

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Unterschiede und Merkmale in der Entwicklung des Lexikons bei Kindern Alter
von 0 bis 36 Monaten

verfasst von | submitted by

Silvia Ritter BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Jürgen Spitzmüller

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Silvia Ritter, eidesstattlich, dass die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst wurde. Ich habe alle direkten und indirekten Zitate deutlich gekennzeichnet und die Quellen im Literaturverzeichnis korrekt angegeben.

Gender-Hinweis

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Masterarbeit das generische Maskulinum verwendet. Die in dieser Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter.

Abstract (Deutsch)

Diese Masterarbeit befasst sich mit dem Aufbau und der Entwicklung des Wortschatzes von Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Die Masterarbeit ist sowohl in einen theoretischen als auch in einen praktischen Teil gegliedert, wobei der praktische Teil mein eigenes Forschungsprojekt inkludiert. Der theoretische Teil der Arbeit diskutiert die Grundlagen des kindlichen Erstspracherwerbs, wie zum Beispiel die Voraussetzungen, die es zum Spracherwerb braucht, der Einfluss genetischer Faktoren sowie die Rolle der Sinnesorgane, die für die Sprachentwicklung notwendig sind. Im Fokus der Theorie steht die Entwicklung des produktiven sowie des rezeptiven Wortschatzes von Kindern im Kleinkindalter. Dabei werden auch die Merkmale, die das kindliche Lexikon in diesem Alter prägen, wie etwa Lautmalerei, die Verwendung sogenannter Protowörter, der Einsatz von Übergeneralisierungen und Assoziation, berücksichtigt. Im Fokus meines empirischen Forschungsprojekts steht die Beobachtung des Erstspracherwerbs eines im deutschsprachigen Raum sozialisierten männlichen Kindes aus Wien, dessen Sprache ich über einen Zeitraum von über zwölf Monaten hinweg regelmäßig in unterschiedlichen Situationen aufgenommen habe. Das Kind ist zu Beginn der Arbeit etwa 18 Monate, am Ende etwa 30 Monate alt. In diesem Zeitraum wurde regelmäßig Spontansprache des Buben aufgenommen, diese mithilfe verschiedener Programme transkribiert und auf soziolinguistischer sowie pragmatischer Ebene analysiert. Zusätzlich zu den Daten dieses Kindes, auf dem der Fokus der Analyse liegt, wurden Daten von anderen weiblichen und männlichen Kindern im selben Alter für Vergleichszwecke erhoben. Bei dem Datenmaterial handelt es sich um Audio- und Videoaufnahmen. Die Untersuchung des Lexikons des Kindes, die Beschreibung spezifischer lexikalischer Merkmale sowie der punktuelle Vergleich der Lexikonentwicklung der anderen Kinder in der beobachteten Gruppe stehen dabei im Fokus. Die zentrale Methode der Arbeit ist die Beobachtung der Kommunikation der Kinder mit Erwachsenen, einerseits in Alltagssituationen, andererseits in konstruierten Settings, in denen Lexeme auf unterschiedliche Weise elizitiert wurden. Die Ergebnisse der Analysen werden mit Forschungsbefunden zum kindlichen Spracherwerb abgeglichen.

Als Ergänzung zu den Beobachtungsmethoden wurde eine Befragung in Form von Fragebögen durchgeführt. Der Fragebogen enthält einen Teil aus einem Wortschatztest, den ich aus einem Sprachforschungsprojekt aus Deutschland entnommen und auf zwei unterschiedliche Weisen in meine Forschung miteinbezogen habe. Zunächst habe ich den Test

mit dem Kind, auf dem der Fokus meiner Analyse liegt, sowohl im Alter von 24 Monaten als auch im Alter von 30 Monaten durchgeführt. Dabei sollten vor allem lexikalische Fortschritte und Veränderungen notiert und analysiert werden, wie und warum diese lexikalischen Schritte zustande kamen. Im weiteren Verlauf meines Projekts wurde der Wortschatztest an die Eltern von 15 Kindern im Alter von 18 bis 30 Monaten ausgeteilt, in dem die Eltern aus einer vorgegebenen Liste von Wörtern diejenigen markieren sollten, die ihr Kind ihrer Meinung nach schon produziert. Neben einer quantitativen Auswertung der am häufigsten produzierten Wörter wurden auch die entsprechenden semantischen Felder ermittelt, sodass die Wortschatzentwicklung mit der lebensweltlichen Wirklichkeit der Kinder in Beziehung gesetzt werden konnte. Ziel meiner Masterarbeit ist es, wichtige Entwicklungsschritte des kindlichen Wortschatzes zu diskutieren und an konkreten Beispielen nachzuvollziehen. Dabei wurde in einem überschaubaren Rahmen auch Wert auf die individuelle Entwicklung der Kinder gelegt. Somit trägt die Arbeit zum besseren Verständnis der Spezifika kindlichen Spracherwerbs bei.

Inhalt

1. Einleitung.....	8
2. Forschungsprojekt.....	9
2.1 Hintergrund.....	9
2.2 Ethik.....	10
2.3 Inhalt.....	10
2.4 Daten.....	11
2.5 Ziel.....	12
2.6 Protagonisten.....	12
3. Methoden.....	13
3.1 Befragungsmethoden.....	13
3.2 Beobachtungsmethoden.....	18
3.3 Elizitierte Sprachproduktion.....	22
4. Grundlegendes zum Spracherwerb.....	22
4.1 Frühe Sprachwahrnehmung.....	23
4.2 Voraussetzungen für die Sprachentwicklung.....	24
4.2.2 Genetik.....	24
4.2.3 Freude am Sprechen.....	25
4.2.4 Sprachlicher Input.....	26
Kindgerichtete Sprache (KGS).....	26
Ammensprache.....	27
Stützende Sprache.....	29
4.4 Die Rolle der Sinnesorgane.....	30
5. Erwerb lexikalischer Fähigkeiten.....	31
5.1 Wortverständnis.....	32
5.2 Wortproduktion.....	34
5.3 Eigenschaften früher Wörter.....	34
5.3.1 Protowörter.....	34
5.3.2 Lautmalerei (Onomatopoetika).....	35
5.3.3 Assoziation.....	35
5.3.4 Übergeneralisierung und Überdiskriminierung.....	36

5.4 Vokabelspurt und <i>echte Wörter</i>	37
5.5. Bedeutungsentwicklung	38
5.5.1 Benenneinsicht	38
5.5.2 Ganzheitsannahme	39
5.5.3 Theorie des Geistes	40
5.7 Erwerb der Wortarten.....	40
5.7.1 Die Rolle der Nomina	40
5.7.2 Die Rolle der Verben	41
5.7.3 Die Rolle der Adjektive	42
5.7.4 Die Rolle ,besonderer Wörter	43
5.8 Empirisches Beispiel	44
5.8.1 Wortschatztest 1	44
5.8.2 Wortschatztest 2	49
5.9 Zwei- und Mehrwortäußerungen.....	57
6. Praxis-Teil.....	58
6.1 Beispiele für die Verwendung von Onomatopoetika	58
6.2 Beispiele für die Verwendung von Protowörtern.....	68
6.3 Beispiele für die Verwendung von Übergeneralisierung und Überdiskriminierung	69
6.4 Beispiele für Assoziation im Wortschatzerwerb	78
6.5 Beispiele für Zwei – und Mehrwortäußerungen.....	94
7. Ergebnisse	103
Literaturverzeichnis	107

1. Einleitung

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich mich mit den Unterschieden und Merkmalen im lexikalischen Spracherwerb bei Kindern im Kleinkindalter befassen. Dabei beziehe ich mich vor allem auf die Sprachentwicklung von Buben und Mädchen im Alter von Null bis 36 Monaten. An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass ich zwar die Sprachentwicklung an sich von Geburt an beobachtet habe, die eigentliche Entwicklung des Lexikons aber erst zu einem späteren Zeitpunkt beginnt. In meiner Arbeit wird demnach auf die Sprachentwicklung von Geburt an eingegangen, der Fokus meiner Beobachtungen rund um das Lexikon beginnt aber erst mit dem Einsatz der produktiven Sprachentwicklung. Im Fokus meiner Arbeit steht dabei die Beobachtung von mehreren Kindern aus meinem persönlichen Umfeld, die ich über einen längeren Zeitraum immer wieder aufgenommen, ihre Sprache analysiert und die lexikalischen Unterschiede und Merkmale dokumentiert habe.

Im Rahmen der Arbeit soll zunächst auf die Grundlagen der Sprachentwicklung eingegangen werden, das umfasst die frühe Sprachwahrnehmung ebenso wie Voraussetzungen, welche die Sprachentwicklung fordert und die Rolle der Sinnesorgane, die maßgeblich an der Sprachentwicklung beteiligt sind. Anschließend soll der Erwerb lexikalischer Fähigkeiten schrittweise erklärt werden. Anschließend möchte ich meine theoretischen Erkenntnisse mit empirischen Beispielen untermauern. Dafür dienen mir neben Spontansprachaufnahmen- und Analysen auch Fragebögen, welche die Eltern der Kinder ausgefüllt haben.

Die Analyse soll dabei auf lexikalischer, aber auch auf pragmatischer Ebene betrachtet werden. Das bedeutet, dass ich nicht nur das Gesprochene des Kindes, sondern auch das Gesprochene der erwachsenen Gesprächspartner genauer unter die Lupe nehmen möchte. Auch alle Gegebenheiten rund um die Aufnahmen, z.B. Ort und Zeit, die äußeren Umstände und die Materialien, welche sich rund um die Situationen ranken, sollen miteinbezogen werden. Am Ende soll das Ziel sein, die wichtigsten und interessantesten Entwicklungen des kindlichen Lexikons festzuhalten und die Entwicklungsunterschiede- oder auch Überschneidungen näher zu betrachten.

Am Ende der Masterarbeit wird der Bub, welcher vorrangig zur Erforschung des Lexikons herangezogen wurde, etwa drei Jahre alt sein. Bis zu diesem Zeitpunkt sollte der Wortschatz des Kindes bereits so ausgereift sein, dass sich genug Material für eine runde Masterarbeit gesammelt hat.

In diesem Hinblick wäre es auch interessant zu beobachten, ob alle Kinder zu einem gewissen Zeitpunkt denselben Wortschatz erworben haben.

Alles in allem soll die Arbeit einen Einblick in die individuelle Sprachentwicklung von Kindern im Kleinkindalter geben und vor allem auf die lexikalischen Merkmale, Differenzen und Gemeinsamkeiten eingehen. Mit meiner Arbeit möchte ich einen individuellen Beitrag zur Forschung leisten, sowie einen interessanten und anschaulichen Einblick in die kindliche Sprachentwicklung geben.

2. Forschungsprojekt

2.1 Hintergrund

Die Entscheidung, die mich zu diesem Thema motiviert hat, hat mehrere Hinter- und Beweggründe. Zum einen habe ich in meinem bisherigen Studium stets ein Augenmerk auf die kindliche Sprachentwicklung gelegt, vorrangig mit Bezug zur Psycho- und Patholinguistik. Zum anderen bin ich seit 2022 selbst Mutter und habe daher täglich mit den Entwicklungen der Erstsprache meines Kindes zu tun, die neben neuen Erkenntnissen auch Herausforderungen mit sich bringen. Damit beziehe ich mich vor allem auf artikulatorische Phänomene, die sich oftmals stark von denen der Erwachsenensprache unterscheiden und daher zu Verständnisproblemen führen können. Hier gilt es als Eltern, die nötige Geduld und Empathie mitzubringen. Auf jene Voraussetzungen, die auch Eltern in Hinblick auf die kindliche Sprachentwicklung mitbringen sollten, werde ich im Laufe meiner Arbeit immer wieder eingehen.

Meiner Meinung nach gibt es nichts Spannenderes, als dem Kind bei der Entwicklung von Sprache zuzusehen und daran teilzuhaben. Denn sobald ein Kind als aktiver Gesprächspartner wahrgenommen wird, ändert sich auch die Beziehung des Kindes zu den Eltern oder zu anderen Bezugspersonen: Plötzlich kann sich das Kind deutlich ausdrücken, plötzlich kann es widersprechen, plötzlich kann es Zusammenhänge herstellen, sich an Gegebenheiten erinnern und Emotionen mit Worten ausdrücken. Ich erachte den kindlichen Wortschatz daher als äußerst interessant und habe daher auch den Fokus meiner Arbeit daraufgelegt.

Sei es Motorik oder Sprachentwicklung – meine Erfahrungen haben gezeigt, dass sich Kinder nicht immer gleich schnell entwickeln und in Bezug auf ihren Wortschatz differenzieren.

Kurz gesagt: Das Thema meiner Arbeit basiert auf der intensiven Forschung mit diesem Themenschwerpunkt, sowie auf den empirischen Erfahrungen mit meinem eigenen Kind und mit Kindern aus meinem persönlichen Umfeld.

Ich möchte herausfinden, ob es Unterschiede in der Entwicklung des Lexikon-Erwerbs gibt, in welcher Altersstufe diese Unterschiede zu verzeichnen sind und warum diese Differenzen vorhanden sind, wo doch alle Kinder (aus meinem Forschungsumfeld) einen ähnlichen sozialen Hintergrund haben und in etwa denselben sprachlichen Input erfahren.

2.2 Ethik

In Bezug auf die Forschungsethik sollte man beachten, dass es sich bei meinen ‚Protagonisten‘ um minderjährige Kinder handelt, die allesamt nicht nur zu jung sind, um dem Projekt zuzustimmen, sondern auch nicht über die kognitiven und sprachlichen Mittel verfügen, ihre Meinung zu dem Projekt kundzutun.

Es ist im Sinne der Universität Wien und auch mir persönlich ein Anliegen, niemandes Daten gegen seinen oder ihren Willen publik zu machen. Damit ethische Dilemmata vermieden werden, bin ich in meiner Arbeit wie folgt vorgegangen:

Zum anderen habe ich mir die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten der Kinder eingeholt. Das bedeutet also, dass die Eltern über mein Forschungsvorhaben informiert wurden und schriftlich zugestimmt haben, bevor Daten des minderjährigen Kindes für das Forschungsprojekt herangezogen werden.

Weiters habe ich die Kinder aus meinem Forschungsumfeld pseudonymisiert. Das Alter der Kinder wird an den jeweiligen Stellen genannt, da das für meine Forschungszwecke wichtig ist.

Ich werde mich auch im Hinblick auf die Beschreibung rund um die Protagonisten einschränken, das bedeutet, ich werde kurz ein paar Eckdaten rund um die Kinder nennen, aber keine allzu genauen Angaben machen, um die Privatsphäre der Kinder zu schützen. Audio- und Videomaterial darf zum Transkribieren und Analysieren verwendet, jedoch nicht an Dritte weitergegeben werden. Außerdem werden keine Gesichter der Kinder gezeigt.

2.3 Inhalt

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die mein Forschungsprojekt ermöglicht haben, bedanken. Es ist nicht selbstverständlich, dass Eltern Daten ihrer Kinder für die Wissenschaft zur Verfügung stellen, und ich weiß das sehr zu schätzen.

Im Fokus meiner Arbeit steht die Beobachtung des Wortschatzerwerbs bei Kindern im Kleinkindalter, also bei Kindern im Alter von 0 bis 36 Monaten. Dabei wurden zwei Buben und drei Mädchen im Alter von 0 bis 36 Monaten von Ende Oktober 2023 bis Ende November 2024 immer wieder in unterschiedlichen Situationen aufgenommen, also für Spontansprachaufnahmen herangezogen.

An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass es mir – vor allem aus logistischen Gründen - nicht möglich war, mit allen Kindern regelmäßig zu arbeiten. So steht mir von ein paar Kindern nur ein kleiner Satz an Datenmaterial zur Verfügung, das ich verwenden möchte, um zumindest einen Vergleich herzustellen. Zu einem der Kinder pflege ich einen engeren Kontakt, dieses habe ich tatsächlich einmal pro Woche über einen Zeitraum von etwa 30 Minuten bis zu zwei Stunden lang aufgenommen. Die Aufnahme-Situationen gestalteten sich ganz unterschiedlich: Zum einen wurden die Kinder in Alltagssituationen spontan entweder nur per Audio- oder auch per Video aufgenommen. Zum anderen wurden die Kinder gezielt mithilfe von Benennndialogen oder Frage-Antwort-Sätzen zum Nach(sprechen) animiert. Diese Audio- und Videodateien wurden anschließend transkribiert und ausgewertet.

Die Entwicklung des Wortschatzes stand dabei immer im Fokus: Wie verändert sich das Lexikon der Kinder im Laufe der ersten drei Lebensjahre? Welche Unterschiede lassen sich feststellen? In welcher Art und Weise verwenden Kinder Sprache, welche mitgemeinten Äußerungen und Absichten bringen sie in die Konversation? Wie wirken sich die Äußerungen des Kindes auf die des erwachsenen Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin aus? Auf all diese Fragen gab es im Laufe der Zeit Antworten zu finden.

Mithilfe von Wortschatztests konnte ich auch eine etwas umfangreichere Datenerhebung durchführen. Auf den Sinn und Zweck sowie die Teilnehmer und Auswertung dieser Tests werde ich im Kapitel *Methoden* noch genauer eingehen.

2.4 Daten

Ich arbeitete vorrangig mit Audio- und Videodateien der Kinder, die ich über einen längeren Zeitraum immer wieder aufgenommen habe. Die Aufnahmen fanden alle in deutscher Sprache und in unterschiedlichen Situationen statt. So standen mir sowohl Daten aus Spontansprachanalysen, z.B. aus Alltagssituationen, aber vor allem auch aus Situationen elizitierter Sprachproduktion zu Verfügung. Solche Situationen sind zum Beispiel Spielsituationen, Lesestunden, gemeinsames Puzzeln oder Basteln, aber auch Essen oder Situationen vor dem Einschlafen. Bei den meisten Aufnahmen handelt es sich um Dialoge

zwischen mir und einem der Kinder, selten sind mehr als ein Kind an der Konversation beteiligt. Ein paar Aufnahmen wurden mit den Eltern der Kinder und ihren Kindern aufgenommen und mir dankenswerterweise zur Verfügung gestellt. Nach den Aufnahmen wurde das Material transkribiert und in die einzelnen lexikalischen Bestandteile zerlegt, dabei aber auch der soziolinguistische Hintergrund miteinbezogen.

Ich habe im Laufe meiner Arbeit auch mit Fragebögen gearbeitet. Dabei handelte es sich um einen Wortschatztest aus dem *Frakis*-Fragebogen (Szagun et al. 2023), bei dem Eltern ankreuzen sollten, welche Wörter das Kind bereits produzieren kann und welche nicht. Ich werde im Kapitel *Methoden* und *Befragungsmethoden* nochmals genauer auf diese Fragebögen eingehen. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass die Fragebögen anonym ausgewertet, lediglich das Geschlecht des Kindes angegeben wurde.

2.5 Ziel

Mein Forschungsziel ist es, wissenschaftliche Aussagen, die es bereits über die Wortschatzentwicklung der Kinder gibt, zu prüfen und mit meinen Befunden abzugleichen. Allen voran ist es mir ein Anliegen, das kindliche Lexikon fokussiert zu erforschen, die Unterschiede bei den einzelnen Kindern festzuhalten, die Hintergründe zu erfragen und Beispiele aus dem realen (Sprech-) Alltag eines Kleinkindes zu geben. Da mir für mein Projekt keine Vielzahl an Kindern zur Verfügung steht und der Zeitrahmen für die Arbeit beschränkt ist, kann und möchte ich keine allgemeinen Aussagen über den kindlichen Wortschatzerwerb tätigen. Es ist mir lediglich ein Anliegen, meine persönlichen Erfahrungen mit dem kindlichen Lexikonerwerb empirisch festzuhalten und damit einen kleinen Beitrag zur Forschung zu leisten.

2.6 Protagonisten

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, werden im Laufe meines Forschungsprojekts vier Kinder für meine Datenerhebung zur Verfügung stehen. Im Folgenden möchte ich ein paar Eckdaten rund um die persönlichen Hintergründe der Kinder geben. Dabei möchte ich nochmals erwähnen, dass ich die Angaben der Kinder aus datenschutzrechtlichen Gründen einschränken muss.

Im Fokus meiner Arbeit ein kleiner Bub, dessen Namen ich in ‚Florian‘ geändert habe. Zu Beginn der Datenanalyse ist er etwa 18 Monate alt, am Ende der Analyse wird er knapp 36 Monate alt sein. Der Bub wächst monolingual deutschsprachig bei seinen heterosexuellen

Eltern auf, hat zum Beginn der Datenanalyse keine Geschwister und dabei gerade mit der Eingewöhnung in einer Kleinkindgruppe eines Wiener Kindergartens begonnen. Da ich zu ihm einen engen Kontakt pflege, wird er das Hauptmaterial für meine Daten liefern. Die Mutter stammt aus Deutschland, der Vater aus Österreich, beide sprechen Deutsch als Muttersprache. Zu Hause wird kein bestimmter Dialekt gesprochen.

Das zweite Kind, von dem ich Datenmaterial zur Verfügung habe, ist ein Bub (Am Ende meines Projekts 35 Monate alt) aus Wien, der monolingual bei seinen heterosexuellen Eltern aufwächst und ebenso eine elementare Einrichtung in Wien besucht. Auch hier wird kein Dialekt gesprochen. Sein Name wurde in ‚Leon‘ umgeändert.

Die beiden weiteren Kinder sind zwei Mädchen aus Niederösterreich (am Ende meines Projekts 18 und 28 Monate alt), die monolingual bei ihren heterosexuellen Eltern aufwachsen und zum Zeitpunkt meines Forschungsprojekts noch keine elementare Einrichtung besuchen. Auch diese Kinder wachsen ohne speziellen Dialekt auf. Ihre Namen wurden in ‚Amelie‘ und ‚Linda‘ umbenannt.

3. Methoden

In der Spracherwerbsforschung stehen viele einige Methoden zur Verfügung, von denen man in Hinblick auf das Forschungsvorhaben eine angemessen erscheinende Variante auswählen kann (vgl. Kauschke, 2012, S. 6). Im Folgenden werden einige Methoden dargestellt, welche in der Spracherwerbsforschung zum Einsatz kommen. Danach möchte ich kurz schildern, für welche Methoden ich mich im Falle meiner Arbeit entschieden habe. Ich habe im Verlauf der Methoden auch schon einige Beispiele aus der Praxis dargestellt. Dies dient dazu, die jeweiligen Methoden etwas genauer zu beschreiben. Die Hintergründe und Eigenheiten des kindlichen Lexikons werden zu einem späteren Teil noch genauer beleuchtet.

3.1 Befragungsmethoden

Fragebögen, welche die Eltern ausfüllen, sind im Zuge der Spracherwerbsforschung sehr populär. Dabei kann es sich zum Beispiel um vorgegebene Wortlisten handeln, in denen Eltern ankreuzen, welche Wörter das Kind bereits produzieren kann, es wird also das bereits

vorhandene kindliche Lexikon zum aktuellen Stand geprüft. Für das Deutsche sind mittlerweile mehrere solche Fragebögen verfügbar, die sich in ihrem Aufbau und Inhalt unterscheiden (vgl. Kauschke, 2012, S. 6).

Ein Beispiel für solch einen Fragebogen ist der sogenannte *Frakis*-Fragebogen, den Gisela Szagun in Kooperation mit anderen in Deutschland entwickelt hat, um das Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung einschätzen zu können (Szagun et al., 2023).

Dieser Fragebogen prüft das Sprachverhalten von Kindern im Alter von 18 bis 30 Monaten.

Diese Altersspanne ist insofern interessant, da in dieser Zeit nicht nur der Erwerb lexikalischer Fähigkeiten, sondern auch die wichtige Veränderung von den ersten Wörtern zur ‚richtigen‘ Grammatik stattfindet (vgl. Szagun, 2023, S. 15). Der Fragebogen richtet sich an die Eltern, diese sollen diejenigen Wörter anzukreuzen, die ihr Kind bereits produzieren kann. *Frakis* enthält einen Teil zum Wortschatz, einen Teil zur Grammatik und einen Teil mit Fragen zum persönlichen Hintergrund. Der erste Teil umfasst eine Checkliste zum Wortschatz von insgesamt 600 Wörtern, die in 22 semantische Felder unterteilt sind. Die semantischen Felder umfassen zum Beispiel Geräusche und Tierlaute, Fahr- und Spielzeuge sowie Routinen. In Klammern dahinter steht die Anzahl der Wörter im entsprechenden semantischen Feld. Dabei werden Wörter aus den Kategorien Nomina, Verben, Adjektive, Pronomen, Präpositionen, Artikel, Konjunktionen oder Modalverben abgefragt (vgl. Szagun, 2023, S. 15 f.). Die Eltern sollten anschließend diejenigen Wörter aus den syntaktischen Kategorien, die das Kind bereits produzieren kann, zusammenzählen und am Schluss die Gesamtzahl aller Wörter zusammenrechnen.

Ich habe mich im Zuge meines Forschungsprojekts auf den ersten Teil des Wortschatztests beschränkt, der hier (unausgefüllt) angeführt wird.

Teil 1 – Wortschatz

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☐ Mama	☐ Oma	☐ Papa	☐ Ball
☐ Schaf	☐ Lätzchen	☐ Becher	☐ Tür
☐ Hase	☐ Socken	☐ Topf	☐ Sonne
☐ Vogel	☐ Mantel	☐ Teller	☐ Teich
☐ Pony	☐ Windel	☐ Flasche	☐ Blume
☐ Maus	☐ Jeans	☐ Besen	☐ Strand
☐ Esel	☐ Finger	☐ Gabel	☐ Feier
☐ Fahrrad	☐ Zahn/Zähne	☐ Wohnzimmer	☐ Tankstelle
☐ Buch	☐ Popo	☐ Fenster	☐ Mensch
☐ Bohnen	☐ Kopf	☐ Zimmer	☐ Mädchen
☐ Kartoffeln	☐ Messer	☐ Treppe	☐ Frühstück
☐ Kuchen	☐ Lampe	☐ Heizung	
☐ Eier	☐ Zahnbürste	☐ Sessel	
			Summe 0
☐ baden	☐ waschen	☐ kochen	☐ zeigen
☐ einkaufen	☐ spielen	☐ schütten	☐ bringen
☐ telefonieren	☐ schneiden	☐ helfen	☐ sagen
☐ wegwerfen	☐ fahren	☐ stellen	☐ klettern
☐ singen	☐ anfassen	☐ laufen	☐ ziehen
☐ kriegen	☐ sitzen	☐ fallen	☐ drücken
☐ geben	☐ gehen	☐ kaufen	
			Summe 0
☐ hart	☐ sauber	☐ vorsichtig	☐ windig
☐ heiß	☐ nass	☐ krank	☐ lang
☐ langsam	☐ müde	☐ niedlich	☐ fein
			Summe 0
☐ nein	☐ dies	☐ bei	☐ darf
☐ nach	☐ wie	☐ hinter	☐ aber
☐ heute	☐ an	☐ einer	☐ dann
☐ er	☐ für	☐ keine	
☐ es	☐ um	☐ soll	
			Summe 0
Gesamtsumme Wortschatz			0

Besonders wichtig ist beim Ausfüllen des Fragebogens, dass das Kind das Wort produzieren und nicht nur verstehen kann. Es geht also tatsächlich um die aktive und eigenständige

Produktion eines Wortes und nicht nur um das Sprachverständnis. An dieser Stelle möchte ich nochmals betonen, dass es sich hierbei nur um Einschätzungen der Eltern rund um den Wortschatz ihrer Kinder handelt. Vielleicht ist es an der Stelle auch noch interessant, anzumerken, dass mich viele Eltern anfangs nochmal gefragt haben, ob es hier um das Sprachverständnis oder die Sprachproduktion geht, das dürfte also aus der von Szagun et al. formulierten anfänglichen Instruktion nicht ganz klar gewesen sein.

Nun bin ich im Zuge meiner Forschung in zwei Schritten vorgegangen:

Zum einen habe ich den ersten Teil des Fragebogens mit meinem Protagonisten Florian durchgeführt, und zwar einmal im April 2024, also im Alter von 24 Monaten und nochmal im Oktober 2024, also im Alter von 30 Monaten. Dabei habe ich versucht herauszufinden, welche Wörter der Bub im Laufe dieser sechs Monate dazugewonnen hat, aus welchen semantischen Feldern diese stammen und warum sich der Wortschatz insofern entwickelt hat. An dieser Stelle war es mir wichtig, die Wörter, die der Bub bereits produzieren konnte, zusammenzuzählen, um die Wortschatzentwicklung auf diachroner Ebene beobachten zu können. Die Summe aller produzierten Wörter ist also in meine Auswertung und Analyse miteingeflossen. Das Ergebnis war äußerst spannend und wird in einem folgenden Kapitel meiner Arbeit vorgestellt.

Zum anderen habe ich den ersten Teil des Fragebogens an einige Eltern von Kindern aus meinem persönlichen Umfeld ausgeteilt. Insgesamt haben sich die Eltern von 15 Kindern aus meinem Umfeld bereit erklärt, den Fragebogen auszufüllen. Die Anzahl der teilnehmenden Buben und Mädchen war in etwa gleich. Die Kinder waren allesamt zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 24 und 36 Monate alt, lediglich zwei Kinder waren etwas älter, ich habe diese Tests aber trotzdem in meine Auswertungen und Analysen miteinbezogen. Die Fragebögen wurden anonym ausgefüllt.

Ich habe diese Fragebögen schließlich ausgewertet und versucht zu analysieren, welche Wörter die meisten Kinder schon produzieren können und welche nicht und warum das so ist, also welche Rolle die semantischen Relationen spielen.

Dabei möchte ich gleich an dieser Stelle anmerken, dass es mir im Falle meiner Forschung nicht darum ging, wie viele Wörter die Kinder bereits produzieren können. Daher habe ich bei den Auswertungen dieser Fragebögen die Anzahl der Wörter nicht ausgerechnet und zum Schluss addiert (Anmerkung: Ein paar Eltern haben die Wörter zusammengezählt, die Anzahl der Wörter wird hier aber nicht in die Analyse miteinbezogen).

Ich habe alle Fragebögen in den Anhang meiner Masterarbeit ergänzt und nicht hier nochmal explizit aufgeführt. Einen Teil davon werde ich in einem späteren Kapitel ergänzen.

Ich möchte aber in diesem Kapitel erklären, wie ich bei meiner Analyse vorgegangen bin: Ich habe zunächst alle 15 Fragebögen miteinander verglichen und mir aus den jeweiligen Kategorien *Nomina*, *Verben*, *Adjektive* und *sonstige Wörter* diejenigen Wörter notiert, welche die meisten Kinder noch nicht produzieren konnten. ‚Die meisten Kinder‘ bedeutet, dass mindestens mehr als die Hälfte dieses Wort noch nicht produzieren konnte. Diese Wörter habe ich notiert und dann nochmals ermittelt, wie viele der 15 Kinder diese Wort noch nicht produzieren konnten (z.B. ‚12 der 15 Kinder konnten das Wort ‚Tankstelle‘ nicht produzieren). Anschließend habe ich diese Daten in eine Excel Tabelle eingefügt, und die jeweiligen Prozentsätze ermittelt, das bedeutet, ich habe im Fall von ‚Tankstelle‘ ausgerechnet, wie viel Prozent zwölf von 15 ausmacht, in diesem Fall wären das 80 Prozent gewesen. Diesen Vorgang habe ich bei sieben Wörtern, welche die meisten der 15 Kinder nicht produzieren konnten, wiederholt. All diese Daten habe ich dann wieder mithilfe von Excel in ein Kreisdiagramm zusammengefasst. Das Kreisdiagramm wiederum ist dann in verschiedene Teile und Farben aufgeteilt, welche die jeweiligen Wörter repräsentieren. Anhand der Farben lässt sich ermitteln, um welches Wort es sich handelt. Anhand der Größe der ‚Tortenstücke‘ lässt sich erkennen, wie groß der Anteil jener Kinder ist, die das Wort nicht produzieren konnten. Diesen Prozess habe ich bei allen Wortkategorien wiederholt. Anschließend habe ich die Wörter vor allem auf semantische Elemente untersucht und versucht zu ermitteln, warum manche Wörter fast allen Kindern geläufig waren und einige nicht. Ich werde die Ergebnisse dieser Erhebung in einem späteren Kapitel, wenn es um die Reihenfolge des Wortarternerwerbs geht, darstellen.

Wichtig ist hier zu erwähnen, dass es sich bei den Ergebnissen lediglich um Einschätzungen der Eltern über den Wortschatz der Kinder handelt. Ich arbeite hier demnach mit Projektionen der Eltern, die sich nicht mit der tatsächlichen Sprachproduktion der Eltern decken müssen. Aufgrund dessen und auch aufgrund der Tatsache, dass die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht sonderlich groß war, lassen sich anhand der Tests keine allgemeinen Aussagen über den kindlichen Wortschatz treffen. Dennoch liefern sie ein interessantes Ergebnis rund um die unterschiedliche Entwicklung der Kinder, vor allem, was die semantischen Felder betrifft.

3.2 Beobachtungsmethoden

Es gibt auch Beobachtungsverfahren, die direkt am Sprachverhalten des Kindes ansetzen. Hier kommen sogenannte Spontansprachanalysen zum Einsatz. Dabei werden Video- oder Audioaufnahmen von Kindern in alltäglichen Situationen, z.B. beim freien Spiel, erstellt. Nach einer Transkription der sprachlichen Äußerungen können vielfältige Aspekte der produktiven Sprachfähigkeiten bestimmt werden (vgl. Kauschke, 2012, S. 10 f.).

Ich habe mich im Falle meiner Arbeit vor allem für Beobachtungsmethoden entschieden, da sie für meinen Forschungszweck am besten geeignet sind. So habe ich über einen längeren Zeitraum regelmäßig Spontansprachanalysen erstellt und anschließend transkribiert, um anschließend Aussagen über die Aspekte des kindlichen Lexikons treffen zu können. Im Folgenden möchte ich die von mir gewählten Programme kurz vorstellen:

Transkriptionsprogramme

Linguisten steht eine Auswahl an Transkript-Programmen zur Verfügung, viele davon sogar gratis. Ich habe mich bei der Analyse meiner Daten für zwei Programme entschieden, deren Funktionen mir bereits aus früheren Seminaren bekannt waren.

CLAN

Zum einen verwende ich das Programm *CLAN (Computerized Language Analysis)*. Dabei handelt es sich um eine Open Source Software, die gratis heruntergeladen werden kann. Es dient dem Erstellen und Analysieren von Daten zur Kindersprache, findet aber heutzutage auch in anderen Bereichen Gebrauch, so enthält es auch Programme zur Analyse von Sprachstörungen oder zum Analysieren von Daten aus Personengruppen, die unter Aphasie leiden (vgl. Wikipedia, 2024). *CLAN* verfügt über mehrere Funktionen, für meine Arbeit relevant sind aber vor allem die Werkzeuge wie die Häufigkeitszählung (zum Beispiel Anzahl der Nomina, Verben, Adjektive in einem Satz).

Mithilfe des Programms lassen sich Konversationen in Types und Tokes einteilen, Subjunktionen und Konjunktionen filtern und allgemeine Aussagen über die Verwendung von nicht-sprachlichen, aber dennoch relevanten Äußerungen finden.

Types bezeichnen bestimmte Wort-Typen, Tokens bezeichnen einzelne Vorkommnisse von Wörtern in einem Satz. Während ein Token ein konkretes Exemplar des bestimmten Typs beschreibt, umfasst ein Typ eine unbegrenzte Menge an Exemplaren (vgl. forText , 2024).

Hier ein Type/Token Beispiel:

‚Ein Hase ist ein Hase‘ – Dieser Satz enthält fünf Tokens, nämlich ‚ein‘, ‚Hase‘, ‚ist‘, ‚ein‘ und ‚Hase‘, aber nur drei Types: ‚ein‘, ‚ist‘ und ‚Hase‘. Diese Unterscheidung ist vor allem bei der Analyse von Kindersprache relevant, da man die oft sehr kurzen Kindersätze zumindest in ihre einzelnen Bestandteile zerlegen kann.

Kauschke gibt in ihrem Werk einen guten Überblick über die verschiedenen Abkürzungen und Zeichen, die im Zuge der Verwendung von *CLAN* relevant sind (vgl. Kauschke, 2012, S. 176 f.).

Hier ein Überblick:

1. Die erste Zeile heißt @Begin, die letzte Zeile heißt @End
2. Die dritte Zeile heißt Participants, dann folgt ein Tab und ein dreistelliger Code für den Teilnehmer und seinen Namen, also zum Beispiel:
@Participants: CHI Florian; INT: Silvia Kluck
,CHI‘ steht in dem Fall für ,CHILD‘, ,INT‘ steht für ,INTERACTION PARTNER“
3. Dann folgt @ID und weitere Details zu den Teilnehmern. Das Alter wird in den vorliegenden Transkripten in Monaten; Tagen angegeben.
4. Jede Äußerung wird in einer Zeile notiert, z.B.
*INT: und wo läuft er hin der elefant?
*CHI: hier lang.
5. Jede Zeile endet mit Punkt, Frage- oder Ausrufezeichen, nicht mit Komma.
6. Groß- und Kleinschreibung werden nicht beachtet.

* zeigt an, was tatsächlich gesagt wurde.

% zeigt an, dass Kodierungen und Kommentare vorgenommen werden, gefolgt von einem dreistelligen Code, der den Typ der Codierung angibt, zum Beispiel: %act für „activity“ (alles, was die Sprecher und Sprecherinnen im Hintergrund machen)

Transkriptionszeichen	Bedeutung	Beispiel
xxx	Unverständliche Wörter	
&	Unvollständige phonologische Teile	
[?]	Unsicherheit über das, was in der Aufnahme gehört wurde	*CHI: da, wo die [*] [:der] Stapler [?] fährt

()	Ausgelassene Teile oder unvollständige Wörter	*CHI: ich hab (e) ein (e) blume gemalt
[*]	Morphologisch falsche Formen, lexikalische Fehler	*CHI: da fährt die [*] traktor.
0	Aktivitäten ohne Sprache, meist gefolgt von einer %act Zeile	*CHI: 0 % act: lächelt
@o	Onomatopoetika	*CHI: bumm@o
@i	Interjektion	*INT: hm@i

Exmaralda

Exmaralda ist ein System, welches das Arbeiten mit mündlichen Korpora unterstützt. Ich schätze das Programm vor allem aufgrund der simplen und trotzdem effizienten Verwendung. Vorab werden die Metadaten, also zum Beispiel Namen der Protagonisten oder das Datum eingegeben. Die Metadaten bilden schließlich den ‚Gesprächskopf‘, in Word sieht das dann so aus:

Project Name: 10-08-2024

User defined attributes:

Gesprächsdatum: 10.08.2024

In diesem Fall enthalten sowohl der Projektname als auch der Gesprächskopf lediglich das Datum, also wann die Aufnahme getätigt worden ist. Im Anschluss wird der sogenannte *Speakertable* eingefügt. Dabei werden die Attribute der unterschiedlichen Sprecher und Sprecherinnen eingegeben, zum Beispiel Name und Geschlecht. Dieser ‚Speaker-Table‘ wird dann ebenfalls am Kopf des Gesprächs eingefügt und sieht je nach Anzahl der Beteiligten so aus:

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

In diesem Fall sind Silvia (weiblich) und Florian (männlich) die Protagonisten des Gesprächs.

✓	Akzente und/ oder Betonungen
---	------------------------------

Im Anschluss an die Transkription können die Daten in unterschiedlichsten Formen und Formaten, unter anderem im Word-Format ausgegeben und gesprächsanalytisch dargestellt werden.

3.3 Elizitierte Sprachproduktion

Um den Zeitaufwand einzuschränken, der mit der Aufnahme, Transkription und Analyse von Spontansprachdaten verbunden ist, kann im Zuge der Spracherwerbsforschung elizitierte Sprachproduktion eingesetzt werden. Hierbei wird das Kind durch (Bild-)Material und durch gezielte Fragen so stimuliert, dass sprachliche Äußerungen eliziert, also ‚hervorgelockt‘ werden (vgl. Kauschke, 2012, S. 34).

Ein einfaches Beispiel für elizitierte Sprachproduktion wäre die Situation, sich mit dem Kind gemeinsam ein Bilderbuch anzusehen und das Kind immer wieder zu fragen, was es auf den Bildern sieht, bzw. was gerade in dieser Geschichte passiert.

Ich habe mich im Zuge meiner Forschungsarbeit für eine Mischung aus Spontansprachanalyse und elizitierter Sprachproduktion entschieden.

Beispiele für elizitierte Sprachproduktion möchte ich in meinem Praxisteil liefern.

4. Grundlegendes zum Spracherwerb

Ich möchte an dieser Stelle einen kurzen Überblick rund um den kindlichen Spracherwerb geben, welche Voraussetzungen notwendig sind und welche äußeren Faktoren maßgeblich an der Sprachentwicklung beteiligt sind.

Rund um die kindliche Sprachentwicklung ranken sich viele Theorien, die sich zum Teil ergänzen, zum Teil widersprechen. Während man in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von behavioristischen Theorien ausgegangen ist, hat der amerikanische Sprachwissenschaftler Noam Chomsky dieses Denken radikal revolutioniert: Seiner Meinung nach ist das Kind keine ‚tabula rasa‘, also kein unbeschriebenes Blatt, welches sich nur durch Nachahmen des

sprachlichen Inputs eine Sprache aneignet. Chomsky ging und geht immer noch davon aus, dass es eine Universalgrammatik gibt, demnach alle Sprachen dieser Welt ähnliche Strukturen aufweisen, wenn auch nur auf abstrakter Ebene. Das ergänzt Chomsky durch seine Annahme, dass Kinder mit einem gewissen grammatischen Wissen geboren werden, das ihnen ermöglicht, die für seine eigene Sprache grammatischen Regeln mithilfe geringen Inputs zu justieren (vgl. Newmeyer, 1986, S.8) .

Ich möchte in meiner Arbeit nicht explizit auf die unterschiedlichen Spracherwerbstheorien eingehen, vor allem deshalb nicht, weil ich mich auf die Entwicklung des Lexikons beschränken und den Rahmen der Arbeit nicht sprengen möchte. Dennoch möchte ich zumindest am Ende meiner Forschung zumindest erläutern, welcher Spracherwerbstheorie ich mich am ehesten anschließen würde.

4.1 Frühe Sprachwahrnehmung

Sprache erleichtert es uns, mit anderen Menschen Kontakt aufzunehmen und zu kommunizieren. Wenn man einer Sprache mächtig ist, kann man nicht nur Gedanken und Gefühle mitteilen oder nachvollziehen, man kann Handlungen planen, Fragen stellen und Zusammenhänge verstehen. Der Erwerb der Sprache ist nicht nur komplex, sondern tritt auch bei den meisten Kindern weitaus später ein als jegliche motorische Fähigkeit. Doch für das Kind ist der Erwerb der Sprache essenziell: Je höher die sprachliche Kompetenz des Kindes ist, desto umfassender sind seine Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Brügge & Mohs, 2020, S. 9 f.)

Es wurde vielfach beobachtet, dass Kinder Sprache bereits im Mutterleib wahrnehmen und sich die mütterliche Stimme sowie die Stimmen der Umgebung, in der sich die Mutter regelmäßig befindet, beim ungeborenen Kind einprägen. Anfänglich kommuniziert ein Säugling mit vorsprachlichen Zeichen: Mittels Schreien drückt er seine Bedürfnisse aus, sei es Hunger oder Schmerzen oder einfach nur der Wunsch nach Zuneigung (vgl. Largo R. H., 2017, S. 351). Säuglinge sind aber bereits in der Lage, spezifische Eigenschaften der Umgebungssprache wahrzunehmen und zu unterscheiden. Dittmann beschreibt Experimente, in denen wenige Tage alte Babys bereits eine besondere Hinwendung zu sprachlichen Reizen zeigen. Auf vertraute und bekannte sprachliche Reize reagierten die Säuglinge mit intensiverem und schnellerem Nuckeln (an einer Flasche oder an einem Schnuller), auf ungewohnte Reize reagierten die Säuglinge mit weniger schnellem Nuckeln. Dieses

Verhalten wurde im Zusammenhang mit dem Baby vertrauten oder dem Baby weniger vertrauten Stimmen getestet, um zu erforschen, welche Stimmen Säuglinge am ehesten bevorzugen. Fast alle Tests haben ergeben, dass Babys in den ersten Lebensmonaten vor allem die mütterliche Stimme bevorzugen: Wurde ihnen die mütterliche Stimme von einem Tonband vorgespielt, zeigten die Babys ein intensives Nuckelverhalten. Wurde ihnen eine fremde Stimme vorgespielt, ließen die Babys zum Teil sogar vom Nuckeln ab. Dittmann geht im Zuge seiner Forschung rund um die frühe Sprachwahrnehmung sogar so weit, dass er behauptet, Babys können kurz nach der Geburt zwischen Geschichten, die ihnen in der Schwangerschaft vorgelesen wurden und anderen, ihnen unbekannten Geschichten, unterscheiden. Auch dies wurde wohl anhand eines Experiments getestet, in denen Babys auf den ihnen bekannten Geschichten, die ihnen vorgelesen wurden, mit stärkerem Nuckeln reagierten als auf Geschichten, die weniger gut bekannt waren. Das Wiedererkennen der Stimmen und auch der vorgelesenen Geschichten dürfte demnach auf die dem Kind bekannten prosodischen Eigenschaften zurückgehen. Dass Kinder aber nicht nur die Sprache der eigenen Mutter, sondern auch die Muttersprache der Eltern gegenüber anderen Fremdsprachen bevorzugen, beschreibt Dittmann in einem weiteren Experiment: Französischsprachige Kinder, denen Sprachproben aus ihrer Muttersprache vorgespielt wurden, reagierten darauf mit deutlich intensiverem Nuckeln als wenn man ihnen Sprachproben auf Russisch vorspielte (vgl. Dittmann, 2020, S. 14 f.) .

All diese Tests zeigen, wie intensiv Kinder Sprache nicht nur im Mutterleib, sondern auch bereits nach der Geburt wahrnehmen.

4.2 Voraussetzungen für die Sprachentwicklung

Sprachliche Vorbilder, Motorik, Freude am Sprechen, Umweltbedingungen, Hörvermögen, Spiel, Sprachverständnis und Wahrnehmung sind maßgeblich an einer erfolgreichen Sprachentwicklung beteiligt (vgl. Brügge & Mohs, 2020, S.10).

4.2.2 Genetik

Die Sprachentwicklung setzt einige Punkte voraus: Zum einen spielen genetische Faktoren eine Rolle. Noam Chomsky geht von einer Universalgrammatik aus: Er beschreibt das sogenannte „Language Aquisition Device“, ein Mechanismus im Gehirn, der Kindern hilft, grammatische Strukturen mit geringem Input einzuordnen und anzuwenden (vgl. Chomsky,

1966, S.86) . Welchen Einfluss die Gene an sich auf den Spracherwerb haben, wird stets noch immer erforscht. Im Zuge meiner Recherchen bin ich auf einen Artikel des Max-Planck-Instituts in Nimejgen gestoßen, in denen Wissenschaftler erörtern, dass Sprache und genetische Voraussetzungen stark zusammenhängen. „[...] Wir wissen, dass Unterschiede im Sprachvermögen auch in hohem Maße erblich bedingt sind. Sie hängen also stark von unserer genetischen Ausstattung ab“, erklärt Simon Fisher, Leiter der Abteilung Sprache und Genetik am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen. Doch er fügt auch hinzu, dass man es hier mit einem schwer messbaren Phänomen zu tun hätte, denn die Unterscheidung zwischen ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Sprache sei unklar zu definieren. Forscher arbeiten also noch immer daran, genetische und neurobiologische Netzwerke zu entschlüsseln, auf denen Sprache und Sprechen basiert und die maßgeblich am Spracherwerb beteiligt sind (vgl. Reinberger, 2016) .

4.2.3 Freude am Sprechen

Eine der wichtigsten Voraussetzungen in Bezug auf den Spracherwerb ist die Freude am Sprechen, die Kinder mitbringen sollten. Viele entwicklungspsychologische Bereiche haben gezeigt, dass vor allem kleine Kinder einen eigenen Willen für eine bestimmte Entwicklung mitbringen müssen. Die Eltern können die Freude am Sprechen fördern, indem sie den Kindern zum einen viel interaktive Aktivitäten bieten: Das kann in Form von Vorlesen, Reimen, Spielen, Puzzeln oder Liedern erfolgen. Manche Bücher sind speziell für den Spracherwerb konzipiert und erleichtern sowohl den Kindern als auch den Eltern, den Wortschatz zu erweitern und die sprachliche Kompetenz zu fördern. Zum anderen sollten Eltern sprachliche Vorbilder sein und vor allem auch selbst auf ihre Sprache und Wortwahl achten. Sie sollten ihre Kinder loben, wenn diese ein neues Wort oder einen neuen Ausdruck gelernt haben, unterstützen, wenn sich Kinder gerade nicht auszudrücken wissen und stets motivieren, dass das Gesagte sinnvoll und wichtig ist. Eine anregende Sprachumgebung fördert die sprachlichen, aber auch die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder (vgl. Nashchubskiy, 2024, S. 188 f.) .

4.2.4 Sprachlicher Input

Es wird also immer deutlicher, wie relevant sprachliche Vorbilder und sprachlicher Input für Kinder sind. An dieser Stelle ein kleiner Exkurs: Ernst Kantorowicz beschreibt in seiner Historien-Biografie über Kaiser Friedrich den Zweiten folgendes Experiment:

„Man erzählt vom Hohenstaufen Kaiser Friedrich dem Zweiten (1194-1250), der mindestens sieben Sprachen beherrschte, er habe sich auch darum bemüht, die menschliche Ursprache zu erforschen. Zu diesem Zweck habe er eine Anzahl Kinder von Ammen aufziehen lassen, denen er aufs strengste verbot, mit den Kindern zu sprechen. Der Kaiser wollte nämlich ergründen, ob die Kinder die hebräische Sprache als die älteste oder Griechisch, Lateinisch oder Arabisch sprechen würden oder aber die Sprache der Eltern, die sie geboren hatten. Der Versuch missglückte, die Kinder starben“, (Kantorowicz, 1985) .

Dieses Beispiel soll zeigen, wie wichtig sprachliche und die damit verbundene emotionale Zuwendung für Kinder ist. Kinder erwerben Sprache eigenständig, sie wird ihnen nicht von den Eltern beigebracht. Aber: Kinder brauchen sprachlichen Input durch Eltern, Geschwister oder andere Bezugspersonen und das tagtäglich und intensiv. Die Art des sprachlichen Inputs spielt dabei weniger eine Rolle als die Tatsache, dass das Kind jedenfalls einer sprachlichen Umgebung ausgesetzt sein muss. Oftmals läuft sprachlicher Input im Alltag ganz nebenbei, er kann aber auch (wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt) verstärkt erfolgen, wenn man Kinder aktiv in Benennndialoge¹ einbaut, ihnen viele Fragen stellt, sie nach den Erlebnissen aus dem Tag fragt, sie mittels Interaktivität zum Sprechen animiert. Auch wenn es für uns Erwachsene oftmals nicht so scheint: Kinder nehmen viel mehr wahr, als wir denken (vgl. Largo R. , 2000, S. 309). Vertreter des Interaktionismus führen erfolgreichen Spracherwerb sogar zum größten Teil auf soziale Phänomene und Strukturen zurück. Demnach sei die wechselseitige Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson mitunter ausschlaggebend für erfolgreiche Sprachentwicklung (vgl. Miller, et al. 2014, S. 246) .

4.3 Kindgerichtete Sprache (KGS)

¹ Bei einem Benennndialog handelt es sich um eine Situation, in der ein Kind auf bestimmte Objekte in einem Buch oder Spiel deuten und dieses benennen soll. Die Bezugsperson evoziert diese Äußerungen durch Fragen wie: ‚Was ist das?‘ (vgl. Dittmann, 2020, S. 36)

Wie sollte man mit seinen Kindern sprechen, welche Form des Sprechens ist für Kinder adäquat? Hier gibt es unterschiedliche Empfehlungen, in den meisten Fällen wird aber die *Kindgerichtete Sprache*, auch gerne KGS abgekürzt, empfohlen. Diese Art der Sprache umfasst zum einen jegliche Äußerung, die sich direkt an das Kind richtet, aber auch jene, die Erwachsene unter sich in Anwesenheit des Kindes tätigen, also jene, die Kinder unbewusst wahrnehmen. Dittmann unterscheidet die KGS in drei verschiedene Kategorien: ‚Ammensprache‘, ‚stützende Sprache‘ und ‚lehrende Sprache‘ (vgl. Dittmann, 2020, S. 25). Auf die ‚lehrende Sprache‘ werde ich in meiner Arbeit nicht eingehen, da sich diese auf den Grammatikerwerb bezieht. Die ‚Ammensprache‘ sowie die ‚stützende Sprache‘ wird im Folgenden genauer erläutert.

Ammensprache

Wer Eltern schon einmal aufmerksam im Dialog mit ihrem Kind beobachtet hat, kann auch ohne linguistisches Vorwissen einige spezifische Merkmale rund um die Artikulation, den Wortschatz und auch die Pragmatik tätigen. So tendieren Eltern in den meisten Fällen unbewusst dazu, eine besonders einfache Art des Sprechens mit ihren Kindern zu praktizieren. Eltern verwenden eine besonders langsame, ausdrucksstarke und einfache Sprache, wenn sie mit Babys und kleinen Kindern kommunizieren. Man spricht hier von der ‚Ammensprache‘ (Anmerkung: Eine Amme bezeichnete im 19. Jahrhundert eine fremde Frau, die Kinder stillte und aufzog (vgl. Bòkay, 1862, S.3). Laute werden gedehnt und übertrieben betont, was den Vorteil hat, dass Kinder spezifische Phoneme und Silben der Muttersprache gut erkennen und schließlich auch produzieren können. Diese Art des Sprechens fokussiert die Aufmerksamkeit des Kindes, wodurch das Kind Beziehungen zwischen dem eigenen Verhalten und dem der Bezugspersonen erkennen und erste Zusammenhänge zwischen dem Gesagten und einem Objekt herstellen kann. (vgl. Dittmann, 2020, S.25 f.).

Das System der Ammensprache ist in vielen Kulturen der Welt bekannt, wenn auch in unterschiedlich ausgeprägter Form: Im deutsch- und englischsprachigen Raum ist Ammensprache durch hohe Tonlagen gekennzeichnet. Einige Völker der Erde kennen allerdings weder Ammensprache noch irgendeine Form des sprachlichen Inputs, der sich an Kinder richtet: Die in Neuguinea lebenden Kaluli beispielsweise sind der Meinung, dass man frühe kindliche Ausdrucksformen nicht unterstützen sollte: Sie kommunizieren mit ihren Kindern lediglich mittels einseitiger oder kurzer Äußerungen. Ein Maya-Stamm aus

Guatemala kommuniziert etwa gar nicht mit Kindern unter einem Jahr, weil sie „ihre empfindlichen Seelen nicht stressen wollen“ (Dittmann, 2020, S. 26).

Doch fokussieren wir uns wieder auf die Ammensprache, wie sie in unseren Kulturen praktiziert wird. Neben hohen Tonlagen, häufigen Wiederholungen und übertrieben betonten Äußerungen ist Ammensprache auch geprägt durch bestimmte sprachliche Mittel, die nicht unerwähnt bleiben sollen.

Solche sprachlichen Mittel sind Onomatopoetika, also Lautmalerei. Im Hinblick auf Onomatopoetika gibt es unterschiedlichste Definitionen. Zum einen werden Interjektionen als eine Form der Lautmalerei angesehen: ‚Pfui‘ als Ausruf für einen Zustand des Ekels, aber auch ‚aua‘ als Ausdruck für Schmerzen zählen zu solchen Interjektionen und werden von Erwachsenen gerne und häufig in der Interaktion mit ihren Kindern verwendet.

Im Zusammenhang mit Onomatopoetika steht auch die sogenannte ‚Naturlauttheorie‘, die das Nachahmen von Naturlauten, also Laute, wie sie in der Natur vorkommen, beschreibt.

Sprecher unterschiedlichster Sprachen haben demnach irgendwann begonnen, Laute aus der Natur nachzuahmen und diese Laute als Bezeichnung für Objekte zu verwenden. In der Kindersprache ist diese Nachahmung der Laute, wie sie in der Natur vorkommen, äußerst populär (vgl. Voightmann, 1865, S. 2 f.)

Beispiele für solche Naturlaute wären ‚wau wau‘ als Ausdruck für einen Hund oder ‚kutz kutz‘ für Husten, aber auch ‚brumm brumm‘ für Autos. Letztlich handelt es sich bei diesen Ausdrücken um menschliche Projektionen dessen, wie man sich Tier- oder Naturlaute vorstellt. Diese onomatopoetischen Ausdrücke kommen häufig vor, im Praxis-Teil folgen dafür noch einige empirische Beispiele, wie Kinder und auch erwachsene Interaktionspartner diese verwenden.

Auch die Verwendung von Diminutiven ist sehr populär in der Kommunikation mit kleinen Kindern. Diese Bezeichnung impliziert das Anhängen eines Suffixes, welches ein Nomen verkleinert oder verniedlicht, wie zum Beispiel das Anfügen von /i/ oder /chen/ oder /lein/. In der Kommunikation mit Kindern werden Diminutive vor allem als Ausdruck der Zuneigung gesehen und verwendet (vgl. Ettinger, 1974, S. 68) Diminutive nehmen hier also auch eine emotionale Rolle ein, denn ihre Verwendung impliziert die elterliche Fürsorge und Zuneigung gegenüber dem Kind. Meine persönlichen Erfahrungen haben gezeigt, dass Diminutive vor allem in emotionalen Situationen, zum Beispiel wenn ein Kind getröstet werden möchte, von Seiten der Eltern verwendet werden. Aber auch in Situationen, in denen ein Kind etwas besonders gut gemacht hat und Lob dafür bekommt, werden Diminutive gerne eingesetzt, zumindest haben meine eigenen Erfahrungen diese Annahme bestärkt.

Stützende Sprache

Unter ‚stützende Sprache‘ fällt laut Dittmann jegliche Situation, in der die Bezugsperson die Aufmerksamkeit des Kindes forciert und Sprache mithilfe von Büchern, Spielen oder gezielten Dialogen hervorlockt (vgl. Dittmann, 2020, S. 27). Im Laufe meiner Masterarbeit werde ich einige Beispiele für Situationen, in denen ‚stützende Sprache‘ vorkommt, liefern.

Nun aber zurück zur Frage: Wie sollte man mit einem Kind sprechen?

Der Kinderarzt und Autor Remo H. Largo empfiehlt in der Konversation mit dem Kind die Verwendung einfacher Sätze. Sie sollten einen einfachen Satzbau aufweisen, zudem legt Largo den Fokus auf die Verwendung von Nomina und lehnt die Verwendung von Verben ab, zumindest in flektierter Form (vgl. Largo R., 2000, S. 349).

Während nicht nur Largo, sondern auch andere Autoren wie der Linguist Jürgen Dittmann immer wieder auf die Wichtigkeit von vereinfachter Sprache für die kindliche Sprachentwicklung hinweisen, sind moderne Logopäden oft anderer Meinung. In einem Artikel des *Standards* rät eine Wiener Logopädin beispielsweise eher von der Verwendung des Diminutivs in der Konversation mit dem Kind ab: "Manchmal neigen Erwachsene dazu, noch ein i an die Wörter dranzuhängen und auch Fantasiewörter zu benutzen. Man sollte sich von Beginn an angewöhnen, grammatikalisch richtig mit seinem Kind zu sprechen. Nur so kann es die Sprache auch richtig lernen", sagt Carina Kittelberger im Interview mit dem *Standard* (vgl. Altrock, 2023).

Im Hinblick auf die grammatikalische Richtigkeit argumentiert Largo, dass Eltern die kindlichen Aussagen zwar inhaltlich, aber nicht in ihrer Form korrigieren sollen. Was Largo damit meint, soll folgendes Beispiel erklären: Wenn ein Kind beim Besuch im Zoo auf ein Lama deutet und sagt: „Das eine Kuh!“, dann sollte man zunächst den Sachverhalt richtigstellen und dem Kind erklären, dass es sich hier nicht um eine Kuh, sondern um ein Lama handelt und dazu erklären, was ein Lama ist und inwiefern es sich von einer Kuh unterscheidet. Das reicht in diesem Fall vollkommen aus, um den kindlichen Spracherwerb nicht zu stören oder zu verletzen. Wenn man die Aussage des Kindes auch noch in Bezug auf deren Form korrigieren würde, nämlich dem Kind die Verwendung des Verbes in diesem Fall einprägen: „Das heißt: Das *ist* eine Kuh. Und eigentlich ist das ein Lama.“ Würde man damit weder dem Kind, noch dessen Sprachentwicklung einen Gefallen tun. Largo betont in diesem Zusammenhang nochmals: „Ein Kind eignet sich die Struktur der Sprache selbst an, und zwar

29

über deren Inhalt, nicht über die Form“. (Largo, 2017, S. 386). Daher sollten sich Eltern stets handlungs- und sachbezogen ausdrücken. Weiters weist er daraufhin, dass sich „ein direkterer Erziehungsstil, der aus Befehlen Instruktionen und Aufforderungen besteht, negativ auf eine gesunde Sprachentwicklung auswirken kann“ (Largo, 2017, S. 387) .

Man sollte sich hierbei immer wieder ins Gewissen rufen, dass nicht nur die Aufmerksamkeit, sondern auch die Vorstellungswelt des Kindes begrenzt ist. Für ein Kind sind abstrakte Ausdrücke wie ‚heute‘ oder ‚morgen‘ anfangs noch schwer zu verstehen. Man sollte sich also die Konversation mit dem Kind stets dessen Entwicklungsstand anpassen, Mimik und Gestik in Dialoge einbauen und Sätze so formulieren, dass man das Gefühl hat: ‚Das Kind versteht mich!‘ (vgl. Largo, 2017, S. 386 f.) .

4.4 Die Rolle der Sinnesorgane

Alle Sinneseindrücke aus der Umwelt, alle Erfahrungen mit Objekten und jegliche aktive Bewegung des Kindes sind maßgeblich an der Sprachentwicklung beteiligt. Neben der visuellen Wahrnehmung, also dem Aufnehmen und Verarbeiten der Eindrücke über das Auge, spielt auch die auditive Wahrnehmung, das Aufnehmen und Verarbeiten von Höreindrücken bei intaktem Hörvermögen, eine zentrale Rolle beim kindlichen Spracherwerb. (vgl. Brügge & Mohs, 2020, S.16).

An dieser Stelle ein kleiner Exkurs: Kinder, die von Geburt an blind oder gehörlos, also in einem oder mehrerer ihrer Sinne eingeschränkt sind, müssen differenzierte Arten des Spracherwerbs entwickeln. Von Geburt an blinde Kinder verfügen beispielsweise nicht über die Fähigkeit, Gestik und Mimik wahrzunehmen, zwei Faktoren, die für die Sprachentwicklung sehr wichtig sind. Das blinde Kind muss sich also vor allem auf sein Gehör und auf seinen Tastsinn verlassen, um Sprache zu lernen. Diese Sinnesorgane sind bei blinden Kindern daher oftmals besser ausgeprägt als bei Kindern ohne Einschränkungen. Studien haben ergeben, dass Eltern blinder Kinder in der Kommunikation mit diesen vermehrt auf lautlich-sprachliche und körperbezogene Kommunikationsmittel setzen. Zwar verläuft die Sprachentwicklung nicht parallel mit der Entwicklung sehender Kinder, dennoch kann sie auch mit einigen Einschränkungen sukzessiv erfolgen (vgl. Perez-Pereira M. & Conti-Ramsen, G., 2004. S. 69 f.) .

Interessant ist auch, dass gehörlose Kinder, unbeeindruckt von ihrer Einschränkungen, in der ersten Lebensphase ebenso ‚brabbeln‘ wie Kinder ohne Beeinträchtigung. Jedoch nimmt die

Entwicklung des lautlichen Repertoire dieser Kinder ab dem Alter von sechs Monaten immer mehr ab, im Alter von etwa einem Jahr verstummen die Kinder meist zur Gänze (vgl. Largo, 2017, S. 372) .

Neben Seh- und Hörvermögen ist auch die taktil-kinästhetische Wahrnehmung, also das Aufnehmen und Verarbeiten von Berührungsempfindung, wichtig für den Spracherwerb. Das Kind lernt nach und nach, glatte und raue Oberflächen, warme und kalte Zustände oder weiche und harte Objekte zu unterscheiden. In Bezug auf die Sprachentwicklung ist diese Art der Wahrnehmung insofern wichtig, da Kinder die Lage und Funktion ihrer Artikulationsorgane, wie Zunge, Gaumen und Kiefer immer intensiver wahrnehmen und damit eine Grundlage für die Produktion von Lauten schaffen (vgl. Brügge & Mohs, 2020, S. 17).

Zu guter Letzt spielt bei der Sprachentwicklung auch das vestibuläre und propriozeptive System eine zentrale Rolle. Dieses System bestimmt die Bewegungsabläufe von Muskeln und Gelenken, welches für die Sprachentwicklung insofern wichtig ist, da Muskeln und Gelenke maßgeblich an der Bildung artikulatorischer Fähigkeiten beteiligt sind. Aber nicht nur artikulatorische Kompetenzen, auch die Bildung von Mimik und Gestiken wird von Muskeln und Gelenken bestimmt. Auch Haltung und Gleichgewicht werden durch das vestibuläre und propriozeptive System bestimmt, zwei ebenfalls wichtige Faktoren für die Bildung von Sprache, da sie mitunter an damit verbundenen kognitiven Kompetenzen wie Denkvermögen und Konzentrationsfähigkeit beteiligt sind (vgl. Brügge & Mohs, 2020, S.18 f.).

5. Erwerb lexikalischer Fähigkeiten

Rezipiert das Kind eine neue lexikalische Einheit, nimmt es damit eine Vielzahl an Informationen mit. All diese Informationen, wie semantische, grammatische oder auch phonetische Elemente, werden im mentalen Lexikon und damit im Langzeitgedächtnis gespeichert. Das mentale Lexikon nimmt also eine zentrale Rolle in Bezug auf den Wortschatzerwerb des Kindes ein (vgl. Börner, 1994, S. 2 f.)

In diesem Kapitel soll die Entwicklung des Lexikons im Fokus stehen und genauer beschrieben werden, wie ein neuer Lexikoneintrag entsteht, welche unterschiedlichen Entwicklungsstufen dabei durchlaufen werden, welche Unterschiede es zwischen

Wortverständnis und Wortproduktion gibt und welche Eigenschaften das kindliche Lexikon ausmacht.

5.1 Wortverständnis

Bevor ich mich dem Thema Wortverständnis und -produktion widme, möchte ich festhalten, dass es zu diesen Bereichen unterschiedlichste erwerbstheoretische Annahmen gibt. Ich möchte mich aufgrund meiner Erfahrung aus der empirischen Forschung und auf Basis meiner Literatur nicht grundsätzlich auf eine Spracherwerbstheorie festlegen. Das argumentiere ich insofern, da ich im Laufe meiner Beobachtungen und Analysen Elemente aus allen verschiedenen Spracherwerbstheorien feststellen konnte und weder eine der Theorien ganz ausschließen noch mich einer Theorie zur Gänze annehmen kann. Inwiefern diese Elemente auftreten und wann sie prägnant sind, wird in meinem Praxis-Teil noch genauer erklärt.

In diesem Kapitel befasse ich mich mit dem Wortverständnis, also mit der Frage, welche Voraussetzungen und Kompetenzen das Verständnis eines Wortes erfordert.

Vorab möchte ich festhalten, dass sich nicht nur in meiner empirischen Forschung, sondern auch in meinen wissenschaftlichen Quellen eines herauskristallisiert hat: Das Wortverständnis tritt wesentlich früher ein als die Wortproduktion. Viele Kinder sind bereits im Alter von neun bis zwölf Monaten in der Lage, Wörter und Sätze zu verstehen und reagieren mit entsprechendem Verhalten, ohne jedoch mit verbalen Äußerungen zu antworten. Was braucht es aber, damit ein Kind versteht, was mit dem Gesagten gemeint ist? Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des Wortverständnisses ist sprachlicher Input, wie wir es bereits in vorherigen Kapiteln festgehalten haben. Mit diesem sprachlichen Input kann das Kind in den ersten Lebensmonaten nur begrenzt umgehen. Damit ist gemeint, dass sich ein Baby stets nur einer Sache oder einer Person widmen kann (vgl. Kauschke, 2012, S. 43). Spielt ein Baby etwa mit einem Ball und wird währenddessen von einer Bezugsperson auf den Ball angesprochen (z.B.: „Spielst du da mit einem Ball?“), rutscht der Ball aus dem Fokus des Kindes, das Kind wendet sich der Bezugsperson zu.

Das Kind kann in dieser Entwicklungsphase das Gesagte noch nicht mit dem Objekt verknüpfen. Diese Fähigkeit entwickeln Kinder erst später, etwa im Alter von zehn bis vierzehn Monaten. Erst dann kann das Kind eine Laut-Abfolge als Sprachschallereignis

wahrnehmen und aus dem sprachlichen Input herauslösen. „Es muss akustische Pakete speichern und filtern können“. (Dittmann, 2020, S. 32 f.) .

Hat das Kind akustische Einheiten gespeichert, muss es diese nun noch an eine weitere wichtige Komponente knüpfen: Seine Erlebnisse und Erfahrungen, die es mit dem Gegenstand gemacht hat. Wenn Kinder viel erleben, viele Erfahrungen sammeln, neue Orte und Institutionen entdecken, sammeln sich umso mehr Erfahrungen aus diversen Bereichen, was sich wiederum positiv auf die Wortschatzentwicklung auswirkt. (vgl. Kauschke, 2012, S. 43).

In Bezug auf das Wortverständnis möchte ich nochmal das Thema der visuellen Wahrnehmung aufgreifen, welches ich in Kapitel 3 als eine der Voraussetzungen für den Spracherwerb genannt hatte. Sprachforscher sprechen im Zusammenhang mit Wortverständnis auch vom sogenannten ‚triangulären Blickkontakt‘. Dabei handelt es sich um das erfolgreiche Zusammenspiel von einem Objekt, auf das sich eine Person mit dem Gesagten bezieht, um die Bezugsperson, die das Objekt nicht nur benennt, sondern auch diesem auch den Blick zuwendet und dem Kind, welches sowohl den Gegenstand als auch die Bezugsperson visuell wahrnimmt und gleichzeitig das Gesagte der Bezugsperson aufnehmen und speichern kann. Die Bezugsperson und das Kind widmen ihre Aufmerksamkeit also gemeinsam einem Objekt (vgl. Sachse, 2019, S. 14)

Dieser ‚trianguläre Blickkontakt‘ ist wichtig, damit Kinder verstehen, worauf sich das Gesagte bezieht. Dies erleichtert ihnen, eine Verknüpfung zwischen dem Gesagten und dem Objekt herzustellen und einen neuen Lexikoneintrag zu erstellen. (vgl. Kauschke, 2012, S. 5)

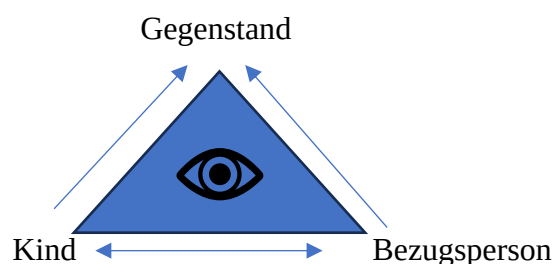


Abbildung 1: Der trianguläre Blickkontakt

Zusammenfassend lässt sich also sagen: Grundlegend für das Wortverständnis ist ein ausgewogenes Maß an sprachlichem Input und ein ereignisreicher- und ereignisbezogener Kinderalltag.

5.2 Wortproduktion

Wann die produktive Phase der Wortschatzentwicklung einsetzt, ist sehr individuell. Das haben vor allem meine empirischen Studien gezeigt. Während die Buben eher später mit der Wortproduktion begonnen haben, konnten die Mädchen schon deutlich früher Wörter im richtigen Kontext produzieren. Aber darauf möchte ich in meinem Praxis-Teil genauer eingehen.

5.3 Eigenschaften früher Wörter

5.3.1 Protowörter

Laut Kauschke beginnt die Wortproduktion gegen Ende des ersten Lebensjahres. Kinder beginnen also, den abgespeicherten Begriff nicht nur zu verstehen, sondern auch im richtigen Kontext zu produzieren, sie haben also die notwendigen phonetischen Kompetenzen entwickelt. Bei den ersten produzierten Wörtern handelt es sich um sogenannte Protowörter, also Vorläuferformen von echten Wörtern, die aber zumindest phonetische Parallelen zu den uns bekannten Wörtern aufweisen (vgl. Kauschke, 2012, S. 44)

Kinder ahmen irgendwann also das nach, was sie als lautlichen Input in Bezug auf einen Gegenstand abgespeichert haben. Dittmann beschreibt eine Art ‚Hitliste‘ für diese allersten Wörter, die jene Wörter enthält, welche die meisten Kinder am ehesten anfangs produzieren ‚Mama‘ steht hier ganz klar an oberster Stelle, gefolgt von ‚Papa‘, aber auch ‚Ball‘ und ‚Baby‘ sind populäre erste Wörter (vgl. Dittmann, 2020, S. 43).

Protowörter besitzen eine gewisse Konstante, sie werden immer wieder verwendet und zum Teil auch von Bezugspersonen aufgegriffen. Ein Beispiel hierfür ist der Diphthong /ai/, der – in wiederholter Form – oftmals von Eltern in Kombination mit Streicheln eines Tieres oder mit Streichelgesten generell gebraucht wird (vgl. Dittman, 2020, S. 34) Man unterscheidet Protowörter, die nur in bestimmten Kontexten gebunden werden und wiederum Protowörter, welche die Kinder in verschiedenen Situationen anwenden. Beispiele für den Gebrauch unterschiedlicher Protowörter folgen im Praxis-Teil.

An dieser Stelle ein Exkurs rund um die Wörter ‚Mama‘ und ‚Papa‘. Es scheint fast so, als wäre dieses Wort auch international auf einer Art Bestenliste der ersten Wörter. Im Zuge meiner Recherchen bin ich hier auf zwei Theorien gestoßen. Zum einen stellt die Mutter

(zumindest in den meisten Fällen) in den ersten drei Lebensjahren die wichtigste Bezugsperson für Kinder dar, daher hat diese Bezeichnung in erster Linie eine emotionale Komponente und Relevanz. Zum anderen handelt es sich bei dem Wort ‚Mama‘ im Prinzip um eine sehr einfache Lautfolge, die sich aus ‚mamama‘ ergibt. Ebenso wie ‚bababa‘ oder ‚gagaga‘ handelt es sich hierbei um Lallwörter, mit denen vor allem Kinder unter einem Jahr ihre Artikulationsorgane testen. Es kann aber auch sein, dass Kinder als erstes Wort ‚Papa‘ bilden, eine Lautfolge, die aus Brabbellauten wie ‚bababa‘ entsteht. Man könnte also das Wort ‚Mama‘ oder ‚Papa‘ als ein Produkt der emotionalen Bindung zur Mutter sowie dem Einsatz erster artikulatorischer Fähigkeiten bezeichnen (vgl. Largo, 2017, S. 374).

5.3.2 Lautmalerei (Onomatopoetika)

Ich habe im Kapitel 3 rund um das Thema, wie Eltern mit ihren Kindern sprechen oder sprechen sollten, bereits den Bereich der Onomatopoetika angeschnitten. Nicht nur Eltern tendieren in der Konversation mit ihren Kindern immer wieder zur Verwendung solcher lautmalerischen Elemente. Kinder entwickeln oftmals ganz von selbst Onomatopoetika, mit denen sie bestimmte Objekte bezeichnen. Besonders beliebt ist das Imitieren von Tierlauten und die Verwendung derselbigen als Bezeichnung für das Tier. Die Tatsache, dass Kinder Tierlaute gerne nachahmen und in ihren Wortschatz aufnehmen, liegt vor allem daran, dass Tierlaute den kindlichen Ausdrucksmöglichkeiten schlichtweg näher liegen als andere, komplexere Ausdrücke (vgl. Dittmann, 2020, S. 40). Hierbei möchte ich nochmals erwähnen, dass es sich bei Ausdrücken wie ‚wau wau‘ oder ‚brumm brumm‘ lediglich um menschliche Reproduktionen jener Geräusche handelt, wie man sich diese vorstellt. Kein Hund produziert tatsächlich die Lautfolge ‚wau wau‘, kein Auto produziert das Geräusch ‚brumm brumm‘. Beispiele für Onomatopoetika und wie sie in der kindlichen Sprache vorkommen, werden im Praxis-Teil folgen.

5.3.3 Assoziation

Das Phänomen der Assoziation im Zusammenhang mit Wortschatz ist mir im Laufe meiner Forschung sehr häufig begegnet. Assoziation ist ein wichtiges Merkmal des kindlichen Lexikons und bezeichnet die Tatsache, dass Kinder zwei oder mehrere Wörter in unmittelbaren Zusammenhang bringen, auch wenn diese nicht zwingend etwas miteinander zu

tun haben. Bei den Zusammenhängen, die das Kind an dieser Stelle konstruiert, handelt es sich vorherrschend um syntagmatische Assoziationen, also die Kombination aus Nomen und Verb oder Nomen und Adjektiv. (vgl. Schwarz, 1992, S.65) In meinem Praxis-Teil möchte ich einige Beispiele für Assoziationen dieser Art geben. Diese Assoziation ist vor allem in Bezug auf die Bildung erster Zwei- und Mehrwortäußerungen relevant.

5.3.4 Übergeneralisierung und Überdiskriminierung

Der Bedeutungsumfang eines Kindes ist im frühen Stadium des Wortschatzerwerbs noch eingeschränkt. Das bedeutet, dass Kinder Begriffe noch nicht so spezifisch zuordnen können wie erwachsene Sprecher. Sie können ein Pferd zwar der Kategorie ‚Tiere‘ zuordnen, nicht aber zwischen Esel, Pferd und Pony unterscheiden. Daher bilden Kinder in den ersten beiden Lebensjahren Überkategorien und ordnen bestimmte Begriffe ein und demselben Oberbegriff zu. Diese Einordnung von Wörtern nennt man Übergeneralisierung. Die Bildung von semantischen Kategorien und Einordnung der Wörter in diejenigen erfolgt erst später, etwa im Alter von 24 Monaten. Kinder bilden also prototypische Referenten und ordnen Objekte, die den gleichen Anwendungsbereich haben oder ähnliche Merkmale aufweisen, in die Kategorie des Referenten ein (vgl. Dittman, 2020, S.34) .

Das Wort ‚Ei‘ war eines von Florians ersten Wörtern. Mit etwa 12 Monaten hatte Florian das Wort zunächst als Bezeichnung des von ihm bekannten Objekts erworben, mit etwa 15 Monaten auf alle eiförmigen bis runden Gegenstände angewendet, die ihm unterkamen, darunter auch als Bezeichnung für Tomaten, Kartoffeln, aber auch Kugeln. Florian hat also das Wort ‚Ei‘ mit dem Referenten ‚Ei‘ erworben und seine Merkmale, nämlich Größe und Form zum Anwendungskriterium gemacht.

Als Gegenspieler zur Überdehnung gibt es auch den Fall der Überdiskriminierung. Das bedeutet wiederum, dass Kinder den Bedeutungshorizont nicht ausweiten, sondern eingrenzen (vgl. Dittman, 2020, S.34) . Florian gebrauchte das Wort ‚Hund‘ anfangs nur für sein Kuscheltier, nicht für alle anderen Hunde, die ihm begegneten, diese bezeichnete er stets mit ‚wau wau‘.

5.4 Vokabelspurt und *echte Wörter*

Wann ein Kind die ersten „echten Wörter“ produziert, ist von Kind zu Kind verschieden. Kauschke spricht von einem Zeitpunkt zwischen dem 14. und dem 20. Lebensmonat, in welchem Kinder die ersten ‚echten Wörter‘, losgelöst vom Situationskontext, produzieren (vgl. Kauschke, 2012, S. 34). Mit ‚echte Wörter‘ wird vor allem auf die Aussprache Bezug genommen, die sich in dieser Altersspanne immer mehr der von erwachsenen Sprechern annähert. Die Wörter werden klarer und deutlicher artikuliert und können, wie oben bereits beschrieben, auch unabhängig vom Situationskontext gebildet werden. Das bedeutet, ein Kind kann sich auf ein Objekt ‚beziehen‘, auch wenn dieses nicht anwesend ist.

Im Zusammenhang mit dem Wortschatzerwerb tritt immer wieder die Frage auf, wie viele Wörter ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt beherrschen sollte. Kauschke erwähnt, dass die meisten Kinder im Alter von 18 Monaten etwa 50 Wörter beherrschen (vgl. Kauschke, 2012, S. 44). Meine empirischen Beobachtungen haben gezeigt, dass das nicht bei jedem Kind der Fall ist. Florian konnte mit 18 Monaten etwa nur etwas mehr als die Hälfte, also maximal 25 bis 30 Wörter produzieren. Meine Forschung hat gezeigt, dass das nicht unbedingt nachteilig oder etwa ein Anzeichen für eine Sprachverzögerung – oder Störung bedeutet. „Manche Kinder erweitern ihren Schatz an Worten einfach nach und nach oder erwerben in kleinen Sprüngen“ (Stumper, 2015) .

In Bezug auf die Geschwindigkeit des Wortschatzerwerbs bin ich noch auf einen interessanten Artikel gestoßen, der sich mit dem Phänomen der ‚Late Talker‘ befasst. Dieser Begriff beschreibt Kinder, die mit etwa drei Jahren erst den Wortschatz besitzen, den manche Kinder schon mit zwei oder zweieinhalb Jahren aufweisen. Hierbei ist eine strikte Trennung zwischen ‚Late Talker‘ (‚Später Sprecher‘) und ‚Language Disorder‘ (‚Sprachentwicklungsstörung‘) notwendig. Solange ein Kind Interesse an Kommunikation hat, aufgeschlossen und neugierig ist und solange sie als Eltern das Gefühl haben, das Kind versteht sie, besteht kein Grund zur Sorge. Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung weisen zeitgleich auch oft veränderte Verhaltensmuster auf: Sie sind zurückgezogener, ruhiger und haben Schwierigkeiten, Objekte zu erkennen und zu benennen. Oftmals kennen sie die einfachsten Wörter nicht, dafür aber viel abstraktere Begriffe, die untypisch für das Alter sind. Diese sprachlichen Auffälligkeiten gehen oftmals allerdings mit einer Entwicklungsstörung einher und sollten nicht nur logopädisch, sondern auch entwicklungspsychologisch abgeklärt werden (vgl. Perry, 2022).

Man sollte also als Eltern in den ersten drei Lebensjahren keinen Grund zur Sorge haben, wenn die Wortschatzentwicklung des Kindes noch nicht der von anderen Kindern entspricht.

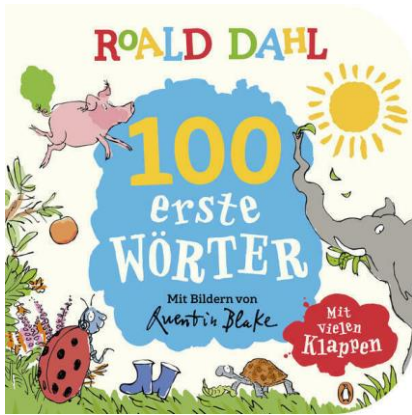
Florians Wortschatz stieg ab seinem zweiten Geburtstag dafür rasant an. In diesem Zusammenhang sprechen Linguisten vom sogenannten *Vokabelspurt*. Diese Phase tritt etwa zwischen dem 18 und 24 Lebensmonat ein und bezieht sich vor allem auf die Geschwindigkeit, mit der Kinder nun ihren Wortschatz erweitern. Manche Kinder erlernen dann innerhalb von zwei bis drei Wochen bis zu zehn neue Wörter (vgl. Kauschke, 2012, S. 45).

Um welche Wörter es sich dabei handelt, ist von den unterschiedlichen Erfahrungen und Inputs, den die Kinder erleben, abhängig. Meine Befragungen und Beobachtungen haben aber ergeben, dass die Kinder anfangs jedenfalls mehr Nomina produzieren als Verben und Adjektive. Auf die Reihenfolge des Erwerbs der Wortarten werde ich in einem späteren Kapitel nochmals genauer eingehen.

5.5. Bedeutungsentwicklung

5.5.1 Benenneinsicht

Irgendwann haben Kinder erkannt, dass alles in ihrer Umgebung eine Bezeichnung oder einen Namen hat. Im Zuge dessen spricht Dittmann von der *Benenneinsicht*. Die Benenneinsicht kann durch Benennungssituationen und Benennendialoge gefördert werden, die Eltern oder auch Pädagoginnen in einem Kindergarten mit Kindern führen können (vgl. Dittmann, 2020, S.36). So ein Benennendialog kann zum Beispiel mithilfe eines Buches erfolgen: Ich habe im Zuge meiner Forschung gerne mit Büchern wie: ‚100 erste Wörter‘, z.B. von Roald Dahl (siehe Abbildung), gearbeitet. Auf den verschiedenen Seiten sind unterschiedliche Bilder und darunter die Begriffe abgebildet. Die Bezugsperson und das Kind schauen sich das Buch gemeinsam an, die Bezugsperson fragt dann immer wieder: „Was ist das?“ und deutet dabei auf ein Objekt im Buch. Das Kind soll daraufhin das Objekt benennen. Die Frequenz der Benennendialoge ist sehr interessant, denn je häufiger man diese führt, desto besser kann man die sprachlichen Fortschritte des Kindes festhalten.



Roald Dahl: 100 erste Wörter (Falter Verlagsgesellschaft m.b.H, 2024)

Nun hat das Kind erkannt, dass alles um es herum einen Namen hat. Es muss nun nach und nach Begriffe und Kategorien entwickeln, um Namen, Begriffe und Bezeichnungen richtig einordnen zu können. Im Kapitel *Übergeneralisierungen* habe ich erwähnt, dass Kinder anfangs ihren Bedeutungshorizont entweder ausweiten oder eingrenzen. Ab einem bestimmten Zeitpunkt sind Kinder aber in der Lage, Bedeutungen konkreter anzuwenden und gewisse Anwendungsbereiche ein- oder auszuschließen. Woher weiß nun das Kind, dass es die lautliche Einheit ‚Hund‘ auf das Tier an sich und nicht nur auf dessen Ohren, Pfoten oder Schnauze bezieht? Oder dass sich die lautliche Einheit ‚Ball‘ auf den Gegenstand und nicht auf dessen Eigenschaften wie ‚rund‘ oder ‚weich/hart‘ bezieht?

5.5.2 Ganzheitsannahme

Dittmann nennt in diesem Zusammenhang die sogenannte *Ganzheitsannahme* und berichtet dabei von einem interessanten Beispiel des amerikanischen Philosophen Willard van Orman Quine aus dem Jahr 1960: Dieser befand sich im Zuge seines Forschungsprojekts in Begleitung eines Ureinwohners im Amazonasgebiet, ehe ein Kaninchen vorbeilief und der Ureinwohner die Äußerung ‚gavagai‘ tätigte. Quine notierte sich diesen Begriff als Übersetzung für ‚Kaninchen‘. Später ärgerte sich Quine über diese Notiz, denn er hatte das Wort als solches notiert, ohne aber zu wissen, ob sich der Ureinwohner dabei auf das Tier, dessen Farbe, Aussehen oder gar auf einen ganz anderen Begriff bezogen hatte.

Ein Kind, das Sprache erwirbt, steht vor der gleichen Herausforderung wie Quine: Es muss im Zuge des Wortschatzerwerbs mögliche Hypothesen einschränken und das Objekt als Ganzes wahrnehmen. Der Prozess der *Ganzheitsannahme* ist in diesem Zusammenhang vor allem wichtig für die Bedeutungsentwicklung sowie für die Bildung von Wortarten und Kategorien. (vgl. Dittmann, S. 36 f.) Dittmann nennt im Kontext mit der Einschränkung möglicher

Hypothesen zusätzlich den Input der Bezugspersonen. Diese können dem Kind ebenso helfen, mögliche Bedeutungen auszuschließen und eine sprachliche Äußerung auf ein Objekt zu präzisieren, indem sie sich auch mithilfe von Körpersprache auf ein Objekt oder eben nur auf einen Teil des Objekts beziehen (vgl. Dittmann, 2020, S.38).

5.5.3 Theorie des Geistes

Dittmann nennt im Kontext der Bedeutungsentwicklung auch die ‚Theorie des Geistes‘. Kinder sind schon sehr früh in der Lage, andere Menschen als „absichtlich handelnde Personen“ wahrzunehmen (Dittmann, 2020, S. 38). Sie können also Emotionen, Verhalten und Handlungen anderer Menschen nicht nur beobachten, sondern auch teilen. Der Bedeutungserwerb basiert also vor allem auch auf einer Form von „gemeinschaftlicher Aufmerksamkeit“ (Dittmann, 2020, S. 38). In einer Situation, in der nicht nur das Kind, sondern auch ein Erwachsener und etwa ein Tier, z.B. ein Esel, involviert sind, der Erwachsene auf das Objekt deutet und sagt: ‚ein Esel‘, dabei aber das Kind ansieht, versteht das Kind, dass sich der Erwachsene damit nicht an den Esel, sondern an das Kind richtet und zu einer absichtlichen Handlung, nämlich die Aufmerksamkeit dem Esel zu schenken, motiviert. Diese Fähigkeit entwickeln Kinder laut Tomasello bereits im Alter von einem Jahr (vgl. Tomasello, 2003), ich selbst kann dieses Phänomen auch anhand meiner empirischen Beobachtungen bezeugen.

5.7 Erwerb der Wortarten

5.7.1 Die Rolle der Nomina

Das Kind ist mit etwa 24 Monaten in der Lage, syntaktische Kategorien zu entwickeln und die bisher erworbenen Begriffe entsprechend einzuordnen. Geht es nach der Reihenfolge des Erwerbs, kann man definitiv festhalten, die ersten Wörter von Nomina dominiert werden. Das habe ich sowohl in meiner Literatur als auch in meinen empirischen Daten immer wieder feststellen können. Im Kapitel der ‚Protowörter‘ habe ich Dittmann zitiert, der eine ‚Hitliste‘ für die populärsten ersten Wörter erwähnt, ‚Mama‘ und ‚Papa‘ stehen dort an oberster Stelle. Dittmann spricht in diesem Zusammenhang auch von der ‚Substantiv-Vorliebe‘ des Kindes und beschreibt, dass die Bildung der Substantive vor allem von den persönlichen Erfahrungen des Kindes abhängt. Kinder bilden also zunächst Substantive aus semantischen Kategorien, die ihren Alltag prägen, darunter fallen Bezeichnungen für Bezugspersonen, Tiere, Kleidung, aber auch Essen und Trinken. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Produktion

der Nomina noch ungrammatisch erfolgt, Kinder bilden also anfangs ein Substantiv überhaupt nur in der Grundform, meist singularisch. In Bezug auf die Reihenfolge des Wortschatzerwerbs zählt Dittmann auch das Auftreten von Funktionswörtern, wie Pronomen, Präpositionen oder Konjunktionen zu jenen Wörtern, die Kinder besonders früh erwerben (vgl. Dittmann, 2020, S. 43). Da sich diese durch eine kurze und unbetonte Form auszeichnen, sind sie laut Dittmann für Kinder besonders einfach zu produzieren. Diesem Argument halten Bates et al. (1995) entgegen, indem sie argumentieren, dass solche Funktionswörter eben aufgrund dieser Faktoren schnell untergehen und von Kindern daher übersehen und erst deutlich später in den Wortschatz aufgenommen werden (vgl. Bates et al. 1995, S. 4 f.) Meine persönlichen Erfahrungen haben gezeigt, dass es jedenfalls auf die Art des Funktionswortes ankommt, ob ein Kind es eher früher oder später erwirbt. Auf diesen Punkt möchte ich am Ende dieses Kapitels nochmals genauer anhand eines empirischen Beispiels eingehen.

5.7.2 Die Rolle der Verben

Verben nehmen in der frühkindlichen Sprachentwicklung eine besondere Rolle ein, da ihre Produktion erst zu einem späteren Zeitpunkt eintritt. Warum der Erwerb der Verben erst zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt stattfindet und für manche Kinder eine Herausforderung darstellt, argumentiert Kauschke anhand der Funktion der Verben. Demnach haben Verben nicht die Aufgabe zu referieren, sondern zu präzisieren. Das bedeutet, dass Objekte mithilfe eines Verbs nicht nur näher beschrieben werden, sondern auch in ein Argument und damit in einen Kontext eingebettet werden können. Dieser Prozess ist komplex und bedarf neben kognitiven Fähigkeiten auch semantischen Kompetenzen des Kindes (vgl. Kauschke, 2012, S. 64).

Ich möchte die Komplexität eines Verbs anhand eines Beispiels darstellen: Man stelle sich etwa eine Aktionsart vor, die mithilfe von mehreren Verben beschrieben werden kann, etwa eine Situation beim Essen. Hier könnte man die Aktivität des Handelnden mit verschiedenen Verben beschreiben:

1. Florian isst eine Semmel.
2. Florian kaut eine Semmel.
3. Florian schmeckt die Semmel (nicht).
4. Florian schluckt ein Stück Semmel hinunter.

Das Beispiel soll verdeutlichen, dass die Situation in allen vier Fällen die gleiche ist, nämlich dass Florian gerade dabei ist, eine Semmel zu essen. Die verschiedenen Verben heben aber unterschiedliche Aspekte des Essens hervor, zum Beispiel den Vorgang des Kauens und Schluckens oder die Tatsache, dass Florian die Semmel schmeckt oder eben nicht schmeckt. Wobei sich das Verb ‚schmecken‘ hier eher auf einen Zustand, der mit einer Sinneswahrnehmung verknüpft ist, bezieht und weniger auf den Handelnden selbst. Zurück zum Spracherwerb: Das Kind hat nun diese Verben im Zusammenhang mit dem Vorgang des Essens schon häufig wahrgenommen und muss nun zwei Dinge differenzieren: Es muss die unterschiedlichen Handlungen als solche wahrnehmen. Und es muss verstehen, dass diese Handlungen auf verschiedene Weise versprachlicht werden können. Zur Semantik der Verben lässt sich sagen, dass diese stark von den Erfahrungen des Kindes abhängen und Kinder anfangs eher zustandsorientierte Verben bevorzugen. Dabei handelt es sich um Verben wie ‚aufmachen‘, ‚weggehen‘ oder ‚anschauen‘, die also einen Zustand näher beschreiben (vgl. Kauschke, 2012, S. 64). Meine empirischen Beobachtungen haben gezeigt, dass die Komplexität eines Verbs ausschlaggebend dafür ist, ob ein Kind des Verbs mächtig ist oder nicht.

5.7.3 Die Rolle der Adjektive

Adjektive können attributiv, adverbial oder prädikativ auftreten. Die unterschiedlichen Funktionen bestimmen ihre Stellung im jeweiligen Satzbau, sie können also vor einem Substantiv als attributives oder nach einem Substantiv als prädikatives oder adverbiales Adjektiv auftreten. In der kognitiven Linguistik wird Adjektiven eine beschreibende Rolle zugewiesen, sie dienen dazu, ein Substantiv entweder negativ oder positiv zu bewerten, können aber auch verschiedene Substantive miteinander vergleichen (vgl. Schweiger, 2020, S.4) Auch der Erwerb der Adjektive stellt für viele Kinder eine Herausforderung dar, vor allem, wenn sie in substantivierter Form dargestellt werden, z.B. ‚Ein Kleines ist das...‘. Die größte Herausforderung im Zusammenhang mit Adjektiven ist die Tatsache, dass Kinder semantische Konzepte entwickeln müssen, um diese zu verstehen und richtig anwenden zu können. Anfangs tendieren Kinder auch im Hinblick auf die Verwendung von Adjektiven auf Übergeneralisierung -oder Überdiskriminierung. Das zeigt sich zum Beispiel in Florians Verwendung des Wortes ‚groß‘ für alles, was das Kind semantisch als ‚groß‘ einordnet. Dazu zählen Häuser ebenso wie große Tiere im Zoo oder Bäume im Wald. Um ein Adjektiv schließlich adäquat einzuordnen, muss das Kind zunächst das dazugehörige Nomen

klassifizieren, syntaktisch und semantisch einordnen. Erst dann kann es auch das entsprechende Adjektiv erkennen, speichern und richtig anwenden. Erst im Alter von etwa 24 Monaten sind Kinder in der Lage, diese kognitive Herausforderung zu meistern (vgl. Schweiger, 2020, S. 30 f.)

5.7.4 Die Rolle ,besonderer Wörter

Ich möchte an dieser Stelle nochmals auf den Erwerb derjenigen Wörter eingehen, die eine besondere Rolle im Spracherwerb einnehmen und deren besondere Rolle ich in meiner Datenerhebung immer wieder festgehalten habe.

Dies schließt zum Beispiel Farbadjektive ein. Obwohl Farben für Kinder eine besonders wichtige Rolle spielen und Kinder Objekte mit der gleichen Farbe schon richtig ordnen können, scheint die Bildung der Farbnamen erschwert und tritt meist erst später in der Sprachentwicklung auf. Ich habe bei allen Kindern aus meinem Forschungsumfeld beobachten können, dass die Bildung und vor allem die Unterscheidung von Farbadjektiven erst später in der Sprachentwicklung, nämlich erst ab etwa 28 bis 30 Monaten stattfindet. Ich habe Florian in verschiedensten Dialog-Situationen immer wieder Farbadjektive abgefragt, indem ich auf ein Bild in einem Buch gedeutet und gefragt habe: ‚Welche Farbe hat der/die...?‘. Florian hatte hier immer wieder Schwierigkeiten, die Farben richtig zu benennen. Sehr prägnant war seine sture Verwechslung von rot und grün. In diesem Zusammenhang kommt erneut Dittmanns Theorie der Bedeutungsentwicklung ins Spiel. Erst wenn das Kind erkannt hat, dass sich eine Farbe nicht nur auf ein bestimmtes Objekt bezieht, sondern auch mehrere Gegenstände betreffen kann, ist es in der Lage, auch Farben adäquat zu benennen. Es muss also an dieser Stelle wieder seinen Bedeutungshorizont eingrenzen (vgl. Dittmann, 2020, S. 34 f.)

Auch die Bedeutung bestimmter Pronomen, allen voran der Produktion des Wortes ‚ich‘ möchte ich hier nicht unerwähnt lassen. Meine Beobachtungen haben gezeigt, dass der Einsatz des Wortes ‚ich‘ erst recht spät eintritt. „Im zweiten Lebensjahr setzt die Ich-Entwicklung ein: Das Kind nimmt sich selbst als eigenständige Person wahr.“ (Largo, 2017, S. 113). Ich habe rund um das Pronomen ‚ich‘ Interessantes beobachten können: Florian hat in einem Satz, in dem er von sich selbst sprach, stets statt ‚ich‘ das Pronomen ‚du‘ verwendet. Wenn er Hunger hatte, sagte er: ‚Du haben Hunger‘, hat sich dabei aber auch sich selbst bezogen. Wenn er etwas haben wollte, sagte er: ‚Du das haben‘. Statt ‚du‘ hat er stets nur den Namen oder den Kosenamen einer Person verwendet. Im Zusammenhang mit der Verwechslung von ‚ich‘ und ‚du‘ bestätigt sich wieder der Einfluss des sprachlichen Inputs.

Florian hört von seiner Mutter die Aussage: ‚Hast **du** Hunger?‘ und bezieht damit das Wörtchen ‚du‘ auf sich selbst. Dementsprechend verwendet er es auch selbst in einem Satz, in dem er Bezug auf sich selbst nimmt. Florian hat also die Wortform ‚du‘ isoliert, noch nicht aber die richtige Bedeutung aufgebaut. Dieses Phänomen konnte ich nicht nur bei Florian, sondern auch bei anderen Kindern aus meinem Forschungsumfeld beobachten. Erst im Alter von etwa 30 Monaten konnten alle Kinder die beiden Pronomen richtig bilden und zuordnen.

5.8 Empirisches Beispiel

5.8.1 Wortschatztest 1

An dieser Stelle möchte ich einen kleinen Teil aus der Praxis vorwegnehmen, da er meiner Meinung nach hier sehr gut passt. Ich habe im Zuge meines Forschungsprojekts einen Fragebogen an die Eltern mehrerer Kinder aus meinem Umfeld ausgehändigt. Bei diesem Fragebogen handelt es sich um einen Teil des Wortschatztests *Frakis*, den Gisela Szagun gemeinsam mit anderen in Deutschland in einem Forschungsumfeld ausgearbeitet hat, um sogenannte *Risikokinder* einzuschätzen, die eventuell ein Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen. (Szagun et al. 2023) Den Inhalt, sowie das Vorgehen dieser Fragebögen habe ich bereits in Kapitel 2 *Methoden* geschildert.

Ich möchte hier die Ergebnisse sowie die Analysen der Ergebnisse vorstellen.

Kurz zusammengefasst: In meiner ersten Erhebung habe mich lediglich auf den Wortschatz von Florian konzentriert. Ich bin den Test erstmals im April 2024 mit ihm durchgegangen, zu diesem Zeitpunkt war der Bub etwa 24 Monate alt. Dabei habe ich folgende Daten erhoben:

Teil 1 – Wortschatz

Florian 09.04.2024

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama	☒ Oma	☒ Papa	☒ Ball
☒ Schaf	☐ Lätzchen	☐ Becher	☐ Tür
☒ Hase	☐ Socken	☐ Topf	☒ Sonne
☐ Vogel	☐ Mantel	☐ Teller	☐ Teich
☐ Pony	☐ Windel	☒ Flasche	☒ Blume
☒ Maus	☐ Jeans	☐ Besen	☐ Strand
☐ Esel	☐ Finger	☒ Gabel	☐ Feier
☐ Fahrrad	☐ Zahn/Zähne	☐ Wohnzimmer	☐ Tankstelle
☐ Buch	☒ Popo	☐ Fenster	☐ Mensch
☐ Bohnen	☐ Kopf	☐ Zimmer	☒ Mädchen
☐ Kartoffeln	☐ Messer	☐ Treppe	☐ Frühstück
☐ Kuchen	☐ Lampe	☐ Heizung	
☒ Eier	☐ Zahnbürste	☐ Sessel	
			Summe 14
☒ baden	☐ waschen	☐ kochen	☐ zeigen
☒ einkaufen	☐ spielen	☐ schütten	☐ bringen
☐ telefonieren	☐ schneiden	☒ helfen	☐ sagen
☒ wegwerfen	☒ fahren	☐ stellen	☒ klettern
☐ singen	☐ anfassen	☒ laufen	☐ ziehen
☐ kriegen	☐ sitzen	☐ fallen	☐ drücken
☐ geben	☐ gehen	☐ kaufen	
			Summe 7
☐ hart	☒ sauber	☐ vorsichtig	☐ windig
☒ heiß	☒ nass	☐ krank	☐ lang
☐ langsam	☐ müde	☐ niedlich	☐ fein
			Summe 3
☒ nein	☐ dies	☐ bei	☐ darf
☐ nach	☐ wie	☐ hinter	☐ aber
☒ heute	☐ an	☐ einer	☐ dann
☐ er	☐ für	☒ keine	
☐ es	☐ um	☐ soll	
			Summe 3
			Gesamtsumme Wortschatz 27

2

[Hier eingeben]

Anhand dieses Fragebogens lassen sich schon ein paar Aussagen rund um den vorhandenen Wortschatz treffen: Die meisten von Florian produzierten Wörter stammten zu diesem Zeitpunkt aus der Kategorie Nomina. Von den angegebenen Nomina konnte er bereits 14 Nomina aktiv und selbst produzieren. Neben den klassischen Begriffen wie *Mama*, *Papa* oder *Oma* waren ihm auch schon einige Tiernamen, sowie Haushaltsgegenstände und Spielzeug

bekannt. Spezifischere Begriffe wie *Pony*, *Strand* oder *Tankstelle* waren dem Bub zu dem Zeitpunkt noch nicht geläufig. Das lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass der Bub zu dem Zeitpunkt des Fragebogens länger nicht an einem Strand gewesen ist bzw. ein *Pony als Pferd* übergeneralisieren würde.

Auch das Wort *Frühstück* wäre für Florian zu dem Zeitpunkt schlichtweg *Essen*.

Was lässt sich bei Florian über die zu dem Zeitpunkt verfügbaren Verben aussagen?

Grundsätzlich verfügte Florian im Alter von 24 Monaten über nicht sehr viele Verben. Jene Verben, die ihm sehr geläufig waren, sind solche, die seinen Alltag prägen: *baden*, *einkaufen*, *klettern*, *laufen*. Besonders wichtig war ihm zu diesem Zeitpunkt das Wort *wegwerfen*, da er das zu dem Zeitpunkt auch schon sehr gut selbst machen konnte. Auch das Wort *helfen* verwendete er häufig, meist aber in Bezug auf seine Eltern, wenn er bei einer Sache Hilfe braucht.

Auch einige Adjektive, vor allem das Wort *heiß*, waren Florian schon sehr früh geläufig.

Vermutlich war *heiß* sogar eines seiner ersten Wörter. Dies lässt sich wohl aus einer Alltagssituation heraus erklären, die Eltern trinken morgens und nachmittags Kaffee und Tee und kochen viel, der Bub verbringt viel Zeit in der Küche und verbindet mit dem Wort *heiß* auch bereits *Gefahr*. Er griff Speisen und Getränke bereits in sehr frühem Alter nur sehr vorsichtig an und lernt sehr früh, zu pusten, bevor er isst und trinkt. Diese Gewohnheit ging im Übrigen dann sogar so weit, dass der Bub dieses ‚Puste-Ritual‘ auch bei kalten Speisen anwendete. Zum anderen lässt sich das Wort *heiß* artikulatorisch leicht bilden, was meiner Meinung nach auch dazu beiträgt, dass Florian es schon so früh aussprechen und im richtigen Kontext anwenden konnte. Auch das Adjektiv *nass* kannte Florian gut, vermutlich aus geläufigen Alltagssituationen, z.B. vor dem Windelwechseln oder wenn etwas ausgeschüttet wurde. Mir ist außerdem aufgefallen, dass sich Wörter, mit denen die Mutter oder der Vater etwas Negatives konnotieren, beim Kind besser einprägen als Wörter, die rein positive Bedeutung tragen.

Negative Momente scheinen demnach eher an eine Emotion geknüpft zu werden als an einen Kontext, sprich an einen bestimmten Ort oder Zeit. Das könnte auch erklären, warum Florian die beiden Adjektive *heiß* und *nass* besonders gut beherrscht und jederzeit abrufen kann. Sie lösen bei dem kleinen Buben Stress aus, prägen sich daher besser ein und spielen für sein Lexikon eine wichtigere Rolle als so manches andere alltägliche Wort. Auffallend war bei Florian auch, dass er das Wort *nein* besonders früh und viel früher als das Wort *ja* beherrschte, also nicht nur verstand, sondern auch aussprechen und einsetzen konnte. Ab einem Alter von etwa 20 Monaten schien bei Florian das Wort *nein* eine Antwort auf alle

Fragen, auch auf jene Fragen, von denen man ausging, dass er sie mit *ja* beantworten würde. Ein konkretes Beispiel dafür wäre die Frage: ‚Florian, gehst du heute in den Kindergarten?‘ oder: ‚Florian, möchtest du etwas essen?‘ Auch wenn er den ganzen Tag noch nichts gegessen hat, hätte er diese Frage mit *nein* beantwortet. Sinnvoller wäre in diesem Fall die Frage: ‚Florian, wen triffst du denn heute im Kindergarten?‘ Darauf hätte er vermutlich einen Namen genannt. Und: ‚Florian, möchtest du heute Nudeln oder Reis essen?‘ – Dabei hätte sich Florian eines der beiden Speisen als Antwortmöglichkeit ausgesucht. Das konkrete *nein* war bei Florian vor allem kurz vor dem zweiten Geburtstag zu beobachten und geht streng mit der Trotzphase einher. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Kinder ab dem Alter von zwei Jahren ihre Selbstwahrnehmung entwickeln. Mit dem Einsetzen der Selbstwahrnehmung fängt das Kind an, seinen eigenen Willen zu entwickeln. Es will nun selber bestimmen und handeln. Werden seinem Willen Grenzen gesetzt, versucht es sich mit aller Kraft durchzusetzen“.

(Largo R. H., 2017, S. 99) Dadurch ist der vermehrte Einsatz des Wortes *nein* meiner Meinung nach auch gut nachvollziehbar.

In Bezug auf den Fragebogen ist vielleicht noch erwähnenswert, dass Florian das Wort *heute* auch besonders gut bilden konnte. Dabei muss man allerdings anfügen, dass eine realistische Vorstellung von *heute* noch nicht gegeben war. *Heute* war für Florian die Gegenwart ebenso wie der gestrige oder morgige Tag. *Heute* bezog sich daher bei ihm stets auf eine ungefähre Zeitangabe als Orientierungshilfe.

Im Zuge meiner Arbeit habe ich dann den Test nochmals sechs Monate später durchgeführt, als Florian das Alter von 30 Monate erreicht hatte. In dieser Zeit hatte sich der Bub nicht nur sprachlich, sondern auch kognitiv stark entwickelt und das zeigt sich deutlich in seinem Wortschatz:

Folgender Fragebogen wurde am 01.10.2024 von mir ausgefüllt:

Teil 1 – Wortschatz

Florian 04.10.2024

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

- | | | | |
|--|--|--|--|
| ☒ Mama | ☒ Oma | ☒ Papa | ☒ Ball |
| ☒ Schaf | ☒ Lätzchen | ☒ Becher | ☒ Tür |
| ☒ Hase | ☒ Socken | ☒ Topf | ☒ Sonne |
| ☒ Vogel | ☒ Mantel | ☒ Teller | ☒ Teich |
| ☒ Pony | ☒ Windel | ☒ Flasche | ☒ Blume |
| ☒ Maus | ☒ Jeans | ☒ Besen | ☒ Strand |
| ☒ Esel | ☒ Finger | ☒ Gabel | ☒ Feier |
| ☒ Fahrrad | ☒ Zahn/Zähne | ☒ Wohnzimmer | ☒ Tankstelle |
| ☒ Buch | ☒ Popo | ☒ Fenster | ☒ Mensch |
| ☒ Bohnen | ☒ Kopf | ☒ Zimmer | ☒ Mädchen |
| ☒ Kartoffeln | ☒ Messer | ☒ Treppe | ☒ Frühstück |
| ☒ Kuchen | ☒ Lampe | ☒ Heizung | |
| ☒ Eier | ☒ Zahnbürste | ☒ Sessel | |

Summe 0 41

- | | | | |
|--|---|--|--|
| ☒ baden | ☒ waschen | ☒ kochen | ☒ zeigen |
| ☒ einkaufen | ☒ spielen | ☒ schütten | ☒ bringen |
| ☒ telefonieren | ☒ schneiden | ☒ helfen | ☒ sagen |
| ☒ wegwerfen | ☒ fahren | ☒ stellen | ☒ klettern |
| ☒ singen | ☒ anfassen | ☒ laufen | ☒ ziehen |
| ☒ kriegen | ☒ sitzen | ☒ fallen | ☒ drücken |
| ☒ geben | ☒ gehen | ☒ kaufen | |

Summe 0 25

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☒ hart | ☒ sauber | ☒ vorsichtig | ☒ windig |
| ☒ heiß | ☒ nass | ☒ krank | ☒ lang |
| ☒ langsam | ☒ müde | ☒ niedlich | ☒ fein |

Summe 0 10

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☒ nein | ☒ dies | ☒ bei | ☒ darf |
| ☒ nach | ☒ wie | ☒ hinter | ☒ aber |
| ☒ heute | ☒ an | ☒ einer | ☒ dann |
| ☒ er | ☒ für | ☒ keine | |
| ☒ es | ☒ um | ☒ soll | |

Summe 0 14

Gesamtsumme Wortschatz 0 90

Es ist eindeutig, dass sich Florians Wortschatz im Bereich Nomina verdreifacht hat. Auch fast alle Verben, Adjektive und sonstige Wörter konnte der Bub aktiv und selbstständig produzieren. Hierbei ist noch erwähnenswert, dass dem Buben Wörter wie ‚niedlich‘ nicht geläufig waren, da dieses Wort in seinem Umfeld nicht verwendet wird. Hier würde er die österreichisch-bayrische Form ‚lieb‘ verwenden. Statt Lätzchen würde er die

österreichisch/süddeutsche Form ‚Latzerl‘ verwenden. Statt ‚anfassen‘ würde er ‚angreifen‘ verwenden. Die Lücken sind hier demnach nicht auf einen Mangel an sprachlichem Input, sondern vielmehr auf eine dialektale Komponente zurückzuführen.

5.8.2 Wortschatztest 2

In meiner zweiten Erhebung habe ich den Fragebogen an die Eltern von 15 Kindern ausgeteilt, die alle zu dem Zeitpunkt zwischen 24 und 30 Monaten alt waren. Die Eltern sollten ankreuzen, welche Wörter aus den unterschiedlichen syntaktischen und semantischen Kategorien das Kind bereits produzieren kann. Ich habe die Fragebögen anschließend ausgewertet, indem ich zum einen geprüft habe, wie die Kinder in den verschiedenen Bereichen abschnitten, also wie viele Wörter sie aus den Kategorien schon produzieren konnten. Anschließend habe ich mir angesehen, ob es Wörter gibt, die mehr als die Hälfte der Kinder nicht produzieren konnten und anschließend versucht zu ermitteln, woran das liegen könnte. Im Anschluss habe ich die Wortschatztests auf Auffälligkeiten untersucht, also ob die Eltern unabhängig vom Ankreuzen bei bestimmten Begriffen noch Notizen ergänzt hatten.

Dabei bin ich zu folgenden Ergebnissen gekommen:

Zunächst habe ich mir die Kategorie der Nomina angesehen. Ich habe zuerst mithilfe von Excel eine Tabelle erstellt. Dabei habe ich die Nomina analysiert, welche die meisten der 15 produzieren konnten und diese in einer Tabelle zusammengefasst. Hier möchte ich noch anmerken, dass ich nicht alle Nomina, welche alle Kinder produzieren konnten, mit in meine Liste genommen, sondern mich auf einige davon beschränkt habe.

Nomen, die alle Kinder produzieren konnten:

Mama	Buch	Papa	Ball
Oma	Socken	Becher	Sonne
Hase	Lampe	Teller	Sessel
Popo	Kopf	Zahn	Finger

Ich nehme an, dass den Kindern die Bezeichnungen für die Objekte, die hier aufgelistet sind, aus dem Alltag gut bekannt sind und sie mit diesen bereits einige Erfahrungen sammeln konnten. Auch die Bezeichnungen für Bezugspersonen waren allen 15 Kindern geläufig. In dieser Hinsicht wird nochmals deutlich, dass den Kindern jene Begriffe aus semantischen Feldern, die ihr tägliches Leben prägen, am geläufigsten waren.

Nach dem Ermitteln der Wörter, die alle Kinder produzieren konnten, habe ich zusammengefasst, welche der Nomina die Kinder nicht oder kaum ein Kind produzieren konnten. Dann habe ich ausgerechnet, wie viele von den 15 Kindern zum Beispiel das Wort ‚Pony‘ noch nicht produzieren konnten und den jeweiligen Prozentsatz ermittelt. Für das Wörtchen ‚Pony‘ ergab sich dabei, dass von 15 Kindern zwölf Kinder das Wort nicht produzieren konnten, das ergab einen Prozentwert von 80 Prozent. Demnach konnten 80 von 100 Prozent der Kinder das Wort ‚Pony‘ nicht produzieren. Diesen Vorgang habe ich bei sieben Wörtern wiederholt, bei denen das oben genannte Kriterium zutraf (> als 50 Prozent der Kinder konnten dieses Wort nicht produzieren). Anschließend habe ich all diese Prozentsätze in eine Tabelle eingefügt, die hier angeführt wird:

Nomen:	Anteil der Kinder, die das Wort noch nicht produzieren konnten:
Pony	80%
Strand	73,33%
Tankstelle	66,67%
Mensch	60%
Bohnen	60%
Lätzchen	60%
Jeans	53,33%

Den größten Anteil der Nomina, welche die Kinder noch nicht produzieren konnten, machten die Wörter ‚Pony‘ und ‚Strand‘ aus.

Gefolgt von ‚Tankstelle‘, ‚Mensch‘, ‚Bohnen‘, ‚Lätzchen‘ und ‚Jeans‘.

Ich habe diese Wörter nochmal anhand ihrer semantischen Eigenschaften analysiert und bin zu dem Schluss gekommen, dass viele Kinder vermutlich noch nie an einem Strand waren und damit auch keinen Bezug zu diesem Wort haben. Lediglich eines der Kinder konnte das Wort produzieren, das liegt aber daran, dass sie mit ihren Eltern viel auf Reisen ist und vermutlich den Strand als solchen schon einmal kennen gelernt hat. Zum Wort ‚Pony‘ lässt sich sagen, dass dieses in der deutschen Sprache ambig ist. Denn mit ‚Pony‘ kann sowohl ein Pferd kleinwüchsiger Rasse, als auch der Teil einer Frisur gemeint sein. Meiner Meinung nach würden die Kinder in diesem Alter ein Pony eher als Pferd übergeneralisieren und erst später, wenn sie vielleicht schon die eine oder andere Erfahrung mit einem Pony gemacht haben, dieses also solches bezeichnen.

Auch die Tankstelle stellt für viele Kinder wohl noch einen zu abstrakten Begriff dar, die Eltern vieler Kinder aus meinem Forschungsumfeld besitzen gar kein Auto, demnach haben

die Kinder vielleicht noch keine Erfahrungen mit einer Tankstelle gemacht. Dazu kommt, dass es sich beim Wort ‚Tankstelle‘ um ein Kompositum handelt, das sich aus den Wörtern ‚tanken‘ und ‚-Stelle‘ zusammensetzt. Zum Erwerb der Komposita möchte ich an dieser Stelle kurz etwas festhalten: Im Deutschen bestehen die meisten Komposita aus zwei Nomen und sind rechtsköpfig, das bedeutet, dass das rechte Morphem des Kompositums wird als ‚Kopf‘ deklariert. Nicht selten kommt es bei Kindern vor, dass sie das rechte und linke Morphem vertauschen, wie zum Beispiel beim Wort ‚Hubschrauber‘, aus dem bei Kindern schnell der ‚Schraubhub‘ wird.

Zum Wort ‚Mensch‘ möchte ich festhalten, dass es für viele Kinder wohl auch noch ein abstrakter Begriff ist. Obwohl sie tagtäglich mit Menschen zu tun haben, sind ihnen diese meist eher unter den zugehörigen Namen oder Kosenamen (wie ‚Mama‘, ‚Oma‘ etc.) bekannt.

Bei den Wörtern ‚Lätzchen‘ und ‚Bohnen‘ haben einige Eltern auch kein Kreuz gezeichnet. Hier möchte ich einen wesentlichen Punkt festhalten: Es handelt sich bei dem Fragebogen, den ich ausgehändigt habe, um ein Projekt aus Deutschland, demnach werden auch einige Wörter aus dem ‚deutschen Deutsch‘ abgefragt. Dazu zählt das Lätzchen als Bezeichnung für ein Kinder-Latz, den Kinder während des Essens zum Schutz der Kleidung tragen. Einige Eltern haben in Klammern angegeben, dass das Kind eher Formen wie ‚Latzerl‘ oder ‚Baterl‘ verwendet. Dabei handelt es sich um österreichische Bezeichnungen für dieses Objekt. In diesem Fall muss ich also anmerken, dass die Kinder zwar nicht den deutschen, aber den österreichischen Begriff beherrschen und man das ‚Lätzchen‘ daher nur bedingt zu den Wörtern zählen darf, welches nur wenige Kinder produzieren können. In Bezug auf den Begriff ‚Bohnen‘ hatte ich eine ähnliche Vermutung, da man diese in Westösterreich eher als ‚Fisolen‘ bezeichnen würde. Es gibt zwar auch andere Arten von Bohnen, jedoch haben die meisten Eltern angemerkt, dass die Kinder weder Fisolen noch andere Arten von Bohnen kennen würden, demnach lässt sich auch das fehlende Wissen rund um den Begriff gut nachvollziehen. Der Fragebogen hat also gezeigt, welche Unterschiede sich auch hinsichtlich der Mundart, die ein Kind als Input bekommt, gewohnt ist. Zu guter Letzt möchte ich noch näher auf den Begriff ‚Jeans‘ eingehen. Manche Eltern haben das Wort nicht angekreuzt und in Klammern ‚Hose‘ dazugeschrieben. Das bedeutet, dass einige Kinder durchaus wissen, was eine Hose ist, die präzise Bezeichnung ‚Jeans‘ aber nicht beherrschen. Das könnte zum einen daran liegen, dass eine Jeans keine typische Hose für ein Kleinkind ist, da diese eher Stoffhosen tragen. Hier könnte also ein semantischer Bezug fehlen. Die Unterscheidung von Hosen anhand ihrer Farben, Schnitte, Materialien und Größen dürfte für viele Kinder auch

noch eine Herausforderung darstellen. Man könnte also festhalten, dass, ebenso wie bei ‚Pony‘, eine Jeans von den meisten Kindern als Hose übergeneralisiert wird.

Der Fragebogen enthielt auch einen Teil, in dem Verben angekreuzt werden sollten. Auch diesen Teil habe ich wieder analysiert. Zuerst habe ich diejenigen Verben notiert, die alle oder fast alle Kinder produzieren konnten. Dann habe ich die Verben, die alle Kinder produzieren konnten, notiert und einige davon in einer Tabelle zusammengefasst:

Verben, die alle Kinder produzieren konnten:

gehen	sitzen	baden	einkaufen
kochen	einkaufen	spielen	helfen

Auch bei den Verben nehme ich an, dass die Kinder damit Handlungen aus dem Alltag verknüpfen, diese ihnen also aus den persönlichen Erfahrungen geläufig sind. Hier möchte ich nochmals betonen, dass die meisten Kinder diese zum Zeitpunkt der Analyse noch unflektiert benutzt haben. Florian verwendete das Verb helfen meist wie folgt: ‚Mama helfen‘ und meinte damit aber nicht, dass jemand Mama helfen soll, sondern dass Mama ihm helfen sollte. Oder: ‚Mama spielen‘ als Aufforderung, dass Mama mit ihm spielen soll. Lediglich ein paar wenige Kinder konnten schon kurze Formulierungen wie: ‚Mama kocht‘ oder ‚Ich spiele‘ produzieren.

Anschließend habe ich diejenigen Verben notiert, die mehr als die Hälfte der Kinder nicht produzieren konnten. Dann habe ich festgehalten, wie viele der 15 Kinder diese Wörter nicht produzieren konnten und den jeweiligen Prozentsatz ermittelt. Diese Daten habe ich wieder in eine Tabelle eingefügt:

Wort	Anteil der Kinder, die das Wort noch nicht produzieren konnten
fallen	67%
anfassen	66,66%
schütten	60,00%
stellen	60%

Die Tabelle enthält vier Verben, welche die meisten Kinder noch nicht produzieren konnten: ‚fallen‘, ‚anfassen‘, ‚schütten‘, ‚stellen‘. Dabei steht ‚fallen‘ an oberster Stelle, 67 Prozent der Kinder konnten dieses nicht produzieren. Ich habe mich dann genauer mit dem Verb befasst, es hat bei mir nämlich für etwas Verwunderung gesorgt, dass das Verb eine so hohe Rate an ‚Nicht-Sprechern‘ unter den Kindern aufweist. Zum einen handelt es sich bei ‚fallen‘ um ein intransitives Verb, es benötigt also kein Akkusativobjekt und kann nicht ins Passiv gesetzt werden. Ich bezweifle allerdings, dass diese Faktoren ausschlaggebend für die Bildung des Wortes sind. Ein paar Eltern haben angemerkt, dass Kinder eher das Wort ‚herunterfallen‘ produzieren würden. Dabei handelt es sich nämlich um einen Vorgang, der sehr wohl im Kinder-Alltag häufig vorkommt. Mit dem Wort ‚herunterfallen‘ können Kinder vermutlich auch ein Objekt verbinden, zum Beispiel Essen, dass ‚vom Tisch herunterfällt‘. Zusätzlich muss ich aber auch noch anmerken, dass die Eltern betonten, dass die Kinder beim Verb ‚herunterfallen‘ eher zur umgangssprachlichen Variante ‚runterfallen‘ tendieren. Dies lässt sich meiner Meinung nach auf die noch begrenzte phonetische Kapazität der Kinder in diesem Zusammenhang zurückführen.

Ich möchte an dieser Stelle auf das Wort ‚angreifen‘ näher eingehen. Hier muss man nämlich festhalten, dass der Begriff in Deutschland als Synonym für ‚attackieren‘ verwendet wird. In Österreich wird das Wort als Synonym für ‚anfassen‘ gebraucht. Einige Eltern haben dieses Wort nicht angekreuzt, wobei ich nicht genau ermitteln kann, ob es sich hierbei nur um eine ‚dialektale Differenz‘ handelt oder ob die Kinder das Wort tatsächlich nicht produzieren konnten. Festhalten kann man jedenfalls, dass die Kinder, die aus meinem Forschungsumfeld stammten, vermutlich alle das Verb ‚angreifen‘ in Zusammenhang mit der Geste einer Berührung in Verbindung bringen würden. Das führe ich auf die Tatsache zurück, dass die Kinder in Österreich aufwachsen und ‚österreichisches Deutsch‘ als Input erfahren.

Bei den Verben ‚schütten‘ und ‚stellen‘, die auch einige Eltern noch nicht zum Wortschatz ihrer Kinder gezählt haben, handelt es sich ebenfalls um solche, die mithilfe eines Präfixes adjustiert werden können. In diesem Zusammenhang haben ein paar Eltern angemerkt, dass ihr Kind zwar das Wort ‚schütten‘ nicht, wohl aber das Wort ‚ausschütten‘ produzieren kann. Bei ‚stellen‘ verwenden einige Kinder die Form ‚hinstellen‘. Wie im Fall von ‚fallen‘ könnte man also argumentieren, dass die Kinder die Begriffe eher im Zusammenhang mit einem Präfix und auch immer in Kombination mit einem Objekt verwenden und produzieren können.

Der dritte Abschnitt des Wortschatztests widmete sich den Adjektiven. Ich habe hier wieder diejenigen Adjektive, die alle Kinder bereits produzieren konnten, in einer Tabelle zusammengefasst:

Heiß	nass
Krank	müde

Bei diesen Adjektiven handelt es sich um jene, die entweder einen körperlichen Zustand (,krank‘ und ,nass) oder einen Zustand, der sich auf eine Alltagssituation bezieht, beschreibt (eine Mahlzeit kann ,heiß‘ sein, ein Waschlappen kann ,nass‘) sein. Auf das Adjektiv ,heiß‘ komme ich in einem späteren Kapitel nochmal zu sprechen, da es sich dabei um eines von Florians allerersten Wörtern handelt. Ich nehme an, dass den Kindern diese Adjektive tagtäglich begegnen und ihnen diese daher am geläufigsten sind.

Jene Adjektive, die kaum ein Kind oder fast kein Kind produzieren konnte, habe ich wieder in einer Excel-Tabelle zusammengefasst und die Prozentsätze errechnet, also wie viele von den 15 Kindern das Wort noch nicht produzieren konnten. Die Ergebnisse der Tabelle habe ich hier eingefügt:

Wort

Anteil der Kinder, die das Wort noch nicht produzieren konnten:

niedlich	93%
fein	80,00%
windig	80,00%
vorsichtig	67%

14 von 15 Kindern konnten das Wort ,niedlich‘ nicht produzieren. Hier kommt meiner Meinung nach wieder die Unterscheidung zwischen österreichischem und deutschem Deutsch ins Spiel. Meiner Erfahrung nach verwendet man in Österreich eher das Wort ,lieb‘ als Synonym für ,niedlich‘. Hier wird der Einfluss sprachlichen Inputs wieder gut sichtbar: Wenn Kinder durch ihre Eltern nie den sprachlichen Input ,niedlich‘ bekommen, weil die Eltern oder Bezugspersonen dieses Wort schlichtweg nicht verwenden, nimmt das Kind dieses Wort auch nicht oder vielleicht erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Wortschatz auf.

Das Adjektiv ,fein‘ ist ambig, es ist also mehrdeutig und kann sich sowohl auf einen Zustand beziehen und als Synonym für ,gut‘ betrachtet werden (,Das ist eine feine Sache‘). Es kann aber auch die Konsistenz eines Objekts beschreiben, wie etwa ,feiner Sand‘ oder ,feines

Mehl'. Ich nehme an, dass ambige Wörter generell eher schleppend in den kindlichen Wortschatz aufgenommen werden. Auch hier kommt es aber wieder darauf an, welche und ob das Kind überhaupt Erfahrungen mit dem Wort gemacht hat. Das Adjektiv ‚windig‘ haben auch viele Eltern ausgelassen. Hierbei handelt es sich um die Beschreibung für einen Wetterzustand, der zwar in Wien und Umgebung nicht unüblich, aber für viele Kinder vielleicht noch zu abstrakt zu begreifen ist. Zu guter Letzt möchte ich noch auf das Wörtchen ‚vorsichtig‘ eingehen. Meine Annahme ist, dass viele Kinder dieses Wort zwar kennen, aber nicht produzieren können, weil es phonetisch eine Herausforderung darstellt.

Zum Schluss möchte ich noch auf die Kategorie der besonderen Wörter eingehen, die Präpositionen, Pronomen und weitere Wörter enthalten. Auch diese Kategorie hat unterschiedliche Ergebnisse gezeigt. Die Wörter, die alle Kinder produzieren konnten, waren ‚nein‘ und ‚er‘. Bei allen anderen Wörtern gab es deutliche Unterschiede, ich habe aber diejenigen Wörter, welche die wenigsten der 15 Kinder produzieren konnten, wieder in einer Tabelle zusammengefasst:

Wort	Anteil der Kinder, die das Wort noch nicht produzieren konnten
nach	66,66%
es	66,66%
um	60%
hinter	53%
einer	53%

Bei den meisten dieser Wörter handelt es sich um Funktionswörter. Ich habe dazu im vorherigen Kapitel schon Stellung genommen und erwähnt, dass sich diese zwar durch eine kurze und phonologisch einfache Form auszeichnen, sie aber gerade aufgrund dieser Eigenschaften im Spracherwerb oft untergehen und daher von den meisten Kindern erst später erlernt und vor allem produziert werden. (vgl. Bates et al. 1995, S. 4 f.) Die Auswertung dieser Fragebögen könnte nun ein Beweis für das Argumeng von Bates et al. sein, denn diese Kategorie weist mit Abstand die größten ‚Lücken‘ auf.

Die Durchführung, Auswertung und Analyse der Wortschatztests waren sehr aufschlussreich und wichtig für meine Arbeit, um ein paar empirische Evidenzen für meine Erfahrungen aus

der Theorie zu sammeln. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Kinder hinsichtlich ihres Wortschatzes viele Ähnlichkeiten aufweisen. Sowohl in der Kategorie Nomina, Verben als auch Adjektive haben die meisten der 15 Kinder etwa ähnlich viele und in etwa den gleichen Wortschatz schon produzieren oder eben nicht produzieren können. Eine Gemeinsamkeit, die viele Kinder aufweisen, ist die Abhängigkeit ihres Wortschatzes vom dialektalen Input der Eltern. Es hat sich deutlich herauskristallisiert, dass die Kinder alle das ‚österreichische Deutsch‘ als Input erfahren und sich das auch in ihrem Wortschatz widerspiegelt. Der Einfluss des sprachlichen Inputs ist hier generell sehr relevant. Man merkt deutlich, dass die Kinder jene Wörter, die ihnen aus alltäglichen Erfahrungen bekannt waren, besser beherrschten als jene, denen sie vielleicht nicht so häufig ausgesetzt sind. Auch die Rolle von Wörtern, die ambig, also mehrdeutig verwendet werden können, möchte ich hier nochmal erwähnen, denn diese scheinen die Kinder in diesem Alter ebenfalls vor eine sprachliche Herausforderung zu stellen. Im Hinblick auf die Reihenfolge des Erwerbs der Wortarten finde ich den Aufbau des Wortschatztests interessant, da die Kategorie Nomina mit den meisten Wörtern dort vertreten ist. Ich nehme also an, dass Szagun et al. bei der Erstellung dieser Tests ebenfalls davon ausgingen, dass Nomen die am stärksten vertretene Kategorie des frühkindlichen Wortschatzes ist. Die Anzahl der abgefragten Verben und Adjektive sowie anderer Wörter ist nämlich deutlich geringer.

Grundsätzlich kann ich die Reihenfolge des Erwerbs der Wortarten durchaus bestätigen, da die meisten Kinder in der Kategorie der Nomina am besten abschnitten, demnach die meisten Wörter in dieser Kategorie bilden konnten. Ich habe allerdings auch festgestellt, dass die meisten Kinder in der Kategorie der Verben nicht so schlecht abschnitten, wie ich anfangs vermutet hatte. Die meisten Kinder konnten verhältnismäßig viele Verben produzieren. Und auch die Kategorie der Adjektive war nicht so rudimentär vertreten, wie ich dachte. Lediglich in der Kategorie der Funktionswörter konnte ich einige Lücken feststellen, aber auch nicht bei allen Kindern. Zusammenfassend möchte ich drei Dinge festhalten:

1. Die Tests haben gezeigt, dass Nomina die am stärksten vertretene Wortart im kindlichen Sprachgebrauch sind.
2. Die Tests haben ergeben, dass der kindliche Wortschatz stark abhängig vom sprachlichen Input der Eltern ist, vor allem in Bezug auf dialektale Differenzen.
3. Die Tests haben gezeigt, dass der Wortschatz maßgeblich von den Erfahrungen und Erlebnissen aus dem Alltag des Kindes geprägt ist.

5.9 Zwei- und Mehrwortäußerungen

In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres bilden Kinder erste Zwei- oder Mehrwortäußerungen, sie kombinieren also ein Nomen mit einem Verb oder ein Nomen mit einem Adjektiv oder auch ein Nomen und ein Funktionswort. Hier möchte ich anmerken, dass die Mädchen aus meinem Forschungsumfeld bereits im Alter von 18 Monaten, also mit etwa 1,5 Jahren die ersten Zweiwort-Äußerungen getätigt haben. Florian hingegen begann erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres, Sätze, die mehr als nur ein Wort enthielten, zu produzieren. Zum jetzigen Stand meiner Arbeit ist er allerdings mit den Mädchen gleichauf, wenn nicht sogar noch fortgeschrittener in der Sprachentwicklung. Das möchte ich aber im Laufe dieses Kapitels noch genauer darstellen.

Dass Kinder ab einem gewissen Zeitpunkt in der Lage sind, mehrere Wörter miteinander zu kombinieren, liegt zum einen daran, dass sich seine Ausdrucksmöglichkeiten, sowohl auf lexikalischer als auch auf phonetischer Ebene ausdehnen (vgl. Dittmann, 2020, S. 46 f.)

Was zeichnet also erste Zweiwortäußerungen aus?

Zum einen spielen hier Verben eine wichtige Rolle. Hat das Kind nun einige erste Verben erworben, werden diese vor allem anfangs noch unflektiert gebraucht. Einige Beispiele aus Florians Sprachgebrauch dafür wären: ‚Nicht mitkommen‘, ‚Papa arbeiten‘, ‚Gurke schneiden‘. Meine Analysen haben ergeben, dass die Art der frühen Zweiwortäußerungen gewisse Regularitäten aufweist, zum Beispiel hinsichtlich der Wortstellung. So haben die Kinder aus meinem Forschungsumfeld das Verb in einem Zwei- oder Mehrwortsatz stets ans Ende eines Satzes gestellt.

Als weitere Charakteristika für erste Mehrwortsätze nennt Dittmann auch das fehlende Auftreten von Funktionswörtern wie Hilfsverben, Flexionsformen und vor allem Artikel oder Personalpronomen (vgl. Dittmann, 2012, S. 50).

Zudem betont Dittmann im Zusammenhang mit ersten Zweiwortäußerungen immer wieder auch den Einfluss von Mimik und Gestik. Denn wie ich bereits im vorherigen Kapitel beschrieben habe, kann sich das Kind mit Äußerungen wie ‚Mama helfen‘ entweder darauf beziehen, dass jemand Mama helfen soll oder dass Mama dem Kind bei etwas helfen soll. Dittmann spricht in diesem Zusammenhang auch von ‚semantischen Relationen‘ (Dittmann, 2020, S. 47). Diese Relationen können einen Handlungsträger und eine Handlung beinhalten, wie zum Beispiel im Satz: ‚Florian spielen‘. Der Handlungsträger ist Florian, die Handlung in diesem Fall das Spielen. Es kann sich bei einer semantischen Relation aber auch um die Beziehung zwischen einer Handlung und einem Objekt handeln, wie z.B. im Satz: ‚Gurke

essen‘. Ein Objekt kann auch von einem Adjektiv begleitet werden, wie zum Beispiel im Satz: ‚Auto kaputt‘, genauso können Personen mit Adjektiven in Verbindung gebracht werden, wie im Satz: ‚Mama müde‘. Interessant ist in diesem Kontext auch die Beziehung zwischen ‚Vorhandensein‘ und ‚Nicht-Vorhandensein‘ eines Objekts oder einer Person, wie zum Beispiel im Satz: ‚Opa da‘ oder ‚Auto weg‘, die Kinder schon sehr früh erkennen und sprachlich darstellen können. (vgl. Dittmann, 2020, S. 47).

6. Praxis-Teil

Ich habe mich in den vorherigen Kapiteln vorrangig mit der Theorie rund um den Lexikonerwerb befasst. Nun möchte ich diese Erkenntnisse mit praktischen Beispielen untermauern. Wie ich bereits eingangs beschrieben hatte, habe ich ein paar Kinder aus meinem persönlichen Umfeld über einen längeren Zeitraum immer wieder beobachtet und Spontansprache aufgenommen. Im Folgenden möchte ich die vorherigen Kapitel nochmals anhand einiger Beispiele mithilfe des transkribierten Materials empirisch stützen.

6.1 Beispiele für die Verwendung von Onomatopoetika

Die Tatsache, dass Kinder lautmalerische Elemente in ihrer Sprache verwenden, konnte ich auch während meiner Forschung und den Dialogen mit den Kindern gut beobachten. So möchte ich im Folgenden einen Dialog anführen, der eben genau dies verdeutlicht:

Florian war zum Zeitpunkt des Gesprächs etwa 18 Monate alt. Wir haben gemeinsam ein Puzzle gelöst. Dabei sollte Florian die Puzzleteile in Tierform nicht nur in die richtigen Öffnungen legen, sondern auch die jeweiligen Tiere benennen.

Die Aufnahme fand im November 2023 statt:

@Begin

@Participants: CHI Florian

INV Silvia

@Language: ger

@Media: audio2

@Date: 05|NOV|23

@End

*INV: Was is(n) das? Was is(n) das?

*CHI: &pep [:Pferd]
 *INV: Pferd! Und was ist das?
 *CHI: 0.
 %act: Legt ein Puzzleteil in die richtige Öffnung.
 *CHI: shu@o shu@o
 *INV: Und was ist das?
 *CHI: Hasis [:Hase]
 *INV: Hase!
 *CHI: wau wau
 %act: nimmt das Hunde-Puzzleteil.
 *INV: Ein Hund? Was gibt's noch?
 *CHI: &tatzis [:Katze]
 %act: Gibt das Katzen-Puzzleteil in die richtige Öffnung.
 *INV: Katze und was noch?
 *CHI: gack gack [<>]
 *INV: Gack gack wa [:was] wo ist der + ? wo ist der Hahn?
 *CHI: xxx
 %act: deutet mit dem Finger auf ein Puzzleteil.
 *INV: Wo?
 *CHI: Wein! [:Schwein]
 *INV: Was ist das? [<>]
 *CHI: oh@i
 %act: Gibt das Schwein-Puzzleteil in die richtige Öffnung.
 *INV: Was is(n) das?
 *CHI: xxx
 *INV: Schwein?
 *CHI: xxx
 %act: deutet mit dem Finger auf eine Puzzleöffnung.
 *INV: Da kommt das Schaf!
 *CHI: mäh.
 *INV: Wo ist das Schaf? Da ! Schau mal.
 %act: Nimmt das Schaf-Puzzleteil und gibt es dem Kind.
 *INV: Da is(t) es.
 *CHI: gack gack@o
 *INV: Und da is(t) auch gack gack.
 %comm: Kind nimmt das Schaf-Puzzleteil und versucht, es in die richtige
 Öffnung zu geben.
 *INV: Und wo + auch und wo wo ist der Hahn?
 *CHI: auch [<>]
 *CHI: giki@o [:kikeriki]
 %act: nimmt das Hahn-Puzzleteil und gibt es in die richtige Öffnung.
 *INV: Und was fehlt?
 *CHI: Kuh.
 *INV: Die Kuh und wo ist die Kuh?
 %act: Überlegt und schüttelt den Kopf.
 *INV: Und wie macht die Kuh?
 *CHI: xxx
 %act: deutet auf eine leere Puzzle-Öffnung.
 *INV: Ja! und wie macht die Kuh?
 *CHI: Muh@o

*INV: Genau.

Mithilfe eines Befehls berechnet das Programm schließlich die Anzahl der Types und Tokens der beiden Gesprächspartner. Aus dem obigen Gespräch ergaben sich folgende Types und Tokens:

INV:	CHI:
10 ist	3 gack
8 das	2 shu@o
6 Und	2 wau
6 wo	
5 was	
	1 Hasis
4 Kuh	1 Kuh
4 Was	1 Muh@o
4 und	1 Wein
	1 auch
3 Da	1 gack@o
3 der	1 giki@o
3 die	1 mäh
3 gack	1 oh@i
3 isn	1 xxxx
2 Hahn	
2 Schaf	
2 Wo	
2 auch	
2 macht	
2 noch	
2 wie	
1 Die	
1 Ein	
1 Gack	
1 Genau	
1 Hase	
1 Hund	
1 Ja	
1 Katze	
1 Pferd	
1 Schau	
1 Schwein	
1 da	
1 es	
1 fehlt	
1 gibt's	
1 kommt	

1 mal 1 wa	
---------------	--

INV: Anzahl der verschiedenen Types: 39, Anzahl der verschiedenen Tokens: 96

CHI: Anzahl der verschiedenen Types: 13, Anzahl der verschiedenen Tokens: 17

Bevor ich auf die Verwendung von Onomatopoetika eingehe, möchte ich die oben angeführte Tabelle nochmals erklären.

In der linken Spalte befinden sich alle Types und Tokes, welche die erwachsene Gesprächspartnerin verwendet hat. In der rechten Spalte befinden sich alle Types und Tokes, welche das Kind produziert hat. In Klammern dahinter steht wiederum die jeweilige Anzahl der Types und Tokens. Insgesamt hat Silvia (INV) 96 Tokens getätigt, das bedeutet, sie hat in diesem Gesprächsausschnitt 96 Wörter produziert. Davon hat sie 39 verschiedene Types produziert, also 39 verschiedene Wörter aus unterschiedlichen semantischen und syntaktischen Kategorien, die zum Teil aber häufiger wiederholt wurden, daraus ergibt sich dann auch die hohe Anzahl an Tokens. Das Kind wiederum hat 17 verschiedene Tokens produziert, also 17 verschiedene Wörter, davon 13 unterschiedliche Types aus verschiedenen Kategorien, diese zum Teil mehrfach wiederholt.

Die Anzahl der Types und Tokens ist für meine Analyse interessant, denn:

Die hohe Anzahl an Tokens von Seiten der Gesprächspartnerin lässt sich vor allem auf die für die *Kindgerichtete Sprache* typischen Wiederholungen zurückführen.

Die Fragen: ‚Was ist...?‘, welche im Gespräch immer wieder wiederholt wurde, und die Antwort: ‚Das ist...?‘ steigert in diesem Fall natürlich die Anzahl der Tokens und zeigt am Ende eine vielfache Verwendung der Types ‚Was‘, ‚ist‘ und ‚das‘.

Auch das Kind neigt in diesem Gespräch zu Wiederholungen, welche zu einer hohen Token-Anzahl führen. Der Einsatz von Wiederholungen und damit auch der Einsatz von *Kindgerichteter Sprache* ist hierbei ganz essenziell.

Dieses Beispiel soll aber nicht nur die Elemente *Kindgerichteter Sprache*, sondern vor allem Elemente des kindlichen Wortschatzes darstellen und verdeutlichen, wie sehr Kinder anfangs zu Onomatopoetika tendieren und diese lautmalerischen Begriffe auf ihr gesamtes Umfeld ausbreiten.

Zum einen antwortet das Kind in einigen Fällen, in der die Gesprächspartnerin fragt: ‚Was ist das?‘ mit lautmalerischen Elementen (gelb hinterlegt), wie z.B. *muh*, *bäh*, *gack gack* oder

kikeriki. Es handelt sich hierbei um ein Beispiel elizierter Sprachproduktion, die Gesprächspartner ‚entlockt‘ dem Kind also durch ihre Fragen sprachliche Äußerungen. Die Tatsache, dass das Kind auf einige Tiere mit lautmalerischen Elementen antwortet, führe ich auf die von Dittmann erwähnte Herausforderung der Einschränkung möglicher Hypothesen, vor denen ein Kind oftmals steht, zurück. Das Kind befindet sich in einer Dialog-Situation und soll neben der motorischen Aufgabe des Puzzelns nun auch noch die einzelnen Puzzleteile benennen. Die Gesprächspartnerin deutet zwar beim Fragen gleichzeitig auf das Tier, sie bezieht sich also explizit darauf, jedoch kann das Kind noch nicht unterscheiden, ob die Gesprächspartnerin wissen möchte, um welches Tier es sich handelt oder ob sie wissen möchte, welches Geräusch dieses Tier produziert. Das Kind antwortet also mit den ihm zu Verfügung stehenden Ausdrucksmöglichkeiten und das sind im Falle mancher Tiere eben lautmalerische Repräsentationen von dem Geräusch, welches das Kind mit dem Tier verbindet. Ich habe in meinem Kapitel rund um die Onomatopoetika Dittmann zitiert, dieser erwähnt in diesem Kontext, dass Tiergeräusche den phonetischen Ausdrucksmöglichkeiten sehr junger Kinder oftmals näher liegen als tatsächliche Objektbezeichnungen (vgl. Dittmann, 2020, S. 22).

Lautmalerische Elemente prägen aber nicht nur die Kinder- sondern vor allem die Erwachsenensprache. Dafür habe ich im Folgenden noch ein Beispiel eingefügt, aus dem der Einsatz von Onomatopoetika nochmal gut ersichtlich ist.

Das erste Beispiel stammt nochmal aus einer Konversation mit Florian und mir, wir ahmen hier explizit Tierlaute nach. Dabei schleichen sich trotzdem immer wieder Onomatopoetika ein, die Florian selbst kreiert. Auf diese werde ich unterhalb des Transkripts nochmal genauer eingehen. Das Transkript wurde mithilfe des Programms Exmaralda erstellt und stammt vom 23.11. 2023.

Project_Name: 23-11-2023
Project_Datum: 23-11-2023

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

Sex: u

[1]

	01	2	3	4	5	6	7
Silvia [v]	Wie macht der Löwe?			nein, der Löwe! raar		Und der Dinosaurier?	
Florian [v]	auuu			raar		rawr	

[2]

	8	9	10	11	12	13	14
Silvia [v]	Und - die Eule?		Und die Kuh?		uund die Ente?		uund der Hund?
Florian [v]	huhuu		uuhh		quak		

[3]

	15	16	17	18	19	20
Silvia [v]	und die Katze?			miau uund • der Pinguin?		
Florian [v]	wau wau		miau		gli gla	

[4]

	..	21	22	23	24	25	26
Silvia [v]	hahaha (ea) uund der elefant?			Töröö!		hehe(ea) uund wie macht	
Florian [v]	jajaa! 			hihi			

[5]

	..	27	28	29	30	31
Silvia [v]	der Hase?		Und der Igel?		haha, vor allem den Igel finde ich gut sagst du	
Florian [v]	naah		pffft			

[6]

	..	32
Silvia [v]	baba?	

Zur Erläuterung: Bei dieser Aufnahme bzw. im anschließenden Transkript fällt auf, dass Florian die ihm zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung stehenden sprachlichen Fähigkeiten eingesetzt hat. Man muss aber festhalten, dass ihm mit 18 Monaten die meisten von mir erfragten Tierlaute bereits geläufig waren. Natürlich hatte er auch damals schon seine eigenen Interpretationen davon, welches Geräusch das Tier genau macht.

Beim Nachahmen des Pinguins fand ich interessant, dass er ‚gli gla‘ als Geräusch für einen Pinguin gewählt hat und dabei hin- und her gewackelt ist. Ich vermute, dass er sich mit ‚gli gla‘ auf ‚pitsch patsch‘ bezogen hat. Dabei handelt es sich um eine Lautfolge, die gerne in Kinderbüchern oder -liedern verwendet wird, um sich auf einen Pinguin zu beziehen. In Wirklichkeit bezieht man sich dabei aber wohl eher auf die Geräusche, welche die Füße des Pinguins produzieren, wenn sie übers Eis ‚watscheln‘. Und dabei ist ‚pitsch patsch‘ wohl eher eine von Menschen erfundene Lautfolge, um den Gang des Pinguins bildsprachlich darzustellen. Ich würde an dieser Stelle sogar argumentieren, dass es sich dabei nicht nur um ein Onomatopoetikon, sondern um eine Interjektion aus der Kindersprache handelt, welches Erwachsene verwenden, um der Sprache des Kindes gerecht zu werden und für besseres Verständnis in manchen Situationen zu sorgen. ‚Pitsch patsch‘ wird von Erwachsenen auch gerne im Zusammenhang mit Baden oder generell ‚nassen Zuständen‘ verwendet, das kann sich zum Beispiel auch auf Situationen rund um Essen oder Trinken beziehen, wenn das Kind mit seinem Brei oder flüssigen Speisen ‚spielt‘.

Die Äußerung ‚Pitsch patsch‘ initiiert in Florians Fall auch die damit verbundene Bewegung, das Hin- und Her wackeln und damit Florians Vorstellung, wie sich ein Pinguin verhält. Im Nachhinein betrachtet war die Frage von meiner Seite auch etwas irreführend gestellt: ‚Wie macht ein Pinguin?‘ – ein Pinguin ‚kommuniziert‘ durch Rufen mittels Knatter- oder Pfeiflaute und nicht mittels eines Geräuschs, was dem Buben zu diesem Zeitpunkt aus seiner persönlichen Erfahrung geläufig war. Trotzdem fand ich seine Interpretation dessen, welches Geräusch der Pinguin macht, sehr interessant. Zu den Geräuschen des Löwen und des Dinosauriers lässt sich sagen, dass Florian beide Tiere in etwa ähnlich versucht hat, nachzuahmen, nämlich anhand eines Brüll-Lautes. Florian waren beide Tiere sehr geläufig, allerdings natürlich nur aus Büchern und Spielen, den Löwen hatte er schon einmal im Zoo gesehen, jedoch kein Geräusch von diesem vernommen. Nur anhand deren Merkmale wie ‚groß‘, ‚gefährlich‘ und ‚laut‘ fasst Florian diese Tiere also in eine ähnliche semantische Kategorie zusammen und geht davon aus, dass sie einen ‚furchteinflößenden‘ Ton von sich geben, nämlich ‚rawr‘. Man könnte hier also wieder von Übergeneralisierung sprechen, das Kind hat die Überkategorie ‚Große, gefährliche Tiere‘ gebildet und ordnet Tiere und deren Geräusche entsprechend ein. An dieser Stelle muss man aber auch erwähnen, dass dieser Laut, den große und gefährliche Tiere von sich geben, nämlich ‚rawr‘, sozial konstituiert war, seine Eltern ihm also diesen Laut immer wieder als Input im Zusammenhang mit dieser Art von Tieren gegeben haben. Auch den Wolf hatte er ein paar Wochen davor noch mit dem

Laut ‚rawr‘ assoziiert, bis man ihm beibrachte, dass Wölfe mittels Heulens oder Jaulen kommunizieren. Der Wolf wurde bis einige Wochen vor dieser Aufnahme von Florian stets noch als ‚wau wau‘ übergeneralisiert. Das lässt sich vor allem wieder auf die semantischen Merkmale des Wolfes rückschließen, diese unterscheiden sich von denen eines Hundes nur marginal und erschweren dem sehr jungen Kind die Unterscheidung. Das Heulen des Wolfes hat sich der Bub dann nach immer wieder kehrendem sprachlichem Input durch die Eltern eingeprägt. Auch bei dem Laut ‚Töröö‘ im Zusammenhang mit dem Elefanten wird schnell klar, dass es sich wieder um eine menschliche Repräsentation dessen handelt, was ein Elefant von sich gibt. Florians Interpretation des Geräuschs für den Igel (‚pffft‘) hat er lange Zeit verwendet und ich konnte ich mir lange nicht erklären, woher er das hatte. Schließlich habe ich die Vermutung gestellt, dass er das Geräusch, welches entsteht, wenn ein Igel durch die Blätter raschelt, als ‚Igel-Laut‘ wahrgenommen hat. Aber diese oftmals unerklärbaren Stimuli sind mir im Laufe meiner Forschung öfters untergekommen.

Besonders interessant finde ich in dieser Situation die Rolle, welche ich, also die Gesprächspartnerin einnimmt. Ich entlocke dem Kind nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern produzieren auch selbst die Tierlaute so, wie ich mir vorstelle, dass ein Tier ‚klingt‘ oder ‚kommuniziert‘. Ich verwende also gezielt *Kindgerichtete Sprache*, indem ich nicht nur wiederhole, was das Kind produziert, demnach nochmal versuche, dem Kind den Inhalt des Gesprochenen besser einzuprägen. Obwohl meine Ausdrucksmöglichkeiten es zuließen, beschränke ich mich in der Konversation mit dem Kind trotzdem noch stark auf Onomatopoetika. Wohl vor allem auch deshalb, um mich nicht nur sprachlich, sondern auch kognitiv mit dem Kind auf eine Ebene zu setzen, das Gefühl von Verständnis zu geben, sodass das Kind das Gefühl hat: ‚Die erwachsene Person versteht mich, wir können miteinander kommunizieren!‘

Ich möchte an dieser Stelle noch ein Beispiel für eine Aufnahme einfügen, an der zwei Mädchen beteiligt waren. Linda war zum Zeitpunkt der Aufnahme etwa 18 Monate, Amelie etwa 30 Monate alt. Der Gesprächspartner geht mit den Kindern eine Liste an Wörtern durch, welche die Kinder nachsprechen sollen. Es handelt sich dabei um eine Situation, die im vertrauten Umfeld der Kinder aufgenommen wurde.

Project Name: 15-11-2024
Project Datum: 15-11-2024

Speakertable

Markus

Sex: m

Amelie

Sex: f

Linda

Sex: f

[1]

	0	1	2	3	4	5	6	7
Markus [v]	Ich sag dir paar Wörter an, okay? Sag mal Mama							Ball
Amelie [v]	Mama Papa! Ma							

[2]

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Markus [v]		Vogel		Hase		ehm Eier		Esel		Ah ah Popo		Eier		nein		ja	
Amelie [v]	Ball		Ogel		ase		eia		ah ah		Popo		eia		nein		ja

[3]

	25	26	27	28
Markus [v]	Traktor was hamma da noch? eh maus! Linda, kommst du nochmal her?			
Amelie [v]	taktor			

[4]

	..	29	30	31	32
Markus [v]	Sagst du Mama? Papa Weiß ich nicht, wo der				
Linda [v]	Mama! Wo is(t) der Deckel?				

[5]

	..	33	34	35	36	37	38	39
Markus [v]	Deckel ist sagst du mal Papa? Oma Nicht? gut. Oma! Vogel Maus							
Linda [v]	Papa • Vogel!							

[6]

	40	41	42	43
Markus [v]	Eier Und • Popo			
Amelie [v]	Popoo			
Linda [v]	Maus			

Ich finde dieses Gespräch zwischen Markus, Linda und Amelie recht interessant, weil es wieder einige lexikalische und pragmatische Elemente enthält, die sich zum Teil von den Gesprächen mit Florian unterscheiden. Zum einen handelt es sich hier um ein sehr gutes

Beispiel für elizierte Sprachproduktion, Markus spricht den Kindern die Wörter deutlich vor, diese versuchen, die Wörter nachzusprechen. Das Phänomen des ‚Nachahmens‘ finde ich hier sehr spannend. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Kinder, wenn man ihnen bewusst etwas vorspricht und zum Nachahmen anregt, das Gesagte stets einfach wiederholen. Auf Fragen wie: ‚Möchtest du lieber ein Eis oder Schokolade?‘ hätte Florian in einem gewissen Alter immer jene Option, welche am Ende des Satzes steht, bevorzugt. Er hätte also mit ‚Schokolade‘ geantwortet. Hätte ich ihn gefragt: ‚Möchtest du lieber Schokolade oder Eis?‘ hätte er vermutlich einfach nur ‚Eis‘ wiederholt. Dieses Phänomen ist mir im Laufe meiner Beobachtungen immer wieder untergekommen.

Zurück zum Phänomen des Nachahmens: „Kinder haben eine ausgesprochen starke Neigung, das Verhalten der Bezugspersonen zu übernehmen“, argumentiert Largo. (Largo, 2017, S. 26). Dieses Argument könnte man auch auf den Sprachgebrauch projizieren: Die kleine Linda spricht dezidiert alles nach, was der Vater ihr vorspricht. Dazu möchte ich aber erwähnen, dass Linda die ‚abgefragten‘ Wörter zu diesem Zeitpunkt auch unabhängig vom Vorsprechen des Vaters produzieren konnte. Sie verwendet lediglich eine lautmalerische Komponente, nämlich ‚ah ah‘ als Bezeichnung für den Esel. Obwohl Markus ihr das Wort deutlich vorspricht, bevorzugt das Mädchen die Produktion eines Geräusches, das sie mit einem Esel verbindet oder welches ihr durch den sprachlichen Input der Eltern bekannt ist.

Sobald das zweite, ältere Kind in das Gespräch miteinbezogen wird, ändert sich auch die Struktur des Gesprächs. Amelie spricht ihrem Vater zwar einige Wörter nach, stellt dazwischen aber auch Fragen wie: ‚Wo ist der Deckel?‘ und bezieht sich damit auf einen anderen Zustand, der sie gerade beschäftigt. Markus bleibt aber weiterhin konsequent und animiert Amelie zum Nachsprechen. Nachdem sie das Wort ‚Oma‘ nicht nachsprechen möchte, sagt er: ‚Nicht? Gut‘ und akzeptiert damit, dass das Kind das Wort gerade nicht nachsprechen möchte. Das unterscheidet Markus zum Beispiel von mir als Gesprächspartnerin, ich hätte vermutlich zum einen das Gespräch unterbrochen und begonnen, den von Amelie erfragten Deckel zu suchen. Zum anderen hätte ich vermutlich das Wort ‚Oma‘ konsequent weiter forciert. Zum Schluss ist auch noch interessant, dass Markus eigentlich Amelie zum Nachsprechen von ‚Popo‘ animiert, schließlich aber die kleine Linda antwortet. Situationen, in denen mehr als ein Kind beteiligt ist, führen oft dazu, dass sich alle Kinder angesprochen fühlen. Vor allem sehr junge Kinder können in diesen Gesprächssituationen noch nicht unterscheiden, ob sie oder ein anderes Kind angesprochen

wird. Dies unterstützt man, indem man das Kind nochmal mit dem Namen anspricht und so seine Aufmerksamkeit gewinnt.

6.2 Beispiele für die Verwendung von Protowörtern

Protowörter machten einen großen Teil meiner Daten aus. Ich möchte in diesem Kapitel noch genauer auf die unterschiedliche Verwendung von Protowörtern anhand empirischer Beispiele eingehen. Ich habe in Kapitel 4, als es um die Wortproduktion und die Verwendung von Protowörtern ging, erwähnt, dass es neben einfachen Protowörtern auch kontextgebundene Protowörter gibt. Dabei handelt es sich um Wörter, die nur in einem bestimmten Zusammenhang gebraucht werden (vgl. Kauschke, 2012, S. 53). Dafür hier ein Beispiel: Florian produzierte das Wort ‚Hund‘ nur in Situationen, in denen er mit seinem Kuscheltier spielte, nicht etwa, wenn er einen ‚echten‘ Hund sah. In diesem Fall bezeichnete er den Hund mit dem Ausdruck ‚wau wau‘. Florian bildete sich also seine eigenen Kontexte, nämlich das ‚Kuscheltier‘ und das ‚echte Tier‘ und konstruierte dafür seine eigenen Begrifflichkeiten. Ein weiteres Beispiel: Florian verwendete die Grußformel *Hallo* nur dann, wenn er einen Telefonhörer in die Hand bekam oder zusah, wenn seine Eltern telefonierten. Dass *Hallo* als Grußformel in jeder Alltagssituation gebraucht werden kann, war dem Buben noch fremd, bzw. konnte er das Wort in diesem Kontext noch nicht anwenden. In diesem Fall hatte das Kind noch nicht das Ausmaß der vielen Begebenheiten erfasst, in denen das Wort *Hallo* als Grußformel verwendet werden kann. (vgl. Kauschke, 2012, S. 53 f.)

Ein weiteres Beispiel für den Gebrauch kontextgebundener Protowörter war das Wort ‚Milch‘. Florian produzierte mit etwa 18 Monaten ‚Milch‘ nur in Situationen, in denen ein Baby gestillt wurde. Obwohl Florian täglich (Kuh-)Milch trinkt, konnte er diese noch nicht benennen, sondern schrieb dem Wort ‚Milch‘ eine ganz spezifische Bedeutung, nämlich die ‚Milch der Mutter‘, zu. Milch hätte er zu diesem Zeitpunkt übrigens mit dem Protowort ‚sasa‘ (‚Wasser‘, damals Florians Überbegriff für alles, was flüssig ist) bezeichnet.

Die Beispiele zeigen, „dass derartige Wortproduktionen dem aktuellen Kontext durchaus angemessen sind, das Kind jedoch noch keine Abkopplung von einem festgelegten Handlungszusammenhang vollzogen hat“ (Kauschke, 2012, S. 53)

6.3 Beispiele für die Verwendung von Übergeneralisierung und Überdiskriminierung

Im Laufe meiner Masterarbeit habe ich schon einige Beispiele für die Verwendung von Übergeneralisierung und Überdiskriminierung gegeben.

Ich möchte in diesem Kapitel noch ein paar weitere Beispiele, auch anhand von Transkripten darstellen.

Ein gutes Beispiel für die Verwendung von Übergeneralisierung war Florians Verwendung des Wörtchens *sasa* für *Wasser* und gleichzeitig für alle Begriffe, die flüssig sind. So wurden anfangs alle Getränke und Suppen, aber auch Regen, Pfützen, Flüsse, Seen und Meer mit *sasa* betitelt. Auch das Wort *apu* für *Auto* wurde in dieser Phase der Entwicklung für alles verwendet, was fährt oder sich fortbewegt. So wurden Autos, Bobbycars, Fahrräder, Spielzeugautos, Straßenbahnen, aber auch das Karussell oder die Hochschaubahn im Wiener Prater mit *apu* bezeichnet. Auch den Begriff *Baby* verwendete Florian für alle Kinder, die jünger waren, als er selbst, auch wenn der Altersunterschied nur zwei bis drei Monate betrug. Als weiteres Beispiel für die Übergeneralisierung von Bedeutungen war Florians Bezeichnung für *Opa*. Im Alter von 15 Monaten verwendete Florian die Bezeichnung *Opa* für alle Männer im höheren Alter. Auch alle älteren Damen in ihrem Umfeld wurden als *Oma* bezeichnet.

Ich habe in vorherigen Transkripten schon ein paar Beispiele für Übergeneralisierung gezeigt, an dieser Stelle möchte ich noch ein Beispiel einfügen. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt aus einem Gespräch von Florian und mir als Gesprächspartnerin, wir haben in seinem Zimmer gemeinsam gespielt.

Project Name: 02-06-2024

Project Datum: 02-06-2024

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[13]

..	39	40	41	42	43	44	45
Silvia [v]	Was ist das?	Ja eine Palme			hm?		was magst
[ko]	Blättern in einem Buch						
Florian [v]		Baum!		pame	s o !	so machen!	so
[ko]							klopft im

[14]

..	46	47
Silvia [v]	du machen?	so
Florian [v]	Machen! so machen!	
[ko]	Hintergrund, Nimmt ein Klappbuch und möchte die Seiten herausklappen	

[15]

..	48	49	50	51	52	53	54
Silvia [v]	machen? auseinander machen?			ui! zusammen?		oke!	
Florian [v]		ja! nein!	so machen!			ja!	

[16]

55
[ko] Rascheln und Rumpeln im Hintergrund

Der Begriff des Baumes wird von Florian hier überdehnt. Das bedeutet also, dass die abgebildete Palme für ihn nicht als solche, sondern schlichtweg als Baum gilt. Hier hat Florian den Bedeutungshorizont von ‚Palme‘ noch nicht erreicht und sucht nach einer ähnlichen Kategorie, in der er die Palme einordnen kann. Der Baum gilt für ihn als Prototyp für etwas, das einen Stamm, eine Krone und Blätter hat, und er ordnet alles, was semantisch in diese Kategorie fällt, darunter ein.

Im Folgenden soll nochmals ein Beispiel für einen Bennendialog eingefügt werden, in dem sowohl Linda (ein Mädchen aus meinem Forschungsumfeld) als auch Florian gefragt sind. Wir haben uns gemeinsam ein Bilderbuch angesehen, das, wenn man einen Knopf drückt, Tierlaute produzieren kann.

Die Kinder sollten die jeweiligen Tiere benennen. Folgenden Ausschnitt aus dem Gespräch möchte ich genauer analysieren.

Project Name: 27-08-2024
Gesprächsdatum: 27-08-2024

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

Linda

Sex: f

[1]

	0	1	2
Silvia [v] [Kommentar]]			die Tiere am liest vor
Florian [v] [Kommentar]]	Buch im Hintergrund macht Kuhgeräusche	nicht angreifen! Florian drückt Lindas Hand weg	

[2]

	3	4
Silvia [v] [Kommentar]]	Bauernhof wachen gerade auf Wer begrüßt denn lautstark den neuen Tag?	
[Kommentar]]		Buch

[3]

	5	6	7
Silvia [v] [Kommentar]]	Was isn das_ein? Zeigt auf einen Hahn		Ein lacht
Linda [v] Florian [v] [Kommentar]]	im Hintergrund macht Tiergeräusche	Ein Gockelhahn Ein Papagei!	

[4]

	8	9	10	11
Silvia [v]	Papagei?	Nein die Linda hat recht	ein?	Ein Gockelhahn! Die
[Kommentar]				
Florian [v]		Ein Papagei!!		

[5]

Silvia [v]	Vögel fangen an zu singen und die Kuh bringt ihrem Kalb das Muhen bei!

[6]

	12	13	14
Silvia [v]	Was ham wir da? Einen? Das wisst ihr schon	ein?	Nein was ist
Linda [v]		Ein Blatt!	

[7]

	15	16	17	18
Silvia [v]	das für ein Tier da?	Genau	Und was ist das da?	Ein?
Linda [v]		Das is ein Blatt		
Florian [v]				Ein Vogel!

[8]

	19	20	21	22	23
Silvia [v]	Und was ist das da	eine?	Und das da?	ein?	und das
Florian [v]		Eine Blume!		Metterling!	

[9]

	24	25	26	27
Silvia [v]	da eine?	Und das da?	Eine?	Super! Und das
Florian [v]	Noch eine Schnecke!		Eine Biene!	

[10]

	28	29	30	31
Silvia [v]	da	ein?	Ein Vogel war das	Die Schnweinchen
Linda [v]		Ein Vogel!		
Florian [v]		Nein	eine Schnecke!	

[11]

	32	33	34
Silvia [v]	grunzen vergnügt		
Linda [v]		Ich hab das jetzt	
Florian [v]			Nein ich mach das!
[Kommentar]	Ahmt die Laute eines Schweins nach		Streitet mit Linda
]		Streitet mit Florian	

[12]

	35
[Kommentar]	Die Kinder streiten darum, wer im Buch die Knöpfe drücken und Geräusche
]	

[13]

	36	37
Silvia [v]	Jeder darf einmal!	Sonst geben wir das Buch weg!
[Kommentar]		Linda beginnt zu weinen
]		
[Kommentar]	produzieren darf	
]		

Es handelt sich hierbei wieder um eine Situation, in der Sprache gezielt hervorgehoben wird, in dem ich immer wieder frage: ‚Was ist das...?‘ Ich entlocke den beiden Kindern also bewusst sprachliche Äußerungen. In der Konversation mit Florian verhält sich Linda eher zurückhaltend und schüchtern. Grundsätzlich kann man aber über diese Situation aussagen, dass die Kinder fast alle Tiere richtig benannt oder zumindest in die richtige Kategorie eingeordnet haben. Neben den lexikalischen Elementen sind hier auch die pragmatischen Elemente interessant, da sich im Laufe des Gesprächs ein Streit zwischen den Kindern entwickelt, der mich auch ein wenig davon abhielt, die Aufnahme noch weiter fortzuführen. Man könnte also festhalten, dass Gesprächssituationen, an denen mehr als ein Kind beteiligt ist, unter anderem zu Konflikten und zur Einschränkung des Datenmaterials führen können. Einige interessante lexikalische Merkmale möchte ich hier festhalten:

Zum einen die Benennung des Hahns, den Linda richtigerweise mit ‚Gockelhahn‘ betitelte und welchen Florian interessanterweise mit ‚Papagei‘ assoziierte. Hier könnte man wieder argumentieren, dass Florian die semantischen Eigenschaften eines Hahns, nämlich ‚bunt‘, ‚hat Federn‘ oder ‚hat einen Schnabel‘ mit denen eines Papageis assoziiert. Dabei ist diese Kategorisierung gar nicht so weit hergeholt, da sich die beiden Tiere zumindest optisch gar

nicht so unähnlich sind. Mir ist ohnedies auch aufgefallen, dass diese Unterscheidung von Objekten, wie sie in Bilderbüchern dargestellt sind, oftmals schwerer fällt, da die Tiere nur abstrakt dargestellt werden. Interessant ist an dieser Stelle auch Lindas Antwort in Bezug auf meine Frage, worum es sich bei dem Vogel handelt, sie antwortet schlichtweg mit ‚Blatt‘. Ich nehme an, dass das Kind in dieser Situation Bezug auf das Blatt Papier genommen hat, nämlich die Seite im Buch. Hier dürfte meine Intention, auf was ich mich gerade beziehe, nicht deutlich geworden sein. Im weiteren Verlauf des Gesprächs, ich bezog mich dabei wieder auf den Vogel, antwortete Linda richtig mit ‚Vogel‘ und Florian mit ‚eine Schnecke‘. Ich bin mir sicher, dass Florian zu diesem Zeitpunkt eine Schnecke von einem Vogel unterscheiden konnte. Ich denke, dass Florian in dieser Situation schlichtweg ein wenig überfordert war, da er nicht allein am Gespräch beteiligt und neben den visuellen auch auditive Elemente, nämlich das Abspielen der Tiergeräusche im Buch, involviert waren. Vielleicht war das schließlich auch der Auslöser für diese Konflikt- und Streitsituation. Diese Situation hat mir gezeigt, dass Dialoge und Gespräche mit einem Kind zumindest für die Datenerhebung etwas effizienter funktionieren.

Ich möchte an dieser Stelle noch ein Transkript einfügen, dass alle Elemente des frühen kindlichen Sprachgebrauchs und Lexikons enthält: Das Gespräch wurde am 10-07-2024 aufgenommen. Ich habe mit Florian ein Buch mit Verkehrszeichen angesehen und versucht, ihm die Verkehrszeichen zu erklären.

Project Name: 10-07-2024
Gesprächsdatum: 10.07.2024

Speakertable

Florian

Sex: m

Silvia

Sex: f

[1]

	0	1	2
Silvia [v]	Was bedeutet dieses Schild? Ohne Lulli		
[Kommentar]	nimmt Florian den Schnuller ab		
Florian [v]	Ein Bub		

[2]

	3	4	5
Silvia [v]	Was was was ein Bub? Und was macht der Bub? Was macht der Bub?		

[3]

	6	7	8
Silvia [v]	ein Auto und was was was macht der Bub?		
Florian [v]	ein Auto		Butei
Florian [Kommentar]	deutet auf ein Auto		deutet

[4]

	9	10	11
Silvia [v]	Die Polizei kommt da?		Was
Florian [v]		Nein, Bugzeug!	
Florian [Kommentar]	auf ein Flugzeug	Deutet auf das Flugzeug	

[5]

	12	13	14 15
Silvia [v]	heißt Butei?	Der spielt mit einem Ball	Und was ist das?
Florian [v]	eh nein, das da!		ja

[6]

	16	17	18	19
Silvia [v]	ein?		ein Puppenhaus?	wei-weil warum, weil das so
[Kommentar]			lacht	
Florian [v]	Ein	ein Puppenhaus		

[7]

	20 21	22	23
Silvia [v]	klein ist?	Und wer ist das?	oke na wenn du
[Kommentar]			deutet
Florian [v]	ja	hm pap-Mama!	

[8]

	24
Silvia [v]	meinst und was ist das da?
[Kommentar]	auf ein Schild, das eine Spielstraße zeigt
	das ist das gleiche nur heißt (ea)

[9]

	25	26	27
Silvia [v]	nicht spielen	schau	Das heißt spielen Und
[Kommentar]	deutet auf ein Schild, das eine Spielstraße zeigt		

[10]

	..	28	29
Silvia [v]	das heißt: Spielen Und das heißt: Nicht spielen		
[Kommentar]	deutet auf ein Schild, das keine Spielstraße zeigt		
Florian [v]	Im		

[11]

	..	30
Silvia [v]	Also: was heißt dieses Schild? das	
Florian [v]	Buch_ein Ball, noch eine Ball !	

[12]

	..	31	32	33	34	35
Silvia [v]	bedeutet?		Spielen Und das heißt?		nicht spielen	
Florian [v]	eh eh eh Bub!		eh Buteig			

[13]

	36	37	38	39	40
Silvia [v]	Genau_und wer ist das da?		und die?		
Florian [v]	nein eh eh Ball!		eh Mama		baby

[14]

	41	42
Silvia [v]	ehm ja, okay _das da heißt Fußgängerweg und was ist das da_ein?	
[Kommentar]	deutet auf ein Schild für Fußgängerzone deutet auf ein Schild für	

[15]

	..	43	44
Silvia [v]	und wer fährt denn immer mit dem Fahrrad?		
[Kommentar]	Fahrradfahrer		
Florian [v]	eh Fahrrad!		

[16]

	45	46
Silvia [v]	die Mama! Wo fährt die Mama denn mit dem Fahrrad	
Florian [v]	ehm die Mama!	

[17]

	..	47	48
Silvia [v]	hin? Auf der Straße! Aber wo muss die Mama denn hin in		
Florian [v]	eh eh Straße!		

[18]

..		49	50	51	52
Silvia [v]	der Früh ? Weißt du das noch?	Wohin denn?		Laufen geht die	
Florian [v]		ja!		Laufen!	

[19]

..		53	54		
Silvia [v]	Mama ja und was noch?	zum Zug? Ja genau, die M		ama muss	
Florian [v]		eh in Zug			

[20]

..		55	56	57	
Silvia [v]	in der Früh in die Arbeit	Zum Zug? Und wo muss		der Papa	
Florian [v]		Nein in Zug!			

[21]

..		58	59		
Silvia [v]	immer hin?	Auch zum Zug? Und was muss denn der Papa in			
Florian [v]		Auch Zug!			

[22]

..		60	61		
Silvia [v]	der Früh machen?	In der Klasse sein?		Hihi, oke	
[Kommentar]				kichernd	
Florian [v]		kasse sein			

Hier kommen meiner Meinung nach mehrere Komponenten der kindlichen Sprachentwicklung zusammen: Ich möchte an erster Stelle wieder auf mein Verhalten als Gesprächspartnerin eingehen. An meinem Sprachverhalten bzw. Lexikon fällt auf, dass ich stark zu Wiederholungen neige, was in der Konversation mit Kleinkindern, wie wir in vorangegangenen Kapiteln bereits gelernt haben, nicht unüblich ist. Ich übernehme aber auch Protowörter und passen mich dadurch an Florians sprachliche Kompetenz an. Zudem stelle ich sehr viele W-Fragen: Wer? Was? Wo? Wohin? Dies ist ein Mittel elizitierter Sprachproduktion, welches dem Kind eine Antwort entlocken soll.

Zur Kindersprache lässt sich sagen, dass das Thema Protowörter nach wie vor präsent ist: Das Wort ‚Lulli‘ für Schnuller ist Florians eigens kreiertes Protowort für *Schnuller*, welches ich

als seine Gesprächspartnerin in diesem Kontext auch verwende. Hier habe ich auch die Erfahrung gemacht, dass Kinder, je nach sprachlichem Input, den sie durch die Eltern erfahren, verschiedene Wörter verwenden. Als Florian noch sehr klein war, hat er stets nur die Lautfolge ‚jaijai‘ für seinen Schnuller verwendet, während andere Kinder in meinem Umfeld Wörter wie ‚nena‘ oder ‚zuzi‘ verwendet haben.

Auch Assoziationen werden hier nochmal deutlich, auch die ersten Zweiwort-Sätze des Kindes treten auf. Florian sieht das Schild der Spielstraße, worauf Piktogramme von Kindern und ein Ball abgebildet sind. Er assoziiert demnach die Spielstraße also gleich mit einem Ball oder mit dem Ballspielen als Aktivität an sich. In weiterer Folge nennt er in Kombination mit dem Fahrrad seine Mutter, die immer mit dem Fahrrad fährt. Auf die Frage, wo ihre Mutter denn morgens hingehet, antwortet der Bub mit ‚Zug‘, demnach geht er davon aus, dass seine Mutter zumindest hin und wieder mit dem Zug fährt. Interessant ist, dass er seinen Vater mit einer ‚Klasse‘ verbindet. Auch das ist nicht abwegig, da sein Vater noch studiert und oft auf die Universität fährt. Der Bub hat also schon semantische Kategorien gebildet (z.B. Fahrzeuge, Institutionen) und kann Personen und Objekte entsprechend einordnen. Übergeneralisierung zeigt sich auch im Zuge der Abbildung eines Hauses auf einem Piktogramm, da Florian für die Abbildung eines kleinen Hauses das Wort ‚Puppenhaus‘ verwendet, er teilt also alle kleinen Häuser in die Kategorie der Puppenhäuser ein.

6.4 Beispiele für Assoziation im Wortschatzerwerb

Das Phänomen der Assoziation bezeichnet im Wortschatzerwerb die Tatsache, dass ein Kind zwei Wörter miteinander kombiniert, weil es diese miteinander assoziiert. Dabei müssen die beiden Wörter semantisch nicht zusammenpassen, es geht hier lediglich um die individuelle Interpretation des Kindes in Bezug auf ein bestimmtes Wort und dessen assoziierten Begriff. Ein Beispiel dafür möchte ich aus Florians Wortschatz nennen: Er nannte den Stimulus ‚Essen‘ stets in Kombination mit ‚heiß‘. In diesem Fall passen beide Wörter gut zusammen. Ein Beispiel für einen eher anomalen Ausdruck wäre Florians Kombination der Wörter: ‚Kerze putzen‘, in Bezug auf das Ausblasen einer Kerze, wobei der Bub hier womöglich einfach nur die Wörter ‚pusten‘ und ‚putzen‘ anhand ihrer prosodischen Ähnlichkeiten verwechselt hatte. Sehr populär war auch seine immer wiederkehrende Aussage ‚Baby anschauen‘, wenn er gestillt werden wollte. Aber auch ‚normale‘ Assoziationen wie ‚Papa Arbeit‘ oder ‚Mama Buch‘ zählten zu Florians Formen des Assoziierens. In den ersten

Lebensjahren stellt an dieser Stelle lediglich der Interpretations-Spielraum eine Hürde für die Eltern dar, da man hier interpretieren könnte, dass entweder Mama ein Buch vorlesen oder Mama selbst ein Buch lesen oder Papa arbeiten gehen soll oder Papa sich gerade in der Arbeit befindet. Dennoch stellt die Assoziation eine wichtige Basis für die Bildung von Zwei- und Mehrwortsätzen dar, auf die ich später noch genauer eingehen werde.

Ich möchte im Folgenden ein paar Beispiele aus der Praxis einfügen, die zeigen, wie relevant Assoziation für Kinder im Kleinkindalter ist:

Das erste Beispiel stammt vom 05.05.2024. Es handelt sich um eine spontane Aufnahme, Florian war zum Zeitpunkt der Aufnahme etwa 24 Monate alt. Die Spontanaufnahme wurde zu Hause aufgenommen. Folgendes Transkript zeigt einen kurzen Ausschnitt aus unserer Konversation. Ich habe jene Teile, in denen Assoziation eine Rolle spielt, gelb markiert.

Project Name: Aufnahme 05-05-24

Project Datum: 05.05.2024

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[1]

	0	1	2	3
Silvia [v]	(ea) wo fahrn wir denn heute	hin?	Und was machen wir beim Opa?	essen
[ko]				
Florian [v]		Opa!		essen Opa

[2]

	4	5	6	7	8	9
Silvia [v]	beim Opa?	Und wer ist da noch	dabei?	Oma und wer noch?		
[ko]						
Florian [v]	ja		Oma!		Mina	

[3]

	10	11	12	13
Silvia [v]	Bienen?	Okay und was machen die	Bienen?	fressen?
[ko]				
Florian [v]	ja		echen	
[ko]			spricht sehr undeutlich	

[4]

	14	15	16	17	18	19
Silvia [v]		Stechen?		wurdest du schon gestochen?		
Florian [v]	echenn		(ea) ja		neeiinbisschen	
[ko]					raschelt im Hintergrund	

[5]

	20	21	22	23
Silvia [v]	Des tut nämlich weh gell wenn man gestochen wird	oke (ea)	Warst du gestern	
Florian [v]		weh	ja	

[6]

	24	25	26	27
Silvia [v]	bei den Bienen?	nein? War die Mama alleine dort?	Das stimmt aber	
Florian [v]		hm hm	jà	
[ko]		verneinend		

[7]

	28	29	30	31
Silvia [v]	nicht oder? Du warst doch dabei?	Was hast du da gesehen?		
Florian [v]		hm	Opa!	
[ko]		bejahend		

[8]

	32	33
Silvia [v]	Nein nicht den Opa • • hm? Bienen!	
Florian [v]		hmhm

Assoziation ist hier definitiv vertreten: Florian verbindet den Besuch bei seinem Opa mit Essen, er verbindet den Besuch bei seinem Opa auch mit seiner Oma, bringt dann aber eine nicht-kontext-gebundene Sache ins Spiel, nämlich die Bienen. Es kann sein, dass Florian bei seinem letzten Besuch bei Opa Bienen beobachtet hat, weil er auch im Folgenden seinen Opa mit den Bienen verbindet. Sehr interessant ist an dieser Stelle bereits seine Assoziation der Bienen mit dem Verb ‚stechen‘, er assoziiert mit Bienen also durchaus deren ‚Potenzial‘ des Stechens.

Ein weiteres Beispiel für Assoziation ist folgender Dialog mit Florian vom 16.6.2024. Florian war zu dem Zeitpunkt etwa 26 Monate alt, wir saßen gemeinsam in der Küche. Folgendes Transkript zeigt einen kurzen Ausschnitt aus unserer Konversation:

Project Name: 16-06-2024

Project Datum: 16.06.2024

Project Name: 16-06-2024

User defined attributes:

Gesprächsdatum:: 16.06.2024

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[1]

	0	1	2	3
Silvia [v]	Was soll ich holn ausm Kühlschrank?		Eine Gurke oke	Was magst du dann
Florian [v]		Guka		

[2]

	4	5	6	7	8
Silvia [v]	machen?		schneiden?		
Silvia [ko]	Holt eine Gurke aus dem Kühlschrank				
Florian [v]	essen guka		neiden		ja!

[3]

	9	10	11	12
Silvia [v]	okay!			
Silvia [ko]	Rascheln im Hintergrund		schneidet die Gurke	
Florian [v]				Hoppala!
Florian [ko]	hustet			
[ko]				Ein Stück Gurke fällt herunter

[4]

	13	14	15	16	17
Silvia [v]	hmmm so? reicht des?			super	
Florian [v]		jaa! lalalala			lalalala
Florian [ko]		nimmt sich ein Stück Gurke und isst es			singt vor

[5]

	18	19
Silvia [v]		Rand abbeißen?
Florian [v]	Rand beißen Rand beißen Rand beißen Rand beißen	ja
Florian [ko]	sich hin	

[6]

	20	21
Silvia [v]	Nein_ iss den Rand bitte mit Der Rand ist gesund_ da sind Vitamine drin_ Das	
Florian [v]	Rand beißen	

[7]

	22	23
Silvia [v]	ist ganz gesund wenn du das isst_ gut für die Zähne auch!	
Florian [v]		ah eh! ah eh au
Florian [ko]		quengelt

[8]

	24	25	26
Silvia [v]	Was is denn passiert?		Schläft noch? Papa schläft noch?
Florian [v]	Finger!	Papa_ schläft noch	

[9]

	27 28	29	30
Silvia [v]	oke_ und was hat das mit deinem Finger zu tun?		
Florian [v]	jà	aua eh drei sechs acht	
Florian [ko]			seufzt

[10]

	31	32	33	34
Silvia [v]	isst du jetzt noch dein Ei?	oke müssma da pusten?		
Silvia [ko]			Pustet auf Florians Finger	
Florian [v]	aua			pusten

[11]

	35	36	37	38	39
Silvia [v]		Super hihhi		Du hast immer aua? Du hast	
Silvia [ko]	Pustet auf Florians Finger				
Florian [v]			Immer aua		

[12]

	..	40	41	42	43
Silvia [v]	immer ein Aua an der Hand?		Wirklich?		Was soll ich denn machen?
Florian [v]		Da!		Da bitte	

[13]

	44	45	46	47
Silvia [v]		Nochmal pusten?		
Silvia [ko]			Pustet nochmal auf Florians Finger	
Florian [v]	Pusten!			Jetzt sauber sauber

[14]

	48	49
Silvia [v]	Super!	
Florian [ko]		Isst weiter die Gurke

Ein Beispiel für Assoziation wäre hier Florians Assoziation der Gurke mit den Verben ‚essen‘ und ‚schneiden‘. Er möchte also sowohl selbst die Gurke essen, vorab soll ich diese aber noch schneiden. Plötzlich äußert er die Interjektion ‚aua‘, er hat sich also im Zuge des Gesprächs verletzt und verlangt im Zuge dessen die Aktion ‚pusten‘ von mir. Die Verletzung assoziiert Florian also nicht nur mit der Interjektion ‚aua‘, sondern auch mit der Geste des ‚Pustens‘. Diese Geste hat einen emotionalen Hintergrund, denn vor allem kleine Kinder erfahren durch ihre Eltern oftmals die Geste des ‚Pustens‘ im Zuge einer Verletzung, als Geste des Tröstens und als Zeichen von Aufmerksamkeit und Zuneigung.

Interessant fand ich an dieser Stelle auch, dass der Bub das Wort ‚Pusten‘ auch mit dem Adjektiv ‚sauber‘ assoziierte. Vielleicht hat er schon die Erfahrung gemacht, dass man durch Pusten auch einen sauberen Zustand erreichen kann.

Zusammenfassend kann man sagen: Abstrakte sprachliche Formen sind für kleine Kinder viel schwieriger zu verstehen als Ausdrücke, die auf erfahrbaren Ereignissen basieren. Das bedeutet also, dass der kindliche Wortschatz deutlich mehr auf semantischen und pragmatischen Strategien geruht als auf syntaktischen Formen (vgl. Kauschke, 2012, S. 36).

Ein Beispiel für Assoziation und die damit verbundene Bildung von ersten Zweiwortsätzen möchte ich an dieser Stelle noch einbauen. Das Gespräch stammt vom 06.09.2024, es handelt sich dabei um einen Dialog zwischen dem Buben Leon und einer seiner Bezugspersonen, sie befanden sich beide davor im Theater und lassen das Stück gemeinsam Revue passieren.

Project Name: 06-09-2024
Project Datum: 06-09-2024

Speakertable

Maria

Sex: f

Leon

Sex: m

[1]

	0	1	2	3
Maria [v]	also wie war das theaterstück?	gut?		Da Severin is
Leon [v]		gut	Da Severin is umgefalln	

[2]

	4	5
Maria [v]	umgefalln	Dann hat er au gemacht? und - was hat er
Leon [v]	Da hat das au gemacht	

[3]

	6	7
Maria [v]	davor in der hand gehabt?	Ein Staberl und was hat er mit dem
Leon [v]	Ein Staberl	

[4]

	8	9	10	11
Maria [v]	Staberl gemacht?	Zugehaun!		Den Mann hat er gehaut
Leon [v]		Zugehaut!	Mann gehaut	

[5]

	12	13	14
Maria [v]		Okay Und noch einen Mann? Zwei Männer hat der Severin mit dem	
Leon [v]	Noch a mal		

[6]

..		15	16
Maria [v]	Staberl gehaut?	Okay, weißt du auch,	wie das Stück geheißen hat das
Leon [v]	Ja.		

[7]

..		17
Maria [v]	Theaterstück? Der Diener zweier Herren, hat das geheißen. Hats dir gut	

[8]

..		18	19
Maria [v]	gefallen?	ja.	
[Kommentar]	nickt.		

Hier lassen sich gleich mehrere Komponenten feststellen: Zum einen verwendet die Bezugsperson eine stark *Kindgerichtete Sprache*. Sie stellt viele Fragen und wiederholt fast alles, was der Bub sagt. Der Bub antwortet auf die Frage, wie das Theaterstück war damit, dass ein Protagonist ‚umgefallen‘ ist und es ‚au‘ gemacht hat. Er assoziiert also die Aktion des ‚Umfallens‘ mit der Interjektion ‚au‘. Er hat also seinen Bedeutungshorizont schon so erweitert, dass er die Aktion des Hinfallens oder Umfallens mit einer sprachlichen Äußerung, die der Betroffene vielleicht tätigt, verknüpft. Auf die Frage, was der Protagonist in der Hand gehabt hat, antwortet der Bub mit: ‚Ein Staberl‘, er bezieht sich damit vermutlich auf einen Stab oder einen Stock und nennt dafür die im Wienerischen gängige Variante ‚Staberl‘. Die Verwendung des Wortes ‚Staberl‘ anstelle von ‚Stab‘ lässt darauf schließen, dass der Bub dem Stab eventuell semantische Elemente wie ‚klein‘, ‚dünn‘ oder ‚kurz‘ zuordnet, demnach die verkleinerte Form ‚Staberl‘ verwendet. Im Wienerischen würde man eine ‚Staberl‘ vermutlich eher mit einem kleinen, dünnen Stab aus Holz oder Metall verbinden. Auf die Frage, ‚was der Mann mit dem Staberl gemacht hat‘, antwortet der Bub: ‚zugehaut‘, er assoziiert hier also das ‚Staberl‘ mit der Aktion des ‚Zuhauens‘ und geht sogar noch weiter, indem er sagt, dass der Protagonist ‚einen Mann‘ damit gehauen hat. Der Bub hat sich also die für ihn relevanten Merkmale dieses Theaterstücks gut eingeprägt und konnte diese mithilfe der Bezugsperson und anhand seiner assoziativen Fähigkeiten nochmal reproduzieren.

In meinem letzten Beispiel aus der Praxis war Florian bereits 28 Monate, also 2 Jahre und etwa vier Monate alt. Das Gespräch wurde Anfang September 2024 aufgenommen, es handelt sich wieder um eine Lese-Situation:

Das Buch, welches wir gemeinsam gelesen haben, heißt ‚Der Wolf und die Fliege‘. Dabei sollen Kinder stets einen Gegenstand oder ein Tier nennen, dass auf der folgenden Seite fehlt (pro Seite wird es immer eine Sache weniger).

Florian sollte die jeweiligen Tiere und Gegenstände benennen.

Ich habe die Lesesituation anschließend mithilfe des Partitur-Editors Exmeralda transkribiert und die unterschiedlichen Situationen fotografisch festgehalten, um genauer darzustellen, welches der Objekte auf der jeweiligen Seite fehlt. Im Folgenden habe ich meine Ergebnisse eingefügt, im Anschluss folgt eine Gesprächsanalyse.

Project Name: 11.09.2024

Project Datum: 11.09.2024

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[1]

	C1	2
Silvia [v]	So • welches magst du zuerst lesen, das da?	oke
Florian [v]		ja
[Kommentar]	Holt verschiedene Bücher und zeigt dann auf ein spezifisches Buch. Rascheln	

[2]

	3	4
Silvia [v]	der Wolf und die Fliege	oi
[Kommentar]	im Hintergrund	Rascheln im Hintergrund
	Einmal hatte der Wolf ein	



[3]

..	
Silvia [v]	kleines (kurze Pause) Hüngrerhen Da fraß er deen (?) Was fraß er denn?

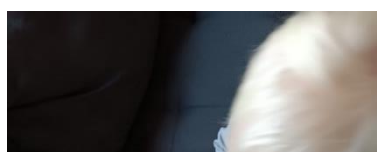
[4]

	5	6	7	8
Silvia [v]		hihi ich glaube er fraß den		genau hihihi super aber satt
Florian [v]	die Katze		Apfeel	
[Kommentar]		zeigt auf den Apfel		blättert und liest



[5]

	..	9	10	11
Silvia [v]	war er nicht	Also verschlang er rasch die (?)		hihi super (ea)
Florian [v]			äh Katze	
[Kommentar]	weiter im Buch			



[6]

	..	
Silvia [v]	sein Magen knurrte immer noch, da mampfte er auch noch die	
[Kommentar]	blättert und liest weiter im Buch	

[7]

	12	13	14	
Silvia [v]		genau	Nach einem kurzen Mittagsschläfchen hätte er Berge	
[Kommentar]	die die die Ente		blättert und liest weiter im Buch	

[8]

	..	15	16	
Silvia [v]	verdrücken können also Futterte er flugs das ?		(ea) er rülpste genüsslich	
Florian [v]			Auto!	
[Kommentar]				



[9]

	17	18
Silvia [v]	und verschluckte dann in einem Happen den ?	danach musste er d-
Florian [v]	Fuess (Fisch)	

[10]

	19	20
Silvia [v]	dringend aufs Klo und verputzte anschließend (ea) den	supaa (ea)
Florian [v]		den Vogel!



[11]

..	
Silvia [v]	jetzt fehlte nur noch ein kleiner Nachtsch und da Wölfe kein Grünzeug mögen

[12]

..		21	22	23	24
Silvia [v]	verschmauste er auch noch die (?)		hm?		ha nein
Florian [v]		(ea) die Miine!		die Biene Maja	



[13]

	25	26	27	28
Silvia [v]	das ist keine Biene, das ist eine Fliege	genau	Angst wieso hat	
Florian [v]	eine Fliege?	Angst?		

[14]

	29	30	31	
Silvia [v]	die Angst?	du hast Angst vor einer Biene?	oh	
Florian [v]	ich Angst Biene	ja eh d Bienen	ssst	

[15]

	32	33	
Silvia [v]	okeee	Warum hast du Angst? Was kann denn die Biene machen?	
Florian [v]	und dann nicht gut		

[16]

	34	35	36
Silvia [v]	hm?	Mausi was macht denn die Biene? die kann?	
Florian [v]			biiiiieen
[Kommentar]		Klopfen im Hintergrund	

[17]

..		37	38	39	40
Silvia [v]		stechen kann sie so köstlich köstlich sagte der Wolf Aber die kleine			
Florian [v]	bsbsbs sssss				
[Kommentar]		blättert und liest weiter im Buch			



[18]

..	
Silvia [v]	Fliege wehrte sich und kitzelte den Wolf so lange haa bis er alles wieder



[19]

..		41	42	43	44
Silvia [v]		ausspucktee ui was hamma da nochmal? eine?	ei(ne) Katze		nein das da
Florian [v]				eine Ente	
[Kommetar]		Rascheln im Hintergrund			



[20]

..	45	46	47	48	49	50
Silvia [v]	in der Mitte was ist das?	genau einen				nein
Florian [v]		ein Fuess (Fisch)		eine Fliiiege		
[Kommetar]					lacht	

[21]

..	51	52	53
Silvia [v]	das ist der Vogel das ist die Fliege und was hamma da?		super und
Florian [v]		äääh n Apfel	
[Kommetar]		zeigt auf ein Tier	

[22]

..	54	55	56	57
Silvia [v]	das weißt du auch	geenau und zum Schluss noch die (?)	quak quak	super
Florian [v]		n Auto	eine Ente	

Hier wird schnell deutlich, dass Florian bei der Benennung der einzelnen fehlenden Gegenstände kaum mehr Hilfe benötigte, die meisten Begriffe hat er richtig benannt. Einzig die Fliege kategorisierte er in diesem Fall als Biene, das liegt vermutlich daran, dass er

Bienen besser kennt als Fliegen. Interessant ist, dass er die Biene gleich mit Angst assoziiert, er weiß immerhin schon, dass im Umgang mit Bienen Vorsicht geboten ist. Er versucht schließlich auch, die Situation, in der eine Biene um ihn herum summt und ihn möglicherweise zu stechen versucht, nachzuahmen. Spannend fand ich auch seine Konnotation zur Fernsehfigur *Biene Maja*, die ihm aus Büchern und TV bekannt ist. Alle Bienen scheinen also im Moment für ihn ‚Maja‘ zu heißen.

Grundsätzlich ist diese Form der elizitierten Sprachproduktion erst erfolgreich, wenn Kinder bereits eine Bandbreite an Wörtern produzieren können.

Christina Kauschke beschreibt in ihrem Text etwa Situationen, in denen Kindern Fragen zu Passivkonstruktionen gestellt werden: „Welches Zebra wird vom Kranich gekitzelt?“.

(Kauschke, 2012, S. 13). Auch Subjekt- bzw. Objektrelativsätze werden in manchen Tests abgefragt. So sollen Kinder beispielsweise Fragen wie: ‚Welcher Bub ist dies?‘ mit ‚Das ist der Bub, der...‘ oder ‚Der Bub, den die Mama wäscht...‘, konstruieren können. (ebd.)

6.5 Beispiele für Zwei – und Mehrwortäußerungen

Ich habe anhand der vorangegangenen Beispiele gezeigt, dass im Zuge der Assoziation auch schon erste Zwei- und Mehrwortäußerungen auftreten können. Anbei möchte ich noch einige Beispiele einfügen, in denen die Kinder aus meinem Forschungsumfeld Zwei- und Mehrwortäußerungen produziert haben und diese anschließend auf ihre lexikalischen Merkmale analysieren.

Das erste Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus einem Gespräch vom 01.10.2024, wobei ich mich mit Florian über eine Wunde auf seinem Knie unterhalte.

Project Name: 01-10-2024

Projekt Datum: 01.10.2024:

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[1]

	0	1	2
Silvia [v]	Wo ist das passiert?	Oke	und was ist da passiert?
Florian [v]		Da!	
[Kommentar]	Deutet auf eine Verletzung auf Florians Knie		

[2]

	3	4	5	6	7
Silvia [v]		Und wie ist das passiert ?		Oke	
Florian [v]	Ein Aua!		Ein Pflaster draufgeben		Da auch ein

[3]

	8	9
Silvia [v]	Bei dir? Ja	aber du blutest da ja gar nicht das ist ja gar kein aui,
Florian [v]	Pflaster	

[4]

	10	11	12
Silvia [v]	oder?	auch? Und was müßma da noch draufgeben?	
Florian [v]	Da auch ein Pflaster		Eine
[Kommentar]	deutet auf sein Knie		

[5]

	13	14	15	16	17	18
Silvia [v]		h m m		Weißt du, was da passiert ist?		Weißt du
Florian [v]	Salbe	Mitm Fuß	Mitm Fuß		Klack!	

[6]

	19	20
Silvia [v]	noch, was da passiert ist mitm Fuß?	Da sind wir in den Kindergarten
Florian [v]		ja?

[7]

	21	22	23	24	25	26
Silvia [v]	gegangen	Und dann?			ja	umgefallen genau
Florian [v]	ja	• •		runterplumpst		

[8]

	27	28	29 30
Silvia [v]	umgeplumpst	mit dir drauf	Aber du hast dir gottseidank nicht weh getan und
Florian [v]			ja

[9]

	31	32	33
Silvia [v]		und ich hab mir da unten weh getan	
[Kommentar]	räuspert sich		
Florian [v]		ja	und den Flori nicht

[10]

	34
Silvia [v]	jaa das hast du schon toll
Florian [v]	tragen der Flori hat du habt ein Baby

[11]

Silvia [v]	erkannt, gell? Ich kann dich nicht mehr so gut tragen weil ich ein Baby hab

[12]

	35 36	37 38
Silvia [v]	im Bauch, gell? okay? Aber du kannst ja super schon selber laufen	Und
Florian [v]	ja	ja!

[13]

	39 40	41 42
Silvia [v]	morgen hat übrigens der Kindergarten zuu	morgen ist zu! Und was machen
Florian [v]	ja!	ja!

[14]

	43	44
Silvia [v]	wir morgen?	Morgen fahrn wir in die?
Florian [v]	Jetzt gehma Jetzt geh,a Jetzt gehma	

[15]

	45	46	47	48
Silvia [v]		Super!		Ja Sprudelwasser gibts da, dann
Florian [v]	Therme!	Ja! Sprudelwasser gibts da?		

[16]

..	49	50	51
Silvia [v]	gibt's eine Rutsche	Hörst du das? Ein Flugzeug	
[Kommentar]		flüsternd	
Florian [v]	Ja eine große Rutsche	...	
[Kommentar]		Ein Flugzeug fliegt vobei	

[17]

52	53 54
Silvia [v]	Das landet gerade in Wien weißt du? Freust dich schon morgen aufs
Florian [v]	ja

[18]

..	55	56	57
Silvia [v]	schwimmen? Also was gibts alles in der Therme?	es gibt ein	
Florian [v]		Eine Rutsche	

[19]

..	58	59 60
Silvia [v]	Rutsche es gibt ein ein ein	ja und ein Babybecken und ein
Florian [v]	eine kleine Rutsche gibts da	ja

[20]

..	61	62	63
Silvia [v]	Clownbecken	Dann gibt es ein ein Restaurant mit Essen und	
Florian [v]	ein Clown gibt's da		

[21]

..	64 65	66	67
Silvia [v]	Trinken einen Spielraum und ein Bällebad		ein Bobbycar
Florian [v]	ja	ja auch gibts da	

[22]

68	69	70	71
Silvia [v]	Und am besten ist?		Das Schlafen gehen ist das
Florian [v]	fahren kann man	Schlafen gehen	

[23]

	72	73	74
Silvia [v]	Schönste am Schluss	Du magst auch gern schlafen?	
Florian [v]	ja, i auch mag gerne gut!		ja!

[24]

	75	76
Silvia [v]	Ja ein Stift ist das auf dem Buch, oder? Und jetzt lesen wir das	
Florian [v]	Schau ein Stift!	

[25]

	77
Silvia [v]	Buch, oder?
Florian [v]	ja!

Anhand dieses Ausschnitts lassen sich bereits einige Mehrwortäußerungen des Kindes feststellen: ‚Ein Pflaster draufgeben‘, mit Bezug auf die Wunde des Buben, wobei ich an dieser Stelle wieder den Aspekt der Assoziation aufgreifen möchte, der Bub assoziiert das Pflaster mit dem Heilen seiner Wunde. ‚Den Flori nicht tragen du habst ein Baby‘ ist zwar noch kein grammatikalisch richtiger Satz, dennoch ist klar, was Florian damit meint: ‚Ich darf Florian nicht mehr tragen, weil ich ein Baby im Bauch habe‘. Dieser Satz zeigt, dass Florian nicht nur verstanden hat, dass seine Gesprächspartnerin ein Kind erwartet, sondern auch, dass er versteht, dass man im schwangeren Zustand nicht mehr schwer tragen oder heben sollte. ‚Ja ich auch mag gerne gut‘ – diesen Satz verwendet das Kind hier im Zusammenhang mit Schlafen, dass er das Schlafen gerne mag und das Schlafen gut für ihn ist. Das Kind kann nun also sein Repertoire aus dem mentalen Lexikon mit aktuellen Gegebenheiten verknüpfen. Die Verwendung von Verben wirkt hier erleichternd und lässt dem Kind mehr Spielraum, sich auszudrücken. Die ersten Mehrwortäußerungen sind also noch nicht das, was wir unter einem grammatikalisch richtigen Satz verstehen. Sie reichen aber aus, um dem Kind eine Konversation mit einem Erwachsenen zu ermöglichen und Emotionen sowie Gedanken und Gefühle, ja sogar Mitgefühl, auszudrücken.

Neben den ersten Mehrwortäußerungen, die hier deutlich werden, ist der kindliche Wortschatz noch immer geprägt von einigen Onomatopoeika (‚Aua‘), Assoziierung (‚Bobbycar‘ → fahren) und Übergeneralisierung (‚Sprudelwasser‘ – Nicht im Sinne von Mineralwasser zum

Trinken, sondern im Sinne von Wasser, das sprudelt, damit meint er das ‚Sprudelbecken‘ in der Therme).

Im Folgenden möchte ich einen Ausschnitt aus einem Gespräch von mir und Florian zeigen und anschließend auf die Details eingehen. Die Aufnahme wurde am 07.10.2024 gemacht.

Project Name: 07-10-2024

Project Datum: 07-10-2024

Speakertable

Silvia Sex: f

Florian
Sex: m

[1]

	0	1	2
Silvia [v]	Was magst du da machen?		Was is(n) das
Florian [v]	Da reinkleben! da reinkleben		
[Kommentar]	deutet auf ein Stickerheft		

[2]

	3	4	5
Silvia [v]	eigentlich?	Du weißt es nicht?	Und was ham wir denn
Florian [v]	na ich weiß es nicht!		

[3]

	6	7
Silvia [v]	gestern gegessen?	Spaghetti mit Tomatensauce! Du
Florian [v]	Tomaten Tomatensauce!	

[4]

	8	9
Silvia[v]	hast ganz schön viel gegessen!	Und gehma jetzt dann in den Kindergarten?
Florian[v]	ja!	

[5]

	10	11
Silvia [v]	Jetzt ist Kindergartenzeit und wo gehe ich jetzt	
Florian [v]	Ja! Jetzt ist Kindergartenzeit!	

[6]

	12	13
Silvia [v]	hin?	In den Kindergarten rein aber dann? Wo fahr
Florian [v]	Auch in den Kindergarten rein!	

[7]

	14	15
Silvia[v]	ich dann hin?	Heut fahr ich auf die Uni und dann auf die
Florian [v]	Ich gehe arbeiten	

[8]

	16
Silvia [v]	Arbeit und dann hol ich dich oder holt dich heute dein Papa ab?
Florian [v]	Nein die

[9]

	17	18	19
Silvia [v]	Dein Papa wollte dich abholen!		
Florian [v]	Mama!	Papa? Papi? Wo ist der Papa?	Der Papa?

[10]

	20	21
Silvia [v]	Der Papa ist in der Arbeit.	
Florian [v]	Du jetzt bist du Uni gehen.	

[11]

	22	23	24	25
Silvia [v]	Und was magst du heute machen?		Sticker aufkleben. Was ist	
Florian [v]	Stickers kleben.			

[12]

	26
Silvia [v]	denn das überhaupt für ein Sticker?
Florian [v]	Ein Patatol (<i>Paw Patrol</i>) Sticker.

Dieses Beispiel zeigt einige schöne Mehrwortäußerungen von Florian: ‚Na ich weiß es nicht!‘, ‚Jetzt ist Kindergartenzeit‘ und ‚Wo ist der Papa?‘ sind grammatikalisch einwandfreie Sätze. Florian kann hier nicht nur bereits einige Verben beugen, sondern beherrscht auch schon ein Gefühl von Zeit, indem sie das Wörtchen ‚jetzt‘ richtig verwendet. Das Beispiel zeigt, dass Florian hier die typischen Merkmale des kindlichen Lexikons, die wir bereits kennen gelernt haben, nicht mehr regelmäßig anwenden muss, weil sie sich bereits deutlicher und fokussierter ausdrücken kann. Der Bub kann also seinen Wortschatz nicht nur produzieren, sondern bereits im richtigen Kontext anwenden. Er geht sogar eine Stufe weiter: Mit der Beugung der Verben hat er bereits einen ersten Schritt in Richtung Grammatik gewagt.

An dieser Stelle möchte ich noch ein interessantes Beispiel einfügen, ein Gespräch zwischen Leon und einer seiner Bezugspersonen, dass am 17.11. aufgenommen wurde. Die Gesprächsteilnehmer befinden sich zu Hause, Leon sollte erzählen, was sein neu erworbenes Feuerwehrauto alles kann. Leon war zum Zeitpunkt der Aufnahme etwa 35 Monate alt.

Project Name: 17-11-2024
Project Datum: 17-11-2024

Speakertable

Maria

Sex: f

Leon

Sex: m

[1]

	0	1
Maria [v]	Erzählst du dem Florian schnell, was du bekommen hast? ui?? Was kann das	
Leon [v]	Ein Feuerwehrauto	

[2]

	2	3	4
Maria [v]	Feuerwehrauto?		Okay, stopp a mal, mit was ?
Leon [v]	Steuern		
[v]	Spielt mit seinem Auto		

[3]

..		5	6
Maria [v]	Mit was steuerst du das Feuerwehrauto? Wie machst du das?	Wie	
Leon [v]		das da!	

[4]

..		7	8
Maria [v]	machst du das?	Und wie könntest du	
Leon [v]		Steuern! Fernseher! Steuern ! und Steuern	

[5]

..		9
Maria [v]	das Feuerwehrauto beschreiben? Was hat das Feuerwehrauto?	
[Kommentar]		Ein Baby weint

[6]

	..	10	11	12
Maria [v]		Wer sitzt denn da drauf auf dem Auto?		woohoo! erzähl
Leon [v]			warte••	
[Kommentar]	im Hintergrund			

[7]

..	
Maria [v]	mal nur ganz kurz dem Flori wer da drauf sitzt auf dem Auto und wie das Auto

[8]

..		13
Maria [v]	ausschaut, was hat das auto alles?	
Leon [v]		ehm, Feuerwehrmänner, und eine

[9]

..		14	15
Maria [v]		Eine Leiter? Ja? Wird die immer größer?	
Leon [v]	Feuerwehrfrau und eine Leiter!	Ja -	

[10]

..	
Leon [v]	ich komm' gleich wieder!

Dieses Gespräch fand ich insofern interessant, da sich hier auch auf pragmatischer Ebene einiges abspielt. Zum einen befindet sich im Hintergrund des Gesprächs noch ein Baby, das zwischendurch immer wieder ein wenig weint und das Gespräch dadurch, wenn auch unbewusst, beeinflusst. Zum anderen stellt die Bezugsperson Leon immer wieder die gleiche Frage, nämlich was sein neues Feuerwehrauto so alles kann, es dauert hier aber eine Weile, bis der Bub darauf eingeht. In Bezug auf die Funktionen des Feuerwehrautos nennt der Bub das ‚Steuern‘ und bezieht sich dabei auch auf den ‚Fernseher‘, er assoziiert also das Steuern des Feuerwehrautos auch mit der Fernsteuerung. Dies ist wieder ein gutes Beispiel für die Bildung einer Überkategorie, die Fernsteuerung für den Fernseher wird dabei zum Universaltool für alles, was man steuern kann. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass kleine Fahrzeuge für Kinder mitunter durch kleine Fernbedienungen gesteuert werden können, demnach ist die Konnotation des Buben mit jenem Gerät für den Fernseher gut nachvollziehbar. Sehr interessant finde ich an dieser Stelle die Erwähnung einer ‚Feuerwehrfrau‘ des Buben in Bezug auf die ‚Besetzung‘ seines Autos. Dies ist ein tolles Beispiel dafür, dass Kinder noch wenig Unterschiede in Bezug auf Geschlechtertrennung machen. Dies ist aber meiner Meinung nach auch auf den sprachlichen Input der Eltern zurückzuführen, denn wenn Eltern hier keine Differenzen machen und beispielsweise auch Frauen in einen sehr männer-dominierten Beruf kategorisieren, nehme ich an, dass die Kinder dies auch so versprachlichen. Zu guter Letzt möchte ich noch auf Leons Satz: ‚Ich komme gleich wieder‘ und ‚warte‘ eingehen. Ich finde diese Aussagen gesprächsanalytisch sehr spannend, weil sie zeigen, dass sich Kinder ab einem gewissen Alter auch schon selbstbestimmt aus einem Gespräch herausnehmen können und wollen. Mit Aussagen wie ‚warte‘ oder ‚ich komme gleich wieder‘ will Leon gleichzeitig absichern, dass seine Bezugsperson nicht weggeht und nach einer Weile noch immer für eine Konversation zur Verfügung steht. Im Hinblick auf die ersten Zwei- und Mehrwortäußerungen, dem damit verbundenen Grammatikerwerb wird also auch die Pragmatik eines Gesprächs immer interessanter.

7. Ergebnisse

Ich möchte die lexikalische Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren hier nochmal kurz zusammenfassen. In den ersten sechs Lebensmonaten war Florian noch nicht in der Lage, sich gleichzeitig auf einen Gegenstand und das Gesagte zu fokussieren. Mit einem

Alter von etwa sechs bis acht Monaten verstand er Aufforderungen, reagierte mit Ablehnung oder Zustimmung, kommunizierte mit Mimik und Gestik und vollzieht dadurch auch erste Sprachakte.

Im zweiten Lebensjahr konnte Florian ein Objekt mit der dazugehörigen lautlichen Einheit in Verbindung bringen und dadurch ein neues Wort in sein Lexikon aufnehmen, sowohl rezeptiv als auch produktiv. Sein Wortschatz war im zweiten Lebensjahr geprägt von Protowörtern, von Lautmalerei, von Assoziation und von Übergeneralisierung von Begriffen.

Irgendwann hat Florian seinen Bedeutungshorizont erweitert und Kategorien gebildet, wobei Objektwörter den Hauptteil seines Wortschatzes ausmachten, Verben und Adjektive noch eine eher untergeordnete Rolle spielten. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres bildete der Bub erste Zwei- und Mehrwortäußerungen, die meist einer gewissen Struktur folgten, unflektierte Verben sowie kaum Artikel oder Auxiliare enthielten.

Im dritten Lebensjahr verfügte Florian bereits über einen umfangreichen Wortschatz, bildete erste flektierte Verben, verwendete Artikel und konnte erste Plurale richtig bilden. Der Wortschatz, den der Bub aktuell und gegen Ende seines dritten Lebensjahres besitzt, ermöglicht ihm, mit seinen Bezugspersonen und in seiner Umgebung zu kommunizieren und eventuell sogar schon jüngeren Kindern sprachlichen Input zu bieten.

An dieser Stelle möchte ich die Ergebnisse meiner Forschung nochmals zusammenfassen. Ich habe vor über einem Jahr mit der intensiven Dokumentation kindlicher Sprache begonnen und bin davon ausgegangen, dass es vor allem im Erwerb des Wortschatzes zum Teil große Unterschiede bei Kindern gibt.

Geht es um die Anzahl der Wörter, den die Kinder im jeweiligen Alter produzieren konnten, konnte ich die größten Unterschiede etwa im Alter von 18 Monaten feststellen. An dieser Stelle sei aber erwähnt, dass das Geschlecht der Kinder keine Rolle spielte, sowohl die Buben als auch die Mädchen unterschieden sich in ihrer Anzahl an Wörtern.

Im Zuge meiner Forschungsfrage habe ich die Hypothese aufgestellt, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im Wortschatzerwerb geht. Aus meinem persönlichen Umfeld habe ich immer wieder gehört, dass das der Fall ist. Ich konnte allerdings in keiner meiner literarischen Quellen einen wissenschaftlichen Beweis dafür finden, dass das tatsächlich stimmt. Eine interessante Studie möchte ich dennoch an dieser Stelle erwähnen: Eine Analyse von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) ergab etwa bei gleichaltrigen Dreijährigen keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Im Laufe der Zeit entwickelten sich Jungen und Mädchen aber deutlich auseinander. So war der Wortschatz von

siebenjährigen Mädchen signifikant höher als der von gleichaltrigen Jungen. Das Bildungsniveau der Eltern spielte dabei keine Rolle. Im Laufe der Grundschulzeit verfestigen sich dann die Geschlechterunterschiede. Mädchen weisen angeblich eine höhere Lesemotivation auf, sie lernen schneller und effektiver.

Im weiteren Verlauf dieser Studie wurde dann darauf hingewiesen, dass auch hier der sprachliche Input der Eltern einen großen Einfluss auf die Wortschatzentwicklung der Kinder habe. Angeblich würden Mütter und Väter mit ihren Töchtern und Söhnen von Anfang an anders kommunizieren. So würden Mütter mit Töchtern differenzierter und vor allem mehr über Gefühle sprechen als mit ihren Söhnen. Angeblich würden manche Eltern, insbesondere Väter mit ihren Söhnen eine kognitiv herausforderndere Sprache verwenden als mit Mädchen. (vgl. Rohrmann, 2023)

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass ich definitiv Unterschiede in der Entwicklung des kindlichen Lexikons feststellen konnte, diese aber mehr semantischer Natur waren. Die Unterschiede ließen sich dabei vor allem auf den sprachlichen Input, den Kinder durch die Eltern oder andere Bezugspersonen erfahren haben, zurückführen. In diesem Zusammenhang konnte ich auch einige Gemeinsamkeiten unter den Kindern feststellen, die ebenso auf den ähnlichen sprachlichen Input zurückzuführen sind. Zur Geschwindigkeit des Wortschatzerwerbs möchte ich noch festhalten, dass dieser sehr individuell ablaufen kann. Der von einigen Autoren genannte ‚Vokabelspurt‘ und auch das Erreichen der ‚50-Wort-Grenze‘ tritt bei jedem Kind zu einem anderen Zeitpunkt ein.

Am Ende meines Forschungsprojekts sind nun alle drei Kinder wortschatzmäßig ziemlich auf dem gleichen Stand. Alle Kinder verfügen über einen gewissen Grundwortschatz, der für den kindlichen Alltag notwendig und angemessen ist. Jedes Kind hat in einem semantischen Feld mehr oder weniger Vokabular zur Verfügung, was natürlich auch an Interessen und Umfeld gebunden ist.

Meine Arbeit zeigt, dass die kindliche Sprachentwicklung ein unglaublich komplexer Prozess ist und viele kognitiven Kompetenzen daran beteiligt sind. Ich möchte abschließend nochmal auf die unterschiedlichen Spracherwerbstheorien eingehen und kurz schildern, welcher Theorie ich mich am ehesten anschließen würde. Ich konnte im Laufe meiner Forschung den Einfluss behavioristischer Theorien gut beobachten: Der sprachliche Input spielt für Kinder eine zentrale Rolle, sie nehmen sehr viel von Sprache und Verhalten der Eltern (oder anderer enger Bezugspersonen) mit und damit mit in ihr Lexikon. Das zeigte ich vor allem im Zuge der Wortschatztests, bei denen der Einfluss dialektaler Unterschiede zwischen deutschem und

österreichischem Deutsch sichtbar wurde. Der Einfluss des sprachlichen Umfelds spielt meinen Beobachtungen zufolge eine große Rolle in Bezug auf das kindliche Lexikon. Daher kann ich auch Vertreter von Interaktivitäts-Theorien gut nachvollziehen.

Ich bin durchaus der Meinung, dass man die kindliche Sprache durch vermehrtes Vorlesen, Fragen, einfache Dialoge, Spiele, Hörbücher und Musik fördern kann. Vor allem der Einsatz von Benenn-Dialogen erweist sich meiner Meinung nach als durchaus sinnvoll.

Die Entwicklung lexikalischer Fähigkeiten ist eine große Leistung, die kleine Kinder erbringen. Auch wenn mich die Dokumentation der Kindersprache manchmal vor Herausforderungen gestellt hat, hat mir das Forschungsprojekt irrsinnig viel Freude bereitet und ich bin froh, dass ich mich für dieses Thema entschieden habe, da ich selbst viel dazulernen und einige Phänomene nun auch für mich selbst besser erklären kann.

Abschließend möchte ich in meiner Arbeit allen voran den Kindern und den Eltern der Kinder danken, ohne deren ‚Zutun‘ mein Forschungsprojekt nicht möglich gewesen wäre.

Literaturverzeichnis

- Bates, E. et al. (1995): Early Language Development and ist neutral. In: Handbook of Neuropsychology, Vol. 6,. Amsterdam: Elsevier.
- Bòkay, J. (1862): Jahrbuch für Kinderheilkunde und physische Erziehung. Berlin: Karger.
- Börner, W. (1994): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brügge, W., & Mohs, K. (2020): So lernen Kinder sprechen - Kinder in der Sprachentwicklung begleiten. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chomsky, N. (1966): Cartesianische Linguistik. Berlin : DeGruyter.
- Dittman, J. (2020): Der Spracherwerb des Kindes - Verlauf und Störungen. München: C.H.Beck.
- Ettinger, S. (1974): Form und Funktion in der Wortbildung. die Diminutiv- und Augmentativmodifikation im Lateinischen, Deutschen und Romanischen. Ein kritischer Forschungsbericht. Tübingen: Tübinger Beispiele zur Linguistik.
- Kantorowicz, E. (1985): Kaiser Friedrich der Zweite. Stuttgart: Klett Cotta.
- Kauschke, C. (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen - Verlauf, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kauschke, C. et al. (2022): Meilensteine der Grammatikentwicklung im dritten Lebensjahr. In Forschung Sprache. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.
- Largo, R.-H. (2000): Babyjahre - Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. München: Piper Verlag.
- Largo, R.-H. (2017): Babyjahre, Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Lebensjahren. München: Piper Verlag.
- Nashchubskiy, O. (2024): Ein Lehrbuch für Eltern. Wie man einem Kind das Sprechen beibringt. Richtige Sprachentwicklung vom Säugling bis zum Kleinkind. Wien: Secession Verlag.
- Newmeyer, F. (1986): Linguistic Teory in America. Amsterdam: Elsevier .
- Perez-Pereira, M., Conti-Ramsen, G.: (2004). Language development and social interaction in blind children. New York: Psychology Press.
- Perry, L. K. (2022): Late Bloomer or Language Disorder? Differences in toddler vocabulary composition associated with long term language outcomes. In: Wiley Online Library. Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons

- Sachse, S. (2019): Glucksen, Brabbeln, erste Worte. In: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Themenheft Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Schaeffgen, R. (2007): Praxis der sensorischen Integrationstherapie. Stuttgart: Thieme Verlag
- Schwarz, M. (1992): Kognitive Ontogenese und Bedeutungserwerb. Berlin: DeGruyter
- Schweiger, C. (2020): Die Verwendung des Adjektivs im frühen Spracherwerb: Eine empirische Untersuchung zu Inputstrategien und kindlichem Output im Deutschen. Graz: Unipub Repository
- Stumper, B. (2015): Wie kommt ein Kind zu einem Schatz an Worten? Sprache · Stimme · Gehör. Stuttgart: Thieme Verlag
- Szagun, G. et al: (2023): Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam
- Tomasello, M. (2003): Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. . Harvard: Harvard University Press.
- Voightmann, C. G. (1865): Dr. Max Müllers Bau-Wau Theorie. Leipzig: Verlag von Bernhard Schlicke.

Webquellen:

- Altrock, J. (2023): Hören Sie auf mit der Babysprache, liebe Eltern! Von <https://www.derstandard.at/story/3000000172326/darum-sollte-man-viel-mit-kindern-sprechen-abgerufen>
- Erzieherauge (2016): Kinder – Bilderbuch für die Kita nutzen. Von <https://erzieherauge.blogspot.com/2016/10/kinder-bilderbuch-fur-die-kita-nutzen.html#:~:text=Verwendung%3A,Alter%2C%20dennoch%20dominieren%20die%20Bilder.abgerufen>
- Falter Verlagsgesellschaft m.b.H, F. V. (2024): 100 Erste Wörter. Von <https://shop.falter.at/detail/9783328302704/roald-dahl-100-erste-woerter> abgerufen
- forText . (2024): Type/Token. Von <https://fortext.net/ueber-fortext/glossar/type-token> abgerufen
- Reinberger, S. (2016): Sprache steckt in den Genen. Von <https://www.mpg.de/sprache/gene> abgerufen

Rohrmann, P. D. (2023): Sprechen Jungen anders als Mädchen. Von <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=1074:sprechen-jungen-anders-als-maedchen&catid=76#:~:text=M%C3%A4dchen%20und%20Jungen%20reagieren%20schon,M%C3%A4dchen%20vielf%C3%A4ltiger%20und%20weniger%20fehlerbehaftet.> Abgerufen

Schmidt, T. (2011): Exmaralda Partitur-Editor Handbuch. Von https://www.exmaralda.org/pdf/PartiturEditor_Handbuch.pdf abgerufen

Wikipedia. (2024): Clan program. Von https://en.wikipedia.org/wiki/CLAN_program abgerufen

Anhang

Anhang 1:

Einverständniserklärung der Eltern:



universität
wien

Institut für Sprachwissenschaft

Sensengasse 3a
1090 Wien
Web: <https://linguistik.univie.ac.at/>

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel
„Unterschiede in der Entwicklung des kindlichen Lexikons bei Kindern im Alter von 0 bis 36 Monaten“
Datenerhebung durchgeführt von Ritter, Silvia (01404141)

Teilnehmer/in: Dominik Auer, Julia Auer

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass die Aufnahme aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart (bitte ankreuzen):

- ☒ Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.
- ☒ Die Daten meines Kindes/meiner Kinder dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf die Identität des Kindes/der Kinder gezogen werden können.

Zur Verwendung von Fotos und/oder Videos wird folgendes vereinbart (bitte ankreuzen):

- ☒ Fotos/Videos und Aufnahmen werden so verwendet, dass nicht auf die Identität der Personen rückgeschlossen werden kann. Ich gebe meine Zustimmung, dass allfällige Fotos/ Videos und Aufnahmen, die während des Forschungsvorhabens von mir oder meinem Kind/meinen Kindern gemacht werden, in der Masterarbeit lediglich in dieser Form wiedergegeben werden dürfen.

Wien, 30.11.2024
Ort und Datum

Datenschutzmitteilung

Dominik Auer
Name und Unterschrift

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Interviewpartner/in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten und der Daten ihres Kindes/ ihrer Kinder ist mir bei dieser Datenerhebung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Die Daten können von der Betreuerin/dem Betreuer und/oder der Begutachterin/dem Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die/den Verantwortlichen dieser Datenerhebung über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie das Recht auf Datenübertragbarkeit.

Jede Verwendung Ihrer Aussagen in einer wissenschaftlichen Arbeit, die bis zu diesem Zeitpunkt stattgefunden hat, ist allerdings rechtskonform und muss nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Wenn Sie Fragen zu dieser Datenerhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die/den Verantwortlichen der Untersuchung: Silvia Ritter (a01404141@unet.univie.ac.at), Studentin der Angewandten Sprachwissenschaft an der Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).



Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel
„Unterschiede in der Entwicklung des kindlichen Lexikons bei Kindern im Alter von 0 bis 36 Monaten“
Datenerhebung durchgeführt von Ritter, Silvia (01404141)

Teilnehmer/in: Marlies Mayer

Einverständniserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass die Aufnahme aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart (bitte ankreuzen):

- ☒ Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.
- ☒ Die Daten meines Kindes/meiner Kinder dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf die Identität des Kindes/der Kinder gezogen werden können.

Zur Verwendung von Fotos und/oder Videos wird folgendes vereinbart (bitte ankreuzen):

- ☒ Fotos/Videos und Aufnahmen werden so verwendet, dass nicht auf die Identität der Personen rückgeschlossen werden kann. Ich gebe meine Zustimmung, dass allfällige Fotos/ Videos und Aufnahmen, die während des Forschungsvorhabens von mir oder meinem Kind/meinen Kindern gemacht werden, in der Masterarbeit lediglich in dieser Form wiedergegeben werden dürfen.

Wien, am 12. Dezember 2024
Ort und Datum

Marlies Mayer
Name und Unterschrift

Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Interviewpartner/in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten und der Daten ihres Kindes/ ihrer Kinder ist mir bei dieser Datenerhebung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Die Daten können von der Betreuerin/dem Betreuer und/oder der Begutachterin/dem Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die/den Verantwortlichen dieser Datenerhebung über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie das Recht auf Datenübertragbarkeit.

Jede Verwendung Ihrer Aussagen in einer wissenschaftlichen Arbeit, die bis zu diesem Zeitpunkt stattgefunden hat, ist allerdings rechtskonform und muss nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Wenn Sie Fragen zu dieser Datenerhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die/den Verantwortlichen der Untersuchung: Silvia Ritter (a01404141@unet.univie.ac.at), Studentin der Angewandten Sprachwissenschaft an der Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Anhang 2: Wortschatztests:

Wortschatztest Florian:

Teil 1 - Wortschatz

Florian 09.04.2024

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☒ Pony
☒ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☒ Bohnen
☒ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☒ Lätzchen
☒ Socken
☒ Mantel
☒ Windel
☒ Jeans
☒ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☒ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☒ Flasche
☒ Besen
☒ Gabel
☒ Wohnzimmer
☒ Fenster
☒ Zimmer
☒ Treppe
☒ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tur
☒ Sonne
☒ Teich
☒ Blume
☒ Strand
☒ Feier
☒ Tankstelle
☒ Mensch
☒ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 14

☒ baden
☒ einkaufen
☒ telefonieren
☒ wegwerfen
☒ singen
☒ kriegen
☒ geben

☒ waschen
☒ spielen
☒ schneiden
☒ fahren
☒ anfassen
☒ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☒ schütten
☒ helfen
☒ stellen
☒ laufen
☒ fallen
☒ kaufen

☒ zeigen
☒ bringen
☒ sagen
☒ klettern
☒ ziehen
☒ drucken

Summe 7

☒ hart
☒ heiß
☒ langsam

☒ sauber
☒ nass
☒ müde

☒ vorsichtig
☒ krank
☒ niedlich

☒ windig
☒ lang
☒ fein

Summe 3

☒ nein
☒ nach
☒ heute
☒ er
☒ es

☒ dies
☒ wie
☒ an
☒ für
☒ um

☒ bei
☒ hinter
☒ einer
☒ keine
☒ soll

☒ darf
☒ aber
☒ dann

Summe 3

Gesamtsumme Wortschatz 27

Teil 1 - Wortschatz

Florian 04.10.2024

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Bäume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

- | | | | |
|--|--|--|--|
| ☒ Mama | ☒ Oma | ☒ Papa | ☒ Ball |
| ☒ Schaf | ☒ Lätzchen | ☒ Becher | ☒ Turm |
| ☒ Hase | ☒ Socken | ☒ Topf | ☒ Sonne |
| ☒ Vogel | ☒ Mantel | ☒ Teller | ☒ Teich |
| ☒ Pony | ☒ Windel | ☒ Flasche | ☒ Blume |
| ☒ Maus | ☒ Jeans | ☒ Besen | ☒ Strand |
| ☒ Esel | ☒ Finger | ☒ Gabel | ☒ Feier |
| ☒ Fahrrad | ☒ Zahn/Zähne | ☒ Wohnzimmer | ☒ Tankstelle |
| ☒ Buch | ☒ Popo | ☒ Fenster | ☒ Mensch |
| ☒ Bohnen | ☒ Kopf | ☒ Zimmer | ☒ Mädchen |
| ☒ Kartoffeln | ☒ Messer | ☒ Treppe | ☒ Frühstück |
| ☒ Kuchen | ☒ Lampe | ☒ Heizung | |
| ☒ Eier | ☒ Zahnbürste | ☒ Sessel | |

Summe 0 41

- | | | | |
|--|---|--|--|
| ☒ baden | ☒ waschen | ☒ kochen | ☒ zeigen |
| ☒ einkaufen | ☒ spielen | ☒ schütten | ☒ bringen |
| ☒ telefonieren | ☒ schneiden | ☒ helfen | ☒ sagen |
| ☒ wegwerfen | ☒ fahren | ☒ stellen | ☒ klettern |
| ☒ singen | ☒ anfassen | ☒ laufen | ☒ ziehen |
| ☒ kriegen | ☒ sitzen | ☒ fallen | ☒ drucken |
| ☒ geben | ☒ gehen | ☒ kaufen | |

Summe 0 25

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☒ hart | ☒ sauber | ☒ vorsichtig | ☒ windig |
| ☒ heiß | ☒ nass | ☒ krank | ☒ lang |
| ☒ langsam | ☒ müde | ☐ niedlich | ☒ fein |

Summe 0 10

- | | | | |
|---|---|--|--|
| ☒ nein | ☐ dies | ☒ bei | ☒ darf |
| ☒ nach | ☒ wie | ☒ hinter | ☒ aber |
| ☒ heute | ☒ an | ☒ einer | ☒ dann |
| ☐ er | ☒ für | ☒ keine | |
| ☐ es | ☐ um | ☒ soll | |

Summe 0 14

Gesamtsumme Wortschatz 0 90

Wortschatztest Kinder:

Teil 1 - Wortschatz

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

- | | | | |
|--|--|--|--|
| ☒ Mama | ☒ Oma | ☒ Papa | ☒ Ball |
| ☒ Schaf | ☒ Lätzchen | ☒ Becher | ☒ Tur |
| ☒ Hase | ☒ Socken | ☒ Topf | ☒ Sonne |
| ☒ Vogel | ☒ Mantel | ☒ Teller | ☒ Teich |
| ☒ Pony | ☒ Windel | ☒ Flasche | ☒ Blume |
| ☒ Maus | ☒ Jeans | ☒ Besen | ☒ Strand |
| ☒ Esel | ☒ Finger | ☒ Gabel | ☒ Feier |
| ☒ Fahrrad | ☒ Zahn/Zähne | ☒ Wohnzimmer | ☒ Tankstelle |
| ☒ Buch | ☒ Popo | ☒ Fenster | ☒ Mensch |
| ☒ Bohnen | ☒ Kopf | ☒ Zimmer | ☒ Mädchen |
| ☒ Kartoffeln | ☒ Messer | ☒ Treppe | ☒ Frühstück |
| ☒ Kuchen | ☒ Lampe | ☒ Heizung | |
| ☒ Eier | ☒ Zahnbürste | ☒ Sessel | |

Summe 0 41

- | | | | |
|--|---|--|--|
| ☒ baden | ☒ waschen | ☒ kochen | ☒ zeigen |
| ☒ einkaufen | ☒ spielen | ☒ schütten | ☒ bringen |
| ☒ telefonieren | ☒ schneiden | ☒ helfen | ☒ sagen |
| ☒ wegwerfen | ☒ fahren | ☒ stellen | ☒ klettern |
| ☒ singen | ☒ anfassen | ☒ laufen | ☒ ziehen |
| ☒ kriegen | ☒ sitzen | ☒ fallen | ☒ drücken |
| ☒ geben | ☒ gehen | ☒ kaufen | |

Summe 0 25

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☒ hart | ☒ sauber | ☒ vorsichtig | ☒ windig |
| ☒ heiß | ☒ nass | ☒ krank | ☒ lang |
| ☒ langsam | ☒ müde | ☒ niedlich | ☒ fein |

Summe 0 10

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☒ nein | ☒ dies | ☒ bei | ☒ darf |
| ☒ nach | ☒ wie | ☒ hinter | ☒ aber |
| ☒ heute | ☒ an | ☒ einer | ☒ dann |
| ☒ er | ☒ für | ☒ keine | |
| ☒ es | ☒ um | ☒ soll | |

Summe 0 14

Gesamtsumme Wortschatz 0 90

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☒ Pony
☒ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☒ Bohnen
☒ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☒ Lätzchen
☒ Socken
☒ Mantel
☒ Windel
☒ Jeans
☒ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☒ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☒ Flasche
☒ Besen
☒ Gabel
☒ Wohnzimmer
☒ Fenster
☒ Zimmer
☒ Treppe
☒ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tür
☒ Sonne
☒ Teich
☒ Blume
☒ Strand
☒ Feier
☒ Tankstelle
☒ Mensch
☒ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 0

☒ baden
☒ einkaufen
☒ telefonieren
☒ wegwerfen
☒ singen
☒ kriegen
☒ geben

☒ waschen
☒ spielen
☒ schneiden
☒ fahren
☒ anfassen
☒ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☒ schütten
☒ helfen
☒ stellen
☒ laufen
☒ fallen
☒ kaufen

☒ zeigen
☒ bringen
☒ sagen
☒ klettern
☒ ziehen
☒ drücken

Summe 0

☒ hart
☒ heiß
☒ langsam

☒ sauber
☒ nass
☒ müde

☒ vorsichtig
☒ krank
☒ niedlich

☒ windig
☒ lang
☒ fein

Summe 0

☒ nein
☒ nach
☒ heute
☒ er
☒ es

☒ dies
☒ wie
☒ an
☒ für
☒ um

☒ bei
☒ hinter
☒ einer
☒ keine
☒ soll

☒ darf
☒ aber
☒ dann

Summe 0

Gesamtsumme Wortschatz 0

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☒ Pony
☒ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☐ Bohnen
☒ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☒ Lätzchen
☒ Socken
☐ Mantel
☒ Windel
☐ Jeans
☐ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☐ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☒ Flasche
☒ Besen
☒ Gabel
☐ Wohnzimmer
☐ Fenster
☒ Zimmer
☐ Treppe
☐ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tür
☒ Sonne
☒ Teich
☒ Blume
☐ Strand
☒ Feier
☐ Tankstelle
☐ Mensch
☐ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 0

☒ baden
☒ einkaufen
☒ telefonieren
☐ wegwerfen
☒ singen
☐ kriegen
☒ geben

☒ waschen
☒ spielen
☐ schneiden
☒ fahren
☐ anfassen
☒ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☐ schütten
☒ helfen
☐ stellen
☒ laufen
☐ fallen
☐ kaufen

☒ zeigen
☐ bringen
☒ sagen
☐ klettern
☐ ziehen
☒ drücken

Summe 0

☐ hart
☒ heiß
☐ langsam

☒ sauber
☒ nass
☒ müde

☐ vorsichtig
☐ krank
☐ niedlich

☐ windig
☐ lang
☐ fein

Summe 0

☒ nein
☐ nach
☒ heute
☐ er
☐ es

☐ dies
☒ wie
☐ an
☐ für
☐ um

☐ bei
☐ hinter
☐ einer
☒ keine
☐ soll

☐ darf
☐ aber
☒ dann

Summe 0

Gesamtsumme Wortschatz 0

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☐ Pony
☐ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☐ Bohnen
☒ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☐ Lätzchen
☒ Socken
☐ Mantel
☐ Windel
☐ Jeans
☒ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☒ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☐ Flasche
☐ Besen
☒ Gabel
☐ Wohnzimmer
☒ Fenster
☒ Zimmer
☐ Treppe
☐ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tür
☒ Sonne
☐ Teich
☒ Blume
☐ Strand
☐ Feier
☐ Tankstelle
☐ Mensch
☐ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 0 35

☒ baden
☒ einkaufen
☐ telefonieren
☐ wegwerfen
☒ singen
☐ kriegen
☒ geben

☐ waschen
☒ spielen
☒ schneiden
☒ fahren
☐ anfassen
☒ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☐ schütten
☒ helfen
☐ stellen
☒ laufen
☐ fallen
☒ kaufen

☒ zeigen
☒ bringen
☒ sagen
☐ klettern
☐ ziehen
☐ drücken

Summe 0 16

☐ hart
☒ heiß
☐ langsam

☐ sauber
☒ nass
☒ müde

☒ vorsichtig
☒ krank
☐ niedlich

☐ windig
☐ lang
☐ fein

Summe 0 5

☒ nein
☐ nach
☒ heute
☒ er
☐ es

☐ dies
☐ wie
☐ an
☒ für
☐ um

☐ bei
☐ hinter
☒ einer
☒ keine
☐ soll

☒ darf
☐ aber
☒ dann

Summe 0 8

Gesamtsumme Wortschatz 0

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama	☒ Oma	☒ Papa	☒ Ball
☒ Schaf	☒ Lätzchen <i>Latzen</i>	☒ Becher	☒ Tür
☒ Hase	☒ Socken	☒ Topf	☒ Sonne
☒ Vogel	☒ Mantel	☒ Teller	☒ Teich
☒ Pony	☒ Windel	☒ Flasche	☒ Blume
☒ Maus	☒ Jeans	☒ Besen	☐ Strand
☒ Esel	☒ Finger	☒ Gabel	☒ Feier
☒ Fahrrad	☒ Zahn/Zähne	☒ Wohnzimmer	☒ Tankstelle
☒ Buch	☒ Popo	☒ Fenster	☒ Mensch
☒ Bohnen	☒ Kopf	☒ Zimmer	☒ Mädchen
☒ Kartoffeln <i>Erdäpfel</i>	☒ Messer	☒ Treppe <i>Stiege</i>	☒ Frühstück
☒ Kuchen	☒ Lampe	☒ Heizung	
☒ Eier	☒ Zahnbürste	☒ Sessel	
			Summe <u>0</u>

☒ baden	☒ waschen	☒ kochen	☒ zeigen
☒ einkaufen	☒ spielen	☒ schütten	☒ bringen
☒ telefonieren	☒ schneiden	☒ helfen	☒ sagen
☒ wegwerfen	☒ fahren	☒ stellen	☒ klettern
☒ singen	☐ anfassen <i>angreifen</i>	☒ laufen	☒ ziehen
☒ kriegen ?	☒ sitzen	☒ fallen	☒ drücken
☒ geben	☒ gehen	☒ kaufen	
			Summe <u>0</u>

☒ hart	☒ sauber	☒ vorsichtig	☒ windig
☒ heiß	☒ nass	☒ krank	☒ lang
☒ langsam	☒ müde	☐ niedlich	☐ fein
			Summe <u>0 10</u>

☒ nein	☐ dies	☒ bei	☒ darf
☒ nach	☒ wie	☒ hinter	☒ aber
☒ heute	☐ an	☒ einer	☒ dann
☒ er	☒ für	☒ keine	
☒ es	☐ um	☒ soll	
			Summe <u>0 15</u>

Gesamtsumme Wortschatz 0

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

- | | | | |
|--|---|--|--|
| ☒ Mama | ☒ Oma | ☒ Papa | ☒ Ball |
| ☒ Schaf | ☒ Lätzchen | ☒ Becher | ☒ Tür |
| ☒ Hase | ☒ Socken | ☒ Topf | ☒ Sonne |
| ☒ Vogel | ☒ Mantel <i>→ Jacke</i> | ☒ Teller | ☒ Teich |
| ☒ Pony | ☒ Windel | ☒ Flasche | ☒ Blume |
| ☒ Maus | ☒ Jeans <i>→ Hose</i> | ☒ Besen | ☐ Strand |
| ☒ Esel | ☒ Finger | ☒ Gabel | ☐ Feier |
| ☒ Fahrrad | ☒ Zahn/Zähne | ☒ Wohnzimmer | ☒ Tankstelle |
| ☒ Buch | ☒ Popo | ☒ Fenster | ☒ Mensch |
| ☒ Bohnen | ☒ Kopf | ☐ Zimmer | ☒ Mädchen |
| ☒ Kartoffeln | ☒ Messer | ☒ Treppe <i>→ Stiege</i> | ☒ Frühstück |
| ☒ Kuchen | ☒ Lampe | ☐ Heizung | |
| ☒ Eier | ☒ Zahnbürste | ☒ Sessel | |

Summe 0

- | | | | |
|--|---|--|--|
| ☒ baden | ☒ waschen | ☒ kochen | ☒ zeigen |
| ☒ einkaufen | ☒ spielen | ☒ schütten | ☐ bringen |
| ☒ telefonieren | ☒ schneiden | ☒ helfen | ☐ sagen |
| ☒ wegwerfen | ☒ fahren | ☒ stellen | ☒ klettern |
| ☒ singen | ☐ anfassen | ☒ laufen | ☒ ziehen |
| ☒ kriegen | ☒ sitzen | ☒ fallen | ☒ drücken |
| ☒ geben | ☒ gehen | ☒ kaufen | |

Summe 0

- | | | | |
|---|--|---|--|
| ☒ hart | ☒ sauber | ☐ vorsichtig | ☒ windig |
| ☒ heiß | ☒ nass | ☒ krank | ☒ lang |
| ☒ langsam | ☒ müde | ☐ niedlich | ☒ fein |

Summe 0

- | | | | |
|---|---|--|--|
| ☒ nein | ☐ dies | ☒ bei | ☒ darf |
| ☒ nach | ☒ wie | ☒ hinter | ☐ aber |
| ☒ heute | ☒ an | ☐ einer | ☒ dann |
| ☒ er | ☒ für | ☒ keine | |
| ☐ es | ☐ um | ☒ soll | |

Summe 0

Gesamtsumme Wortschatz 0

Teil 1 – Wortschatz

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama	☒ Oma	☒ Papa	☒ Ball
☒ Schaf	☒ Lätzchen	☒ Becher	☒ Tür
☒ Hase	☒ Socken	☒ Topf	☒ Sonne
☒ Vogel	☒ Mantel	☒ Teller	☒ Teich
☒ Pony	☒ Windel	☒ Flasche	☒ Blume
☒ Maus	☒ Jeans	☒ Besen	☒ Strand
☒ Esel	☒ Finger	☒ Gabel	☒ Feier
☒ Fahrrad	☒ Zahn/Zähne	☒ Wohnzimmer	☒ Tankstelle
☒ Buch	☒ Popo	☒ Fenster	☒ Mensch
☒ Bohnen	☒ Kopf	☒ Zimmer	☒ Mädchen
☒ Kartoffeln	☒ Messer	☒ Treppe	☒ Frühstück
☒ Kuchen	☒ Lampe	☒ Heizung	
☒ Eier	☒ Zahnbürste	☒ Sessel	
			Summe 0
☒ baden	☒ waschen	☒ kochen	☒ zeigen
☒ einkaufen	☒ spielen	☒ schütten	☒ bringen
☒ telefonieren	☒ schneiden	☒ helfen	☒ sagen
☒ wegwerfen	☒ fahren	☒ stellen	☒ klettern
☒ singen	☒ anfassen	☒ laufen	☒ ziehen
☒ kriegen	☒ sitzen	☒ fallen	☒ drücken
☒ geben	☒ gehen	☒ kaufen	
			Summe 0
☒ hart	☒ sauber	☒ vorsichtig	☒ windig
☒ heiß	☒ nass	☒ krank	☒ lang
☒ langsam	☒ müde	☒ niedlich	☒ fein
			Summe 0
☒ nein	☒ dies	☒ bei	☒ darf
☒ nach	☒ wie	☒ hinter	☒ aber
☒ heute	☒ an	☒ einer	☒ dann
☒ er	☒ für	☒ keine	
☒ es	☒ um	☒ soll	
			Summe 0
Gesamtsumme Wortschatz			0

Teil 1 - Wortschatz Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☒ Pony
☒ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☒ Bohnen
☒ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☒ Lätzchen
☒ Socken
☒ Mantel
☒ Windel
☒ Jeans
☒ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☒ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☒ Flasche
☒ Besen
☒ Gabel
☒ Wohnzimmer
☒ Fenster
☒ Zimmer
☒ Treppe
☒ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tür
☒ Sonne
☒ Teich
☒ Blume
☒ Strand
☒ Feier
☒ Tankstelle
☒ Mensch
☒ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 0

☒ baden
☒ einkaufen
☒ telefonieren
☒ wegwerfen
☒ singen
☒ kriegen
☐ geben

☒ waschen
☒ spielen
☒ schneiden
☒ fahren
☒ anfassen
☒ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☒ schütten
☒ helfen
☒ stellen
☒ laufen
☒ fallen
☒ kaufen

☒ zeigen
☒ bringen
☒ sagen
☒ klettern
☒ ziehen
☒ drücken

Summe 0

☒ hart
☒ heiß
☒ langsam

☒ sauber
☒ nass
☒ müde

☒ vorsichtig
☒ krank
☒ niedlich

☐ windig
☒ lang
☐ fein

Summe 0

☒ nein
☐ nach
☒ heute
☒ er
☐ es

☐ dies
☒ wie
☐ an
☒ für
☐ um

☒ bei
☐ hinter
☐ einer
☒ keine
☐ soll

☒ darf
☒ aber
☒ dann

Summe 0

Gesamtsumme Wortschatz 0

Teil 1 – Wortschatz

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

- | | | | |
|--|--|--|--|
| ☒ Mama | ☒ Oma | ☒ Papa | ☒ Ball |
| ☒ Schaf | ☒ Lätzchen | ☒ Becher | ☒ Tür |
| ☒ Hase | ☒ Socken | ☒ Topf | ☒ Sonne |
| ☒ Vogel | ☐ Mantel | ☒ Teller | ☐ Teich |
| ☒ Pony | ☒ Windel | ☒ Flasche | ☒ Blume |
| ☒ Maus | ☐ Jeans | ☒ Besen | ☒ Strand |
| ☒ Esel | ☒ Finger | ☒ Gabel | ☒ Feier |
| ☒ Fahrrad | ☒ Zahn/Zähne | ☒ Wohnzimmer | ☒ Tankstelle |
| ☒ Buch | ☒ Popo | ☒ Fenster | ☒ Mensch |
| ☐ Bohnen | ☒ Kopf | ☒ Zimmer | ☒ Mädchen |
| ☒ Kartoffeln | ☒ Messer | ☒ Treppe | ☒ Frühstück |
| ☒ Kuchen | ☒ Lampe | ☒ Heizung | |
| ☒ Eier | ☒ Zahnbürste | ☒ Sessel | |

Summe 0 46

- | | | | |
|--|---|--|--|
| ☒ baden | ☒ waschen | ☒ kochen | ☒ zeigen |
| ☒ einkaufen | ☒ spielen | ☒ schütten | ☒ bringen |
| ☒ telefonieren | ☒ schneiden | ☒ helfen | ☒ sagen |
| ☒ wegwerfen | ☒ fahren | ☒ stellen | ☒ klettern |
| ☒ singen | ☐ anfassen | ☒ laufen | ☐ ziehen |
| ☒ kriegen | ☒ sitzen | ☒ fallen | ☒ drücken |
| ☒ geben | ☒ gehen | ☒ kaufen | |

Summe 0 25

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☒ hart | ☒ sauber | ☒ vorsichtig | ☐ windig |
| ☒ heiß | ☒ nass | ☒ krank | ☒ lang |
| ☒ langsam | ☒ müde | ☐ niedlich | ☒ fein |

Summe 0 10

- | | | | |
|---|---|--|--|
| ☒ nein | ☐ dies | ☒ bei | ☒ darf |
| ☒ nach | ☒ wie | ☒ hinter | ☒ aber |
| ☒ heute | ☒ an | ☒ einer | ☒ dann |
| ☒ er | ☒ für | ☒ keine | |
| ☒ es | ☐ um | ☒ soll | |

Summe 0 16

Gesamtsumme Wortschatz 0 97

Teil 1 – Wortschatz

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☒ Pony
☒ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☐ Bohnen
☐ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☒ Lätzchen
☒ Socken
☐ Mantel
☒ Windel
☐ Jeans
☒ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☐ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☒ Flasche
☒ Besen
☒ Gabel
☐ Wohnzimmer
☐ Fenster
☒ Zimmer
☐ Treppe
☐ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tür
☒ Sonne
☒ Teich
☒ Blume
☐ Strand
☒ Feier
☐ Tankstelle
☐ Mensch
☐ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 0

☒ baden
☒ einkaufen
☒ telefonieren
☐ wegwerfen
☒ singen
☐ kriegen
☒ geben

☒ waschen
☒ spielen
☐ schneiden
☒ fahren
☐ anfassen
☐ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☐ schütten
☒ helfen
☐ stellen
☒ laufen
☐ fallen
☐ kaufen

☒ zeigen
☐ bringen
☒ sagen
☐ klettern
☐ ziehen
☒ drücken

Summe 0

☐ hart
☒ heiß
☐ langsam

☒ sauber
☒ nass
☒ müde

☐ vorsichtig
☐ krank
☐ niedlich

☐ windig
☐ lang
☐ fein

Summe 0

☒ nein
☐ nach
☒ heute
☐ er
☐ es

☐ dies
☒ wie
☐ an
☐ für
☐ um

☐ bei
☐ hinter
☐ einer
☒ keine
☐ soll

☐ darf
☐ aber
☒ dann

Summe 0

Gesamtsumme Wortschatz 0

Teil 1 – Wortschatz

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

- | | | | |
|--|--|---|---|
| ☒ Mama | ☒ Oma | ☒ Papa | ☒ Ball |
| ☒ Schaf | ☐ Lätzchen | ☒ Becher | ☒ Tür |
| ☒ Hase | ☒ Socken | ☒ Topf | ☒ Sonne |
| ☒ Vogel | ☐ Mantel | ☒ Teller | ☐ Teich |
| ☐ Pony | ☒ Windel | ☒ Flasche | ☒ Blume |
| ☒ Maus | ☐ Jeans | ☐ Besen | ☐ Strand |
| ☒ Esel | ☒ Finger | ☒ Gabel | ☐ Feier |
| ☒ Fahrrad | ☒ Zahn/Zähne | ☐ Wohnzimmer | ☐ Tankstelle |
| ☒ Buch | ☒ Popo | ☒ Fenster | ☐ Mensch |
| ☐ Bohnen | ☒ Kopf | ☒ Zimmer | ☐ Mädchen |
| ☒ Kartoffeln | ☒ Messer | ☐ Treppe | ☒ Frühstück |
| ☒ Kuchen | ☒ Lampe | ☐ Heizung | |
| ☒ Eier | ☒ Zahnbürste | ☒ Sessel | |

Summe 0 35

- | | | | |
|---|---|--|---|
| ☒ baden | ☐ waschen | ☒ kochen | ☒ zeigen |
| ☒ einkaufen | ☒ spielen | ☐ schütten | ☒ bringen |
| ☐ telefonieren | ☒ schneiden | ☒ helfen | ☒ sagen |
| ☐ wegwerfen | ☒ fahren | ☐ stellen | ☐ klettern |
| ☒ singen | ☐ anfassen | ☒ laufen | ☐ ziehen |
| ☐ kriegen | ☒ sitzen | ☐ fallen | ☐ drücken |
| ☒ geben | ☒ gehen | ☒ kaufen | |

Summe 0 16

- | | | | |
|--|--|--|---------------------------------|
| ☐ hart | ☐ sauber | ☒ vorsichtig | ☐ windig |
| ☒ heiß | ☒ nass | ☒ krank | ☐ lang |
| ☐ langsam | ☒ müde | ☐ niedlich | ☐ fein |

Summe 0 5

- | | | | |
|---|---|---|--|
| ☒ nein | ☐ dies | ☐ bei | ☒ darf |
| ☐ nach | ☐ wie | ☐ hinter | ☐ aber |
| ☒ heute | ☐ an | ☒ einer | ☒ dann |
| ☒ er | ☒ für | ☒ keine | |
| ☐ es | ☐ um | ☐ soll | |

Summe 0 8

Gesamtsumme Wortschatz 0

Teil 1 – Wortschatz

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☐ Pony
☒ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☐ Bohnen
☒ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☐ Lätzchen
☒ Socken
☒ Mantel
☒ Windel
☐ Jeans
☒ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☒ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☒ Flasche
☒ Besen
☒ Gabel
☒ Wohnzimmer
☒ Fenster
☒ Zimmer
☐ Treppe
☐ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tür
☒ Sonne
☐ Teich
☒ Blume
☒ Strand
☐ Feier
☐ Tankstelle
☒ Mensch
☒ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 0 41

☒ baden
☒ einkaufen
☒ telefonieren
☒ wegwerfen
☒ singen
☒ kriegen
☒ geben

☒ waschen
☒ spielen
☒ schneiden
☒ fahren
☐ anfassen
☒ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☒ schütten
☒ helfen
☒ stellen
☒ laufen
☒ fallen
☒ kaufen

☒ zeigen
☒ bringen
☒ sagen
☒ klettern
☒ ziehen
☒ drücken

Summe 0 26

☒ hart
☒ heiß
☒ langsam

☒ sauber
☒ nass
☒ müde

☒ vorsichtig
☒ krank
☐ niedlich

☒ windig
☒ lang
☐ fein

Summe 0 10

☒ nein
☒ nach
☒ heute
☒ er
☒ es

☐ dies
☒ wie
☒ an
☒ für
☒ um

☒ bei
☒ hinter
☒ einer
☒ keine
☒ soll

☒ darf
☒ aber
☒ dann

Summe 0 17

Gesamtsumme Wortschatz 0 _____

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☒ Pony
☒ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☒ Bohnen
☒ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☒ Lätzchen
☒ Socken
☒ Mantel
☒ Windel
☒ Jeans
☒ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☒ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☒ Flasche
☒ Besen
☒ Gabel
☒ Wohnzimmer
☒ Fenster
☒ Zimmer
☒ Treppe
☒ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tur
☒ Sonne
☒ Teich
☒ Blume
☒ Strand
☒ Feier
☒ Tankstelle
☒ Mensch
☒ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 0 47

☒ baden
☒ einkaufen
☒ telefonieren
☒ wegwerfen
☒ singen
☒ kriegen
☒ geben

☒ waschen
☒ spielen
☒ schneiden
☒ fahren
☒ anfassen
☒ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☒ schütten
☒ helfen
☒ stellen
☒ laufen
☒ fallen
☒ kaufen

☒ zeigen
☒ bringen
☒ sagen
☒ klettern
☒ ziehen
☒ drücken

Summe 0 26

☒ hart
☒ heiß
☒ langsam

☒ sauber
☒ nass
☒ müde

☒ vorsichtig
☒ krank
☒ niedlich

☒ windig
☒ lang
☒ fein

Summe 0 12

☒ nein
☒ nach
☒ heute
☒ er
☒ es

☒ dies
☒ wie
☒ an
☒ für
☒ um

☒ bei
☒ hinter
☒ einer
☒ keine
☒ soll

☒ darf
☒ aber
☒ dann

Summe 0 16

Gesamtsumme Wortschatz 0 101 Worte

Teil 1 – Wortschatz

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama	☒ Oma	☒ Papa	☒ Ball
☒ Schaf	☒ Lätzchen	☒ Becher	☒ Tür
☒ Hase	☒ Socken	☒ Topf	☒ Sonne
☒ Vogel	☒ Mantel	☒ Teller	☒ Teich
☒ Pony	☒ Windel	☒ Flasche	☒ Blume
☒ Maus	☒ Jeans	☒ Besen	☒ Strand
☒ Esel	☒ Finger	☒ Gabel	☒ Feier
☒ Fahrrad	☒ Zahn/Zähne	☒ Wohnzimmer	☒ Tankstelle
☒ Buch	☒ Popo	☒ Fenster	☒ Mensch
☒ Bohnen	☒ Kopf	☒ Zimmer	☒ Mädchen
☒ Kartoffeln	☒ Messer	☒ Treppe	☒ Frühstück
☒ Kuchen	☒ Lampe	☒ Heizung	
☒ Eier	☒ Zahnbürste	☒ Sessel	
		Summe	0
☒ baden	☒ waschen	☒ kochen	☒ zeigen
☒ einkaufen	☒ spielen	☒ schütten	☒ bringen
☒ telefonieren	☒ schneiden	☒ helfen	☒ sagen
☒ wegwerfen	☒ fahren	☒ stellen	☒ klettern
☒ singen	☒ anfassen	☒ laufen	☒ ziehen
☒ kriegen	☒ sitzen	☒ fallen	☒ drücken
☒ geben	☒ gehen	☒ kaufen	
		Summe	0
☒ hart	☒ sauber	☒ vorsichtig	☒ windig
☒ heiß	☒ nass	☒ krank	☒ lang
☒ langsam	☒ müde	☒ niedlich	☒ fein
		Summe	0
☒ nein	☒ dies	☒ bei	☒ darf
☒ nach	☒ wie	☒ hinter	☒ aber
☒ heute	☒ an	☒ einer	☒ dann
☒ er	☒ für	☒ keine	
☒ es	☒ um	☒ soll	
		Summe	0
Gesamtsumme Wortschatz			0

Checkliste zum Wortschatz

Es folgt eine kurze Liste von Wörtern aus dem Wortschatz kleiner Kinder. Gehen Sie die Liste sorgfältig durch und kreuzen Sie bitte die Wörter an, die Ihr Kind benutzt. Falls Ihr Kind ein bestimmtes Wort nicht richtig ausspricht, z. B. „Fahad“ für „Fahrrad“ oder „Bume“ für „Blume“, kreuzen Sie es trotzdem an.

Machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie nur wenige Wörter ankreuzen können, oder wenn Ihr Kind andere oder schon viel mehr Wörter benutzt. Es geht nicht um alle Wörter, die Ihr Kind schon spricht, sondern darum, **welche Wörter aus dieser Liste** Ihr Kind spricht.

☒ Mama
☒ Schaf
☒ Hase
☒ Vogel
☐ Pony
☒ Maus
☒ Esel
☒ Fahrrad
☒ Buch
☐ Bohnen
☒ Kartoffeln
☒ Kuchen
☒ Eier

☒ Oma
☒ Lätzchen
☒ Socken
☒ Mantel
☒ Windel
☐ Jeans
☒ Finger
☒ Zahn/Zähne
☒ Popo
☒ Kopf
☒ Messer
☒ Lampe
☒ Zahnbürste

☒ Papa
☒ Becher
☒ Topf
☒ Teller
☒ Flasche
☒ Besen
☒ Gabel
☒ Wohnzimmer
☒ Fenster
☒ Zimmer
☒ Treppe
☒ Heizung
☒ Sessel

☒ Ball
☒ Tür
☒ Sonne
☐ Teich
☒ Blume
☒ Strand
☐ Feier
☐ Tankstelle
☒ Mensch
☒ Mädchen
☒ Frühstück

Summe 0

☒ baden
☒ einkaufen
☒ telefonieren
☒ wegwerfen
☒ singen
☐ kriegen
☒ geben

☒ waschen
☒ spielen
☒ schneiden
☒ fahren
☐ anfassen *angreifen*
☐ sitzen
☒ gehen

☒ kochen
☒ schütten
☒ helfen
☒ stellen
☒ laufen
☒ fallen
☒ kaufen

☒ zeigen
☒ bringen
☒ sagen
☒ klettern
☒ ziehen
☒ drücken

Summe 0

☒ hart
☒ heiß
☒ langsam

☒ sauber
☒ nass
☒ müde

☒ vorsichtig
☒ krank
☐ niedlich *lieb?*

☒ windig
☒ lang
☐ fein

Summe 0

☒ nein
☒ nach
☒ heute
☒ er
☒ es

☐ dies
☒ wie
☒ an
☒ für
☒ um

☒ bei
☒ hinter
☒ einer
☒ keine
☒ soll

☒ darf
☒ aber
☒ dann

Summe 0

Gesamtsumme Wortschatz 0

Anhang 3: Original-Transkripte:

Project Name: 01-10-2024

User defined attributes:

Gesprächsdatum: 01.10.2024:

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[1]

	0	1	2
Silvia [v]	Wo ist das passiert?		Oke und was ist da passiert?
Florian [v]			Da!
[Kommentar]	Deutet auf eine Verletzung auf Florians Knie		

[2]

	..3	4	5	6	7
Silvia [v]	Und wie ist das passiert ?			Oke	
Florian [v]	Ein Aua!		Ein Pflaster draufgeben	Da auch ein	

[3]

	..	8	9
Silvia [v]	Bei dir? Ja aber du blutest da ja gar nicht das ist ja gar kein aui,		
Florian [v]	Pflaster		

[4]

	..	10	11	12
Silvia [v]	oder?		auch? Und was müßma da noch draufgeben?	
Florian [v]	Da auch ein Pflaster			Eine
[Kommentar]	deutet auf sein Knie			

[5]

	..	13	14	15	16	17	18
Silvia [v]			hmm	Weißt du, was da passiert ist?			Weißt du
Florian [v]	Salbe Mitm Fuß		Mitm Fuß		Klack!		

[6]

..		19	20
Silvia [v]	noch, was da passiert ist mitm Fuß? Da sind wir in den Kindergarten		
Florian [v]	ja?		

[7]

..		21 22	23 24	25	26
Silvia [v]	gegangen	Und dann?	Is(t) die Mami?	ja	umgefallen
Florian [v]	ja	• •	runterplumpst	genau	

[8]

27		28	29 30
Silvia [v]	umgeplumpst	mit dir drauf	Aber du hast dir gottseidank nicht weh getan und
Florian [v]			ja

[9]

31		32	33
Silvia [v]		und ich hab mir da unten weh getan	
[Kommentar]	räuspert sich		
Florian [v]		ja	und der Ferdi nicht die

[10]

..		34
Silvia [v]		jaa das hast du schon toll
Florian [v]	Mama tragen nicht den Ferdi hat die Mama ein Baby	

[11]

..	
Silvia [v]	erkannt, gell? Mama kann dich nicht mehr so gut tragen weil sie ein Baby hat

[12]

..		35 36	37 38
Silvia [v]	im Bauch, gell?	okay? Aber du kannst ja super schon selber laufen	Und
Florian [v]	ja		ja!

[13]

..		39 40	41 42
Silvia [v]	morgen hat übrigens der Kindergarten zuu	morgen ist zu!	Und was machen
Florian [v]		ja!	ja!

[14]

	..	43	44
Silvia [v]	wir morgen?		Morgen fahrn wir in die?
Florian [v]		Jetzt gehma Jetzt geh,a Jetzt gehma	

[15]

	45	46	47	48
Silvia [v]		Super!		Ja Sprudelwasser gibts da, dann
Florian [v]	Therme!		Ja! Sprudelwasser gibts da?	

[16]

	..	49	50	51
Silvia [v]		gibt's eine Rutsche	Hörst du das? Ein Flugzeug	
[Kommentar]			flüsternd	
Florian [v]		Ja_eine große Rutsche		...
[Kommentar]			Ein Flugzeug fliegt vobei	

[17]

	52	53	54
Silvia [v]	Das landet gerade in Wien_weißst du?	Freust dich schon morgen aufs	
Florian [v]		ja	

[18]

	..	55	56	57
Silvia [v]		schwimmen? Also was gibts alles in der Therme? es gibt ein		
Florian [v]			Eine Rutsche	

[19]

	..	58	59	60
Silvia [v]	Rutsche_es gibt ein ein ein	ja und ein Babybecken	und ein	
Florian [v]		eine kleine Rutsche gibts da	ja	

[20]

	..	61	62	63
Silvia [v]	Clownbecken		Dann gibt es ein ein Restaurant mit Essen und	
Florian [v]		ein Clown gibt's da		

[21]

	..	64	65	66	67
Silvia [v]	Trinken	einen Spielraum und ein Bällebad		ein Bobbycar	
Florian [v]		ja		ja_auch gibts da	

[22]

	68	69	70	71
Silvia [v]	Und am besten ist?			Das Schlafen gehen ist das
Florian [v]	fahren kann man	Schlafen gehen		

[23]

	..	72	73	74
Silvia [v]	Schönste am Schluss	Du magst auch gern schlafen?		
Florian [v]	ja, i auch mag gerne gut!			ja!

[24]

	75	76
Silvia [v]	Ja ein Stift ist das auf dem Buch, oder? Und jetzt lesen wir das	
Florian [v]	Schau ein Stift!	

[25]

	..	77	78	79	80
Silvia [v]	Buch, oder?	Was ist denn das für ein Buch?			Ist das dein
Florian [v]		ja!	Mit Tieren!		

[26]

	..	81	82	83
Silvia [v]	Lieblingsbuch?	Doch nicht gerne?		
Florian [v]	Ja mag das gerne Mag das nicht so gerne			

[27]

	84	85
Silvia [v]	Okay dann geh bitte in dein Zimmer und hol dir	
Florian [v]	Lieber anaes (anderes) nehmen	

[28]

	..	86	87	88
Silvia [v]	ein neues Buch	• •	So ist das jetzt besser?	
[Kommentar]		Silvia holt ein Buch		
Florian [v]	Nein, du holen			

[29]

	89	90	91
Silvia [v]	ui hörst du das, wer		
Florian [v]	Ja das mag ich gerne Da ist eine Slange (Schlange) drauf!		
[Kommentar]	Deutet auf eine Schlange im Buch		

[30]

92	
Silvia [v]	kommt denn da?
Florian [v]	Der Jakob kommt Hause!

Project Name: 02-06-2024

User defined attributes:

Gesprächsdatum: 02-06-2024

Gesprächsdauer: 2:17

Speakertable

Silvia

Sex: f

[ko] Kommentar:

Sex: u

Florian

Sex: m

[ko] Kommentar:

Sex: u

Silvia und Florian sitzen in Florians Zimmer und spielen:

[1]

0	
Silvia [v]	Was ist das da?
[ko]	Deutet auf einen Ball in Florians Zimmer. Rascheln und Klopfen im Hintergrund

[2]

1 2 3 45 6	
Silvia [v]	• Ein? ein Ball und was ist da passiert? k a p u t t g e g a n g e n ?
Florian [v]	Ball ja

[3]

7 8	
Silvia [v]	ohje geben wir mal den Schnuller weg? aaah kurz kurz
[ko]	nimmt den Schnuller weg
Florian [v]	
[ko]	

[4]

..	
Silvia [v]	kurz hahaha nur kurz wah du bist so stark du hast ganz starke Zähne ui was
[ko]	deutet auf einen
Florian [v]	waaah
[ko]	schreit laut und ahmt ein Tier nach

[5]

..		9	10	11	12
Silvia [v]	ist das?	• • eine Raupe?	sondern?	was ist das?	
[ko]	Bagger in Florians Zimmer				
Florian [v]		nein			
[ko]					spricht sehr

[6]

..		13	14	15	16
Silvia [v]			wirklich? hihi	ein Bagger?	
[ko]		spricht sehr leise und unverständlich			
Florian [v]				Bagger!	
[ko]	unverständlich				

[7]

17	
Silvia [v]	Und das? was hamma da? einen?
[ko]	Rascheln im Hintergrund, deutet auf einen Spielzeug-Dinosaurier in Florians

[8]

..		18	19	20	21
Silvia [v]		Saurier!		Und was ist das?	
[ko]	Zimmer		Lautes Raschenln im Hintergrund	Deutet auf ein kleines	
Florian [v]		Kuaia!			

[9]

..		22	23	24 25	26
Silvia [v]		Flugzeug?	oke und das da?		
[ko]	Flugzeug in Florians Zimmer				
Florian [v]		huhgei	ja		aputt gangen!

[10]

27		28	29	30
Silvia [v]	Kaputt ist das oke (ea) und was ist das?			Das ist
[ko]		Deutet auf ein Spielzeug-Auto		
Florian [v]			Essen! • Ist das da?	

[11]

..	31	32	33 34	35
Silvia [v]	ein Flugzeug!	ein Nase?	Flugzeug fliegt	
Florian [v]	ase	ja! huhgei nase		
[ko]	spricht sehr unverständlich			

[12]

..	36 37	38
Silvia [v]	in die Nase? So ein Schmarn_ ist doch Quatsch • • hihi und was ist das?	
[ko]		Deutet auf eine Palme
Florian [v]	ja	

[13]

..	39	40	41	42	43	44	45
Silvia [v]		Ja_eine Palme	hm?		was magst		
[ko]	in einem Buch						
Florian [v]		Baum!	pameso_mama!	so machen!	so		
[ko]					klopft im		

[14]

..	46	47
Silvia [v]	du machen?	so
Florian [v]	Machen! so machen!	
[ko]	Hintergrund, Nimmt ein Klappbuch und möchte die Seiten herausklappen	

[15]

..	48	49 50	51 52	53 54
Silvia [v]	machen? auseinander machen?	ui! zusammen?	oke!	
Florian [v]		ja! nein mama! so machen!	ja!	

[16]

..	55
[ko]	Rascheln und Rumpeln im Hintergrund

Project Name: Aufnahme 05-05-24

User defined attributes:

Gesprächsdatum:: 05.05.2024

Gesprächslänge: 58:34

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

	0	1	2	3
Silvia [v]	(ea) wo fahrn wir denn heute hin?	Und was machen wir beim Opa?	essen	
[ko]				
Florian [v]		Opa!	essen Opa	

-

- [2]

-

	4	5	6	7	8	9
Silvia [v]	beim Opa?	Und wer ist da noch dabei?	Oma und wer noch?			
[ko]						
Florian [v]	ja	Oma!	Mina			

-

- [3]

-

	10	11	12	13
Silvia [v]	Bienen?	Okay und was machen die Bienen?	fressen?	
[ko]				
Florian [v]	ja	echen		
[ko]		spricht sehr undeutlich		

-

- [4]

-

	14	15	16	17	18	19
Silvia [v]	Stechen?	wurdest du schon gestochen?				
Florian [v]	echenn	(ea) ja	neeiin bisschn			
[ko]			raschelt im Hintergrund			

-

- [5]

-

	20	21	22	23
Silvia [v]	Des tut nämlich weh gell wenn man gestochen wird	oke (ea) Warst du gestern		
Florian [v]	weh	ja		

-

- [6]

-

	24	25	26	27
Silvia [v]	bei den Bienen?	nein? War die Mama alleine dort?	Das stimmt aber	
Florian [v]	hm hm	jà		
[ko]	verneinend			

-
- [7]
-

	28	29	30	31
Silvia [v]	nicht	oder?	Du warst doch dabei?	Was hast du da gesehen?
Florian [v]		hm		Opa!
[ko]		bejahend		

-
- [8]
-

	32	33
Silvia [v]	Nein	nicht den Opa • • hm? Bienen!
Florian [v]		hmhm

-

Speakertable

Maria

Sex: f

Leon

Sex: m

[1]

	0	1	2	3
Maria [v]	also wie war das theaterstück?	gut?		Da Severin is
Leon [v]		gut	Da Severin is umgefalln	

[2]

	4	5
Maria [v]	umgefalln	Dann hat er au gemacht? und - was hat er
Leon [v]	Da hat das au gemacht	

[3]

	6	7
Maria [v]	davor in der hand gehabt?	Ein Staberl und was hat er mit dem
Leon [v]		Ein Staberl

[4]

	8	9	10	11
Maria [v]	Staberl gemacht?	Zugehaun!		Den Mann hat er gehaut
Leon [v]		Zugehaut!	Mann gehaut	

[5]

	12	13	14
Maria [v]	Okay Und noch einen Mann? Zwei Männer hat der Severin mit dem		
Leon [v]	Noch a mal		

[6]

	15	16
Maria [v]	Staberl gehaut?	Okay, weißt du auch, wie das Stück hegeißen hat das
Leon [v]	Ja.	

[7]

	17
Maria [v]	Theaterstück Der Diener zweier Herren, hat das geheießen. Hats dir gut

[8]

	18	19
Maria [v]	gefallen?	ja.
[Kommentar]	nickt.	

Project Name: 07-10-2024

User defined attributes:

Gesprächsdatum: 07-10-2024

Speakertable

Silvia Sex: f

Florian
Sex: m

[1]

	0	1	2
Silvia [v]	Was magst du da machen?		Was is(n) das
Florian [v]	Da reinkleben! da reinkleben		
[Kommentar]	deutet auf ein Stickerheft		

[2]

	3	4	5
Silvia [v]	eigentlich?	Du weißt es nicht? Und was ham wir denn	
Florian [v]	na ich weiß es nicht!		

[3]

	6	7
Silvia [v]	gestern gegessen?	Spaghetti mit Tomatensauce! Du
Florian [v]	Tomaten_Tomatensauce!	

[4]

	..	8	9
Silvia[v]	hast ganz schön viel gegessen!	Und gehma jetzt dann in den Kindergarten?	
Florian[v]	ja!		

[5]

	10	11
Silvia [v]	Jetzt ist Kindergartenzeit und wo gehe ich jetzt	
Florian [v]	Ja! Jetzt ist Kindergartenzeit!	

[6]

		12	13
Silvia [v]	hin?	In den Kindergarten rein, aber dann? Wo fahr	
Florian [v]	Auch in den Kindergarten rein!		

[7]

	..	14	15
Silvia[v]	ich dann hin?	Heut fahr ich auf die Uni und dann auf die	
Florian [v]	Ich gehe arbeiten		

[8]

..		16
Silvia [v]	Arbeit und dann hol ich dich oder holt dich heute dein Papa ab?	
Florian [v]	Nein die	

[9]

..		17	18	19
Silvia [v]	Dein Papa wollte dich abholen!			
Florian [v]	Mama!	Papa? Papi? Wo ist der Papa? Der Papa?		

[10]

20		21
Silvia [v]	Der Papa ist in der Arbeit.	
Florian [v]	Du _ jetzt bist du Uni gehen.	

[11]

	22	23	24	25
Silvia [v]	Und was magst du heute machen?		Sticker aufkleben. Was ist	
Florian [v]	Stickers kleben.			

[12]

	26
Silvia [v]	denn das überhaupt für ein Sticker?
Florian [v]	Ein Paw Patrol Sticker.

Project Name: 10-07-2024

User defined attributes:

Gesprächsdatum: 10.07.2024

Gesprächsläng: 0:52

Speakertable

Florian

Sex: m

Silvia

Sex: f

[1]

	0	1	2
Silvia [v]	Was bedeutet dieses Schild? Ohne Lulli		
[Kommentar]	nimmt Florian den Schnuller ab		
Florian [v]	Ein Bub		

[2]

	3	4	5
Silvia [v]	Was was was ein Bub? Und was macht der Bub? Was macht der Bub?		

[3]

	6	7	8
Silvia [v]	ein Auto und was was was macht der Bub?		
Florian [v]	ein Auto		Butei
Florian [Kommentar]	deutet auf ein Auto		deutet

[4]

..	9	10	11
Silvia [v]	Die Polizei kommt da?		Was
Florian [v]	Nein, Bugzeug!		
Florian [Kommentar]	auf ein Flugzeug	Deutet auf das Flugzeug	

[5]

..	12	13	14 15
Silvia [v]	heißt Butei?	Der spielt mit einem Ball	Und was ist das?
Florian [v]	eh nein, das da!		ja

[6]

	..	16	17	18	19
Silvia [v]	ein?			ein Puppenhaus?	wei-weil warum, weil das so
[Kommentar]				lacht	
Florian [v]		Ein	ein Puppenhaus		

[7]

..	20 21	22	23
Silvia [v]	klein ist?	Und wer ist das?	oke na wenn du
[Kommentar]			deutet
Florian [v]	jà	hm pap-Mama!	

[8]

..	24
Silvia [v]	meinst_und was ist das da?
[Kommentar]	das ist das gleiche nur heißt (ea)
	auf ein Schild, das eine Spielstraße zeigt

[9]

	..25	26	27
Silvia [v]	nicht spielen_schau	Das heißt spielen Und	
[Kommentar]	deutet auf ein Schild, das eine Spielstraße zeigt		

[10]

..	28	29
Silvia [v]	das heißt: Spielen Und das heißt: Nicht spielen	
[Kommentar]	deutet auf ein Schild, das keine Spielstraße zeigt	
Florian [v]		Im

[11]

	..	30	
Silvia [v]	Also: was heißt dieses Schild? das		
Florian [v]	Buch_ein Ball, noch eine Ball !		

[12]

	..	31	32	33	34	35
Silvia [v]	bedeutet?	Spielen		Und das heißt?	nicht spielen	
Florian [v]		eh eh eh Bub!			eh Buteig	

[13]

	36	37	38	39	40
Silvia [v]	Genau_eund wer ist das da?		und die?		
Florian [v]	nein eh eh Ball!		eh Mama		baby

[14]

	41	42
Silvia [v]	ehm ja, okay _das da heißt Fußgängerweg und was ist das da_ein?	
[Kommentar]	deutet auf ein Schild für Fußgängerzone	deutet auf ein Schild für

[15]

	..	43	44
Silvia [v]	und wer fährt denn immer mit dem Fahrrad?		
[Kommentar]	Fahrradfahrer		
Florian [v]	eh Fahrrad!		

[16]

	45	46
Silvia [v]	die Mama! Wo fährt die Mama denn mit dem Fahrrad	
Florian [v]	ehm die Mama!	

[17]

	..	47	48
Silvia [v]	hin?	Auf der Straße! Aber wo muss die Mama denn hin in	
Florian [v]		eh eh Straße!	

[18]

	..	49	50	51	52
Silvia [v]	der Früh ? Weißt du das noch?	Wohin denn?		Laufen geht die	
Florian [v]		ja!		Laufen!	

[19]

..		53	54
Silvia [v]	Mama	ja und was noch?	zum Zug? Ja genau, die Mama muss
Florian [v]		eh in Zug	

[20]

..		55	56	57
Silvia [v]	in der Früh in die Arbeit		Zum Zug?	Und wo muss der Papa
Florian [v]		Nein in Zug!		

[21]

..		58	59
Silvia [v]	immer hin?		Auch zum Zug? Und was muss denn der Papa in
Florian [v]		Auch Zug!	

[22]

..		60	61
Silvia [v]	der Früh machen?		In der Klasse sein? Hihi, oke
[Kommentar]			kichernd
Florian [v]		kasse sein	

Project Name: Transkript F_Der Wolf und die Fliege

User defined attributes:

Gesprächsdatum: 11.09.2024

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[1]

01		2	
Silvia [v]	So • •	welches magst du zuerst lesen, das da?	oke
Florian [v]			ja
[Kommetar]	Holt verschiedene Bücher und zeigt dann auf ein spezifisches Buch.	Rascheln	

[2]

..		3	4
Silvia [v]	der Wolf und die Fliege	oi	Einmal hatte der Wolf ein
[Kommetar]	im Hintergrund	Rascheln im Hintergrund	

[3]

..	
Silvia [v]	kleines Hüngrchen • Da fraß er deeen (?) Was fraß er denn?

[4]

5	6	7	8
Silvia [v]	hihi ich glaube er fraß den	genauu hihihi	super aber satt
Florian [v]	die Katze	Apfeeel	
[Kommetar]	zeigt auf den Apfel		blättert und liest

[5]

..	9	10	11
Silvia [v]	war er nicht	Also verschlang er rasch die (?)	hihi super (ea)
Florian [v]		äh Katze	
[Kommetar]	weiter im Buch		

[6]

..	
Silvia [v]	sein Magen knurrte immer noch, da mampfte er auch noch diiee
[Kommetar]	blättert und liest weiter im Buch

[7]

12	13	14
Silvia [v]	genau Nach einem kurzen Mittagsschläfchen hätte er Berge	
[Kommetar]	die die die Ente	blättert und liest weiter im Buch

[8]

..	15	16
Silvia [v]	verdrücken können also Futterte er flugs das ?	(ea) er rülpste genüsslich
Florian [v]		Auto!
[Kommetar]		

[9]

..	17	18
Silvia [v]	und verschluckte dann in einem Happen den ?	danach musste er d-
Florian [v]		Fuess (Fisch)

[10]

..		19	20
Silvia [v]	dringend aufs Klo und verputzte anschließend (ea) den	supaa (ea)	
Florian [v]		den Vogel!	

[11]

..	
Silvia [v]	jetzt fehlte nur noch ein kleiner Nachtschisch und da Wölfe kein Grünzeug mögen

[12]

..		21	22	23	24
Silvia [v]	verschmauste er auch noch die (?)	hm?	ha nein		
Florian [v]		(ea) die Miine!	die Biene Maja		

[13]

..		25	26	27	28
Silvia [v]	das ist keine Biene, das ist eine Fliege	genau	Angst wieso hat		
Florian [v]		eine Fliege?	Angst?		

[14]

..		29	30	31
Silvia [v]	die Angst?	du hast Angst vor einer Biene?	oh	
Florian [v]	ich Angst Biene	ja eh d Bienen	ssst	

[15]

..		32	33
Silvia [v]	okeee	Warum hast du Angst? Was kann denn die Biene machen?	
Florian [v]	und dann nicht gut		

[16]

..		34	35	36
Silvia [v]	hm?	Mausi was macht denn die Biene? die kann?		
Florian [v]			biiiiiien	
[Kommetar]		Klopfen im Hintergrund		

[17]

..		37	38	39	40
Silvia [v]		stechen kann sie so köstlich köstlich sagte der Wolf Aber die kleine			
Florian [v]	bsbsbs sssss				
[Kommetar]		blättert und liest weiter im Buch			

[18]

..	
Silvia [v]	Fliege wehrte sich und kitzelte den Wolf so lange haa bis er alles wieder

[19]

	..	41	42	43	44
Silvia [v]	ausspuckteee ui was hamma da nochmal? eine? ei(ne) Katze nein das da				
Florian [v]	eine Ente				
[Kommetar]	Rascheln im Hintergrund				

[20]

..		45	46	47	48	49	50
Silvia [v]	in der Mitte was ist das?	genau einen			nein		
Florian [v]		ein Fuess (Fisch)		eine Ziiiege			
[Kommetar]						lacht	

[21]

	..	51	52	53
Silvia [v]	das ist der Vogel das ist die Fliege und was hamma da?			super und
Florian [v]			äääh n Apfel	
[Kommetar]		zeigt auf ein Tier		

[22]

..		54	55	56	57
Silvia [v]	das weißt du auch	geenau und zum Schluss noch die (?) quak quak super			
Florian [v]		n Auto		eine Ente	

Project Name: 15-11-2024
Project Datum: 15-11-2024

Speakertable

Markus

Sex: m

Amelie

Sex: f

Linda

Sex: f

[1]

	0	1	2	3	4	5	6	7
Markus [v]	Ich sag dir paar Wörter an, okay?				Sag mal Mama	Papa	Oma	Ball
Amelie [v]					Mama	Papa!	Ma	

[2]

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Markus [v]		Vogel	Hase	ehm	Eier	Esel		Ah ah	Popo		Eier	nein	ja				
Amelie [v]	Ball	Ogel	ase		eia	ah ah		Popo		eia	nein	ja					

[3]

	25	26	27	28
Markus [v]	Traktor	was	hamma da noch?	eh maus! Linda, kommst du nochmal her?
Amelie [v]	taktor			

[4]

	29	30	31	32
Markus [v]	Sagst du Mama?	Papa		Weiß ich nicht, wo der
Linda [v]		Mama!	Wo is(t) der Deckel?	

[5]

	33	34	35	36	37	38	39
Markus [v]	Deckel ist _ sagst du mal Papa?	Oma	Nicht? gut. Oma!	Vogel			Maus
Linda [v]		Papa	•		Vogel!		

[6]

	40	41	42	43
Markus [v]		Eier	Und • Popo	
Amelie [v]			Popoo	
Linda [v]	Maus			

Project Name: 16-06-2024

User defined attributes:

Gesprächsdatum:: 16.06.2024

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[1]

	0	1	2	3
Silvia [v]	Was soll ich holen ausm Kühlschrank? Eine Gurke oke Was magst du dann			
Florian [v]	Guka			

[2]

	4	5	6	7	8
Silvia [v]	machen?		schneiden?		
Silvia [ko]	Holt eine Gurke aus dem Kühlschrank				
Florian [v]	essen guka		neiden		ja!

[3]

	9	10	11	12
Silvia [v]	okay!			
Silvia [ko]	Rascheln im Hintergrund		schneidet die Gurke	
Florian [v]				Hoppala!
Florian [ko]	hustet			
[ko]	Ein Stück Gurke fällt herunter			

[4]

	13	14	15	16	17
Silvia [v]	hmmm so? reicht des?			super	
Florian [v]	jaa! lalalala				lalalala
Florian [ko]	nimmt sich ein Stück Gurke und isst es				singt vor

[5]

	18	19
Silvia [v]	Rand abbeißen?	
Florian [v]	Rand beißen Rand beißen Rand beißen Rand beißen	ja
Florian [ko]	sich hin	

[6]

	20	21
Silvia [v]	Nein_ iss den Rand bitte mit Der Rand ist gesund_ da sind Vitamine drin_ Das	
Florian [v]	Rand beißen	

[7]

	22	23
Silvia [v]	ist ganu gesund wenn du das isst_ gut für die Zähne auch!	
Florian [v]	ah eh! ah eh au	
Florian [ko]	quengelt	

[8]

	24	25	26
Silvia [v]	Was is denn passiert?		Schläft noch? Papa schläft noch?
Florian [v]	Finger!	Papa schläft noch	

[9]

	27	28	29	30
Silvia [v]	oke und was hat das mit deinem Finger zu tun?			
Florian [v]	jà	aua eh drei sechs acht		
Florian [ko]				seufzt

[10]

	31	32	33	34
Silvia [v]	isst du jetzt noch dein Ei? oke müssma da pusten?			
Silvia [ko]				Pustet auf Florians Finger
Florian [v]	aua			pusten

[11]

	35	36	37	38	39
Silvia [v]	Super hihhi			Du hast immer aua? Du hast	
Silvia [ko]	Pustet auf Florians Finger				
Florian [v]	Immer aua				

[12]

	40	41	42	43
Silvia [v]	immer ein Aua an der Hand?	Wirklich?	Was soll ich denn machen?	
Florian [v]	Da!		Da bitte	

[13]

	44	45	46	47
Silvia [v]	Nochmal pusten?			
Silvia [ko]	Pustet nochmal auf Florians Finger			
Florian [v]	Pusten!	Jetzt sauber sauber		

[14]

	48	49
Silvia [v]	Super!	
Florian [ko]	Isst weiter die Gurke	

Speakertable

Maria

Sex: f

Leon

Sex: m

[1]

	0	1
Maria [v]	Erzählst du dem Florian schnell, was du bekommen hast? ui?? Was kann das	
Leon [v]	Ein Feuerwehrauto	

[2]

	2	3	4
Maria [v]	Feuerwehrauto?		Okay, stopp a mal, mit was ?
Leon [v]	Steuern		
[v]	Spielt mit seinem Auto		

[3]

	..	5	6
Maria [v]	Mit was steuerst du das Feuerwehrauto? Wie machst du das?		Wie
Leon [v]			das da!

[4]

	7	8
Maria [v]	machst du das? Und wie könntest du	
Leon [v]	Steuern! Fernseher! Steuern ! und Steuern	

[5]

	9
Maria [v]	das Feuerwehrauto beschreiben? Was hat das Feuerwehrauto?
[Kommentar]	Ein Baby weint

[6]

	10	11	12
Maria [v]	Wer sitzt denn da drauf auf dem Auto?		woohoo! erzähl
Leon [v]	warte• •		
[Kommentar]	im Hintergrund		

[7]

Maria [v]	mal nur ganz kurz dem Flori wer da drauf sitzt auf dem Auto und wie das Auto

[8]

	13
Maria [v]	ausschaut, was hat das auto alles?
Leon [v]	ehm, Feuerwehrmänner, und eine

[9]

	14	15
Maria [v]	Eine Leiter? Ja? Wird die immer größer?	
Leon [v]	Feuerwehrfrau und eine Leiter!	Ja -

[10]

Leon [v]	ich komm' gleich wieder!

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

[1]

	01	2	3
Silvia [v]	Wie macht der Löwe?		nein, der Löwe!
Florian [v]		auuu	
[ko]		ahmt das Heulen eines Wolfes nach	

[2]

	4	5	6
Silvia [v]	raar		Und der
[Kommentar]	ahmt das Brüllen eines Löwen nach		
Florian [v]		raar	
[ko]		ahmt das Brüllen eines Löwen nach	

[3]

	7	8	9
Silvia [v]	Dinosaurier?	Und - die Eule?	
Florian [v]	rawr		huhuu
[ko]	ahmt das Geräusch eines Dinosauriers nach		ahmt

[4]

..	10	11
Silvia [v]	Und die Kuh?	
Florian [v]		uuhh
[ko]	das Heulen einer Eule nach	ahmt das Geräusch einer Kuh nach

[5]

12	13	14	15
Silvia [v]	uund die Ente?	uund der Hund?	
Florian [v]		quak	wau wau
[ko]		ahmt das Geräusch einer Ente nach	ahmt das

[6]

..	16	17	18
Silvia [v]	und die Katze?		miau
Florian [v]		miau	
[ko]	Bellen eines Hund nach	ahmt das Miauen einer Katze nach	

[7]

19	20	21
Silvia [v]	uund • der Pinguin?	hahaha (ea) uund der
[Kommentar]		(lacht)
Florian [v]	gli gla	
[ko]	Wackelt dabei hin und her	

[8]

..	22	23	24	25	26
Silvia [v]	elefant?	Töröö!	hehe	(ea)	uund
Florian [v]	jajaa!		hihi		
[ko]	ahmt das Geräusch eines Elefanten nach		lacht	kichert	

[9]

..	27	28	29	30
Silvia [v]	wie macht der Hase?	Und der Igel?	haha, vor	
Florian [v]	naah		pffft	
[ko]	schnuppert wie ein Hase		prustet	

[10]

..	31	32
Silvia [v]	allem den Igel finde ich gut sagst du baba?	
[ko]		winkt zum Abschied

Project Name: 27-08-2024
 Gesprächsdatum: 27-08-2024

Speakertable

Silvia

Sex: f

Florian

Sex: m

Linda

Sex: f

[1]

	0	1	2
Silvia [v]	die Tiere am		
[Kommentar]	liest vor		
Florian [v]	nicht angreifen!		
[Kommentar]	Buch im Hintergrund macht Kuhgeräusche		

[2]

	3	4
Silvia [v]	Bauernhof wachen gerade auf Wer begrüßt denn lautstark den neuen Tag?	
[Kommentar]		
[Kommentar]	Buch	

[3]

	5	6	7
Silvia [v]	Was isn das_ein?		Ein
[Kommentar]			lacht
Linda [v]			Ein Gockelhahn
Florian [v]			Ein Papagei!
[Kommentar]	im Hintergrund macht Tiergeräusche		

[4]

	8	9	10	11
Silvia [v]	Papagei? Nein_die Linda hat recht_ein?		Ein Gockelhahn! Die	
[Kommentar]				
Florian [v]	Ein Papagei!!			

[5]

Silvia [v]	Vögel fangen an zu singen und die Kuh bringt ihrem Kalb das Muhen bei!

[6]

	12	13	14
Silvia [v]	Was ham wir da? Einen? Das wisst ihr schon_einen?		Nein_was ist
Linda [v]	Ein Blatt!		

[7]

	15	16	17	18
Silvia [v]	das für ein Tier da?	Genau Und was ist das da? Ein?		
Linda [v]	Das is ein Blatt			
Florian [v]				Ein Vogel!

[8]

	19	20	21	22	23
Silvia [v]	Und was ist das da_eine?		Und das da?_ein?		und das
Florian [v]	Eine Blume!		Metterling!		

[9]

	24	25	26	27
Silvia [v]	da eine?	Und das da? Eine?		Super! Und das
Florian [v]	Noch eine Schnecke!		Eine Biene!	

[10]

	28	29	30	31
Silvia [v]	da_ein?		Ein Vogel war das	Die Schnweinchen
Linda [v]		Ein Vogel!		
Florian [v]		Nein_eine	Snecke!	

[11]

	32	33	34
Silvia [v]	grunzen vergnügt		
Linda [v]	Ich hab das jetzt		
Florian [v]	Nein ich mach das!		
[Kommentar]	macht Grunzlaute nach Streit mit Florian Streit mit Linda		

[12]

	35
[Kommentar]	Die Kinder streiten darum, wer im Buch die Knöpfe drücken und Geräusche

[13]

Silvia [v]

[Kommentar]

[Kommentar]

Jeder darf einmal! Sonst geben wir das Buch weg!

Linda beginnt zu weinen

produzieren darf

