

**Ausgewählte Aspekte
der sprachlichen Mutter-Kind-Interaktion
bei 2-jährigen Kindern
mit spätem Sprechbeginn**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Daniela Kiening

aus München
im Februar 2011

Referent: Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt

Koreferent: Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan

Tag der mündlichen Prüfung: 14. Februar 2011

Danksagung

Mein erster Dank geht an Herrn Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, der mir das wissenschaftliche Arbeiten in dieser Form ermöglicht hat. Sowohl die fachliche Einbindung als auch die räumliche und materielle Ausstattung an seinem Lehrstuhl sowie die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit Studierenden haben maßgeblich zum Gelingen des Projekts beigetragen. Bedanken möchte ich mich außerdem für seine freundliche und hilfreiche Unterstützung sowohl in fachlichen als auch organisatorischen Belangen der Arbeit.

Ein großer Dank geht weiterhin an alle Mütter und ihre Kinder, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Ebenso danke ich der Kinderärztin und den Kinderärzten einschließlich ihrer Praxisteams, die mir die Kontaktaufnahme zu den Familien ermöglicht haben.

Ebenfalls danken möchte ich Frau Dr. Christiane Hofbauer, die mir wertvolle Starthilfe im Umgang mit dem Transkriptionsprogramm geleistet hat, sowie den Studierenden der Sprachheilpädagogik, die an der Bearbeitung der Transkripte beteiligt waren. Namentlich erwähnt seien Julia Windmaißer und Eva Schmidt, mit denen ich außerdem einen intensiven Austausch über die Kodierung der Transkripte geführt habe.

Ein herzlicher Dank geht an Stephanie Brunner, die mich als studentische Hilfskraft bei der Aufzeichnung der Videos und Durchführung der Tests mit großer zeitlicher Flexibilität und Zuverlässigkeit unterstützt hat. Ein weiterer Dank geht an Frau Cornelia Oberhauser des statistischen Beratungslabors für die freundliche Zusammenarbeit und kompetente Unterstützung bei der statistischen Bearbeitung der Daten.

Das Gelingen dieser Arbeit hing auch von der Unterstützung durch meine Familie ab. Ich danke sehr herzlich meinem Mann, der mich von Anfang an in dem Vorhaben dieser Arbeit bestärkt und mir nach Kräften beim Durchhalten geholfen hat. Außerdem danke ich meinen Schwiegereltern für ihren unermüdlichen Einsatz in der Betreuung unserer Kinder, vor allem während der Abschlussphase der schriftlichen Ausarbeitung.

Inhalt

1 Theoretische Überlegungen	11
1.1 Der Dialog zwischen Mutter und Kind.....	11
1.1.1 Vorsprachliche Kommunikation.....	11
1.1.2 Die an das Kind gerichtete Sprache.....	16
1.1.3 Zusammenhänge zwischen Sprachangebot und Sprachentwicklung.....	22
1.2 Später Sprechbeginn.....	34
1.2.1 Erscheinungsbild und Diagnostik.....	35
1.2.2 Zusammenhang mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung.....	36
1.2.3 Prädiktoren für die weitere Entwicklung	37
1.2.4 Verursachende Faktoren	38
1.2.5 Präventive Intervention	40
1.3 Mutter-Kind-Dialog bei spätem Sprechbeginn.....	42
1.3.1 Quantität und Syntax des Sprachangebots der Mutter	44
1.3.2 Pragmatische Funktion der Äußerungen der Mutter	45
1.3.3 Responsivität und Sprachlehrstrategien	45
1.3.4 Dialogthema.....	47
1.3.5 Prosodie der Mutter.....	48
1.3.6 Kommunikative Kompetenzen des Kindes.....	49
1.3.7 Ungünstige Anpassung der Mutter.....	50
1.4 Anliegen der eigenen Untersuchung und Untersuchungsfragen.....	52
1.4.1 Verhalten der Mutter.....	53
1.4.2 Verhalten des Kindes.....	53
1.4.3 Abhängigkeiten des Verhaltens von Mutter und Kind	53

2 Methode	55
2.1 Vorgehensweise	55
2.1.1 Erhebung der Stichprobe.....	55
2.1.2 Gruppenbildung.....	56
2.1.3 Datenerhebung.....	56
2.2 Stichprobe.....	57
2.2.1 Soziodemografische Merkmale.....	57
2.2.2 Frühkindliche Entwicklung.....	60
2.2.3 Allgemeiner Entwicklungsstand.....	62
2.2.4 Anamnese der Sprachentwicklung	63
2.2.5 Sprachverständnis und Sprachproduktion.....	64
2.3 Bearbeitung und Auswertung der Interaktionsvideos	68
2.3.1 Auswahl der Videosequenzen.....	68
2.3.2 Transkription	69
2.3.3 Kodierung.....	70
2.3.4 Analyse der Transkripte.....	71
2.3.5 Mitarbeit von Studierenden	71
2.4 Kategoriensystem zur Beurteilung der Mutter-Kind-Interaktion	73
2.4.1 Sprache der Mutter.....	73
2.4.2 Kindliche Beteiligung am Dialog.....	80
2.4.3 Übereinstimmung im Interaktionsthema.....	81
3 Ergebnisse	87
3.1 Sprache von Mutter und Kind	87
3.1.1 Quantität und Syntax des Sprachangebots der Mutter.....	87
3.1.2 Qualitative Merkmale der Sprache der Mutter.....	92
3.1.3 Sprachliche Kompetenz des Kindes	134
3.1.4 Dialogbeteiligung des Kindes	142
3.1.5 Sprachliche Dialoganteile von Mutter und Kind.....	148
3.2 Übereinstimmung im Interaktionsthema	150
3.2.1 Anzahl eingeführter Themen.....	150
3.2.2 Anpassungsleistung der Mutter.....	153
3.2.3 Anpassungsleistung des Kindes.....	163

3.3 Abhängigkeiten des Verhaltens von Mutter und Kind.....	173
3.3.1 Verständlichkeit des Kindes und Responsivität der Mutter.....	174
3.3.2 Beteiligung des Kindes und Responsivität der Mutter.....	175
3.3.3 Verständlichkeit des Kindes und thematische Übereinstimmung der Mutter	177
3.3.4 Thematische Anpassung von Mutter und Kind.....	178
4 Diskussion	179
4.1 Sprache von Mutter und Kind.....	179
4.1.1 Quantität und Syntax des Sprachangebots der Mutter.....	179
4.1.2 Sprachliche Kompetenz des Kindes.....	180
4.1.3 Dialogbeteiligung des Kindes	181
4.1.4 Qualitative Merkmale der Sprache der Mutter	181
4.2 Übereinstimmung im Dialogthema.....	189
4.2.1 Einführung neuer Themen	189
4.2.2 Anpassungsleistung von Mutter und Kind	190
4.3 Abhängigkeiten im Verhalten von Mutter und Kind	191
4.3.1 Sprachkompetenz des Kindes und Responsivität der Mutter	191
4.3.2 Gegenseitige Übereinstimmung im Dialogthema	192
4.4 Schlussfolgerung	192
4.5 Implikationen für Früherkennung und präventive Intervention	194
Quellenverzeichnis	195
Anhang	201

Einleitung

Die Entwicklung der Sprache von kleinen Kindern mitzuerleben ist ein faszinierendes Schauspiel, das sowohl Eltern als auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gleichermaßen fasziniert. Eltern sind zumeist begeistert, wenn Ihr Kind beginnt, die ersten Wörter zu sprechen. Wenig später sind sie erstaunt und immer wieder verblüfft, wie mühelos und in welcher Geschwindigkeit ihr Kind immer mehr Wörter lernt und plötzlich kleine Sätze spricht, die an ihrer Zusammensetzung erkennen lassen, dass es sich nicht nur um Nachgesprochenes, sondern um ganz eigene und mitunter sehr originelle „Kreationen“ handelt.

Eltern sind sich dabei der Rolle, welche sie für die Sprachentwicklung ihres Kindes spielen, oft gar nicht oder zumindest nicht besonders bewusst. Sie „reden halt einfach mit dem Kind“.

Aus wissenschaftlicher Perspektive hingegen spielt die Interaktion zwischen Eltern und Kind eine maßgebliche Rolle für die kindliche Sprachentwicklung. So stellt die Beobachtung und Beschreibung des Verhaltens und insbesondere der Sprache von Eltern (im Rahmen von Untersuchungen sind es meistens die Mütter) eine wichtige Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis für unterschiedliche Disziplinen, darunter die Sprachtherapiewissenschaft dar.

Eine persönliche Begeisterung für die Beobachtung und Beschreibung der spontanen Interaktion von kleinen Kindern und ihren Müttern war der Grundstein für die vorliegende Arbeit. In der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen des späten Sprechbeginns zweijähriger Kinder und der damit verbundenen Früherkennung spezifischer Sprachentwicklungsstörungen interessierte die Frage, wie sich ein später Sprechbeginn auf den Dialog von Mutter und Kind auswirkt.

Ergeben sich aus der geringeren sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Kinder mit spätem Sprechbeginn Besonderheiten im Dialog mit ihren Müttern, die Auswirkung auf die weitere sprachliche Entwicklung der Kinder haben könnten?

Dieser Frage wurde in einer eigenen Untersuchung nachgegangen, welche die Dialoge von Müttern und ihren zweijährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn mit den Dialogen von Müttern und ihren zweijährigen Kindern, deren Sprachentwicklung unauffällig verläuft, vergleicht.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich den theoretischen Überlegungen zum Thema. Das erste Kapitel befasst sich dazu mit der Entwicklung des Dialoges zwischen Mutter und Kind, welcher seinen Anfang bereits in der vorsprachlichen Entwicklung des Kindes hat. Es wird erörtert, welche Fähigkeiten das Kind während dieser Zeit bereits für den späteren sprachlichen Austausch erlernt, und welche Unterstützung die Mutter dabei bietet. Es folgt die Darstellung des Phänomens der an das Kind gerichteten Sprache, welche Mütter im Umgang mit ihren kleinen Kindern verwenden. Im Anschluss wird aufgezeigt, welche Zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen im Sprachangebot der Mutter und Fortschritten in der Sprachentwicklung des Kindes bestehen.

Das zweite Kapitel dient der Darstellung des späten Sprechbeginns. Es erfolgt ein Einblick in das Erscheinungsbild sowie die Methoden der Früherkennung und den Zusammenhang zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Weiterhin wird ein Überblick über mögliche Ursachen, Prädiktoren für die weitere Entwicklung sowie Ansätze der Intervention gegeben.

Das dritte Kapitel beleuchtet den Dialog von Mutter und Kind im Kontext des späten Sprechbeginns. Vorhandene Befunde werden zusammengetragen und mögliche Bereiche herausgearbeitet, innerhalb derer es zu Veränderungen im Verhalten des Kindes und der Mutter kommen kann.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen werden anschließend das Anliegen der eigenen Untersuchung und die konkreten Untersuchungsfragen formuliert.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die Methodik der Untersuchung beschrieben. Neben dem allgemeinen Vorgehen, den Eigenschaften der Stichprobe sowie den verwendeten Instrumenten und Verfahren steht dabei das Kategoriensystem zur Beurteilung der Mutter-Kind-Interaktion im Mittelpunkt der Darstellung.

Der dritte Teil der Arbeit beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Analyse der Mutter-Kind-Dialoge. Aspekte von Sprache und Dialogverhalten der Mutter und des Kindes werden dabei zunächst getrennt von einander vorgestellt.

Diese Ergebnisse werden in der anschließenden Diskussion im vierten Teil der Arbeit zusammengeführt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung des Dialogs bzw. die Sprachentwicklung des Kindes interpretiert.

Zum Abschluss der Arbeit werden Schlussfolgerungen zur Bedeutsamkeit des Mutter-Kind-Dialogs im Hinblick auf die Früherkennung des späten Sprechbeginns bzw. die präventive Frühintervention einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung gezogen.

1 Theoretische Überlegungen

1.1 Der Dialog zwischen Mutter und Kind

Die Dyade von Mutter und Kind stellt unbestritten einen wichtigen Interaktionskontext für die kindliche Sprachentwicklung dar. Viele empirische Untersuchungen, die sich den interaktionalen Aspekten der Sprachentwicklung widmen, beziehen sich sogar ausschließlich auf diesen Kontext. Viele der gefundenen Ergebnisse lassen sich sicherlich auch auf die Vater-Kind-Dyade übertragen. Von einer generellen Vergleichbarkeit mütterlichen und väterlichen Verhaltens kann jedoch nicht ausgegangen werden. Vielmehr zeigen entsprechende Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten von Eltern spezielle Unterschiede zwischen Müttern und Vätern im Umgang mit ihren Kindern (zusammengefasst z.B. in Barton, Tomasello 1994). In der vorliegenden Arbeit wird daher bewusst ausschließlich der Begriff Mutter (und nicht Eltern) verwendet, da sich sowohl die dargestellte Literatur fast ausschließlich auf Mütter bezieht, als auch die vorliegende Untersuchung.

1.1.1 Vorsprachliche Kommunikation

Der Dialog zwischen Mutter und Kind beginnt nicht erst, wenn das Kind selbst zu sprechen beginnt. Vom ersten Tag an tritt die Mutter in die Kommunikation mit ihrem Kind ein und versucht, ihr Baby zum stimmlichen oder mimischen Ausdruck anzuregen. Während diese Kommunikation zu Anfang noch sehr stark von der Mutter bestimmt und gesteuert wird, nimmt das Baby im Laufe seiner Entwicklung einen immer aktiveren Part ein und ist schließlich in der Lage, selber Bedürfnisse oder Absichten in konventionalisierter Form zum Ausdruck zu bringen.

Der frühe Austausch zwischen Mutter und Baby kann als System spezieller biologisch-genetischer Anlagen des Kindes und bestimmter intuitiver Verhaltensweisen der Mutter betrachtet werden. Dabei kommen die Verhaltensweisen der Mutter als „kompensatorische Kompetenzen“ den perceptiven und integrativen Voraussetzungen des Babys entgegen (Papousek, Papousek 1997).

Der Säugling kommt mit einer gewissen kommunikativen Ausstattung zur Welt, welche ihm erste Kompetenzen für die Verständigung mit seiner Umwelt verleiht. Dazu gehört seine Bevorzugung von menschlichen Gesichtern (gegenüber anderen visuellen Reizen), welche sich bereits wenige Tage bzw. Wochen nach der Geburt beobachten lässt. Mit zunehmendem Alter entwickelt das Baby ein besonderes Interesse für die Augenpartie von Gesichtern bzw. für den Blickkontakt zur Mutter, welches seinen Höhepunkt um den dritten Lebensmonat herum erreicht. Diesem Interesse für das menschliche Gesicht begegnet die Mutter mit ihrem Bemühen, mit dem Kind Blickkontakt aufzubauen. Für diese sog. „face-to-face“ Kommunikation bringt sie ihr eigenes Gesicht in einen Abstand zum Gesicht des Babys, der für dessen Erkennungsleistung ideal ist (vgl. Keller 1997).

Neben seiner Vorliebe für Gesichter bringt das Baby auch eine Präferenz für die menschliche Stimme mit. Insbesondere die Stimme der Mutter, welche es evtl. bereits vorgeburtlich von anderen Stimmen unterscheiden kann, weckt in besonderem Maße seine Aufmerksamkeit. Darüber hinaus kann bereits der wenige Tage alte Säugling mithilfe der prosodischen Merkmale seine Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden. Diese Fähigkeit des Babys wird wiederum durch das spezielle Verhalten der Mutter ergänzt, welche im Umgang mit ihrem Baby ein bestimmtes Sprachregister verwendet, welches sich insbesondere durch spezielle prosodische Eigenschaften auszeichnet (vgl. Szagun 2006). (Die Eigenschaften der an-das-Baby-gerichteten Sprache werden unter 1.1.2 noch ausführlicher erläutert).

Es wird deutlich, dass die speziellen Kompetenzen und Präferenzen hinsichtlich seiner Wahrnehmung den Säugling von Geburt an auf die sprachliche Kommunikation ausrichten und ihm einen Zugang zu derselben ermöglichen.

Hinzu kommen spezielle Mechanismen zur Reizverarbeitung, mit denen der Säugling ebenfalls von Geburt an ausgestattet ist. Mithilfe dieser Mechanismen kann das Baby Zusammenhänge zwischen Ereignissen herstellen, insbesondere wenn diese einen Bezug auf seine eigene Person besitzen. Dies ermöglicht es ihm, kontingentes (d.h. in einem bestimmten Zeitfenster erfolgendes) Verhalten der Eltern auf sein eigenes Verhalten zu beziehen. Mit zunehmender Gedächtnisleistung kann der Säugling daraus eine erste Form eigener Effektivität und Kontrolle entwickeln. Das Verhalten der Mutter wird vorhersehbarer. Dem gegenüber steht die hohe Bereitschaft der Mutter, auf die mimischen und stimmlichen Signale des Babys zu reagieren. Sie tut dies innerhalb eines optimalen Zeitrahmens (unterhalb einer Sekunde), der es dem Baby ermöglicht, die genannte Kontingenz zwischen seinem eigenen und dem Verhalten der Mutter herzustellen (vgl. Papousek 1987; Keller 1997).

Das Baby kommt also nicht als hilfloses Wesen zur Welt, sondern als „kompetenter Säugling“ (Dornes 1993), welcher für die erste Kommunikation mit seiner sozialen Umwelt gut gerüstet ist. Es trifft in seiner Mutter auf eine ebenso kompetente Partnerin, die es von Geburt an als Kommunikationspartner wahrnimmt, und ihm hilft, in diese Rolle hinein zu wachsen.

Wie gestaltet sich nun dieses Hineinwachsen in die Rolle des Kommunikationspartners? Welche Unterstützung bietet die Mutter und welche Dialogfähigkeiten entwickelt das Kind dabei?

Der Dialog zwischen Mutter und Baby findet zunächst in einer sehr überschaubaren Anzahl von kommunikativen Kontexten statt. Zu Anfang handelt es sich dabei hauptsächlich um die alltäglichen Routinen der Pflege (z.B. Stillen, Wickeln, Anziehen). Während dieser Zeit bezieht sich die Mutter in ihren Äußerungen überwiegend auf das Befinden, das Verhalten und die Aufmerksamkeit des Kindes. Dabei interpretiert sie alle mimischen und stimmlichen Äußerungen des Babys als absichtsvoll und reagiert dementsprechend darauf. „So wächst das Baby in einen Kommunikationsrahmen hinein, in dem es erfährt, daß sein stimmliches und nicht-stimmliches Verhalten zu bestimmten Zielen und zur Erfüllung seiner Bedürfnisse und Absichten führt, bevor es zu absichtsvollem, zweck- und zielgerichtetem Handeln fähig ist“ (Papousek 1994, 161).

Für Bruner (1981) kommt das Kind mit einigen angeborenen kommunikativen Absichten zur Welt. Dazu gehört das Suchen nach Hilfe von anderen, um eigene Ziele zu erreichen. Das Kind kann früh ausdrücken, *dass* es etwas braucht, aber nicht *was* es braucht. Diese Zuschreibung der genauen Intention übernimmt in den ersten Monaten die Mutter. Äußerungen des Unwohlseins interpretiert sie in den ersten Lebensmonaten vor allem hinsichtlich physischer Bedürfnisse, die eine entsprechende Handlung erfordern (z.B. Hochnehmen, Schaukeln, Stillen). Auf wohlige Äußerungen des Kindes reagiert sie hingegen mit spielerischer Anregung. Durch ihre angemessene, kontingente Reaktion auf die Signale des Kindes hilft sie diesem, ein immer konkreteres Verständnis

für die Mittel-Zweck-Funktion seiner stimmlichen Äußerungen zu entwickeln, welche eine Voraussetzung für den sozialen Gebrauch von Sprache darstellt (vgl. Papousek 1994).

Mit zunehmendem Alter des Babys erweitern sich die kommunikativen Kontexte von Mutter und Kind. Zu den bereits genannten alltäglichen Routinen treten gemeinsame Tätigkeiten (z.B. Füttern, Beschäftigung mit einem Spielzeug) und spielerische Aktivitäten (z.B. selbst erfundene ritualisierte Spielereien; „klassische“ Spiele wie „kuckuck-da“) hinzu, welche sich ebenfalls regelmäßig und häufig wiederholen. Sie bieten einen Interaktionskontext, in dem das Kind die soziale Funktion von Sprache kennen und beherrschen lernen kann.

Jerome Bruner bezeichnet diese Situationen als „Formate“, welche sich folgendermaßen charakterisieren lassen:

„A format is a constrained and segregated transaction between child and adult with a goal, a mode of initiation, and a means-end structure that undergoes elaboration. A format provides a familiar locus and a familiar routine in which communicative intentions can be conventionalized and interpreted. As it becomes increasingly familiar and conventionalized it comes to serve as a matrix for organizing presuppositions about what is given and what is new. Above all, a format is what frames communication and locates it in a particular segment of reality where the child can cope well enough to steer his hearer“ (Bruner 1981, 162).

Wesentliches Merkmal der Formate ist also, dass sie einen bestimmten, relativ festgelegten Ablauf haben. Sie beinhalten weiterhin verschiedene Rollen für die mitwirkenden Personen sowie Gegenstände, mit denen bestimmte Handlungen durchgeführt werden, die wiederum bestimmten Regeln folgen. Diese wiederkehrenden, dem Baby immer vertrauter werdenden Abläufe nehmen für die Entwicklung seiner kommunikativen Fähigkeiten zentrale Bedeutung ein. Sie bilden den Interaktionsrahmen, innerhalb dessen sich die kommunikative und sukzessive auch die sprachstrukturelle Kompetenz des Kindes -unterstützt durch das Verhalten seiner Mutter- entwickelt.

Die Mutter bezieht sich mit ihrer Sprache auf die konkret vorhandenen Dinge, Handlungen und Ereignisse. Sie begrenzt die gegebenen Informationen auch im Hinblick auf das Weltwissen des Kindes auf ein Maß, das vom Kind bewältigt werden kann. Dabei behält sie Gewohntes bei und hebt hervor, was neu ist. Sie richtet ihre Anforderungen im Dialog auf die kindlichen Fähigkeiten aus, da sie weiß, welche kommunikativen Kompetenzen das Kind bereits erworben hat. Sie gestaltet den Dialog so, dass das Kind diese Fähigkeiten auch anwenden kann, indem sie Platz für dessen eigene sprachliche Aktivität lässt. Dabei nimmt sie (unbewusst) eine Art Qualitätskontrolle vor, indem sie vom Kind die jeweils bestmögliche Äußerung fordert. Ist das Kind bspw. bereits in der Lage, phonologisch konstante Formen zu produzieren, wird die Mutter diese im entsprechenden Kontext auch einfordern bzw. frühere undifferenziertere Vokalisationen nicht mehr akzeptieren. Sie folgt dabei intuitiv dem Prinzip der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky 1964).

Eine zentrale Kompetenz, die das Kind in der Interaktion mit der Mutter entwickelt, ist die Ausrichtung seiner Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Ziel, die sog. *joint attention*. Zu Beginn der Entwicklung geht das Herstellen und Aufrechterhalten dieser *joint attention* überwiegend von der Mutter aus, indem sie versucht, die Aufmerksamkeit ihres Babys auf Dinge in seiner Umgebung zu lenken. Dies beginnt etwa ab dem sechsten Lebensmonat, wenn das Baby anfängt, sich für die Objekte seiner Umwelt zu interessieren. Mit der Fähigkeit des Kindes, der Blickrichtung der Mutter zu folgen, wird die *joint attention* zunehmend differenzierter. Etwa gegen Ende des ersten Lebensjahres ist das Kind in der Lage, sowohl der Zeigegeste seiner Mutter als auch deren Blickrichtung sicher zu folgen. Dadurch wird die Herstellung referentieller Bezüge zwischen der Sprache der Mutter und den Objekten und Ereignissen der Umwelt möglich. Die Mutter bezieht

sich ab nun sprachlich weniger auf das Verhalten des Kindes, sondern überwiegend auf die Objekte und Ereignisse in seiner Umwelt, die im gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus liegen (vgl. Papousek 1994).

Gleichzeitig erweitert auch das Kind seine Fähigkeit, die Aufmerksamkeit der Mutter zu lenken und selber Momente der joint attention herzustellen. Für Bruner (1981) stellt das Herbeiführen bzw. Aufrechterhalten von joint attention eine der typischsten menschlichen Verhaltensweisen überhaupt dar. Dementsprechend geht er davon aus, dass beim Baby die kommunikative Absicht, joint attention herzustellen, ebenfalls von Geburt an besteht und die treibende Kraft für die Entwicklung der hinweisenden Funktion von Sprache ist. Erst durch den gemeinsamen Bezug auf dasselbe Objekt oder Ereignis der Umwelt erhält die ausgetauschte Sprache eine Bedeutung.

Etwa gleichzeitig vollzieht das Kind noch einen weiteren markanten Entwicklungsschritt, der die Interaktion zwischen Mutter und Kind um ein wesentliches Merkmal bereichert. Während sich das Kind mit seiner Aufmerksamkeit bisher *entweder* der Mutter *oder* einem Objekt widmen konnte, wird es nun fähig, Objekte in die Interaktion mit einer Person mit einzubeziehen. Zum Ausdruck kommt dies durch seinen *triangulären Blickkontakt*, der nun zwischen Objekt und Mutter hin- und her wechselt und damit ein Dreieck zwischen Kind, Objekt und Mutter bildet. Das Kind verbindet so die Personenwelt mit der Dingwelt. Mutter und Kind können sich nun auch über die Entfernung hinweg gemeinsam auf dasselbe Objekt oder dasselbe Ereignis in ihrer Umwelt beziehen. Im Hinblick auf die zunehmende Mobilität des Kindes ist dies eine wichtige Voraussetzung für die sprachliche Verständigung zwischen Mutter und Kind (vgl. Zollinger 2004).

Etwa gegen Ende des ersten Lebensjahres ist das Kind in der Lage, selber gezielt auf Dinge zu zeigen. Durch diese Zeigegeste kann sich das Kind bereits in einer ersten konventionalisierten Form auf Dinge und Ereignisse in seiner Umwelt beziehen und damit eine inhaltliche Verbindung zwischen seinen eigenen Äußerungen, bzw. den Äußerungen der Mutter und diesen Dingen zum Ausdruck bringen. Die Mutter bettet diese Geste wiederum in die redundanten sprachlichen Kontexte ein. Dies ermöglicht dem Kind die allmähliche Zuordnung von Wörtern zu realen Objekten, Handlungen und Ereignissen innerhalb des strukturierten Kontextes. Eine prototypische Situation für diese Einbettung der kindlichen Zeigegeste ist das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern.

Auch durch das Geben von Objekten im Kontext der Triangulierung bringt das Kind nun zum Ausdruck, dass es sich dafür interessiert, was die Mutter dazu zu sagen hat. Es weiß, dass die Mutter einen Namen für das Objekt hat und fordert sie gewissermaßen zum Gespräch darüber auf. Das Zeigen bildet zusammen mit dem Geben die erste aktive Form des Spracherwerbs (vgl. Zollinger 2004).

Etwa zur selben Zeit, in der das Kind fähig wird, differenzierte referentielle Bezüge herzustellen, produziert es auch erste stabile phonologische Formen. Die Mutter greift diese Äußerungen auf, ordnet ihnen eine Bedeutung zu und bezieht sie auf besonders augenfällige Aspekte des Interaktionskontextes. Dies stellt einen markanten Wechsel im Verhalten der Mutter dar. Während sie bisher durch ihr Verhalten dem Kind vermittelt hat, *wie* man abwechselt, *wie* man nachahmt, *wie* man etwas durch Laute bewirkt, bezieht sich nun auf das, *was* sprachliche Äußerungen bedeuten. Die Unterstützung prozeduraler Prozesse im Dialog wird abgelöst durch die Vermittlung deklarativer Information (Papousek 1994).

Eine weitere wichtige kommunikative Fähigkeit, die sich bereits während der vorsprachlichen Phase des Kindes entwickelt, ist das Abwechseln im Dialog, das sog. *turn taking*. Zu Beginn liegt die zeitliche Steuerung des Dialogs überwiegend in der Hand der Mutter, welche vor allem durch ihre

Anpassung an das Verhalten des Kindes für ein Wechselspiel der Kommunikationspartner sorgt. Bereits in ihren kontingenten Reaktionen auf die frühen Vokalisationen ihres Babys sorgt die Mutter für ein „quasi inhaltliches Bezugnehmen“ (Papousek 1994, 95). Dabei schreibt die Mutter den Lauten des Babys eine inhaltliche oder emotionale Bedeutung zu, indem sie eine Antwort gibt, die eine Interpretation der kindlichen Vokalisation darstellt (z.B. „du bist ja lustig“). Außerdem animiert sie das Baby durch eine steigende Intonation ihrer Äußerung oder durch ein Modell zur Imitation zum aktiven turn-taking. Sie schafft damit von Beginn an einen Konversationsrahmen, in dem das Kind das dialogische Abwechseln von Sprechen und Zuhören, bzw. Produktion und Verarbeitung erfahren und einüben kann.

Während in den ersten Lebensmonaten das Sprechen der Mutter die Vokalisationen des Babys anregt, lässt sich im Alter von ca. fünf Monaten beobachten, dass ein Schweigen der Mutter am wirksamsten die Vokalisation des Babys auslöst, während das Sprechen der Mutter das Baby zum Verstummen bringt. Erste Fähigkeiten des turn taking sind somit entwickelt (vgl. Papousek 1994).

Die ritualisierten Spiele von Mutter und Kind im zweiten Lebenshalbjahr (z.B. Kitzelverse, Wegkrabbeln-Einfangen) stellen ebenfalls ein typisches Format für diese Struktur des Abwechselns dar. Charakteristische Eigenschaft dieser Spiele ist außerdem, dass eine klar begrenzte Verhaltenssequenz so regelmäßig wiederholt wird, dass das Kind Vorstellungen und Erwartungen darüber entwickelt und allmählich einen immer aktiveren Part darin einnehmen kann. Mit zunehmendem Alter kennt das Kind nicht nur die zeitliche Struktur dieser Interaktionen, sondern auch die verschiedenen Rollen, die zu besetzen, und die Handlungen, die nach bestimmten Regeln auszuführen sind. Es weiß, welche Elemente für das Gelingen des Spiels obligatorisch sind, wo die Sequenz beibehalten werden muss, und wo sie variiert werden kann. Es ist ferner in der Lage, die Rollen zu wechseln und Variationen im Ablauf innerhalb der Regeln zuzulassen. Nach Bruner erwirbt das Kind mit dem Wissen über die Struktur und die Regeln solcher Spielformate eine Art Vorlage für die Bau- und Funktionsweise von Sprache. Das Spiel stellt für ihn eine „kleine Proto-Konversation“ dar (Bruner 2002, 38).

Es ist deutlich geworden, dass das Kind bis zum Übergang zur expressiven Sprachentwicklung bereits eine Reihe kommunikativer Fähigkeiten und diverser Wissen über die soziale Funktion von Sprache entwickelt hat. Es weiß, dass Wörter etwas bedeuten und eine Wirkung auf den Gesprächspartner haben. Es kann mit dem Gesprächspartner einen gemeinsamen Bezug auf ein Objekt oder ein Ereignis herstellen und interessiert sich dafür, was dieser dazu zu sagen hat. Das Kind kann außerdem selber bereits verschiedene kommunikative Absichten in konventionalisierter Form zum Ausdruck bringen. Dabei ist es jedoch noch auf den konkret vorhandenen Kontext angewiesen. Es hat bereits einige stabile Verbindungen zwischen bestimmten Wörtern und Dingen, Handlungen oder Ereignissen innerhalb der vertrauten Kontexte aufgebaut, d.h. es versteht bereits mehr Sprache als es selber produzieren kann. Mithilfe dieser Vorausläufer-Fähigkeiten meistert das Kind den Übergang zur expressiven Sprache. Seine Mutter leistet dabei weiterhin maßgebliche Unterstützung, insbesondere durch die Verwendung ihres speziellen Sprachregisters.

1.1.2 Die an das Kind gerichtete Sprache

Die Sprache, die Mütter an ihre Babys bzw. Kinder richten, unterscheidet sich von der Sprache, in der sich Erwachsene untereinander bzw. mit älteren Kindern unterhalten. Die Eigenarten dieser speziellen Sprache variieren je nach Entwicklungsniveau des Kindes, wobei sich auch ihre Bedeutung für die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs verändert. Häufig gebrauchte Bezeichnungen für diese angepasste Sprache sind *baby talk*, *motherese* oder *child-directed speech* im Englischen und *Ammensprache*, *lebrende* oder *stützende Sprache* im Deutschen, wobei die Begriffe von verschiedenen Autorinnen wiederum unterschiedlich verwendet werden.

Obwohl sich keine klare Trennung vollziehen lässt, erscheint eine Unterscheidung zwischen der Sprache, die Mütter an ihre Babys in der vorsprachlichen Entwicklung richten, und der Sprache, die Mütter an ihre jungen Kinder während der Sprachentwicklung richten, sinnvoll, da während der beiden Phasen unterschiedliche Merkmale der Sprache als prominent für die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs gelten können. In Anlehnung an Szagun (2006) werden hier die Begriffe *an-Babys-gerichtete Sprache (BGS)* und *an-das-Kind-gerichtete Sprache (KGS)* verwendet. Die folgende Darstellung der BGS wird bewusst kurz gehalten. Die KGS, welche einen zentralen Aspekt der vorliegenden Arbeit darstellt, wird hingegen ausführlicher behandelt.

Die Sprache, welche Mütter an ihre Babys richten, zeichnet sich vor allem durch ihre prosodischen Merkmale aus. Im Vergleich zum Gespräch mit einem Erwachsenen sprechen sie langsamer, machen längere Pausen und segmentieren die einzelnen Wörter klarer. Außerdem verwenden sie insgesamt eine höhere Tonlage, welche teilweise stark variiert, wobei ausgeprägtere Höhen und Tiefen auftreten (vgl. Szagun 2006). Kommunikative Absichten, wie z.B. Zustimmung, Verbote, Beruhigung oder die Erregung von Aufmerksamkeit werden durch bestimmte stereotype Intonationsmuster ausgedrückt, d.h. die spezielle Prosodie der mütterlichen Sprache hat eine stark sozial-affektive bzw. interaktionsregulierende Funktion (vgl. Papousek 1990). Genau diese prosodischen Merkmale werden von Babys besonders gut wahrgenommen, da sie Veränderungen in Tonhöhe, -dauer und -intensität sowie rhythmische Muster von Geburt an unterscheiden können. Die prosodischen Eigenschaften dienen den Babys jedoch nicht nur zum Erkennen des sozial-emotionalen Gehalts der mütterlichen Sprache. Sie helfen ihnen ebenfalls schon früh dabei, Sprache zu segmentieren. Bereits im Alter von neun Monaten können Babys Sprachmaterial, welches ihnen mit den Besonderheiten der BGS präsentiert wird, besser identifizieren (im Sinne von Wiedererkennen) als Sprache, die diese Besonderheiten nicht aufweist (vgl. Papousek 1994).

Obwohl es kulturspezifische Variationen in der Prosodie der BGS gibt, können die genannten Grundeigenschaften sowie auch einige typische Intonationsmuster zum Ausdruck bestimmter emotionaler Mitteilungen als stabil angesehen werden. Mechthild Papousek schreibt dazu:

„Die mütterliche Sprechmelodik schließt Universalien ein, die von Sprachstruktur und kultureller Tradition ebenso wie von Alter, Geschlecht und elterlicher Erfahrung weitgehend unbeeinflusst sind. Die heutigen Kenntnisse stützen die Annahme, daß die Anpassungen der Sprechmelodik im Vorsilbenalter mehr als durch kulturelle Tradition und Erziehung durch genetische Prädisposition bestimmt werden“ (Papousek 1994, 135).

Für Fernald (1993) stellt die BGS ein biologisch relevantes Signalsystem dar, das sich im Laufe der Evolution aufgrund seiner Überlebens-sichernden Funktionen entwickelt hat. Die Funktion, welche die BGS in der Kommunikation zwischen Mutter und Kind hat, verändert sich im Laufe des ersten Lebensjahres. Im ersten Lebenshalbjahr dient die spezielle Prosodie vor allem der Erregung von Aufmerksamkeit sowie der Regulation von Erregung und Emotion des Babys. Dabei sind die

Reaktionen des Babys auf die speziellen prosodischen Muster (z.B. Orientierungsreaktion bei ansteigender Tonhöhe) ebenfalls auf eine genetische Prädisposition zurückzuführen. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres tritt dann als weitere kommunikative Funktion der BGS die Vermittlung von Absichten und Emotionen des Erwachsenen hinzu. Gegen Ende des ersten Lebensjahres gewinnt schließlich die Hervorhebung sprachlicher Einheiten im Lautstrom an Bedeutung (vgl. Fernald 1993). Befunde aus der modernen Säuglingsforschung legen nahe, dass Babys jedoch auch schon in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres mithilfe der Prosodie Zugang zu strukturellen Eigenschaften der Sprache (z.B. Silbennuster, Satzgrenzen) finden.

Zusammengefasst unterstützt die BGS im ersten Lebensjahr vor allem den Aufbau einer stabilen emotionalen Bindung zwischen Eltern und Kind sowie die Entwicklung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten wie bspw. die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit und das Wissen über emotionale Absichten des Gesprächspartners. Dabei spielen vor allem ihre prosodischen Besonderheiten eine zentrale Rolle. Diese erleichtern dem Kind außerdem die Identifikation sprachlicher Einheiten und ermöglichen ihm so den ersten Zugang zu sprachstrukturellen Informationen.

Um den Beginn des zweiten Lebensjahres charakterisieren zunehmend auch bestimmte formale bzw. pragmatische und Diskurs-bezogene Merkmale die an-das-Kind-gerichtete-Sprache (KGS). Die Motivation, die Sprache zu untersuchen, welche kleine Kinder während ihrer frühen Sprachentwicklung dargeboten bekommen, entstammte zunächst dem wissenschaftlichen Bestreben, einen Gegenpol zur nativistischen Sichtweise des kindlichen Spracherwerbs zu setzen. In der Spracherwerbtheorie des Nativismus, wie sie bspw. Noam Chomsky bis in die Siebzigerjahre des zwanzigsten Jahrhunderts hinein vertrat, spielte der sprachliche Input, den kleine Kinder erhalten, eine absolut untergeordnete Rolle (z.B. Chomsky 1965). Voller grammatikalischer Fehler, Abbrüche, Umformulierungen und missverständlicher Pausen und zudem ohne jegliche negative Evidenz für kindliche „Fehler“ wurde er als absolut defizitär und somit ungeeignet angesehen, um dem Kind eine ausreichende Datenbasis für eine Ableitung des komplexen syntaktischen Regelwerkes zu bieten.

Die Sprache der Mutter wurde daher zunächst allein unter strukturellen Aspekten, wie Anzahl der verwendeten Wörter, durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) oder syntaktische Komplexität betrachtet. Erst das zunehmende Bewusstsein für die Bedeutung interaktionaler Aspekte der Sprachentwicklung führte dazu, dass auch der sozial-kommunikative Kontext, d.h. der Dialog zwischen Mutter und Kind, bei der Beschreibung der KGS mit berücksichtigt wurde.

Catherine Snow war eine der ersten Autorinnen, die die Merkmale der Sprache untersuchte, welche Mütter an ihre kleinen Kinder zu Beginn des Spracherwerbs richten (z.B. Snow 1972). Es stellte sich heraus, dass die Sprache, welche Kinder von ihren Müttern als Input erhalten, im Gegensatz zur Annahme aus nativistischer Perspektive überwiegend aus kurzen und einfachen aber vollständigen Äußerungen besteht. Sie enthält wenige Abbrüche oder Umformulierungen, und im Vergleich zur Sprache unter Erwachsenen treten weniger neben- oder untergeordnete Sätze und weniger Vergangenheitsformen auf. Die Sprache der Mutter enthält hingegen viele Wiederholungen, viele Fragen und Imperative. Zudem zeichnet sich die Sprechweise der Mutter im Vergleich zum Gespräch mit einem Erwachsenen durch ein niedrigeres Tempo, eine höhere Tonlage und eine übertriebene Intonation aus (vgl. Snow 1977). Diese formalen Merkmale der KGS sind in Abbildung 1 zusammengefasst (entnommen aus Szagun 2006).

Merkmale der Prosodie	<ul style="list-style-type: none"> • Langsamere Sprechgeschwindigkeit • klare Segmentation von Wörtern und Silben • Sprechen in höherer Tonlage • breiterer und stärker variierender Frequenzbereich
Inhaltliche Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Viele Inhaltswörter • inhaltliche Wiederholungen • geringer Abstraktionsgrad der Nomen • Bezug auf die Gegenwart
Merkmale der grammatischen Form	<ul style="list-style-type: none"> • Geringe Äußerungslänge, auch Einwortäußerungen • weniger komplexe grammatische Strukturen: <ul style="list-style-type: none"> • weniger Hilfsverben • weniger Adverbien • weniger Konjunktionen • einfache Sätze, weniger Satzgefüge • viele Fragen • viele Aufforderungen • Wiederholungen von ganzen Sätzen und Satzteilen

Abbildung 1: Charakteristika der an kleine Kinder gerichteten Sprache von Erwachsenen (aus Szagun 2006, 174)

Neben den genannten inhaltlich-strukturellen und prosodischen Merkmalen sind auch bestimmte pragmatische bzw. Diskurs-bezogene Merkmale typisch für die an-das-Kind-gerichtete Sprache. Beispielsweise stellen Mütter ihren kleinen Kindern in der gemeinsamen Interaktion regelmäßig gezielte Fragen zur Bezeichnung von Objekten oder Handlungen. Eine prototypische Situation für das Auftreten dieser Fragestrategie ist das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern, sie lässt sich jedoch auch in anderen Interaktionen von Mutter und Kind beobachten. Mit diesen Fragen regt die Mutter das Kind einerseits zum sprachlichen Austausch an, andererseits untermauert die wiederholte Benennung von Objekten oder Ereignissen, die der gemeinsamen Aufmerksamkeit unterliegen, die Funktion des Bedeutens von Wörtern. Sie führt dem Kind vor Augen, dass es sich durch die Verwendung von Sprache gemeinsam mit der Mutter auf etwas beziehen kann. Typischerweise bettet die Mutter das abgefragte Wort anschließend in einen reichhaltigeren sprachlichen Kontext ein. Diese Einbettung in einen sprachlichen Kontext verleiht dem gezielten Abfragen von Wörtern eine positive Wirkung für die Sprachentwicklung des Kindes.

Bruner (2002) beobachtete, dass Mütter in diesen Situationen einer stereotypen Dialogstruktur folgen. Dabei macht die Mutter das Kind durch einen Aufruf zunächst auf etwas im Buch aufmerksam, um einen gemeinsamen Fokus herzustellen. Nach einer Reaktion des Kindes fragt sie nach der entsprechenden Bezeichnung des Gemeinten. Wiederum nachdem sie die Reaktion des Kindes abgewartet hat, gibt sie selbst die entsprechende Bezeichnung vor. Zuletzt gibt sie noch eine Rückmeldung auf die Reaktion des Kindes (vgl. Abb. 2). Obwohl die Mutter sich konstant an dieses Dialogmuster hält, lässt sie bei jedem Schritt Platz für einen Beitrag des Kindes. Wird dieser vom Kind nicht erbracht, gibt sie selber den nächsten Impuls. Steigt das Kind an anderer Stelle in das Frage-Antwort-Spiel ein, greift die Mutter die Äußerung des Kindes auf und setzt den Dialog an dieser Stelle in der beschriebenen Weise fort. Grimm (1999) bezeichnet dieses Muster als vertikale Dialogstruktur. Zusammen mit der unter 1.1.1 bereits dargestellten mütterlichen Qualitätskontrolle¹ bildet sie als sog. *stützende Sprache* ein stabiles Gerüst für den kindlichen Wortschatzerwerb zu Beginn der produktiven Sprachentwicklung.

¹ Grimm (1999) verwendet hierfür den Ausdruck „kommunikative Sperre“

Mutter:	Schau mal da!	1.	Aufruf
Kind:	da! (zeigt auf das Bild)		
Mutter:	Was ist das?	2.	Frage
Kind:	mm.		
Mutter:	Das ist die Kuh.	3.	Bezeichnung
Kind:	buh.		
Mutter:	Ja. Die Kuh ist das.	4.	Rückmeldung

Abbildung 2: Beispiel einer Bilderbuchbetrachtung zwischen Mutter und Kind mit vertikaler Dialogstruktur

Ein weiteres Diskurs-bezogenes Merkmal der KGS ist die Art und Weise, in der Mütter auf die Äußerungen ihrer Kinder reagieren und sich mit ihrer eigenen Sprache darauf beziehen. Diese charakteristischen Rückmeldungen dienen einerseits der Unterstützung der Kommunikation und der Aufrechterhaltung des Dialogs, andererseits geben sie dem Kind eine Rückmeldung auf seine eigene sprachliche Äußerung. Typische Rückmeldungen sind dabei Wiederholungen oder Teilwiederholungen, Erweiterungen oder Umformulierungen von kindlichen Äußerungen. Aufgrund der - teils theoretisch begründeten, teils empirisch nachgewiesenen- günstigen Wirkung, welche diese speziellen Reaktionen auf kindliche Äußerungen für die Sprachentwicklung des Kindes haben, werden diese im deutschsprachigen Raum auch als *intuitive* oder *naive Sprachlehrstrategien* bezeichnet (z.B. Grimm 1985; Grimm 1999; Siegert, Ritterfeld 2000).

Grimm (1985; 1990) führt folgende Sprachlehrstrategien als charakteristisch für die Sprache von Müttern im Dialog mit ihren kleinen Kindern auf:

- (1) Wiederholung oder teilweise Wiederholung einer kindlichen Äußerung:
Sie bestätigt das Gesagte und spiegelt dem Kind, dass die Mutter sowohl mit dem Inhalt als auch mit der Form seiner Äußerung übereinstimmt. Weiterhin erhält sie als positive Rückmeldung den Dialog aufrecht.
- (2) Expansion einer kindlichen Äußerung:
Die Expansion stellt eine korrigierende Rückmeldung der Mutter auf die Äußerung des Kindes dar. Sie erweitert die kindliche Äußerung, indem sie fehlende grammatische Information hinzufügt, wobei der Inhalt der kindlichen Äußerung im Wesentlichen beibehalten wird. Sie bietet dem Kind so die korrekte linguistische Struktur als „gute Gestalt“ (Grimm 1990) zu dem von ihm zuvor ausgedrückten Inhalt. Das Kind hat die Möglichkeit, die eigene Äußerung und das Modell der Mutter miteinander zu vergleichen und strukturelle Unterschiede zu erkennen.
- (3) Reformulierung oder Transformation:
Sie verwandelt die Äußerung des Kindes in ein anderes Satzmuster. So erwidert die Mutter eine Aussage des Kindes in Form einer Frage bzw. beantwortet eine Ja/Nein- Frage des Kindes, indem sie die Frage in Aussageform wiederholt.

Abbildung 3 zeigt jeweils ein Beispiel zu den aufgeführten Sprachlehrstrategien.

Sprachlehrstrategie	Beispiel	
Wiederholung	Kind:	Die is(t) schön.
	Mutter:	Die ist schön.
Expansion	Kind:	Da Topf.
	Mutter:	Da ist ein Topf.
Transformation	Kind:	Geht der da rein?
	Mutter:	Der geht da rein, ja.
	Kind:	Ich koch des.
	Mutter:	Du kochst des?

Abbildung 3: Sprachlehrstrategien der Mutter

Warum verwendet die Mutter dieses spezielle Sprachregister im Dialog mit ihrem Kind?

Motivation der Mutter ist es, mit ihrem Kind zu kommunizieren. Daher passt sie sich sprachlich an die Fähigkeiten ihres Kindes an. Sie tut dies weniger in syntaktischer Hinsicht, wie vielleicht zunächst angenommen werden könnte, als vielmehr durch die Reduzierung der semantischen Komplexität ihrer Sprache. Die Mutter bezieht sich im Gespräch mit ihrem kleinen Kind auf den konkreten Kontext, das Hier und Jetzt. Sie greift die Ideen und Interessen des Kindes auf, wobei sie dessen kognitive und linguistischen Fähigkeiten berücksichtigt.

Snow (1977) untersuchte die semantische Komplexität der Sprache von Müttern von 2-jährigen Kindern in einer freien Spielsituation und beim Bilderbuch-Lesen. Zur Beschreibung wandte sie die von Brown (1973) etablierten semantischen Relationen zur Beschreibung früher kindlicher Mehr-Wort-Äußerungen auch auf die Sprache der Mutter an. Es zeigte sich, dass die Mütter sich in ihrer Sprache an die Kompetenz ihrer Kinder anpassten, semantische Relationen zum Ausdruck zu bringen. Das heißt, die syntaktische Beschaffenheit bzw. Einfachheit der Sprache der Mutter wurde durch deren semantischen Gehalt bestimmt. Die Mutter passt die Komplexität ihrer Sprache außerdem auch an den jeweiligen Kontext an. So ist ihre Sprache in Situationen mit eindeutigem semantischen Kontext, wie bspw. beim Bilderbuch-Anschauen komplexer und reichhaltiger, als in Situationen, in denen eine eindeutige Kommunikation im Vordergrund steht wie bspw. bei Alltagshandlungen (vgl. Snow 1977).

Snow (1986) betont, dass die Mütter nicht *zu* ihren Kindern, sondern *mit* ihren Kindern sprechen (zit. nach Pine 1994, 18). Ein Großteil der mütterlichen Äußerungen im Dialog bezieht sich auf kindliche Äußerungen und wird von kindlichen Äußerungen gefolgt. Das heißt, die Mutter kommuniziert nicht nur einfach Information, sondern bemüht sich, das Kind aktiv in den Dialog einzubinden. Dies zeigt sich u.a. in den häufigen Fragen und Imperativen. Außerdem sorgt sie dafür, dass das gegenseitige Verstehen auf beiden Seiten gesichert ist. Dies findet in den Wiederholungen eigener Äußerungen sowie in den Wiederholungen, Expansionen und Umformulierungen kindlicher Äußerungen Ausdruck.

Brown (1977) fasst die Funktion der KGS in zwei wesentlichen Komponenten zusammen. Die eine Komponente dient dem Gelingen der Kommunikation und der Verständlichkeit für das Kind. Die andere Komponente sorgt für den emotionalen Ausdruck und die Sicherung der Aufmerksamkeit. Absicht der Mutter ist es dementsprechend, mit ihrem Kind zu kommunizieren, ihm seine Zuneigung auszudrücken, es zu verstehen und verstanden zu werden. Dabei sorgt sie dafür, einen

gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (dasselbe Thema) mit dem Kind aufrecht zu erhalten. Die Mutter verwendet das spezielle Sprachregister also nicht mit dem zentralen Anliegen, das Kind die Grammatik seiner Sprache zu lehren, wie dies zu Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Sprachangebot kleiner Kinder aufgrund der (zunächst) eingenommenen theoretischen Gegenposition zur angeborenen Universalgrammatik interpretiert wurde (vgl. Snow, Ferguson 1977). Vielmehr steht für die Mutter die erfolgreiche Kommunikation mit ihrem Kind im Vordergrund. Pine (1994) bezeichnet die Eigenschaften der KGS sogar provokant als „Nebenprodukt“, welches aus der Anstrengung heraus entsteht, mit einem wenig kompetenten Gesprächspartner erfolgreich zu kommunizieren (Pine 1994, 17).

Dennoch bemüht sich die Mutter im Dialog mit ihrem Kind auch -mehr oder weniger bewusst- um eine Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung. Ritterfeld (2000) spricht sogar von der „explizit lehrenden Sprache“, die ab dem dritten Lebensjahr in der Anwendung der genannten Sprachlehrstrategien zum Tragen kommt und vor allem der grammatikalischen Entwicklung des Kindes dient. „Eltern erwarten nun nicht mehr nur, daß ihr Kind kommuniziert, sondern bereits, daß es dabei bestimmte linguistische Regeln einhält“ (Ritterfeld 2000, 410). Je nach individueller Überzeugung bzw. Vorstellung über die kindliche Sprachentwicklung sowie die Bedeutung der eigenen Rolle in diesem Prozess, sind sich die Mütter dieser Intention zumindest teilweise bewusst. So bringen Mütter zum Ausdruck, dass sie ihrem Kind helfen wollen, sprechen zu lernen. Sie können auch beschreiben, wie sie diese Bemühung in konkreten Situationen umsetzen. Interessanterweise schätzen sie ihre eigene Möglichkeit der Einflussnahme auf die syntaktische Entwicklung dabei eher gering ein (vgl. Kany, Scheib 2000).

Möglicherweise hat auch der sozio-ökonomische Status von Müttern Einfluss auf deren KGS. Dies ist insofern nicht eindeutig zu beantworten, als sich die überwiegende Mehrheit der Untersuchungen von KGS auf Mütter der weißen Mittelschicht industrialisierter Gesellschaften bezieht. Dennoch gibt es Befunde, die darauf hindeuten, dass sich die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten vor allem in einem unterschiedlichen Interaktionsstil der Mutter niederschlägt. Mütter mit höherem sozio-ökonomischen Status zeigen ein größeres Interesse an der Konversation mit ihren Kindern. Sie sprechen mehr mit ihren Kindern und bieten ihnen somit einen reichhaltigeren Input als Mütter mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status. Diese zeigen außerdem einen restriktiveren und stärker kontrollierenden Gesprächsstil als die Mütter mit höherem sozio-ökonomischen Status (Hoff 2006; für eine Zusammenfassung auch Hoff-Ginsberg, Tardiff 1995).

Es ist wichtig anzumerken, dass nicht nur Mütter in spezieller Art und Weise mit kleinen Kindern sprechen. Auch andere Erwachsene und ältere Kinder verwenden KGS. Snow (1972) stellte bspw. fest, dass auch Frauen, die keine eigenen Kinder und auch sonst geringen Umgang mit kleinen Kindern haben, in ähnlicher Art und Weise mit zweijährigen Kindern sprechen, wie deren Mütter. Auch Väter und Männer zeigen KGS, wenn auch evtl. in einem anderen Umfang (z.B. Tomasello et al. 1990). Wie unter 1.1 bereits dargestellt, beziehen sich die meisten Untersuchungen jedoch auf die Sprache der Mütter. Dies gilt insbesondere für den westeuropäischen und anglo-amerikanischen Kulturkreis, in dem die Mutter zumeist die oder zumindest eine der engsten Bezugspersonen des Kindes darstellt.

Eine weitere Bemerkung gilt der Kulturabhängigkeit sozialer Umweltbedingungen, unter denen Kinder Sprache erwerben. Während die Mutter-Kind-Dyade für den westlichen Kulturkreis einen sehr typischen Interaktionsrahmen für die Sprachentwicklung kleiner Kinder darstellt, gilt dies nicht für alle Kulturen gleichermaßen. Sowohl im Hinblick auf das regelmäßige Vorhandensein einer primären Bezugsperson als auch hinsichtlich der eigenen Erfahrung direkter sozialer Kommunikation wachsen Kinder anderer (als der westlichen) Kulturen unter sehr verschiedenen Bedingungen auf. So erleben bspw. Kinder bestimmter Kulturen den sozialen Gebrauch von

Sprache während ihrer vorsprachlichen Entwicklung eher aus einer beobachtenden Perspektive, da sie selber aufgrund bestimmter Überzeugungen der Erwachsenen nicht direkt angesprochen werden. Wiederum andere Kinder verbringen mehr Zeit mit anderen Kindern als mit erwachsenen Bezugspersonen. Auch wenn diese älteren Kinder ihre Sprache wahrscheinlich ebenfalls an die kleinen Kinder anpassen, dürfte diese andere Merkmale aufweisen als die KGS westeuropäischer Mütter (vgl. Hoff 2006; Lieven 1994).

Unabhängig von diesen kulturell und/oder ethnisch begründeten unterschiedlichen sozialen Umweltbedingungen erlernen Kinder auf der ganzen Welt ihre Muttersprache gleichermaßen vollständig und in einem ähnlichen Entwicklungsalter, ihre Sprachentwicklung erweist sich also als relativ unabhängig von verschiedenen Umweltbedingungen. Vorausgesetzt, das Kind hat im Rahmen seiner sozialen Umgebung Zugang zur datenliefernden und sozialen Funktion von Sprache (Hoff 2006). Dies zeigt, dass die an-das-Kind-gerichtete Sprache in dem Sinne, wie sie hier dargestellt wurde, keine notwendige Bedingung für den kindlichen Spracherwerb darstellt. Dies stellt die Bedeutung der Mutter-Kind-Dyade als Interaktionsrahmen für die kindliche Sprachentwicklung jedoch nicht grundsätzlich in Frage. Es muss aber in Betracht gezogen werden, wenn Zusammenhänge zwischen der Sprache der Mutter und Fortschritten in der Sprachentwicklung des Kindes hinsichtlich ihrer Bedeutung für ein theoretisches Modell der Sprachentwicklung interpretiert werden.

Eine solche modelltheoretische Interpretation ist nicht Absicht der vorliegenden Arbeit. Vielmehr werden die Zusammenhänge zwischen der Sprache der Mutter und der Sprachentwicklung des Kindes aus einem diagnostisch-therapeutischen Blickwinkel betrachtet. Ziel ist es dabei, diejenigen Verhaltensweisen der Mutter innerhalb dieses kommunikativen Kontextes zu bestimmen, die sich als förderlich für die kindliche Sprachentwicklung herausgestellt haben, bzw. deren günstige Wirkung sich anhand empirischer Ergebnisse theoretisch sinnvoll begründen lässt. Beleuchtet werden soll die Frage, ob sich diese Verhaltensweisen in Mutter-Kind-Dyaden im Kontext eines späten Sprechbeginns gleichermaßen beobachten lassen.

1.1.3 Zusammenhänge zwischen Sprachangebot und Sprachentwicklung

Der folgende Abschnitt widmet sich Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Sprache der Mutter und Fortschritten in der kindlichen Sprachentwicklung. Dabei kann und soll kein erschöpfender Überblick über die vorhandenen Befunde gegeben werden. Vielmehr wird der Einfluss derjenigen Diskurs-bezogenen Merkmale der mütterlichen Sprache herausgegriffen, welche Ausgangspunkte für die vorliegende Untersuchung bilden. Dazu werden einzelne Studien exemplarisch dargestellt, die sich durch ihre Aktualität, Methodik sowie die Bezugnahme auf vorangegangene Untersuchungen auszeichnen².

Responsivität

Ein grundlegendes allgemeines Merkmal entwicklungsunterstützenden Verhaltens der Mutter ist deren Responsivität auf das Verhalten des Kindes. Diese besteht darin, dass die Mutter unmittelbar, kontinuierlich und angemessen auf kindliche Verhaltensweisen reagiert. Dies basiert zunächst auf der Anpassung der Mutter an den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus. Mit zunehmender Etablierung der gemeinsamen Aufmerksamkeit (joint attention) geht die Responsivität der Mutter direkt aus diesen Situationen hervor. Die Mutter unterstützt durch responsives Verhalten sowohl die emotionale als auch die kognitive als auch die sprachliche Entwicklung ihres Kindes (Tomasello, Farrar 1986).

In sprachlicher Hinsicht drückt sich mütterliche Responsivität bei jungen Kindern insbesondere durch die Benennung und Beschreibung von Gegenständen und Aktivitäten aus, die der

² Die Untersuchungen beziehen sich allesamt auf einsprachige anglo-amerikanische Mutter-Kind-Dyaden.

gemeinsamen Aufmerksamkeit unterliegen. Dies erleichtert dem Kind die referentielle Zuordnung von linguistischer Information und untermauert die sozial-kommunikative Funktion von Sprache. Durch den sprachlichen Bezug auf den vom Kind gewählten Fokus bietet die Mutter reichhaltige pragmatische Unterstützung (cues) für das Erlernen von Wörtern und erleichtert ihrem Kind so die Verständigung über die gemeinsame Interaktion (Tamis-LeMonda et al. 2001). Wesentliches Merkmal sprachlicher Responsivität ist also die inhaltliche Bezugnahme auf den kindlichen, bzw. den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (Kontingenz). Neben dieser Kontingenz stiftenden Wirkung, hat die sprachliche Reaktion der Mutter aufgrund der speziellen prosodischen Eigenschaften zusätzlich eine regulierende Wirkung auf die kindliche Aufmerksamkeit, was ebenfalls die Zuordnung von Wörtern und Objekten erleichtert (Dunham, Dunham 1995).

Es wird deutlich, dass mütterliche Responsivität eng verknüpft ist mit der Anpassung an den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, bzw. mit der Aufrechterhaltung der joint attention durch die Mutter.

Dieses Verhalten der Mutter erweist sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt (bevor das Kind selbst spricht) als maßgeblich für die kindliche Sprachentwicklung. So sagt die Sensibilität der Mutter für ihren sprachlichen Bezug auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes im Alter von neun Monaten das Sprachverständnis des Kindes im Alter von dreizehn und achtzehn Monaten voraus (Baumwell et al. 1997; Rosenthal Rollins 2003). Eine negative Auswirkung von eher direkter Steuerung der kindlichen Aufmerksamkeit in dem Sinne, dass die Mutter das Kind von seinem eigenen Fokus abbringt, um es auf etwas anderes auszurichten, besteht in diesem Alter jedoch (noch) nicht (Baumwell et al. 1997).

Auch die kindliche Entwicklung der produktiven Sprache lässt sich bereits früh in Abhängigkeit von der sprachlichen Responsivität der Mutter vorhersagen. Allerdings handelt es sich dabei nicht um einen generalisierbaren Zusammenhang. Vielmehr zeigen spezifische mütterliche Verhaltensweisen jeweils Auswirkungen auf spezifische kindliche Fähigkeiten. Dabei muss sowohl differenziert werden, *worauf* sich die mütterliche Responsivität bezieht (*response target*) (z.B. Bezug auf kindliches Spiel vs. Bezug auf kindliche Sprache), als auch, in *welcher Form* sich diese Responsivität *ausdrückt* (*response type*) (z.B. Lob der kindlichen Handlung vs. Beschreibung der kindlichen Handlung). Zudem ist auch der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes maßgeblich für die spezifische Auswirkung der mütterlichen Responsivität auf die kindliche Entwicklung. So bestehen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Entwicklung unterschiedliche Zusammenhänge zwischen mütterlicher Responsivität und spezifischen Fortschritten in der Sprachentwicklung des Kindes (Tamis-LeMonda et al. 2001).

Tamis-LeMonda et al. (2001) untersuchten den Einfluss mütterlicher Responsivität im Kindesalter von neun bzw. dreizehn Monaten auf das Erreichen sprachlicher Meilensteine. Dazu gehörten

- (1) die Imitation von Wörtern,
- (2) das Auftreten erster spontan geäußerter Wörter,
- (3) das Erreichen der 50-Wörter Grenze,
- (4) das Auftreten von Mehrwort-Äußerungen sowie
- (5) die Fähigkeit, Erlebnisse aus der Vergangenheit auszudrücken.

Auf Seiten des Kindes unterschieden sie vier Verhaltensweisen als Bezugspunkt der mütterlichen Responsivität (*response target*):

- (1) Aufforderung an oder Blick zur Mutter,
- (2) Exploration eines Objekts,
- (3) Vokalisation oder
- (4) Spielhandlung mit einem Objekt.

Die sprachlichen Reaktionen der Mutter (response type) wurden unterschieden nach:

- (1) Bestätigung der kindlichen Tätigkeit,
- (2) Imitation bzw. Expansion einer kindlichen Äußerung,
- (3) Beschreibung eines Objektes, eines Ereignisses oder einer Handlung,
- (4) Frage zu Objekt, Ereignis, Handlung,
- (5) Anregung zum Spiel oder
- (6) Anregung zur Exploration.

Insgesamt erwies sich die Responsivität der Mutter als stabiler Prädiktor für den Zeitpunkt, zu dem jeder einzelne der fünf Meilensteine erreicht wurde, d.h. Kinder, deren Mütter mehr Responsivität auf ihr Verhalten zeigten, erreichten die Meilensteine früher als Kinder, deren Mütter sich weniger responsiv verhielten. Insbesondere die mütterlichen Reaktionen auf die Vokalisationen und das Spiel des Kindes bestimmten das Entwicklungsalter für vier der fünf Meilensteine. Das heißt, Kinder, deren Mütter kontinuierlich auf ihre Lautäußerungen und ihre Spielhandlungen reagierten, indem sie sich sprachlich darauf bezogen, zeigten früher erste Wörter, die 50-Wörter Grenze und flexible Mehrwort-Äußerungen und waren früher fähig, Vergangenheit auszudrücken als Kinder, deren Mütter sich sprachlich weniger responsiv verhielten.

Darüber hinaus zeigten sich auch spezifische Auswirkungen hinsichtlich der verschiedenen Typen sprachlicher Responsivität der Mutter zu den einzelnen Zeitpunkten der kindlichen Entwicklung. Bestätigungen der Mutter sowie ihre Beschreibungen von Objekten und Handlungen im Kindesalter von neun Monaten bestimmten das Erreichen früher Meilensteine (Imitation, erste Wörter). Imitationen und Expansionen seitens der Mutter im Kindesalter von dreizehn Monaten waren prädiktiv für das Erreichen der weiteren Meilensteine (50-Wörter-Grenze, Mehr-Wort-Äußerungen, Ausdruck von Vergangenheit). Mütterliche Fragen im Kindesalter von dreizehn Monaten zeigten ausschließlich Vorhersagekraft für das Alter, in dem die Kinder fähig waren, Situationen aus der Vergangenheit auszudrücken.

Auch das Ziel der mütterlichen Responsivität, d.h. der spezielle Aspekt des kindlichen Verhaltens, auf den sie sich bezog, hatte zu den beiden untersuchten Zeitpunkten unterschiedlichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Während die mütterliche Responsivität auf kindliches Explorationsverhalten im Alter von dreizehn Monaten an Vorhersagekraft für das Erreichen der sprachlichen Meilensteine verlor, stieg diese für die mütterliche Responsivität auf kindliches Spielverhalten und Sprache stark an.

Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, dass Kinder jeweils am meisten von denjenigen sprachlichen Reaktionen ihrer Mütter profitierten, welche sich auf ihre ganz speziellen Entwicklungsbedürfnisse beziehen. Mit neun Monaten stellt die Exploration von Gegenständen und deren Funktion einen wesentlichen Bestandteil der kindlichen Entwicklung dar. Mütterliche Bestätigungen und Beschreibungen bestärken das Kind einerseits in seinen Entdeckungen und bieten andererseits linguistische Information über Objekte und Handlungen, die im Fokus seiner Aufmerksamkeit stehen, d.h. semantisch besonders relevant sind. Mit dreizehn Monaten sind die Kinder bereits kompetentere Gesprächspartner, so dass sie zunehmend vom Feedback auf ihre eigenen sprachlichen Initiativen bzw. von deren Elaboration durch ihre Mütter profitieren. Imitationen und Expansionen der Mutter bieten dem Kind sprachliche Strukturen, die einen starken semantischen Bezug zu seinen eigenen Äußerungen besitzen. Weiterhin bestärken sie das Kind in seinem sozialen Gebrauch von Sprache. Auch das Spielverhalten von Kindern im Alter von dreizehn Monaten ist deutlich weiter entwickelt. Funktionelles Spiel sowie erste Elemente des (auto-)symbolischen Spiels treten auf. Mütterliche Sprache, die der Unterstützung dieses Spiels dient, gewinnt an Bedeutung für die kindliche Sprachentwicklung, während die Responsivität auf rein exploratives Verhalten an Einfluss verliert (vgl. Tamis-LeMonda et al. 2001).

Für die vorliegende Untersuchung wird aus den dargestellten Ergebnissen folgendes festgehalten:

- Responsivität der Mutter auf sprachliches Verhalten des Kindes hat einen positiven Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung.
- Zu Beginn der produktiven Sprachentwicklung unterstützt insbesondere die Imitation und Expansion kindlicher Äußerungen das Erreichen der 50-Wörter-Grenze, sowie das Auftreten flexibler Mehrwortäußerungen.
- Fragen mit inhaltlichem Bezug zum Aufmerksamkeitsfokus des Kindes unterstützen das Kind in der frühen Sprachentwicklung bei der Entwicklung der Fähigkeit, über Vergangenheit zu sprechen (i.e. Loslösung der Sprache vom konkreten Kontext).
- Auch die sprachliche Bezugnahme der Mutter auf nonverbales Verhalten des Kindes (Exploration von Objekten, Spielhandlungen) unterstützt die frühe Sprachentwicklung aufgrund der inhaltlichen Passung zwischen der Sprache der Mutter und dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes.

(vgl. Tamis-LeMonda et al. 2001)

Kontingenz im Dialogthema

Kontingenz im Dialog zwischen Mutter und Kind entsteht durch das inhaltliche Auf-einander-bezogen-sein. Während diese Bezugnahme zunächst vor allem in der Berücksichtigung des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus durch die Mutter besteht (siehe oben), kommt sie mit zunehmender sprachlicher Kompetenz des Kindes auch durch die Bezugnahme auf den Inhalt der sprachlichen Äußerung des Kindes (Thema) zustande. Mit wachsender kommunikativer Kompetenz des Kindes kann dieses nach und nach auch selber einen Beitrag sowohl zur Initiierung von Themen als auch zur gemeinsamen Passung im Thema des Dialogs leisten.

Die Unterstützung, die das Kind durch die thematische Kontingenz der Äußerungen seiner Mutter erhält, besteht darin, dass das Kind der Äußerung leichter eine Bedeutung zuordnen kann, weil sie sich auf das von ihm selber vorgegebene Thema bezieht. Voraussetzung für eine thematisch bezogene Äußerung der Mutter ist allerdings, dass das Kind ein Thema initiiert hat, das die Mutter für die Konversation aufgreifen kann. Der Effekt des besser-Verstehens des Kindes zeigt sich anschließend darin, dass Kinder auf thematisch bezogene Äußerungen der Mutter wiederum selber häufiger sprachlich reagieren. Dies stellt einen erneuten Anknüpfungspunkt für die Mutter dar (Hoff- Ginsberg 1985).

Es wird deutlich, dass das Kind durch sein eigenes sprachliches Verhalten den Dialog maßgeblich beeinflusst. Dies hat Auswirkungen sowohl auf die Qualität des Inputs, den es dabei erhält -im Sinne einer besseren thematischen Verknüpfung, die ihm die Zuordnung von Bedeutung zu linguistischer Information erleichtert- als auch auf die Quantität des Inputs – in dem Sinne, dass es umso mehr günstiges Sprachangebot der Mutter bekommt, je kompetenter es selber Konversationsthemen initiieren kann (Hoff-Ginsberg 1985).

Für die vorliegende Arbeit wird folgendes festgehalten:

- Die thematische Kontingenz des Sprachangebots der Mutter erleichtert dem Kind die Zuordnung von Bedeutungen.
 - Die Fähigkeit des Kindes, ein Konversationsthema zu initiieren, hat Einfluss auf die thematische Kontingenz der Mutter.
 - Die thematische Übereinstimmung der Mutter regt wiederum die sprachliche Aktivität des Kindes an.
- (vgl. Hoff-Ginsberg 1985)

Umformung kindlicher Äußerungen

Die Umformung kindlicher Äußerungen, im Englischen häufig als recast bezeichnet (z.B. Nelson 1987) stellt eine spezielle Form sprachlicher Responsivität der Mutter dar. Wie unter 1.1.2 ausgeführt, lässt sie sich als Sprachlehrstrategie im Dialog von Müttern mit ihren Kindern in der frühen Sprachentwicklung beobachten. Die Mutter fügt in ihrer Umformung der Äußerung des Kindes fehlende Worte hinzu und/oder ergänzt oder ersetzt fehlende/falsche grammatische Morpheme. Sie gibt dem Kind gewissermaßen ein korrekatives Feedback über seine eigene Äußerung. Dass Kinder dieses Feedback tatsächlich zu Spracherwerbszwecken nutzen, zeigt sich bspw. daran, dass sie die von der Mutter solchermaßen umgeformten Äußerungen anschließend häufiger wiederholen als andere Äußerungen der Mutter (Farrar 1992).

Umformungen gelten aufgrund ihres speziellen strukturellen Bezugs zur vorangegangenen Äußerung des Kindes als unterstützend für die kindliche Sprachentwicklung, insbesondere für den Erwerb von grammatischen Morphemen (z.B. Newport et al. 1977). Zum einen hebt die Umformulierung durch die Mutter den Unterschied zwischen fehlender syntaktischer Information in der kindlichen Äußerung und dem (korrekten) Vorhandensein dieser Struktur in der mütterlichen Äußerung hervor. Dies lenkt die kindliche Aufmerksamkeit auf die entsprechende Struktur und erleichtert somit deren Erwerb. Zum anderen besitzen mütterliche Umformungen auch einen klaren semantischen Bezug (Kontingenz) zur vorangegangenen kindlichen Äußerung, was ebenfalls eine günstige Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung darstellt (siehe oben). Da der Inhalt der Äußerung dem Kind bereits bekannt ist, hat es mehr Verarbeitungskapazität für die darin enthaltene syntaktische Information zur Verfügung.

Auch die zuvor beschriebenen Themafortsetzungen, die sich inhaltlich ebenfalls auf die vorangegangene kindliche Äußerung beziehen, jedoch nicht zwangsläufig eine formale Überschneidung mit derselben aufweisen, haben sich als förderlich für die kindliche Sprachentwicklung erwiesen. Daraus erwächst die Frage, ob der positive Effekt von Umformungen tatsächlich auf den Aspekt der Umformulierung zurückzuführen ist oder vielmehr in deren Eigenschaft der Kontingenz zur kindlichen Äußerung begründet ist (Farrar 1990).

Farrar (1990) untersuchte den Einfluss mütterlicher Umformungen (recasts) im Kindesalter von 22 Monaten auf die Entwicklung bestimmter grammatischer Morpheme im Kindesalter von 28 Monaten. Zu den untersuchten Morphemen gehörten

- (1) die Pluralmarkierung,
- (2) die Verbmarkierung der Verlaufsform (present progressive),
- (3) die regelmäßige Verbmarkierung für die dritte Person Singular,
- (4) die regelmäßige Markierung für die erste Vergangenheit,
- (5) die Kopula „sein“,
- (6) Auxiliare und
- (7) Artikel.

Er differenziert vier verschiedene Eigenschaften der Umformungen, die eine begünstigende Wirkung für die kindliche Sprachentwicklung haben sollten. Um die Effekte der einzelnen Eigenschaften von einander trennen zu können, definiert er vier weitere Kategorien mütterlicher Äußerungen, welche sich genau darin unterscheiden, wie viele dieser positiven Eigenschaften sie jeweils auf sich vereinen. Eine hierarchische Ordnung dieser Kategorien und ihrer Eigenschaften sind in Abbildung 4 zu sehen (entnommen aus Farrar 1990, 610).

Positive Eigenschaft	Art der mütterlichen Äußerung			
	Umformung	Expansion	Thema- fortsetzung	Themen- wechsel
Formuliert kindliche Äußerung um	+	-	-	-
Erweitert kindliche Äußerung	+	+	-	-
Hat semantischen Bezug zu kindlicher Äußerung	+	+	+	-
Folgt auf kindliche Äußerung	+	+	+	+

Abbildung 4: Definition der positiven Merkmale der mütterlichen Äußerungen (aus Farrar 1990, 610)

Nach Zuordnung zu einer der vier Kategorien, wurde für jede Äußerung der Mutter bestimmt, welche der untersuchten grammatischen Morpheme sie enthält, d.h. welchen spezifischen linguistischen Input sie dem Kind darbietet. Der kindliche Fortschritt im Erwerb dieser Morpheme wurde anhand deren Auftretens bzw. ihrer Häufigkeit bestimmt. Es zeigte sich, dass mütterliche Umformungen nur einen relativ geringen Anteil an der Darbietung der genannten Morpheme hatten, d.h. die untersuchten Morpheme traten häufiger in anderen Arten von Äußerungen auf. Den größten Anteil stellten die Themafortsetzungen, gefolgt von Erweiterungen, Umformungen und Themenwechsel.

Es ergab sich eine starke Korrelation zwischen mütterlichen Umformungen, die der Markierung von Plural oder der Verlaufsform dienen, im Kindesalter von 1;10 und dem kindlichen Erwerb dieser Morpheme im Kindesalter von 2;4. Mütterliche Expansionen, Themafortsetzungen und Themenwechsel, die diese Markierungen enthalten, zeigten hingegen keine Auswirkung auf den kindlichen Erwerb der Morpheme. Eine weitere Korrelation zeigte sich zwischen mütterlichen Erweiterungen und Themafortsetzungen, welche die Kopula oder Formen der regelmäßigen ersten Vergangenheit enthalten, und dem kindlichen Erwerb dieser Morpheme. Für die Markierung der dritten Person Singular sowie die Verwendung von Artikeln wurden keine Zusammenhänge zwischen mütterlichem Input und dem kindlichen Erwerb dieser Morpheme gefunden.

Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass die positive Auswirkung mütterlicher Umformungen auf deren speziellen Aspekt der Umformulierung zurückzuführen ist und nicht auf ihre semantische Kontingenz zur kindlichen Äußerung. Farrar (1990) weist jedoch darauf hin, dass Umformulierungen nicht als „Allzweck-Unterstützung“ der kindlichen Sprachentwicklung gelten können. Vielmehr unterstützen sie den Erwerb spezifischer Morpheme in einem bestimmten Sprachentwicklungsalter:

„These results demonstrate that while recasts play a unique function in the acquisition and use of specific grammatical morphemes, their effects are selective and they do not appear to be all-purpose facilitators of language acquisition. Rather, their effects are potentially moderated by several factors that interact in complex ways to influence the effectiveness of a particular discourse form for a particular morpheme type“ (Farrar 1990, 620).

Wodurch lässt sich diese spezifische Wirkung erklären?

Farrar (1990) führt aus, dass Umformungen insbesondere in derjenigen Phase des Spracherwerbs unterstützend wirken dürften, in der das Kind ein bestimmtes Morphem als bedeutungstragendes Element erkennt und damit beginnt, es mit anderen Morphemen zu kombinieren. Es ist möglich, dass Umformungen nach dem Erreichen dieses bestimmten Entwicklungsschrittes ihre spezifische Wirksamkeit wieder verlieren, wenngleich sie evtl. weiterhin aufgrund ihrer anderen Eigenschaften (z.B. semantische Bezogenheit) weiterhin eine Unterstützung für die kindliche Sprachentwicklung darstellen. Ein weiterer Grund für die spezifische Wirksamkeit von Umformungen könnte in den speziellen perzeptuellen Eigenschaften der zu erwerbenden Morpheme liegen. Gebundene Morpheme (wie im Falle der Pluralmarkierung und der Verlaufsform) werden im direkten Kontrast (fehlend/vorhanden) perzeptuell prominenter und sind daher vom Kind besser als bedeutungstragende Einheit wahrzunehmen (Farrar 1990).

Der positive Einfluss von mütterlichen Expansionen bzw. Themafortsetzungen, welche regelmäßige Vergangenheitsformen und Kopula enthalten, auf den kindlichen Erwerb dieser Morpheme zeigt, dass Äußerungen der Mutter, die sich auf das kindliche Thema beziehen, die kindliche Sprachentwicklung ebenfalls unterstützen. Dies lässt sich im Sinne einer „semantischen Einstiegshilfe“ (semantic bootstrapping) dahingehend interpretieren, dass angrenzende Äußerungen, die semantisch aufeinander bezogen sind, dem Kind die Möglichkeit bieten, mithilfe semantischer Information Wissen über die syntaktische Struktur abzuleiten (Farrar 1990).

Für die vorliegende Untersuchung wird aus den dargestellten Ergebnissen folgendes festgehalten:

- Umformungen kindlicher Äußerungen durch die Mutter zeigen eine eindeutige positive Wirkung auf die kindliche Sprachentwicklung. Allerdings bezieht sich ihr Effekt auf den Erwerb spezifischer grammatischer Morpheme und ist evtl. auf eine bestimmte Entwicklungsphase begrenzt.
- Bei zweijährigen (englischsprachigen) Kindern sind dies die Morpheme zur Markierung des Plurals sowie der Verlaufsform.
- Auch Expansionen und Themafortsetzungen unterstützen den Erwerb grammatischer Morpheme, da sie dem Kind die Möglichkeit geben, semantische Hinweise zur Erkennung syntaktischer Eigenschaften zu nutzen (semantic bootstrapping).

(vgl. Farrar 1990)

Redundanz

Die Sprache von Müttern zu ihren kleinen Kinder zeichnet sich durch ihre inhaltliche Redundanz aus (vgl. 1.1.2). Diese Redundanz entsteht unter anderem durch häufige Wiederholungen eigener Äußerungen, wobei diese teilweise erweitert bzw. strukturell leicht verändert werden. Im Englischen werden diese Äußerungen als *self-extension* bezeichnet (z.B. Hoff-Ginsberg 1985). Diese Erweiterung eigener Äußerungen hat sich bei zweijährigen Kindern ebenfalls als unterstützend für die syntaktische Entwicklung erwiesen, insbesondere für Fortschritte in der Verwendung und Flexion von Verben (Hoff-Ginsberg 1985; 1990).

Dabei ist die Wirkungsweise dieser erweiternden Wiederholungen mit der oben geschilderten Wirkung von Umformungen vergleichbar, wengleich sich die Erweiterung der Mutter nicht auf eine kindliche sondern ihre eigene vorangegangene Äußerung bezieht. Ihr Nutzen besteht darin, dass das Äußerungspaar der Mutter syntaktisch ähnlich, aber nicht identisch ist. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf den Unterschied der Äußerungen und illustriert die Flexibilität syntaktischer Strukturen. Das Kind vergleicht (unbewusst) die strukturellen Eigenschaften der aneinander grenzenden Äußerungen und leitet daraus syntaktische Information ab. Außerdem ist der semantische Gehalt der wiederholten Äußerung ähnlich, was wiederum Verarbeitungskapazität für die strukturellen Eigenschaften freisetzt. Die Ableitung von Strukturregeln durch das Kind erfolgt jedoch nicht allein aufgrund einer Distributionsanalyse des dargebotenen Inputs. Angeborene syntaktische Erwerbsmechanismen tragen ebenfalls zu diesem Prozess bei (vgl. Hoff-Ginsberg 1985, 1990).

Für die vorliegende Untersuchung wird daher folgendes festgehalten:

- Zweijährige Kinder profitieren von der inhaltlichen Redundanz in der Sprache der Mutter.
 - Insbesondere die Wiederholung und Erweiterung eigener Äußerungen durch die Mutter unterstützt die Kinder in ihrem Erwerb von Verben und Verbflexionen.
- (vgl. Hoff-Ginsberg 1985)

Fragen

Fragen der Mutter im Dialog mit ihrem Kind beziehen das Kind in die Konversation mit ein und haben so eine gesprächsanregende Wirkung. Dies gilt insbesondere für echte Informationsfragen der Mutter, d.h. Fragen, deren Antwort der Mutter tatsächlich nicht bekannt ist. Dazu gehören sowohl offene W-Fragen (z.B. „Was möchtest du spielen?“) als auch Ja/Nein-Fragen (z.B. „Wollen wir zusammen kochen?“). Fragen können aber auch der Klärung im Dialog dienen oder eine Ermunterung zur näheren Ausführung einer kindlichen Äußerung darstellen. Dabei stellen sie häufig eine Umformulierung der vorangegangenen Äußerung des Kindes dar (z.B. „Du kochst Pilze?“) (vgl. 1.1.2). Auch hier fordern sie das Kind zur sprachlichen Beteiligung auf.

Fragen im Sprachangebot der Mutter haben einen (häufig belegten) positiven Einfluss auf den kindlichen Erwerb von Auxiliaren bzw. deren Flexionsmorphemen (z.B. Newport et al. 1977; Hoff-Ginsberg 1985). Es scheint nahe liegend, diese Wirkung anhand der speziellen strukturellen Merkmale von Fragen zu interpretieren. Die spezielle Satzstellung von Fragen (Subjekt-Verb-Inversion) rückt Auxiliare (sowohl im Englischen als auch im Deutschen) an die prominenteste Position am Satzanfang bzw. bei W-Fragen an die zweite Position und macht sie somit perzeptuell besser wahrnehmbar.³ Dies lenkt die kindliche Aufmerksamkeit auf das Auxiliar bzw. dessen Flexion, erleichtert dadurch deren Verarbeitung und begünstigt somit den Erwerb (Hoff-Ginsberg 1985).

Demgegenüber steht jedoch auch die funktionelle Eigenschaft von Fragen, das Kind zur Beteiligung am Gespräch anzuregen, was ebenfalls eine positive Wirkung auf seine Sprachentwicklung hat. Ähnlich wie bei den Umformungen entsteht hieraus die Frage, ob sich die beiden Aspekte bezüglich

³ Eine Ausnahme stellen Ja/Nein-Fragen dar, welche nur mittels steigender Intonation zum Ausdruck gebracht werden, wie z.B. „Du willst kochen?“

ihrer Wirksamkeit differenzieren lassen. Ist der günstige Einfluss von Fragen im Sprachangebot der Mutter auf den kindlichen Erwerb von Auxiliaren auf ihre strukturellen Eigenschaften zurückzuführen (spezieller Input) oder auf ihre allgemein gesprächsanregende Wirkung (spezieller Gesprächsstil) (Hoff-Ginsberg 1985)?

Hoff-Ginsberg (1990) ging (unter anderem) dieser Frage in einer weiteren Untersuchung mit den Daten von Mutter-Kind-Dyaden im Kindesalter von 24 Monaten nach. Der kindliche Entwicklungsstand im Bezug auf die Auxiliare wurde im Abstand von zwei, vier und sechs Monaten bestimmt. Unterschieden wurden

- (1) echte Informationsfragen und
- (2) Fragen, die eine Umformulierung einer vorangegangenen Äußerung des Kindes darstellen⁴.

Für jede dieser Äußerungen wurde ein allgemeiner (MLU) und ein spezifischer syntaktischer Informationsgehalt (enthaltenen Auxiliare) ermittelt, welcher die strukturelle Komponente der Frage definierte. Die funktionelle Komponente der Fragen wurde über die Anzahl kindlicher Äußerungen erfasst, die direkt auf die Frage folgten und einen Bezug zu dieser aufwiesen.

Es zeigte sich, dass sich nur die echten Informationsfragen der Mutter in ihrer spezifischen Reichhaltigkeit linguistischer Information (Auftreten von Auxiliaren) von den anderen untersuchten Kontroll-/Äußerungen unterschieden, d.h. sie stellten einen besonderen Input im Bezug auf die Verwendung von Auxiliaren dar. Ihre positive Auswirkung auf den kindlichen Erwerb der Auxiliare basiert somit (auch) auf ihrer speziellen strukturellen Eigenschaft. Ihre allgemeine Reichhaltigkeit linguistischer Information (MLU) unterschied sich hingegen nicht von den anderen Äußerungen. Die umformulierenden Fragen unterschieden sich weder in ihrem allgemeinen noch in ihrem spezifischen linguistischen Informationsgehalt von den anderen Äußerungen.

Im Hinblick auf ihre sprachanregende Funktion unterschieden sich beide Arten von Fragen von den anderen Kontroll-/Äußerungen. Sowohl echte Informationsfragen als auch Fragen, die eine Umformulierung der vorangegangenen kindlichen Äußerung darstellten, elizitierten mehr kindliche Sprache als die anderen Kontroll-/Äußerungen, d.h. ihre positive Wirkung auf die Entwicklung der Auxiliare ließ sich auf diesen funktionellen Aspekt zurückführen. Während echte Fragen auch eine (spezifische) strukturelle Wirksamkeit gezeigt hatten, hatte diese bei den umformulierenden Fragen keine Relevanz, d.h. ihre Wirksamkeit für den Erwerb der Auxiliare war ausschließlich auf ihre sprachanregende Eigenschaft zurückzuführen.

Die Ergebnisse legen eine Wirksamkeit der sprachanregenden Eigenschaft von Fragen nahe. Die Einbeziehung des Kindes in den Dialog verstärkt dessen Aufmerksamkeit auf den sprachlichen Input, wodurch syntaktisches Lernen gefördert wird. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass das Kind durch seine höhere eigene sprachliche Beteiligung wiederum mehr Input seitens der Mutter hervorruft, welcher dann wiederum bestimmte syntaktische Information anbietet (Hoff-Ginsberg 1990). Die Ergebnisse unterstützen außerdem die Annahme, dass mütterliche Sprache die kindliche Syntaxentwicklung aufgrund der dargebotenen spezifischen linguistischen Information unterstützt. So begünstigt bspw. das Auftreten von Auxiliaren in echten Informationsfragen der Mutter den kindlichen Erwerb von Auxiliaren (Hoff-Ginsberg 1990).

⁴ Die Untersuchung bezog sich außerdem auch auf die Erweiterung eigener Äußerungen (self-extension), welche jedoch bereits im vorigen Abschnitt behandelt wurde und daher an dieser Stelle nicht mehr dargestellt wird. Auch auf die verwendeten Kontrolläußerungen wird hier nicht näher eingegangen.

Aus den dargestellten Ergebnissen wird folgendes festgehalten:

- Fragen der Mutter regen das Kind zur aktiven Teilnahme am Dialog an und verstärken seine Aufmerksamkeit auf die dargebotene Sprache, wodurch die syntaktische Entwicklung des Kindes unterstützt wird.
- Insbesondere echte Informationsfragen der Mutter sowie Fragen, die eine vorangegangene kindliche Äußerung umformulieren, unterstützen bei zweijährigen (englischsprachigen) Kindern die Entwicklung von Auxiliaren.
- Je aktiver sich das Kind am Dialog beteiligt, desto mehr sprachliches Angebot erhält es wiederum von seiner Mutter.

(vgl. Hoff-Ginsberg 1990)

Anweisungen und Imperative

Neben den positiven Effekten bestimmter Eigenschaften der Sprache der Mutter gibt es auch Aspekte, die sich eher ungünstig auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirken. So hat sich die häufige Verwendung von Anweisungen und Imperativen als negativ für das Anwachsen des Wortschatzes sowie für Fortschritte in der Verwendung von Auxiliaren und Verbflexionen erwiesen (z.B. Nelson 1973; Newport et al. 1977; Hampson, Nelson, 1993). Dies dürfte zum einen an ihrer formalen Beschaffenheit liegen. Imperative sind eher kurz und hinsichtlich ihrer strukturellen Eigenschaften wenig vielfältig, d.h. sie bieten dem Kind keinen besonders reichhaltigen Input. Zum anderen prägen häufige Imperative und Anweisungen einen eher direktiven Gesprächsstil der Mutter, insbesondere wenn die Aufforderungen, Anweisungen und Befehle der Mutter überwiegend der Steuerung des kindlichen Verhaltens dienen. Dies geht zu Lasten der beschreibenden, kommunikativen und anregenden Eigenschaften in der Sprache der Mutter, d.h. Mütter mit einem eher direktiven Gesprächsstil beziehen sich sprachlich weniger auf Objekte und Ereignisse, die der gemeinsamen Aufmerksamkeit unterliegen.

Diese negative Wirkung gilt auch für die direktive Steuerung der kindlichen Aufmerksamkeit. Folgt die Mutter in ihrem Sprachangebot der Aufmerksamkeit des Kindes, hat dies eine unterstützende Wirkung auf seine Sprachentwicklung. Neigt die Mutter hingegen dazu, die kindliche Aufmerksamkeit zu steuern, hat dies eine ungünstige Wirkung z.B. auf den frühen Wortschatzerwerb oder die syntaktische Entwicklung des Kindes. Die Rücksichtnahme auf den kindlichen Fokus scheint daher wichtiger zu sein als die strukturelle oder funktionelle Eigenschaft einer mütterlichen Äußerung (vgl. Akhtar et al. 1991). Dies bedeutet jedoch auch, dass direktive Äußerungen der Mutter nicht grundsätzlich negativ betrachtet werden müssen. So können bspw. Imperative, die im Bezug zum kindlichen Fokus stehen, durchaus auch eine positive Wirkung zeigen.

Akhtar et al. (1991) unterschieden in einer Untersuchung mit Mutter-Kind-Dyaden im Kindesalter von 13 Monaten die Äußerungen der Mutter in Beschreibungen (descriptives) und Anweisungen (prescriptives). Außerdem differenzieren sie die Äußerungen in solche, die der Aufmerksamkeit des Kindes folgen und solche, die die Aufmerksamkeit des Kindes steuern. Fortschritte in der Wortschatzentwicklung des Kindes wurden im Alter von 22 Monaten erhoben.

Es zeigte sich, dass Anweisungen der Mutter, die sich auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes beziehen, eine positive Wirkung auf das Wortschatzwachstum der Kinder haben. Anweisungen der Mutter, die der Steuerung des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus dienen, haben hingegen einen (tendenziell) negativen Einfluss auf den Wortschatzzuwachs beim zweiten Untersuchungszeitpunkt.

Warum wirkt die positive Unterstützung der joint attention auch bei Anweisungen?

Wie auch schon in Verbindung mit der Responsivität der Mutter und der thematischen Kontingenz ihrer Äußerungen dargestellt, erleichtert die Mutter dem Kind durch ihre Bezugnahme auf seinen Aufmerksamkeitsfokus den Zugang zu linguistischer Information, da das Kind in dieser Situation seine gesamte Verarbeitungskapazität auf diese Aufgabe verwenden kann. Muss das Kind seine Aufmerksamkeit hingegen erst neu ausrichten, um die Interaktion aufrecht zu erhalten, nimmt dies seine Verarbeitungskapazität zusätzlich in Anspruch, so dass das sprachliche Angebot weniger gut analysiert werden kann. Die Aufforderung an das Kind, in einer Situation bzw. mit bestimmten Objekten etwas zu tun, wenn sein Aufmerksamkeitsfokus ohnehin schon dieser Situation bzw. diesen Objekten gilt, erleichtert dem Kind das Verständnis der Anweisung und unterstützt so dessen Wortlernen. Zum anderen trägt es zur erfolgreichen Verständigung zwischen Mutter und Kind bei, welche ebenfalls eine allgemeine positive Voraussetzung für die kindliche Sprachentwicklung darstellt. Die Verwendung von direktiven Äußerungen wirkt sich also unterschiedlich auf die kindliche Sprachentwicklung aus, je nachdem ob diese einen Bezug zum kindlichen Fokus besitzen oder nicht (vgl. Akhtar et al. 1991). Dies muss bei der Einschätzung direktiver Äußerungen der Mutter hinsichtlich deren Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung berücksichtigt werden.

Für die vorliegende Untersuchung wird folgendes festgehalten:

- Häufige Aufforderungen, Anweisungen und Befehle der Mutter, die sich überwiegend auf das Verhalten des Kindes beziehen, bzw. der Steuerung seiner Aufmerksamkeit dienen, haben eine eher ungünstige Wirkung auf Fortschritte in der Sprachentwicklung des Kindes.
- Ein direkter Gesprächsstil der Mutter vermindert die Einbeziehung des Kindes in den Dialog und geht zu Lasten anderer begünstigender Eigenschaften der Sprache der Mutter.
- Dies gilt jedoch nicht für Anweisungen, die sich bspw. auf Handlungen mit Objekten beziehen, die im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes stehen.

(vgl. Akhtar et al. 1991)

Individueller Gesprächsstil der Mutter

Wie zuvor bereits kurz dargestellt lässt sich die Häufigkeit des Auftretens günstiger und ungünstiger Merkmale im Sprachangebot der Mutter anhand zweier Gesprächstile charakterisieren. Unterscheiden lassen sich ein eher responsiver Stil und ein eher direkter Stil der Mutter. Diese Begriffe beinhalten keine absoluten Merkmale der Sprache der Mutter, sondern beziehen sich insbesondere auf das Verhältnis von Äußerungen, die eine Reaktion auf kindliche Äußerungen darstellen bzw. einen inhaltlichen Bezug zum kindlichen Aufmerksamkeitsfokus haben (responsive Komponente), zu solchen Äußerungen, die das Verhalten, bzw. die Aufmerksamkeit des Kindes entgegen dessen eigenem Fokus steuern (direktive Komponente).

Obwohl sich der Begriff Gesprächsstil zunächst auf die spezielle Zusammensetzung der Äußerungen bezieht, hat er eine gewisse Konnotation von „charakteristischer Eigenschaft der Mutter“. Als solche müsste er sowohl in verschiedenen Situationen als auch über die Zeit hinweg zu beobachten sein.

Flynn, Masur (2007) untersuchten die Stabilität des Gesprächsstils von Müttern über den Zeitraum von knapp einhalb Jahren im Lebensalter der Kinder zwischen 10 und 33 Monaten. Sie verglichen das Sprachangebot der Mütter während der alltäglichen Routine des Badens und während einer Spielinteraktion. Die Äußerungen der Mutter wurden unterschieden nach responsiven Äußerungen sowie nach unterstützenden Direktiven (d.h. solchen, die der kindlichen Aufmerksamkeit folgen) und eingreifenden Direktiven (d.h. solchen, die das Verhalten bzw. die Aufmerksamkeit des Kindes steuern).

Grundsätzlich sprachen die Mütter im Spiel mehr mit ihren Kindern als während der Routine des Badens. Außerdem verwendeten sie im Spiel mehr unterstützende Direktiven als beim Baden. Beim Baden traten hingegen mehr eingreifende Direktiven auf, die der Steuerung des kindlichen Verhaltens dienen. Dies lässt sich durch die speziellen Anforderungen dieser Situation erklären, da ein bestimmtes Verhalten des Kindes Voraussetzung für einen gelungenen Ablauf des Badens darstellt. Die eingreifenden Direktiven zur Steuerung der Aufmerksamkeit traten in beiden Kontexten auf, jedoch im Spiel häufiger als beim Baden.

Mütter, die einen hohen Anteil responsiver Äußerungen zeigten, steuerten die Aufmerksamkeit ihrer Kinder weniger oft. Dieses Verhaltensmuster zeigte sich sowohl beim Spiel als auch beim Baden und war über mehrere Monate hinweg zu beobachten. Das heißt, die beiden grundlegenden Merkmale, welche den Gesprächsstil der Mutter charakterisieren, waren sowohl in verschiedenen Kontexten zu beobachten als auch über die Zeit hinweg stabil.

Auch das Geschlecht der Kinder hatte einen Einfluss auf den Gesprächsstil der Mütter. Einerseits bekamen Mädchen insgesamt ein größeres Sprachangebot von ihren Müttern als Jungen. Andererseits erhielten die Töchter mehr responsive Äußerungen von ihren Müttern, während die Söhne mehr Steuerung ihrer Aufmerksamkeit erfuhren. Dies war insbesondere gegen Ende des zweiten Lebensjahres zu beobachten, zu einem Zeitpunkt, an dem sich die sprachlichen Kompetenzen der Kinder rapide verändern. Im direkten Vergleich erhielten die Mädchen zu dieser Zeit ein günstigeres Sprachangebot als die Jungen. Ob dies Ursache oder Folge eines oft beobachteten Vorsprungs der Mädchen hinsichtlich ihrer Wortschatzentwicklung ist, lässt sich anhand dieses Ergebnisses nicht entscheiden. Es betont jedoch einmal mehr die Bedeutung der reziproken Natur des Dialoges zwischen Mutter und Kind.

Die Stabilität des grundlegenden Gesprächsstils der Mutter (responsiv vs. direktiv) blieb von den genannten geschlechtsspezifischen Unterschieden unberührt.

Für die vorliegende Untersuchung wird festgehalten:

- Ein eher responsiver oder eher direkter Gesprächsstil der Mutter ist kontextunabhängig und über längere Zeit hinweg stabil.
 - Sowohl die Menge des Sprachangebots als auch die Responsivität bzw. Direktivität der Mutter wird (auch) vom Geschlecht des Kindes beeinflusst.
- (vgl. Flynn, Masur 2007)

Es ist deutlich geworden, dass sich verschiedene Merkmale im Sprachangebot von Müttern benennen lassen, die eine begünstigende bzw. eine ungünstige Wirkung auf die Sprachentwicklung des Kindes haben. Die Betrachtung des Zusammenhangs erfolgte hierbei überwiegend in einer Richtung, ausgehend vom Sprachangebot der Mutter. Der Dialog zwischen Mutter und Kind ist jedoch ein reziproker Prozess, in dem beide Interaktionspartner sich gleichermaßen in ihrem Verhalten beeinflussen. Es bestehen Wechselbeziehungen, welche sowohl vom Kind als auch der Mutter mitbestimmt und geformt werden. Die Interaktion von Mutter und Kind ist also

„... als dyadisches System zweier sich gegenseitig beeinflussender Partner zu verstehen, die sich in einem dynamischen Prozeß von individueller Reifung und Entwicklung und wechselseitiger Anpassung befinden. Ebenso entwickeln sich Vokalisation und Sprache in dynamischer Interaktion mit Fortschritten in den neuromotorischen, perzeptiven, integrativen, imitativen und kommunikativen Fähigkeiten“ (Papousek, Papousek 1989, 467).

Dieses Verständnis der Interaktion wird auch der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegt (vgl. Abb.5).

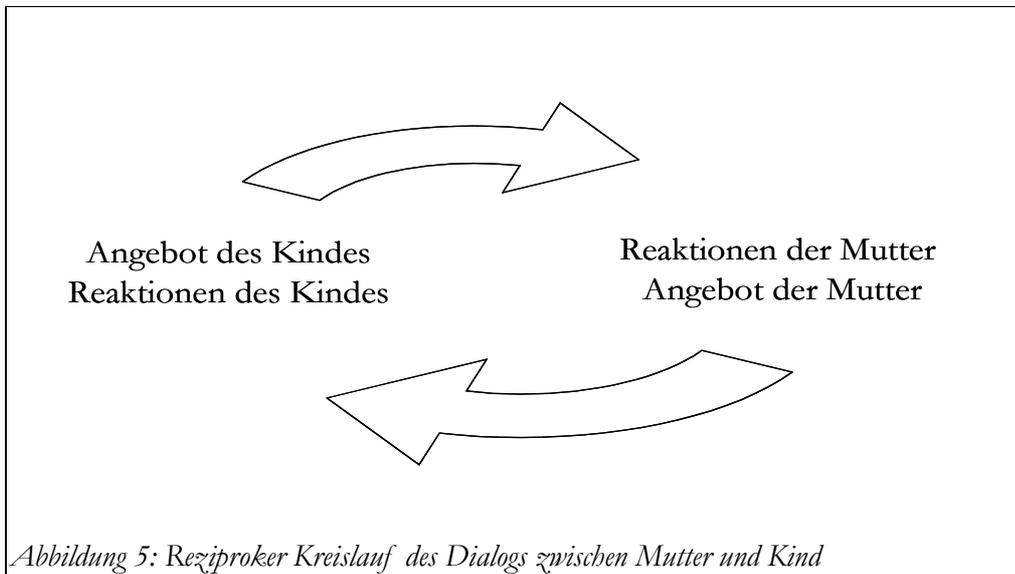


Abbildung 5: Reziproker Kreislauf des Dialogs zwischen Mutter und Kind

1.2 Später Sprechbeginn

Der folgende Abschnitt widmet sich verschiedenen Aspekten des späten Sprechbeginns. Nach einem kurzen Abriss über die sprachlichen Fähigkeiten eines zweijährigen Kindes im Rahmen einer gesunden Sprachentwicklung wird zunächst ein Überblick über das Erscheinungsbild des späten Sprechbeginns und Möglichkeiten der Diagnostik gegeben. Danach wird der Zusammenhang zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung dargestellt. Im Anschluss daran werden mögliche Ursachen umrissen und ein theoretisches Modell der Entstehung einer gestörten Sprachentwicklung aufgrund eines späten Sprechbeginns erörtert. Den Abschluss bildet ein Überblick über mögliche Interventionsansätze zur Prävention einer persistierenden Sprachentwicklungsstörung.

In einer gesunden Sprachentwicklung hat das Kind im Alter von zwei Jahren bereits einiges an Wissen und Können in den verschiedenen Kompetenzbereichen der Sprache erworben. Sein frühes Wissen über bzw. seine ersten Fähigkeiten in der sozialen Verwendung von Sprache wurden bereits im ersten Kapitel der Arbeit ausführlich erörtert. Das zweijährige Kind hat diese pragmatischen Fähigkeiten noch erweitert. Es kann nun diverse Sprechhandlungen vollziehen, um seine Absichten zum Ausdruck zu bringen (z.B. nach Information verlangen, etwas kommentieren), außerdem beherrscht es Dialogfähigkeiten wie das Herstellen von gemeinsamer Aufmerksamkeit und turn-taking, und obwohl sich seine Diskursfähigkeiten noch am Anfang der Entwicklung befinden, kann es (mit der Unterstützung seiner Gesprächspartner) bereits von vergangenen Erlebnissen erzählen oder kleine Unterhaltungen führen.

Auch im Bereich der Prosodie hat das Kind auf der Grundlage seiner speziellen perzeptiven Ausrüstung im Rahmen seiner Vokalisationsentwicklung die Eigenschaften seiner Muttersprache erworben und kann diese anwenden. Das zweijährige Kind hat bereits viele stabile Wortbedeutungen aufgebaut und sein expressives Lexikon ist auf etwa 100-200 Wörter angewachsen. Darin sind sowohl Nomen und Verben als auch Funktionswörter und Adjektive vertreten. Im Bereich der Phonologie differenziert das zweijährige Kind sein Lautsystem immer weiter aus, wenngleich noch etliche Vereinfachungen in seiner Aussprache auftreten. Auch den Einstieg in das syntaktische System hat es bereits gemeistert, indem es damit begonnen hat, Wörter flexibel mit einander zu

kombinieren. Dabei kann es zahlreiche semantisch-syntaktische Relationen zum Ausdruck bringen. Auch erste morphologische Regelmäßigkeiten bzw. Übergeneralisierungen (z.B. Pluralmarkierung) lassen sich beobachten. Ein zweijähriges Kind hat also im Rahmen einer gesunden Sprachentwicklung bereits maßgebliche expressive und rezeptive Kompetenzen erreicht. Ein Überblick findet sich in Abbildung 35 (aus Grimm, Doil 2006, 10).

Die Variabilität des Sprachentwicklungsstandes bei zweijährigen Kinder ist hoch. Das heißt, die Altersspanne, innerhalb derer Kinder die Meilensteine insbesondere der frühen Sprachentwicklung erreichen, ist groß. Weiterhin bestehen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Verbindliche Altersangaben zum Ablauf der kindlichen Sprachentwicklung und damit die Unterscheidung von Varianten der Norm und dauerhaft abweichender Entwicklung sind daher schwierig. Umso mehr, als für die Sprachentwicklung im Deutschen kaum Sprachkorpora in angemessener Größe vorliegen, um verbindliche Aussagen über das „normale“ Auftreten bestimmter sprachlicher Fähigkeiten machen zu können (vgl. Szagun 2006).

Dennoch können zwei Meilensteine als ausschlaggebend für einen altersgerechten Sprachentwicklungsstand bei einem zweijährigen Kind gelten: Ein expressiver Wortschatz von mindestens 50 Wörtern und das Auftreten flexibler Mehr-Wort-Äußerungen.

Alter	Sprachgebrauch	
	rezeptiv	expressiv
5-9 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Intermodale Wahrnehmung • Erkennen von Phrasenstrukturgrenzen • Präferenz von Wörtern der Muttersprache • erstes Wortverständnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel mit Lauten • Kanonisches Lallen • muttersprachlicher Vokale • Muttersprachliche Intonationen
9-12 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau der phonologischen Struktur • Worterkennen • Wortverständnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Lange Lallsequenzen • Erste Wörter
12-16 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • 100-150 Wörter • einfache Sätze/Aufforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 20-30 Wörter • Nominaler vs. Expressiver Sprachstil
16-20 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 200 Wörter • Etablierung von Wortkategorien 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 50-200 Wörter • Wortexplosion • Zunahme von Funktionswörtern
20-24 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Relationen • Wortordnung 	<ul style="list-style-type: none"> • Starke Zunahme des Wortschatzes • Reorganisation der Aussprache • Erste Mehrwortäußerungen
Ab 24 Monate	<ul style="list-style-type: none"> • Zunehmend komplexe Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbau von Syntax und Morphologie

Abbildung 6: Meilensteine der Sprachentwicklung (aus Grimm, Doil 2006, 10; leicht verkürzt)

1.2.1 Erscheinungsbild und Diagnostik

Ein später Sprechbeginn zeichnet sich durch das verzögerte Auftreten genau dieser beiden genannten Meilensteine aus. Die Kinder – in der englischsprachigen Fachliteratur als Late Talker bezeichnet- beginnen typischerweise auffallend spät mit der Produktion erster Wörter, und es treten im Verlauf des zweiten Lebensjahres nur sehr wenige neue Wörter hinzu. Im Alter von 24 Monaten

sprechen sie immer noch weniger als 50 Wörter und/oder verwenden keine flexiblen Mehrwortäußerungen. Ihre verzögerte Entwicklung der expressiven Sprache lässt sich nicht durch einen allgemeinen Entwicklungsrückstand erklären, und es liegen keine Primärbeeinträchtigungen wie Hör-, Seh-, Körper- und geistige Behinderungen, manifeste neurologische Auffälligkeiten, tiefgreifende Entwicklungsstörungen oder soziale Deprivation vor. Angaben über die Prävalenz des späten Sprechbeginns schwanken zwischen 10-15% (vgl. Grohnfeldt 2007). Grimm, Doil 2006 berichten im Rahmen der Normierung des ELFRA-2 von 14% *late talkers*, bzw. *Späten Sprechern*.⁵

Die Feststellung des späten Sprechbeginns erfolgt im Allgemeinen über Elternfragebögen, anhand derer der Umfang des produktiven Lexikons der Kinder sowie ihre Fähigkeit zur Bildung von Mehrwortäußerungen erfasst wird. Elternfragebögen gelten als zuverlässiges Instrument zur Beurteilung des frühen Sprachentwicklungsstandes (Ring, Fenson 2000; Rescorla, Alley 2001; Sachse 2005). Für das Deutsche liegen inzwischen mehrere Elternfragebögen vor, die bspw. im Rahmen der medizinischen Vorsorgeuntersuchung U7 mit geringem Zeitaufwand eingesetzt werden können (z.B. Sachse, Suchodoletz 2009; Szagun et al. 2009; Grimm, Doil 2006).

Neben der Diagnostik durch Elternfragebögen im Alter von 24 Monaten, gibt es auch Ansätze für eine noch frühere Erkennung von Risikofaktoren im Verlauf der präverbalen Entwicklung. Dazu gehören bspw. die Analyse des Schreiens und des Lallens der Kindes. Weiterhin gibt es auch neurophysiologische und neuropsychologische Parameter bspw. zur auditiven Verarbeitung, welche evtl. Aussagen über die spätere Sprachentwicklung der Kinder zulassen. Diese Ansätze sind jedoch für eine zuverlässige Anwendung in der Praxis noch nicht ausreichend entwickelt (vgl. Sachse 2005).

Es ist wichtig anzumerken, dass die Kinder mit spätem Sprechbeginn keineswegs eine homogene Gruppe darstellen. Vor allem im Hinblick auf die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder, lassen sich Untergruppen differenzieren. Während die Verzögerung der Sprache bei der einen Gruppe vornehmlich im expressiven Bereich besteht, gibt es auch eine Gruppe von Kindern, die neben der expressiven Verzögerung auch Einschränkungen im Sprachverständnis zeigen. Auch der Grad der Verzögerung -gemessen an der Wortschatzgröße- kann erheblich variieren. Dies muss bei der Interpretation von Untersuchungsergebnisse stets berücksichtigt werden, da sich die Stichproben in ihrer Zusammensetzung hinsichtlich verschiedener Subgruppen mitunter unterscheiden (vgl. Desmarais et al. 2008).

1.2.2 Zusammenhang mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung

Die Feststellung des späten Sprechbeginns im Alter von 24 Monaten bedeutet eine sog. Risikodiagnose. Diese beinhaltet, dass das Kind dem Risiko der Ausbildung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung unterliegt. Zahlreiche Langzeitstudien belegen die Weiterentwicklung von Kindern mit spätem Sprechbeginn (Überblick z.B. in Schlesiger 2009; Sachse 2007). Die Angaben über das spätere Auftreten einer spezifischen Sprachentwicklung schwanken dabei erheblich. Dies ist zum einen in der unterschiedlichen Zusammensetzung der Stichproben begründet (z.B. Ein- oder Ausschluss von Kindern mit rezeptiven Auffälligkeiten). Zum anderen werden auch unterschiedliche bzw. unterschiedlich strenge Kriterien zur Beurteilung des späteren Sprachentwicklungsstandes angesetzt. Schlesiger (2009) zieht aus einer Gegenüberstellung zahlreicher Untersuchungen die Bilanz, dass bei 33-60%, bzw. im Durchschnitt bei 53% der Kinder mit spätem Sprechbeginn im Alter von drei Jahren eine spezifische bzw. umschriebene Sprachentwicklungsstörung vorliegt.

Die anderen Kinder (dementsprechend zwischen 40-67% der Späten Sprecher) holen die Verzögerung ihrer expressiven Sprache bis zum Alter von drei Jahren auf und gelten somit als Spätstarter bzw. sog. *late bloomer*. Das Phänomen des Aufholens wird allerdings kontrovers diskutiert.

⁵ Da der engl. Begriff *late talker* gegenüber der dt. Bezeichnung keinerlei Vorteile oder Unterschiede hinsichtlich einer näheren Differenzierung o.ä. bietet, wird für die vorliegende Arbeit der dt. Begriff *Späte Sprecher* verwendet.

Uneinigkeit besteht, ob die Kinder in ihrer Sprachentwicklung tatsächlich aufholen - zumindest bis an das untere Ende des Kontinuums der durchschnittlich erwarteten sprachlichen Fähigkeiten. Oder, ob diese Kinder aufgrund eines natürlichen Entwicklungsplateaus im Alter von drei Jahren nur scheinbar unauffällig werden, jedoch im weiteren Verlauf ihrer Entwicklung erneut Störungsmerkmale zeigen, sobald die Anforderungen an die sprachliche Weiterentwicklung wieder ansteigen (vgl. Penner et al. 2005; Rescorla et al. 2000; Rescorla 2002; Scarborough, Dobrich 1990).

In einer Längsschnittstudie von Sachse (2007) lassen sich die 120 untersuchten Späten Sprecher mit drei Jahren in drei Gruppen aufteilen: ein Drittel der Kinder hat seinen sprachlichen Rückstand vollständig aufgeholt, ein Drittel zeigt weiterhin sprachliche Schwächen und ein Drittel erhält die Diagnose einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit der Risikodiagnose, wenngleich davor zu warnen ist, kleine Kinder zu früh als „gefährdet“ oder gar „gestört“ zu betrachten. Dies kann insbesondere zu einer unnötigen Beunruhigung oder verstärkten Sorge ihrer Eltern führen, was evtl. ungewollte Veränderungen ihrer Haltung dem Kind gegenüber zur Folge haben könnte.

Eine spezifische bzw. umschriebene Sprachentwicklungsstörung kann für die gesamte Entwicklung eines Kindes weitreichende Folgen haben. Neben der bleibenden Beeinträchtigung höherer Sprachkompetenzen (Diskurs, Schriftsprache), hat sie Konsequenzen für die kognitive und psychosoziale Entwicklung und beeinflusst damit sowohl den Verlauf von Schul- und Berufs- als auch der Persönlichkeitsentwicklung. Der frühzeitigen Erfassung kommt daher im Hinblick auf den Beginn einer Intervention außerordentliche Bedeutung zu. Je früher der Beginn einer gezielten Therapie, umso günstiger die Prognose für das betroffene Kind (vgl. Dannenbauer 2007).

1.2.3 Prädiktoren für die weitere Entwicklung

Aufgrund des dargestellten Zusammenhangs eines späten Sprechbeginns und dem Auftreten einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung nimmt die Bestimmung von möglichen Prädiktoren bzw. Risikomerkmale für die Weiterentwicklung der Kinder große Bedeutung ein. Umso mehr, als die Gruppe der Späten Sprecher sich nicht als einheitliche Gruppe präsentiert.

Großes Gewicht hat in diesem Zusammenhang das Sprachverständnis (z.B. Rescorla, Alley 2001; Irwin et al. 2002), aber auch semantisch-lexikalische Aspekte des frühen Lexikons wie die Entwicklung von Verben (z.B. Schulz et al. 2001), spezielle Verarbeitungsprozesse beim frühen Worterwerb (z.B. Ellis Weismer, Evans 2002) oder auch phonologische Fähigkeiten (z.B. Carson et al. 2003) werden mit der Weiterentwicklung der Kinder in Beziehung gesetzt.

Auch nicht-sprachliche Merkmale werden auf ihre Vorhersagekraft für die Sprachentwicklung der Kinder untersucht. Dazu gehören die familiäre Disposition (z.B. Bishop et al. 2003), das gehäufte Auftreten von Otitis media (z.B. Horwitz et al. 2003), die Reifung der Hörbahnen (z.B. Penner et al. 2006), die Verwendung von Gesten (z.B. Thal, Tobias 1992), die Symbolisierungsfähigkeit (z.B. Rescorla, Goosens 1992) oder Verhaltensauffälligkeiten der Kinder (z.B. Irwin et al. 2002).

Absolute Prädiktoren, anhand derer bei einem späten Sprechbeginn eindeutig auf eine persistierende Sprachentwicklungsstörung geschlossen werden kann, gibt es bislang nicht, und kann es aufgrund der Heterogenität der Gruppe und der Komplexität der kindlichen Entwicklungsprozesse wohl auch kaum geben. Allerdings lassen sich Merkmale der Kinder zusammenführen, welche insbesondere im Hinblick auf die Notwendigkeit einer Intervention als Entscheidungskriterien herangezogen werden können. In der Studie von Sachse (2007) bspw. traten das Sprachverständnis der Kinder, das

Bildungsniveau der Eltern, das nonverbale Entwicklungsniveau des Kindes sowie externalisierende Verhaltensweisen als Prädiktoren für den Sprachentwicklungsstand im Alter von drei Jahren hervor.

1.2.4 Verursachende Faktoren

Welche Ursache liegt dem späten Sprechbeginn bzw. der spezifischen Sprachentwicklungsstörung zugrunde? Diese Frage beschäftigt nicht nur Wissenschaftler, sondern ganz besonders auch die Eltern der betroffenen Kinder. Beide erhalten hierauf die klare Antwort: Es gibt keine *eine* Ursache, welche für die Verzögerung bzw. die daraus resultierende Störung der Sprachentwicklung verantwortlich gemacht werden kann. Sprache entwickelt sich in einem hoch komplexen Prozess, innerhalb dessen sowohl vielfältige innere Faktoren des Kindes als auch äußere Umweltbedingungen zusammenwirken. Ebenso komplex sind die Entstehung und die Ursachen für Störungen in diesem Prozess. Bei der Frage nach ursächlichen Faktoren werden der späte Sprechbeginn und die spezifische bzw. umschriebene Sprachentwicklungsstörung zumeist gemeinsam betrachtet, auch wenn letztere nicht auf alle Kinder mit spätem Sprechbeginn zutrifft.

Einen möglichen äußeren Faktor stellt das Sprachangebot dar, welches das Kind während seiner frühen Sprachentwicklung erhält. Die Stabilität des kindlichen Spracherwerbs innerhalb der verschiedensten sozialen Umweltbedingungen, lässt eine grundlegende verursachende Wirkung des Sprachangebots allerdings unplausibel erscheinen (vgl. 1.1.2). Dennoch lässt sich ein Einfluss spezieller sozialer Bedingungen feststellen. So hat ein geringerer sozioökonomischer Status der Mutter Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung. Dies bezieht sich jedoch vor allem auf den Wortschatzumfang des Kindes (vgl. 1.1.2). In größeren Stichproben von sprachentwicklungsgestörten Kindern erweist sich der Bildungsstand der Mutter ebenfalls als Risikofaktor für die Weiterentwicklung der Kinder (z.B. Stanton-Chapman et al. 2002). Die Bedeutung des Sprachverhaltens der Mütter von Kindern mit spätem Sprechbeginn wird im nächsten Kapitel der Vorüberlegungen unter 1.3 noch ausführlich erörtert. Insgesamt ist eher von einer moderierenden Wirkung äußerer Faktoren auszugehen, die bspw. in Verbindung mit einer genetischen Disposition das Risiko der Entstehung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung erhöht (vgl. Kauschke 2007).

Im Bezug auf mögliche innere Faktoren, welche zur Entstehung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung beitragen können, ist zunächst die genetische Disposition zu nennen. Diese gilt als unbestritten, es ist jedoch nicht eindeutig geklärt, in welcher Art und Weise und unter welchen Bedingungen diese genetische Disposition zum Tragen kommt (vgl. Noterdaeme 2001).

Evidenz für eine genetische Disposition liefert zum einen die Tatsache, dass Jungen sehr viel häufiger von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung betroffen sind als Mädchen. Auch Zwillingsstudien und Studien mit adoptierten Kindern geben Unterstützung für einen genetischen Einfluss auf Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörung. Dieser scheint im Rahmen der gestörten Sprachentwicklung gewichtiger zu sein, als in der ungestörten Sprachentwicklung, welche stärker von Umweltfaktoren bestimmt wird (vgl. Kauschke 2007). Welche Gene insbesondere für die Prädisposition einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung verantwortlich sind, ist noch nicht eindeutig geklärt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass verschiedene Gene auf verschiedenen Chromosomen an der Entstehung beteiligt sind (vgl. Sachse 2007).

Einen weiteren inneren Faktor für die Entstehung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung stellen die Defizite in der Informationsverarbeitung der betroffenen Kinder dar. Diese beziehen sich insbesondere auf die Verarbeitung auditiver bzw. sprachlicher Stimuli, sowie auf die Leistung des auditiven Kurzzeit- bzw. des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. Auch eine reduzierte Schnelligkeit von Verarbeitungsprozessen, eine ungünstige einzelheitliche Verarbeitung des Sprachangebots sowie Einschränkungen in der Nutzung prosodischer Information werden diskutiert. Dabei können die Schwächen in den unterschiedlichen Bereichen auch eine kumulative

Wirkung haben (vgl. Grimm 1999).

Auch neurobiologische Grundlagen können in der Entstehung der spezifischen Sprachentwicklungsstörung eine Rolle spielen. Locke (1994, 1997) entwirft ein theoretisches Modell, das die Entstehung der spezifischen Sprachentwicklungsstörung aufgrund neurolinguistischer Besonderheiten erklärt. Das Modell basiert auf der Einteilung des frühen Spracherwerbs in vier verschiedene Phasen, denen unterschiedliche neurokognitive Mechanismen zugrunde liegen. Dabei wird die neuronale Basis dieser Mechanismen jeweils einer der beiden Hirnhemisphären zugeordnet. In der ersten Phase befindet sich das Kind „unter prosodischer Kontrolle“ (Locke 1994, 609). Es erwirbt mithilfe seiner speziellen Ausrüstung die sozialen Vorausläuferfähigkeiten, entwickelt seine Vokalisationsfähigkeiten und eignet sich prosodisches Wissen über die Muttersprache an (vgl. auch 1.1.1). Die zugrunde liegenden neurokognitiven Mechanismen spielen sich in der rechten Hemisphäre ab. Die Phase umfasst den Zeitraum vom letzten Drittel der Schwangerschaft bis zum Ende des ersten Lebensjahres.

Die zweite Phase umfasst in etwa das zweite Lebensjahr und gilt dem Erwerb bzw. der Speicherung von prosodischen Mustern. Dabei baut das Kind ganzheitliche Repräsentationen von Wörtern und kurzen Äußerungen auf. Obwohl diese bereits prosodisch differenziert sind, findet noch keine segmentelle Analyse statt. Dieses rein assoziative Lernen basiert ebenfalls auf Verarbeitungsmechanismen der rechten Hemisphäre.

Die dritte Phase beginnt etwa ab dem 20. Lebensmonat und umfasst den Zeitraum bis zum dritten Geburtstag. Während dieser Zeit setzt die segmentale Verarbeitung und damit die strukturelle Analyse des bisher gespeicherten Materials ein. Dies führt zur Ableitung der Strukturregeln, welche den Beginn der morphosyntaktischen Entwicklung ermöglichen. Die neurokognitive Grundlage für diesen linguistischen Analysemechanismus ist nach Locke in der linken Hemisphäre angesiedelt, d.h. es findet eine Verlagerung der Verarbeitungsprozesse statt. Diese Verlagerung der Verarbeitungsprozesse wird bestimmt durch die Masse des bisher gespeicherten Sprachmaterials. Einerseits ist eine ausreichende Datenbasis Voraussetzung für eine erfolgreiche Strukturanalyse und Regelgenerierung, andererseits stellt sie den Auslöser bzw. den Aktivierungsmechanismus der segmentalen Verarbeitung dar, weil eine weitere ganzheitliche Speicherung im Hinblick auf die benötigte Speicherkapazität nicht mehr ausreicht. Während Locke für die zweite Phase des Speicheraufbaus einen Einfluss externer Faktoren (z.B. angemessener Input) sieht, sind die Leistungen der dritten Phase weitgehend von internen Faktoren des Spracherwerbssystems bestimmt.

In der abschließenden vierten Phase vollzieht sich schließlich eine Integration der beiden Verarbeitungsmechanismen, d.h. beide Hemisphären sind an der Verarbeitung von Sprache beteiligt. Diese Integration ermöglicht den weiterhin raschen Zuwachs des Lexikons sowie die zunehmende Automatisierung der syntaktischen Verarbeitung.

Bezieht man dieses Modell auf die Situation des späten Sprechbeginns ergeben sich folgende Konsequenzen: Die Kinder bauen aufgrund ihrer verzögerten Entwicklung im Zeitfenster der zweiten Phase keine ausreichende Menge gespeicherten sprachlichen Materials auf. Sie haben einen geringen aktiven und evtl. auch passiven Wortschatz. Dies verhindert die Aktivierung des spezifischen Mechanismus in der linken Hemisphäre innerhalb eines biologisch gegebenen optimalen Zeitfensters. Zu dem Zeitpunkt, an dem sich der Lexikonumfang der Kinder schließlich ausreichend entwickelt hat, klingt die spezifische neuronale Disposition, d.h. die Sensibilität für den Aufbau spezifisch syntaktischer, morphologischer und phonologischer Verarbeitungsmechanismen bereits wieder ab. Anstelle der Aktivierung des spezialisierten linkshemisphärischen Areals und dessen Besetzung durch linguistische Verarbeitungsprozesse kommt es zu einer kompensatorischen Übernahme der Sprachverarbeitung in der homologen Region der rechten Hemisphäre. Diese kann die notwendige Analyse und Regelgenerierung jedoch nicht im selben Maße erfüllen, da sie nicht über die entsprechende spezifische neuronale Disposition verfügt. Zwar bauen die Kinder im Laufe

der verzögerten bzw. gestörten Entwicklung dennoch eine gewisse linguistische Kompetenz auf, diese ist jedoch vor allem im Hinblick auf komplexere Sprachleistungen weniger differenziert als bei Kindern mit unauffälliger Sprachentwicklung (vgl. Locke 1994, 1997).

Als Grund für die verzögerte Entwicklung der Kinder geht Locke (1994) von einer verlangsamten Hirnreifung aus. Dies gibt jedoch keinen genauen Aufschluss darüber, *worin* die Defizite der Späten Sprecher beim Erwerb des frühen Lexikon bestehen.

Dennoch unterstützt das Modell die Bedeutung einer frühzeitigen Unterstützung der Sprachentwicklung der Späten Sprecher, um einer langfristig ungünstigen Weiterentwicklung vorzubeugen oder diese sogar zu verhindern.

1.2.5 Präventive Intervention

Parallel zur Früherkennung haben auch frühe therapeutische Maßnahmen zur sekundären Prävention einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung in der deutschen Sprachtherapiepraxis zunehmend an Beachtung gewonnen. Es sind unterschiedliche Ansätze zur Frühintervention entstanden, die sich speziell an die Gruppe der zweijährigen Kinder mit spätem Sprechbeginn richten. Übergeordnetes Ziel der Intervention ist das Erreichen der zuvor genannten Meilensteine, d.h. der Aufbau des expressiven Lexikons sowie das Auslösen der syntaktischen Entwicklung, welche durch das Auftreten flexibler Mehrwortäußerungen gekennzeichnet ist.

Die Interventionskonzepte lassen sich nach Therapeuten-basierten und Eltern-basierten Therapieformen unterscheiden. Bei den Erstgenannten findet die therapeutische Arbeit im direkten Kontakt zwischen Therapeutin und Kind statt (z.B. Schlesiger 2009; Dohmen, Vogt 2006; Siegmüller, Fröhling 2003; Kauschke, Konopatsch 2001; Zollinger 1994).

Bei den Eltern-basierten Formen erfolgt die therapeutische Einflussnahme auf das Kind indirekt über die Anleitung oder Schulung der Eltern (z. B. Buschmann 2008; Möller et al. 2008; Möller 2006; Schelten-Cornish 2005; Ritterfeld 1999). Zum Teil werden beide Therapieformen auch in kombinierter Form durchgeführt, wobei das Ausmaß der Beteiligung bzw. der Einbeziehung der Eltern variiert.

Sowohl die direkten als auch die indirekten Ansätze unterscheiden sich zum Teil erheblich in ihrem theoretischen Ansatz, ihrem Aufbau und ihrer Methodik. Schlesiger (2009) stellt die Unterschiede in einer übersichtlichen Charakterisierung dar (vgl. Abb. 7).

Ausgangspunkt indirekter Ansätze sind die Zusammenhänge zwischen sprachlichem Interaktionsverhalten bzw. Sprachangebot im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion und Fortschritten in der kindlichen Sprachentwicklung wie sie unter 1.1.3 dargestellt wurden. Sie zielen auf eine Modifikation der Interaktion von Mutter und Kind ab. Die Mütter werden in der Verwendung derjenigen Verhaltensweisen bzw. Strategien bestärkt bzw. geschult, die sich als begünstigend für die gesunde Sprachentwicklung erwiesen haben. Ziel ist sowohl eine Intensivierung bereits vorhandener intuitiver Strategien, als auch die Vermittlung zusätzlicher Strategien sowie eine Reduzierung eventuell bestehender ungünstiger Verhaltensweisen. Die Anleitung der Mutter kann in sehr unterschiedlicher Form stattfinden. Die Bandbreite reicht von Schulungen der Eltern in Gruppen (ohne Kinder) bis hin zum individuellen videounterstützten Interaktionstraining im Rahmen von Einzeltherapiesitzungen für Eltern und Kind, wobei auch verschiedene Methoden kombiniert werden

Interventionskonzept	Charakterisierung
Interventionsform	<u>Durchführung individuell oder in der Gruppe:</u> direkt/ therapeutenbasiert indirekt/ elternbasiert
Interventionsansatz	kindzentriert/ naturalistisch übungszentriert/gesteuert
Interventionsmethoden	<u>sprachunspezifisch:</u> interaktionsorientiert symbolfunktionsorientiert <u>sprachsystematisch:</u> modellierend/ rezeptionsorientiert/ inputorientiert evozierend/produktionsorientiert/ outputorientiert

Abbildung 7: Charakterisierung sprachtherapeutischer Frühinterventionskonzepte (aus Schlesiger 2009, 99).

Für den deutschen Sprachraum liegen aktuell zwei randomisierte Effektivitätsstudien über die Wirksamkeit früher sprachtherapeutischer Intervention bei spätem Sprechbeginn vor (Buschmann 2009; Schlesiger 2009).

In der Studie von Schlesiger (2009) nahmen 34 Kinder mit spätem Sprechbeginn an einer entwicklungsorientierten, direkten und kindzentrierten Frühintervention teil. Die Kinder waren zu Beginn der Intervention durchschnittlich 27 Monate alt. Die Dauer der Intervention richtete sich nach dem Erreichen des Therapieziels, der Produktion flexibler Zweitwortäußerungen sowie einem ausreichend großen produktiven Wortschatz (> 200 Wörter) mit ausgewogener Lexikonkomposition. Die Therapiefrequenz war eine Sitzung pro Woche von ca. 45 Minuten. Je nach individuellem Entwicklungsstand des Kindes bezog sich die Therapie sowohl auf kommunikative als auch auf konzeptuelle und symbolische Fähigkeiten, sowie rezeptive und expressive Sprachkompetenzen des Kindes.

Die Intervention zeigte sowohl kurz- als auch langfristige Effekte auf die sprachliche Weiterentwicklung der Kinder. Diese bezogen sich sowohl auf ihre expressiven als auch auf ihre rezeptiven Fähigkeiten, welche sowohl ein halbes als auch ein Jahr nach Interventionsbeginn weiter entwickelt waren als die Fähigkeiten der Kontrollkinder ohne (frühe) Intervention. Zwar lag bei einem Teil der behandelten Kinder dennoch im Alter von drei Jahren eine spezifische Sprachentwicklungsstörung vor, diese war jedoch schwächer ausgeprägt als bei den Kontrollkindern (vgl. Schlesiger 2009).

In der Studie von Buschmann (2009) nahmen die Mütter von 31 Kindern mit spätem Sprechbeginn an einem Training teil, welches in Form von Gruppensitzungen mit 5-8 Teilnehmern ohne Kinder stattfand. Das Training bestand aus insgesamt sechs Terminen von jeweils ca. 120 Minuten Dauer über einen Zeitraum von etwa drei Monaten. Außerdem fand eine einmalige Nachschulung im Abstand von einem halben Jahr statt. Zu Beginn der Intervention waren die Kinder zwischen 25 und 28 Monate alt. Ziel des Trainings ist die Sensibilisierung der Eltern für sprachförderliche Interaktionen im Alltag und die bewusste Umsetzung sprachförderlicher Kommunikation. Zu den Inhalten des Trainings gehört die Intensivierung günstiger Eigenschaften im Interaktionsverhalten und im Sprachangebot der Mutter, wie sie unter 1.1.2 und 1.1.3 der vorliegenden Arbeit erörtert wurden. Ein Schwerpunkt in der Vermittlung der Strategien liegt dabei auf der Situation des Anschauens von Bilderbüchern. Ergänzt wird das Training durch Anregungen zur Unterstützung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn und den Austausch mit anderen Müttern, deren Kinder ebenfalls eine verzögerte Sprachentwicklung zeigen.

Das Training der Mütter zeigte sowohl kurz- und mittelfristige (3 bzw. 9 Monate nach Interventionsende) als auch langfristige Effekte (im Alter von 3;0) auf die Sprachentwicklung der

Kinder. In der Gruppe der Kinder, deren Mütter am Training teilgenommen hatten, hatten im Alter von 3;0 zwei Drittel der Kinder ihre Verzögerung der Sprachentwicklung überwunden. In der Gruppe der unbehandelten Späten Sprecher zeigten noch knapp zwei Drittel der Kinder sprachliche Auffälligkeiten. Sowohl die Rate des Auftretens einer manifesten spezifischen Sprachentwicklungsstörung als auch des Fortbestehens sprachlicher Schwächen wurde somit durch das Training der Mütter deutlich gesenkt (vgl. Buschmann 2009).

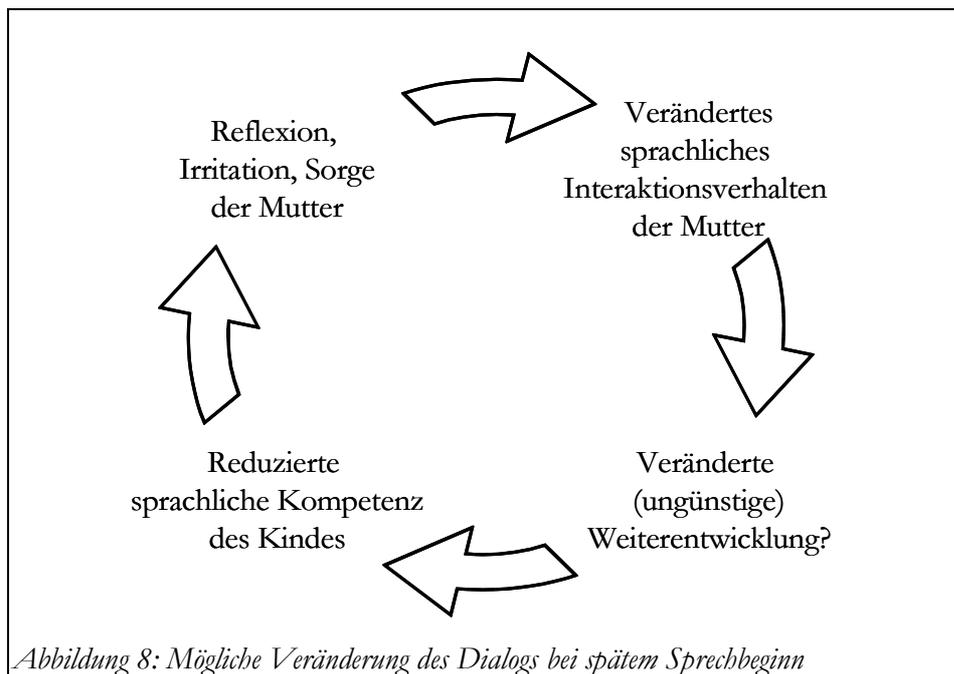
1.3 Mutter-Kind-Dialog bei spätem Sprechbeginn

Mütter von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung passen sich in ihrem Interaktionsverhalten an die verminderten sprachlichen Kompetenzen ihres Kindes an. Obwohl diese Anpassung in sprachlicher bzw. kommunikativer Hinsicht sinnvoll sein mag, kann sie zu ungünstigen Nebeneffekten wie einer kognitiven Unterforderung der Kinder führen (z.B. Grimm 1994). Auch eine (ungünstige) Anpassung hin zu einem eher direktiven und kontrollierenden Kommunikationsstil mit eingeschränkter Responsivität auf das sprachliche Verhalten des Kindes kann die Folge sein (z.B. Girolametto, Tannock 1994; Hoffer, Bliss 1990; Conti-Ramsden 1990).

Es ist wichtig anzumerken, dass das (im Vergleich zu Müttern mit sprachlich normal entwickelten Kindern) veränderte Verhalten der Mütter dabei als Reaktion auf die reduzierten kindlichen Sprachleistungen gesehen wird. Diese ist sicherlich von eher intuitiven und unbewussten Anpassungsprozessen einerseits aber auch von reflektierten Reaktionen auf die kindliche Sprachstörung andererseits mitbestimmt. Das Verhalten der Mütter wird also nicht als Ursache für die Sprachstörung gesehen. Aus den speziellen Anpassungen können sich jedoch ungünstige Voraussetzungen für die Unterstützung in der weiteren Entwicklung ergeben.

Die Situation bei zweijährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn stellt sich insofern etwas anders dar, als bei diesen Kindern (noch) keine manifeste Störung bekannt ist. Außerdem ist eine große Variabilität des Sprachentwicklungsstandes in diesem Alter auch im Rahmen einer ungestörten Sprachentwicklung zu beobachten. Der Beginn des dritten Lebensjahres dürfte jedoch gerade im Hinblick auf das mütterliche Interaktionsverhalten einen sensiblen Zeitraum darstellen, da zu diesem Zeitpunkt unmissverständlich deutlich wird, dass ein Kind eine Verzögerung in seiner Sprachentwicklung zeigt. Die meisten Kinder haben in diesem Alter, wie im vorigen Kapitel dargestellt, bereits mit dem Wortschatzspurt begonnen und mit der Produktion von flexiblen Mehrwortäußerungen den Einstieg in das syntaktische System gemeistert. Während also die einen Kinder in kleinen (und teilweise sogar in ganzen) „Sätzen“ sprechen, verfügen die Späten Sprecher nur über wenige verständliche echte Wörter. Die Mütter merken, dass ihr Kind sprachlich weniger weit entwickelt ist als andere Kinder und machen sich Gedanken, woran das liegen könnte. Der Zeitraum kann daher als sensibel angesehen werden für Irritationen oder sogar Sorgen seitens der Mütter. Diese wiederum können zu unterschiedlichen Reaktionen führen, welche sicherlich abhängig sind von den individuellen Einstellungen, Überzeugungen und Erfahrungen der Mutter einerseits und andererseits von ihrer eigenen Persönlichkeit sowie ihrem Einfühlungsvermögen für das Kind.

Vorstellbar ist, dass es im zunehmenden Bemühen, das Kind zum Sprechen zu animieren, zu bestimmten Veränderungen im Interaktionsverhalten der Mütter kommt. Obwohl diese evtl. (noch) nicht so deutlich ausgeprägt sind wie bei älteren Kindern mit manifester spezifischer Sprachentwicklungsstörung, könnten sie im Hinblick auf die sprachliche Weiterentwicklung der Kinder von Bedeutung sein (vgl. Abb. 8).



Ebenso wenig wie bei den älteren Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung wird auch hier nicht von einem einseitigen Kausalzusammenhang zwischen dem mütterlichen Interaktionsverhalten und dem späten Sprechbeginn des Kindes ausgegangen. Vielmehr wird die Entwicklung sprachlicher Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind ebenso wie die einzelne Interaktionssituation als reziproker Prozess verstanden, innerhalb dessen sich beide Interaktionspartner gegenseitig beeinflussen und so ihre Reaktionen bzw. ihre Weiterentwicklung mitbestimmen.

Tannock, Girolametto (1992) bezeichnen diese Wechselwirkungen in der Interaktion von Müttern mit ihren sprachauffälligen Kindern als einen Kreislauf ungünstiger Rückkopplungsprozesse, in welchem die Sprachauffälligkeit des Kindes die Mutter beeinflusst und umgekehrt:

„... a continual cycle of inadequate feedback loops between child and caregiver. The difficulties these children have in structuring and organizing their environment due to intrinsic factors, such as attentional, memory or other processing deficits, lead them to provide inadequate feedback to their caregivers. In turn, these ambiguous cues prompt the adults to use a pattern of interactive techniques that may compound the child’s difficulties and be less than optimal for language acquisition” (Tannock, Girolametto 1992, 54).

Welche empirischen Befunde gibt es nun, die sich speziell auf die Interaktion von Müttern mit ihren zweijährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn beziehen?

Im deutschsprachigen Raum ist die Forschungslage zu diesem Thema (noch) eher lückenhaft. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Interaktionsverhalten von Müttern und ihren spät sprechenden Kinder findet eher im Bezug auf therapeutische Ansätze zum Interaktionstraining der Mütter statt. Vergleichende Untersuchungen zum Dialog von Müttern mit zweijährigen Kindern im Kontext des späten Sprechbeginns liegen (nach eigener Recherche) noch nicht vor.

Auch in der englischsprachigen Forschungsliteratur finden sich nur wenige Untersuchungen, die sich speziell im Bezug auf den späten Sprechbeginn mit dem Mutter-Kind-Dialog auseinandersetzen.

Eine systematische Analyse der englischsprachigen Forschungsliteratur (der vergangenen fünfzehn Jahre) von Desmarais et al. (2008) führt zu drei Untersuchungen, die sich diesem Thema widmen (Paul, Elwood 1991; Rescorla, Fechnay 1996; Vigil et al. 2005).

Die im Folgenden dargestellten Befunde beziehen sich überwiegend auf anglo-amerikanische⁶, in einem Fall auf niederländische⁷, und in zwei weiteren Fällen auf italienische⁸ bzw. italienische und kanadische⁹ Mutter-Kind-Dyaden. Alle aufgeführten Untersuchungen verglichen Gruppen von Mutter-Kind-Dyaden mit spätem Sprechbeginn und Mutter-Kind-Dyaden mit normaler Sprachentwicklung. Auswahlkriterium für die Gruppe der Späten Sprecher war einheitlich ein aktiver Wortschatz von weniger als 50 Wörtern und/oder das Fehlen produktiver 2-Wort-Äußerungen im Alter von 24 Monaten, wobei die kognitiven Fähigkeiten der Kinder innerhalb der Altersnorm lagen. Bis auf eine Ausnahme (Balkom et al. 2010) zeigten die Späten Sprecher aller Untersuchungen ein altersgemäßes Sprachverständnis, wobei der Gruppenmittelwert häufig dennoch signifikant niedriger war als in der Kontrollgruppe. Das Alter der Kinder lag insgesamt zwischen 20 und 36 Monaten. Die Kontrollgruppen wurden jeweils passend nach Alter und Geschlecht zusammengestellt. Die Gruppengröße lag zwischen 6 und 32 Dyaden pro Gruppe. Grundlage der Interaktionsanalyse war jeweils die Videosequenz einer Spielsituation von Mutter und Kind, welche in ein Transkript mit entsprechender Kodierung der untersuchten Aspekte überführt wurde.

Die Zusammenfassung der Befunde gliedert sich nicht nach den einzelnen Untersuchungen, sondern integriert die Ergebnisse im Hinblick auf die untersuchten Aspekte des Dialogs zwischen Mutter und Kind. Ein direkter Vergleich der Befunde ist dabei insofern erschwert, als die Untersuchungen sich unterschiedlichen Merkmalen widmen bzw. ähnliche Aspekte unter verschiedenen Blickwinkeln betrachten (z.B. Responsivität bzw. lexikalische Kontingenz) oder mehrere Merkmale im Sinne eines besonderen Gesprächsstils der Mutter zusammenfassen. Auch die Beachtung mütterlicher und/oder kindlicher Besonderheiten ist unterschiedlich verteilt. Dennoch sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ergebnisse herausgearbeitet werden, um ein möglichst anschauliches Bild über die bisherige Befundlage zu zeichnen.

1.3.1 Quantität und Syntax des Sprachangebots der Mutter

Typischerweise werden einige quantitative Maße sowie grundlegende syntaktische Eigenschaften der Sprache der Mutter erfasst. Dazu gehören die Anzahl der Äußerungen, die Anzahl der Turns, Types/Token und MLU. Die Aussagen zu diesen Merkmalen sind uneinheitlich. Während einige Untersuchungen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen finden (z.B. Balkom et al. 2010; Vigil et al. 2005; Paul, Elwood 1991), ergeben sich in anderen Untersuchung widersprüchliche Unterschiede.

Während bspw. in einer Untersuchung die Mütter der Späten Sprecher weniger Äußerungen pro Minute produzierten als die Mütter der Kontrollkinder (D'Odorico, Jacob 2006), zeigten sie in anderen Untersuchungen ein tendenziell bzw. signifikant größeres Sprachangebot als die Mütter der Kontrollkinder (Rescorla, Fechnay 1996; Rescorla et al. 2001). Dieses Mehr an Sprache kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Mütter der Späten Sprecher mehr dafür tun müssen, um die Konversation mit ihren Kindern im Gang zu behalten. Sie tun dies, indem sie selber mehr reden (Rescorla et al. 2001). Die Quantität des Sprachangebots scheint zudem auch kulturellen Einflüssen unterworfen zu sein. So produzierten italienische Mütter im Spiel mit ihren Kindern mit spätem Sprechbeginn eine höhere Anzahl an Äußerungen als kanadische Mütter von Späten Sprechern (Girolametto et al. 2002).

⁶ Paul, Elwood (1991); Paul, Shiffer (1991); Rescorla, Fechnay (1996); Rescorla (2001); Vigil et al. (2005)

⁷ Balkom et al. (2010)

⁸ D'Odorico, Jacob (2006)

⁹ Girolametto et al. (2002)

Ein weiterer quantitativer Aspekt des Sprachangebots ist die Verwendung nonverbaler Dialogbeiträge. Bei Rescorla, Fechnay (1996) verwendeten die Mütter beider Gruppen jeweils vergleichbare Anteile verbaler und nonverbaler Beiträge bzw. eine Kombination aus beiden. Bei Balkom et al. (2010) hingegen zeigten die Mütter der Späten Sprecher eine größere nonverbale Beteiligung als die Mütter der Kontrollkinder.

Hinsichtlich der syntaktischen Komplexität ihrer Sprache (gemessen an MLU) unterschieden sich die Mütter der Späten Sprecher zumeist nicht von den Müttern der Kontrollkinder (Vigil et al. 2005; D'Odorico, Jacob 2006). Dem gegenüber steht wiederum der Befund einer reduzierten MLU auf Seiten der Mütter der Späten Sprecher (Balkom et al. 2010).

1.3.2 Pragmatische Funktion der Äußerungen der Mutter

Die Zusammensetzung der Äußerungen hinsichtlich ihrer verschiedenen pragmatischen Funktionen scheint bei Müttern von Späten Sprechern und Kontrollkindern vergleichbar zu sein. Für eine Analyse werden meist die prozentualen Anteile bestimmter Äußerungstypen (z.B. Beschreibungen, Anweisungen, Fragen) an der Gesamtanzahl der mütterlichen Äußerungen bestimmt. Ausgenommen sind dabei häufig die responsiven Äußerungen mit besonderem Bezug zur vorangegangenen kindlichen Äußerung (z.B. Erweiterungen), da diese oft eigens analysiert werden.

Während sich bei den zweijährigen Kindern keine Unterschiede hinsichtlich der Zusammensetzung pragmatischer Funktionen im Sprachangebot der Mütter der Späten Sprecher feststellen ließen (Paul, Elwood 1991; Rescorla, Fechnay 1996; Vigil et al. 2005), berichten Rescorla et al. (2001) bei dreijährigen Kindern von einem höheren Anteil an Fragen und einem geringeren Anteil an Antworten auf Seiten der Mütter der Späten Sprecher. Während sich die wenigen Antworten anhand der seltenen Frage der Späten Sprecher erklären lassen, können die häufigen Fragen der Mütter als Strategie interpretiert werden, ihre sprachlich weniger kompetenten Kinder in den Dialog mit einzubeziehen (vgl. Rescorla et al. 2001).

Die Variabilität im Hinblick auf die Zusammensetzung der Äußerungen der Mütter ist in allen Untersuchungen innerhalb beider Gruppen hoch.

1.3.3 Responsivität und Sprachlehrstrategien

Im Hinblick auf ihre grundlegende Bedeutung für die kindliche Sprachentwicklung (vgl. 1.1.3), stellt die Responsivität der Mutter auch bei der Betrachtung des Mutter-Kind-Dialogs im Kontext des späten Sprechbeginns einen zentralen Aspekt dar. Dabei richtet sich das Augenmerk insbesondere auch auf die Verwendung der Sprachlehrstrategien.

Paul, Elwood (1991) betrachteten die Responsivität der Mutter im Hinblick auf die lexikalische Kontingenz zwischen den Äußerungen der Mutter und den Äußerungen des Kindes. Dabei bezogen sie Imitationen, syntaktische und semantische Erweiterungen sowie die Referenz der Äußerung der Mutter zum kindlichen Handeln in ihre Analyse mit ein. Aus ihren Ergebnissen ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Müttern der Späten Sprecher und den Müttern der Kontrollkinder, d.h. die Mütter beider Gruppen zeigten einen vergleichbaren Anteil verwendeter Sprachlehrstrategien und bezogen sich in ihren Äußerungen in vergleichbarem Umfang auf den Aufmerksamkeitsfokus ihres Kindes. Paul, Elwood (1991) erachten jedoch die von ihnen vorgenommene Kodierung selber als relativ grob und vermuten, dass eine differenziertere Einteilung der Äußerungen zu anderen Ergebnissen geführt hätte.

Vigil et al. (2005) kommen hingegen zu dem Ergebnis, dass sich die Mütter der Späten Sprecher in ihrer Responsivität gegenüber den Äußerungen ihres Kindes von den Müttern der Kontrollkinder

unterscheiden. Während sie einen vergleichbaren Anteil initiativer Äußerungen zeigen, ist der Anteil responsiver Äußerungen bei ihnen niedriger als bei den Müttern der Kontrollkinder. Zwar darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass die Mütter der Späten Sprecher aufgrund der geringen sprachlichen Beteiligung ihrer Kinder auch weniger Gelegenheit haben, responsiv zu reagieren. Jedoch ist auch das Verhältnis von responsiven und initiativen Äußerungen bei den Müttern der Späten Sprecher ungünstiger im Sinne eines höheren Anteils initiativer Äußerungen. Das heißt, während die Mütter der Kontrollkinder eher in einer wechselseitigen Konversation der kindlichen Führung folgen, wechseln die Mütter der Späten Sprecher häufiger das Thema, indem sie erneut initiieren, anstatt auf kindliche Initiativen einzugehen.

Warum zeigen die Mütter der Späten Sprecher diese eingeschränkte Responsivität auf die Äußerungen ihrer Kinder?

Vigil et al. (2005) interpretieren dieses Verhalten dahingehend, dass die Mutter es als einfacher empfindet, ein neues Thema einzuführen, weil sie das aktuelle Thema bereits ausgeführt hat und das Kind nicht (verbal) reagiert hat. Oder die Mutter geht davon aus, dass das Kind zum aktuellen Geschehen bereits alles gesagt hat, was seinen Fähigkeiten entspricht, und wechselt deshalb zu einem neuen Thema. In beiden Fällen wird das Thema gewechselt und die Anzahl der Themenwechsel steigt damit an. Es entwickelt sich ein Kreislauf ungünstiger Rückkopplungen: Die Kinder haben Schwierigkeiten, ihr Spiel zu organisieren oder versuchen, das aktuelle Geschehen zu verarbeiten. Sie brauchen evtl. mehr Zeit, um zu begreifen, was geschieht und was die Mutter dazu äußert. Die Mutter hingegen erwartet bereits eine Antwort auf ihr sprachliches Angebot und reagiert verunsichert, weil das Kind nichts sagt. Daher wird sie erneut aktiv und wechselt das Thema in der Hoffnung auf eine verbale Reaktion des Kindes. Dies führt den Kreislauf fort, da das Kind seine Aufmerksamkeit auf eine neue Situation richten muss, für die es wiederum Zeit braucht, um sich zu orientieren. Daraus entsteht eine Kreislauf der Unterbrechungen und Themenwechsel seitens der Mutter (vgl. Tannock, Girolametto 1992).

Neben einer generell geringeren Responsivität der Mutter ergab sich außerdem aus den Ergebnissen von Vigil et al. (2005), dass die Mütter der Späten Sprecher weniger Expansionen auf kindliche Äußerungen produzierten, d.h. sie boten ihren Kindern seltener eine semantische Einstiegshilfe (scaffolding) für die Analyse des dargebotenen Sprachmaterials. Hinsichtlich der unter 1.1.3 dargestellten positiven Wirkung dieser Sprachlehrstrategie bedeutet dies eine ungünstige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der kindlichen Sprachkompetenzen.

Auch die Responsivität der Mutter auf kindliche Äußerungen scheint gewissen kulturellen Einflüssen zu unterliegen. In der Untersuchung von Girolametto et al. (2002) produzierten sowohl die italienischen Mütter als auch ihre Kinder mit spätem Sprechbeginn während einer 15-minütigen Spielsituation mehr Äußerungen als die kanadischen Mütter und ihre Kinder mit spätem Sprechbeginn. Allerdings reagierten die kanadischen Mütter -gemessen an der Anzahl kindlicher Äußerungen- doppelt so häufig auf die Äußerungen ihrer Kinder wie die italienischen Mütter. Das heißt, die kanadischen Kinder sprachen zwar weniger, erhielten aber viel häufiger eine Reaktion auf ihre Äußerung als die italienischen Kinder.

Dennoch produzierten die italienischen Mütter während der 15 Minuten insgesamt mehr Expansionen auf die Äußerungen ihrer Kinder (dies war möglich, da ja sowohl sie selber als auch ihre Kinder insgesamt mehr sprachen als die kanadischen Mütter und Kinder). Dies bedeutet, dass die italienischen Mütter etliche Gelegenheiten zur Reaktion auf die Äußerungen ihrer Kinder ungenutzt ließen.

Umgekehrt bedeutet dies jedoch auch, dass die im Vergleich zu den kanadischen Kindern größere sprachliche Beteiligung der italienischen Kinder nicht auf eine größere sprachliche Responsivität ihrer Mutter zurückzuführen ist. Auch zeigten die italienischen Mütter im Vergleich zu den

kanadischen Müttern keine anderen Verhaltensweisen, welche eine stärkere Beteiligung ihrer Kinder erklären würden. Diese scheint eher auf unterschiedliche pragmatische oder kommunikative Fähigkeiten der Kinder zurückzuführen zu sein, welche evtl. eher kulturell bedingt und nicht vom aktuellen Dialogverhalten der Mutter abhängig sind.

Eine mögliche Erklärung wären unterschiedliche Erwartungen der Mütter an das sprachliche Verhalten ihrer Kinder. Italienische Mütter haben evtl. schon früh andere Erwartungen an das kommunikative Verhalten ihrer Kinder als kanadische Mütter und bewerten sprachliche Beteiligung gewichtiger. Nordamerikanische Kinder mit spätem Sprechbeginn zeichnen sich eher durch eine allgemeine sprachliche Zurückhaltung und schüchternes Verhalten aus, das mit steigendem Alter noch zunimmt. Das Interaktionsverhalten italienischer Mütter scheint einer solchen zurückhaltenden Gesprächshaltung ihrer Kinder trotz späten Sprechbeginns vorzubeugen (vgl. Girolametto et al. 2002).

1.3.4 Dialogthema

Ein weiterer zentraler Aspekt bei der Betrachtung des Dialogs von Mutter und Kind ist das gemeinsame Dialogthema. Dabei spielen die Einführung neuer Themen, die Übereinstimmung im Dialogthema und insbesondere die Sensibilität der Mutter für die vom Kind eingeführten Themen eine wichtige Rolle. Die Einführung neuer Themen kann auch im Hinblick auf die Ausgewogenheit der Beteiligung von Mutter und Kind betrachtet werden. Die Übereinstimmung im gemeinsamen Thema und die Anpassungsleistung der Mutter sind eng verknüpft mit dem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, bzw. der Sensibilität der Mutter für den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes (vgl. 1.1.3). Wie schon im Hinblick auf die Responsivität der Mutter, sind die empirischen Daten wiederum uneinheitlich.

Paul, Elwood (1991) und Rescorla, Fechnay (1996) kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Mütter der zweijährigen Späten Sprecher weder in der Einführung neuer Themen noch in ihrer Anpassung an die vom Kind initiierten Themen von den Müttern der Kontrollkinder unterscheiden. Dies beruht nicht auf einer generellen Ähnlichkeit der Mütter, da die interindividuelle Variabilität in beiden Gruppen jeweils sehr stark ausgeprägt war.

Rescorla et al. (2001) finden auch bei den dreijährigen Kindern keine Unterschiede in der Themenführung ihrer Mütter. Obwohl die Mütter der Späten Sprecher insgesamt mehr Äußerungen produzierten als die Mütter der Kontrollkinder, führten sie nicht mehr Themen ein. Das heißt, dass sie stattdessen die Themen ihrer Kinder ausführlicher fortsetzten.

Allerdings stellten Rescorla, Fechnay (1996) bei den Müttern der Späten Sprecher einen Zusammenhang zwischen deren Gesprächsstil und dem Grad ihrer thematischen Übereinstimmung mit dem Kind fest. Mütter, die einen Gesprächs-betonten Stil hatten (indem sie viele deklarative Äußerungen und echte Fragen verwendeten), zeigten häufiger thematische Übereinstimmung (Synchronität) mit ihren Kindern als Mütter, die einen eher kontrollierenden Stil zeigten (indem sie viele Befehle, indirekte Aufforderungen und Testfragen verwendeten). Dieser Zusammenhang war bei den Müttern der Kontrollgruppe nicht zu finden. Dies deutet darauf hin, dass die Mütter von Späten Sprechern sich eine bestimmte Strategie aneignen, um Kommunikation und Spiel aufrecht zu erhalten. Eine mögliche Strategie ist ein stark beschränkender Gesprächsstil, um das Kind zu steuern, eine andere Möglichkeit ist ein Gesprächsstil, der wenig Anforderungen an das Kind stellt, indem er seinen Bedürfnissen folgt.

Parallel dazu bestand auf Seiten der Kinder mit spätem Sprechbeginn ein Zusammenhang zwischen der Bereitschaft des Kindes, auf Vorschläge und Anweisungen seiner Mutter einzugehen (compliance) und seiner Übereinstimmung im Dialogthema. Je größer diese Bereitschaft des Kindes war, umso höher war auch das Maß seiner thematische Übereinstimmung mit der Mutter. Dieser Zusammenhang war zwar auch in der Kontrollgruppe zu finden, er war jedoch bei den Späten

Sprechern deutlich stärker ausgeprägt.

In beiden Gruppen zeigte sich weiterhin eine starke Abhängigkeit von mütterlichem und kindlichem Verhalten innerhalb der Dyade. Je mehr Anpassung die Mutter an die Themen des Kindes zeigte, desto höher war auch die Anpassungsleistung auf Seiten des Kindes (und umgekehrt), was ein hohes Maß an thematischer Übereinstimmung im Dialog zur Folge hatte.

Ebenfalls in beiden Gruppen zeigte sich außerdem ein negativer Zusammenhang zwischen der ausgeübten Kontrolle der Mutter und der Bereitschaft des Kindes, auf ihre Vorschläge und Anweisungen einzugehen. Je kontrollierender sich die Mutter im Dialog verhielt desto geringer war die Compliance des Kindes (und umgekehrt).

Die Ergebnisse von Rescorla, Fechnay (1996) unterstreichen zum einen die Bedeutung der reziproken Natur des Dialogs zwischen Mutter und Kind. Verhaltensweisen von Mutter und Kind beeinflussen sich gegenseitig. Dies kann günstige und ungünstige Anpassungsprozesse auf beiden Seiten zur Folge haben. Zum anderen demonstrieren sie die Notwendigkeit, bei einer Betrachtung des Dialogs zwischen Mutter und Kind Verhaltensweisen beider Dialogpartner einzubeziehen.

Wie bereits zuvor in Verbindung mit der mütterlichen Responsivität dargestellt, zeigte sich in der Untersuchung von Vigil et al. (2005), dass Mütter von Späten Sprechern im Vergleich zu Müttern von Kontrollkindern häufiger das Thema wechseln. Dieses Verhalten bringt das Bestreben der Mütter zum Ausdruck, die Konversation mit ihrem Kind aufrecht zu erhalten. Obwohl dies oberflächlich zum Teil gelingen mag, entsteht daraus ein ungünstiger Kreislauf von Unterbrechungen und Themenwechseln seitens der Mutter. Dieser erschwert es dem Kind einerseits, selbst sprachlich aktiv zu werden, da es mit der Ausrichtung seiner Aufmerksamkeit beschäftigt ist und somit weniger Verarbeitungskapazität für die eigene sprachliche Beteiligung zur Verfügung hat. Andererseits kann es unter diesen Umständen keinen Nutzen aus der Kohärenz des Kontextes ziehen, welche ansonsten eine Unterstützung beim Verstehen und Verarbeiten der linguistischen Information darstellt.

Zur Untersuchung von Vigil et al. (2005) muss allerdings einschränkend angemerkt werden, dass das tatsächliche sprachliche Verhalten der Kinder nicht mit erfasst wurde. Obwohl die Interpretation des mütterlichen Verhaltens theoretisch schlüssig begründet ist, kann sie sich nicht auf konkrete Beobachtungen des Verhaltens der Kinder stützen.

1.3.5 Prosodie der Mutter

Auch in der Prosodie des Sprachangebots lassen sich Unterschiede zwischen Müttern von Späten Sprechern und Müttern von Kontrollkindern feststellen. In einer Untersuchung von D'Odorico, Jacob (2006) hatten die Äußerungen der Mütter der Späten Sprecher insgesamt eine flachere und weniger ausgeprägte Intonation. Außerdem betonten sie wichtige Nomen weniger stark und produzierten weniger Äußerungen mit abwechslungsreicher Intonationslinie.

Eine übertriebene Prosodie, welche eigentlich typisch für an-das-Kind-gerichtete Sprache ist, begünstigt einen frühen Wortschatzerwerb. Sie erleichtert dem Kind die Segmentierung des Sprachflusses und beugt so einer holistischen Sprachverarbeitungsstrategie vor. Evtl. ist der Input, den Späte Sprecher erhalten, aufgrund dieser fehlenden prägnanten prosodischen Merkmale weniger gut zu segmentieren und daher schwieriger zu verarbeiten. Dies könnte im Gegenzug zu einer Verlangsamung des frühen Wortschatzerwerbs führen (vgl. D'Odorico, Jacob 2006).

1.3.6 Kommunikative Kompetenzen des Kindes

Die eingeschränkten expressiven Fähigkeiten des Kindes stellen unbestreitbar einen erheblichen Stolperstein im Dialog von Müttern mit ihren Kindern mit spätem Sprechbeginn dar. Jedoch basiert das Gelingen der sozialen Kommunikation nicht nur auf dem rein sprachlichen Austausch. Andere kommunikative Kompetenzen, die das Kind zu einem erheblichen Teil schon vor seinen ersten Wörtern erwirbt, tragen ebenfalls einen wesentlichen Anteil dazu bei (vgl. 1.1.1). Wie ist es um diese kommunikativen bzw. Dialog-relevanten Fähigkeiten bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn bestellt?

Betrachtet man ihre Beteiligung am Dialog ausschließlich im Hinblick auf die Anzahl ihrer Beiträge, die sie dazu leisten, unterscheiden sich die zweijährigen Späten Sprecher nicht von Kontrollkindern. Zwar produzieren sie erheblich weniger verständliche und dafür mehr unverständliche Äußerungen, Vokalisationen und nonverbale Beiträge. Sie bleiben ihren Müttern aber nicht mehr Reaktionen schuldig als die Kontrollkinder, d.h. sie sind genauso kommunikativ, wenn auch mit anderen Mitteln (Rescorla, Fechnay 1996; Rescorla et al. 2001). Allerdings stellen sie im Alter von drei Jahren weniger Fragen und geben weniger Antworten auf Fragen ihrer Mutter (Rescorla et al. 2001).

Betrachtet man ihre Teilnahme am Dialog jedoch im Hinblick auf ihre Fähigkeit, eigene Absichten zum Ausdruck zu bringen, so treten deutliche Unterschiede zu den Kindern mit normaler Sprachentwicklung zutage. Paul, Shiffer (1991) analysierten die sprachlichen Initiativen der Kinder im Dialog mit ihren Müttern. Sie unterschieden dabei drei verschiedene Arten von Intentionen, welche in den Äußerungen zum Ausdruck gebracht wurden:

- (1) Verhaltenssteuerung des Dialogpartners (z.B. um Hilfe bitten, Ablehnung, Protest),
- (2) sozial-interaktionale Absicht (z.B. Aufforderung zum Spiel, um Erlaubnis bitten) und
- (3) Aufmerksamkeitssteuerung (Herstellen von joint attention z.B. durch Zeigen von Objekten, Kommentare zu Objekten/Ereignissen).

Die Späten Sprecher brachten insgesamt weniger Initiativen zum Ausdruck als die Kontrollkinder, d.h. sie gaben seltener den Anstoß für einen Austausch mit der Mutter. In beiden Gruppen nahmen Kommentare zur Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit den größten Anteil an ihren Initiativen ein. Die Späten Sprecher brachten diese Intention jedoch deutlich seltener zum Ausdruck als die Kontrollkinder. Hinsichtlich der anderen beiden Intentionen bestand kein Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. die insgesamt geringere Anzahl von Initiativen auf Seiten der Späten Sprecher war auf ihren geringen Anteil der Initiativen zur Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit zurückzuführen.

Die Späten Sprecher unterscheiden sich also genau im Ausdruck derjenigen kommunikativen Intention von den Kontrollkindern, die als besonders wichtig für die kindliche Sprachentwicklung gilt. Wie unter 1.1.1 bereits dargestellt, erlernt das Kind gerade in diesen Situationen der joint attention die bedeutungstragende Funktion von Sprache, da es erlebt, wie sich Dialogpartner auf einen gemeinsamen Fokus beziehen, um sich darüber auszutauschen.

Nach Paul, Shiffer (1991) ist möglicherweise ein schwächer ausgeprägter Antrieb zur sozialen Interaktion der Grund für die geringere Initiative der Kinder, mit ihrem Dialogpartner einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen. Andererseits bemühen sich die Späten Sprecher, ihre Absichten verbal zum Ausdruck zu bringen. Dies gelingt ihnen jedoch aufgrund ihrer reduzierten phonologischen Fähigkeiten nur unzureichend. Unverständliche Äußerungen sind die Folge, welche wiederum selten zu kommunikativen Erfolgserlebnissen führen. Diese fehlende Bestätigung für die Wirksamkeit ihrer kommunikativen Bemühungen wirkt sich wiederum negativ auf ihr Bedürfnis nach verbaler Kommunikation aus. So entsteht ein ungünstiger Kreislauf, indem sich ein ohnehin schwacher Antrieb zur gemeinsamen Aufmerksamkeit mit dem Dialogpartner in Folge mangelnden Erfolges, eigene Intentionen zum Ausdruck zu bringen, immer weiter abschwächt

und so insgesamt zu einem reduzierten sozialen sprachlichen Austausch führt. Dies wiederum wirkt einer Weiterentwicklung der phonologischen Fähigkeiten entgegen (vgl. Paul, Shiffer 1991).

Obwohl dieser Zusammenhang theoretisch schlüssig begründet ist, muss er letztendlich spekulativ bleiben. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass ein verminderter Antrieb zur sozialen Kommunikation in Verbindung mit den geringen phonologischen Fähigkeiten der Späten Sprecher ein Grund für die geringe sprachliche Initiative zur Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit sein könnte. Dies wiederum könnte sowohl eine Ursache für den verzögerten Sprechbeginn als auch eine Bedingung für eine ungünstige Weiterentwicklung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder darstellen. Dies unterstreicht das Risiko, welchem Späte Sprecher für ihre weitere sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung unterliegen (vgl. Paul, Shiffer 1991).

Trotz ihrer eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen und ihrer (im Vergleich zu den Kontrollkindern) eingeschränkten Initiative nehmen die Kinder mit spätem Sprechbeginn ihren Part im Dialog mit der Mutter wahr. Auch sie haben bestimmte Strategien, wie sie dieser Aufgabe nachkommen. In der Längsschnittstudie von Balkom et al. (2010) zeigten die Späten Sprecher zu allen Zeitpunkten der Untersuchung mehr elliptische Äußerungen als die Kontrollkinder. Darüber hinaus nahm der Gebrauch dieser elliptischen Äußerungen bei den Späten Sprechern im Verlauf der Untersuchung, d.h. mit zunehmenden expressiven Fähigkeiten der Kinder, nicht ab, wie dies bei den Kontrollkindern der Fall war, sondern stieg noch weiter an. Zwar stellen diese elliptischen Beiträge inhaltlich eine recht spärliche Beteiligung am Dialog dar, sie bringen jedoch zum Ausdruck dass die Kinder am Dialog teilnehmen können und wollen, obwohl sie nur unzureichende linguistische Fähigkeiten dazu besitzen. Sie nehmen ihren Dialogpartner wahr, wissen, dass ein Beitrag von ihnen erwartet wird und signalisieren den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus.

Auch die Verwendung inhaltsleerer verbaler Signale (z.B. „mhm“, stereotypes „okay“) war bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn ausgeprägter und nahm mit zunehmendem Alter zu, während sie bei den Kontrollkindern abnahm. Auch mit diesen Beiträgen bringen die Kinder ihre Teilnahme am Dialog zum Ausdruck. Sie geben Feedback, ohne einen echten Dialogbeitrag leisten zu müssen. Obwohl der zunehmende Gebrauch der Ellipsen und inhaltsleeren Signale auch Zeichen für die zunehmende Diskrepanz zwischen den linguistischen Fähigkeiten der Kinder und den komplexer werdenden Anforderungen der sozialen Kommunikation ist, bringen sie auch ihr Bemühen zur Teilnahme am Dialog und der Aufrechterhaltung des Themas zum Ausdruck.

1.3.7 Ungünstige Anpassung der Mutter

Wie bereits in Bezug auf die Übereinstimmung im Dialogthema dargestellt, scheinen die Mütter der Späten Sprecher bestimmte Strategien zu entwickeln, um den Dialog mit ihren Kindern zu steuern und aufrecht zu erhalten¹⁰. Obwohl diese Strategien eine Anpassung der Mutter an die erschwerte Situation der sprachlichen Kommunikation mit ihrem Kind darstellen, wirken sie sich auf das Sprachangebot, welches die Mutter ihrem Kind auf diese Weise bietet, eher negativ aus.

Die bisherige Darstellung möglicher Anpassungen der Mutter basiert auf den Ergebnissen von Querschnittuntersuchungen. Das heißt, das Verhalten von Mutter und Kind wurde nur zu einem Zeitpunkt, meist um den zweiten Geburtstag des Kindes herum, betrachtet. Da die Anpassung der Mutter jedoch ein dynamischer Prozess ist, der zudem auch in einer Wechselwirkung mit der kindlichen Entwicklung steht, stellt die querschnittliche Betrachtung eine gewisse Einschränkung für

¹⁰ Die Mütter tun dies wahrscheinlich nicht (oder nur selten) bewusst; der Begriff „Strategie“ ist für diese eher unbewusste Anpassung nicht ideal gewählt, wird aber in der Literatur so verwendet und daher auch für diese Arbeit beibehalten.

die daraus abgeleiteten Annahmen über diesen Prozess dar.

Der folgende Abschnitt widmet sich daher speziell den Ergebnissen der bereits genannten Längsschnittuntersuchung von Balkom et al. (2010), welche sich über einen Zeitraum von 18 Monaten erstreckte. Die Untersuchung bezog sich auf insgesamt 18 niederländische Mutter-Kind-Dyaden mit Kindern im Alter zwischen 2;6 und 3;0 (zu Beginn der Untersuchung). Zwölf der Kinder waren Späte Sprecher. Es fanden insgesamt acht Interaktionsbeobachtungen statt.

Eine Veränderung im Verhalten der Mütter der Kinder mit spätem Sprechbeginn zeigte sich in ihrer Anpassung an die nonverbale Beteiligung ihrer Kinder. Die Kinder mit spätem Sprechbeginn zeigten -von einer Ausnahme abgesehen- zu allen Zeitpunkten der Untersuchung eine höhere Anzahl nonverbaler Beiträge als die Kontrollkinder. Diese nonverbale Beteiligung nahm darüber hinaus bei den Späten Sprechern im Verlauf der Untersuchung weiter zu, während sie bei den Kontrollkindern mit zunehmendem Alter abnahm. Auch die Mütter der Späten Sprecher zeigten während des gesamten Untersuchungszeitraums eine signifikant größere Anzahl nonverbaler Beiträge als die Mütter der Kontrollkinder. Dies drückte sich auch in einer häufigeren Initiierung neuer Themen im Dialog mithilfe nonverbaler Mittel aus (z.B. Ausführen einer Spielhandlung, Zeigegesten). Darüber hinaus nahm die sprachliche Initiative der Mütter der Späten Sprecher im Laufe der Zeit, d.h. mit zunehmendem Alter des Kindes, ab, während sie bei den Müttern der Kontrollkinder über die Zeit stabil war. Die Mütter passten sich also mit der Zeit an das nonverbale Register ihrer Kinder an, indem sie selber sprachlich weniger aktiv wurden und ihre nonverbale Beteiligung erhöhten (Balkom et al. 2010).

Eine weitere kompensatorische Anpassung ließ sich in der häufigen Einführung neuer Gesprächsthemen beobachten. Sowohl die Mütter der Späten Sprecher als auch die Kinder selbst führten während der beobachteten Interaktionssituation mehr neue Gesprächsthemen ein als die Mütter und Kinder der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied ließ sich über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg beobachten, stellte also ein stabiles Merkmal des Dialogs der Mütter mit ihren Kindern mit spätem Sprechbeginn dar. Das heißt, nicht nur die Mütter sondern auch die Kinder wendeten eine ungünstige bzw. kompensatorische Strategie des turn-taking an, um den gemeinsamen Dialog aufrecht zu erhalten.

Auch Maßnahmen zur Sicherung des Dialogs, zur Klärung von Missverständnissen seitens des Kindes oder zur Korrektur eigener falscher Interpretationen traten bei den Müttern der Späten Sprecher häufiger auf als bei den Müttern der Kontrollkinder. Dazu gehörten bspw. Aufforderungen zur Klärung, stereotype Korrekturen, Zurückführungen auf ein voriges Thema oder Unterbrechungen eines Dialogbeitrages. Durch das übermäßige Auftreten dieser Maßnahmen waren auch die Dialogsequenzen, welche sich einem gemeinsamen Thema widmeten, kürzer als bei den Dyaden von Müttern mit Kontrollkindern. Auch dieses Verhalten ist Ausdruck dafür, dass die Mütter der Späten Sprecher mehr Aufwand für den Ablauf der Konversation aufbringen (müssen), während sich die Mütter der Kontrollkinder mit ihren Kindern bereits intensiver dem gemeinsamen Inhalt widmen können. Diese vermehrte Steuerung und Kontrolle der Mütter führt zu einem weiteren Verlust der inhaltlichen Kohärenz des Dialogs und des gemeinsamen Interesses. Dies schafft ungünstige Voraussetzungen für die sprachliche Weiterentwicklung der Kinder sowohl in semantisch-syntaktischer Hinsicht als auch im Hinblick auf die kommunikative Kompetenz der Kinder. Wiederum ergibt sich das Bild eines ungünstigen Kreislaufes zwischen mütterlichem und kindlichem Verhalten.

1.4 Anliegen der eigenen Untersuchung und Untersuchungsfragen

Welches Resümée lässt sich nun aus der dargestellten Befundlage ziehen?

Obwohl die Ergebnisse nicht ganz einheitlich sind, zeichnen sich daraus Merkmale im Dialog zwischen Müttern und ihren Kindern mit spätem Sprechbeginn ab, die auf ungünstige Veränderungen aufgrund der erschwerten sprachlichen Verständigung hinweisen. Das notwendige Bemühen der Mütter, die erfolgreiche Kommunikation und Interaktion mit ihrem Kind aufrecht zu erhalten, sowie ihre (mehr oder weniger bewusste) Intention, das Kind in seiner Sprachentwicklung zu unterstützen, führen zu Anpassungen in ihrem sprachlichen Verhalten, die im Hinblick auf das daraus resultierende Sprachangebot bzw. die Beschaffenheit des Dialogs, ungünstig für die sprachliche Weiterentwicklung ihrer Kinder erscheinen.

Aus den dargestellten Ergebnissen treten die sprachliche Responsivität der Mutter sowie die Kontingenz im Dialogthema als besonders sensible Bereiche für solche Anpassungen hervor. Im Vergleich zu den Müttern der Kontrollkinder zeigen die Mütter der Späten Sprecher eine geringere allgemeine sprachliche Responsivität sowie eine geringere Verwendung von Umformungen der Äußerungen des Kindes. Die Mütter der Späten Sprecher demonstrieren außerdem eine geringere thematische Kontingenz in ihrem Sprachangebot als die Mütter der Kontrollkinder. Dies kommt in einer hohen Anzahl von Themenwechseln sowie einer geringeren Dauer der einzelnen Sequenzen zum Ausdruck. Auch die Kinder mit spätem Sprechbeginn wechseln häufiger das Thema als die Kontrollkinder.

Wie unter 1.1.3 dargestellt, stellen sowohl die Responsivität der Mutter als auch die Kontingenz im Dialogthema gewichtige Faktoren für ein unterstützendes Sprachangebot während des frühen Spracherwerbs dar. Insbesondere die Imitation und Expansion kindlicher Äußerungen hat Einfluss auf das Erreichen der 50-Wörter-Grenze, sowie das Auftreten flexibler Mehrwortäußerungen. Aber auch die thematische Passung des Sprachangebots auf das nonverbale Verhalten des Kindes stellt eine Unterstützung beim Erwerb des frühen Wortschatzes dar. Thematische Kontingenz im Sprachangebot erleichtert dem Kind die Zuordnung von Bedeutungen und wirkt sich zudem positiv auf die sprachliche Aktivität des Kindes aus.

Responsivität und Kontingenz unterstützen also genau diejenigen Fortschritte in der Sprachentwicklung, welche die Späten Sprecher noch nicht oder erst teilweise vollzogen haben. Vor dem diagnostisch-therapeutischen Hintergrund einer Erkennung und Vorbeugung ungünstiger Anpassungsprozesse in der Interaktion von Müttern und ihren Kindern mit spätem Sprechbeginn kommt der Untersuchung dieser beiden Merkmale daher besondere Bedeutung zu. Für deutschsprachige Mutter-Kind-Dyaden liegen hierzu jedoch noch keine speziellen Befunde vor.

Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, die sprachliche Interaktion von Müttern und ihren Kindern mit spätem Sprechbeginn im Hinblick auf die beiden genannten Aspekte zu beleuchten. Dazu werden folgende Untersuchungsfragen formuliert:

1.4.1 Verhalten der Mutter

Unterscheiden sich Mütter im Dialog mit ihren zweijährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn in ihrem sprachlichen Interaktionsverhalten von Müttern mit gleichaltrigen Kindern mit normaler Sprachentwicklung?

Im Speziellen beleuchtet werden sollen dabei die Aspekte:

- sprachliche Responsivität,
- Auftreten von Sprachlehrstrategien und
- Anpassung im Interaktionsthema

1.4.2 Verhalten des Kindes

Unterscheiden sich zweijährige Kinder mit spätem Sprechbeginn im Dialog mit ihren Müttern -abgesehen von ihren geringeren sprachlichen Fähigkeiten- von gleichaltrigen Kindern mit normaler Sprachentwicklung?

Im Speziellen beleuchtet werden sollen dabei die Aspekte:

- Beteiligung am Dialog und
- Anpassung im Interaktionsthema

1.4.3 Abhängigkeiten des Verhaltens von Mutter und Kind

Bestehen Abhängigkeiten zwischen Verhaltensmerkmalen von Mutter und Kind?

Im Speziellen untersucht werden die Zusammenhänge zwischen:

- der Verständlichkeit des Kindes und der Responsivität der Mutter,
- der Beteiligung des Kindes und der Responsivität der Mutter,
- der Verständlichkeit des Kindes und der thematischen Anpassung der Mutter und
- der thematischen Anpassung von Mutter und Kind

2 Methode

2.1 Vorgehensweise

2.1.1 Erhebung der Stichprobe

Die Erhebung der Stichprobe erfolgte in Zusammenarbeit mit fünf Kinderarztpraxen¹¹ im Großraum München. Im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung U7 wurde dort Eltern der ELFRA-2 der „Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern“ (Grimm, Doil 2006) zur Bearbeitung gegeben. Über ein beigefügtes Anschreiben mit Informationen zur Teilnahme an der Untersuchung wurde Kontakt zu den Familien aufgebaut. Einige weitere Familien wurden über Aushänge in Kinderkrippen, Familienzentren o. ä. auf die Untersuchung aufmerksam. Nach einer ersten Kontaktaufnahme wurde auch von diesen Eltern zunächst der ELFRA-2 bearbeitet.

Das Screeningergebnis wurde allen Eltern telefonisch mitgeteilt und das Interesse zur Teilnahme an der Untersuchung ermittelt. Den Eltern, deren Kinder im ELFRA-2 als Risikokinder erfasst worden waren, wurde dabei die Möglichkeit einer weiterführenden Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes ihres Kindes im Rahmen der Untersuchung angeboten.

Voraussetzung für die Teilnahme an der Untersuchung war, dass das Kind keinen mehrsprachigen Spracherwerb durchlief, d.h. die Familie bzw. beide Eltern einsprachig (deutsch) lebten. Weiterhin wurde im Telefongespräch geklärt, ob bei den Kindern, die im Screening einen Risikowert erzielt hatten, bereits andere medizinische Diagnosen vorlagen, welche in Verbindung mit dem späten Sprechbeginn stehen könnten. Außerdem wurde nach bereits diagnostizierten Höreinschränkungen gefragt.

Bei einem der Kinder mit Risikowert lag das Klinefeltersyndrom vor. Der Junge war -abgesehen von seiner verzögerten Sprachentwicklung- jedoch in keiner der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen aufgefallen. Auch bei der Überprüfung des allgemeinen Entwicklungsstandes sowie im Sprachverständnistest lagen die Leistungen des Jungen im durchschnittlichen Normbereich. Da der Fokus der Untersuchung auf der Interaktion zwischen Mutter und Kind lag, wurde der Junge trotz des genetischen Syndroms in die Gruppe der Späten Sprecher aufgenommen, da seine Voraussetzungen im Hinblick auf die Dialogsituation mit seiner Mutter mit denen der anderen Späten Sprecher vergleichbar waren.

Bei allen anderen Kindern lagen nach Angaben der Mütter keine relevanten Diagnosen vor. Ein Kind, bei dem sich im Rahmen der späteren Abklärung Hinweise auf eine weiter reichende Entwicklungsauffälligkeit ergaben, wurde nicht in die weitere Untersuchung miteinbezogen. Insgesamt nahmen schließlich 48 Mutter-Kind-Paare an der Untersuchung teil.

¹¹ Den beteiligten Praxisteams sei an dieser Stelle für die gute und freundliche Zusammenarbeit gedankt.

2.1.2 Gruppenbildung

Die teilnehmenden Kinder wurden anhand der Ergebnisse im ELFRA-2 in zwei Untersuchungsgruppen aufgeteilt. Bei den Kindern der einen Gruppe war im Screening das Risiko einer Sprachentwicklungsstörung festgestellt worden, d.h. ihr Wortschatzwert lag unter 50 und sie benutzten noch keine Mehrwortäußerungen bzw. hatten einen Syntaxwert unterhalb der kritischen Grenze. Kinder mit einem Wortschatzwert unter 100, die noch keine Mehrwortäußerungen benutzten (3 Kinder) bzw. einen kritischen Syntaxwert hatten (2 Kinder), wurden ebenfalls dieser Gruppe zugeteilt. Die Gruppe, welche im Folgenden als Späte Sprecher bezeichnet wird, umfasste schließlich 19 Kinder, davon 13 Jungen und 6 Mädchen.¹² Die Kinder der anderen Gruppe hatten im Screening keinen der kritischen Werte unterschritten, d.h. sie hatten einen Wortschatzwert über 50 und hatten damit begonnen, Wörter flexibel miteinander zu kombinieren. Diese Gruppe umfasste insgesamt 29 Kinder, davon 14 Jungen und 15 Mädchen. Sie wird im Folgenden als Kontrollgruppe bezeichnet. Ein Überblick über Gruppengröße, Geschlechterverteilung, Alter und die durchschnittlichen Screeningwerte beider Untersuchungsgruppen findet sich in Tabelle 1.

	Späte Sprecher n=19 (13 Jungen, 6 Mädchen)		Kontrollgruppe n=29 (14 Jungen, 15 Mädchen)	
	Mean	SD	Mean	SD
Alter	25,7	1,0	25,4	0,7
ELFRA-2 Wortschatz	35,0	27,5	160,4	43,8
ELFRA-2 Syntax	1,6	3,1	25,4	9,8
ELFRA-2 Morphologie	0,0	0,0	8,5	4,5

Tab. 1: Gruppengröße, Geschlechterverteilung, Alter und Screeningwerte beider Untersuchungsgruppen

2.1.3 Datenerhebung

Die Untersuchung fand in den Räumen des Forschungsinstituts für Sprachtherapie und Rehabilitation am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Prof. Dr. M. Grohnfeldt) der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) statt. Für jede Mutter-Kind-Dyade gab es jeweils einen Untersuchungstermin. Das Alter der Kinder lag zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 24 und 28 Monaten. Als Datenbasis für die Analyse der Interaktion zwischen Mutter und Kind diente die Videoaufzeichnung einer freien Spielsituation in einem festgelegten Rahmen mit einer einheitlichen Materialauswahl. Als Setting wurde eine Spielküche mit Koch- und Essgeschirr sowie einer Auswahl an Spielzeuglebensmitteln gewählt. Die Interaktion fand am Boden statt, wobei der verfügbare Aktionsradius durch einen halbkreisförmigen Aufbau der Küche bzw. die Wand des Raumes festgelegt war. Gefilmt wurde mit einer digitalen Videokamera, mit der sowohl Bild als auch Ton in derselben Datei aufgezeichnet wurden. Die Kamera stand sichtbar auf einem Bodenstativ in ca. zwei Metern Abstand zum gefilmten Bereich. Die Spielsituation wurde zu Beginn des Untersuchungstermins aufgezeichnet. Die Mütter bekamen keine Vorgaben über Art und Weise der

¹² Zur Gruppe der Späten Sprecher gehören sieben Mutter-Kind-Paare, deren Daten im Rahmen einer anderen Untersuchung zur Prävention von Sprachentwicklungsstörungen (Wirts, in Vorbereitung) erhoben wurden. Eine Abstimmung des Untersuchungsdesigns beider Projekte ermöglichte den Austausch von Datensätzen im Sinne einer Forschungs Kooperation. Claudia Wirts sei an dieser Stelle herzlich für die gute Zusammenarbeit gedankt.

Interaktion, sondern wurden lediglich gebeten, mit ihren Kindern zu spielen wie sie es üblicherweise täten. Die Videoaufzeichnung dauerte zwischen 15 und 20 Minuten.

Im Anschluss an die Videoaufzeichnung fand die Überprüfung des kindlichen Sprachverständnisses sowie des allgemeinen Entwicklungsstandes statt. Bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn wurde außerdem im Anschluss an diese Testdurchführung mit den Müttern die Anamnese erhoben sowie ein Beratungsgespräch geführt.

Die Mütter aller Kinder bekamen außerdem zwei Fragebögen für die Bearbeitung zu Hause ausgehändigt (vgl. Anhang).

Alle Familien bekamen die Untersuchungsergebnisse ihres Kindes in ausführlicher schriftlicher Form zugesandt. Bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn fand zudem noch eine telefonische Beratung statt, im Rahmen derer auch Fragen der Eltern geklärt werden konnten. Dabei wurde außerdem eine Verlaufskontrolle im Abstand von acht Wochen empfohlen bzw. angeboten. Nahezu alle Mütter nahmen dieses Angebot in Anspruch.

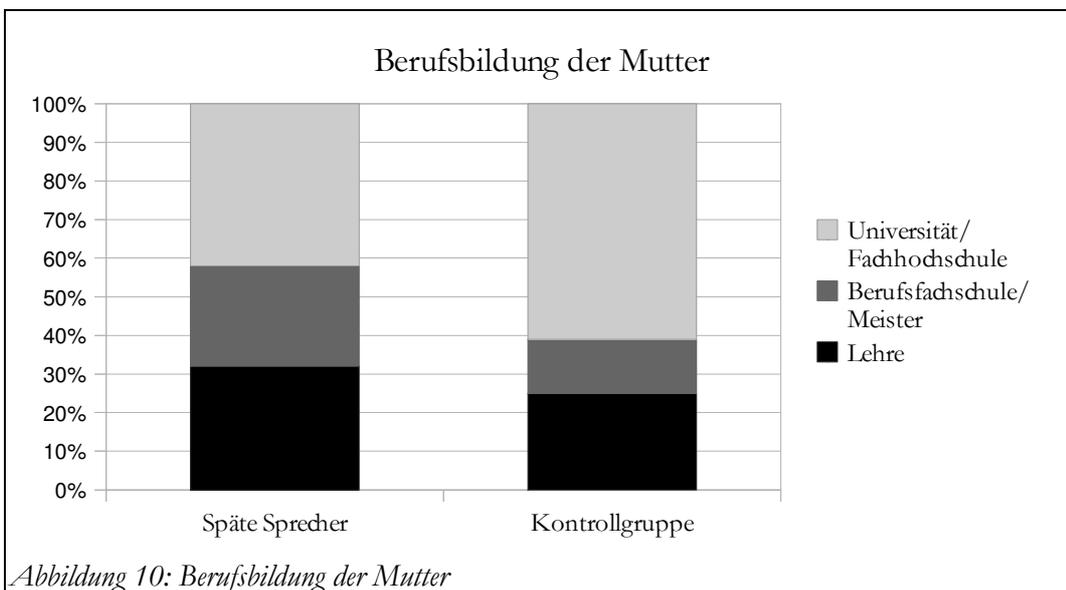
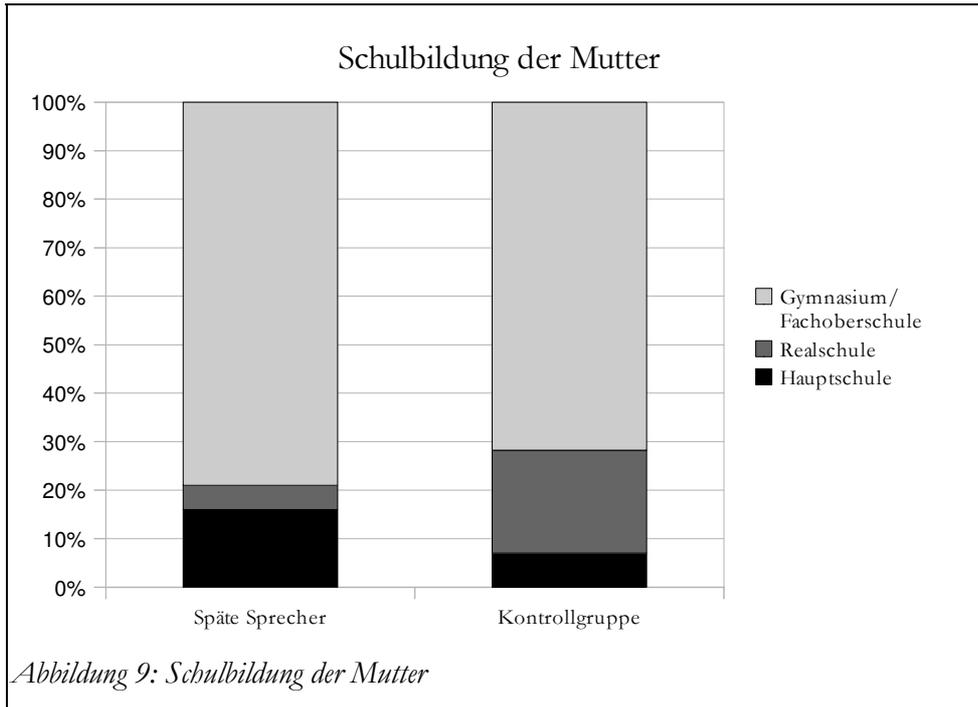
2.2 Stichprobe

2.2.1 Soziodemografische Merkmale

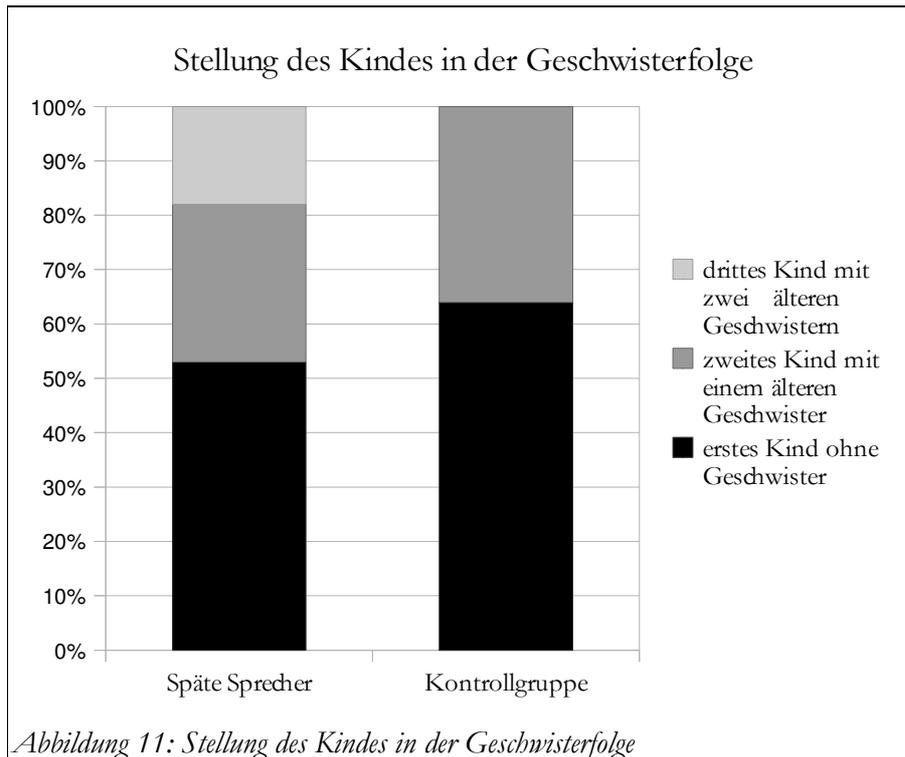
Die soziodemografischen Angaben wurden über einen der ausgehändigten Fragebögen gewonnen (vgl. Anhang). Die beide Gruppen zeigten eine ähnliche Zusammensetzung hinsichtlich der meisten der abgefragten Merkmale.

Fast alle Mütter beider Gruppen waren verheiratet und lebten mit Ehemann und Kind(ern) in einer Familie zusammen. Auch Schul- und Berufsbildung der Eltern waren in beiden Gruppen ähnlich verteilt, wobei höhere Schul- und Berufsabschlüsse ebenfalls in beiden Gruppen am stärksten vertreten waren. Von den Müttern der Späten Sprecher hatten 16% einen Hauptschulabschluss, 5% einen Realschulabschluss und 79% das Abitur bzw. Fachabitur. In der Kontrollgruppe hatten 7% der Mütter einen Hauptschulabschluss, 21 % einen Realschulabschluss und 71% das Abitur bzw. Fachabitur (vgl. Abb. 9).

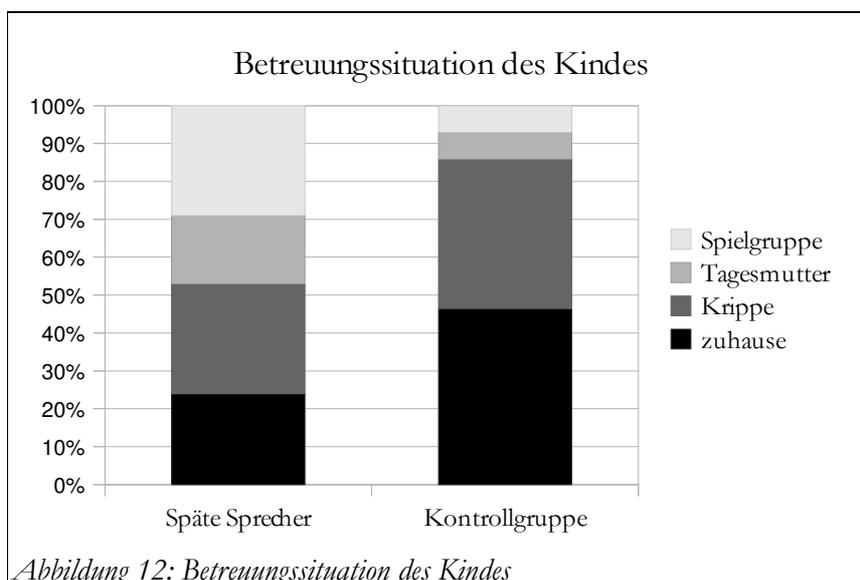
Ein ähnliches Bild ergab sich bei den Berufsabschlüssen. Von den Müttern der Späten Sprecher hatten 32% eine Lehre absolviert, 26% hatten den Abschluss einer Berufsfach- oder Meisterschule, und 42% hatten einen Hoch- bzw. Fachhochschulabschluss. In der Kontrollgruppe hatten 25% der Mütter eine Lehre durchlaufen, 14% hatten einen Abschluss an Berufsfach- oder Meisterschule gemacht, und 61% hatten einen Hoch- bzw. Fachhochschulabschluss (vgl. Abb. 10). Die Zusammensetzung der Schul- und Berufsabschlüsse der Väter war ebenfalls in beiden Gruppen ähnlich und ist aus Tabelle 2 ersichtlich.



In beiden Gruppen waren Kinder ohne Geschwister bzw. mit einem älteren Geschwister vertreten. Von den Späten Sprechern waren 53% erst geborene Kinder ohne Geschwister, 29% der Kinder hatten ein älteres Geschwister. In der Kontrollgruppe waren 64% der Kinder erst Geborene ohne Geschwister, 36% hatten ein älteres Geschwister. Kinder mit zwei älteren Geschwistern fanden sich nur in der Gruppe der Späten Sprecher und machten einen Anteil von 18% der Gruppe aus (vgl. Abb. 11)



Hinsichtlich der Betreuungssituation der Kinder traten leichte Unterschiede zwischen den Gruppen hervor. Der Anteil der Kinder, die ausschließlich zu Hause betreut wurden, lag in der Kontrollgruppe bei 46%, während es in der Gruppe der Späten Sprecher nur 24% der Kinder waren. Dementsprechend wurde ein größerer Anteil der Späten Sprecher auch außerhalb der Familie betreut. Der Anteil der Kinder, die eine Kinderkrippe oder eine Spielgruppe besuchten, lag bei jeweils 29%, weitere 18% wurden von einer Tagesmutter betreut. Von den Kontrollkindern besuchten 39% eine Kinderkrippe, jeweils 7% der Kinder wurden in einer Spielgruppe oder von einer Tagesmutter betreut (vgl. Abb. 12).



Ein Überblick aller erfassten soziodemografischen Angaben zu beiden Gruppen ist in Tabelle 2 zu sehen.

		Späte Sprecher n=19	Kontrollgruppe n=29
Merkmal	Ausprägung	Anteil	Anteil
Familienstand	verheiratet	95%	93%
	allein erziehend	5%	7%
Schulbildung der Mutter	Hauptschule	16%	7%
	Realschule	5%	21%
	Gymnasium/FOS	79%	71%
Schulbildung des Vaters	Hauptschule	16%	7%
	Realschule	5%	11%
	Gymnasium/FOS	79%	82%
Berufsbildung der Mutter	Lehre	32%	25%
	Berufsfachschule/Meister	26%	14%
	Universität/Fachhochschule	42%	61%
Berufsbildung des Vaters	Lehre	16%	11%
	Berufsfachschule/Meister	16%	11%
	Universität/Fachhochschule	68%	79%
Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe	Erstes Kind ohne Geschwister	53%	64%
	Zweites Kind mit einem älteren Geschwister	29%	36%
	Drittes Kind mit zwei älteren Geschwistern	18%	0%
	Fehlende Angabe	11%	3%
Betreuung des Kindes	zu Hause	24%	46%
	Krippe	29%	39%
	Tagesmutter	18%	7%
	Spielgruppe ohne Mutter	29%	7%

Tab. 2: Soziodemografische Eigenschaften der Stichprobe

2.2.2 Frühkindliche Entwicklung

Die Informationen über die frühkindliche Entwicklung wurden ebenfalls anhand eines Fragebogens erfasst. Neben Besonderheiten während Schwangerschaft und Geburt wurde nach Auffälligkeiten bei den Vorsorgeuntersuchungen sowie einigen weiteren Aspekten der frühkindlichen Entwicklung gefragt. Der Bogen enthielt außerdem einige Fragen zum Spielverhalten, die der „Checklist for Autism in Toddlers“ (CHAT) (Baron-Cohen et al. 2000) entnommen wurden. Der vollständige Fragebogen findet sich im Anhang.

Die Häufigkeit von angegebenen Besonderheiten war in beiden Gruppen ähnlich, wenngleich sie in der Gruppe der Späten Sprecher bei einigen Fragen etwas höher war (Besonderheiten bei der Geburt, Probleme in der Nahrungsaufnahme, Auffälligkeiten bei Vorsorgeuntersuchungen). Aus den expliziten Benennungen der Auffälligkeiten bei Vorsorgeuntersuchungen ergab sich, dass es sich bis auf eine Ausnahme (geringes Körpergewicht), in allen Fällen um leichte motorische Auffälligkeiten gehandelt hatte. Bei keinem der Kinder bezogen sich die genannten Auffälligkeiten oder verordneten Therapien auf die kognitive oder sprachliche Entwicklung.

Bei keinem der Kinder ergaben sich aus den Fragen zum Spielverhalten Hinweise auf eine autistische Störung. Eine Zusammenfassung der übrigen Angaben aus dem Fragebogen ist in Tabelle 3 zu sehen.

Merkmal	Ausprägung	Späte Sprecher n=19	Kontrollgruppe n=29
		Anteil	Anteil
Besonderheiten während der Schwangerschaft	ja	16%	10%
	nein	84%	86%
	fehlende Angabe	0%	3%
Geburtsstermin	38. - 40. SSW	89%	83%
	vor Vollendung der 37. SSW	5%	7%
	fehlende Angabe	5%	10%
Besonderheiten während der Geburt	ja	42%	34%
	nein	58%	62%
	fehlende Angabe	0%	3%
Kind gestillt	ja	84%	86%
	nein	11%	10%
	fehlende Angabe	5%	3%
Probleme bei der Nahrungsaufnahme (Stillen, Trinken, Kauen, Schlucken)	ja	26%	10%
	nein	70%	86%
	fehlende Angabe	0%	3%
Auffälligkeiten bei Vorsorgeuntersuchungen	ja	16%	10%
	nein	79%	86%
	fehlende Angabe	5%	3%
Verordnete Therapien	ja	11%	10%
	nein	90%	86%
	fehlende Angabe	0%	3%

Tab. 3: Angaben der Mütter zur frühkindlichen Entwicklung

2.2.3 Allgemeiner Entwicklungsstand

Zur Überprüfung des allgemeinen Entwicklungsstandes wurden Teile der „Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik für das zweite und dritte Lebensjahr“ (MFED) (Köhler, Egelkraut 1984) verwendet. Die Skalen „Perzeption“ und „Handgeschicklichkeit“ wurden beim Untersuchungstermin mit dem Kind selbst durchgeführt. Außerdem wurden die Skalen „Soziales Verhalten“ und „Selbständigkeit“ über den anschließend ausgehändigten Fragebogen schriftlich über die Mütter abgefragt.

Auf die Skalen „Körperbewegung“ sowie „Aktive Sprache“ und „Sprachverständnis“ wurde verzichtet. Evtl. Auffälligkeiten in der motorischen Entwicklung wurden, wie bereits genannt, in allgemeiner Form im Elternfragebogen abgefragt. Die Überprüfung des sprachlichen Entwicklungsstandes wurde mit anderen Verfahren abgedeckt (vgl. 2.2.5).

Die Kinder beider Gruppen zeigten auf allen Skalen ein angemessenes Entwicklungsalter innerhalb des angegebenen Toleranzbereichs (oberhalb des 5. Perzentils). Da das ermittelte Entwicklungsalter in Abhängigkeit vom Lebensalter zu beurteilen ist, können für das Testergebnis keine Gruppenmittelwerte berechnet werden, da bei der Durchführung des Tests nicht alle Kinder dasselbe Lebensalter hatten. Um die Zusammensetzung der Gruppen dennoch genauer betrachten zu können, wurde für jedes Kind die Abweichung seines ermittelten Entwicklungsalter zum jeweiligen Lebensalter berechnet. So erhielt bspw. ein 24 Monate altes Kind, bei einem erreichten Entwicklungsalter von 22 Monaten, einen Wert von -2, bei einem erreichten Entwicklungsalter von 26 Monaten einen Wert von +2 für die jeweilige Skala. Aus diesen Werten wurden Gruppenmittelwerte berechnet, um die beiden Gruppen mit einander vergleichen zu können (vgl. Tab. 4).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden mittels t-Test auf ihre Signifikanz hin überprüft. Für die Skalen „Perzeption“ und „Soziales Verhalten“ ergab sich ein signifikanter ($p < 0.05$) bzw. hoch signifikanter ($p < 0.001$) Unterschied zwischen den beiden Gruppen. In beiden Skalen zeigten die Kinder mit spätem Sprechbeginn eine größere negative Abweichung ihres Entwicklungsalters vom Lebensalter als die Kinder der Kontrollgruppe (vgl. Tab. 4).

Wie bereits dargestellt, lagen die Leistungen aller Kinder beider Gruppen jedoch innerhalb des Toleranzbereichs. Der Gruppenunterschied hinsichtlich der Skala „Soziales Verhalten“ lässt sich vermutlich auf die geringen Leistungen (innerhalb des Toleranzbereichs) der Späten Sprecher zurückzuführen, welche durch die spezielle Itemzusammensetzung der Skala zu erklären sein dürften. Drei der vier schwersten Items der Skala sind sprachlicher Natur (i.e. „Äußert Wünsche in der Ich-Form“, „Drückt Gefühle sprachlich aus“, „Versucht zu trösten, wenn jemand traurig ist“). Insofern muss die geringe Leistung der Kinder etwas relativiert werden.

Die geringeren Leistungen der Späten Sprecher auf der Skala „Perzeption“ lassen sich hingegen nicht durch äußere Umstände erklären und müssen als Besonderheit der Stichprobe vermerkt werden.

Skala der MFED	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Perzeption	-0,7*	2,1	1,0*	2,5
Handgeschicklichkeit	1,1	2,0	0,5	2,7
Selbständigkeit	-1,9	2,6	-0,6	2,9
Soziales Verhalten	-2,8	2,7	0,4**	2,2
*p < 0.05 **p < 0.001				

Tab. 4: Ergebnisse der MFED: Abweichung des Entwicklungsalters vom Lebensalter (in Monaten)

2.2.4 Anamnese der Sprachentwicklung

Mit den Müttern der spät sprechenden Kinder wurde eine Anamnese der kindlichen Sprachentwicklung erhoben. Dies geschah im persönlichen Gespräch, welches einem einheitlichen Anamnesebogen folgte, auf welchem auch die Notizen festgehalten wurden. Angesprochen wurden neben Meilensteinen der motorischen Entwicklung (Sitzen, Krabbeln, Laufen) die Bereiche Lautentwicklung und erste Wörter, Verwendung von Gesten, Ohrerkrankungen und Hörvermögen sowie die familiäre Disposition für Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung. Zusätzlich enthielt der Bogen einige weitere Items der „Checklist for Autism in Toddlers“ (CHAT) (Baron-Cohen et al. 2000). Der vollständige Anamnesebogen findet sich im Anhang.

Auch hier ergaben sich bei keinem der Kinder Hinweise auf eine autistische Störung. Die Einschätzung des Hörvermögens durch die Mutter war ebenfalls bei allen Kindern unauffällig. Ein Überblick über die Verteilung der in der Anamnese erfassten Merkmale innerhalb der Gruppe ist in Tabelle 5 dargestellt.

Späte Sprecher n=19		
Frage der Anamnese	Antwort	Häufigkeit
Hat Ihr Kind gebrabbelt/gelallt?	Ja, viel	47%
	Ja, wenig	32%
	nein	0%
	Keine Angabe	21%
Hat Ihr Kind Lautfolgen produziert wie „dada“ oder „baba“?	Ja, viel	37%
	Ja, wenig	21%
	nein	11%
	Keine Angabe	32%
Hatte Ihr Kind schon einmal Mittelohrentzündung oder eine andere Ohrerkrankung?	Ja, mehrfach	11%
	Ja, einmal	37%
	nein	37%
	Keine Angabe	16%
Wurde bei Ihrem Kind schon einmal ein Hörtest durchgeführt?	Ja, unauffälliger Befund	58%
	Ja, auffälliger Befund	0%
	nein	32%
	Keine Angabe	11%
Glauben Sie, dass Ihr Kind normal hört?	ja	100%
	nein	0%
Bestehen oder bestanden in Ihrer Familie/Verwandschaft Probleme mit dem Spracherwerb bzw. dem Lesen und Schreiben?	ja	63%
	nein	26%
	Keine Angabe	11%

Tab. 5: Angaben aus der Anamnese zur Sprachentwicklung

2.2.5 Sprachverständnis und Sprachproduktion

Zur Überprüfung des Sprachverständnisses wurde der „Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder“ (SETK-2) (Grimm et al. 2000) verwendet. Mit den Kindern wurden beide Untertests „Verstehen 1: Wörter“ und „Verstehen 2: Sätze“ durchgeführt.

Im Untertest 1 lagen die Einzelergebnisse aller Kinder beider Gruppen innerhalb des Normbereichs (Rohwert 4-7) bzw. darüber (Rohwerte über 7) (vgl. Tab. 7). Allerdings ergab sich im t-Test ein hoch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($p < 0.001$). Der Gruppenmittelwert (der Rohwerte) der Späten Sprecher lag mit 7,05 (SD 1,58) deutlich unterhalb dessen der Kontrollgruppe von 8,76 (SD 0,51) (vgl. Tab. 6). Abbildung 13 veranschaulicht die unterschiedliche Verteilung der Rohwerte in den beiden Gruppen. In der Kontrollgruppe erreichten bis auf zwei Kinder alle Kinder der Gruppe den maximalen Rohwert von 9. In der Gruppe der Späten Sprecher hingegen verteilen sich die Rohwerte auf eine Spanne von 4-9, wobei der Median bei 7 liegt.

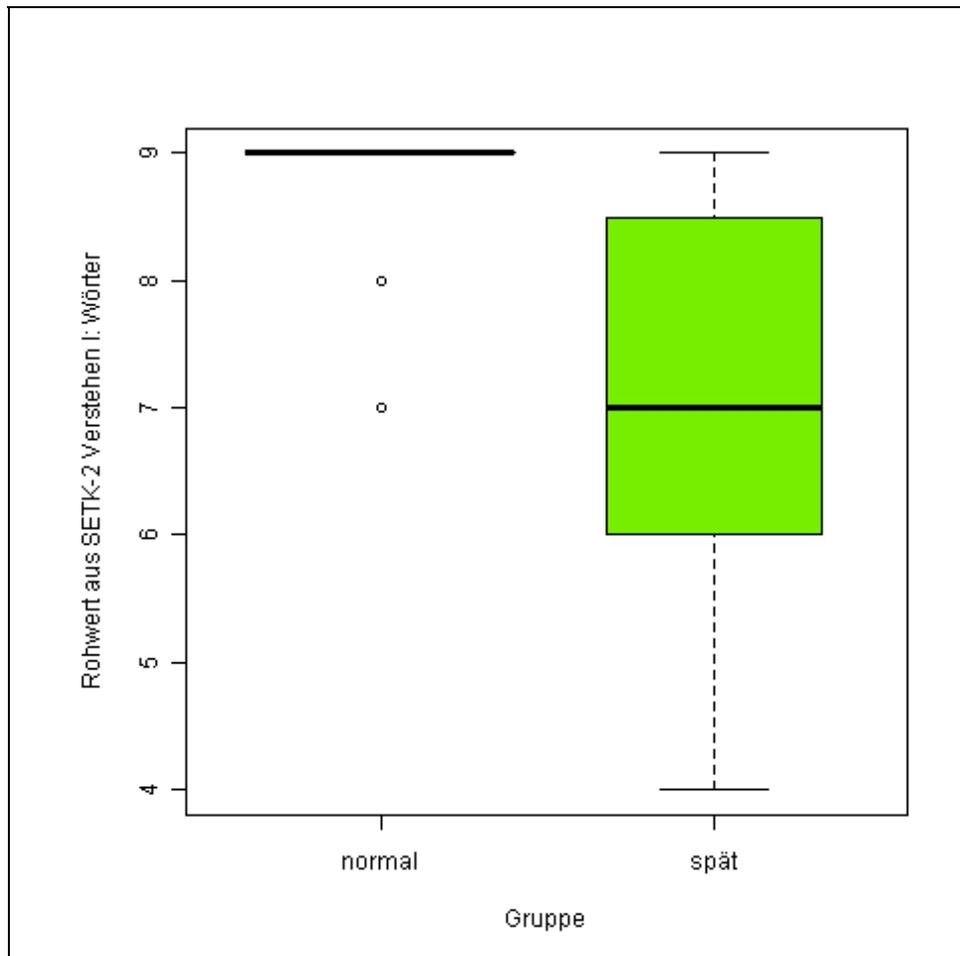


Abbildung 13: Werteverteilung im Untertest "Verstehen von Wörtern" des SETK-2

Der Untertest zum Satzverständnis war mit einigen Kindern nicht durchführbar. In der Gruppe der Späten Sprecher war die Durchführung mit vier der 19 Kinder nicht möglich. In der Kontrollgruppe verweigerte nur eines der 28 Kinder die Mitarbeit. Im Manual des SETK-2 finden sich keine Hinweise dazu, wie mit diesem Problem umzugehen ist. Dort heißt es lediglich: „Abbruchkriterien gibt es nicht, so dass jeder Untertest vollständig durchzuführen ist“ (Grimm et al. 2000, 18).

Es stellt sich daher die Frage, wie das Testergebnis der Kinder, welche den zweiten Untertest verweigerten, zu interpretieren ist. Schließt man ihre Ergebnisse als fehlende Werte aus der Analyse aus, ergibt sich beim Vergleich der Mittelwerte kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Dieses Ergebnis bildet jedoch nicht die tatsächliche Zusammensetzung der Gruppen ab.

Umso weniger, als es sicher kein Zufall ist, dass vier der fünf Kinder, welche die Kooperation verweigerten, zur Gruppe der Späten Sprecher gehören. So lag während der Testdurchführung der Verdacht nahe, dass das Nicht-Kooperieren-Wollen der Kinder mit der Komplexität der Aufgabenstellung und damit auch mit ihrem Sprachverständnis zu tun hatte. Folgt man dieser Interpretation, ist ihre Testleistung mit dem Rohwert 0 zu bewerten. Ein Vergleich der Mittelwerte mithilfe des Wilcoxon-Tests erbringt in diesem Fall einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p < 0.05$).

Im Hinblick auf die tatsächliche Sprachverständnisleistung bleibt jedoch auch dieses Ergebnis spekulativ, da die Reaktion der Kinder nicht eindeutig einzuordnen ist. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung muss festgehalten werden, dass sich in der Gruppe der Späten Sprecher evtl. vier Kinder, in der Kontrollgruppe evtl. zwei Kinder mit eingeschränktem Sprachverständnis befinden.

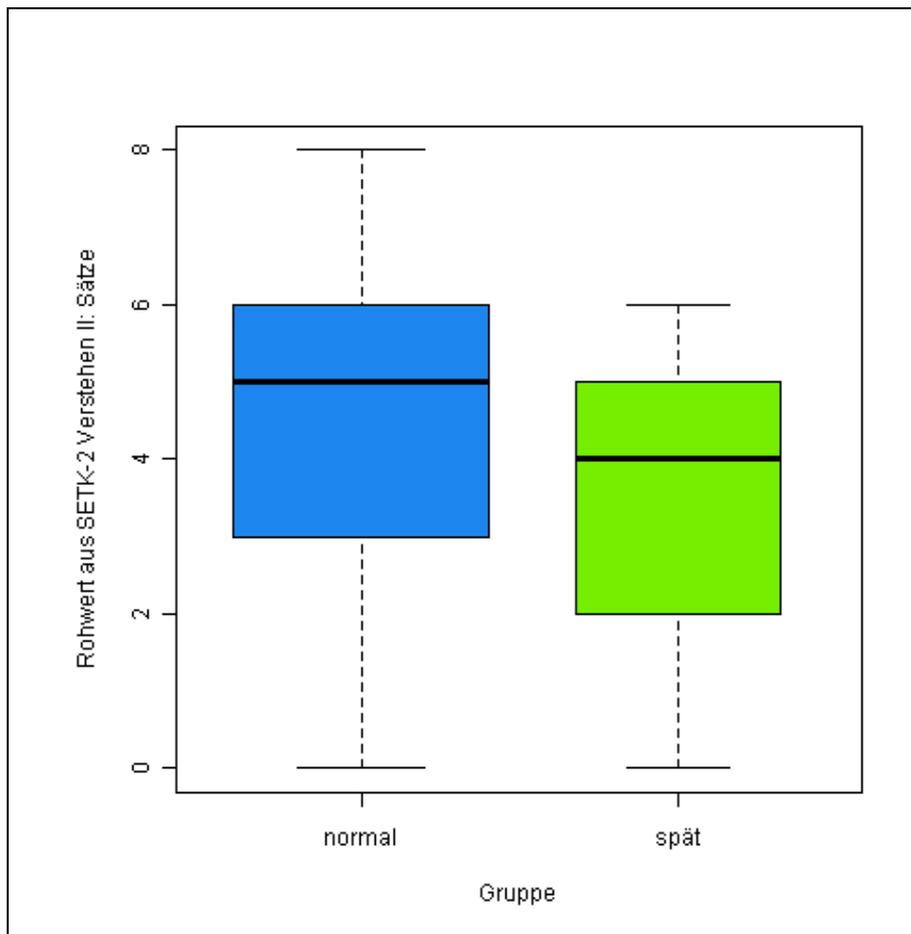


Abbildung 14: Werteverteilung im Untertest "Verstehen von Sätzen" des SETK-2

Tabelle 7 zeigt die Einzelergebnisse der Kinder. In der Kontrollgruppe erzielten bis auf zwei Kinder alle Kinder Leistungen innerhalb des durchschnittlichen Normbereichs (Rohwert 2-5) bzw. darüber. Ein Kind hatte einen unterdurchschnittlichen Rohwert von 1, ein weiteres Kind verweigerte die Mitarbeit.

In der Gruppe der Späten Sprecher lagen bis auf die vier Kinder, welche die Mitarbeit verweigerten, die Leistungen aller anderen Kinder im durchschnittlichen Normbereich (Rohwerte 2-5) oder darüber. Abbildung 14 veranschaulicht die Verteilung der Testwerte. Die Gruppenmittelwerte mit Standardabweichung sind in Tabelle 6 zu sehen.

SETK-2	Späte Sprecher n=19			Kontrollgruppe n=29		
	Anzahl gültiger Werte	Mean	SD	Anzahl gültiger Werte	Mean	SD
Verstehen 1: Wörter	19	7,05**	1,58	29	8,76**	0,51
Verstehen 2: Sätze	15	4,07	1,44	28	4,75	1,86
Verstehen 2: Sätze	19	3,21*	2,12	29	4,59*	2,03

* p < 0.05
** p < 0.001

Tab. 6: Gruppenmittelwerte und Standardabweichungen aus der Überprüfung des Sprachverständnisses

Späte Sprecher n=19			Kontrollgruppe n=29		
Proband Nr.	Rohwert aus SETK-2		Proband Nr.	Rohwert aus SETK-2	
	Verstehen Wörter	Verstehen Sätze		Verstehen Wörter	Verstehen Sätze
1	7	4	20	9	2
2	5	2	21	9	5
3	9	4	22	8	4
4	7	2	23	9	5
5	7	0°	24	9	7
6	9	4	25	9	1
7	8	5	26	9	5
8	7	3	27	8	6
9	4	0°	28	9	2
10	6	0°	29	9	3
11	9	6	30	9	3
12	5	0°	31	9	6
13	7	5	32	9	5
14	9	4	33	9	3
15	9	2	34	9	5
16	8	5	35	9	6
17	7	6	36	9	7
18	5	3	37	9	0°
19	6	6	38	7	3
			39	9	3
			40	9	7
			41	9	7
			42	9	6
			43	8	8
			44	8	6
			45	9	3
			46	9	4
			47	9	7
			48	8	4

° Subtest nicht durchführbar

Tab. 7: Einzelwerte aller Kinder in der Überprüfung des Sprachverständnisses

Expressive Leistungen wurden mit der ersten (vorläufigen) Version des „Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung“ (FRAKIS) (Szagun 2004) erhoben. Es handelt sich hierbei um einen Elternfragebogen. Er gliedert sich in die beiden Bereiche „Wortschatz und Grammatik“ und „Sätze“, wobei letzterer weiter unterteilt wird in die Bereiche „Wortendungen und Wortformen“ (Flexion) und „Wortkombinationen“ (Satzkomplexität).

Im Bereich Wortschatz stehen insgesamt 571 Items unterschiedlicher semantischer Felder und Wortarten zur Auswahl, wobei die Eltern angeben sollen, welche Wörter ihr Kind bereits spricht. Im Bereich Flexion finden sich Fragen zur Verwendung verschiedener Flexionsformen (z.B. Plural) bzw. Wortarten (z.B. Artikel), wobei die Eltern wieder aus gegebenen Beispielen auswählen. Im Bereich Satzkomplexität wird die Art der produzierten Wortkombinationen abgefragt. Insgesamt 32 Items

stellen je eine Äußerung in unterschiedlicher Komplexität zur Auswahl (z.B. „Kuh da“, „Kuh ist da“, „Die Kuh ist da“).

Nach Auswertung des Fragebogens ergibt sich für jeden der drei Bereiche (Wortschatz, Flexion, Satzkomplexität) je ein Zahlenwert. Für eine Einordnung der Ergebnisse stehen Vergleichswerte aus einer Untersuchung mit insgesamt 333 Kindern im Alter zwischen 1;6 und 2;6 Jahren zur Verfügung (Szagun, Steinbrink 2004; Szagun et al. 2006).

Anders als ELFRA-2 versteht sich FRAKIS nicht als Screeninginstrument, sondern dient dazu, mithilfe einer wesentlich größeren Auswahlmenge von Items, „einen ausführlichen Einblick in den Sprachstand eines Kindes zu erhalten“ (Szagun 2009, 14). Zum Zeitpunkt dieser Dissertation hat der Fragebogen eine Normierungsstudie durchlaufen und ist in leicht modifizierter Form (gegenüber der hier verwendeten ersten Version) unter dem selben Namen veröffentlicht (Szagun et al. 2009). Die für die vorliegende Arbeit erhobenen Werte wurden noch mit der ersten Version gewonnen¹³. Sie dienen der Darstellung der sprachproduktiven Kompetenz der untersuchten Kinder.

Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Späten Sprecher in allen drei untersuchten Bereichen in ihren Leistungen signifikant von den Kindern der Kontrollgruppe (t-Test $p < 0.001$). Gruppenmittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 8 zu sehen.

FRAKIS	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Wortschatz	103,00**	83,87	381,46**	102,84
Flexion	1,00**	1,63	20,32**	12,71
Satzkomplexität	6,06**	9,15	44,25**	17,78
** p < 0.001				

Tab. 8: Gruppenmittelwerte und Standardabweichungen aus dem Fragebogen zur Sprachentwicklung

2.3 Bearbeitung und Auswertung der Interaktionsvideos

2.3.1 Auswahl der Videosequenzen

Aus der aufgezeichneten Videosequenz jeder Mutter-Kind-Dyade von ca. 15-20 Minuten Länge wurde jeweils ein zusammenhängender Abschnitt von 10 Minuten zur Bearbeitung ausgewählt. Die Auswahl orientierte sich daran, dass sowohl Kind als auch Mutter mögliche Scheue oder Zurückhaltung vor der fremden Umgebung bzw. der Filmsituation abgelegt haben sollten. In der Regel wurden die ersten 5 Minuten der Gesamtaufzeichnung (Aufwärmphase) verworfen. Die letzten 3-5 Minuten der Aufzeichnung dienten gewissermaßen als „Puffer“, falls die Spielsituation zwischendurch unterbrochen wurde (z.B. durch Weglaufen des Kindes aus dem gefilmten Bereich, Trinkpausen, etc.). Eventuelle Unterbrechungen der eigentlichen Spielsituation wurden von der

¹³ Die Werte der verwendeten vorläufigen Version sind nicht direkt mit Werten der aktuellen Version vergleichbar, da sich die Auswertung teilweise unterscheidet.

Bearbeitung ausgeschlossen, d.h. der ausgewählte Abschnitt wurde um ein entsprechendes Zeitfenster verlängert, wobei die Unterbrechung im Transkript kenntlich gemacht wurde. Vier der insgesamt 48 aufgezeichneten Videos hatten eine Dauer von nur acht Minuten. Dies wurde bei der statistischen Bearbeitung berücksichtigt.

2.3.2 Transkription

Die Bearbeitung des Videomaterials geschah unter Zuhilfenahme der Internetbasis „Child Language Data Exchange System“ (CHILDES) (MacWhinney 2007a) und fand in drei Arbeitsschritten statt. Den ersten Arbeitsschritt stellte die Transkription der ausgewählten zehnmütigen Videoaufnahme dar.

Wie bereits dargestellt, handelte es sich bei der aufgenommenen Interaktionssequenz um eine freie Spielsituation zwischen Mutter und Kind. Natürlicherweise findet der Dialog zwischen den Interaktionspartnern in diesem Kontext nicht nur durch den sprachlichen Ausdruck statt. Nonverbalen Signalen wie bspw. Blickkontakt, Mimik, Gestik und Körperhaltung sowie den Handlungen im Spiel kommt eine ebenso wichtige Bedeutung zu.

Während die Beteiligung der Mütter an der Interaktion zwar überwiegend auf der sprachlichen Ebene stattfindet oder zumindest sprachlich begleitet ist, beteiligen sich junge Kinder eher auf der Handlungsebene am Spiel. Entsprechend dem Alter und der Sprachkompetenz der untersuchten Kinder nehmen diese nicht-sprachlichen Beiträge in der Interaktion einen erheblichen Anteil ein. Vor allem für die Analyse der kindlichen Beteiligung am Dialog war die Erfassung der Beiträge auf beiden Ebenen von großer Wichtigkeit. Der Begriff Dialog, wie er in dieser Untersuchung verwendet wird, bezieht sich daher auf das Wechselspiel sowohl verbaler als auch nonverbaler Beiträge zwischen Mutter und Kind, d.h. er schließt sowohl die Sprach- als auch die Handlungsebene gleichermaßen mit ein.

Für die Transkription der Videosequenzen bedeutete dies, dass neben der Verschriftung der gesprochenen Anteile auch eine sorgfältige Aufzeichnung nonverbaler Dialoganteile stattfinden musste. Ziel war es, ein schriftliches Protokoll (Transkript) der gefilmten Interaktion zu erstellen, mithilfe dessen sowohl die Sprach- als auch die Handlungsebene des Dialogs zwischen Mutter und Kind untersucht werden konnten.

Alle Dialogbeiträge wurden zunächst in chronologischer Abfolge niedergeschrieben. Die Verschriftung folgte den Konventionen der „Codes for the Human Analysis of Transcripts“ (CHAT) (MacWhinney 2007b), welche Bestandteil von CHILDES sind.

Jeder verbale Dialogbeitrag wurde in einer eigenen Sprecherzeile, der sog. Hauptspur (engl. „maintier“) notiert. Kindliche Sprecherzeilen beginnen jeweils mit dem Zeichen *CHI (für „child“), die Sprecherzeilen der Mutter mit dem Zeichen *MOT (für „mother“). Handelte es sich um einen nonverbalen Dialogbeitrag wurde dies in der (obligatorischen) Hauptspur durch eine Null („0“) vermerkt.

Nonverbale Signale und Handlungen des Sprechers wurden in einer sog. abhängigen Spur (engl. „dependent tier“) notiert, welche der jeweiligen Hauptspur fest zugeordnet ist. Diese Zeile beginnt mit dem Zeichen %act (für „action“). Im Falle einer nonverbalen Beteiligung enthält diese Zeile dementsprechend den eigentlichen Inhalt des Dialogbeitrags. Im Falle eines verbalen Dialogbeitrages kann sie zusätzliche Informationen wie bspw. eine begleitende Handlung oder Geste enthalten.

In einer weiteren abhängigen Spur wurden Anmerkungen oder Kommentare zum (sichtbaren) Kontext einer Äußerung notiert, wenn dies für das Verständnis des Dialogbeitrages notwendig war. Die Zeile beginnt mit dem Zeichen %com (für „comment“).

Sowohl die Sprache der Mutter als auch des Kindes wurde orthographisch verschriftet, d.h. dialektale Besonderheiten und Besonderheiten der kindlichen Aussprache wurden nur grob

wiedergegeben. Zur Veranschaulichung der geschilderten Vorgehensweise findet sich in Abbildung 15 ein beispielhafter Ausschnitt eines Transkripts.

```
*CHI: meiner.
%act: stellt sich einen Eierbecher hin.
*MOT: dein Ei.
*CHI: Mama.
%act: stellt zweiten Eierbecher der Mutter hin.
*MOT: Mamas Ei.
*MOT: super, vielen Dank!
*CHI: (h)eiß!
%act: nimmt die Töpfe vom Herd.
*MOT: m@i, des@d [: das] is(t) heiß.
```

Abbildung 15: Transkriptbeispiel (erster Arbeitsschritt) (Auszug aus Transkript Nr. 13)

2.3.3 Kodierung

An die Transkription jeder Videosequenz schloss sich als zweiter Arbeitsschritt der Prozess der Kodierung an. Jeder Dialogbeitrag wurde hinsichtlich der untersuchten Aspekte überprüft und einer bestimmten Kategorie zugeordnet. Dies geschah durch die Zuweisung bestimmter Codes, welche in zwei abhängigen Spuren (Zeile %co1 und %co2) notiert wurden.

Mütterliche Dialogbeiträge wurden in der Zeile %co1 nach ihrer Gesprächsfunktion kategorisiert. Unterschieden wurde zwischen initiativen und responsiven Äußerungen mit einer Reihe von Differenzierungen. In der Spur %co2 wurde die Übereinstimmung des Dialogbeitrages zum Interaktionsthema bewertet. Kategorisiert wurde nach sog. *synchronen* und *asynchronen* Beiträgen mit verschiedenen Differenzierungen.

Die kindlichen Dialogbeiträge wurden in Zeile %co1 hinsichtlich der Art der Dialogbeteiligung kategorisiert und in Zeile %co2 ebenfalls hinsichtlich ihrer Übereinstimmung im Gesprächsthema.

Das verwendete Kategoriensystem wird im Kapitel 2.4 ausführlich dargestellt.

Abbildung 16 zeigt einen beispielhaften Ausschnitt aus einem kodierten Transkript.

```
*CHI: meiner.
%co1: $B:VE:V
%co2: $$:GT
%act: stellt sich einen Eierbecher hin.
*MOT: dein Ei.
%co1: $R:RS
%co2: $$:GT
*CHI: Mama.
%co1: $B:VE:V
%co2: $$:GT
%act: stellt zweiten Eierbecher der Mutter hin.
*MOT: Mamas Ei.
%co1: $R:RS
%co2: $$:GT
```

Abbildung 16: Transkriptbeispiel (zweiter Arbeitsschritt) (Auszug aus Transkript Nr. 13)

2.3.4 Analyse der Transkripte

Nach Abschluss der Kodierung konnten die Transkripte der Analyse durch das Computerprogramm Computerized Language Analysis (CLAN) (MacWhinney 2007c) zugeführt werden, welches ebenfalls Bestandteil von CHILDES ist.

Durch die Auszählung der Codes wurde für jedes einzelne Transkript die Auftretenshäufigkeit der untersuchten Merkmale bestimmt. Dies geschah durch die Anwendung des Suchbefehls `FREQ` (für „frequency“). Außerdem wurden quantitative Merkmale sowohl der Sprache des Kindes als auch der Mutter bestimmt. Dazu gehörten die Gesamtanzahl der Äußerungen, die Anzahl der kommunikativen Turns¹⁴, die Anzahl der verwendeten Wörter (types), die Anzahl der verschiedenen Wörter (token), die durchschnittliche Äußerungslänge (mlu) sowie die durchschnittliche Turnlänge (mlt). Zum Einsatz kamen dabei die Befehle `MLU`, `MLT` und wiederum `FREQ`.

Die von CLAN ermittelten Werte ergaben schließlich die Datenbasis für die weitere statistische Analyse. Die statistische Ausarbeitung der Ergebnisse erfolgte mit Unterstützung des Statistischen Beratungslabors (STABLAB) (Leitung Prof. Dr. H. Küchenhoff) der LMU München.

2.3.5 Mitarbeit von Studierenden

Die Bearbeitung der Videoaufzeichnungen fand unter der Mitarbeit von Studierenden der Sprachheilpädagogik im Rahmen mehrerer Seminare statt¹⁵. Die Studierenden wurden zunächst mit CHILDES sowie dem verwendeten Kategoriensystem vertraut gemacht. Anschließend erlernten sie anhand von Übungsbeispielen die notwendigen Techniken der Transkription und des Kodierens. Im Anschluss wurde von den Studierenden je eine Videosequenz selbständig bearbeitet. Die Transkripte wurden nach dem ersten Arbeitsschritt der Verschriftung untereinander zur Korrektur ausgetauscht, d.h. die Übereinstimmung von Transkript und Videosequenz wurde durch eine weitere Person beurteilt. Nach dem zweiten Arbeitsschritt der Kodierung wurde das Transkript der Autorin vorgelegt. Auftretende Unsicherheiten bei der Anwendung des Kategoriensystems bzw. unterschiedliche Interpretationen einzelner Äußerungen wurden im Gespräch geklärt und gemeinsam entschieden.

Jedes Transkript durchlief mehrere Bearbeitungs- und Korrekturphasen. Achtundzwanzig Transkripte entstanden unter studentischer Mitarbeit, die restlichen zwanzig wurden ausschließlich von der Autorin bearbeitet.

¹⁴ Ein Turn stellt den gesamten Dialogbeitrag eines Sprechers bis zum nächsten Sprecherwechsel dar. Er kann aus einer oder mehreren zusammenhängenden Äußerungen bestehen.

¹⁵ Allen Studierenden, die an der Bearbeitung der Videos beteiligt waren, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

2.4 Kategoriensystem zur Beurteilung der Mutter-Kind-Interaktion

2.4.1 Sprache der Mutter

Beurteilung der Responsivität

Ein besonderes Augenmerk der untersuchten Fragestellung liegt auf der Responsivität der Mutter gegenüber dem sprachlichen Verhalten ihres Kindes.

Unter 1.1.3 wurde ausgeführt, dass sich sprachliche Responsivität der Mutter darin ausdrückt, dass sich die Mutter mit ihrem Sprachangebot auf das Verhalten bzw. die lautlichen Äußerungen des Kindes bezieht. In diesem Sinne schließt Responsivität also die Reaktionen auf verbales und nonverbales Verhalten des Kindes mit ein. Ausschlag gebend ist in beiden Fällen der Bezug zwischen der Sprache der Mutter und dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes. Je mehr sprachliche Aktivität das Kind im Laufe der Zeit entwickelt, umso mehr drückt sich sein Aufmerksamkeitsfokus in einer Spielinteraktion durch seine sprachlichen Äußerungen aus. Reagiert die Mutter auf diese Äußerungen des Kindes, stellt sie gleichzeitig auch einen Bezug zum Aufmerksamkeitsfokus des Kindes her. Der thematische Bezug ihres Sprachangebots zum Fokus des Kindes ist damit quasi automatisch gegeben.

Diese Situation stellt sich bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn etwas anders dar. Da sie selber in der Interaktion noch wenig sprachliche Aktivität zeigen, bieten sie ihren Müttern weniger Gelegenheit für diese „automatische“ thematische Passung zwischen Sprachangebot und Aufmerksamkeitsfokus des Kindes. Ihre Mütter machen ihr Sprachangebot (im Vergleich zu Müttern von Kindern mit normaler Sprachentwicklung) folglich häufiger in Form initiativer Äußerungen. Dabei berücksichtigen sie zwar meist intuitiv den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes (vgl. 1.1.1), im Gegensatz zur Bezugnahme auf eine sprachliche Äußerung des Kindes ist die thematische Passung zwischen Sprache der Mutter und Fokus des Kindes jedoch nicht automatisch gegeben. In der Folge *kann* eine initiativ Äußerung der Mutter sich thematisch auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes beziehen, *muss* dies aber nicht.

Um dieser besonderen Bedingung im Dialog von Müttern und ihren Kindern mit spätem Sprechbeginn Rechnung zu tragen, wurde die Unterscheidung zwischen initiativen und responsiven Äußerungen von der Beurteilung der thematischen Übereinstimmung getrennt vorgenommen. Eine Konsequenz aus dieser Trennung ist die, dass Äußerungen der Mutter, die eine Reaktion auf *nonverbales* Verhalten des Kindes darstellen, nicht als responsive Äußerungen beurteilt werden, sondern als sprachliche Initiativen, die jedoch einen thematischen Bezug zum Verhalten des Kindes besitzen. Ziel war es, dadurch eine unabhängige Beurteilung der speziellen *sprachlichen Responsivität* der Mutter auf das *sprachliche Verhalten* des Kindes und der allgemeinen *thematischen Passung* ihres Sprachangebots zu ermöglichen. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von der Vorgehensweise anderer Untersuchungen (z.B. Vigil et al. 2005), in denen die Unterscheidung von responsiven und initiativen Äußerungen der Mutter mit der Beurteilung der thematischen Übereinstimmung verknüpft ist.

Um eine klare Nachvollziehbarkeit der Kategorisierung von responsiven und initiativen Äußerungen

zu gewährleisten, ist die zuvor dargestellte Auffassung in der folgenden Definition noch einmal zusammengefasst:

Responsive Äußerung

- Eine responsive Äußerung bezieht sich direkt auf eine vorangegangene Äußerung des Kindes. Voraussetzung ist daher, dass das Kind zuvor etwas sprachlich geäußert hat.
- Maßgeblich ist demnach nicht, dass die mütterliche Äußerung eine *Reaktion* auf das kindliche Verhalten ist. Vielmehr handelt es sich speziell um die *sprachliche Reaktion* der Mutter auf das *sprachliche Verhalten* ihres Kindes.
- Reagiert die Mutter mit ihrer Äußerung auf einen nonverbalen Dialogbeitrag des Kindes, ist ihre Äußerung zwar ebenfalls durch das kindliche Verhalten hervorgerufen, es handelt sich aber nicht um eine responsive Äußerung, im Sinne der hier verwendeten Definition.
- Durch ihren direkten Bezug zur vorangegangenen kindlichen Äußerung besitzen responsive Äußerungen meist ein hohes Maß an lexikalischer Überschneidung. Verbunden ist damit automatisch auch eine thematische Übereinstimmung zum kindlichen Aufmerksamkeitsfokus.

Initiative Äußerung

- Eine initiative Äußerung ist vom sprachlichen Verhalten des Kindes gewissermaßen unabhängig. Sie stellt einen sprachlichen Impuls der Mutter dar.
- Dieser kann sich thematisch sowohl auf das Verhalten bzw. den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes beziehen als auch auf ein anderes (neues) Thema.

Sprachlehrstrategien

Ein weiterer Aspekt der Fragestellung liegt auf der Verwendung von Sprachlehrstrategien der Mutter. Zusätzlich zur Einteilung in responsive und initiative Äußerungen wurde daher jede Äußerung nach ihrer pragmatischen Funktion differenziert. Die Einteilung der Äußerungen wird zugunsten der Übersichtlichkeit in Tabellenform dargestellt.

Die Abbildungen 17 und 18 zeigen die Einteilung der responsiven Äußerungen. Die Differenzierung der initiativen Äußerungen ist in den Abbildungen 19 und 20 dargestellt. Zu jeder verwendeten Kategorie findet sich eine Erklärung oder Erläuterung, sofern diese notwendig ist. Zur Veranschaulichung werden außerdem jeweils zwei Beispieläußerungen gegeben. Wie unter 2.3.3 dargestellt, geschah die Zuordnung der Äußerung zur jeweiligen Kategorie im Transkript durch die Verwendung bestimmter Codes welche in der Zeile %co1 des Transkripts notiert wurden. Eine Liste der verwendeten Codes findet sich im Anhang.

In der Einteilung der responsiven Äußerungen findet sich die Kategorie „nonverbale Reaktion“. Dies mag zunächst widersprüchlich zur oben dargestellten Begriffserklärung erscheinen. Die Kategorie wurde jedoch bewusst eingeführt, um auch im Bezug auf das mütterliche Verhalten die Handlungsebene mit zu berücksichtigen (vgl. 2.3.2). Nonverbale Reaktionen der Mutter sollten nicht

verloren gehen, da sie ebenfalls Ausdruck ihrer Aufmerksamkeit gegenüber der sprachlichen Beteiligung des Kindes sind.

Im Hinblick auf die geringere sprachliche Beteiligung der Späten Sprecher wurde die Kategorie der Umformungen noch um eine weitere spezielle Differenzierung, das Aufgreifen einer prälinguistischen Geste, ergänzt (vgl. Tab. 17). Die prälinguistische Geste des Zeigens eines Objektes im Kontext der Triangulierung bringt zum Ausdruck, dass das Kind bereits weiß, dass jedes Objekt seinen Namen hat. Es hat das semantische Konzept des Objekts bereits erworben, es fehlt ihm jedoch noch das sprachliche Etikett dazu. Es zeigt auf ein Objekt oder hält dieses empor in der Absicht, dass die Mutter ihm das entsprechende Wort dazu nennt (vgl. 1.1.1). Manche Kinder unterstützen ihre kommunikative Absicht noch durch eine Vokalisation bzw. einen „Platzhalter“ (anstelle eines Wortes) wie „äh“ oder „hh“. Reagiert die Mutter auf diese Geste durch die Benennung des gezeigten oder gereichten Gegenstandes, überbrückt sie genau diese Lücke vom semantischen Konzept zum lexikalischen Etikett und leistet damit optimale Unterstützung beim Erwerb des Wortes. Das Geben eines Objekts im triangulären Bezug kann außerdem noch zum Ausdruck bringen, dass das Kind weiß, dass die Mutter ihm helfen kann, das Objekt zu manipulieren oder zu verändern, wie es z.B. bei einer verschlossenen Dose der Fall ist. Allerdings fehlt ihm noch das sprachliche Mittel, die gewünschte Veränderung zum Ausdruck zu bringen. Formuliert die Mutter die gewünschte Funktion bzw. die gewünschte Manipulation, indem sie bspw. „aufmachen“ sagt, schließt sie wiederum die Lücke zwischen Konzept und Wort. Diese Art der Reaktion auf eine prälinguistische Geste wurde ebenfalls als Sprachlehrstrategie der korrigierenden Rückmeldung in Form einer Umformung gewertet. Wichtige Voraussetzung war, dass die Geste des Kindes eindeutig absichtsvoll war.

Pragmatische Funktion		Erklärung	Beispiel 1	Beispiel 2
1	Korrigierende Rückmeldung: Umformung	Aufgreifen der Äußerung des Kindes, wobei diese umgeformt oder ergänzt wird; kann auch auf prälinguistische Geste des Kindes folgen		
		1.1 einfache Umformung	Nur eine Hauptkomponente der Äußerung des Kindes wird verändert oder umgeformt bzw. nur eine fehlende Komponente wird ergänzt.	*CHI: Mama. %act: zeigt auf Ei. *MOT: Mamas Ei. *CHI: da. %act: legt Ei in den Topf. *MOT: da mit rein.
		1.2 Rückmeldung auf prälिंग. Geste	Die prälinguistische Geste des Kindes wird in eine sprachliche Äußerung umgeformt.	*CHI: 0. %act: nimmt eine Tomate aus der Kiste, hält sie hoch und wendet sich mit Blickkontakt zur Mutter. *MOT: eine Tomate
	1.3 komplexe Umformung	Mehr als eine Komponente der Äußerung des Kindes wird verändert oder umgeformt bzw. ergänzt.		
2	Expansion	Syntaktische Erweiterung der kindlichen Äußerung		*CHI: da. %act: legt Deckel auf Topf. *MOT: da g(e)hört er drauf.
			1.3.a	
	Extension	Semantische Erweiterung der kindlichen Äußerung; kann auch aus zwei aufeinander folgenden Äußerungen bestehen		*CHI: einer. *MOT: noch (e)in Messer. *MOT: schon zwei Messer.
			1.3.b	
Imitation	Wiederholung der gesamten bzw. eines Teils der Äußerung des Kindes; kann auch korrigierende Rückmeldung für Aussprache des Kindes darstellen	*CHI: wieder zumachen. *MOT: wieder zumachen.	*CHI: hab ich eine (P)fa(nne). *MOT: eine Pfanne.	
3	Interpretation	Deutung der Äußerung des Kindes mithilfe des Kontextes	*CHI: düme@b. %act: hält Mutter grünen Teller hin. *MOT: grüner Teller?	*CHI: xxx. %act: nimmt Zitrone aus einer Kiste *MOT: eine Zitrone?

Abbildung 17: Einteilung der responsiven Äußerungen der Mutter (Teil 1)

Pragmatische Funktion		Erklärung	Beispiel 1	Beispiel 2
4	Antwort	Folgt auf eine Frage des Kindes	*CHI: Mami hat fein gegessen? *MOT: ja ich hab schon aufgegessen.	*CHI: wo? *MOT: da in dem grünen Auto. %act: zeigt auf Bild am Fenster
5	Bestätigung	Neutrale Bestätigung der Äußerung des Kindes zur Aufrechterhaltung des Dialogs	*CHI: ich doch auf Teller tun. *MOT: mhm@i.	*CHI: da reinton. *MOT: aha@i.
6	Negative Verbesserung	Explizite, negativ formulierte Korrektur der Äußerung des Kindes	*CHI: Ei. *MOT: nein, das is(t) kein Ei.	*CHI: hm@i # b(ß)auc. %act: nimmt grünen Eierbecher und streckt ihn zur Mutter. *MOT: nee [: nein] is(t) kein blauer. *MOT: # des@d [: das] is(t) (ei)n grüner Eierbecher.
7	Wertschätzung	Lob/Anerkennung für die Äußerung des Kindes	*CHI: gelb. %act: legt gelben Löffel auf den Tisch *MOT: gelb, genau.	*CHI: die Gummibärchen kann man nicht essen aus Holz. *MOT: da hast du Recht.
8	Sonstige	Lassen sich keiner der genannten Kategorien zuordnen z.B. „Danke“; Nachfrage bei unverständlicher Äußerung	*CHI: bitte. %act: legt Nudeln auf den Teller der Mutter *MOT: danke.	*CHI: Teller uk@b. *MOT: wie bitte?
9	Nonverbale Reaktion	Angemessene nicht-sprachliche Reaktion auf Äußerung des Kindes z.B. Lachen, Ausführen einer Handlung	*CHI: Mama. %act: hält Mutter Plastikröbe vor das Gesicht *MOT: 0. %act: tut so, als würde sie hinein beißen.	*CHI: ah@i! act: %oversucht klemmende Schublade herausziehen *MOT: 0. %act: öffnet Schublade für das Kind
10	Keine Reaktion	Fehlende (obligatorische) Reaktion auf Äußerung des Kindes	*CHI: auf! %act: hält Mutter Dose hin *MOT: 0. %act: nimmt etwas anderes aus dem Regal	*CHI: des da? *MOT: 0. %act: kramt in einer Schublade

Abbildung 18: Einteilung der responsiven Äußerungen der Mutter (Teil 2)

Pragmatischen Funktion		Erklärung	Beispiel 1	Beispiel 2
1	Frage	Äußerung verlangt eine sprachliche Reaktion vom Kind		
		Frage dient dem Informationsgewinn; Antwort ist der Mutter nicht bekannt	*MOT: was kochst du denn? *MOT: magst du die mal anziehen? %act: hält Kind die Schürze hin	
	1.1 echte Frage	Frage dient ausschließlich dazu, eine sprachliche Reaktion des Kindes zu evozieren; Antwort ist der Mutter bekannt	*CHI: 0. %act: nimmt Karotte in die Hand. *MOT: und was ist das?	*MOT: und welche Farbe hat der? %act: zeigt auf einen Becher
	1.2 Kontrollfrage	offensichtlicher Sachverhalt wird in Form einer Frage formuliert; Antwort des Kindes ist nicht obligatorisch	*CHI: 0. %act: rührt im Topf *MOT: tust du rühren?	*CHI: 0. %act: füttert den Bären. *MOT: hat der Bärlü@f Hunger?
1.3 rhetorische Frage	Äußerungen, die der Feststellung von Sachverhalten, der Benennung oder Beschreibung von Objekten bzw. Handlungen sowie der Erklärung oder dem Kommentar der Situation dienen			
2.	Deklaration			
	2.1 Benennung	Äußerung dient der Bezeichnung eines Objekts oder einer Handlung	*MOT: ein Löffel. %act: nimmt Löffel aus Schublade und zeigt ihn dem Kind.	*CHI: 0. %act: Nimmt Tomate in die Hand. *MOT: Tomate.
		Äußerung beschreibt Eigenschaft oder Aussehen eines Gegenstandes	*MOT: so (e)ne große Schublade und nur ein Würstel drin!	*MOT: der is(t) grün. %act: zeigt auf einen Teller
	2.2 Beschreibung eines Objekts	Äußerung begleitet die eigene Handlung	*MOT: ich schalt mal den Ofen ein.	*MOT: ich hab mir (e)ne Gabel genommen.
	2.3 Beschreibung der eigenen Handlung			

Abbildung 19: Einteilung der initiativen Äußerungen der Mutter (Teil 1)

Pragmatische Funktion		Erklärung	Beispiel 1	Beispiel 2	
2.4	Beschreibung der Handlung des Kindes	Äußerung beschreibt Handlung des Kindes	*CHI: 0. %act: schüttet Nudeln in den Topf *MOT: und die Nudeln tust Odu auch gleich dazu.	*CHI: 0. %act: rührt im Topf *MOT: genau, bisserl@d [: bisschen] umrühren.	
	2.5	Feststellung/ Kommentar	Äußerung dient einer Feststellung oder dem Kommentar der Situation	*CHI: 0. %act: füllt Würstchen in die Dose. *MOT: sind alle drin, glaub ich.	*MOT: die haben aber schöne Sachen hier.
	2.6	Erklärung	Äußerung erklärt einen Sachzusammenhang	*MOT: müssma@d [: müssen wir] da wieder abdrehen. *MOT: sonst brennt was an.	*MOT: der passt da nicht drauf, der Deckel. *MOT: der ist zu klein.
3	Wertschätzung	Anerkennung oder Lob für kindliche Handlung	*MOT: hast du fein gekocht.	*CHI: 0. %act: füllt Teller. *MOT: ganz eine tolle Suppe!	
4	Anweisung	Hinweis oder Aufforderung außerhalb der Spielhandlung z.B. Anweisung zum Verhalten, Hilfestellung zum Umgang mit Gegenständen	*MOT: vielleicht legt Odu das Messer mal neben dran. *MOT: dann geht (e)s leichter.	*CHI: 0. %act: will Plastikrübe essen. *MOT: nein, nicht in den Mund stecken.	
5	Anregung	Äußerung gibt Impuls zum Handeln innerhalb des Spiels z.B. Erweiterung des Spielthemas; kann auch als indirekte Aufforderung formuliert sein	*MOT: müssen wir noch Besteck rausholen, oder?	*MOT: und zum trinken kannst du hier (eine)n Becher nehmen.	
6	Nonverbale Beteiligung	Handlung im Spiel; nonverbale Aufforderung zur Beteiligung am Spiel	*CHI: 0. %act: füllt Gläser *MOT: 0. %act: hält ihre Tasse hin.	*CHI: 0. %act: schüttet Nudeln in den Topf *MOT: hält Kind den Kochlöffel hin.	
7	Sonstige	Äußerung lässt sich keiner der genannten Kategorien zuordnen z.B. neutrale Einwürfe, abgebrochene Äußerungen	*CHI: 0. %act: räumt Teller ein. *MOT: okay.	*MOT: ui@!: %act: zieht Schublade auf und schaut hinein.	

Abbildung 20: Einteilung der initiativen Äußerungen der Mutter (Teil 2)

2.4.2 Kindliche Beteiligung am Dialog

Bei der Beurteilung der kindlichen Beteiligung am Dialog wurden, wie unter 2.3.2 bereits erläutert, sowohl die Sprach- als auch die Handlungsebene der Interaktion berücksichtigt. Dementsprechend wurde jeder Dialogbeitrag des Kindes dahingehend bewertet, um welche Art der Beteiligung es sich handelt. In Anlehnung an Rescorla, Fechnay (1996) wurden die Beiträge des Kindes in vier Kategorien unterschieden.

Die erste Kategorie umfasst die eindeutigen Verbalisierungen des Kindes. Als solche werden alle sprachlichen Beiträge des Kindes gewertet, welche eindeutig kommunikativ absichtsvoll sind bzw. einen klaren referentiellen Bezug zu einem Objekt oder einer Handlung besitzen, d.h. deren Intentionalität klar erkennbar ist. Als Kriterien zur Beurteilung dieser Intentionalität wurden die Blickrichtung des Kindes (z.B. auf ein bestimmtes Objekt), der Blickkontakt zur Mutter, der Bezug zu einer vorangegangenen Äußerung der Mutter sowie die Intonation der Äußerung (z.B. fragend) herangezogen. Die Zuhilfenahme dieser Kriterien war vor allem bei der Beurteilung unverständlicher Äußerungen notwendig. Wendet das Kind sich bspw. mit einer unverständlichen Äußerung seiner Mutter zu oder reagiert damit auf eine Frage oder Aufforderung der Mutter, wird seine Beteiligung als eindeutige (wenn auch unverständliche) Verbalisierung gewertet. Redet das Kind hingegen unverständlich vor sich hin ohne dass eine kommunikative Absicht oder ein klarer referentieller Bezug erkennbar ist, wird dies nicht als unverständliche Äußerung im Sinne einer eindeutigen Verbalisierung gewertet sondern als Brabbeln (s. u.).

Die zweite Kategorie umfasst kommunikative Gesten des Kindes, welche wiederum weiter unterteilt werden in konventionelle und prälinguistische Gesten. Zu den konventionellen Gesten gehören bspw. Nicken, Kopfschütteln oder Schulterzucken, als Ausdruck von Zustimmung, Ablehnung oder Unentschlossenheit. Als prälinguistische Gesten gelten das Zeigen oder Geben eines Objektes im Kontext der Triangulierung. Wichtiges Merkmal dieser Gesten ist ihre eindeutige Intentionalität, d.h. ihre klar erkennbare kommunikative Funktion im Dialog mit der Mutter. Sie unterscheiden sich daher von anderen nonverbalen Beiträgen des Kindes wie bspw. symbolischen Spielhandlungen.

Die dritte Kategorie umfasste alle nonverbalen Beiträge des Kindes. Dazu gehören die Handlungen im Spiel, das kindliche Blickverhalten aber auch paralinguistisches Verhalten wie Lautmalereien oder Brabbeln.

Die vierte Kategorie umfasst fehlende soziale Signale des Kindes. Diese Bewertung wird dann vergeben, wenn aus dem Verhalten des Kindes keinerlei adäquate Reaktion erkennbar ist, obwohl dies im Kontext des Dialogs obligatorisch erforderlich wäre.

Ein Überblick über die verwendeten Kategorien mit jeweils zwei Beispielen ist in Tabelle 9 zu finden. Die im Transkript verwendeten Kodierungen sind im Anhang aufgelistet.

Kindliche Beteiligung am Dialog				
Kategorie	Erklärung		Beispiel 1	Beispiel 2
Eindeutige Verbalisierung	sprachliche Äußerung mit klar erkennbarer kommunikativer Absicht			
	verständliche Äußerung		*CHI: da Bi(r)ne.	*CHI: des kochen.
	unverständliche Äußerung		*CHI: xxx.	*CHI: Mama wawe@b.
Kommunikative Geste	Eindeutig intentionale Geste oder Handbewegung; evtl. mit begleitender Vokalisation oder stereotypem „Platzhalter“ (z.B. „äh“)			
	prälinguistische Geste	Zeigen oder Geben eines Objektes im triang. Blickkontakt	*CHI: äh! %act: streckt Mutter die verschlossene Dose hin und nimmt Blickkontakt mit ihr auf.	*CHI: 0. %act: nimmt Tomate aus der Kiste, hält sie hoch und schaut die Mutter an.
	Konventionelle Geste	Kopfnicken oder -schütteln, Schulterzucken	*MOT: noch heiß? *CHI: 0. %act: schüttelt den Kopf	*MOT: soll ich aufmachen? *CHI: 0. %act: nickt
Nonverbale Beteiligung	Ausführen einer Spielhandlung, Blickkontakt, lautmalerische Äußerung, Babbeln		*MOT: wo ist denn jetzt der Kochlöffel? *CHI: 0. %act: schaut suchend um sich.	*CHI: schschsch@o. act%: gießt fiktives Wasser in die Gläser.
Kein soziales Signal	Keinerlei kommunikative Reaktion oder adäquate Spielhandlung erkennbar obwohl dies im Kontext obligatorisch wäre.		*MOT: und wie schmeckt (e)s? %act: schaut Kind fragend an. *CHI: 0. %act: blickt aus dem Fenster.	*MOT: magst Odu nachschauen, ob (e)s noch da is(t)? %act: zeigt auf Schublade. *CHI: 0. %act: schaut unverändert weiter auf Regal.

Tab. 9: Kategorisierung der kindlichen Beteiligung am Dialog (in Anlehnung an Rescorla, Fechnay 1996)

2.4.3 Übereinstimmung im Interaktionsthema

Sowohl die Dialogbeiträge des Kindes als auch die Äußerungen der Mutter wurden hinsichtlich ihrer Übereinstimmung im Interaktionsthema beurteilt, wobei die verwendete Kategorisierung eine Modifizierung der Einteilung von Rescorla, Fechnay (1996) darstellt.

Um die Kriterien für die Beurteilung nachvollziehbar zu machen, muss zunächst der Begriff des „Themas“ geklärt werden. Das Thema des Dialogs oder der Interaktion wird zunächst durch den Aufmerksamkeitsfokus des oder der Agierenden bestimmt. Dieser Fokus bezieht sich auf ein bestimmtes Objekt bzw. auf eine bestimmte Tätigkeit oder ein Ereignis. Erkennbar wird er an Körperhaltung und Blickrichtung der Agierenden, ihre Berührung und Manipulation der Objekte sowie durch ihren sprachlichen Bezug auf Objekt, Tätigkeit oder Ereignis.

Der Begriff Thema, wie er hier verwendet wird, ist also nicht zu verwechseln mit einem generell übergeordneten Spielthema, welches im vorliegenden Kontext bspw. „Kochen und Essen“ heißen könnte. Er bezieht sich vielmehr auf den jeweiligen Fokus des Interesses der einzelnen Interaktionssituation. Beziehen sich Mutter und Kind in ihrer Sprache und/oder ihrem Handeln auf dasselbe Objekt bzw. dieselbe Handlung, haben sie ein gemeinsames Thema. Das Thema wird also nicht erst durch eine sprachliche Äußerung definiert, sondern besteht bereits in der gemeinsamen Ausrichtung der Aufmerksamkeit und kann daher auch durch nonverbale Beiträge bestimmt werden.

Die Übereinstimmung im Thema wird dementsprechend immer in Abhängigkeit vom vorangehenden Dialogbeitrag des Dialogpartners beurteilt. Greift der Beitrag des einen Partners das Thema des anderen Partners auf bzw. setzt ein bereits bestehendes gemeinsames Thema fort, wird er als *synchron* bewertet. Unterscheidet sich ein Beitrag im Thema vom vorangehenden Beitrag, indem er bspw. ein neues Thema einführt oder einen Themenwechsel des Partners ignoriert, wird er als *asynchron* bewertet.¹⁶

Die verschiedenen Arten synchroner und asynchroner Beiträge sind in Tabelle 10 aufgeführt. Die Kategorien gelten gleichermaßen für die Beurteilung des Verhaltens der Mutter als auch des Kindes. Zugunsten der Übersichtlichkeit bezieht sich die Erläuterung der Kategorien jedoch jeweils nur auf eine der zwei möglichen Rollenverteilungen zwischen Mutter und Kind.

Übereinstimmung im Interaktionsthema		
Kategorie		Erklärung
Synchroner Dialogbeitrag	Aufnehmen des Themas des Dialogpartners	Mutter nimmt mit ihrem Dialogbeitrag das vom Kind neu eingeführte Thema unmittelbar auf.
	Fortsetzung des gemeinsamen Themas	Dialogbeitrag setzt das gemeinsame Thema fort bzw. erweitert dieses.
Asynchroner Dialogbeitrag	Einführung eines neuen Themas	Dialogbeitrag führt ein neues Thema ein.
	Festhalten am Thema trotz Themenwechsel des Dialogpartners	Mutter bleibt mit Dialogbeitrag beim vorherigen gemeinsamen Thema obwohl das Kind ein neues Thema eingeführt hat.
	wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas	Dialogbeitrag der Mutter setzt ihr eigenes bzw. ein vorheriges gemeinsames Thema über mehr als einen Sprecherwechsel hinweg fort, obwohl das Kind noch bzw. inzwischen einem anderen Thema folgt.
	Ausschluss des Partners	Kind bleibt zwar im aktuellen Thema, reagiert jedoch nicht auf vorangegangene (synchroner) Frage, Aufforderung oder Anweisung der Mutter
Neutraler Dialogbeitrag	Fortsetzung des eigenen (neuen) Themas innerhalb desselben Turns	Mutter hat ein neues Thema eingeführt und macht noch einen Beitrag dazu bevor der Sprecherwechsel stattfindet.
	Sonstiges	Dialogbeiträge, die sich keiner der genannten Kategorien zuordnen lassen; z.B. abgebrochene Äußerungen, unverständliche Äußerungen mit unklarer Referenz, neutrale Einwürfe wie „mhm“.

Tab. 10: Beurteilung der thematischen Übereinstimmung im Dialog (modifiziert nach Rescorla, Fechnay 1996)

¹⁶ Die Begriffe „synchron“ und „asynchron“ sind von Rescorla, Fechnay (1996) übernommen. Sie beziehen sich im Deutschen eigentlich auf die zeitliche Parallelität zweier Ereignisse; obwohl dies im Bezug auf die thematische Übereinstimmung im Dialog nicht zutrifft, werden die Begriffe trotzdem für die vorliegende Arbeit übernommen.

Im Hinblick auf die untersuchte Fragestellung sind vor allem die Momente des Wechsels im Interaktionsthema von Bedeutung. Zur Veranschaulichung der verwendeten Kategorien werden daher im Folgenden verschiedene Möglichkeiten der Themenführung im Verlauf einer Interaktionssequenz anhand von Beispielen näher erläutert.

Abbildung 21 zeigt eine Interaktionssequenz, in der das Kind die Themenführung bestimmt, während die Mutter seinem Aufmerksamkeitsfokus folgt.

Zu Beginn führt das Kind zunächst ein Thema ein, indem es nach einem Objekt greift und sich diesem widmet bzw. es benennt. Sein Fokus gilt der Eierschachtel (Zeile 1).

Die Mutter greift das kindliche Thema mit ihrer Äußerung auf und setzt es in einer weiteren Äußerung fort (Zeile 2-3).

Es folgen mehrere Sprecherwechsel, wobei sich sowohl die sprachlichen Äußerungen als auch die Handlungen alle auf das gemeinsame Thema, das Ei in der Schachtel, beziehen (Zeile 4-12).

Das Kind wendet sich schließlich von der Schachtel ab und greift nach einem neuen Objekt, auf welches es nun seine Aufmerksamkeit richtet (Zeile 13).

Die Mutter wendet sich ebenfalls dem neuen Objekt zu und stellt eine Frage dazu (Zeile 14).

	Äußerung/Handlung	Beurteilung der Übereinstimmung im Thema
1	*CHI: des Ei. %act: greift zu Eierschachtel im Regal.	Einführung eines neuen Themas
2	*MOT: Ei!	Aufgreifen des kindlichen Themas
3	*MOT: ist da ein Ei drin?	Fortsetzung des gemeinsamen Themas
4	*CHI: 0. %act: öffnet Eierschachtel.	s.o.
5	*MOT: was is(t) (den)n da drin?	s.o.
6	*CHI: 0. %act: wendet sich zur Mutter und hält ein Ei hoch.	s.o.
7	*MOT: hh@i # was is(t) (den)n des[: das]?	s.o.
8	*CHI: Ei.	s.o.
9	*MOT: hh@i Ei [/] Ei.	s.o.
10	*MOT: tu (e)s wieder rein, ne@i. %act: nimmt Ei und legt es wieder in die Schachtel.	s.o.
11	*CHI: da. %act: reicht Mutter den Deckel der Schachtel.	s.o.
12	*MOT: so # des [: das] gehört da drauf. %act: schließt Schachtel.	s.o.
13	*CHI: 0. %act: greift zu etwas neuem im Regal.	Einführung eines neuen Themas (Themenwechsel)
14	*MOT: was hama [: haben wir] da?	Aufgreifen des kindlichen Themas

Abbildung 21: Kind führt neues Thema ein (Auszug aus Transkript Nr. 23; leicht verkürzt)

In der zweiten Interaktionssequenz in Abbildung 22 haben Mutter und Kind zu Beginn bereits ein gemeinsames Thema etabliert. Ihre gemeinsame Aufmerksamkeit gilt einer Dose mit Nudeln, die das Kind zuvor aus dem Regal geholt hat (Zeile 1-3).

Dann ergreift die Mutter die Initiative für ein neues Thema, indem sie den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus auf ein neues Objekt, den Herd dirigiert (Zeile 4).

Das Kind nimmt das mütterliche Thema auf, indem es sich in die gezeigte Richtung wendet und versucht, die Dose zu öffnen, um der Anregung des Kochens nachzukommen (Zeile 7).

	Äußerung/Handlung	Beurteilung der Übereinstimmung im Thema
1	*MOT: da sind Nudeln drin.	Fortsetzung des gemeinsamen Themas
2	*CHI: oh@i. %act: nimmt Dose von der Mutter.	s.o.
3	*MOT: kann man kochen.	s.o.
4	*MOT: schau die kannst du in den Topf tun. %act: zeigt auf den Spielherd, auf dem ein Topf steht.	Einführung eines neuen Themas (Themenwechsel)
5	*MOT: wenn das Wasser kocht dann kannst du die Nudeln reintun.	Fortsetzung des neuen Themas innerhalb des selben Turns
6	*MOT: dann werden sie weich gekocht.	s.o.
7	*CHI: 0. %act: wendet sich Herd zu und versucht Dose zu öffnen.	Aufgreifen des mütterlichen Themas

Abbildung 22: Mutter führt neues Thema ein (Auszug aus Transkript Nr. 23)

Im dritten Beispiel in Abbildung 23 besteht Uneinigkeit zwischen Mutter und Kind, wer die Themenführung übernimmt. Das Kind ist zu Beginn noch mit dem vorherigen gemeinsamen Thema beschäftigt. Es spielt mit Bechern, die es zuvor aus einer Schublade geholt hat (Zeile 1).

Die Mutter führt ein neues Thema ein, indem sie versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein neues Objekt zu lenken (Zeile 2-3).

Das Kind hält jedoch am vorherigen Thema fest, indem es seine Aufmerksamkeit nicht von den Bechern ablässt (Zeile 4).

Die Mutter versucht es erneut, d.h. sie setzt ihr eigenes Thema fort (Zeile 5).

Da das Kind seine Aufmerksamkeit schließlich kurz auf die Mutter und ihr Tun richtet, kommt es zu einem kurzen synchronen Abschnitt, in welchem die Mutter den Inhalt der Schublade präsentiert (Zeile 6-8).

Das Kind wendet sich jedoch wieder ab und nimmt das Spiel mit den Bechern wieder auf, was nun als Einführung eines neuen Themas beurteilt wird (Zeile 9).

Die Mutter ignoriert diesen erneuten Themenwechsel jedoch und versucht wieder, die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen, d.h. sie setzt ihre eigenes Thema erneut fort (Zeile 10-11).

	Äußerung/Handlung	Beurteilung der Übereinstimmung im Thema
1	*CHI: 0. %act: nimmt zwei Gläser aus der Schublade, stellt sie neben sich ab und beschäftigt sich mit den aufgestellten Gläsern.	Fortsetzung des gemeinsamen Themas
2	*MOT: xxx. %act: schiebt die eine Schublade zu und macht eine andere auf, nimmt daraus ein Geschirrtuch.	Einführung eines neuen Themas
3	*MOT: oh@i schau ma(l). %act: entfaltet das Tuch.	Fortsetzung des neuen Themas innerhalb des Turns
4	*CHI: 0. %act: spielt weiter mit den Bechern.	Fortsetzung des vorherigen gemeinsamen Themas trotz Themenwechsel der Mutter
5	*MOT: guck ma(l)! %act: zeigt Kind das Tuch.	Wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas über mehr als einen Sprecherwechsel hinweg
6	*CHI: 0. %act: schaut zur Mutter.	Aufnehmen des mütterlichen Themas
7	*MOT: und sogar (ei)ne Tischdecke.	Fortsetzung des gemeinsamen Themas
8	*MOT: und (ei)ne Schürze. %act: nimmt Schürze aus der Schublade und entfaltet sie	s.o.
9	*CHI: 0. %act: wendet sich wieder seinen Bechern zu.	Einführung eines neuen Themas
10	*MOT: guck ma(l), die is(t) doch toll!	Fortsetzung des vorherigen gemeinsamen Themas trotz Themenwechsel des Kindes
11	*MOT: willst 0du die mal anziehen?	Fortsetzung des neuen Themas innerhalb des Turns

Abbildung 23: Uneinigkeit in der Themenführung (Auszug aus Transkript Nr. 31, leicht verkürzt)

3 Ergebnisse

Zu jedem untersuchten Merkmal wurden jeweils Gruppenmittelwert mit Standardabweichung, Median, oberes und unteres Quartil, sowie Minimum und Maximum berechnet. Evtl. Gruppenunterschiede wurden mittels t-Test bzw. Wilcoxon-Test auf statistische Signifikanz überprüft.

Die Darstellung der Ergebnisse beginnt jeweils mit dem Gruppenmittelwert mit Standardabweichung. Für Merkmale, bei deren Werteverteilung innerhalb der Gruppen Besonderheiten auftraten, werden zusätzlich der Median, oberes und unteres Quartil sowie die Gesamtspanne der Werte angegeben, wo dies von Interesse ist. Zur grafischen Veranschaulichung der Werteverteilungen werden Boxplotdiagramme verwendet.

3.1 Sprache von Mutter und Kind

3.1.1 Quantität und Syntax des Sprachangebots der Mutter

Analysiert wurden die Gesamtanzahl der sprachlichen Äußerungen, die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU), die Gesamtanzahl der Turns sowie die durchschnittliche Turnlänge (MLT). Weiterhin wurde die Anzahl der insgesamt verwendeten Wörter (token) sowie die Anzahl der verschiedenen Wörter (types) ermittelt.

Zu keinem der untersuchten Aspekte ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, d.h. die Sprache der Mütter beider Gruppen zeigte vergleichbare quantitative Merkmale. Ein Überblick der Werte findet sich in Tabelle 11.

Anzahl der Äußerungen

Die Mütter beider Gruppen produzierten während der 10-minütigen Spielsequenz durchschnittlich 145 Äußerungen. Die Standardabweichung war in beiden Gruppen sehr ähnlich ausgeprägt. Bei den Müttern der Späten Sprecher lag sie bei 50,6, bei den Müttern der Kontrollkinder bei 48,8. Auch die Spanne der Werte war mit 75-233 und 60-227 in beiden Gruppen sehr ähnlich (vgl. Abb. 24).

Quantitatives Merkmal	Späte Sprecher n=19			Kontrollgruppe n=29		
	Mean	SD	Min-Max	Mean	SD	Min-Max
Anzahl der Äußerungen	144,7	50,6	75-233	144,6	48,8	60-227
MLU (Wörter pro Äußerung)	4,0	0,5	2,7-4,8	4,1	0,6	3,3-5,8
Anzahl der sprachlichen Turns	89,2	29,8	45-142	85,6	25,2	38-123
MLT (Äußerungen pro Turn)	1,6	0,2	1,4-2,0	1,7	0,5	1,2-3,7
Token	547,4	192,9	301-999	584,7	226,2	206-1008
Types	147,8	34,0	104-206	150,8	34,9	90-236

Tab. 11: Quantitative Merkmale der mütterlichen Sprache

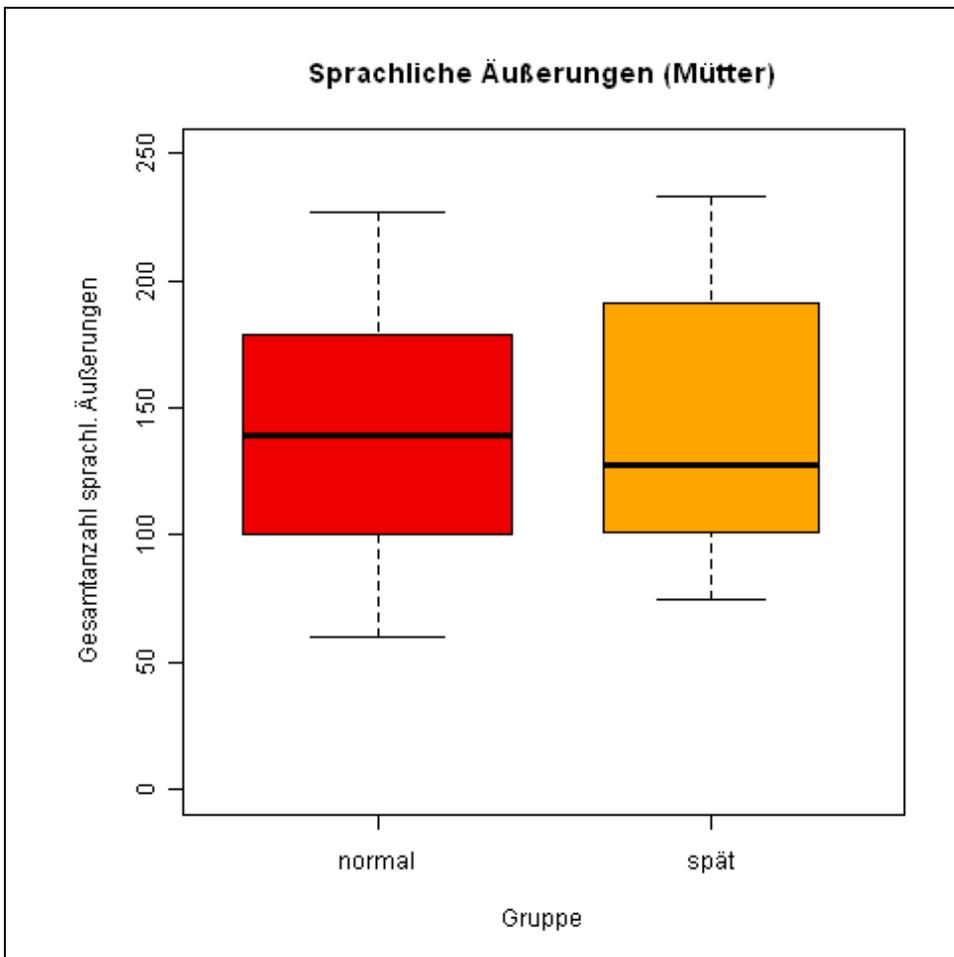


Abbildung 24: Gesamtanzahl der Äußerungen der Mutter während der 10-minütigen Interaktion

Äußerungslänge

Die durchschnittliche Länge der Äußerungen (MLU) war mit 4,0 Wörtern pro Äußerung bei den Müttern der Späten Sprecher (SD 0,5) und 4,1 Wörtern pro Äußerung bei den Müttern der Kontrollkinder (SD 0,6) wiederum fast gleich.

Dabei zeigen die Mütter der Späten Sprecher insgesamt weniger Variabilität innerhalb der Gruppe. Obwohl der Interquartilsabstand in beiden Gruppen annähernd gleich ist, stellt sich die Verteilung der ganzen Gruppe der Späten Sprecher etwas kompakter dar als die der Mütter der Kontrollkinder (vgl. Abb. 25). Das heißt, die Mütter der Späten Sprecher waren sich hinsichtlich ihrer durchschnittlichen Äußerungslänge untereinander ähnlicher als die Mütter der Kontrollkinder. In beiden Gruppen liegt jeweils ein abweichender Wert vor. Während in der Gruppe der Späten Sprecher die MLU einer Mutter mit 2,7 Wörtern pro Äußerung deutlich nach unten von der Gruppe abweicht, liegt in der Kontrollgruppe mit einer MLU von 5,8 eine Abweichung nach oben vor.

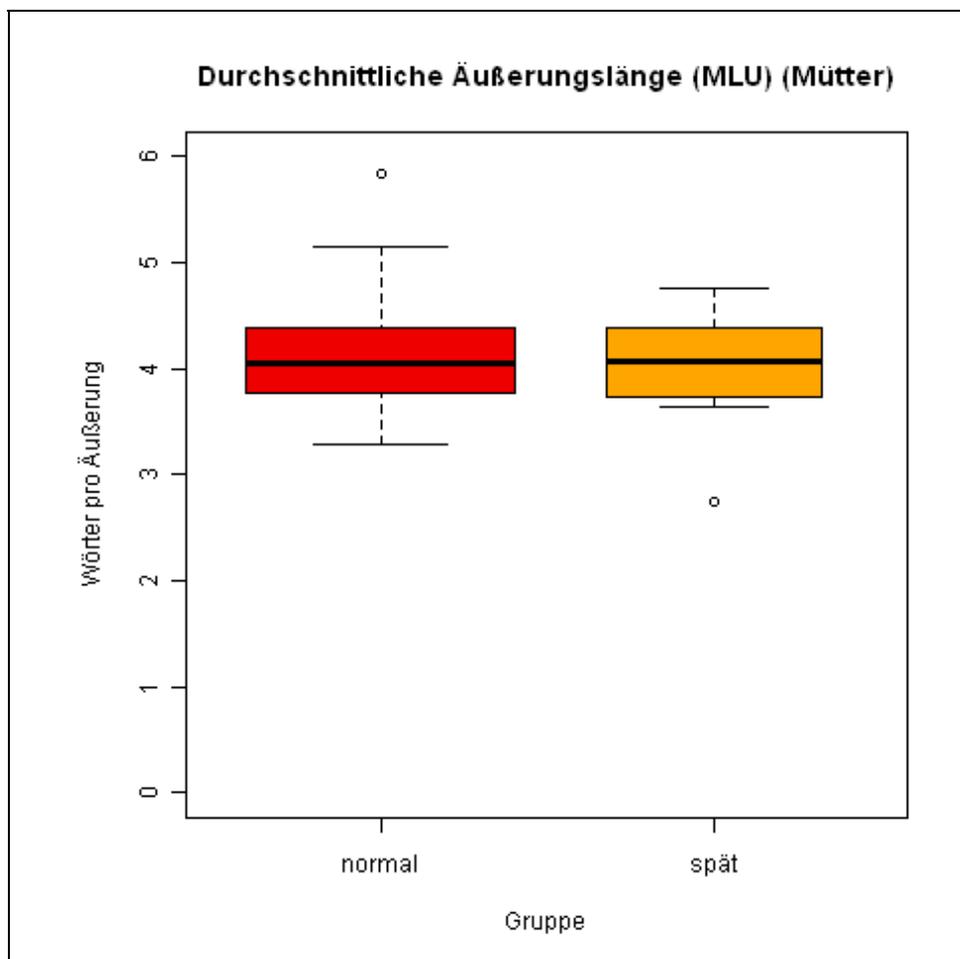


Abbildung 25: Durchschnittliche Länge der Äußerungen der Mutter (MLU in Wörtern)

Anzahl kommunikativer Turns

Auch die Auswertung der Turns fällt in beiden Gruppen vergleichbar aus. Die Mütter der Späten Sprecher produzierten durchschnittlich 89,2 Turns (SD 29,8), die Mütter der Kontrollkinder 85,6 (SD 25,2) (vgl. Tab. 11).

Die Variabilität ist in beiden Gruppen recht ausgeprägt. Die Spanne der Werte reicht von 45-142 (Mütter der Späten Sprecher) bzw. von 38-123 (Mütter der Kontrollkinder). Die Werteverteilung weist ansonsten keine Besonderheiten auf (vgl. Abb. 26).

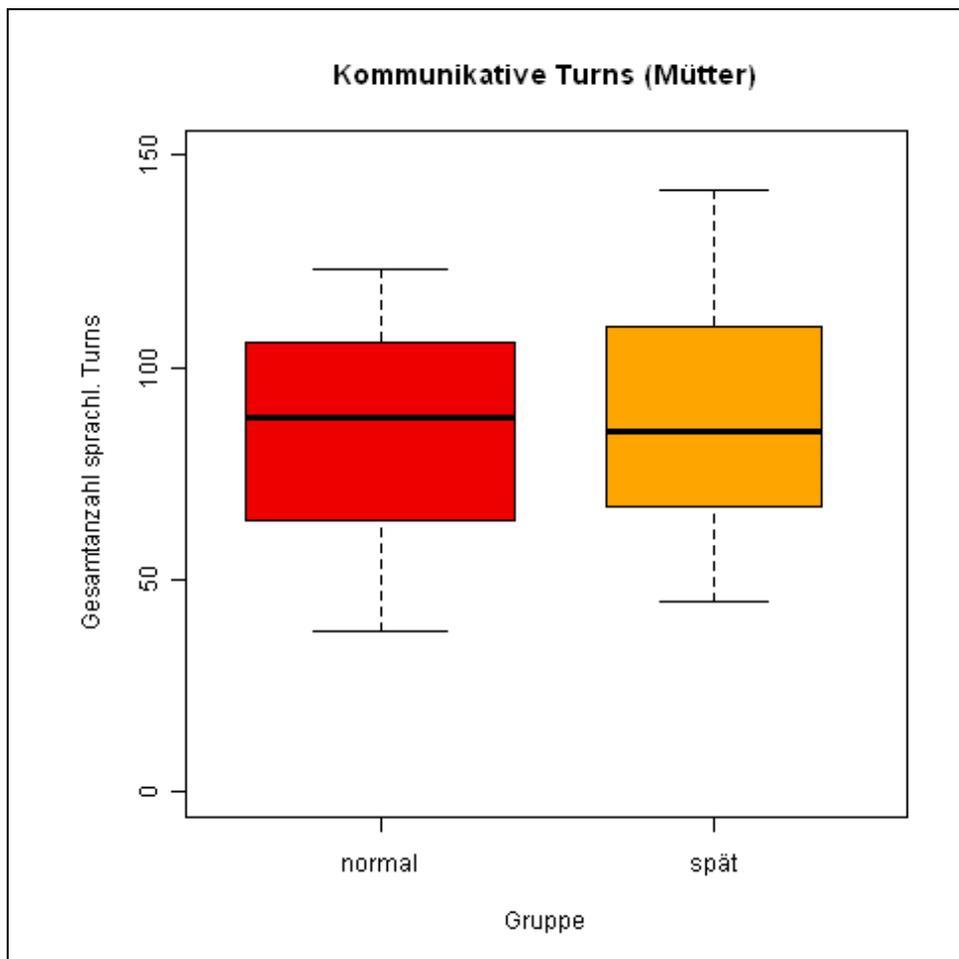


Abbildung 26: Anzahl der kommunikativen Turns der Mutter

Turnlänge

Die durchschnittliche Länge der Turns liegt bei den Müttern der Späten Sprecher bei 1,6 (SD 0,2) und bei den Müttern der Kontrollkinder bei 1,7 Äußerungen pro Turn (SD 0,5). In der Gruppe der Kontrollkinder gibt es eine extreme Abweichung nach oben. Eine Mutter produzierte Turns mit einer durchschnittlichen Länge von 3,6 Äußerungen. Da die Werteverteilung ansonsten recht homogen ausfällt wird auf eine grafische Darstellung verzichtet.

Anzahl verwendeter Wörter

Die Mütter der Späten Sprecher verwendeten durchschnittlich insgesamt 547,4 Wörter (SD 192,9). Bei den Müttern der Kontrollkinder liegt der Mittelwert mit 584,7 Wörter (SD 226,2) etwas höher, wenngleich dieser Unterschied nicht statistisch signifikant ist (vgl. Tab. 11).

Die Streuung der Werte ist in beiden Gruppen sehr groß, wie in Abbildung 27 gut zu sehen ist. Auch die Gesamtspanne der Werte fällt in beiden Gruppen groß aus. Die Werte der Mütter der Späten Sprecher liegen zwischen 301-999, bei den Müttern der Kontrollkinder reicht die Spanne sogar von 206-1008. Die Extremwerte beider Gruppen unterscheiden sich also jeweils um das Drei- bzw. fast Fünffache, d.h. die interindividuellen Unterschiede waren in beiden Gruppen sehr stark ausgeprägt.

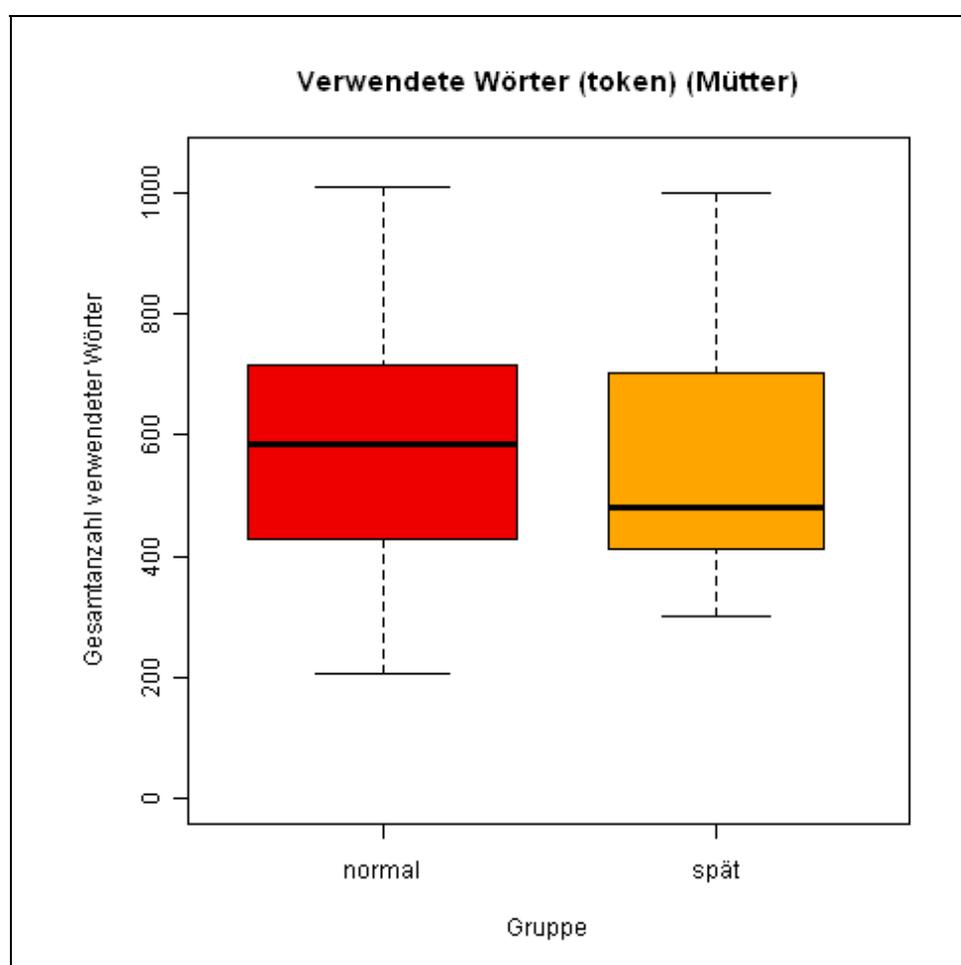


Abbildung 27: Anzahl der insgesamt verwendeten Wörter (token) im Sprachangebot der Mütter

Anzahl verschiedener Wörter

Die Anzahl der verschiedenen Wörter (types) ist hingegen mit 147,8 (SD 34,0) und 150,8 (SD 34,9) wiederum vergleichbar, d.h. die lexikalische Vielfalt der mütterlichen Sprache war in beiden Gruppen ähnlich (vgl. Tab. 11). Auch in der Werteverteilung treten keine nennenswerten Besonderheiten hervor, weshalb auf eine grafische Darstellung verzichtet werden kann.

3.1.2 Qualitative Merkmale der Sprache der Mutter

Um den interindividuellen Unterschieden bezüglich der Gesamtanzahl der mütterlichen Äußerungen Rechnung zu tragen, wurde die Häufigkeit der qualitativen Merkmale nicht anhand der absoluten Zahlenwerte aus der CLAN-Analyse beurteilt, sondern jeweils anhand ihres prozentualen Anteils an der Gesamtanzahl der Äußerungen.

Responsivität

Zur Beurteilung der Responsivität der Mütter wurde jeweils der Anteil responsiver und initiativer Äußerungen an der Gesamtanzahl der Äußerungen ermittelt. Da sich die beiden Kategorien gegenseitig ausschließen, beschränkt sich die Darstellung der Ergebnisse auf die Kategorie der responsiven Äußerungen. Wie unter 2.4.1 beschrieben, wurden Äußerungen der Mutter, die eine Reaktion auf eine eindeutig kommunikative Geste des Kindes darstellen, in der Kategorie der responsiven Äußerungen mit berücksichtigt.

Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse der Analyse. Betrachtet wurde einerseits der Anteil der responsiven Äußerungen an der Gesamtanzahl der Äußerungen der Mutter (Zeile 1 der Tabelle). Andererseits wurde die absolute Anzahl der responsiven Äußerungen der absoluten Anzahl der intentionalen Dialogbeiträge des Kindes gegenüber gestellt (Zeile 2 der Tabelle).

Bei den Müttern der Späten Sprecher waren durchschnittlich 23,1% ihrer Äußerungen responsiv, d.h. auf eine vorangehende kindliche Äußerung bezogen. Bei den Müttern der Kontrollkinder waren es 35,9% aller Äußerungen. Die Streuung der Werte ist in der Gruppe der Späten Sprecher mit einer Standardabweichung von 7,9 etwas schwächer ausgeprägt als in der Gruppe der Kontrollkinder mit 12,3 (vgl. Tab. 12).

Darüber hinaus ergibt sich in der Gruppe der Kontrollkinder eine deutlich größere Gesamtspanne der Werte von 13-60%. In der anderen Gruppe reicht die Wertespanne von 10-40%, wobei der maximale Wert durch einen Ausreißer markiert wird. Abbildung 28 veranschaulicht diese unterschiedliche Verteilung.

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich als statistisch hoch signifikant ($p < 0.001$), d.h. der Anteil responsiver Äußerungen an der Gesamtanzahl der Äußerungen war bei den Müttern der Späten Sprecher signifikant niedriger als bei den Müttern der Kontrollkinder.

	Späte Sprecher N=19							Kontrollkinder N=29						
Resp. d. M.	Mean	SD	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Mean	SD	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
1	23,1**	7,9	10,4	17,8	24,5	26,8	40,6	35,9**	12,3	13,8	27,8	33,5	41,8	60,0
2	59,8	15,7	37,0	50,1	55,6	69,2	97,6	58,0	18,3	26,7	47,1	58,9	67,3	100,0

** $p < 0.001$

Tab. 12: Responsivität der Mutter: Anteil der responsiven Äußerungen an der Gesamtanzahl der Äußerungen (Zeile1); Anteil der von der Mutter aufgegriffenen Beiträge an der Gesamtanzahl der intentionalen Dialogbeiträge des Kindes (Zeile2)

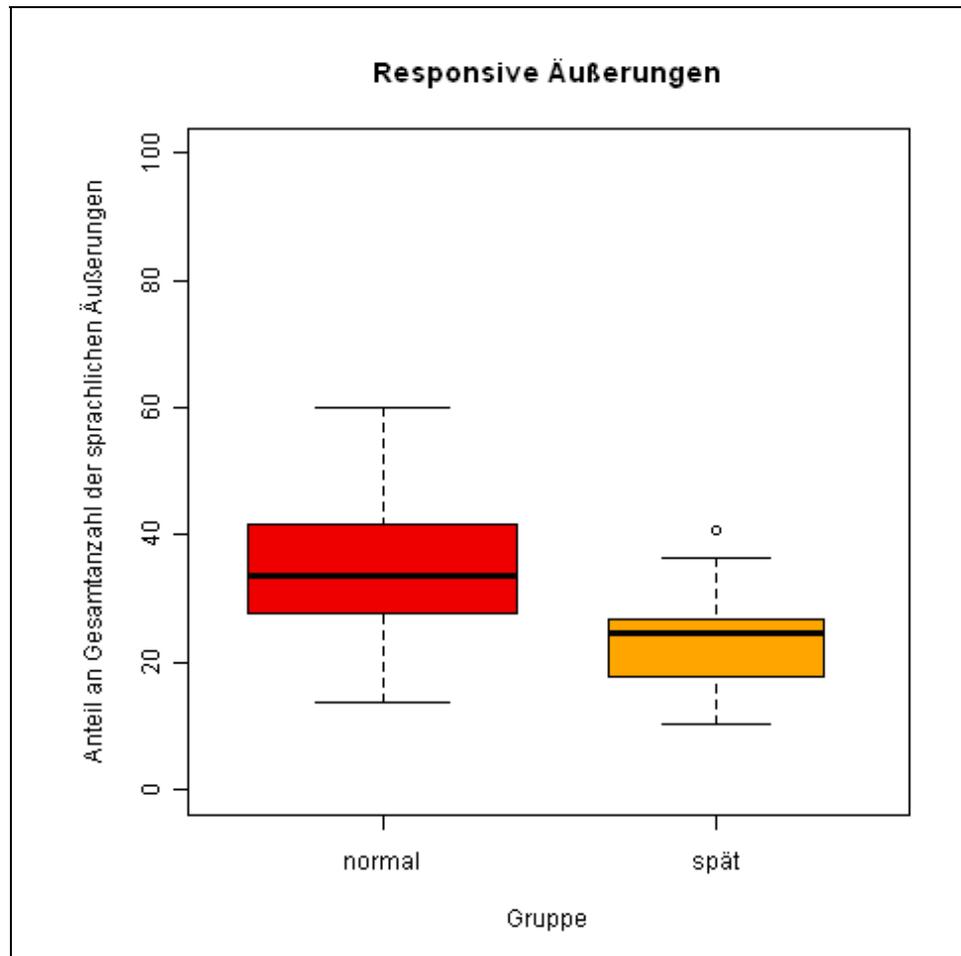


Abbildung 28: Anteil der responsiven Äußerungen der Mutter

Die Häufigkeit responsiver Äußerungen kann jedoch nicht unabhängig von der kindlichen Beteiligung am Dialog betrachtet werden, da eine vorangehende kindliche Äußerung eine notwendige Bedingung für deren Auftreten darstellt. Für jede Mutter-Kind Dyade wurde daher die Anzahl der responsiven Äußerungen der Mutter der Anzahl der intentionalen Dialogbeiträge des Kindes (i.e. sprachliche Beiträge, prälinguistische und konventionelle Gesten) gegenüber gestellt.

Im Gegensatz zum zuvor beschriebenen Vergleich ergibt sich hierbei kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Vielmehr zeigen sich sehr ähnliche Ergebnisse für die Mütter beider Gruppen. Die Mütter der Späten Sprecher griffen durchschnittlich 59,8% der Äußerungen ihrer Kinder auf (SD 15,7), bei den Müttern der Kontrollkinder waren es 58,0% (SD 18,3) (vgl. Tab. 12).

Abbildung 29 lässt erkennen, dass die Wertesspanne der Mütter der Späten Sprecher insgesamt sogar etwas höher liegt. Sie reicht von 37,0-97,6, während sie bei den Müttern der Kontrollkinder von 26,7-100,0 reicht. Die Streuung ist in beiden Gruppen recht ähnlich. In beiden Gruppen finden sich Mütter, welche eine relative hohe Responsivität auf die Äußerungen ihrer Kinder zeigten als auch solche, die eher selten auf die Äußerungen ihrer Kinder reagierten.

Insgesamt reagierten die Mütter der Späten Sprecher in einem vergleichbaren Umfang auf die Äußerungen ihrer Kinder wie die Mütter der Kontrollgruppe.

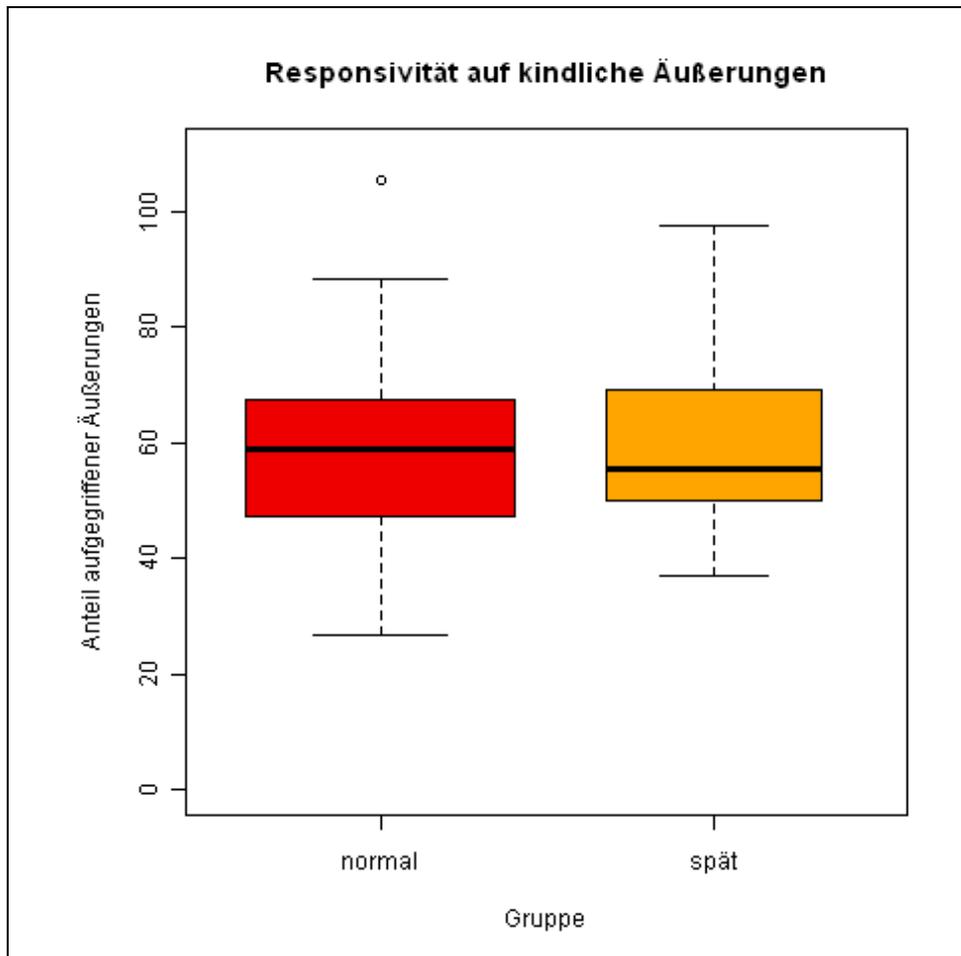


Abbildung 29: Anteil der Äußerungen des Kindes, welche die Mutter responsiv erwidert

Zusammensetzung der responsiven Äußerungen

Die responsiven Äußerungen wurden auch im Hinblick auf ihre pragmatische Funktion untersucht. Unterschieden wurde nach Umformung, Imitation, Interpretation, Antwort, neutraler Bestätigung, negativer Verbesserung, Wertschätzung, einer Kategorie „Sonstige“ und nonverbaler Reaktion (vgl. 2.4.1). Für jede Kategorie wurde ihr prozentualer Anteil an der Gesamtanzahl aller responsiven Äußerungen bestimmt.

Für einen allgemeinen Überblick über die Zusammensetzung der Anteile sind in Tabelle 13 ausschließlich die Gruppenmittelwerte aller Kategorien mit einem Hinweis auf signifikante Gruppenunterschiede wiedergegeben. Alle übrigen Werte, auf die sich die folgenden Ausführungen zu den einzelnen Äußerungstypen beziehen, finden sich in den Tabellen 14 (S. 95) und 15 (S. 105).

	Späte Sprecher N=19	Kontrollkinder N=29
Anteil an responsiven Äußerungen in %	Gruppenmittelwert (gerundet)	Gruppenmittelwert (gerundet)
Umformungen	42**	29**
Neutrale Bestätigungen	16	16
Sonstige	13	18
Imitationen	12*	18*
Interpretationen	8*	5*
Nonverbale Reaktionen	5	4
Wertschätzungen	3	3
Negative Verbesserungen	2	1
Antworten	0**	6**
* p < 0.05 **p < 0.001		

Tab. 13: Zusammensetzung der responsiven Äußerungen: Anteile der pragmatischen Funktionen im Überblick

Anteil an resp. Äußerungen in %	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Umformungen	41,5**	10,8	29,0**	12,3
Imitationen	11,5*	9,8	17,9*	11,3
Interpretationen	7,9*	5,3	4,6*	3,8
Antworten	0,2**	0,7	6,1**	6,5
Neutrale Bestätigungen	15,6	9,3	15,5	11,9
Negative Verbesserungen	1,8	3,3	1,4	2,3
Wertschätzungen	3,2	4,3	3,2	4,1
Sonstige Äußerungen	13,2	8,7	18,0	9,3
Nonverbale Reaktionen	5,1	6,0	4,2	5,2
*p < 0.05 **p < 0.001				

Tab. 14: Zusammensetzung der responsiven Äußerungen hinsichtlich der pragmatischen Funktionen (Teil 1)

Umformungen

Der größte Anteil der responsiven Äußerungen entfällt in beiden Gruppen auf die Umformungen kindlicher Äußerungen. Bei den Müttern der Späten Sprecher nahmen diese Äußerungen durchschnittlich einen Anteil von 41,5% an der Gesamtmenge ihrer responsiven Äußerungen ein (SD 10,8). Bei den Müttern der Kontrollkinder war es mit 29,0% (SD 12,3) ein deutlich geringerer Anteil (vgl. Tab. 14).

Wie sich in Abbildung 30 erkennen lässt, hat die Wertespanne in beiden Gruppen einen ähnlichen Umfang, jedoch ist die Streuung in der Gruppe der Späten Sprecher etwas geringer. Die Mütter der Späten Sprecher zeigten zwischen 21,8-60,0 Umformungen, bei den Müttern der Kontrollkinder waren es zwischen 10,0-54,2% ihrer responsiven Äußerungen.

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich als statistisch hoch signifikant (t-Test $p < 0.001$). Die Mütter der Späten Sprecher reagierten also wesentlich häufiger mit einer Umformung auf eine kindliche Äußerung als die Mütter der Kontrollkinder.

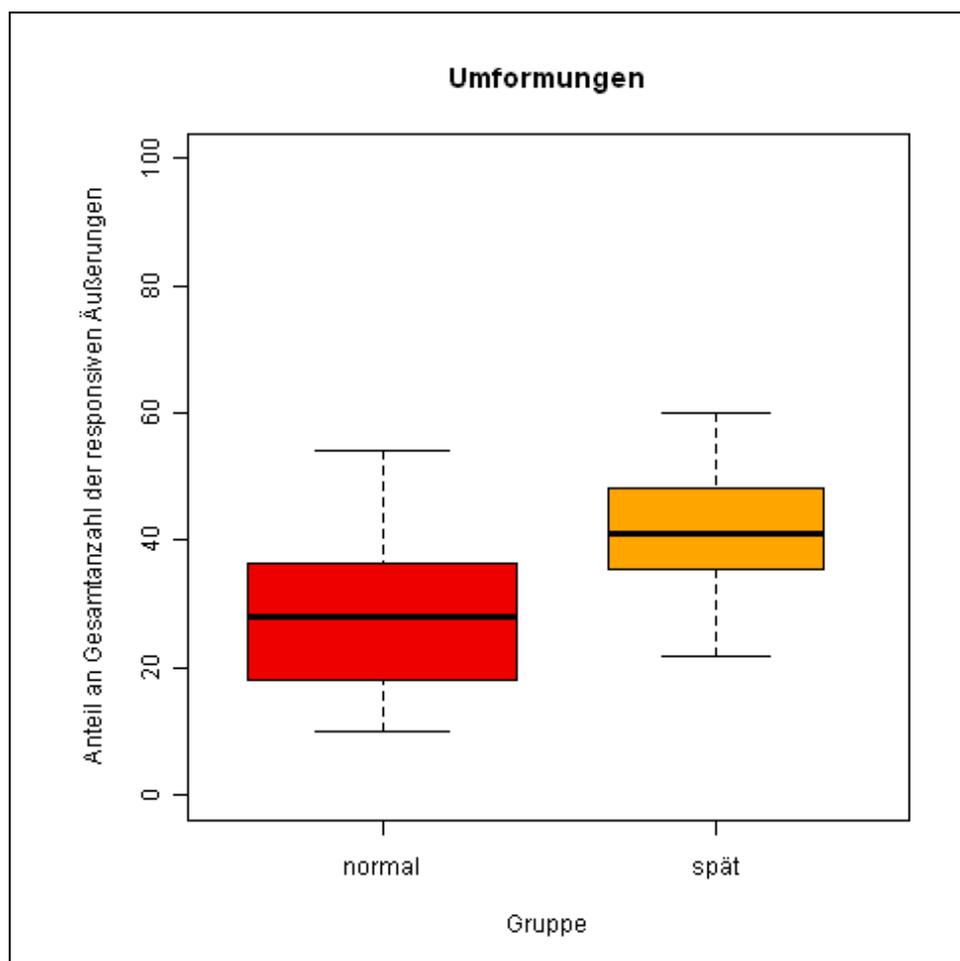


Abbildung 30: Anteil der Umformungen an allen responsiven Äußerungen der Mutter

Imitationen

Imitationen von kindlichen Äußerungen nahmen bei den Müttern der Späten Sprecher einen Anteil von 11,5% ihrer responsiven Äußerungen ein (SD 9,8). Bei den Müttern der Kontrollkinder lag dieser Anteil mit 17,9% deutlich höher (SD 11,3). Der Unterschied erwies sich statistisch als signifikant (Wilcoxon-Test $p < 0.05$) (vgl. Tab. 14).

Die Streuung ist in beiden Gruppen ähnlich ausgeprägt, wie in Abbildung 31 zu erkennen ist. In beiden Gruppen tritt außerdem je ein extremer Wert hervor, der nach oben von der Verteilung abweicht. In der Gruppe der Späten Sprecher bestanden die responsiven Äußerungen einer Mutter zu 37,9% aus Imitationen, bei der Mutter der anderen Gruppe waren es sogar 51,7% (vgl. Tab. 15).

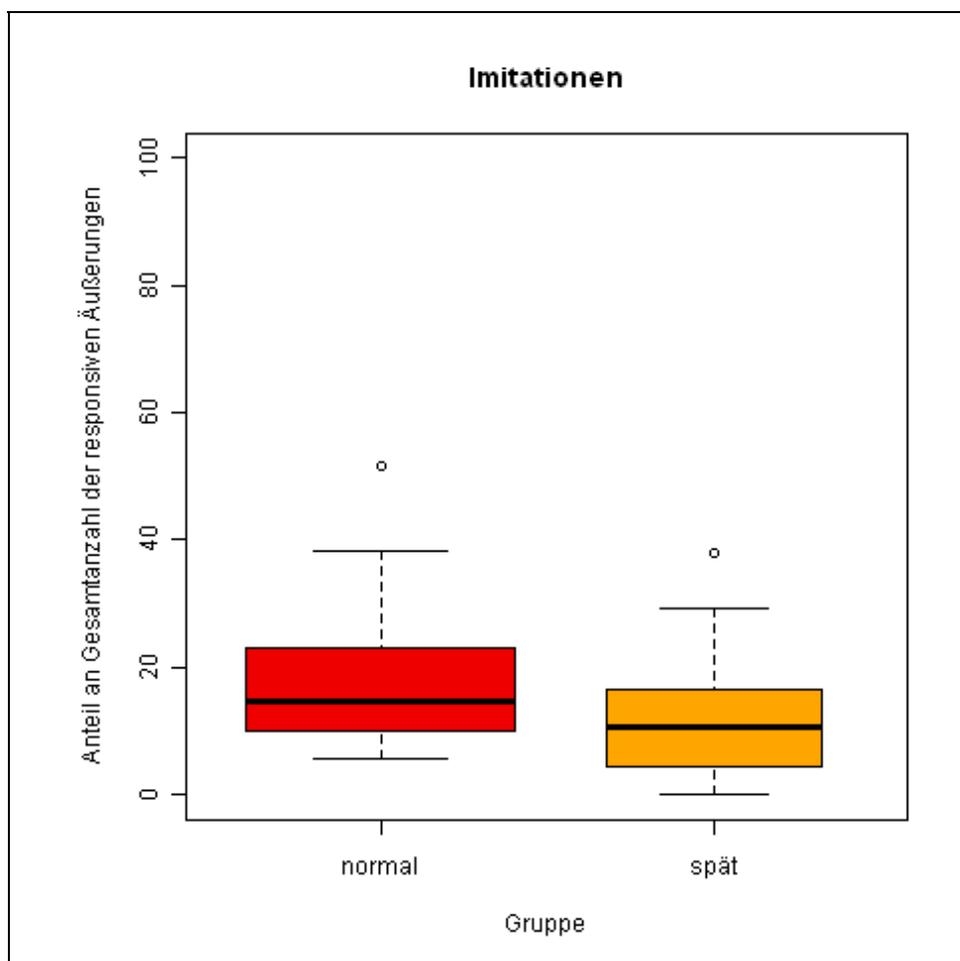


Abbildung 31: Anteil der Imitationen an allen responsiven Äußerungen der Mutter

Interpretationen

Die Interpretationen kindlicher Äußerungen mithilfe des Kontextes nahmen bei den Müttern der Späten Sprecher 7,9% ihrer responsiven Äußerungen ein (SD 5,3). Dies ist ein deutlich höherer Anteil als bei den Müttern der Kontrollkinder, bei denen die Interpretationen nur 4,6% ihrer responsiven Äußerungen ausmachten (SD 3,8). Auch dieser Gruppenunterschied erweist sich als statistisch signifikant (Wilcoxon-Test $p < 0.05$) (vgl. Tab. 14).

Die Streuung der Werte ist wiederum in beiden Gruppen ähnlich ausgeprägt (vgl. Abb. 32). Ebenso gibt es in beiden Gruppe je einen extremen Wert, der nach oben von der Verteilung abweicht. In der Gruppe der Späten Sprecher, betragen die Interpretationen kindlicher Äußerungen bei einer Mutter 23,5% ihrer responsiven Äußerungen, bei einer Mutter der Kontrollgruppe waren es 13,7% (vgl. Tab. 15).

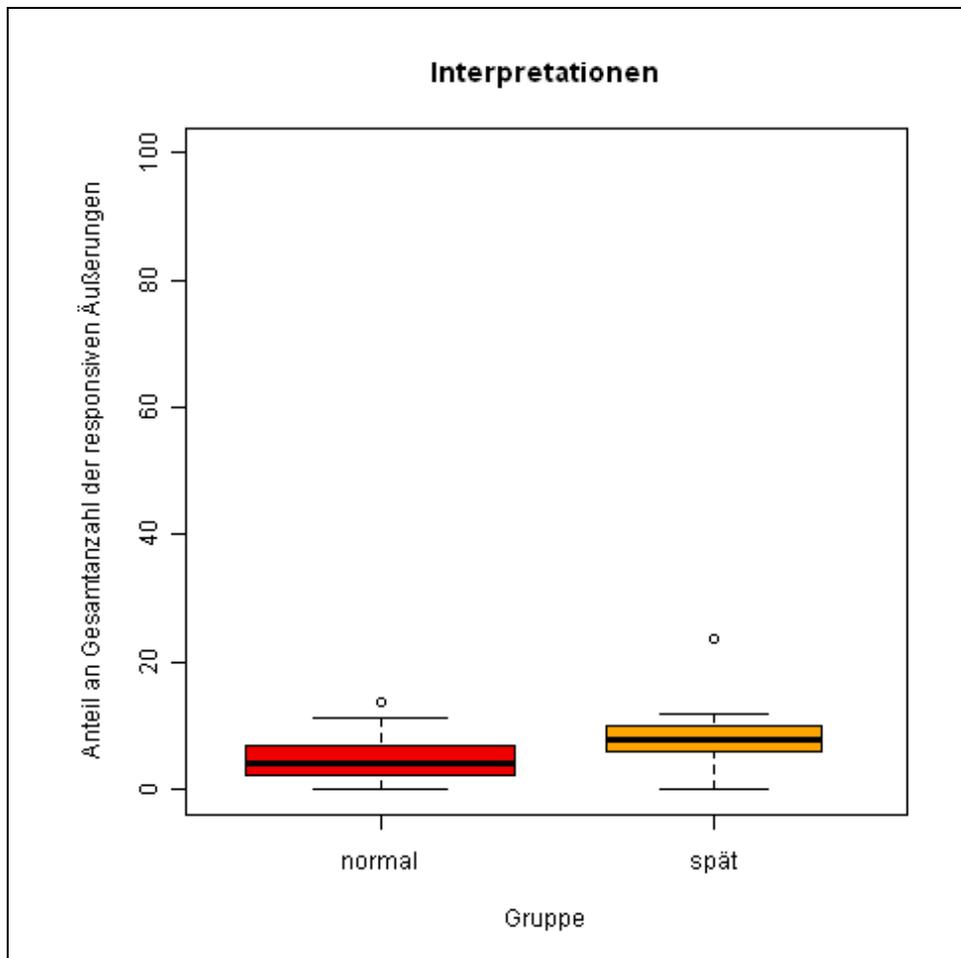


Abbildung 32: Anteil der Interpretationen an allen responsiven Äußerungen der Mutter

Antworten

Ein weiterer signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ergibt sich im Anteil von Antworten auf kindliche Fragen. Während Antworten bei den Müttern der Späten Sprecher im Durchschnitt nur 0,2% ihrer responsiven Äußerungen ausmachten (SD 0,7), lag der Anteil bei den Müttern der Kontrollkinder bei 6,1% (SD 6,5) (Wilcoxon-Test $p < 0.001$) (vgl. Tab. 14).

Wie in Abbildung 33 zu sehen ist, traten Antworten in der Gruppe der Späten Sprecher nur bei zwei Müttern überhaupt auf, deren Werte dementsprechend als Ausreißer markiert sind. Auch in der Kontrollgruppe traten bei einem Viertel der Mütter gar keine Antworten auf. Die Werte der übrigen Mütter weisen eine sehr große Streuung sowie eine große Gesamtspanne auf. Der Median liegt bei 3,7, das dritte Quartil bei 9,7, der maximale Wert beträgt 22,2 (vgl. Tab. 15).

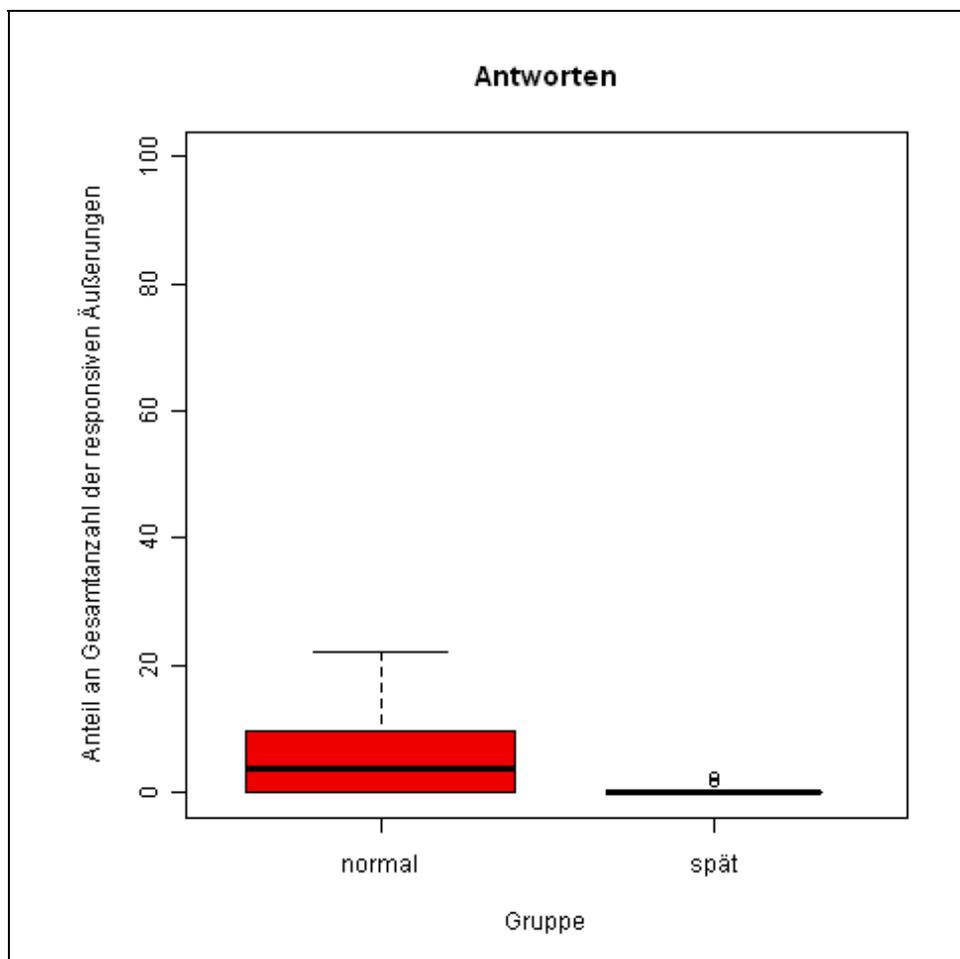


Abbildung 33: Anteil der Antworten an allen responsiven Äußerungen der Mutter

Bei den übrigen responsiven Äußerungen der Mütter (Neutrale Bestätigung, negative Verbesserung, Wertschätzung, Kategorie „Sonstige“ und nonverbale Reaktionen) ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen.

Neutrale Bestätigungen

Der Anteil neutraler Bestätigungen ist in beiden Gruppen annähernd gleich. Bei den Müttern der Späten Sprecher machten sie 15,6% der responsiven Äußerungen aus (SD 9,3), bei den Müttern der Kontrollkinder waren es 15,5% (SD 11,9) (vgl. Tab. 14). Sowohl die Gesamtspanne als auch die Streuung der Werte ist in der Kontrollgruppe etwas größer (vgl. Abb. 34).

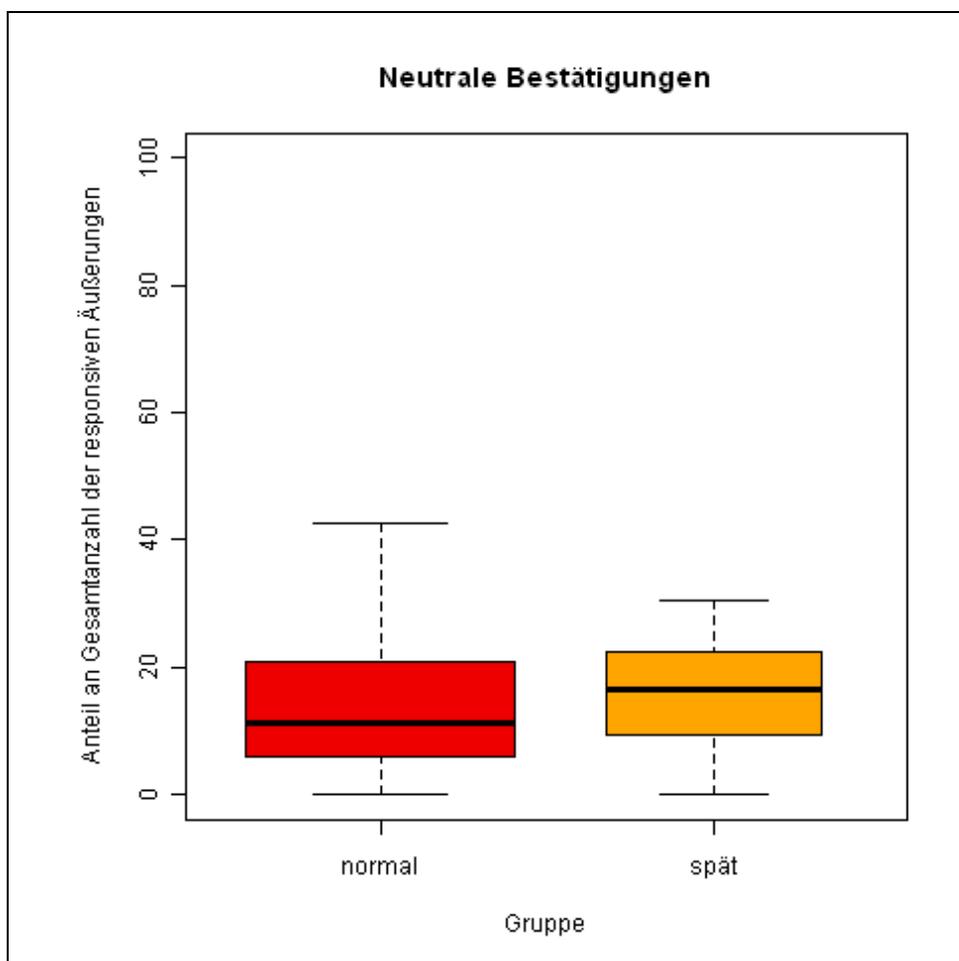


Abbildung 34: Anteil neutraler Bestätigungen an allen responsiven Äußerungen der Mutter

Negative Verbesserungen

Negative Verbesserungen von Äußerungen des Kindes traten in beiden Gruppen in sehr geringem Umfang auf. Bei den Müttern der Späten Sprecher machten sie durchschnittlich 1,8% der responsiven Äußerungen aus (SD 3,3), bei den Müttern der Kontrollgruppe waren es 1,4% (SD 2,3) (vgl. Tab. 14).

Darüber hinaus verwendete in beiden Gruppen die Hälfte der Mütter überhaupt keine negativen Verbesserungen, wie jeweils am Median von 0 zu erkennen ist (vgl. Abb. 35). Die grafische Darstellung lässt erkennen, dass sich die beiden Gruppen vor allem in der Verteilung der oberen 25% der Werte von einander unterscheiden. Zwar wird das Maximum in beiden Gruppen durch einen abweichenden Wert von 10,7 bzw. 10,6 markiert, d.h. in beiden Gruppen reagierte je eine Mutter in 10% ihrer Reaktionen mit einer explizit negativen Verbesserung auf die Äußerung ihres Kindes.

Bei den Müttern der Späten Sprecher treten jedoch noch drei weitere abweichende Werte auf. Während sich also bei den Müttern der Kontrollkinder nur eine Mutter vom Rest der Gruppe unterschied, waren es in der (kleineren) Gruppe der Späten Sprecher vier Mütter, die einen höheren Anteil negativer Verbesserungen zeigten. Der Anteil hoher Werte ist in dieser Gruppe also größer, wenngleich dies statistisch nicht signifikant ist.

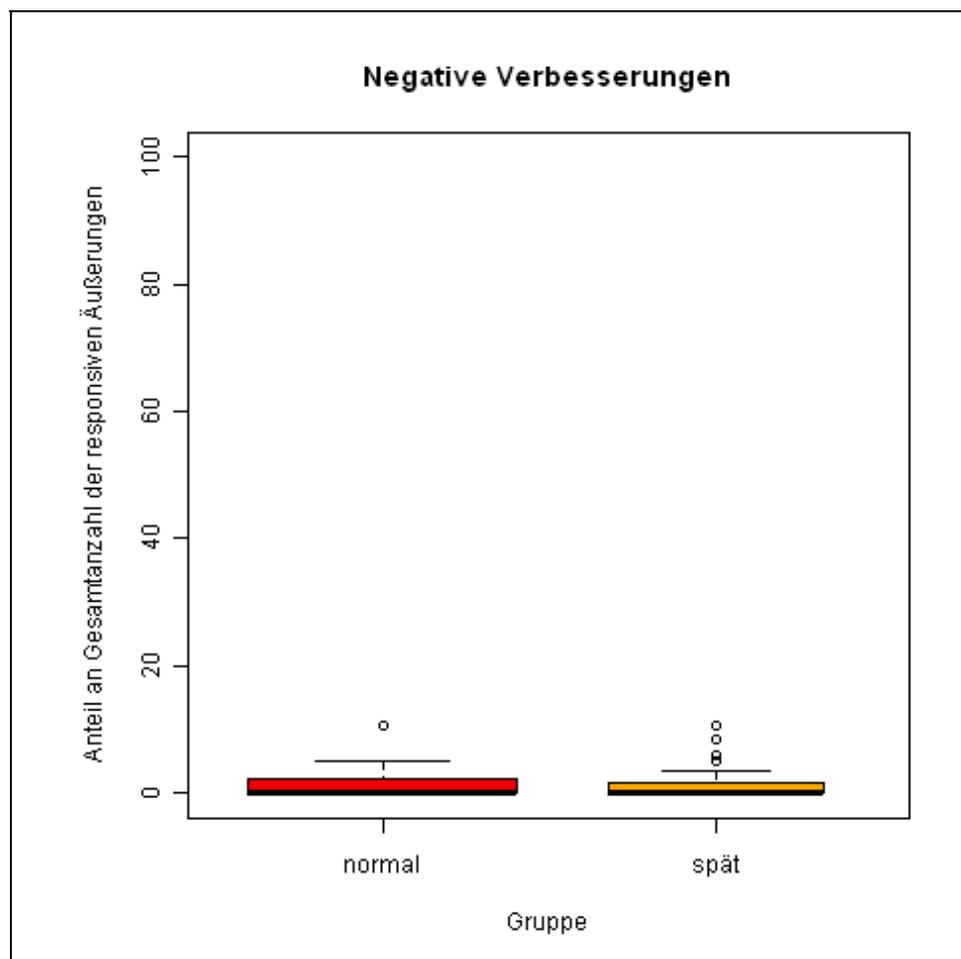


Abbildung 35: Anteil negativer Verbesserungen an allen responsiven Äußerungen der Mütter

Wertschätzungen

Der durchschnittliche Anteil von Wertschätzungen an den Reaktionen der Mutter liegt in beiden Gruppen bei 3,2%. Auch die Standardabweichung ist mit 4,3 (Späte Sprecher) und 4,1 (Kontrollgruppe) fast gleich (vgl. Tab. 14).

Bei Betrachtung der Boxplots fällt auf, dass die Hälfte der Mütter der Späten Sprecher überhaupt nicht mit Wertschätzungen auf kindliche Äußerungen reagierte (vgl. Abb. 36). In der anderen Gruppe trifft dies nur für ein Viertel der Mütter zu. Der maximale Wert liegt in beiden Gruppe bei 12,5% (vgl. Tab. 15).

Dieser Unterschied zwischen den Gruppen ist statistisch jedoch nicht signifikant, d.h. die Mütter beider Gruppen reagierten in einem vergleichbaren Umfang mit Wertschätzung auf die Äußerungen ihrer Kinder.

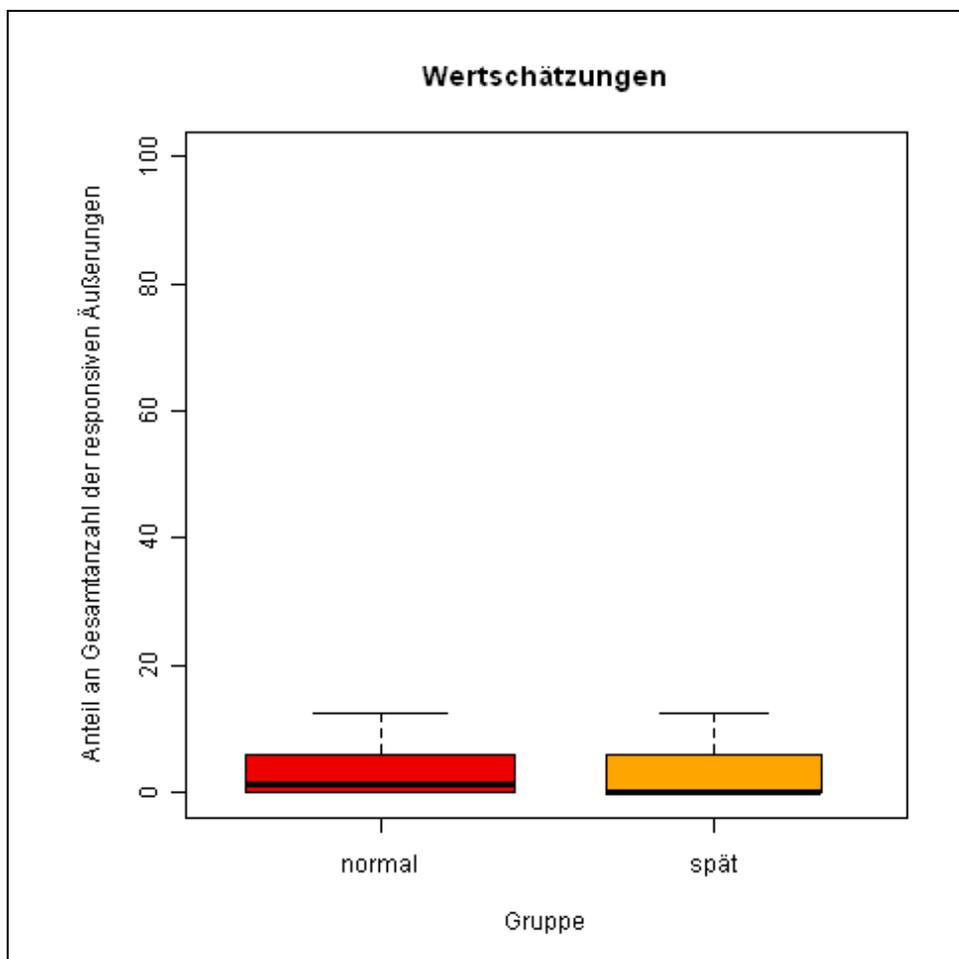


Abbildung 36: Anteil der Wertschätzungen an allen Äußerungen der Mutter

Sonstige Äußerungen

Auch für die Kategorie „Sonstige“ ergibt sich kein signifikanter Gruppenunterschied. Bei den Müttern der Späten Sprecher entfielen 13,2% der responsiven Äußerungen auf diese Kategorie (SD 8,7), bei den Müttern der Kontrollkinder waren es 18,0% (SD 9,3) (vgl. Tab. 14).

Diese relativ hohen Anteile der „Reste“ mögen auf den ersten Blick etwas überraschend erscheinen. Sie lassen sich jedoch in vielen Fällen auf die Verwendung des Wortes „Danke“ zurückführen, welches dieser Kategorie zugeordnet wurde. Im Kontext des Gebens und Verteilens während der Spielsituation trat dies in unterschiedlichem Ausmaß bei fast allen Mutter-Kind-Paaren auf.

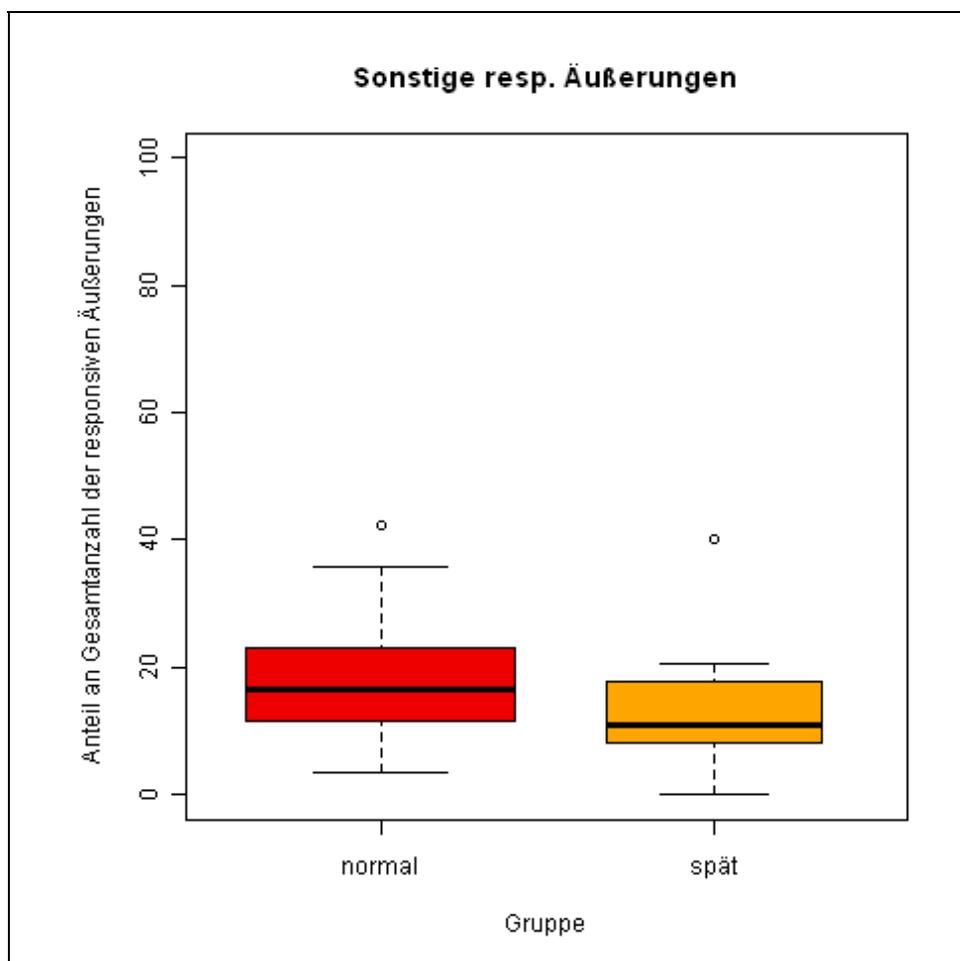


Abbildung 37: Anteil der Kategorie "Sonstige" an allen responsiven Äußerungen der Mutter

Nonverbale Reaktionen

Die nonverbalen Reaktionen auf kindliche Äußerungen traten in beiden Gruppen in einem vergleichbaren Umfang auf. Die Mütter der Späten Sprecher reagierten durchschnittlich in 5,1% der Fälle nonverbal (SD 6,0), die Mütter der Kontrollkinder zeigten einen Anteil von 4,2% (SD 5,2) (vgl. Tab. 14).

Die Wertespanne fällt in beiden Gruppen mit 0-20 und 0-17 recht groß aus, wobei die Streuung in der Kontrollgruppe etwas geringer ist (vgl. Tab. 15). Allerdings finden sich dort dafür drei extreme Werte, die nach oben abweichen (vgl. Abb. 35).

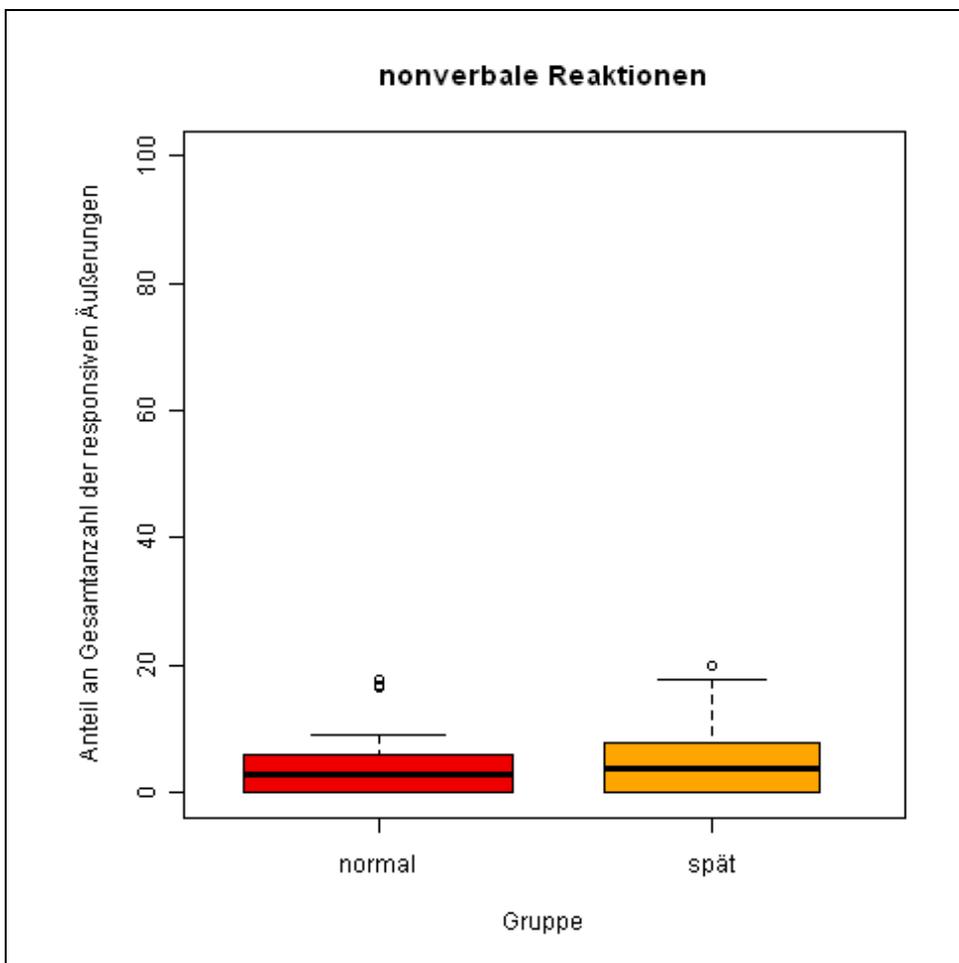


Abbildung 38: Anteil nonverbaler Reaktionen an allen responsiven Äußerungen der Mutter

Fehlende Reaktionen

In der Kategorie „fehlende Reaktion“ wurden insgesamt lediglich 4 Beobachtungen erfasst. Zwei Mütter reagierten je einmal innerhalb der 10-minütigen Spielsituation nicht auf eine Äußerung ihres Kindes. Eine weitere Mutter zeigte innerhalb der Spielsituation auf zwei Äußerungen ihres Kindes keine Reaktion. Die Kategorie erscheint daher vernachlässigbar, so dass auf eine weitere Analyse verzichtet wird.

Anteil an resp. Äußerungen in %	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Umformungen	21,8	35,5	41,2**	48,1	60,0	10,0	18,2	28,1**	36,5	54,2
Imitationen	0,0	4,4	10,7*	16,4	37,9	5,7	10,0	14,7*	23,0	51,7
Interpretationen	0,0	5,9	7,7*	10,1	23,5	0,0	2,3	4,1*	6,8	13,7
Antworten	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	3,7	9,7	22,2
Neutrale Bestätigungen	0,0	9,5	16,7	22,5	30,4	0,0	6,1	11,1	20,9	42,6
Negative Verbesserungen	0,0	0,0	0,0	1,7	10,7	0,0	0,0	0,0	2,3	10,6
Wertschätzungen	0,0	0,0	0,0	6,0	12,5	0,0	0,0	1,4	5,9	12,5
Sonstige Äußerungen	0,0	8,0	10,8	17,6	40,0	3,4	11,7	16,7	23,0	42,4
Nonverbale Reaktionen	0,0	0,0	3,8	7,8	20,0	0,0	0,0	2,9	5,9	17,6
*p < 0.05 **p < 0.001										

Tab. 15: Zusammensetzung der responsiven Äußerungen: Anteile der pragmatischen Funktionen (Teil 2)

Zusammenfassung der Ergebnisse: responsive Äußerungen

Insgesamt zeigen die Mütter der Späten Sprecher einen signifikant geringeren Anteil responsiver Äußerungen in ihrem Sprachangebot. Dieser liegt bei durchschnittlich 23,1% (SD 7,9) während er bei den Müttern der Kontrollkinder 35,9% (SD 12,3) ihrer Äußerungen ausmacht.

Stellt man die responsiven Äußerungen der Mütter jedoch jeweils der Anzahl der Äußerungen ihrer Kinder gegenüber, erweisen sich die Mütter der Späten Sprecher als ebenso responsiv wie die Mütter der Kontrollkinder. Sie reagieren in 59,8% (SD 15,7) der Fälle auf die sprachliche Äußerung ihres Kindes. Die Mütter der Kontrollkinder tun dies mit einem Anteil von 58,0% (SD 18,3).

Allerdings ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Zusammensetzung der responsiven Äußerungen. Dies betrifft die Anteile der Umformungen, der Imitationen, der Interpretationen und der Antworten.

Umformungen und Interpretationen nehmen bei den Müttern der Späten Sprecher mit 41,5% (SD 10,8) und 7,9% (SD 5,3) signifikant höhere Anteile an der Gesamtmenge ihrer responsiven Äußerungen ein als bei den Müttern der Kontrollkinder mit 29,0% (SD 12,3) und 4,6% (SD 3,8).

Imitationen und Antworten hingegen haben bei den Müttern der Späten Sprecher mit 11,5% (SD 9,8) und 0,2% (SD 0,7) einen signifikant geringeren Anteil als bei den Müttern der Kontrollkinder mit 17,9% (SD 11,3) und 6,1% (SD 6,5).

Für die übrigen Äußerungstypen (Neutrale Bestätigungen, Negative Verbesserungen, Wertschätzungen, sonstige Äußerungen sowie nonverbale Reaktionen) bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Allerdings sind in der Gruppe der Späten Sprecher tendenziell mehr Mütter vertreten, die einen höheren Anteil negativer Verbesserungen bzw. einen niedrigeren Anteil positiver Wertschätzungen zeigten.

Mögliche Gründe für die unterschiedliche Zusammensetzung der responsiven Äußerungen werden in der Diskussion erörtert.

Sprachlehrstrategie der Umformung

Ein besonderes Augenmerk der Fragestellung lag auf der Anwendung intuitiver Sprachlehrstrategien. Wie in der Feinanalyse der responsiven Äußerungen zuvor bereits dargestellt, reagierten die Mütter der Späten Sprecher signifikant häufiger mit Umformungen auf kindliche Äußerungen als die Mütter der Kontrollkinder.

Für eine weiterführende Analyse wurde zusätzlich zur Häufigkeit auch untersucht, welche verschiedenen Formen der Umformung auftraten. Unterschieden wurde nach einfacher und komplexer Umformung, wobei letztere weiter differenziert wurde nach syntaktischer und semantischer Erweiterung. Außerdem berücksichtigt wurden Umformungen prälinguistischer Gesten (i.e. Zeigen oder Geben eines Objekts im triangulären Bezug) (vgl. 2.4.1).

	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Anteil an allen Umformungen in %				
Einfache Umformungen	33,3	21,3	36,0	21,0
Komplexe Umformungen	40,7*	26,1	60,7*	21,7
Umformungen präling. Gesten	26,0**	28,8	3,4**	10,4
* p < 0.05 ** p < 0.001				

Tab. 16: Prozentuale Anteile einfacher und komplexer Umformungen sowie der Umformungen prälinguistischer Gesten an allen Umformungen (Teil 1)

	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Anteil an allen Umformungen in %										
Einfache Umformungen	0,0	19,6	33,3	47,2	70,6	0,0	17,6	33,3	50,0	75,0
Komplexe Umformungen	0,0	23,6	33,3*	57,1	91,7	25,0	37,5	61,5*	77,8	100,0
Umformungen präling. Gesten	0,0	4,5	17,4**	31,9	83,3	0,0	0,0	0,0**	0,0	50,0
* p < 0.05 ** p < 0.001										

Tab. 17: Prozentuale Anteile einfacher und komplexer Umformungen sowie der Umformungen prälinguistischer Gesten an allen Umformungen (Teil 2)

Einfache Umformungen

Bei den Müttern der Späten Sprecher machten einfache Umformungen kindlicher Äußerungen im Durchschnitt 33,3% ihrer gesamten Umformungen aus (SD 21,3). Bei den Müttern der Kontrollkinder ergab sich ein ähnlicher Anteil von 36,0% (SD 21,0) (vgl. Tab. 16).

Auch Gesamtspanne und Verteilung der Werte sind in beiden Gruppen vergleichbar, wie in Abbildung 39 zu erkennen ist. Der Median ist in beiden Gruppen identisch und liegt bei 33,3. Die Gesamtspanne bei den Müttern der Späten Sprecher umfasst 0-70,6, wobei die Hälfte der Werte im Interquartilsabstand von 19,6- 47,2 liegen. Bei den Müttern der Kontrollkinder reicht die Gesamtspanne nach oben etwas weiter und umfasst 0-75,0. Der Interquartilsabstand reicht von 17,6- 50,0, die Streuung ist also etwas größer als bei den Müttern der Späten Sprecher (vgl. Tab. 17).

Es ergibt sich kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. einfache Umformungen nahmen bei den Müttern beider Gruppen einen vergleichbaren Anteil an der Gesamtanzahl ihrer Umformungen ein.

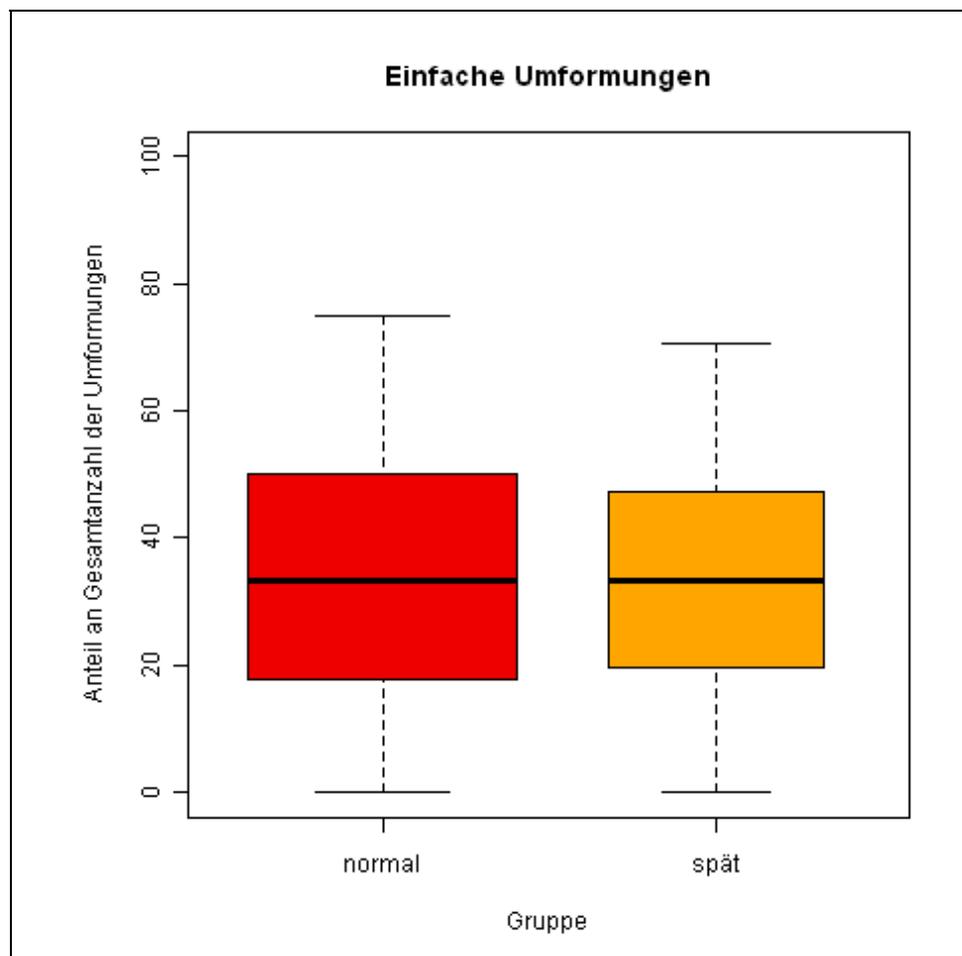


Abbildung 39: Anteil einfacher Umformungen an allen Umformungen der Mutter

Komplexe Umformungen

Ein anderes Bild bietet sich bei den komplexen Umformungen, bezüglich derer ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen vorliegt (t-Test $p < 0.05$).

Während komplexe Umformungen bei den Müttern der Späten Sprecher durchschnittlich nur einen Anteil von 40,7% einnahmen (SD 26,1), stellten sie bei den Müttern der Kontrollkinder einen Anteil von 60,7% aller Umformungen dar (SD 21,7) (vgl. Tab. 16).

Der Unterschied zwischen den Gruppen wird auch in der Verteilung der Werte deutlich (vgl. Abb. 40). Das erste Quartil der Gruppe der Späten Sprecher liegt bei 23,6, wohingegen der Wert 25,0 bereits das Minimum der Kontrollgruppe markiert, d.h. gut ein Viertel der Werte der Mütter der Späten Sprecher liegt unter dem Minimum von 25 der Kontrollgruppe (vgl. Tab. 17).

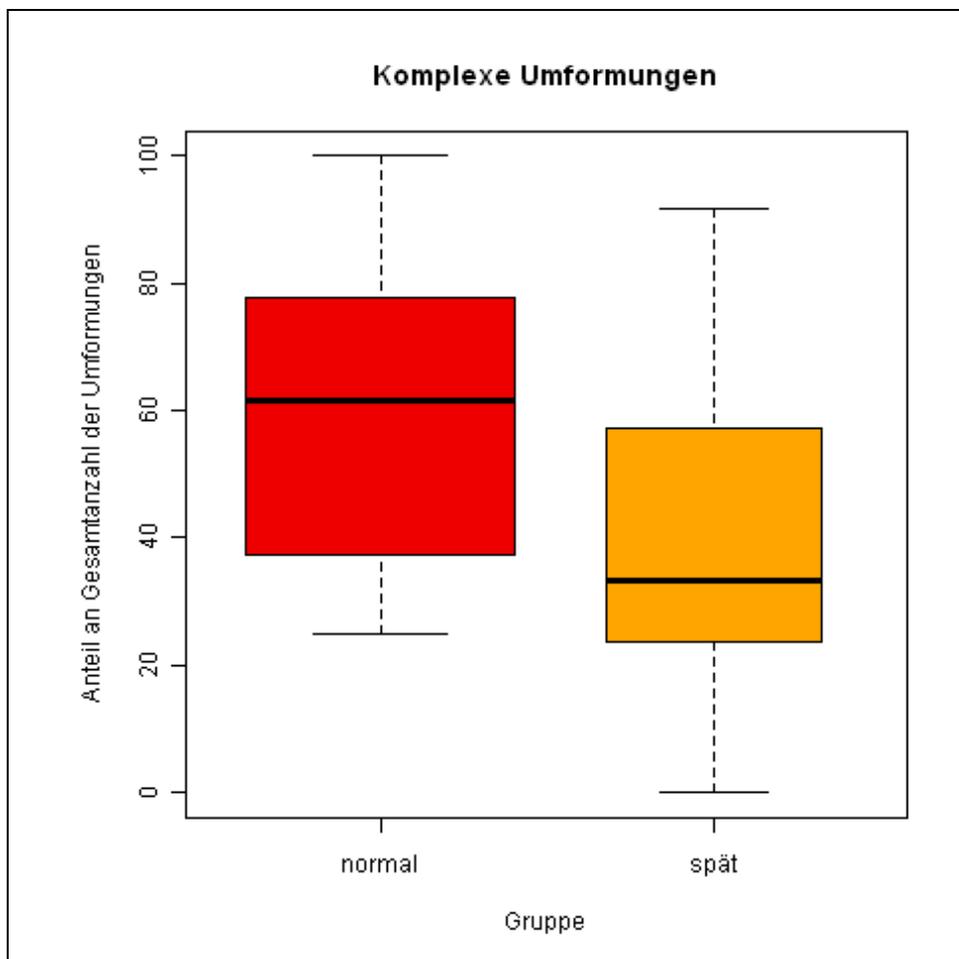


Abbildung 40: Anteil komplexer Umformungen an allen Umformungen der Mutter

Umformung prälinguistischer Gesten

Diese stellen bei den Müttern der Späten Sprecher einen Anteil von durchschnittlich 26,0% aller Umformungen dar (SD 28,8). Bei den Müttern der Kontrollkinder hingegen liegt dieser Anteil lediglich bei 3,4% (SD 10,4).

Aus Abbildung 41 ist zu erkennen, dass sich bei der Hälfte der Mütter der Späten Sprecher immerhin zwischen 4,5 und 31,9% ihrer Umformungen auf prälinguistische Gesten ihrer Kinder bezogen. Darüber hinaus ergibt sich eine sehr weite Gesamtspanne von 0-83,3 mit drei nach oben abweichenden Werten. In der Kontrollgruppe zeigten überhaupt nur drei Mütter Umformungen prälinguistischer Gesten, wobei der höchste Anteil bei 50,0% liegt.

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich im Wilcoxon-Test als hoch signifikant ($p < 0.001$).



Abbildung 41: Anteil der Umformungen als Reaktion auf prälinguistische Geste des Kindes

Syntaktische und semantische Erweiterungen

Komplexe Umformungen wurden weiter unterschieden nach syntaktischen und semantischen Erweiterungen. Da sich die beiden Kategorien gegenseitig ausschließen, beschränkt sich die Darstellung auf die Werte der syntaktischen Erweiterungen. Die Mütter der Späten Sprecher verwendeten im Durchschnitt 73,5% syntaktische Erweiterungen (SD 24,0). Bei den Müttern der Kontrollkinder war es ein Anteil von 78,0% (SD 20,0) (vgl. Tab. 18). Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant.

Abbildung 42 lässt erkennen, dass die interindividuelle Variabilität in beiden Gruppen sehr stark ausgeprägt ist. Beide Werteverteilungen reichen nach oben bis 100, d.h. in beiden Gruppen waren Mütter, die ausschließlich syntaktische Erweiterungen zeigten. Andererseits liegen die Minima der Gruppen bei 16,7 (Gruppe der Späten Sprecher) und 33,3 (Gruppe der Kontrollkinder), d.h. innerhalb beider Gruppen zeigten Mütter zum Teil ein umgekehrtes Verhältnis syntaktischer und semantischer Erweiterungen in der Zusammensetzung ihrer komplexen Umformungen.

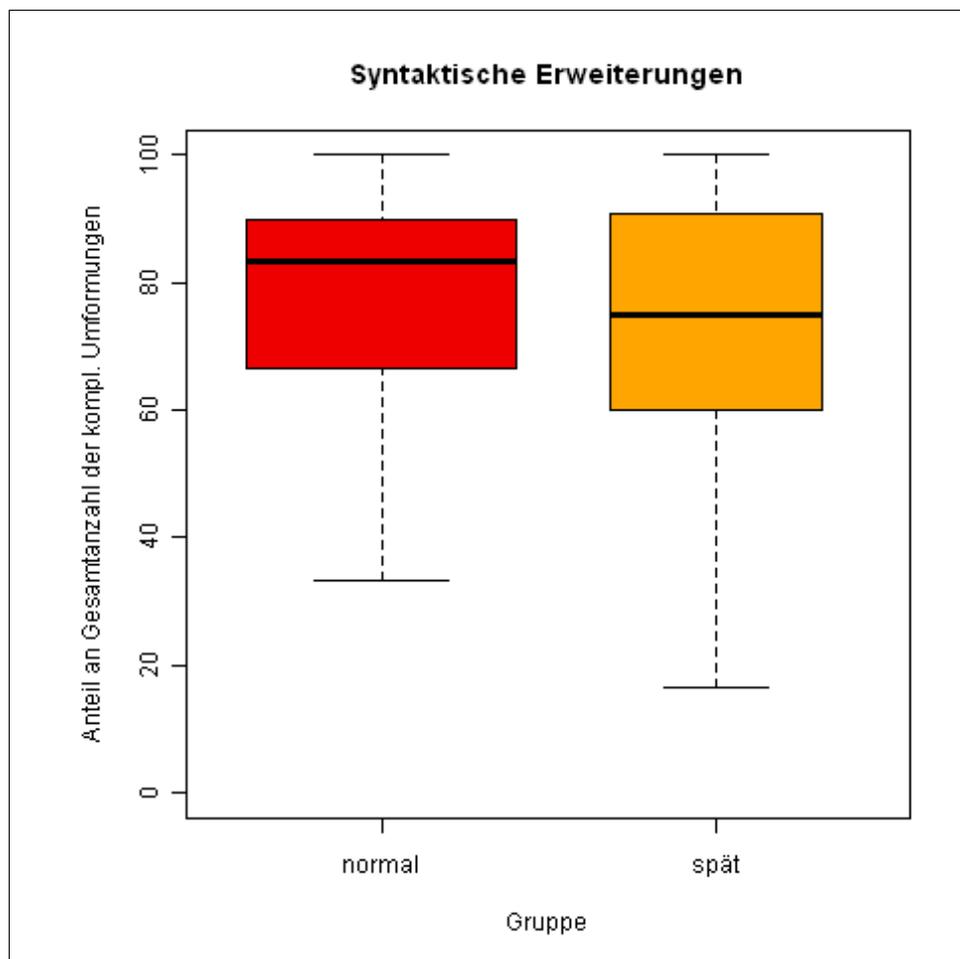


Abbildung 42: Anteil der syntaktischen Erweiterungen an allen komplexen Umformungen der Mutter

Anteil an komplexen Umformungen in %	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Expansion (Syntaktische Erweiterung)	73,5	24,0	78,0	20,0
Extension (Semantische Erweiterung)	26,5	24,0	22,0	20,0

Tab. 18: Anteile syntaktischer und semantischer Erweiterungen an allen komplexen Umformungen (Teil 1)

Anteil an komplexen Umformungen in %	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Expansion (Syntaktische Erweiterung)	16,7	61,7	75,0	90,4	100,0	33,3	66,7	83,3	90,0	100,0
Extension (Semantische Erweiterung)	0,0	9,6	25,0	38,3	83,3	0,0	10,0	16,7	33,3	66,7

Tab. 19: Anteile syntaktischer und semantischer Erweiterungen an allen komplexen Umformungen (Teil 2)

Zusammenfassung der Ergebnisse: Sprachlehrstrategie der Umformung

Bei der Analyse zum Auftreten der Sprachlehrstrategie der Umformung ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt zeigten die Mütter der Späten Sprecher im Bezug auf ihre responsiven Äußerungen einen höheren Anteil von Umformungen kindlicher Äußerungen als die Mütter der Kontrollkinder.

Des Weiteren ergab sich in den beiden Gruppen eine unterschiedliche Zusammensetzung der jeweiligen Anteile der verschiedenen Umformungstypen. Die Mütter beider Gruppen zeigten zwar einen vergleichbaren Anteil einfacher Umformungen, unterschieden sich jedoch hinsichtlich des Anteils der komplexen Umformungen, sowie der Umformungen prälinguistischer Gesten eindeutig von einander.

Während die Mütter der Kontrollkinder einen höheren Anteil komplexer Umformungen produzierten, bezogen sich die Mütter der Späten Sprecher mit ihren Umformungen häufiger auf eine prälinguistische Geste ihrer Kinder. Dennoch traten auch bei den Müttern der Späten Sprecher komplexe Umformungen kindlicher Äußerungen auf.

Für eine weiterführende Analyse, wurden diese Umformungen weiter differenziert nach syntaktischer und semantischer Erweiterung. Dabei ergab sich wieder ein ähnliches Bild für die Mütter beider Gruppen. In beiden Gruppen lag im Durchschnitt ein größerer Anteil syntaktischer Erweiterungen vor, wobei ebenfalls in beiden Gruppen eine ausgeprägte interindividuelle Variabilität vorherrscht. Obwohl also der Anteil komplexer Erweiterungen bei den Müttern der Späten Sprecher insgesamt deutlich geringer war, unterschieden sich die von ihnen gezeigten Umformungen dieser Art in ihrer Zusammensetzung nicht von denen der Mütter der Kontrollkinder.

Zusammensetzung der initiativen Äußerungen

Auch die initiativen Äußerungen wurden hinsichtlich der Zusammensetzung der verschiedenen pragmatischen Funktionen untersucht. Unterschieden wurde nach deklarativer Äußerung, Frage, Anregung zum Spiel, Anweisung zum Verhalten, Wertschätzung, nonverbaler Initiative und einer Kategorie sonstiger Äußerungen (vgl. 2.4.1).

Für jede Kategorie wurde ihr prozentualer Anteil an der Gesamtanzahl aller initiativen Äußerungen bestimmt. Für einen allgemeinen Überblick über die Zusammensetzung der Anteile sind in Tabelle 20 ausschließlich die Gruppenmittelwerte aller Kategorien mit einem Hinweis auf signifikante Gruppenunterschiede wiedergegeben. Die vollständigen Werte, auf die sich die folgenden Ausführungen beziehen, finden sich in den Tabellen 21 und 22 (S. 120).

	Späte Sprecher N=19	Kontrollkinder N=29
Anteil an initiat. Äußerungen in %	Gruppenmittelwert	Gruppenmittelwert
Deklarative Äußerungen	41,8	37,0
Fragen	22,4*	27,5*
Anregungen zum Spiel	11,2	14,4
Sonstige Äußerungen	11,0	9,3
Anweisungen zum Verhalten	8,7	7,3
Wertschätzungen	2,8	2,8
Nonverbale Initiativen	2,2	1,7
* $p < 0.05$		

Tab. 20: Zusammensetzung der initiativen Äußerungen: Anteile der pragmatischen Funktionen im Überblick

Deklarative Äußerungen

Deklarative Äußerungen machten in beiden Gruppen den größten Anteil initiativer Äußerungen der Mütter aus. Bei den Müttern der Späten Sprecher waren es durchschnittlich 41,8% (SD 8,8), bei den Müttern der Kontrollkinder hatten sie einen Anteil von 37,0% (SD 7,9) (vgl. Tab. 21).

In der grafischen Darstellung in Abbildung 43 treten -abgesehen von einem nach oben abweichenden Wert in der Gruppe der Späten Sprecher- keine Besonderheiten der Werteverteilung hervor. Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich ebenfalls als nicht signifikant, d.h. die Mütter beider Gruppen zeigten einen vergleichbaren Anteil deklarativer Äußerungen innerhalb ihrer initiativen Äußerungen.

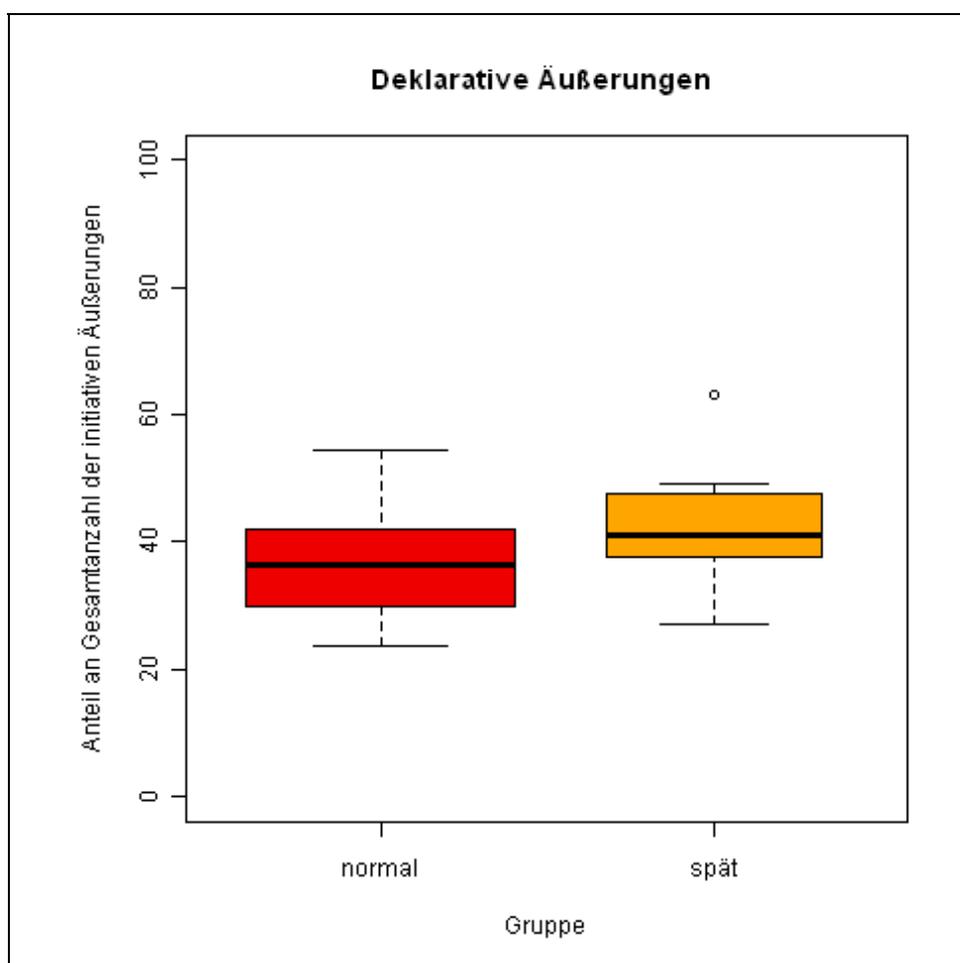


Abbildung 43: Anteil der deklarativen Äußerungen an allen initiativen Äußerungen der Mutter

Fragen

Fragen stellen in beiden Gruppen den zweitgrößten Anteil initiativer Äußerungen der Mütter dar. Bei den Müttern der Späten Sprecher machten sie durchschnittlich 22,4% (SD 7,6) der initiativen Äußerungen aus, bei den Müttern der Kontrollkinder hatten sie einen deutlich höheren Anteil von 27,5% (SD 9,2) (vgl. Tab. 21).

Dieser Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich als statistisch signifikant (Wilcoxon $p < 0.05$), d.h. die Mütter der Späten Sprecher stellten weniger Fragen als die Mütter der Kontrollkinder.

Abbildung 44 lässt erkennen, dass die Werte der Kontrollgruppe etwas breiter gestreut sind als die Werte der anderen Gruppe. Außerdem fällt in der Kontrollgruppe eine große Gesamtspanne der Werte auf, welche von 12,1-50,0 reicht. Die Werte der Mütter der Späten Sprecher umspannen einen etwas kleineren Bereich von 12,9-44,8, wobei das Maximum durch einen abweichenden Wert markiert wird. Während die Mütter der Späten Sprecher –von einem Ausreißer abgesehen- generell eher weniger Fragen an ihre Kinder richteten, war die interindividuelle Variabilität unter den Müttern der Kontrollkinder ausgeprägter, d.h. es waren sowohl Mütter vertreten, die sehr viele Fragen stellten als auch solche, die eher weniger Fragen an ihre Kinder richteten.

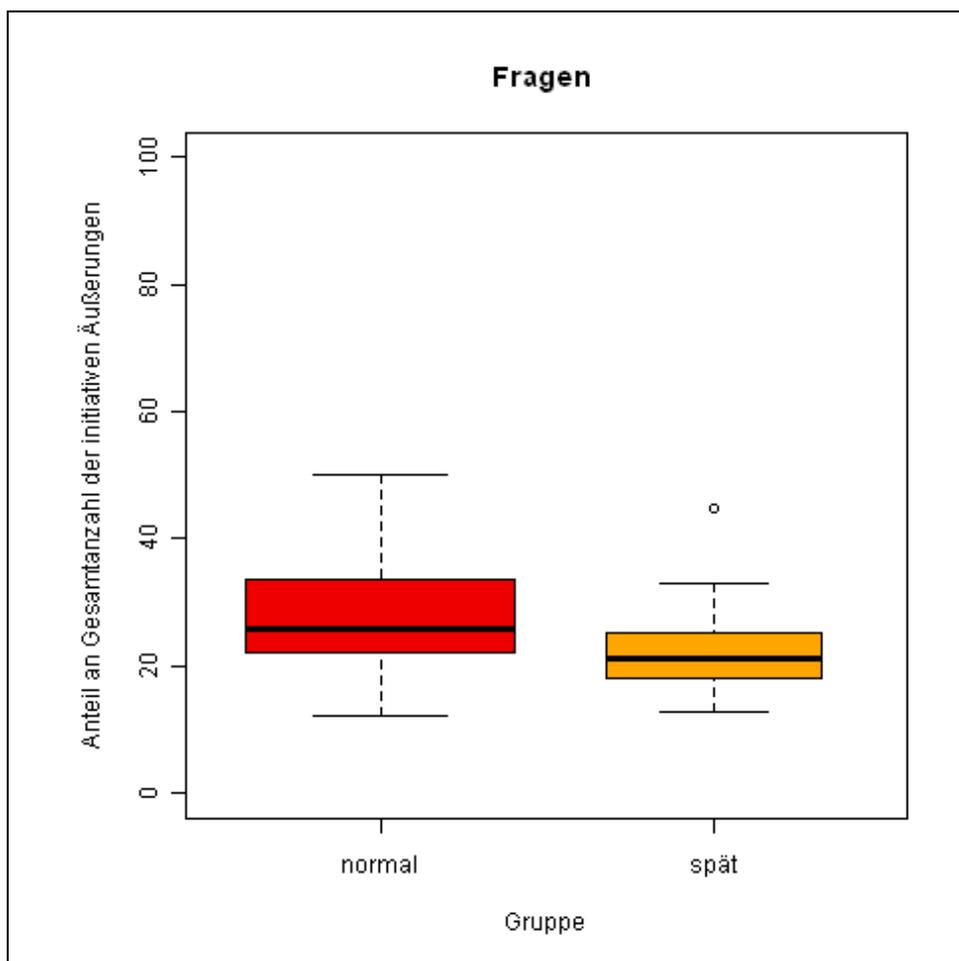


Abbildung 44: Anteil der Fragen an allen initiativen Äußerungen der Mutter

Anregungen zum Spiel

Anregungen zum Spiel traten bei den Müttern der Späten Sprecher in durchschnittlich 11,2% (SD 4,8) ihrer initiativen Äußerungen auf. Bei den Müttern der Kontrollkinder lag der Anteil bei 14,4% (SD 7,1) (vgl. Tab. 21).

In Abbildung 45 lassen sich nur leichte Unterschiede in der Werteverteilung erkennen. Das dritte Quartil der einen Gruppe ist mit 14,4 beinahe identisch mit dem Median von 14,6 der anderen Gruppe (vgl. Tab. 22). Während also in der Gruppe der Späten Sprecher ein Viertel der Werte über dieser Marke liegt, liegen in der Kontrollgruppe die Hälfte der Werte darüber. Das heißt, Mütter, die mit ihren Äußerungen häufiger Anregungen zum Spiel gaben, waren in der Kontrollgruppe etwas zahlreicher vertreten als in der Gruppe der Späten Sprecher. Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht relevant.

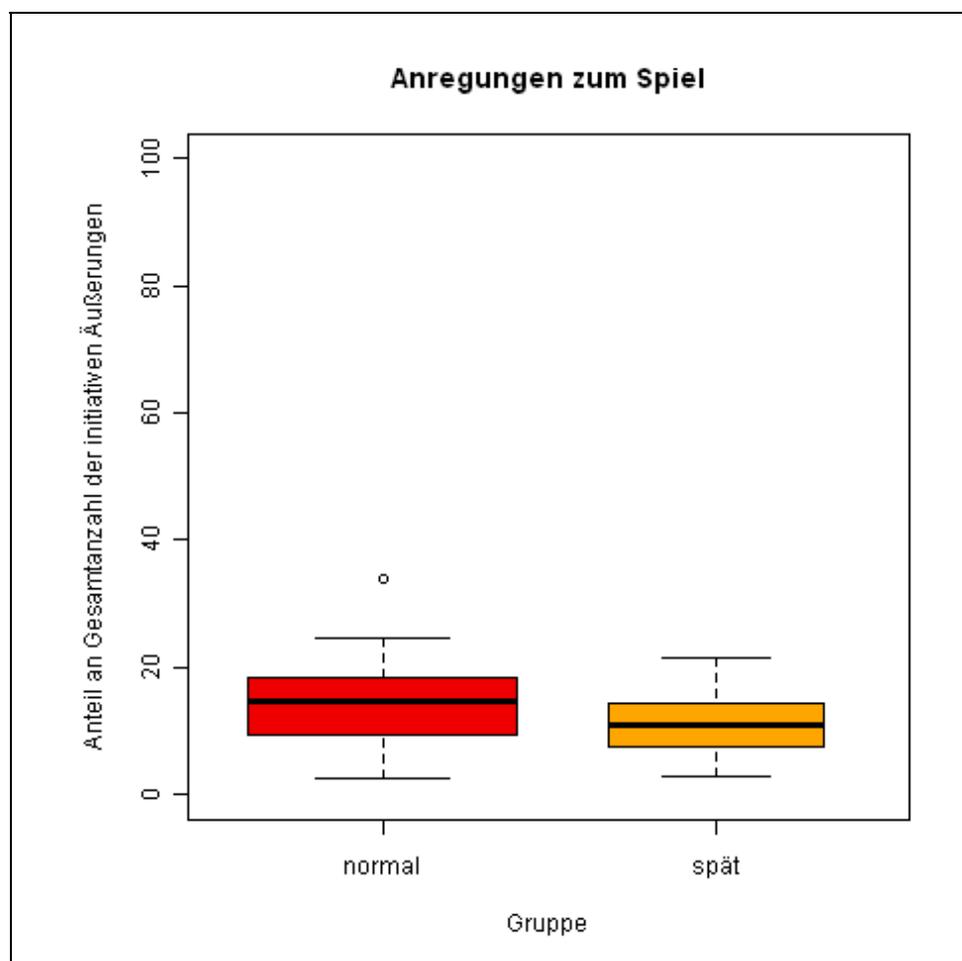


Abbildung 45: Anteil der Anregungen zum Spiel an allen initiativen Äußerungen der Mutter

Anweisungen zum Verhalten

Anweisungen zum Verhalten kamen bei den Müttern der Späten Sprecher in durchschnittlich 8,7% ihrer initiativen Äußerungen vor (SD 6,7), bei den Müttern der Kontrollkinder war es ein vergleichbarer Anteil von 7,3% (SD 5,3) (vgl. Tab. 21).

Die Werteverteilung zeigt -abgesehen von zwei nach oben abweichenden Werte in der einen und einem abweichenden Wert in der anderen Gruppe- keine nennenswerten Besonderheiten (vgl. Abb. 46).

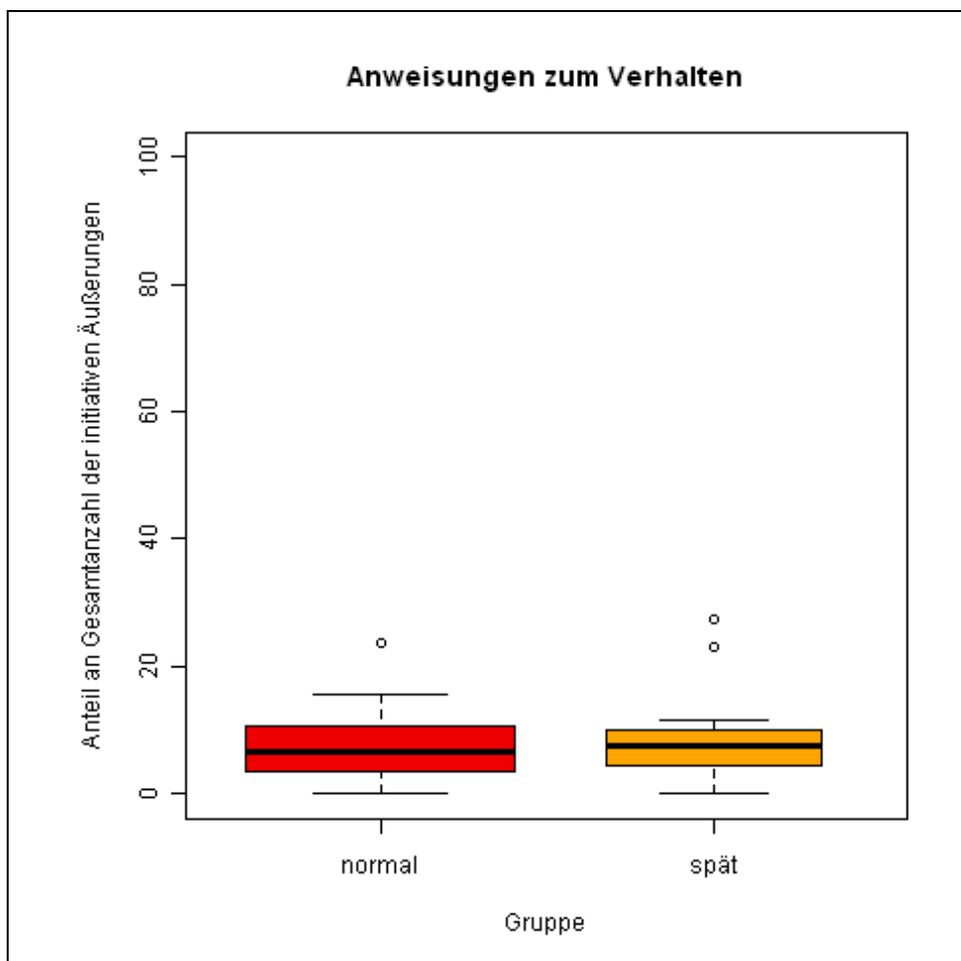


Abbildung 46: Anteil der Anweisungen zum Verhalten an allen initiativen Äußerungen der Mutter

Wertschätzungen

Der Anteil der Wertschätzungen war in beiden Gruppen eher klein und machte bei den Müttern beider Gruppen durchschnittlich 2,8% der initiativen Äußerungen aus. Dabei war die Standardabweichung in der Kontrollgruppe mit 3,6 deutlich größer als in der anderen Gruppe mit 1,8 (vgl. Tab. 21).

In der Werteverteilung sind Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen (vgl. Abb. 47). Der Median der Gruppe der Späten Sprecher liegt mit 3,3 nicht nur deutlich über dem Median von 1,7 sondern sogar über dem dritten Quartil von 3,0 der anderen Gruppe. Während also in der einen Gruppe gut die Hälfte aller Werte über 3,0 liegt, ist es in der anderen Gruppe nur ein Viertel. Im Vergleich hatten also in der Gruppe der Späten Sprecher mehr Mütter einen relativ hohen Anteil an Wertschätzungen als in der Kontrollgruppe (vgl. Tab. 22). Allerdings gibt es in der Kontrollgruppe drei extreme Werte, welche weit über dem Maximalwert beider Gruppen liegen.

Zusammengefasst brachten die Mütter der Späten Sprecher tendenziell häufiger (initiative) Wertschätzungen ihrer Kinder zum Ausdruck als die Mütter der Kontrollkinder, obgleich dieser Unterschied nicht statistisch signifikant war.

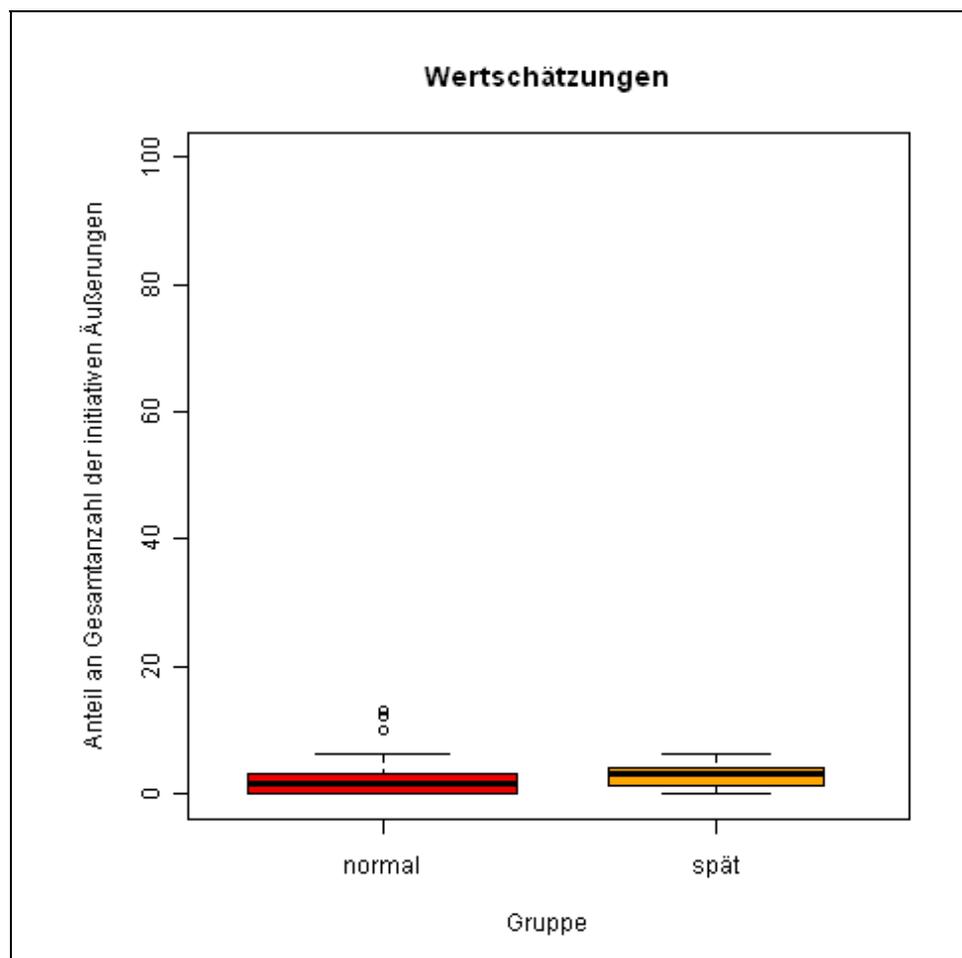


Abbildung 47: Anteil der Wertschätzungen an allen initiativen Äußerungen der Mutter

Sonstige Äußerungen

Die Äußerungen der Kategorie „Sonstige“ nahmen in beiden Gruppen einen ähnlichen Anteil an der Gesamtmenge initiativer Äußerungen ein. Bei den Müttern der Späten Sprecher waren es durchschnittlich 11,0% (SD 6,6), bei den Müttern der Kontrollgruppe lag der Anteil bei 9,3% (SD 4,1) (vgl. Tab. 21).

Abgesehen von drei nach oben abweichenden Werten bei den Späten Sprechern, ergab die Werteverteilung keine nennenswerten Besonderheiten (vgl. Abb. 48).

Die Kategorie „Sonstige“ beinhaltete vor allem kurze Äußerungen der Mutter wie „okay“ oder „aha“, welche lediglich Aufmerksamkeit für die Handlung des Kindes signalisieren, jedoch keinen Bezug zu einer kindlichen Äußerungen haben (z.B. während die Mutter eine kindliche Spielhandlung beobachtete). Außerdem zählten auch abgebrochene Äußerungen in diese Kategorie. Hohe Anteile dieses Äußerungstyps dürften daher vor allem auf individuelle Angewohnheiten der Mütter zurückzuführen sein (z.B. Äußerung eines eher stereotypen „okay“ bei der Beobachtung kindlicher Handlungen).

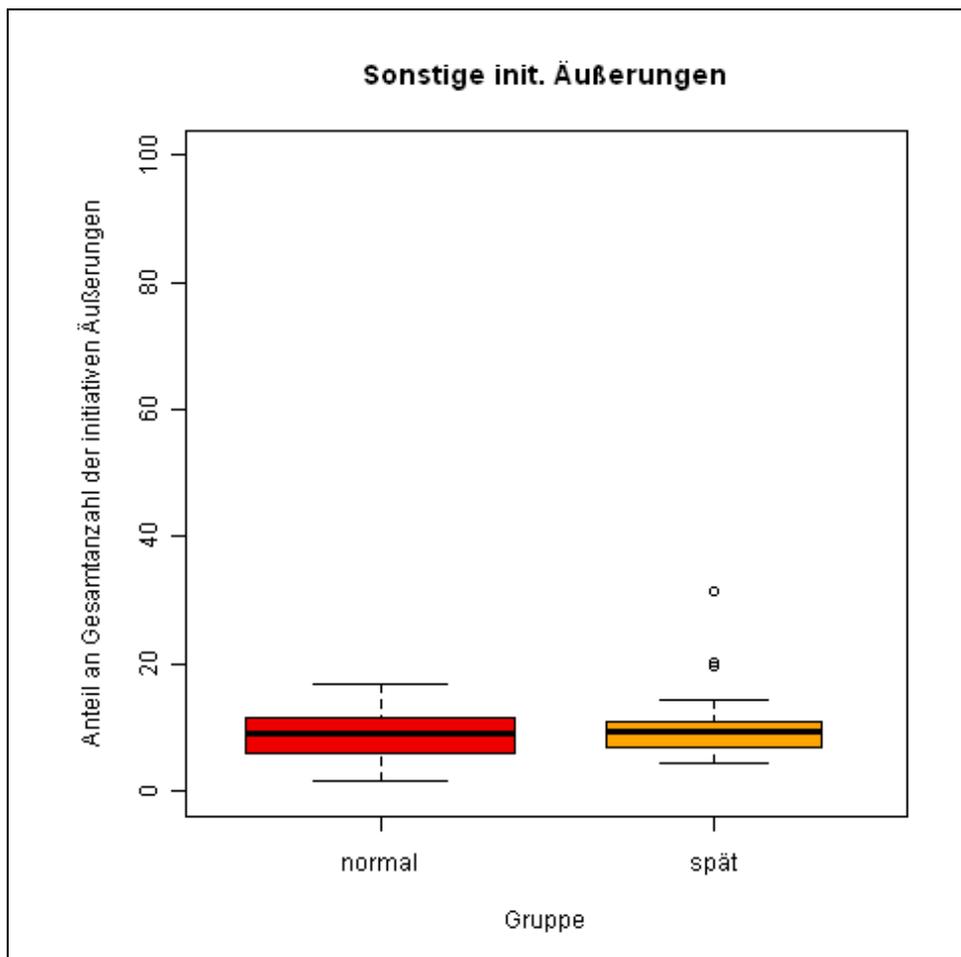


Abbildung 48: Anteil der Kategorie "Sonstige" an allen initiativen Äußerungen der Mutter

Nonverbale Initiativen

Nonverbale Initiativen stellten in beiden Gruppen den kleinsten Anteil an der Kategorie der initiativen Äußerungen dar. In der Gruppe der Späten Sprecher lag er durchschnittlich bei 2,2% (SD 2,9), in der Kontrollgruppe bei 1,7% (SD 2,7) (vgl. Tab. 21).

Beim Blick auf die Werteverteilung in Abb. 49 fällt vor allem die interindividuelle Variabilität im oberen Bereich der Werteverteilung beider Gruppen auf. In der Gruppe der Späten Sprecher wird das Maximum von einem Ausreißer markiert, in der Kontrollgruppe weichen die drei obersten Werte von der Verteilung ab. Das heißt, in beiden Gruppen waren Mütter die einen eher hohen Anteil nonverbaler Initiativen von bis zu 12% zeigten (vgl. Tab. 22).

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ergibt sich nicht.

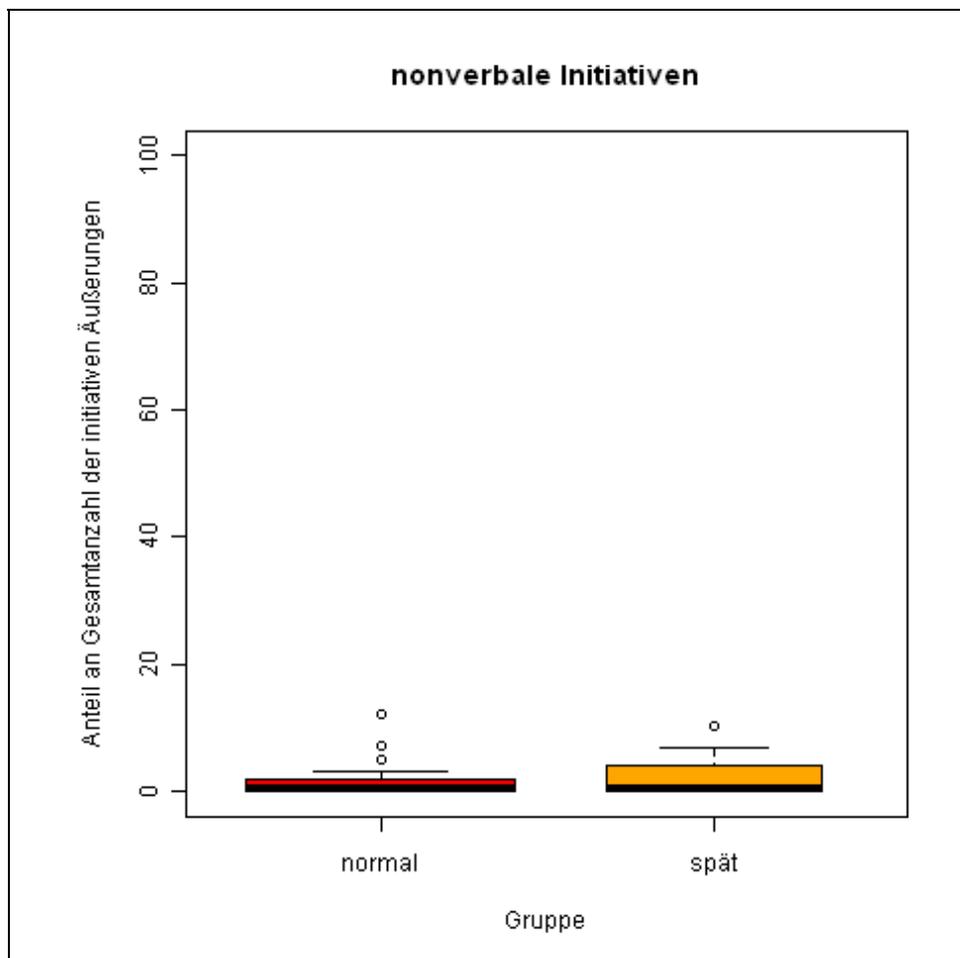


Abbildung 49: Anteil nonverbaler Initiativen der Mutter an allen initiativen Äußerungen der Mutter

Anteil an initiat. Äußerungen in %	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Fragen	22,4*	7,6	27,5*	9,2
Deklarative Äußerungen	41,8	8,8	37,0	7,9
Anregungen zum Spiel	11,2	4,8	14,4	7,1
Sonstige Äußerungen	11,0	6,6	9,3	4,1
Anweisungen zum Verhalten	8,7	6,7	7,3	5,2
Wertschätzungen	2,8	1,8	2,8	3,6
Nonverbale Initiativen	2,2	2,9	1,7	2,7
*p < 0.05				

Tab. 21: Anteile der pragmatischen Funktionen an der Anzahl aller initiativer Äußerungen (Teil 1)

Anteil an initiativen Äußerungen in %	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Fragen	12,9	18,0	21,1*	25,2	44,8	12,1	22,2	25,9*	33,7	50,0
Deklarative Äußerungen	27,0	37,6	41,0	47,7	63,2	23,5	30,0	36,3	42,0	54,5
Anregungen zum Spiel	3,0	7,5	10,8	14,4	21,6	2,5	9,5	14,6	18,5	33,8
Sonstige Äußerungen	4,3	6,8	9,5	11,1	31,5	1,5	6,1	9,0	11,7	16,8
Anweisungen zum Verhalten	0,0	4,5	7,5	10,1	27,5	0,0	3,6	6,7	10,6	23,8
Wertschätzungen	0,0	1,4	3,3	4,1	6,4	0,0	0,0	1,7	3,0	13,0
Nonverbale Initiativen	0,0	0,0	0,6	4,0	10,3	0,0	0,0	0,7	1,9	12,1
*p < 0.05										

Tab. 22: Anteile der pragmatischen Funktionen an der Anzahl aller initiativer Äußerungen (Teil 2)

Feinanalyse der deklarativen Äußerungen

Da die Kategorie der deklarativen Äußerungen sehr umfangreich war, fand eine zusätzliche Differenzierung nach Untertypen statt. Unterschieden wurde nach Feststellung, Erklärung und Objektbenennung sowie der Beschreibung von Objekten, der eigenen oder der kindlichen Handlung.

Im Gegensatz zum Gesamtanteil der Deklarativen erbrachte die Betrachtung der Zusammensetzung der verschiedenen Untertypen einige deutlich erkennbare Unterschiede zwischen den Gruppen. Ein Überblick über die Anteile der verschiedenen Untertypen findet sich in den Tabelle 23 und 24.

	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Anteil an allen Deklarativen in %				
Feststellungen	41,6	9,1	44,4	13,4
Objektbenennungen	17,3*	8,7	9,9*	8,1
Beschreibungen der eigenen Handlung	12,2	8,1	12,1	11,4
Beschreibungen der kindlichen Handlung	12,2*	7,4	7,6*	5,9
Erklärungen	9,1*	8,1	17,2*	10,5
Beschreibungen von Objekten	7,6	3,6	8,7	5,9
*p < 0.05				

Tab. 23: Zusammensetzung der deklarativen Äußerungen: Anteile der Untertypen (Teil 1)

Anteil an allen Deklarativen in %	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Feststellungen	28,6	37,7	40,0	44,8	63,3	17,5	35,8	44,4	55,0	75,0
Objektbenennungen	0,0	13,4	18,2*	20,0	35,3	0,0	4,2	8,3*	15,4	27,1
Beschreibungen der eigenen Handlung	0,0	6,7	9,7	16,9	28,8	0,0	4,8	11,1	15,0	53,3
Beschreibungen der kindlichen Handlung	3,3	6,0	12,1*	15,4	32,3	0,0	3,4	6,7*	9,8	26,2
Erklärungen	0,0	3,3	5,7*	13,3	28,0	3,1	8,3	12,5*	24,4	38,5
Beschreibungen von Objekten	0,0	5,8	7,7	9,0	16,7	0,0	4,9	7,9	12,8	18,8
*p < 0.05										

Tab. 24: Zusammensetzung der deklarativen Äußerungen: Anteile der Untertypen (Teil 2)

Deklarative Äußerungen: Feststellungen

Den größten Anteil der deklarativen Äußerungen machten die Feststellungen aus. Bei den Müttern der Späten Sprecher waren es im Durchschnitt 41,6% (SD 9,1), bei den Müttern der Kontrollkinder 44,4% (SD 13,4) (vgl. Tab. 23).

Abbildung 50 zeigt, dass sowohl der Interquartilsabstand als auch die Gesamtspanne in der Kontrollgruppe etwas größer sind. Die Werteverteilung der Mütter der Späten Sprecher stellt sich im Vergleich -abgesehen von zwei nach oben abweichenden Werten- etwas homogener dar.

Der Unterschied zwischen den Gruppen ist jedoch nicht statistisch signifikant, d.h. die Mütter beider Gruppen zeigten insgesamt einen vergleichbaren Anteil von Feststellungen in ihren deklarativen Äußerungen.

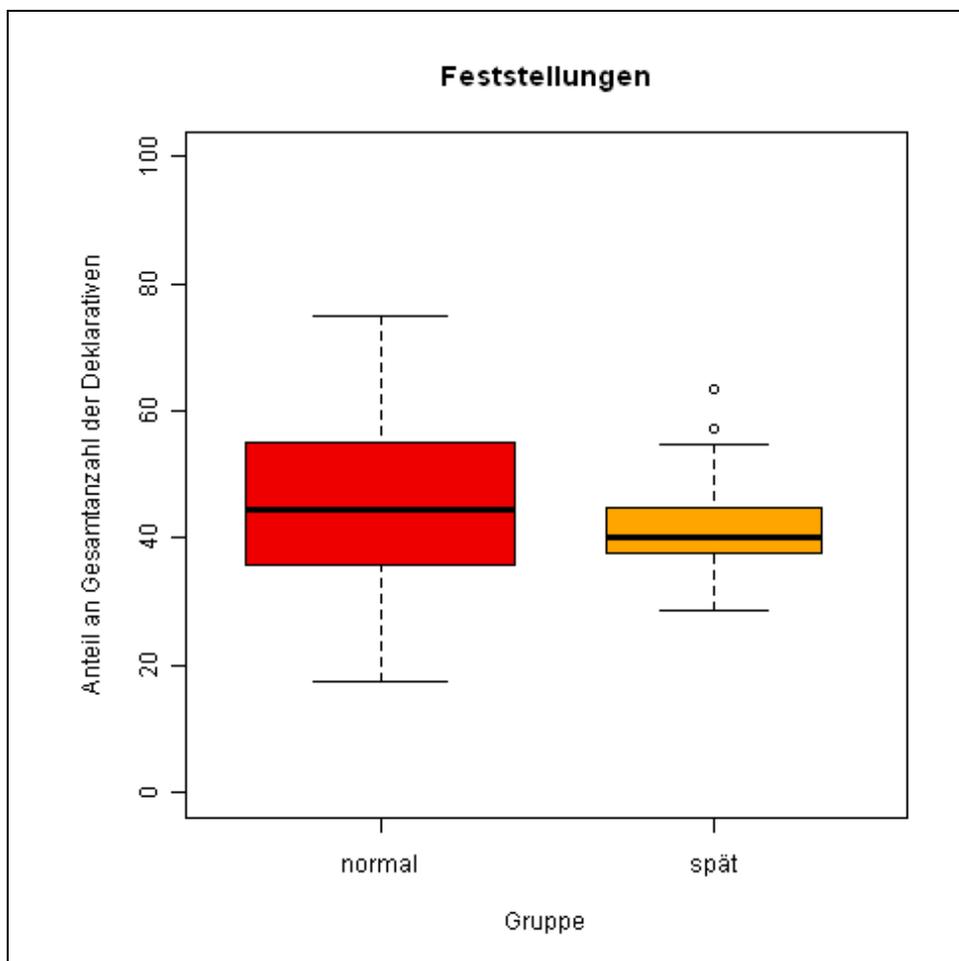


Abbildung 50: Anteil der Feststellungen an allen deklarativen Äußerungen der Mutter

Deklarative Äußerungen: Objektbenennungen

Objektbenennungen nahmen bei den Müttern der Späten Sprecher mit durchschnittlich 17,3% (SD 8,7) den zweitgrößten Anteil ihrer deklarativen Äußerungen ein. Bei den Müttern der Kontrollkinder war dieser Anteil mit 9,9% (SD 8,1) deutlich geringer (vgl. Tab. 23).

Auch die Werteverteilung bringt den Unterschied zwischen den Gruppen klar zum Ausdruck (vgl. Abb. 51). Die Gesamtspanne der Werte ist zwar in beiden Gruppen groß, jedoch fällt die Streuung der Werte bei den Müttern der Späten Sprecher insgesamt geringer aus. Außerdem liegt das untere Ende der Werteverteilung -abgesehen von einem Ausreißer- bei den Müttern der Späten Sprecher sehr nah am Median von 8,3 der Kontrollgruppe. Während also in der Kontrollgruppe nur die Hälfte der Mütter mehr als 8,3% Objektbenennungen zeigte, liegen in der Gruppe der Späten Sprecher die Werte fast aller Mütter über diesem Wert.

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich im Wilcoxon-Test als signifikant ($p < 0.05$), d.h. die Mütter der Späten Sprecher verwendeten häufiger Objektbenennungen als die Mütter der Kontrollkinder.

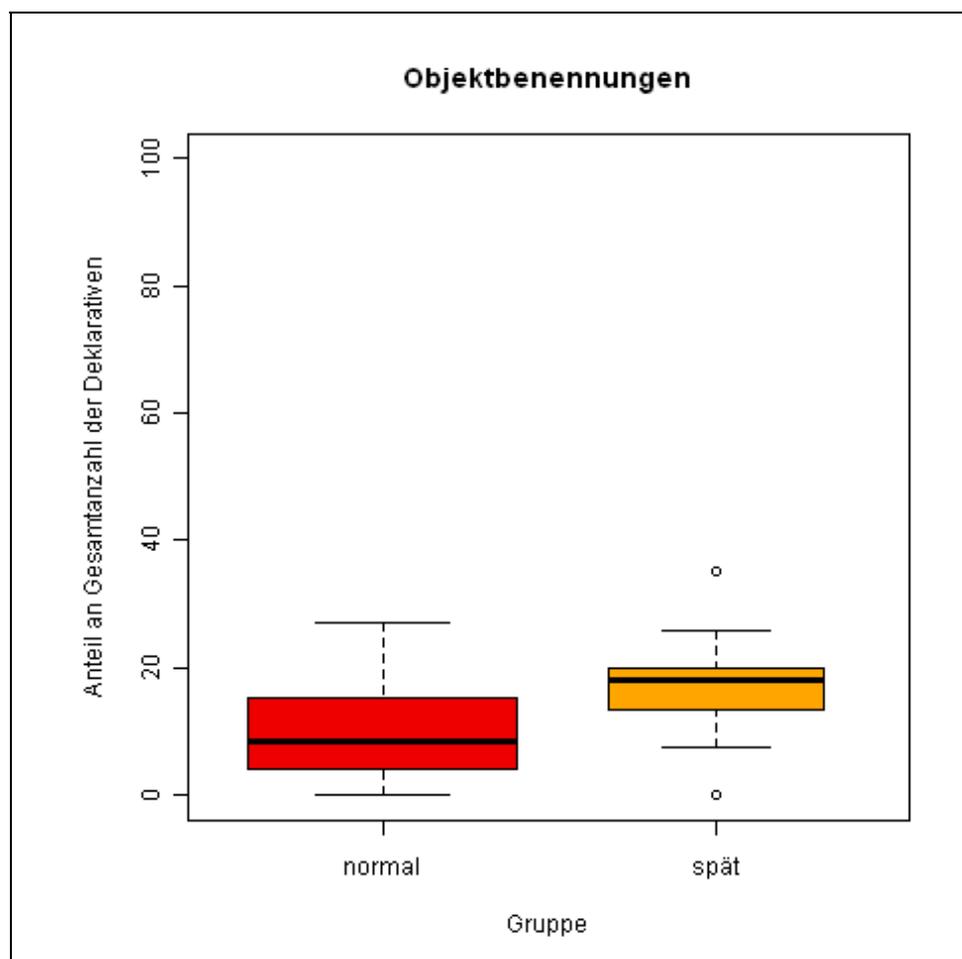


Abbildung 51: Anteil der Objektbenennungen an allen deklarativen Äußerungen der Mutter

Deklarative Äußerungen: Beschreibungen der eigenen Handlung

Beschreibungen der eigenen Handlung nahmen in beiden Gruppen einen sehr ähnlichen Anteil an den deklarativen Äußerungen der Mütter ein. In der Gruppe der Späten Sprecher liegt der Anteil im Durchschnitt bei 12,2% (SD 8,1), in der Kontrollgruppe sind es 12,1% (SD 11,4) (vgl. Tab. 23).

Abgesehen von zwei nach oben abweichenden Werten in der Kontrollgruppe, ist auch die Verteilung der Werte in den Gruppen ähnlich (vgl. Abb. 52).

Es ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. die Mütter beider Gruppen beschrieben die eigenen Handlungen während des Spiels mit vergleichbarer Häufigkeit.

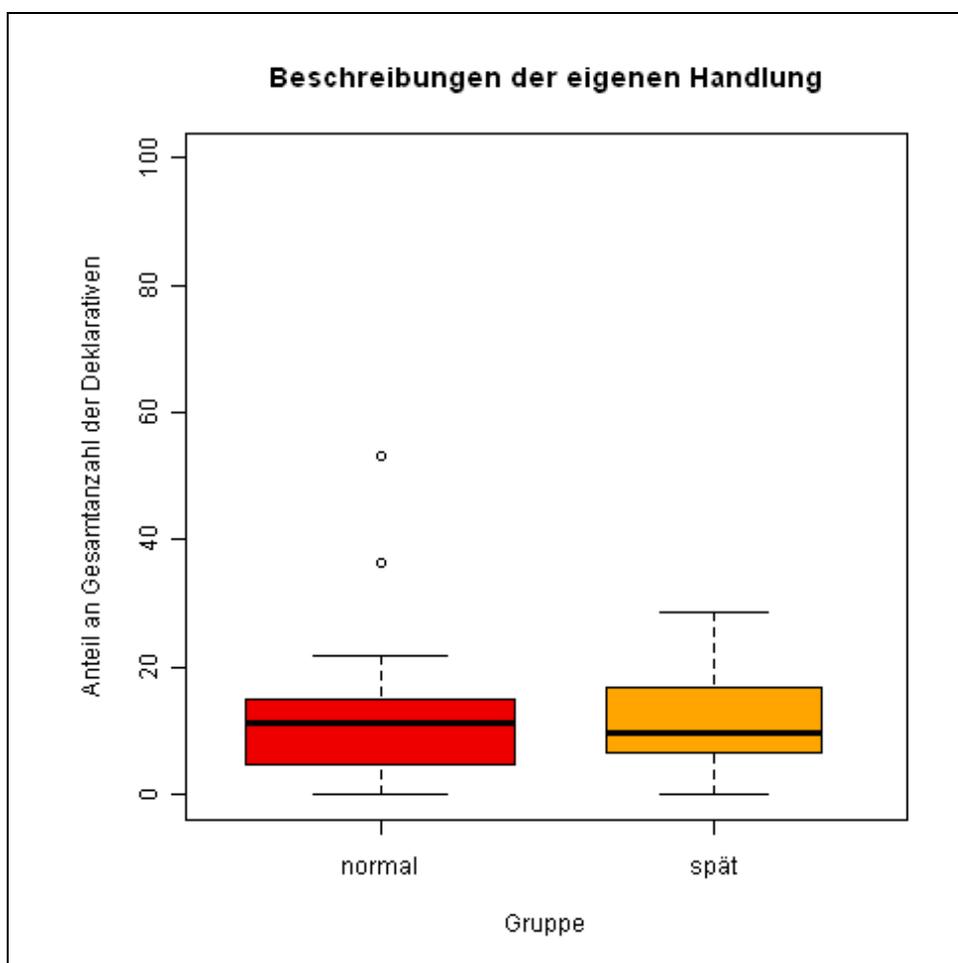


Abbildung 52: Anteil von Beschreibungen der eigenen Handlung an allen deklarativen Äußerungen der Mutter

Deklarative Äußerungen: Beschreibungen der kindlichen Handlung

Ein anderes Bild ergibt sich hinsichtlich der Beschreibungen der kindlichen Handlung. Bei den Müttern der Späten Sprecher machten diese durchschnittlich 12,2% der deklarativen Äußerungen aus (SD 7,4). Bei den Müttern der Kontrollkinder lag der Anteil dieser Äußerungen lediglich bei 7,6% (SD 5,9) (vgl. Tab. 23).

Abbildung 53 zeigt, dass auch die Werteverteilung innerhalb der beiden Gruppen unterschiedlich ausfällt. Sowohl die Streuung als auch die Gesamtspanne der Werte sind in der Kontrollgruppe geringer. Der Median der Kontrollgruppe liegt mit 6,7 sehr nah am ersten Quartil von 6,0 der anderen Gruppe. Während also in der einen Gruppe die Hälfte der Mütter einen Anteil von 6,7% Beschreibungen der kindlichen Handlung oder weniger zeigten, liegt in der anderen Gruppe nur ein Viertel der Mütter mit ihren Werten unter 6,0% (vgl. Tab. 24).

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich im Wilcoxon-Test als signifikant ($p < 0.05$), d.h. die Mütter der Späten Sprecher beschrieben mit ihren deklarativen Äußerungen signifikant häufiger die Handlung ihrer Kinder als die Mütter der Kontrollkinder.

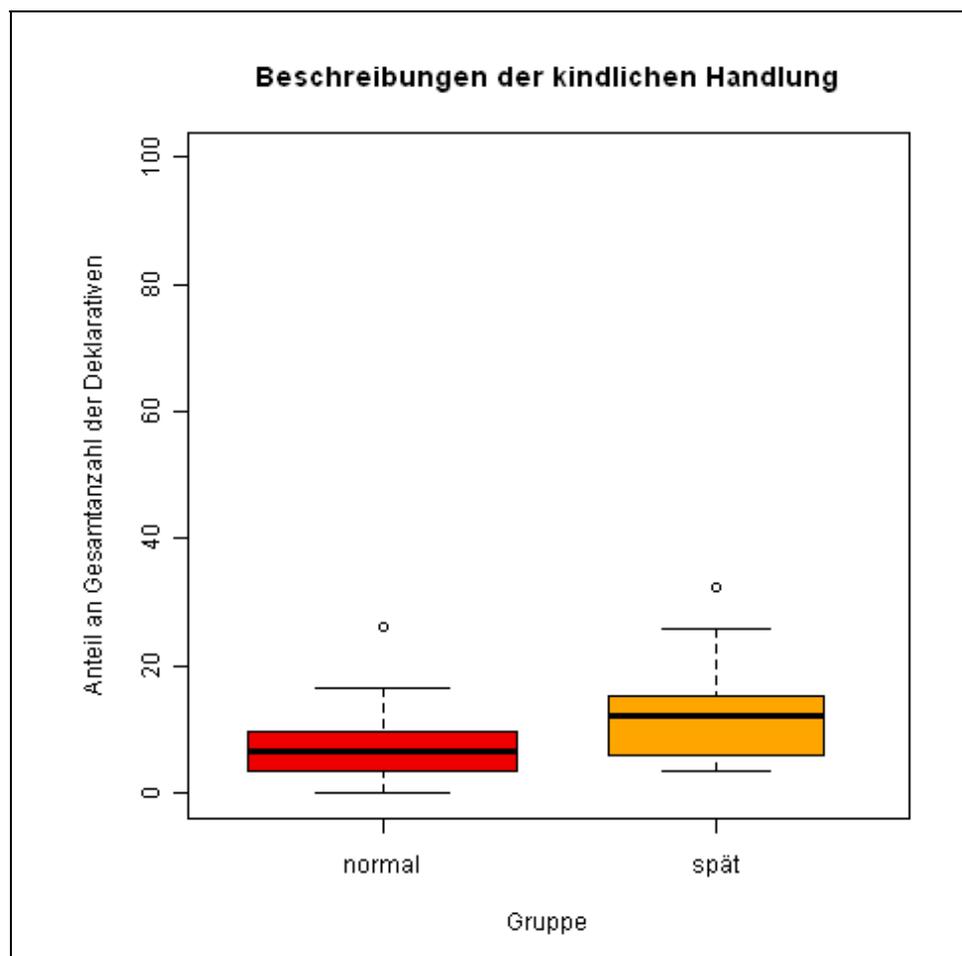


Abbildung 53: Anteil von Beschreibungen der kindlichen Handlung an allen deklarativen Äußerungen der Mutter

Deklarative Äußerungen: Erklärungen

Auch bei den Erklärungen zeigt sich ein Unterschied zwischen den Gruppen. Bei den Müttern der Späten Sprecher trat dieser Äußerungstyp mit einem Anteil von durchschnittlich 9,1% (SD 8,1) deutlich seltener auf, als bei den Müttern der Kontrollkinder, deren Anteil bei 17,2% (SD 10,5) liegt.

Abbildung 54 bringt den Unterschied zwischen den Gruppen deutlich zum Ausdruck. Das dritte Quartil der einen Gruppe liegt mit 13,3 nahe am Median von 12,5 der anderen Gruppe. Während nur ein Viertel der Mütter der Späten Sprecher einen Anteil von mehr als 13,3% Erklärungen verwendete, liegt in der anderen Gruppe bei der Hälfte der Mütter der Anteil dieser Äußerungen über 12,5% (vgl. Tab. 24). Der Unterschied zwischen den Gruppen ist im t-Test signifikant ($p < 0.05$), d.h. die Mütter der Späten Sprecher verwendeten ihre deklarativen Äußerungen signifikant seltener für Erklärungen als die Mütter der Kontrollkinder.

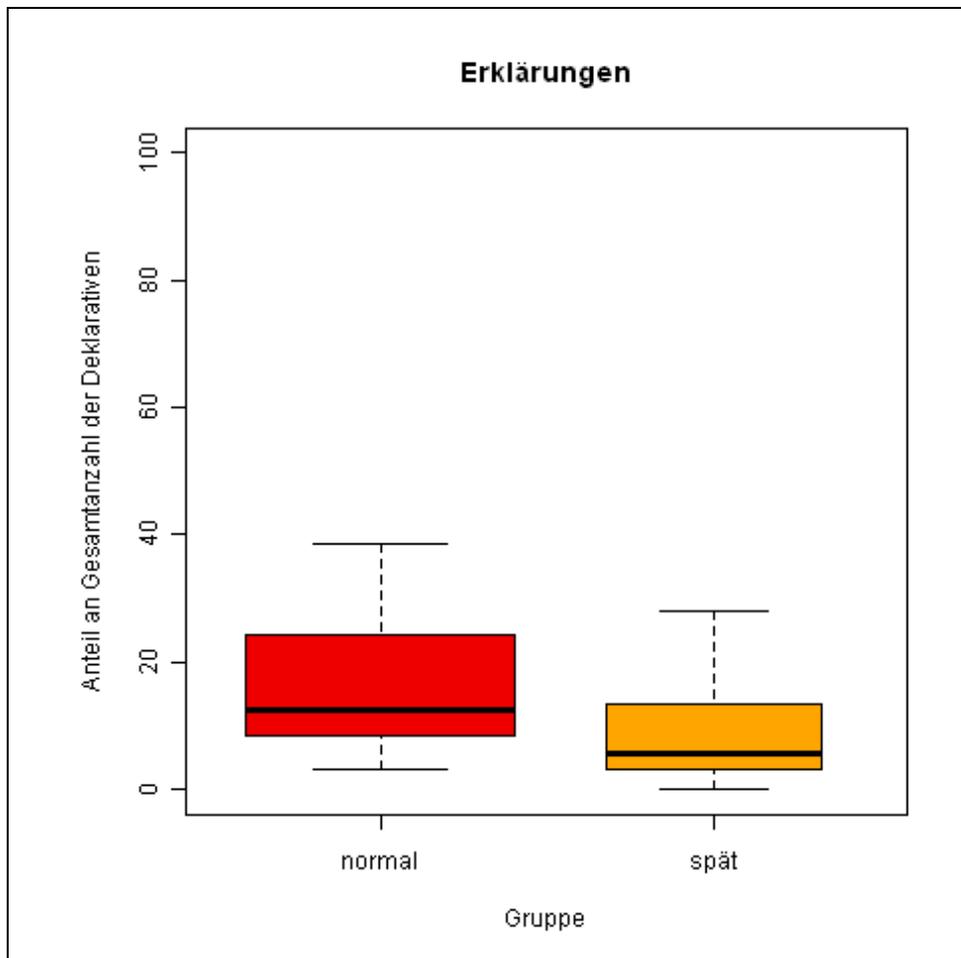


Abbildung 54: Anteil der Erklärungen an allen deklarativen Äußerungen der Mutter

Deklarative Äußerungen: Beschreibung von Objekten

Die Beschreibung von Objekten hatte in beiden Gruppen einen eher geringen Anteil an den deklarativen Äußerungen der Mütter. Bei den Müttern der Späten Sprecher nimmt sie einen Anteil von durchschnittlich 7,6% (SD 3,6) ein, bei den Müttern der Kontrollkinder liegt der Gruppenmittelwert bei 8,7% (SD 5,9) (vgl. Tab. 23).

Die Mediane der beiden Gruppen sind mit 7,7 und 7,9 fast identisch (vgl. Tab. 24). In der grafischen Darstellung fällt jedoch eine sehr breite Streuung der Werte der Kontrollgruppe auf. Die Werte der Mütter der Späten Sprecher liegen im Vergleich deutlich dichter bei einander (vgl. Abb. 55).

Es ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. insgesamt nahm die Beschreibung von Objekten bei den Müttern beider Gruppen einen ähnlichen Anteil ihrer deklarativen Äußerungen ein.

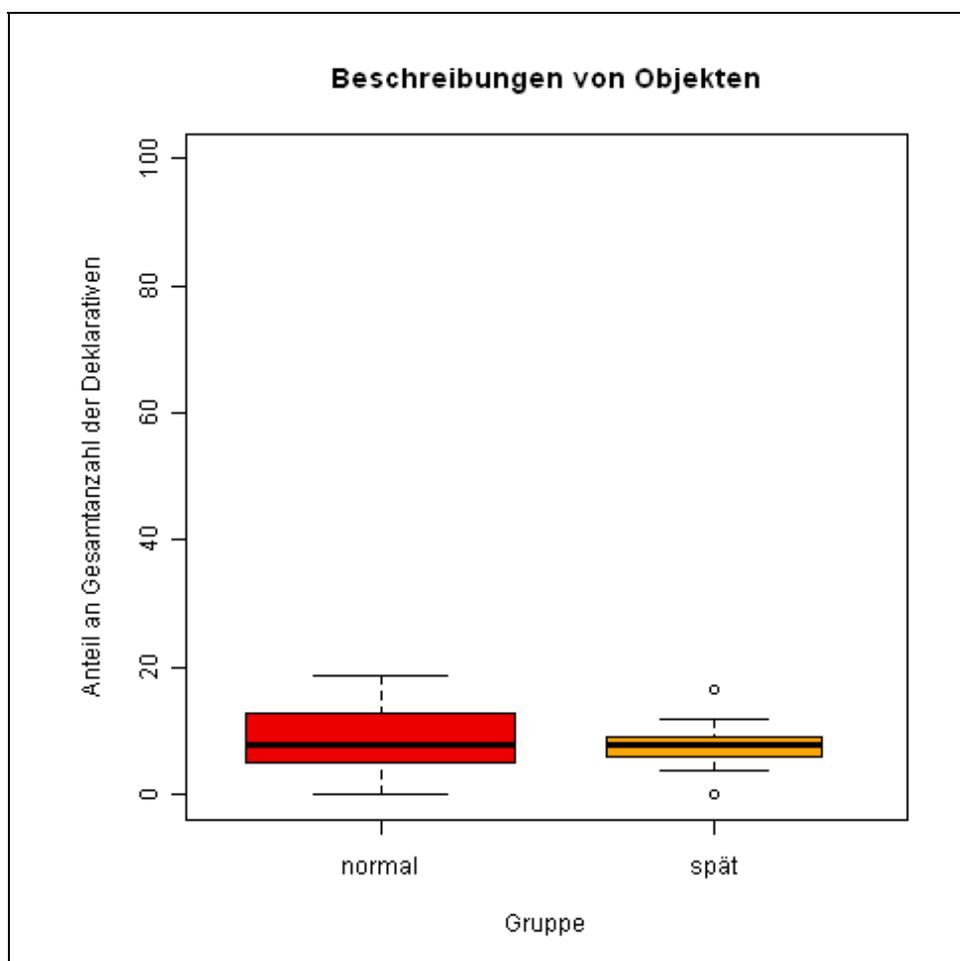


Abbildung 55: Anteil der Beschreibungen von Objekten an allen deklarativen Äußerungen der Mutter

Zusammenfassung der Ergebnisse: deklarative Äußerungen

Fasst man die Ergebnisse der Analyse der deklarativen Äußerungen zusammen, ergibt sich folgendes Bild. Insgesamt verwenden die Mütter beider Gruppen einen vergleichbaren Anteil an deklarativen Äußerungen. Differenziert man diese jedoch noch feiner nach ihrer pragmatischen Funktion, treten Unterschiede in der Zusammensetzung der verschiedenen Untertypen hervor.

Während Feststellungen, Objektbeschreibungen und Beschreibungen der eigenen Handlung in vergleichbarem Umfang im Sprachangebot der Mütter beider Gruppen auftreten, zeigen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der Anteile, welche Objektbenennungen, Beschreibungen der kindlichen Handlung und Erklärungen einnehmen.

Die Mütter der Späten Sprecher zeigen ein signifikant höheres Maß sowohl an Objektbenennungen, als auch an Beschreibungen der kindlichen Handlung.

Die Mütter der Kontrollkinder bieten ihren Kindern hingegen signifikant häufiger Erklärungen zu bestimmten Sachverhalten der Spielsituation.

Tabelle 25 zeigt die Zusammensetzung der verschiedenen Untertypen für beide Gruppen jeweils nach Mengenanteilen geordnet.

Späte Sprecher N=19		Kontrollkinder N=29	
Funktion der mütterlichen Äußerung	Anteil in % (gerundet)	Funktion der mütterlichen Äußerung	Anteil in % (gerundet)
Feststellungen	42	Feststellungen	44
Objektbenennungen	17*	Erklärungen	17*
Beschreibungen der eigenen Handlung	12	Beschreibungen der eigenen Handlung	12
Beschreibungen der kindlichen Handlung	12*	Objektbenennungen	10*
Erklärungen	9*	Beschreibungen von Objekten	9
Beschreibungen von Objekten	8	Beschreibungen der kindlichen Handlung	8*
*p < 0.05			

Tab. 25: Zusammensetzung der deklarativen Äußerungen nach Mengenanteilen geordnet

Feinanalyse der Fragen

Wie die deklarativen Äußerungen wurden auch die Fragen einer weiteren Differenzierung unterzogen. Unterschieden wurde nach echten Fragen, rhetorischen Fragen und Kontrollfragen (vgl. 2.4.1). Auch hier erbrachte die Betrachtung der Zusammensetzung der verschiedenen Fragetypen interessante Unterschiede zwischen den Gruppen. Ein Überblick über die Anteile der verschiedenen Fragen findet sich in den Tabellen 26 und 27.

Anteil an allen Fragen in %	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Echte Fragen	64,8	16,2	67,7	19,2
Kontrollfragen	16,1	12,2	20,7	18,2
Rhetorische Fragen	19,1*	11,9	11,6*	9,5
* p < 0.05				

Tab. 26: Anteile der verschiedenen Fragetypen an allen Fragen (Teil 1)

Anteil an allen Fragen in %	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Echte Fragen	33,3	50,0	68,8	77,2	87,5	25,6	58,8	66,7	84,2	100,0
Kontrollfragen	2,5	6,7	11,8	23,7	42,1	0,0	5,4	16,7	30,0	74,4
Rhetorische Fragen	0,0	14,3	15,4*	24,6	50,0	0,0	7,2	12,1*	15,0	45,0
* p < 0.05										

Tab. 27: Anteile der verschiedenen Fragetypen an allen Fragen (Teil 2)

Fragen: echte Fragen

Echte Fragen nahmen bei den Müttern beider Gruppen einen vergleichbaren Anteil ein. Bei den Müttern der Späten Sprecher sind es durchschnittlich 64,8% (SD 16,2), bei den Müttern der Kontrollkinder liegt der Anteil echter Fragen bei 67,7% (SD 19,2) (vgl. Tab. 26).

In der Werteverteilung in Abbildung 56 fällt auf, dass die Wertespanne der Kontrollgruppe deutlich größer ist. Sie reicht von 25,6-100, wohingegen die Spanne der anderen Gruppe die Werte 33,3-87,5 umfasst. Die Mütter der Späten Sprecher sind sich hinsichtlich des Anteils echter Fragen untereinander also etwas ähnlicher als die Mütter der Kontrollkinder.

Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ergibt sich jedoch nicht.

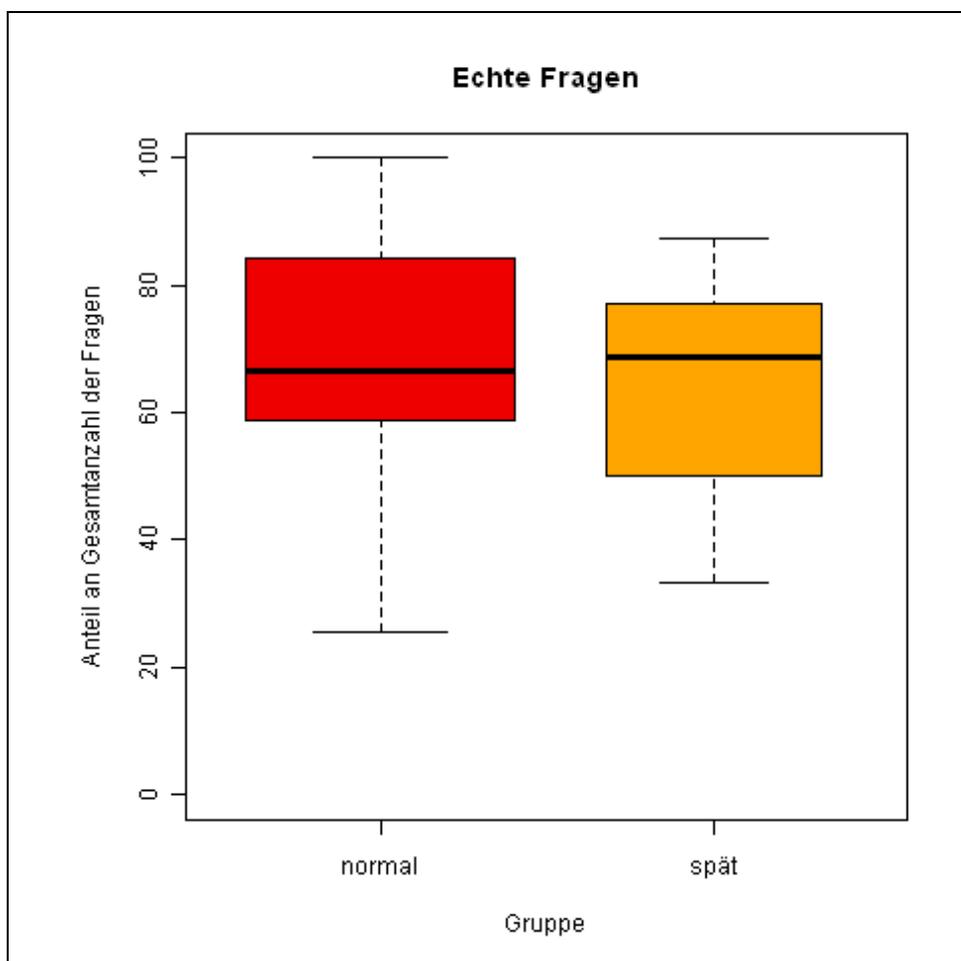


Abbildung 56: Anteil echter Fragen an allen Fragen der Mutter

Fragen: Kontrollfragen

Kontrollfragen stellen bei den Müttern der Späten Sprecher einen durchschnittlichen Anteil von 16,1% ihrer Fragen dar (SD 12,2). Bei den Müttern der Kontrollkinder ist der Anteil mit 20,7% etwas höher (SD 18,2), der Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant (vgl. Tab. 26).

Bei der Betrachtung der Werteverteilung in Abbildung 57 fällt vor allem wieder die große Gesamtspanne der Werte der Kontrollgruppe auf. Sie reicht von 0-74,4, wobei das Maximum von einem Ausreißer markiert wird. Die Werte der Mütter der Späten Sprecher liegen hingegen in einer deutlich kleineren Spanne, welche von 2,5-42,1 reicht (vgl. Tab. 27).

Die Mütter der Kontrollkinder stellten also tendenziell mehr Kontrollfragen als die Mütter der Späten Sprecher wenngleich der Unterschied nicht statistisch signifikant ausfällt.

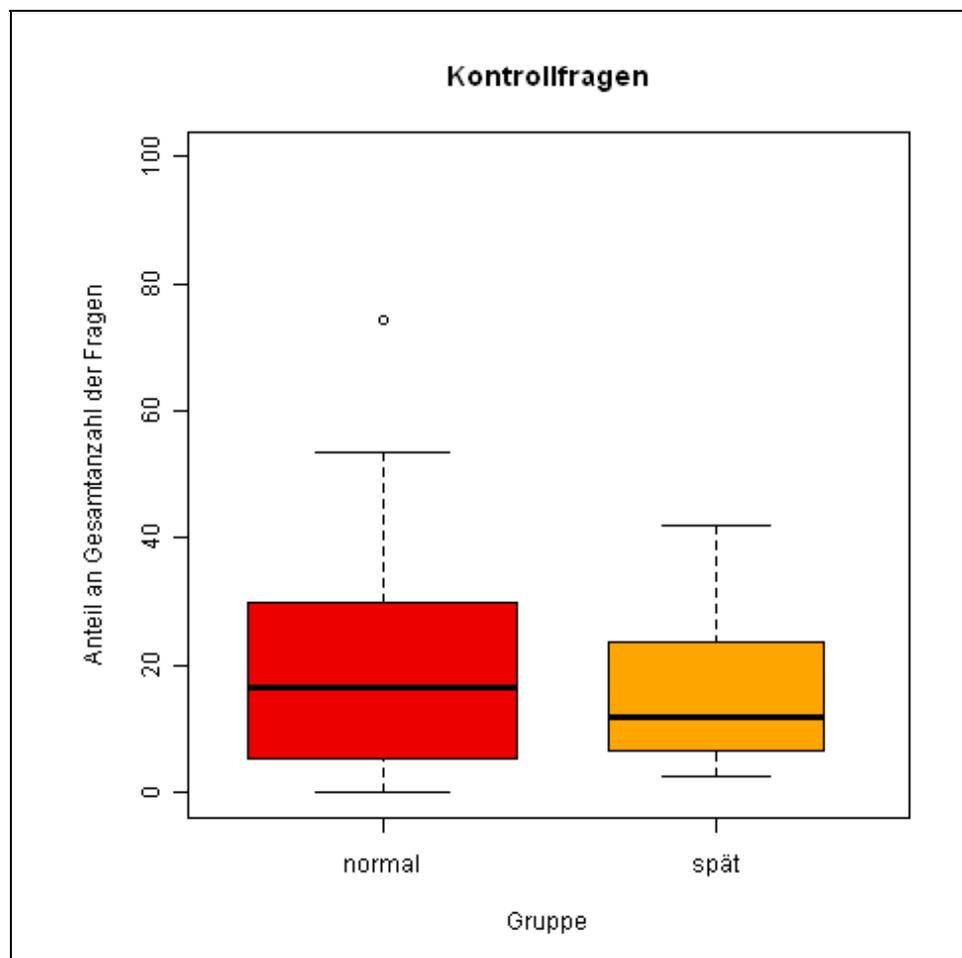


Abbildung 57: Anteil von Kontrollfragen an allen Fragen der Mutter

Fragen: Rhetorische Fragen

Anders stellen sich die Ergebnisse bezüglich der rhetorischen Fragen dar. Hier liegt der Anteil bei den Müttern der Späten Sprecher mit 19,1% (SD 11,9) deutlich über dem Anteil von 11,6% (SD 9,5) der Mütter der Kontrollkinder (vgl. Tab. 26).

In Abbildung 58 ist zu sehen, dass zwar beide Wertespanssen ein Minimum von 0 aufweisen, die Spanne der Mütter der Späten Sprecher jedoch weiter nach oben reicht. Zu erkennen ist außerdem, dass die Werte dieser Gruppe vor allem oberhalb des Medians von 15,4 sehr weit gestreut sind, während die Werte der Mütter der Kontrollkinder -von einem Ausreißer, der das Maximum markiert, abgesehen- in einem deutlich engeren Bereich liegen (vgl. auch Tab. 27). Hinsichtlich des Anteils rhetorischer Fragen, sind sich also die Mütter der Kontrollkinder untereinander ähnlicher als die Mütter der Späten Sprecher.

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich als statistisch signifikant (Wilcoxon-Test $p < 0,05$), d.h. die Mütter der Späten Sprecher zeigten einen signifikant höheren Anteil rhetorischer Fragen als die Mütter der Kontrollkinder.

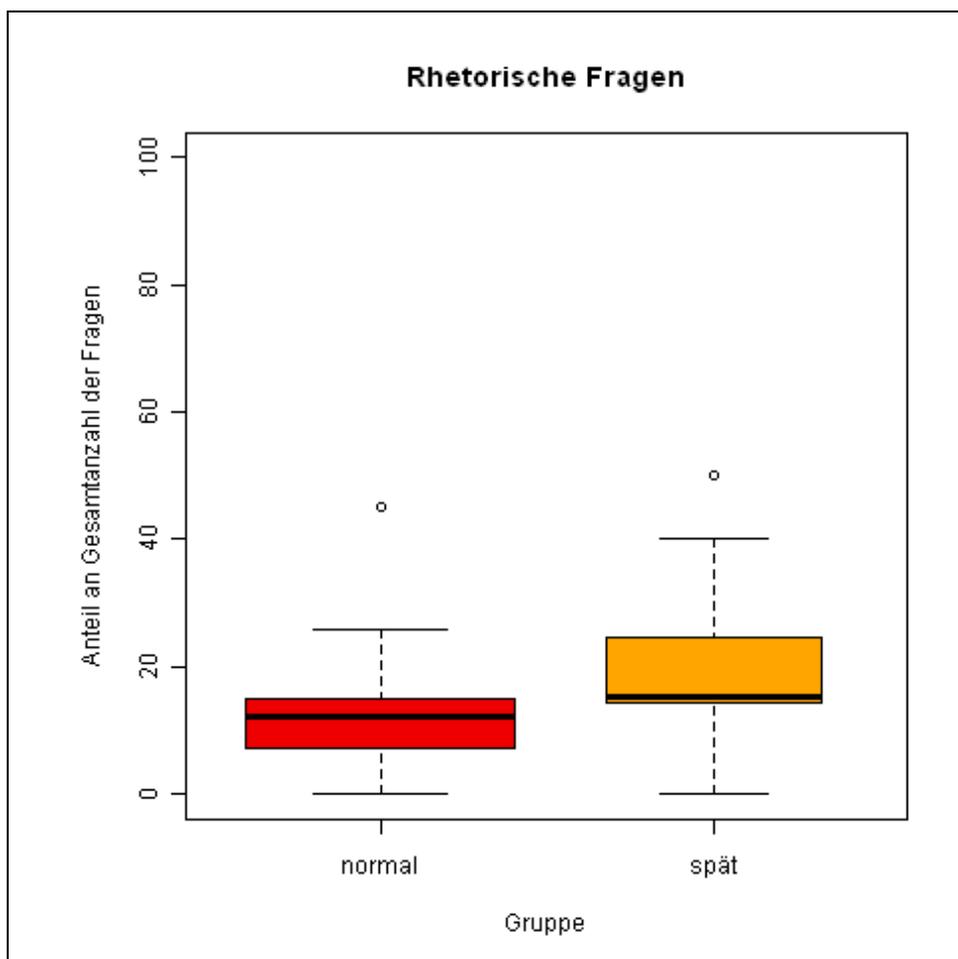


Abbildung 58: Anteil rhetorischer Fragen an allen Fragen der Mutter

Zusammenfassung der Ergebnisse: Fragen

Fragen nehmen bei den Müttern beider Gruppen den zweitgrößten Anteil an ihren initiativen Äußerungen ein. Insgesamt verwenden die Mütter der Späten Sprecher jedoch signifikant weniger Fragen als die Mütter der Kontrollkinder.

Betrachtet man zusätzlich die Anteile der unterschiedlichen Fragetypen, tritt ein weiterer Unterschied zwischen den Gruppen zutage. Während die Mütter beider Gruppen einen vergleichbaren Anteil echter Fragen und Kontrollfragen verwenden, richten die Mütter der Späten Sprecher einen signifikant höheren Anteil rhetorischer Fragen an ihre Kinder als die Mütter der Kontrollkinder.

Zusammenfassung der Ergebnisse: initiative Äußerungen

Die Ergebnisse der Analyse der initiativen Äußerungen stellen sich folgendermaßen dar. Die Rangfolge der Mengenanteile der verschiedenen Typen initiativer Äußerungen ist in beiden Gruppen gleich.

Deklarative Äußerungen stellen in beiden Gruppen den größten Anteil dar, gefolgt von Fragen, Anregungen zum Spiel, sonstigen Äußerungen, Anweisungen zum Verhalten, Wertschätzungen und den nonverbalen Initiativen, welche in beiden Gruppen den geringsten Anteil haben.

Ein signifikanter Gruppenunterschied ergibt sich nur beim Anteil der Fragen, welcher bei den Müttern der Späten Sprecher geringer ist. Alle anderen Äußerungstypen sind zu vergleichbaren Anteilen in den initiativen Äußerungen der Mütter beider Gruppen vertreten. Lediglich bei den Wertschätzungen zeigen die Mütter der Späten Sprecher tendenziell einen höheren Anteil als die Mütter der Kontrollkinder. Dieser Unterschied fällt jedoch statistisch nicht signifikant aus.

Die Feinanalyse der deklarativen Äußerungen hingegen erbringt signifikante Gruppenunterschiede bezüglich ihrer Zusammensetzung. Objektbenennungen und Beschreibungen der kindlichen Handlung treten bei den Müttern der Späten Sprecher signifikant häufiger auf als bei den Müttern der Kontrollkinder. Erklärungen geben die Mütter der Späten Sprecher ihren Kindern hingegen signifikant seltener als die Mütter der Kontrollkinder. Feststellungen, Objektbeschreibungen und Beschreibungen der eigenen Handlung finden sich zu vergleichbaren Anteilen in der Sprache der Mütter beider Gruppen.

Auch in der Zusammensetzung der Fragen zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Während die Mütter beider Gruppen vergleichbare Anteile von echten Fragen und Kontrollfragen zeigen, stellen die Mütter der Späten Sprecher signifikant mehr rhetorische Fragen an ihre Kinder als die Mütter der Kontrollkinder.

Mögliche Gründe für die unterschiedliche Zusammensetzung der initiativen Äußerungen werden im Rahmen der Diskussion erörtert.

3.1.3 Sprachliche Kompetenz des Kindes

Dass die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder der beiden Gruppen sich eindeutig von einander unterscheiden würden, war per definitionem im Voraus absehbar. Dennoch wurden einige quantitative Merkmale der Sprachkompetenz der Kinder erhoben. Die Auswertung dieser Daten diente jedoch weniger der Untersuchung von Gruppenunterschieden als vielmehr der genaueren Darstellung der sprachlichen Fähigkeiten der untersuchten Kinder.

Wie auch für die Sprache der Mutter wurden die Gesamtanzahl der sprachlichen Äußerungen, die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU), die Anzahl der insgesamt verwendeten Wörter (token) sowie die Anzahl der verschiedenen Wörter (types) ermittelt. Auf eine Betrachtung der kommunikativen Turns wurde verzichtet, da deren durchschnittliche Anzahl bei den Kinder kaum von der Anzahl der Äußerungen abwich und eine eigene Analyse somit nicht relevant war.

Zusätzlich wurde die Anzahl lautmalerischer Ausdrücke sowie der sog. Platzhalter ermittelt, die von einigen Kindern anstelle eines echten Wortes eingesetzt wurden (meist in Verbindung mit Zeigegeste). Außerdem wurde der Anteil verständlicher Äußerungen bestimmt.

Ein Überblick über die dargestellten Werte findet sich in den Tabellen 28 und 29 sowie 30 und 31.

Kindliche Sprache	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Anzahl der Äußerungen	51,3**	32,4	86,9**	26,5
MLU (Wörter pro Äußerung)	1,1**	0,1	2,0**	1,0
Token	40,7**	29,1	172,8**	93,2
Types	11,2**	5,6	52,9**	19,2
Anzahl der onomat. Ausdrücke	3,8	5,9	2,0	3,5
Anzahl der Platzhalter	3,5*	7,6	0,0*	0,2
*p < 0.05 **p < 0.001				

Tab. 28: Quantitative Merkmale der kindlichen Sprache (Teil 1)

Kindliche Sprache	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	1. Quartil	Median	3. Quartil	Max	Min	1. Quartil	Median	3. Quartil	Max
Anz. Äußerungen	6	37	44**	53	149	38	69	93**	99	157
MLU	1,0	1,0	1,1**	1,1	1,6	1,2	1,4	1,7**	2,1	6,1
Token	4	20	30**	52	115	36	105	146**	227	421
Types	4	7	11**	12	23	19	39	54**	66	92
Anz. onomat. Ausdr.	0	0	1	6	23	0	0	1	2	16
Anz. Platzhalter	0	0	0*	0	25	0	0	0*	0	1
*p < 0.05 **p < 0.001										

Tab. 29: Quantitative Merkmale der kindlichen Sprache (Teil 2)

Anzahl der sprachlichen Äußerungen

Die Späten Sprecher produzierten während der 10-minütigen Spielsequenz durchschnittlich 51,3 Äußerungen (SD 32,4), wohingegen der Gruppenmittelwert bei den Kontrollkinder bei 86,9 liegt (SD 26,5) (vgl. Tab. 28). Die Werteverteilung in Abbildung 59 lässt den Unterschied zwischen den Gruppen klar erkennen. Der Median der Kontrollgruppe liegt mit 93 gut doppelt so hoch wie der Median der Späten Sprecher mit 44. Es gibt zwar Überschneidungen der beiden Verteilungen, die Mehrheit der Werte der Späten Sprecher liegt jedoch -von zwei der nach oben abweichenden Werten abgesehen- unterhalb des Medians der Kontrollgruppe. Gut ein Viertel der Werte liegt sogar unterhalb des Minimums von 38 der Kontrollgruppe. Allerdings liegen die Maxima der Gruppen, welche beide durch Ausreißer markiert werden, mit den Werten 149 bzw. 157 relativ nahe bei einander. Das Minimum der Späten Sprecher wird ebenfalls durch einen Ausreißer markiert und liegt bei 6,3 (vgl. Tab. 29).

In beiden Gruppen liegt hinsichtlich der Anzahl der Äußerungen eine ausgeprägte interindividuelle Variabilität vor. Insgesamt betrachteten produzierten die Späten Sprecher jedoch signifikant weniger sprachliche Äußerungen als die Kontrollkinder (Wilcoxon-Test $p < 0.001$).

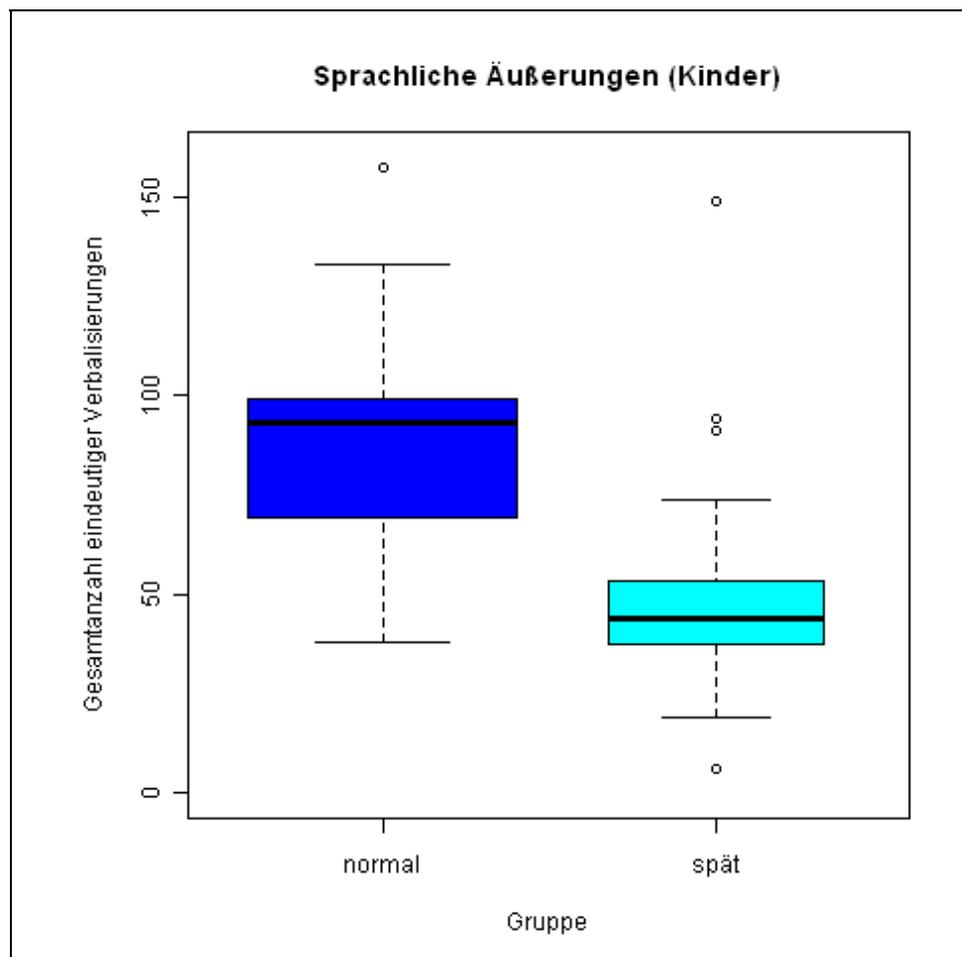


Abbildung 59: Anzahl aller sprachlichen Äußerungen des Kindes (verständlich und unverständlich)

Äußerungslänge

Erwartungsgemäß ist die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) der Späten Sprecher mit 1,1 Wörtern pro Äußerungen (SD 0,1) ebenfalls signifikant geringer als die MLU der Kontrollkinder, welche im Durchschnitt 2,0 Wörter pro Äußerung beträgt (SD 1,0) (Wilcoxon-Test $p < 0.001$) (vgl. Tab. 28).¹⁷

Die Werteverteilung zeigt, dass drei Viertel der Späten Sprecher eine MLU im Bereich von 1,0-1,1 zeigten. Ein Viertel der Kinder produzierte Äußerungen mit einer MLU knapp über 1,1. Lediglich ein einziges Kind produzierte bereits Äußerungen mit einer durchschnittlichen Länge von 1,6 Wörtern, wobei dieser Wert bereits nach oben von der Verteilung abweicht und das Maximum markiert.

Die Werte der Kontrollgruppe sind etwas breiter gestreut. Der Median der Verteilung liegt bei 1,7, d.h. die Hälfte der Kinder zeigte eine MLU zwischen 1,2 und 1,7 Wörtern pro Äußerung. Die andere Hälfte der Kinder produzierte Äußerungen mit einer MLU bis zu 6,1, wobei die drei höchsten Werte von der Verteilung abweichen (vgl. Abb. 60 und Tab. 29).

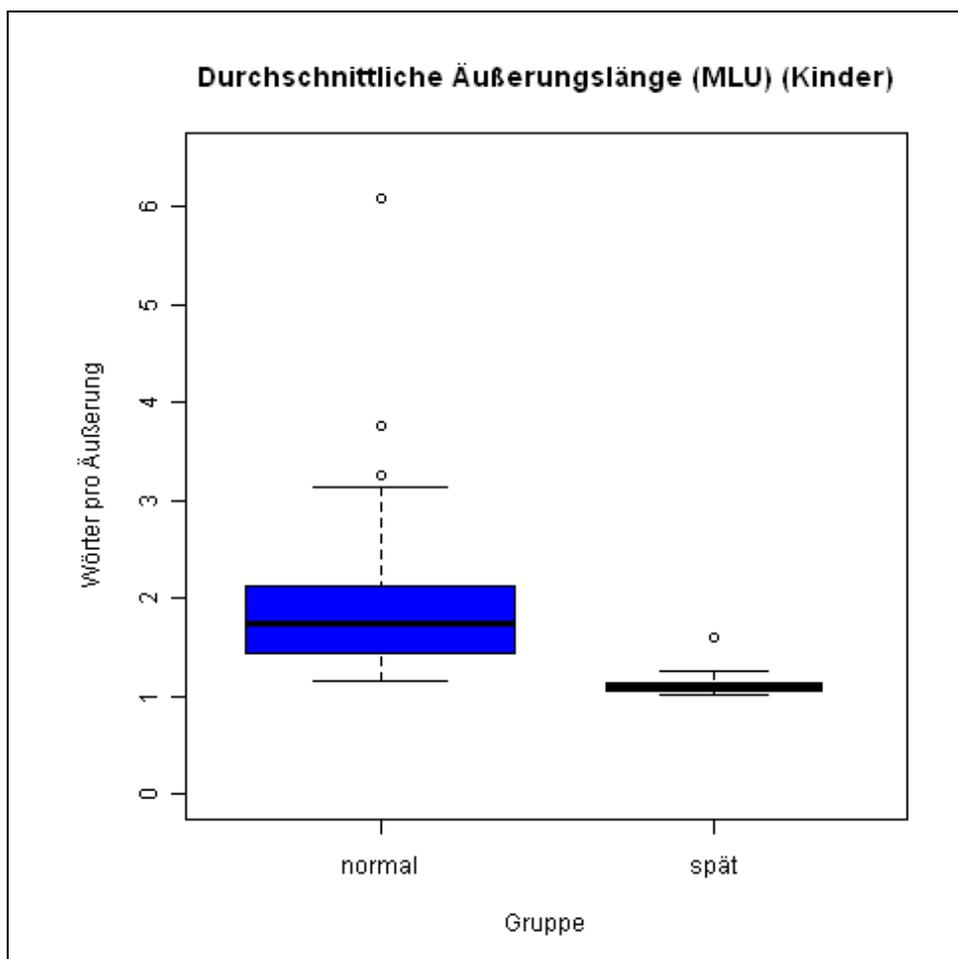


Abbildung 60: Durchschnittliche Länge der Äußerungen des Kindes (MLU in Wörtern)

¹⁷ Die Berechnung der MLU fand anhand der verständlichen Äußerungen des Kindes statt.

Anzahl verwendeter Wörter

Die Späten Sprecher verwendeten im Durchschnitt 40,7 Wörter (SD 29,1), bei den Kontrollkindern waren es 172,8 Wörter (SD 93,2) (vgl. Tab. 28). Der Unterschied zwischen den Gruppen ist erwartungsgemäß hoch signifikant (Wilcoxon-Test $p < 0.001$).

Während die Streuung der Werte bei den Späten Sprechern relativ gering ausfällt, zeigen die Kontrollkinder ausgeprägte interindividuelle Unterschiede. Die Gesamtspanne reicht bei ihnen von 36-421, bei den Späten Sprechern umfasst sie 4-115. Abgesehen von einem Kind, dessen abweichender Wert das Maximum von 115 markiert, liegen die Werte der Späten Sprecher alle unterhalb des ersten Quartils der Kontrollgruppe von 105, d.h. eine Überschneidung der beiden Werteverteilungen besteht nur innerhalb des unteren Viertels der Kontrollgruppe (vgl. Abb. 61 und Tab. 29).

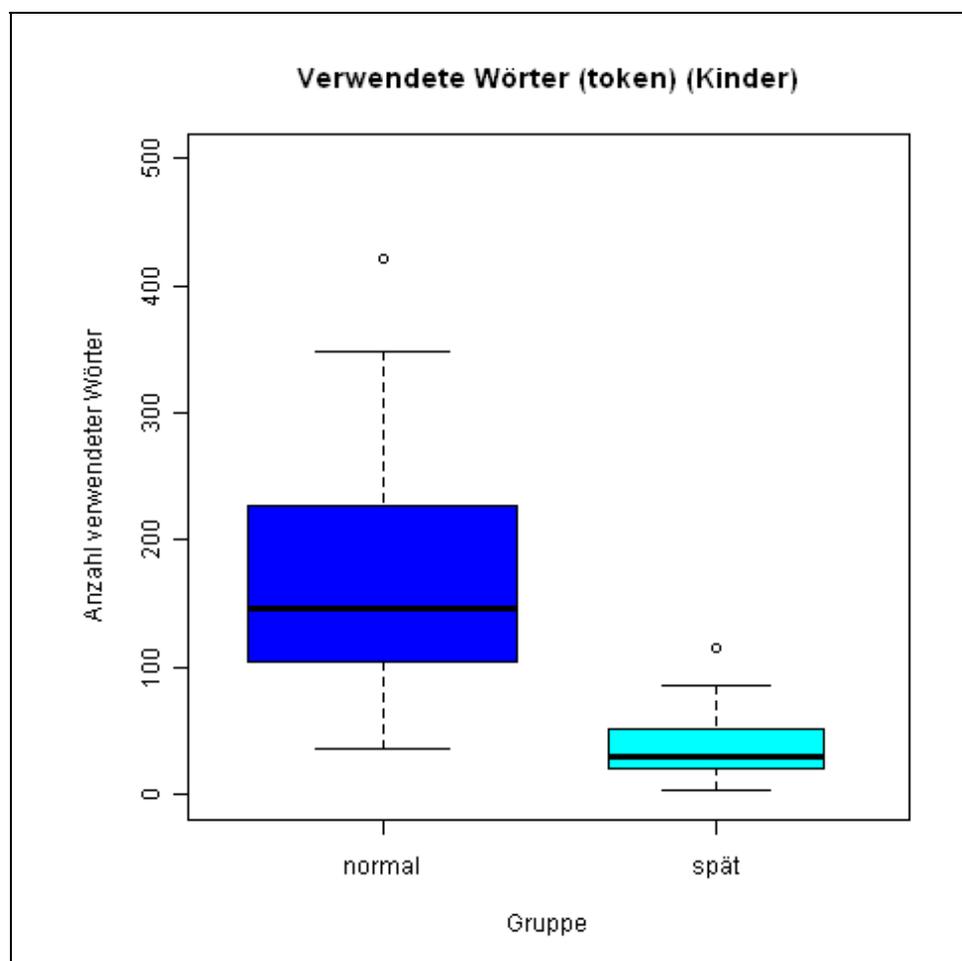


Abbildung 61: Anzahl der verwendeten Wörter des Kindes (token)

Anzahl verschiedener Wörter

Bei der Anzahl der verschiedenen Wörter tritt der Unterschied zwischen den Gruppen ebenfalls klar hervor. Während die Späten Sprecher durchschnittlich nur 11,2 verschiedene Wörter verwendeten (SD 5,6) liegt der Gruppenmittelwert bei den Kontrollkindern bei 52,9 (SD 19,2) (vgl. Tab. 28).

Die Wertespanne der Späten Sprecher reicht von 4-23, während die Spanne der Kontrollkinder 19-92 umfasst (vgl. Tab. 29). Wie in Abbildung 62 zu sehen, besteht also -abgesehen von einem abweichenden Wert, der das Maximum der Späten Sprecher markiert- keinerlei Überschneidung der beiden Werteverteilungen.

Die Gruppenzugehörigkeit der Kinder, welche anhand der ELFRA-Wortschatzwerte festgelegt wurde, spiegelt sich demnach -von einer Ausnahme abgesehen- in der Spontansprache der Kinder exakt wider (Wilcoxon-Test $p < 0.001$).

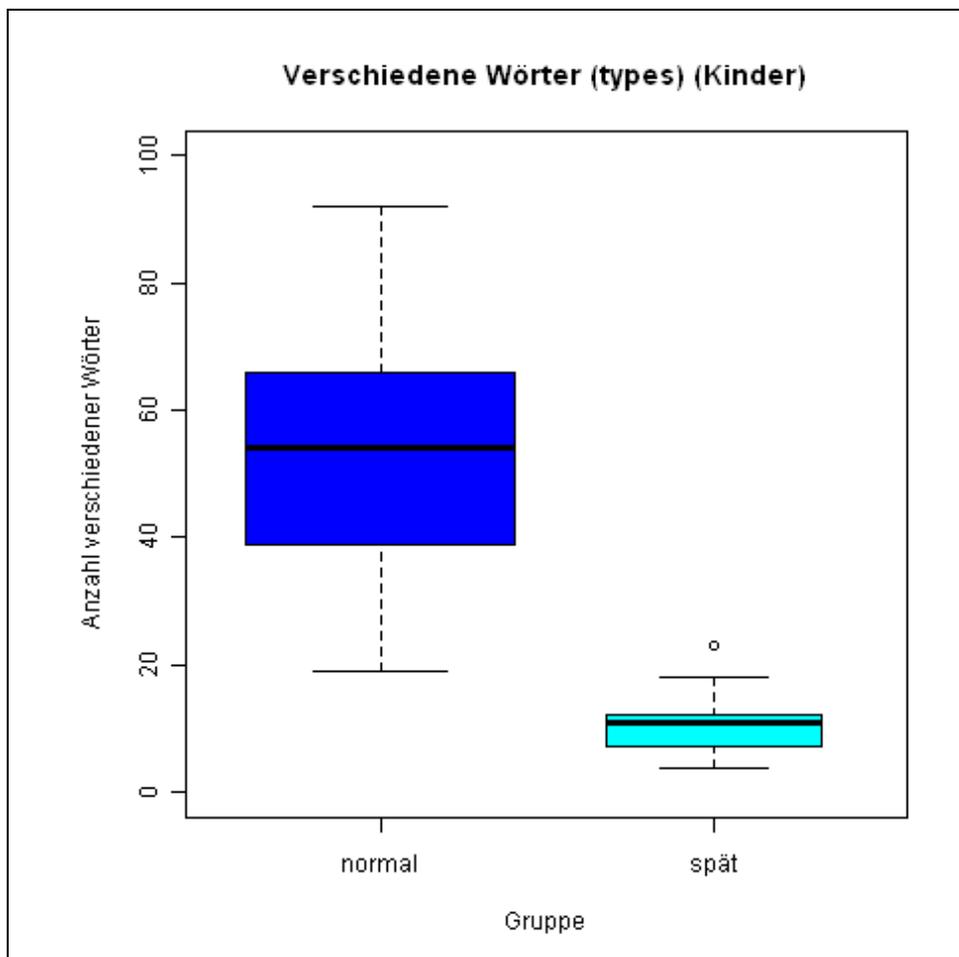


Abbildung 62: Anzahl der verschiedenen Wörter des Kindes (types)

Anzahl onomatopoetischer Ausdrücke

Die Anzahl onomatopoetischer Ausdrücke (Lautmalereien) ist mit durchschnittlich 3,8 (SD 5,9) bei den Späten Sprechern und 2,0 (SD 3,5) bei den Kontrollkindern in beiden Gruppen vergleichbar (vgl. Tab. 28).

Wie in Abbildung 63 zu sehen, liegen die Mediane der Gruppen beide bei 1. Zwar ist die Verteilung der Werte oberhalb des Medians etwas unterschiedlich, jedoch ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Das heißt, die Kinder beider Gruppen verwendeten lautmalersische Ausdrücke in einem ähnlichen Umfang.

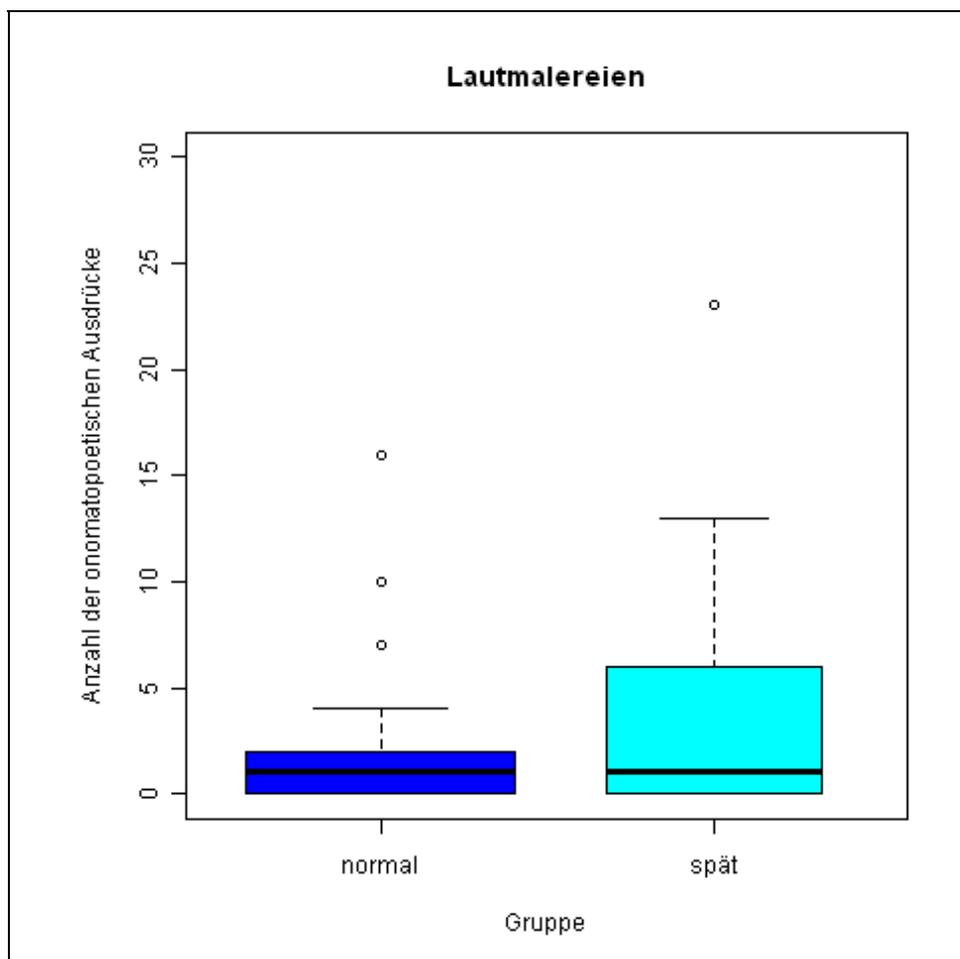


Abbildung 63: Anzahl lautmalersischer Ausdrücke in der Sprache des Kindes

Anzahl der Platzhalter-Wörter

Äußerungen wie „äh“ oder „hh“ als Platzhalter für ein echtes Wort, traten fast ausschließlich in der Sprache der Späten Sprecher auf. Der Gruppenmittelwert liegt bei 3,5 (SD 7,6), in der Kontrollgruppe ist das Gruppenmittel 0,0 (SD 0,2). Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich als statistisch signifikant (Wilcoxon-Test $p < 0.05$) (vgl. Tab. 28).

Abbildung 64 lässt erkennen, dass vier Kinder der Späten Sprecher in unterschiedlichem Umfang Platzhalter verwendeten. Das Maximum liegt bei 25, d.h. ein Kind produzierte während der 10-minütigen Spielsituation 25 dieser Äußerungen. In der Kontrollgruppe verwendete nur ein einziges Kind einen Platzhalter (vgl. Tab. 29).

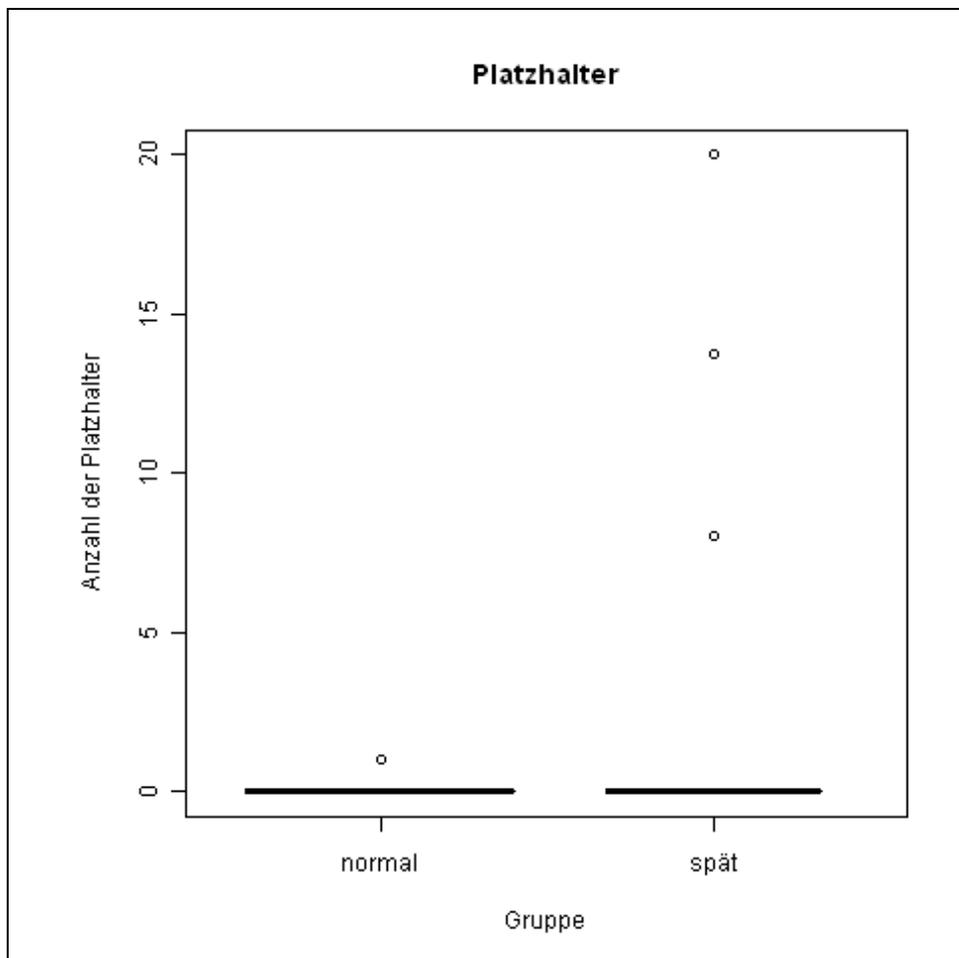


Abbildung 64: Anzahl der verwendeten Platzhalter für ein Wort

Anteil verständlicher Äußerungen

Wie bereits beschrieben, wurden phonetische und phonologische Besonderheiten der kindlichen Sprache bei der Transkription nicht berücksichtigt. Um dennoch eine Einschätzung der Verständlichkeit der Kinder zu bekommen, wurde der Anteil verständlicher Äußerungen an der Gesamtanzahl der Äußerungen bestimmt.

Dieser war bei den Späten Sprechern mit durchschnittlich 68,9% (SD 20,1) deutlich geringer als bei den Kontrollkindern mit 85,9% (SD 9,0) (vgl. Tab. 30).

Der Unterschied zwischen den Gruppen ist auch in der Werteverteilung in Abbildung 65 klar zu erkennen. In beiden Gruppen produzierte jeweils die Hälfte der Kinder einen relativ hohen Anteil verständlicher Äußerungen. Der Median der Späten Sprecher liegt bei 72,9, der Median der Kontrollkinder bei 87,9.

In der unteren Hälfte der Werteverteilung unterscheiden sich die Gruppen jedoch deutlich voneinander. Fast ein Viertel der Werte der Späten Sprecher liegt noch unter dem Minimum von 57,1 der Kontrollgruppe, welches bereits durch einen abweichenden Wert markiert wird (vgl. Tab. 31). Das heißt, der Anteil von Kindern mit geringer Verständlichkeit ist unter den Späten Sprecher deutlich höher. Das Minimum dieser Gruppe liegt bei 20,5, d.h. bei einem Kind waren lediglich 20% seiner sprachlichen Äußerungen verständlich.

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich als statistisch hoch signifikant (Wilcoxon-Test $p < 0.001$), d.h. die Verständlichkeit der Späten Sprecher war insgesamt signifikant geringer als die der Kontrollkinder.

Kindliche Sprache	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Anzahl der Äußerungen	51,3**	32,4	86,9**	26,5
Anteil verständlicher Äußerungen	68,9**	20,1	85,9**	9,0
**p < 0.001				

Tab. 30: Anteil verständlicher Äußerungen (Teil 1)

Kindliche Sprache	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Anz. Äußerungen	6	37	44**	53	149	38	69	93**	99	157
Anteil verständlicher Äußerungen	20,5	57,5	72,9**	83,2	100,0	57,1	81,6	87,9**	90,3	100,0
**p < 0.001										

Tab. 31: Anteil verständlicher Äußerungen (Teil 2)

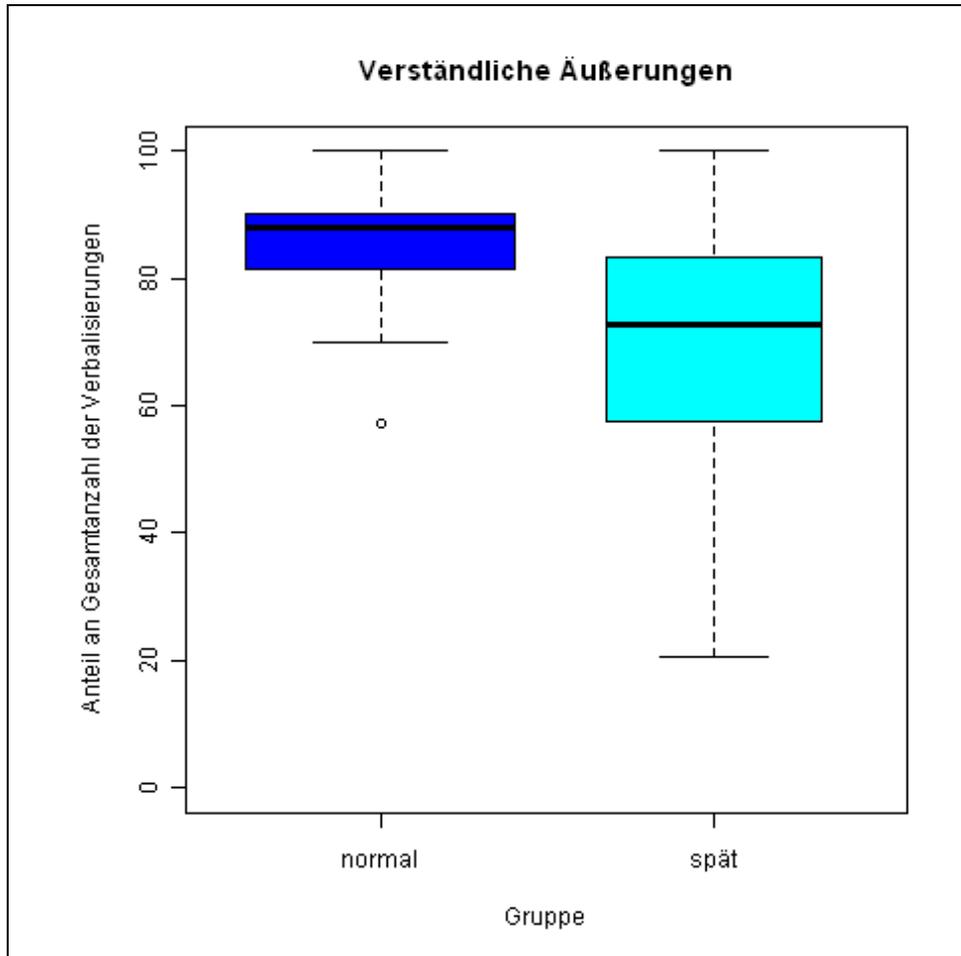


Abbildung 65: Anteil verständlicher Äußerungen an allen sprachlichen Äußerungen des Kindes

3.1.4 Dialogbeteiligung des Kindes

Um Art und Umfang der kindlichen Beteiligung am gemeinsamen Dialog mit der Mutter zu beurteilen, wurde zwischen verbaler Beteiligung, kommunikativen Gesten und nonverbaler Beteiligung auf der Handlungsebene unterschieden (vgl. 2.4.2).

Zunächst wurde für jedes Kind die Gesamtanzahl seiner Dialogeinheiten auf allen drei Ebenen bestimmt. Diese Zahl stellte gewissermaßen das Gesamtvolumen der kindlichen Beteiligung an der Interaktion mit seiner Mutter dar. Außerdem diente sie als Bezugsgröße für die Berechnung des prozentualen Anteils verbaler bzw. intentionaler Beteiligung des Kindes.

Gesamtanzahl der Dialogeinheiten

Die Späten Sprecher beteiligten sich im Durchschnitt mit insgesamt 113,3 Beiträgen an der Interaktion mit ihrer Mutter (SD 36,7). Bei den Kontrollkindern waren es durchschnittlich 118,8 Dialogbeiträge (SD 25,4) (vgl. Tab. 32).

Es ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. die Kinder beider Gruppen beteiligten sich in vergleichbarem Umfang an der Interaktion mit ihren Müttern. Die Werteverteilung zeigt außer einer etwas breiteren Streuung und einem nach oben abweichenden Wert in der Gruppe der Späten Sprecher keine nennenswerten Besonderheiten (vgl. Abb. 66).

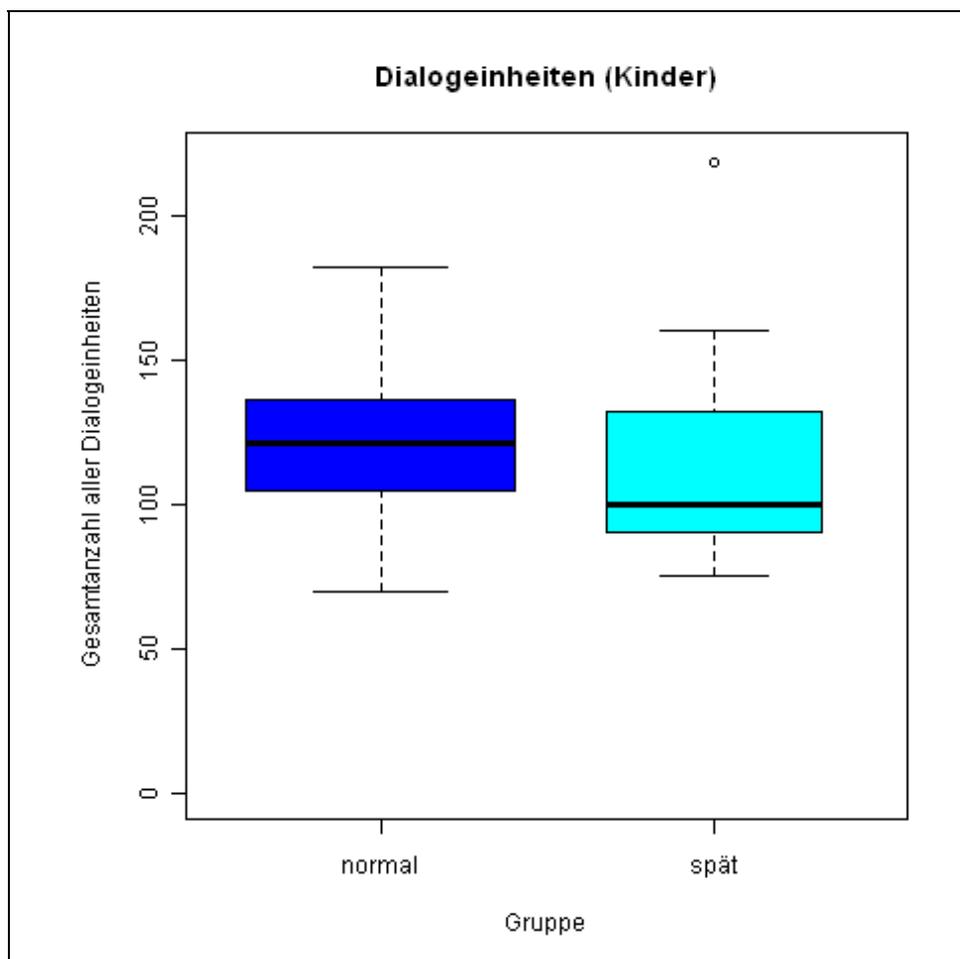


Abbildung 66: Gesamtanzahl der kindlichen Dialogbeiträge (sprachliche Beiträge, kommunikative Gesten und nonverbale Beteiligung)

Anteil verbaler Beteiligung

Bei den Späten Sprechern beträgt der Anteil sprachlicher Beiträge an der Gesamtanzahl ihrer Dialogbeiträge durchschnittlich 43,7% (SD 16,9). In der Kontrollgruppe liegt dieser Anteil mit 72,3% deutlich höher (SD 11,5).

Abbildung 67 lässt erkennen, dass wenig Überschneidung zwischen den beiden Werteverteilungen besteht. Wenn man von einem nach unten abweichenden Wert der Kontrollgruppe absieht, der das Minimum von 40,5 markiert, liegen alle Werte der Kontrollgruppe oberhalb des Medians der Späten Sprecher, welcher bei 46,8 angesiedelt ist. Das Maximum der Späten Sprecher liegt mit 68,3 nur wenig über dem ersten Quartil der Kontrollgruppe mit 66,7 (vgl. Tab. 33).

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich im Wilcoxon-Test als hoch signifikant ($p < 0.001$), d.h. die verbale Beteiligung der Späten Sprecher war signifikant geringer als die der Kontrollkinder.

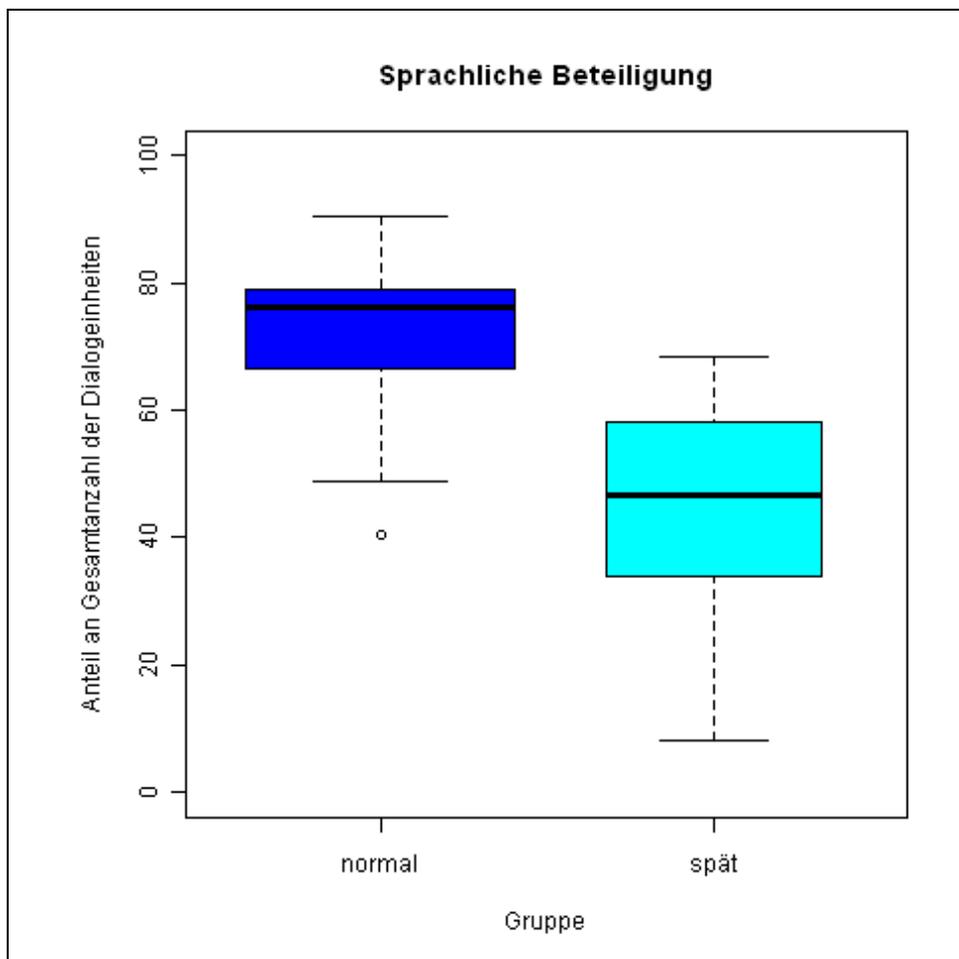


Abbildung 67: Anteil der sprachlichen Beteiligung des Kindes

Anteil intentionaler Beteiligung

Wie bereits erläutert, wurden bei der Kategorisierung der kindlichen Dialogbeiträge auch kommunikative Gesten des Kindes mit erfasst. Aufgrund ihrer eindeutig erkennbaren kommunikativen Funktion wurden diese Gesten bereits bei der Beurteilung der Responsivität der

Mutter mit berücksichtigt (vgl. 3.1.2). Entsprechend wurde auch hinsichtlich der kindlichen Beteiligung am Dialog der Anteil intentionaler Dialogbeiträge ermittelt, welcher sich aus den sprachlichen Äußerungen des Kindes sowie seinen konventionellen und prälinguistischen Gesten zusammensetzt. Bei den Späten Sprechern machen intentionale Beiträge durchschnittlich einen Anteil von 48,8% aus (SD 12,5), bei den Kontrollkindern sind es 73,0% (SD 11,7) (vgl. Tab. 32).

Gegenüber den Anteilen rein verbaler Beteiligung schlägt sich der Einbezug der Gesten also vor allem bei den Werten der Späten Sprecher nieder. Während bei ihnen der durchschnittliche Anteil intentionaler Beteiligung gut 5% höher ist als der Anteil sprachlicher Beiträge, liegen die beiden Durchschnittswerte bei den Kontrollkindern nur knapp 1% auseinander (vgl. Tab. 32).

Dieser Effekt ist auch in der grafischen Darstellung zu erkennen (vgl. Abb. 68). Die Werteverteilung der Kontrollgruppe ist nahezu identisch mit der vorigen Verteilung zur verbalen Beteiligung. Die Werteverteilung der Späten Sprecher weist hingegen sowohl eine geringere Streuung als auch eine insgesamt höher angesiedelte Gesamtspanne auf (vgl. Abb. 67). Vor allem das Minimum liegt mit 25,8 erheblich höher als das Minimum der verbalen Beteiligung von 8,1 (vgl. Tab. 33).

Dennoch bleibt der Unterschied zwischen den Gruppen hoch signifikant (Wilcoxon-Test $p < 0.001$), d.h. der Anteil intentionaler Beteiligung war bei den Späten Sprechern signifikant niedriger als bei den Kontrollkindern.

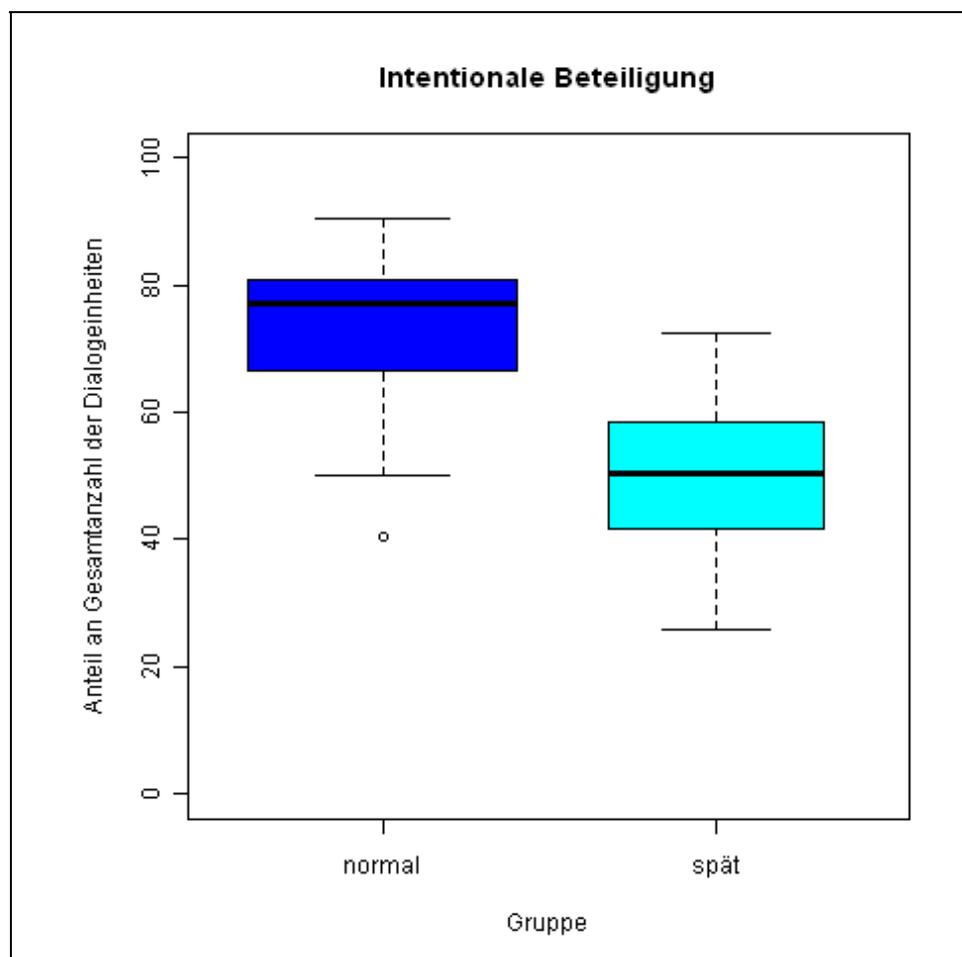


Abbildung 68: Anteil der intentionalen Beteiligung des Kindes

Anteil nonverbaler Beteiligung

Da sich die Kategorien intentionale und nonverbale Beteiligung gegenseitig ausschließen, wird auf eine eigene Darstellung der Werte zur nonverbalen Beteiligung verzichtet.

Anzahl fehlender sozialer Signale

In beiden Gruppen traten nur wenige Momente fehlender sozialer Signale des Kindes auf. Daher werden in diesem Fall keine Anteile, sondern die absoluten Zahlen betrachtet.

Bei den Späten Sprechern traten durchschnittlich 1,1 fehlende soziale Signale auf (SD 1,7), bei den Kontrollkindern war es mit 0,6 noch etwas weniger dieser Momente (SD 1,2) (vgl. Tab. 32).

In der grafischen Darstellung ist zu sehen, dass in beiden Gruppen nur jeweils die Hälfte der Kinder überhaupt fehlende Reaktionen zeigte (vgl. Abb. 69). Des Weiteren zeigte in beiden Gruppen je ein Viertel der Kinder 1 fehlendes soziales Signal. Auch das obere Viertel der Werteverteilungen ist ähnlich ausgeprägt. In beiden Gruppen gibt es zwei nach oben abweichende Werte. Das Maximum der Späten Sprecher liegt bei 6,0, das der Kontrollkinder bei 5,0 (vgl. Tab. 33).

Es ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. die Kinder beider Gruppen zeigten eine vergleichbar geringe Anzahl fehlender sozialer Reaktionen in der Interaktion mit ihren Müttern.

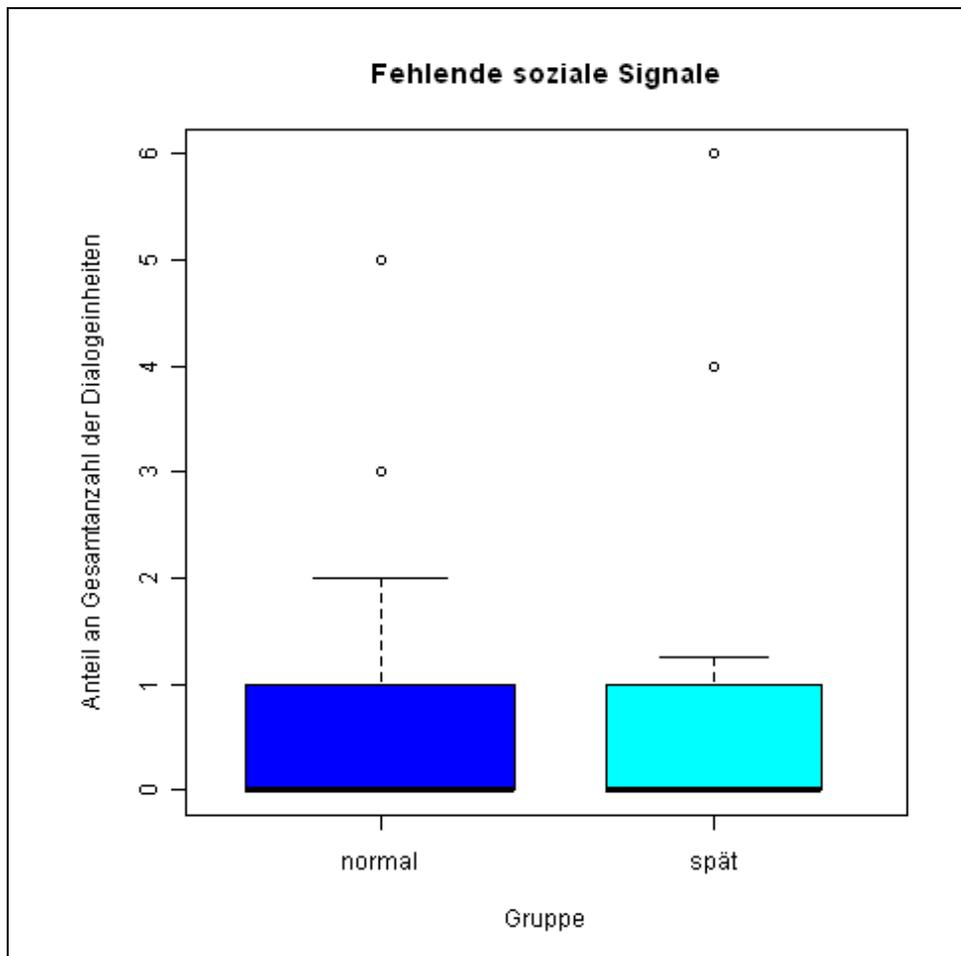


Abbildung 69: Anzahl fehlender sozialer Signale des Kindes

Kindliche Sprache	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Anzahl aller Dialogeinheiten	113,3	36,7	118,8	25,4
Anteil verbaler Beteiligung	43,7**	16,9	72,3**	11,5
Anteil intentionaler Beteiligung	48,8**	12,5	73,0**	11,7
Anteil fehlender sozialer Signale	1,1	1,7	0,6	1,2
**p < 0.001				

Tab. 32: Arten der kindlichen Beteiligung am Dialog (Teil 1)

Kindliche Sprache	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Anzahl Dialogeinheiten	75,0	90,1	100,0	132,1	218,0	70,0	105,0	121,0	136,0	182,0
Anteil verbaler Beteiligung	8,1	34,0	46,8**	58,3	68,3	40,5	66,7	76,2**	79,1	90,5
Anteil intentionaler Beteil.	25,8	41,8	50,5**	58,4	72,5	40,5	66,7	77,2**	80,9	90,5
Anteil fehlender soz. Signale	0,0	0,0	0,0	1,0	6,0	0,0	0,0	0,0	1,0	5,0
**p < 0.001										

Tab. 33: Arten der kindlichen Beteiligung am Dialog (Teil 2)

Zusammenfassung der Ergebnisse: Dialogbeteiligung des Kindes

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse zur kindlichen Beteiligung am Dialog folgendermaßen zusammenfassen. Während der Gesamtumfang der Beteiligung am Dialog mit ihren Müttern bei den Kindern beider Gruppen ähnlich ist, unterscheiden sich die Kinder hinsichtlich ihrer verbalen bzw. intentionalen Beteiligung.

Sowohl der Anteil sprachlicher Beteiligung als auch der Anteil intentionaler Beteiligung ist bei den Späten Sprechern signifikant geringer als bei den Kontrollkindern.

Das Auftreten von Momenten fehlender sozialer Signale hingegen ist in beiden Gruppen ähnlich gering ausgeprägt.

3.1.5 Sprachliche Dialoganteile von Mutter und Kind

Um die Ausgewogenheit der Sprechanteile von Mutter und Kind beurteilen zu können, wurde für beide Dialogpartner ihr jeweiliger Anteil an der Summe aller sprachlichen Äußerungen (von Mutter und Kind) bestimmt. Da sich die Anteile von Mutter und Kind jeweils zu 100% addieren, beschränkt sich die Darstellung auf den Anteil der Mutter.

Der Sprechanteil der Mutter am gesamten Dialog betrug bei den Müttern der Späten Sprecher durchschnittlich 74,9% (SD 9,1). Bei den Müttern der Kontrollkinder waren es im Durchschnitt 61,6% (SD 10,3) aller gesprochenen Äußerungen. Dieser Unterschied ist statistisch hoch signifikant ($p < 0.001$) (vgl. Tab. 34).

Der Blick auf die Werteverteilung in Abbildung 70 zeigt, dass das erste Quartil der Gruppe der Späten Sprecher mit 69,8 sehr nah am dritten Quartil von 70,5 der Kontrollgruppe liegt. Das heißt, während in der Kontrollgruppe nur ein Viertel der Mütter einen Sprechanteil von mehr als 70,5 % hatten, waren es in der Gruppe der Späten Sprecher fast drei Viertel der Mütter.

Darüber hinaus ist das dritte Quartil der Gruppe der Späten Sprecher mit 80,0 fast identisch mit dem Maximum der Kontrollgruppe von 81,2. Das heißt, während keine der Mütter der Kontrollgruppe einen Sprechanteil von 81,2 % hatte, lag dieser bei fast einem Viertel der Gruppe der Späten Sprecher noch darüber. Das Maximum dieser Gruppe liegt bei 92,3, d.h. eine Mutter eines Kindes mit spätem Sprechbeginn dominierte den sprachlichen Austausch mit ihrem Kind zu einem Anteil von 92,3%.

Hinsichtlich der Ausgewogenheit der sprachlichen Anteile von Mutter und Kind ergibt sich somit ein klar ausgeprägter Unterschied zwischen den Gruppen. Die Mütter der Späten Sprecher nahmen im sprachlichen Austausch mit ihren Kindern einen weitaus höheren Anteil ein als die Mütter der Kontrollkinder.

Sprechanteil (%)	Späte Sprecher N=19							Kontrollkinder N=29						
	Mean	SD	Min	Erstes Quartil	Med.	Drittes Quartil	Max	Mean	SD	Min	Erstes Quartil	Med.	Drittes Quartil	Max
Mutter	74,9**	9,1	56,3	69,8	74,6	80,0	92,3	61,6	10,3**	43,0	52,7	62,1	70,5	81,2
Kind	25,1**	9,1	7,7	20,0	25,4	30,2	43,7	38,4	10,3**	18,8	29,5	37,9	47,3	57,0

** $p < 0.001$

Tab. 34: Sprechanteile von Mutter und Kind

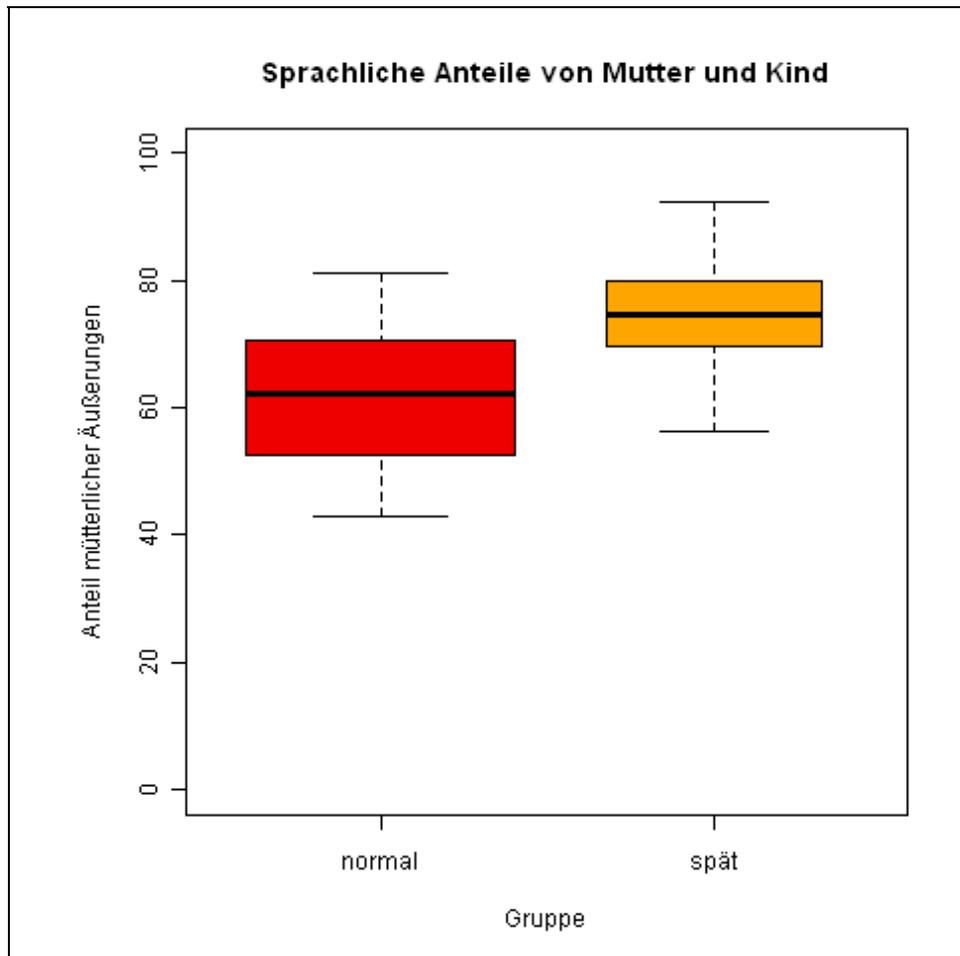


Abbildung 70: Anteil der sprachlichen Beteiligung der Mutter

Unter 3.1.2 wurde dargestellt, dass die geringere sprachliche Aktivität der Kinder mit spätem Sprechbeginn den (im Vergleich zu den Müttern der Kontrollkinder) geringeren Anteil responsiver Äußerungen ihrer Mütter zumindest mit bedingt. Die -im Vergleich zum Kind- sehr hohe sprachliche Aktivität der Mütter der Späten Sprecher trägt zusätzlich zu einem (im Vergleich zu den Müttern der Kontrollkinder) höheren Anteil initiativer Äußerungen bei.

3.2 Übereinstimmung im Interaktionsthema

Auch bei der Beurteilung der thematischen Übereinstimmung der Interaktion wurden nicht die absoluten Zahlenwerte der CLAN-Analyse verwendet, sondern die prozentualen Anteile der einzelnen Kategorien an der Gesamtanzahl der Dialogbeiträge. Lediglich die Anzahl neu eingeführter Themen wurde direkt miteinander verglichen. Dieses Vorgehen galt sowohl für die Analyse der thematischen Übereinstimmung der Mutter als auch des Kindes.

3.2.1 Anzahl eingeführter Themen

Anzahl eingeführter Themen seitens der Mutter

Die Mütter der Späten Sprecher führten während der zehnmütigen Spielinteraktion durchschnittlich 11,7 neue Themen ein (SD 4,8). Bei den Müttern der Kontrollkinder war es eine vergleichbare Anzahl neuer Themen von 10,1 (SD 6,8) (vgl. Tab. 35).

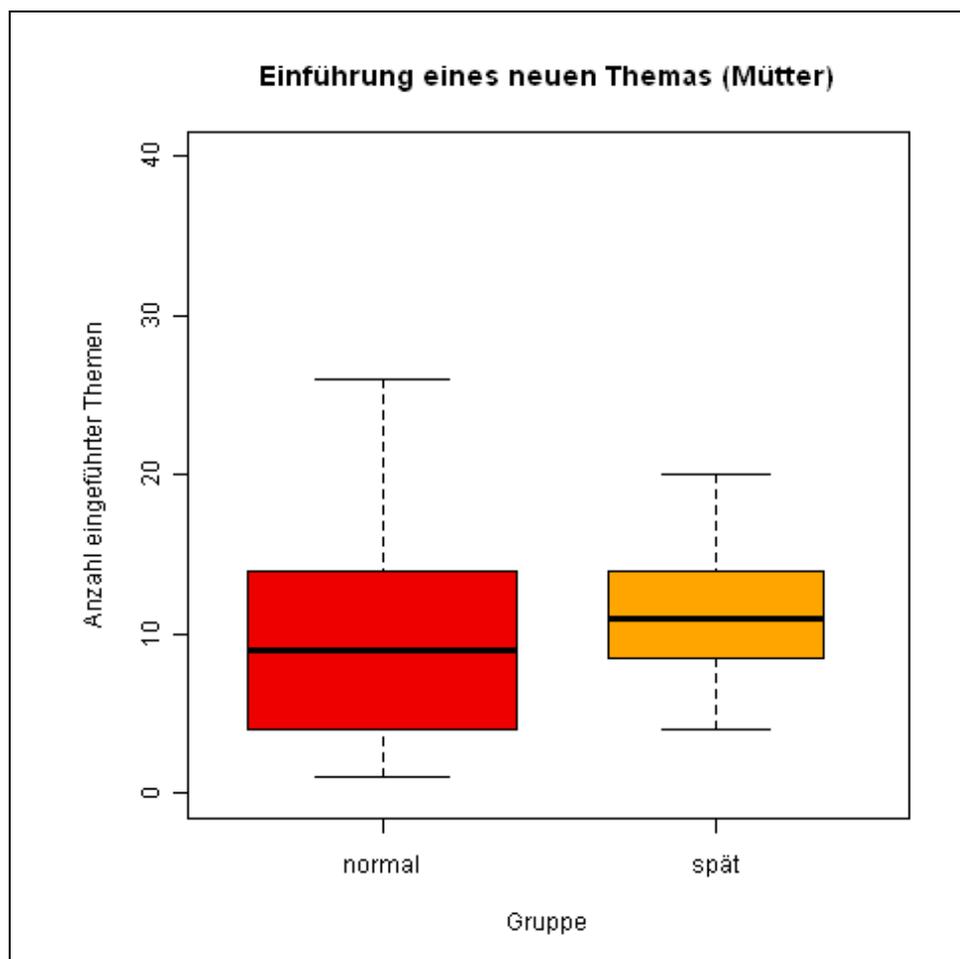


Abbildung 71: Anzahl eingeführter Themen seitens der Mutter

Abbildung 71 zeigt, dass der eine Median von 11 (Späte Sprecher) etwas höher liegt als der andere Median von 9 (Kontrollgruppe). Die Streuung der Werte ist in der Gruppe der Späten Sprecher

etwas ausgeprägter. Auch die Gesamtspanne ist in dieser Gruppe etwas größer. Der Unterschied ist statistisch jedoch nicht signifikant, d.h. die Mütter beider Gruppen führten während der beobachteten Interaktion eine vergleichbare Anzahl von Themen ein.

Anzahl eingeführter Themen seitens des Kindes

Auch bei den Kindern ergibt sich kein signifikanter Gruppenunterschied hinsichtlich der Anzahl eingeführter Themen. Die Späten Sprecher initiierten durchschnittlich 16,9 Themen während der zehnmütigen Spielinteraktion (SD 8,2), bei den Kontrollkindern waren es 14,9 Themen (SD 6,2) (vgl. Tab. 35).

Abbildung 72 zeigt, dass die Minimalwerte der Verteilung mit 3,8 (Späte Sprecher) und 4,0 (Kontrollkinder) beinahe identisch sind. Auch die Gesamtspannen sind ähnlich, allerdings weichen in der Gruppe der Späten Sprecher zwei Werte nach oben von der Verteilung ab. Der Maximalwert dieser Gruppe liegt bei 38, d.h. ein Kind dieser Gruppe führte während der zehn Minuten 38 Themen neu ein. Die Streuung der Werte ist ansonsten in beiden Gruppen recht ähnlich ausgeprägt (vgl. Tab. 35).

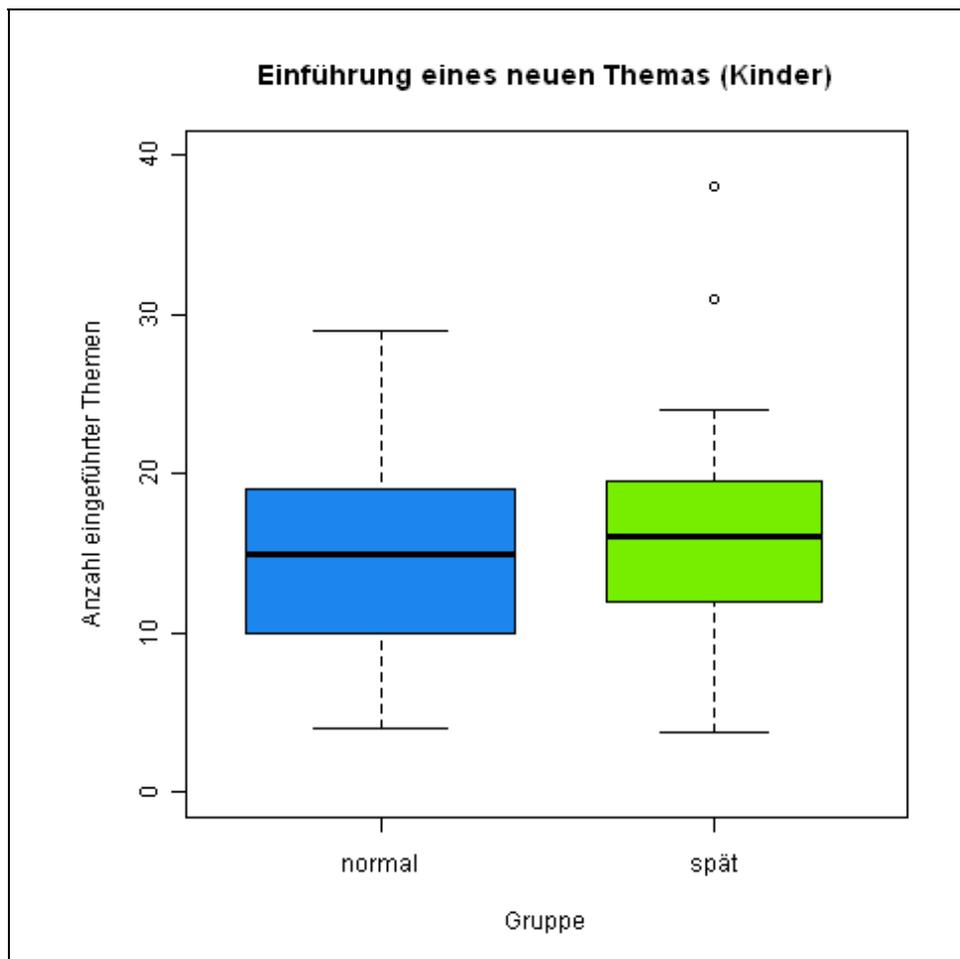


Abbildung 72: Anzahl eingeführter Themen seitens des Kindes

Anteile von Mutter und Kind

Sowohl für die Mutter als auch für das Kind wurde jeweils der Anteil an der Gesamtanzahl eingeführter Themen bestimmt. Da sich beide Anteile jeweils zu 100% addieren, wird die ausführliche Darstellung auf den Anteil der Mutter beschränkt. Tabelle 35 zeigt dennoch die Werte beider Dialogpartner.

In der Gruppe der Späten Sprecher liegt der Anteil an der Einführung neuer Themen auf Seiten der Mutter bei durchschnittlich 42,1% (SD 16,7), in der Gruppe der Kontrollkinder bei 38,7% (SD 18,6).

In Abbildung 73 ist zu sehen, dass die Gesamtspanne in beiden Gruppen groß ausfällt. In der Gruppe der Späten Sprecher umfasst sie 18,2-84,2, in der Kontrollgruppe 4,3-83,9. Auch die Streuung ist in beiden Gruppen recht ausgeprägt, wenngleich sie in der Gruppe der Späten Sprecher etwas geringer ist.

Dies bedeutet, dass sich die Dyaden hinsichtlich der Anteile, welche Mutter und Kind jeweils an der Einführung neuer Themen haben, in beiden Gruppen zum Teil stark von einander unterscheiden. Die interindividuellen Unterschiede sind sogar so stark ausgeprägt, dass die Werte am oberen und unteren Ende der Verteilungen ein umgekehrtes Verhältnis der Anteile von Mutter und Kind bedeuten.

Dies gilt gleichermaßen für die Gruppe der Späten Sprecher als auch für die Kontrollgruppe. Entsprechend bestand kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. die Mutter-Kind-Dyaden beider Gruppen zeigten eine vergleichbar heterogene Zusammensetzung bzgl. der Anteile, welche beide Dialogpartner jeweils an der Einführung neuer Themen hatten.

Eingeführte Themen	Späte Sprecher n=19							Kontrollgruppe n=29						
	Mean	SD	Min	Erst. Quart.	Med.	Dritt. Quart.	Max	Mean	SD	Min	Erst. Quart.	Med.	Dritt. Quart.	Max
Mutter	11,7	4,8	4,0	8,5	11,0	14,0	20,0	10,1	6,8	1,0	4,0	9,0	14,0	26,0
Kind	16,9	8,2	3,8	12,0	16,0	19,5	38,0	14,9	6,2	4,0	10,0	15,0	19,0	29,0
Anteil Mutter	42,1	16,7	18,2	29,7	38,5	47,6	84,2	38,7	18,6	4,8	25,0	34,5	50,0	83,9
Anteil Kind	57,9	16,7	15,8	52,4	61,5	70,3	81,8	61,3	18,6	16,1	50,0	65,5	75,0	95,2

Tab. 35: Eingeführte Themen: absolute Anzahlen (Zeile 1 und 2) und prozentuale Anteile (Zeile 3 und 4)

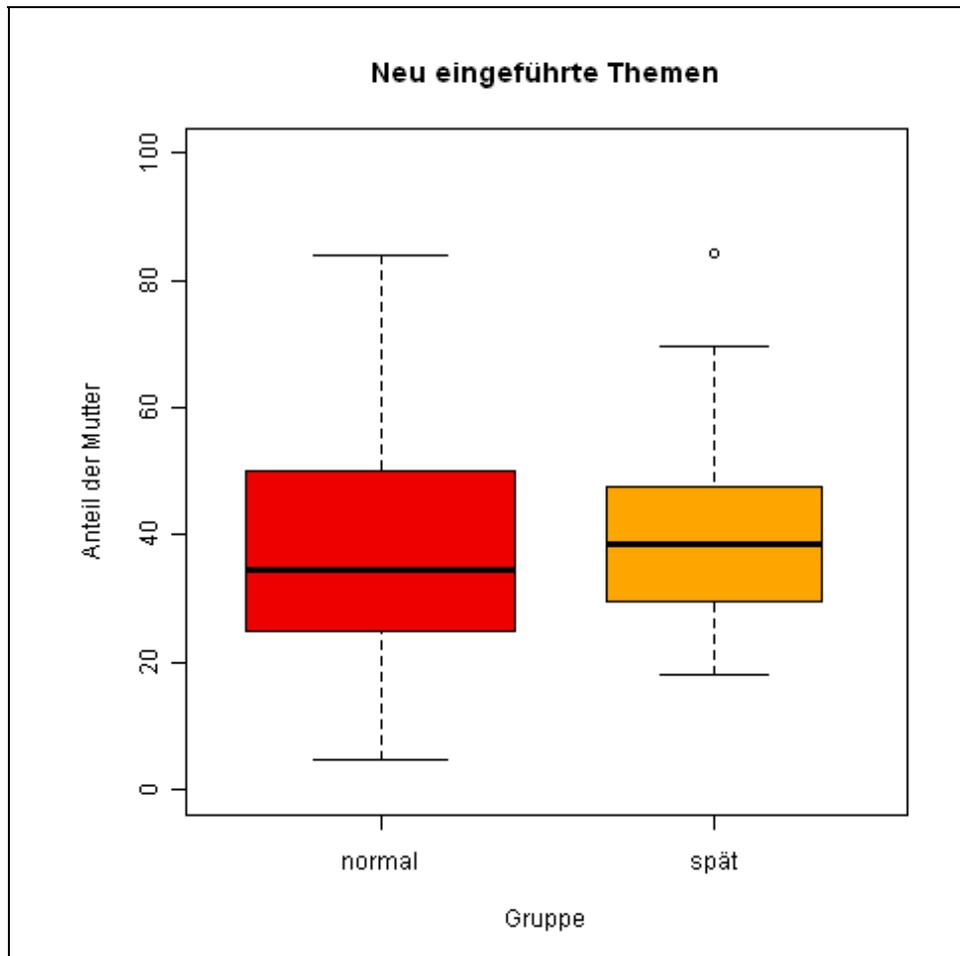


Abbildung 73: Anteil der Mutter an allen neu eingeführten Themen der Interaktion

3.2.2 Anpassungsleistung der Mutter

Anteil thematisch synchroner Dialogbeiträge

Der Anteil von Äußerungen, die thematisch synchron zum vorangegangenen Beitrag des Kindes waren, liegt bei den Müttern der Späten Sprecher durchschnittlich bei 74,0% (SD 6,2), bei den Müttern der Kontrollkinder sind es 80,0% (SD 7,0). Dieser Unterschied erweist sich im Wilcoxon-Test als signifikant ($p < 0.05$), d.h. der Anteil thematisch synchroner Äußerungen war bei den Müttern der Späten Sprecher signifikant geringer (vgl. Tab. 36)¹⁸.

¹⁸ Die Berechnung der Anteile basiert eigentlich auf der Gesamtanzahl aller mütterlichen Dialogbeiträge, welche sowohl sprachliche Äußerungen als auch nonverbale Beiträge mit einschließt. Da die Beteiligung der Mütter jedoch überwiegend sprachlicher Art war (vgl. 3.1.2), wird der Einfachheit halber auf diese differenzierte Formulierung verzichtet.

Der Unterschied zwischen den Gruppen ist auch in der Werteverteilung in Abbildung 74 klar zu erkennen. Der Median von 74,4 der einen Gruppe ist identisch mit dem unteren Quartil der anderen Gruppe, d.h. während in der Gruppe der Späten Sprecher nur die Hälfte der Mütter einen synchronen Anteil von mehr als 74,4% zeigte, waren es in der Kontrollgruppe drei Viertel der Mütter.

In der Gruppe der Späten Sprecher treten außerdem zwei nach unten abweichende Werte hervor, die beide noch unter dem Minimum von 68,1 der Kontrollgruppe liegen. Der Minimalwert der Späten Sprecher liegt bei 54,4, d.h. eine Mutter der Gruppe zeigte nur in der Hälfte ihrer Äußerungen eine thematische Übereinstimmung mit der Äußerung oder der Handlung ihres Kindes.

In der oberen Hälfte der Verteilung ist der Kontrast zwischen den Gruppen ebenso deutlich ausgeprägt. Der (abweichende) Maximalwert von 85,1 der einen Gruppe liegt sehr nah am oberen Quartil von 84,3 der anderen Gruppe. Während also in der Gruppe der Späten Sprecher nur eine Mutter in 85% ihrer Äußerungen thematische Übereinstimmung mit ihrem Kind zeigte, hatte in der Kontrollgruppe fast ein Viertel der Mütter einen noch höheren Anteil thematischer Übereinstimmung in bis zu 91,3% ihrer Äußerungen (vgl. Tab. 37).

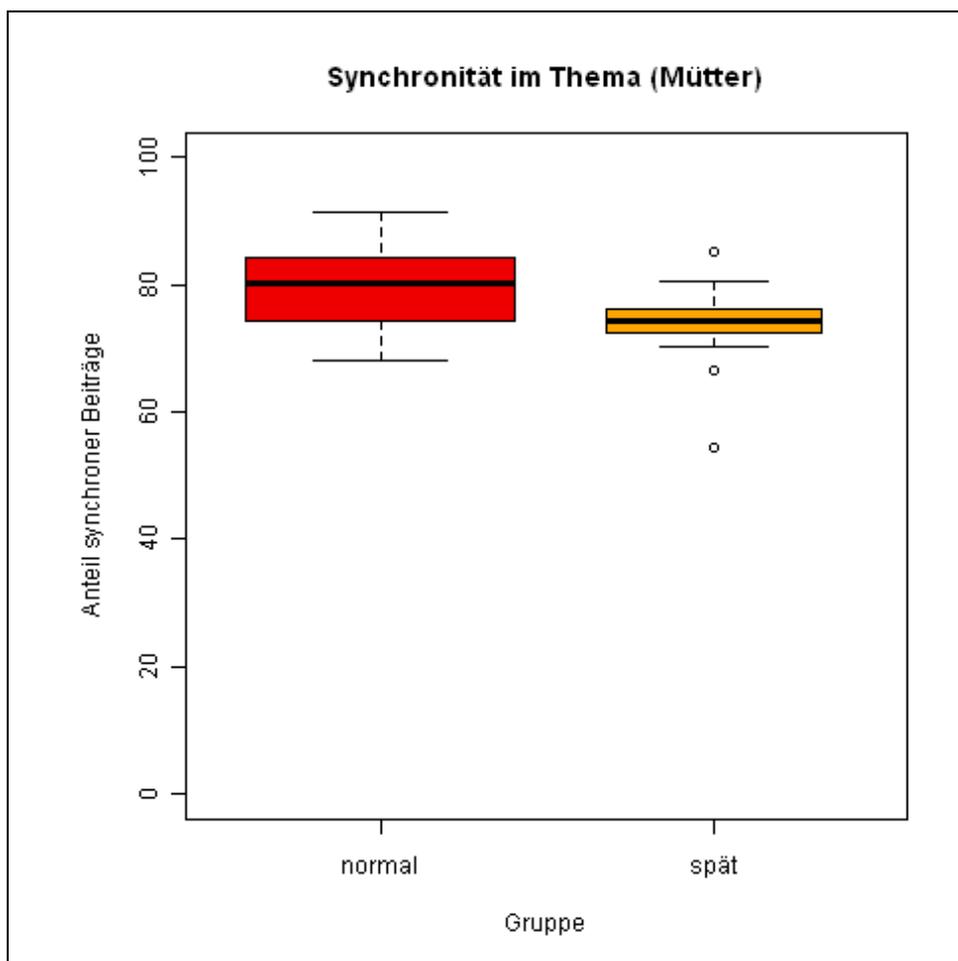


Abbildung 74: Anzahl der Äußerungen der Mutter mit thematischer Übereinstimmung zur Äußerung bzw. zum Verhalten des Kindes

Anteil thematisch asynchroner Dialogbeiträge

Auch beim Anteil der Äußerungen, die keine thematische Übereinstimmung mit der vorausgegangenen Äußerung oder dem Verhalten des Kindes haben, ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Ihr Anteil liegt bei den Müttern der Späten Sprecher mit durchschnittlich 16,6% (SD 8,4) deutlich höher als bei den Müttern der Kontrollkinder mit 11,7% (SD 6,3) (Wilcoxon-Test $p < 0.05$) (vgl. Tab. 36).

Wie bei den synchronen Beiträgen, spiegelt sich der Unterschied zwischen den Gruppen auch in der Werteverteilung eindeutig wider (vgl. Abb.75). Minimalwert der einen Gruppe und unteres Quartil der anderen Gruppe sind beinahe identisch, d.h. während keine der Mütter der Späten Sprecher einen asynchronen Anteil von weniger als 6,9% zeigte, hatte in der Kontrollgruppe ein Viertel der Mütter noch geringere asynchrone Anteile bis zu 1,3% ihrer Äußerungen.

Auch der Median der einen Gruppe und das obere Quartil der anderen Gruppe sind einander sehr ähnlich, d.h. die Hälfte der Mütter der Späten Sprecher zeigte einen Anteil asynchroner Äußerungen von mehr als 15,5%, jedoch nur ein Viertel der Mütter der Kontrollgruppe zeigte mehr als 16,5% asynchrone Äußerungen.

In der Verteilung der einen Gruppe findet sich darüber hinaus ein nach oben abweichender Wert. Die Mutter eines Späten Sprechers verhielt sich in 44,1% ihrer Äußerungen thematisch asynchron zu ihrem Kind (vgl. Tab. 37).

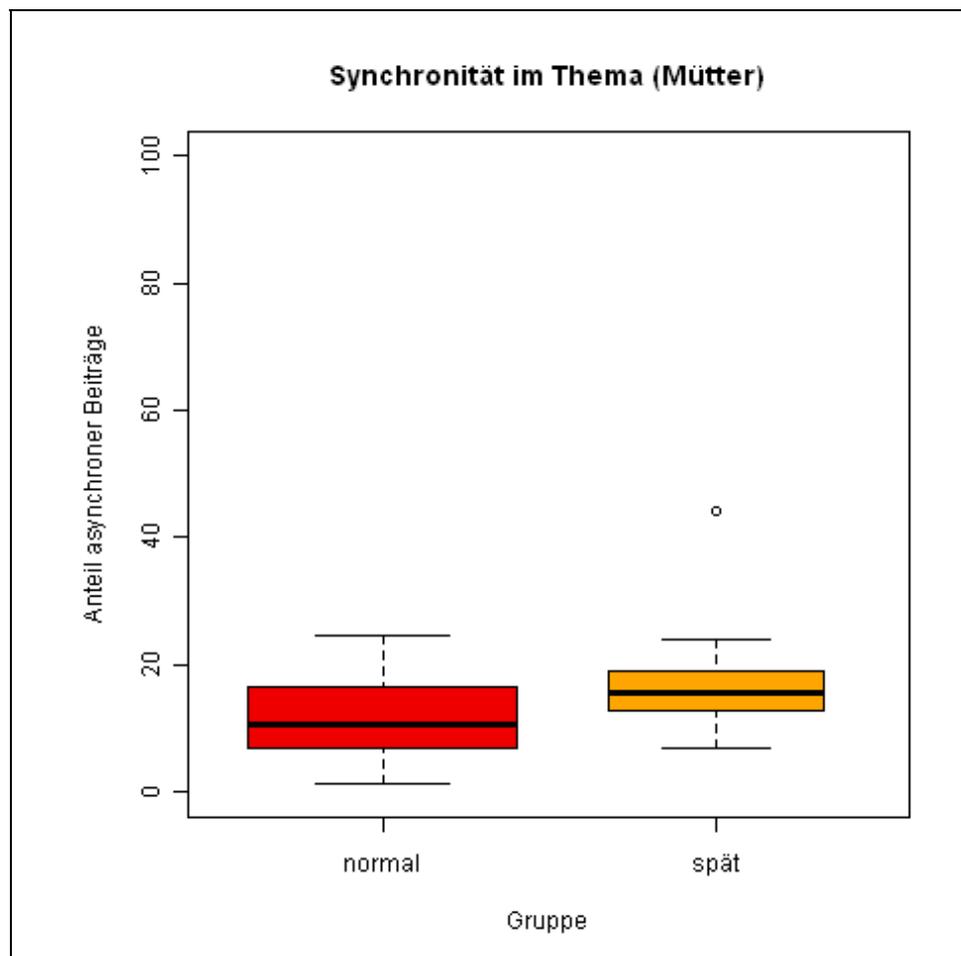


Abbildung 75: Anteil der Äußerungen der Mutter, die keine thematische Übereinstimmung zur Äußerung bzw. zum Verhalten des Kindes haben

Anteil thematisch neutraler Dialogbeiträge

Äußerungen, die hinsichtlich ihrer thematischen Übereinstimmung neutral bewertet wurden, nahmen bei den Müttern beider Gruppen einen ähnlich (geringen) durchschnittlichen Anteil an der Gesamtanzahl ihrer Äußerungen ein. In der Gruppe der Späten Sprecher liegt ihr Anteil bei 9,4% (SD 4,6), in der Kontrollgruppe sind es 8,4% (SD 3,7) (vgl. Tab. 36).

Da die Werteverteilung in keiner der beiden Gruppen nennenswerte Besonderheiten aufweist, wird auf eine eigene Darstellung verzichtet (vgl. Tab. 37).

	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Anteil an allen Dialogbeiträgen in %				
Synchrone Beiträge	74,0*	6,2	80,0*	7,0
Asynchrone Beiträge	16,6*	8,4	11,7*	6,3
Neutrale Beiträge	9,4	4,6	8,4	3,7
*p < 0.05				

Tab. 36: Prozentuale Anteile synchroner, asynchroner und neutraler Äußerungen der Mutter (1)

	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Anteil an allen Dialogbeiträgen in %										
Synchrone Beiträge	54,4	72,5	74,4*	76,3	85,1	68,1	74,4	80,2*	84,3	91,3
Asynchrone Beiträge	6,9	12,8	15,5*	19,0	44,1	1,3	6,8	10,6*	16,5	24,8
Neutrale Beiträge	1,5	6,9	10,0	11,9	17,7	2,8	5,2	8,8	10,8	16,6
*p < 0.05										

Tab. 37: Prozentuale Anteile synchroner, asynchroner und neutraler Äußerungen der Mutter (2)

Anpassung an neue Themen des Kindes

Eine weiterführende Analyse der synchronen Äußerungen der Mutter richtete sich speziell auf diejenigen Äußerungen, mit denen die Mutter ein vom Kind eingeführtes Thema unmittelbar aufnahm. Es wurde ermittelt, welchen Anteil diese Äußerungen an der Gesamtanzahl der eingeführten Themen des Kindes hatten, d.h. in welchem Umfang die Mutter sich an neue Themen des Kindes anpasste.

Die Mütter der Späten Sprecher nahmen durchschnittlich 81,3% (SD 14,9) der Themen ihres Kindes unmittelbar auf. Die Mütter der Kontrollkinder taten dies in 92,6% der Fälle (SD 8,4), also deutlich häufiger. Der Unterschied erweist sich im Wilcoxon-Test als signifikant ($p < 0.05$).

Die Werteverteilung veranschaulicht den Unterschied zwischen den Gruppen deutlich (vgl. Abb. 76). Das obere Quartil von 88,9 der einen Gruppe ist identisch mit dem unteren Quartil der anderen Gruppe. Während in der Gruppe der Späten Sprecher nur ein Viertel der Mutter mehr als 88,9% der Themen ihres Kindes aufnahmen, galt dies in der Kontrollgruppe für drei Viertel der Mütter. Der Minimalwert der Kontrollgruppe liegt zudem mit 75,0 nur wenig unterhalb des unteren Quartils der Gruppe der Späten Sprecher von 76,4, d.h. fast ein Viertel der Werte der einen Gruppe liegt noch unterhalb des Minimums der anderen Gruppe. Das Minimum der Gruppe der Späten Sprecher wird durch einen abweichenden Wert von 33,3 markiert, d.h. die Mutter eines Späten Sprechers griff nur 33,3% der von ihrem Kind eingeführten Themen unmittelbar auf.

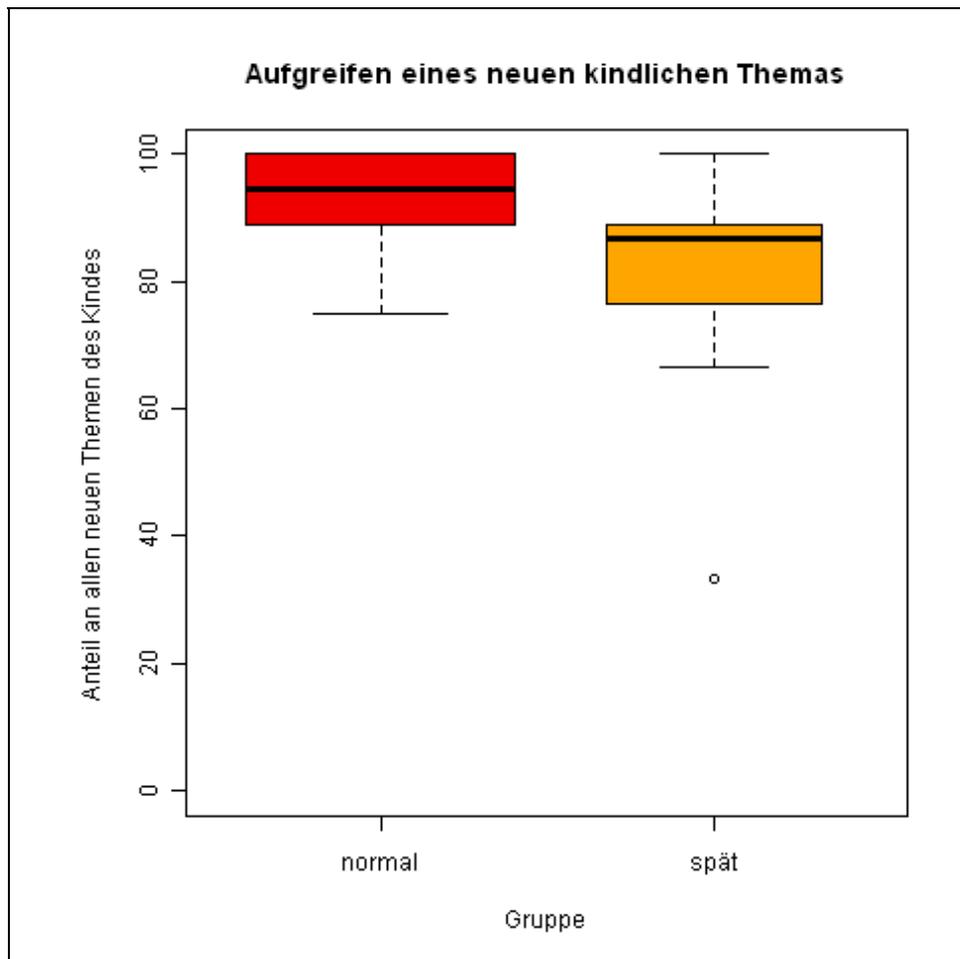


Abbildung 76: Anpassung der Mutter an neue Themen des Kindes

Späte Sprecher n=19							Kontrollgruppe n=29						
Mean	SD	Min	Erst. Quart.	Med.	Dritt. Quart.	Max	Mean	SD	Min	Erst. Quart.	Med.	Dritt. Quart.	Max
81,3	14,9	33,3	76,4	86,7*	88,9	100,0	92,6	8,4	75,0	88,9	94,4	100,0	100,0

* p < 0.05

Tab. 38: Anpassung der Mutter an neue Themen des Kindes: angegeben ist der Anteil der Themen des Kindes, welche von der Mutter unmittelbar aufgenommen wurden

Analyse der thematisch asynchronen Beiträge

Zusätzlich zum Gesamtanteil der asynchronen Äußerungen wurde auch deren Zusammensetzung näher analysiert. Unterschieden wurde nach Einführung eines neuen Themas, Fortsetzung des vorherigen gemeinsamen Themas trotz Themenwechsel des Kindes, wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas sowie Ausschluss des Partners (vgl. 2.4.3). Bestimmt wurde jeweils der Anteil an der Gesamtanzahl der asynchronen Äußerungen.

Anteil an asynchronen Beiträgen in %	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Einführung eines neuen Themas	88,8*	11,5	95,2*	8,3
Festhalten am vorherigen gemeinsamen Thema	4,3	5,6	3,7	6,9
Wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas	6,5*	8,9	1,2*	2,8
Ausschluss des Partners	0,4	1,2	0,0	0,0
*p < 0.05				

Tab. 39: Zusammensetzung der asynchronen Äußerungen der Mutter (1)

Anteil an asynchronen Beiträgen in %	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erst. Quart.	Med.	Dritt. Quart.	Max	Min	Erst. Quart.	Med.	Dritt. Quart.	Max
Einführung eines neuen Themas	57,9	86,0	90,0*	98,7	100,0	74,1	93,1	100,0*	100,0	100,0
Festhalten am vorherigen gemeinsamen Thema	0,0	0,0	2,6	6,5	15,8	0,0	0,0	0,0	3,4	20,8
Wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas	0,0	0,0	0,0*	10,0	26,7	0,0	0,0	0,0*	0,0	11,1
Ausschluss des Partners	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
*p < 0.05										

Tab. 40: Zusammensetzung der asynchronen Äußerungen der Mutter (2)

Einführung eines neuen Themas

Äußerungen, welche ein neues Thema einführen, stellen in beiden Gruppen den größten Anteil an den asynchronen Äußerungen der Mutter dar. Der Anteil ist jedoch bei den Müttern der Späten Sprecher mit durchschnittlich 88,8% (SD 11,5) signifikant niedriger als bei den Müttern der Kontrollkinder, bei denen diese Äußerungen 95,2% ihrer asynchronen Äußerungen ausmachen (SD 8,3) ($p < 0.05$) (vgl. Tab. 39).

Abbildung 78 spiegelt diesen Gruppenunterschied sehr deutlich wider. Die Mediane liegen bei 90 und 100. Das obere Quartil der Gruppe der Späten Sprecher liegt mit 98,7 etwas niedriger als der Median der Kontrollgruppe. Während also in der Kontrollgruppe bei der Hälfte der Mütter asynchrone Äußerungen ausschließlich bei der Einführung eines neuen Themas auftraten, traf dies in der Gruppe der Späten Sprecher nur auf knapp ein Viertel der Mütter zu.

Weiterhin ist die Streuung in der Kontrollgruppe weniger stark ausgeprägt, d.h. die Mütter sind sich untereinander ähnlicher als die Mütter der Späten Sprecher. Der Minimalwert der Gruppe der Späten Sprecher liegt mit 57,9 noch deutlich unter dem Minimalwert von 74,1 der Kontrollgruppe, d.h. die Mutter eines Späten Sprechers führte nur mit 57,9% ihrer asynchronen Äußerungen ein neues Thema ein (vgl. Tab. 40).

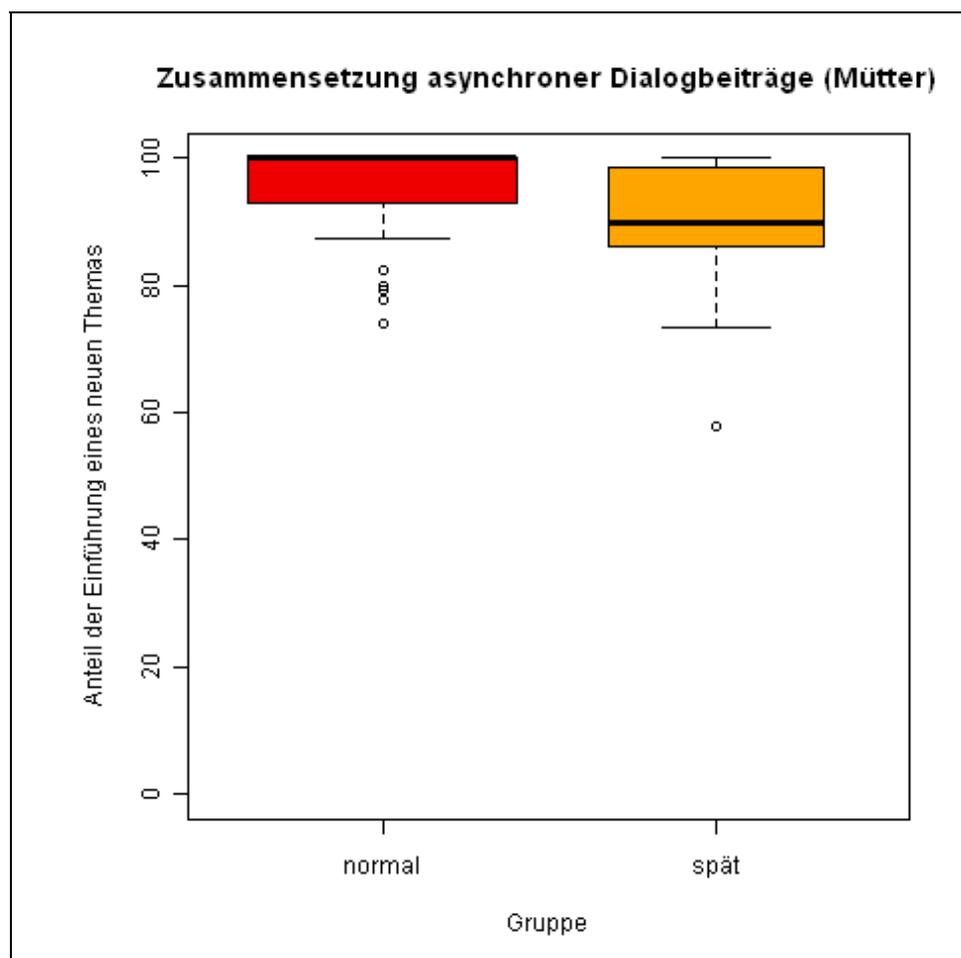


Abbildung 77: Anteil der asynchronen Äußerungen der Mutter, die ein neues Thema einführen

Festhalten am vorherigen gemeinsamen Thema trotz Themenwechsel des Kindes

Der Anteil von Äußerungen, mit denen die Mutter bei einem Themenwechsel des Kindes am vorhergehenden gemeinsamen Thema festhielt, ist in beiden Gruppen vergleichbar gering. Bei den Müttern der Späten Sprecher liegt er bei durchschnittlich 4,3% (SD 5,6), bei den Müttern der Kontrollkinder sind es 3,7% (SD 6,9) (vgl. Tab. 39).

In Abbildung 78 ist zu erkennen, dass es in beiden Gruppen Mütter gibt, bei denen diese Art von Äußerung überhaupt nicht auftrat. In der Gruppe der Späten Sprecher gilt dies für ein Viertel, in der Kontrollgruppe sogar für die Hälfte der Mütter. In der Kontrollgruppe weichen etliche Werte nach oben von der Verteilung ab, wobei 20,8 den Maximalwert markiert. In der Gruppe der Späten Sprecher liegt das Maximum mit 15,8 etwas niedriger (vgl. Tab. 40).

Insgesamt ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen, d.h. die Mütter beider Gruppen zeigten einen vergleichbaren Anteil an asynchronen Äußerungen, die dazu dienten, bei einem Themenwechsel des Kindes am vorausgegangenen gemeinsamen Thema festzuhalten.

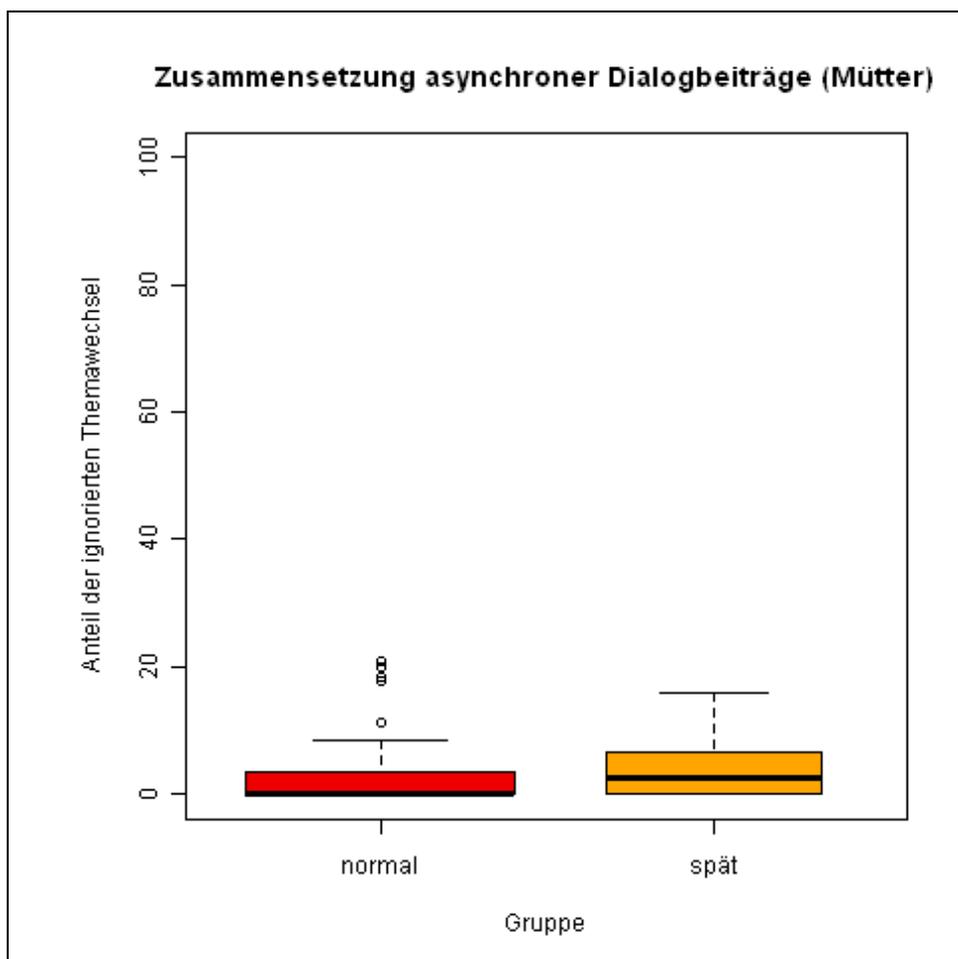


Abbildung 78: Anteil der asynchronen Äußerungen, die bei einem Themenwechsel des Kindes am vorangegangenen gemeinsamen Thema festhalten

Wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas

In der Gruppe der Späten Sprecher stellen Äußerungen der Mutter, welche ein eigenes bzw. ein vorausgegangenes gemeinsames Thema über mehr als einen Sprecherwechsel fortsetzten, einen Anteil von 6,5% der asynchronen Äußerungen dar (SD 8,9). Bei den Müttern der Kontrollkinder ist dieser Anteil mit 1,2% (SD 2,8) signifikant geringer (Wilcoxon-Test $p < 0.05$) (vgl. Tab. 39).

Die Werteverteilung zeigt, dass sowohl der Median der Gruppe der Späten Sprecher als auch das obere Quartil der Kontrollgruppe bei 0 liegen (vgl. Abb. 79). Das heißt, während in der einen Gruppe die Hälfte der Mütter überhaupt keine wiederholten asynchronen Fortsetzungen des Themas machte, sind es in der anderen Gruppe sogar drei Viertel aller Mütter, bei denen diese Art von asynchronen Äußerungen nicht auftritt. Auch in der oberen Hälfte der Verteilung ist der Unterschied zwischen den Gruppen klar zu erkennen. Das obere Quartil der Gruppe der Späten Sprecher liegt bei 10,0 der (abweichende) Maximalwert bei 26,7. Das (abweichende) Maximum der Kontrollgruppe hingegen liegt bei 11,1. Während also in der Kontrollgruppe nur eine Mutter mehr als 10% mehrmalige asynchrone Fortsetzungen des Themas zeigte, gilt dies in der Gruppe der Späten Sprecher für ein Viertel der Mütter, deren Anteil dieser Äußerungen zwischen 10 und 26,7% liegt (vgl. Tab. 40).

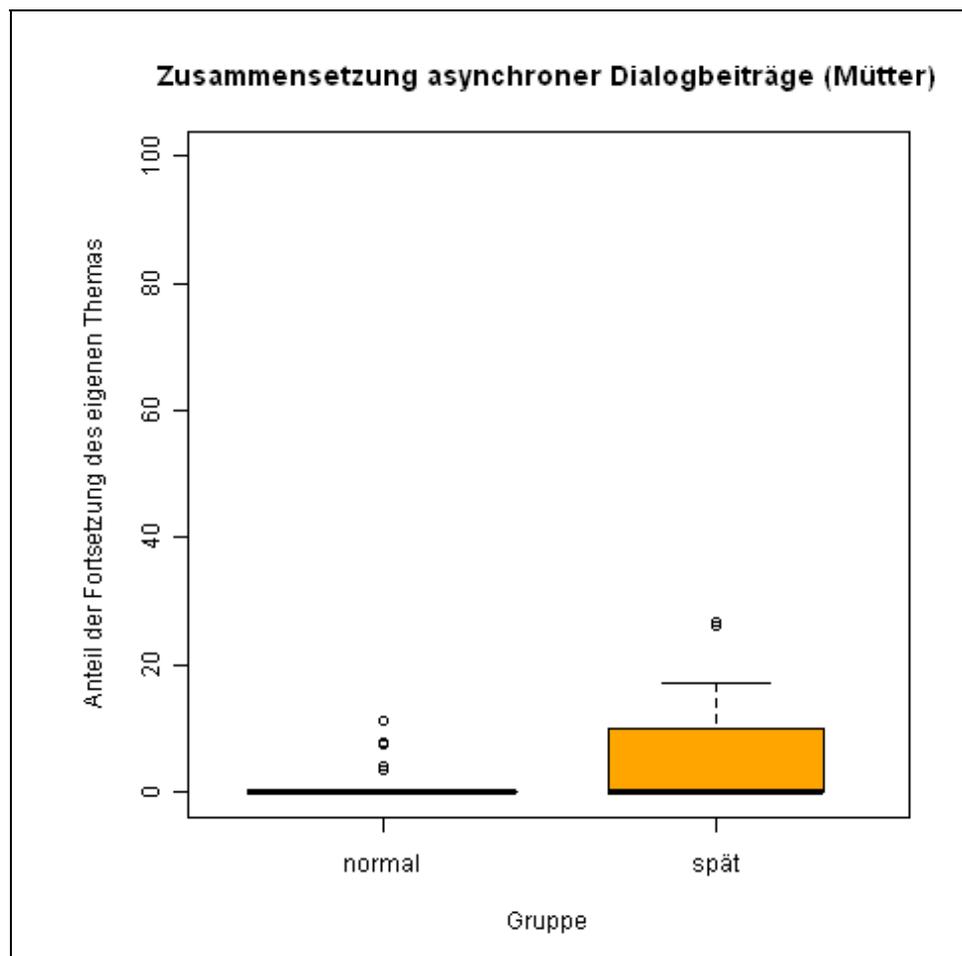


Abbildung 79: Anteil der wiederholten asynchronen Äußerungen der Mutter

Ausschluss des Partners

Asynchrone Äußerungen, mit denen die Mutter in einem obligatorischen Kontext nicht auf das Kind reagierte, traten bei den Müttern der Späten Sprecher in durchschnittlich 0,4% (SD 1,2) ihrer asynchronen Äußerungen auf. Bei den Müttern der Kontrollkinder kamen sie überhaupt nicht vor (vgl. Tab. 39). Der Unterschied zwischen den Gruppen erwies sich statistisch als nicht signifikant. Die Kategorie „Ausschluss des Partner“ erscheint daher im Hinblick auf das Verhalten der Mutter vernachlässigbar.

Zusammenfassung der Ergebnisse: Anpassungsleistung der Mutter

Zusammengefasst lässt sich die Anpassung der Mütter an das Interaktionsthema ihrer Kinder folgendermaßen darstellen:

Insgesamt zeigen die Mütter der Späten Sprecher mit durchschnittlich 74,9% (SD 6,2) einen signifikant geringeren Anteil synchroner Äußerungen während der beobachteten Spielsituation als die Mütter der Kontrollkinder, deren Anteil bei 80,0% (SD 7,0) liegt.

Weiterhin nehmen die Mütter der Späten Sprecher in einem signifikant geringeren Umfang die von ihrem Kind eingeführten Themen unmittelbar auf. Sie tun dies in 81,3% (SD 14,9) der Fälle, während die Mütter der Kontrollkinder 92,6% (SD 8,4) der Themen des Kindes unmittelbar aufnehmen, wobei die Kinder beider Gruppen eine vergleichbare Anzahl neuer Themen einführen.

Der Anteil asynchroner Äußerungen ist bei den Müttern der Späten Sprecher mit 16,6% (SD 8,4) signifikant höher als bei den Müttern der Kontrollkinder, deren Anteil bei 11,7% (SD 6,3) liegt.

Weiterhin zeigt sich in den beiden Gruppen eine unterschiedliche Zusammensetzung der asynchronen Äußerungen hinsichtlich ihrer Funktion im Bezug auf die Themenführung im Spiel. Während das Festhalten an einem vorangegangenen gemeinsamen Thema trotz Themenwechsel des Kindes in beiden Gruppen einen vergleichbaren Anteil der asynchronen Äußerungen einnimmt, unterscheiden sich die Mütter der beiden Gruppen hinsichtlich der Anteile, welche die Einführung neuer Themen sowie die mehrmalige Fortsetzung des eigenen Themas ausmachen.

Zwar stellen Äußerungen, mit denen ein neues Thema initiiert wurde, in beiden Gruppen den größten Anteil asynchroner Äußerungen. Dieser ist jedoch bei den Müttern der Späten Sprecher mit 88,8% (SD 11,5) signifikant geringer als bei den Müttern der Kontrollkinder mit 95,2 (SD 8,3), obwohl die Mütter beider Gruppen eine vergleichbare Anzahl neuer Themen einführen.

Bei den Müttern der Späten Sprecher treten hingegen signifikant mehr Äußerungen auf, in denen die Mutter ihr eigenes Thema bzw. ein vorangegangenes gemeinsames Thema über mehr als einen Sprecherwechsel hinweg fortsetzte, obwohl das Kind inzwischen einem anderen Thema folgte. Bei den Müttern der Späten Sprecher machen diese Äußerungen einen durchschnittlichen Anteil von 6,5% (SD 8,9) ihrer asynchronen Äußerungen aus, bei den Müttern der Kontrollkinder sind es nur 1,2% (SD 2,8).

Das Auftreten von Ausschlüssen des Partners stellt sich in beiden Gruppen als zu vernachlässigender (geringster) Anteil heraus.

Hinsichtlich des Anteils thematisch neutral bewerteter Äußerungen ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Müttern beider Gruppen.

3.2.3 Anpassungsleistung des Kindes

Anteil thematisch synchroner Dialogbeiträge

Der Anteil thematisch synchroner Beiträge¹⁹ am gesamten Dialog beträgt bei den Späten Sprechern durchschnittlich 70,7% (SD 8,8). Bei den Kontrollkindern ist der Anteil mit 74,7% (SD 11,0) etwas höher (vgl. Tab. 41).

In Abbildung 80 ist zu sehen, dass auch der Median der Späten Sprecher mit 70,9 etwas niedriger liegt als der Median von 77,8 der Kontrollgruppe. Gesamtspanne und Streuung der Werte sind in der Gruppe der Späten Sprecher ebenfalls etwas geringer ausgeprägt. Die Späten Sprecher zeigten zwischen 55,2 und 87,4% synchrone Dialogbeiträge, bei den Kontrollkinder umfasst die Spanne 53,2-93,4 (vgl. Tab. 42).

Der Unterschied zwischen den Gruppen ist jedoch statistisch nicht signifikant, d.h. die Kinder beider Gruppen zeigten einen vergleichbaren Anteil von Dialogbeiträgen, die mit dem Thema der vorangegangenen Äußerung der Mutter übereinstimmten.

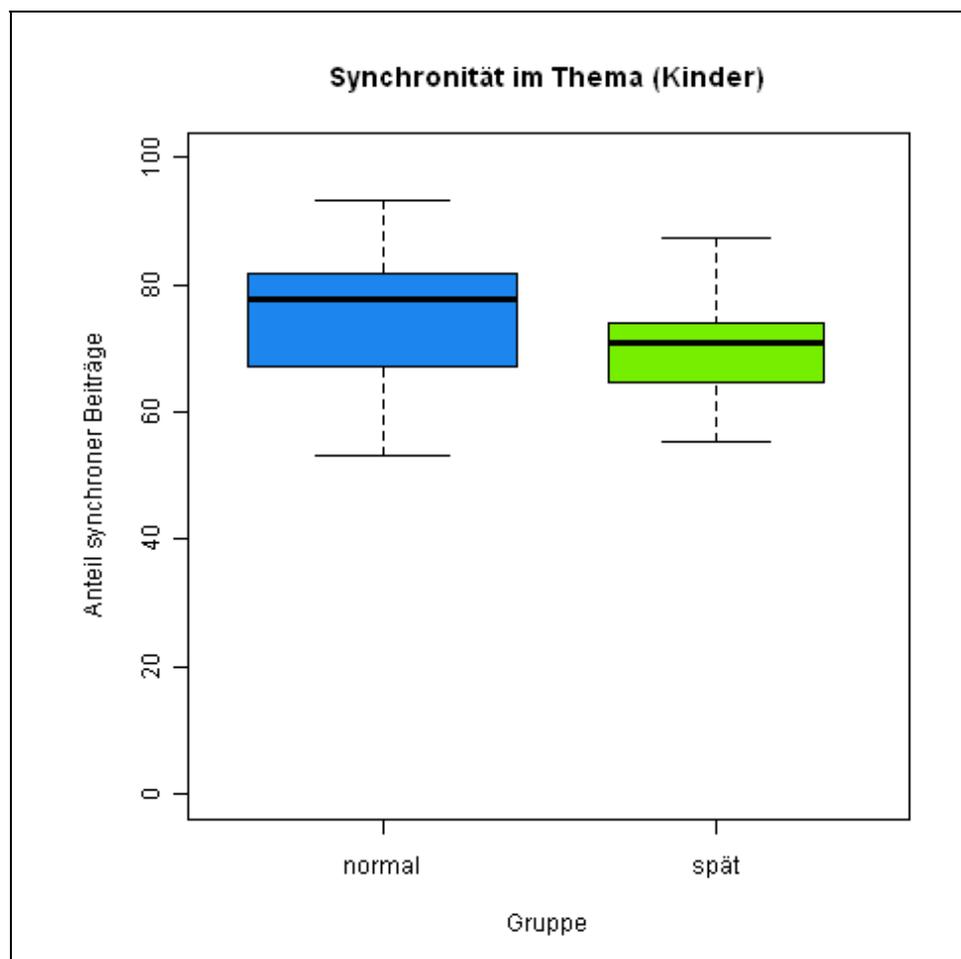


Abbildung 80: Anteil der Dialogbeiträge des Kindes mit thematischer Übereinstimmung zur Äußerung der Mutter

¹⁹ Aufgrund der häufigen nonverbalen Beteiligung der Kinder wird hier ausdrücklich der Begriff Dialogbeitrag verwendet, da die Beurteilung der thematischen Übereinstimmung nicht nur auf den sprachlichen Äußerungen des Kindes basiert, sondern auf der Summe aller Dialogbeiträge, d.h. sowohl sprachlicher bzw. intentionaler als auch nonverbaler Beiträge.

Anteil thematisch asynchroner Dialogbeiträge

Dialogbeiträge, welche thematisch asynchron zur vorangehenden mütterlichen Äußerung waren, nehmen bei den Späten Sprechern einen durchschnittlichen Anteil von 23,7% ein (SD 9,2). Der asynchrone Anteil der Kontrollkinder ist mit 21,1% (SD 9,6) recht ähnlich (vgl. Tab. 41).

In Abbildung 81 ist zu sehen, dass sich die beiden Gruppen in ihrer Werteverteilung neben ihren Medianen von 23,4 und 20,7 auch hinsichtlich des Interquartilsabstands etwas voneinander unterscheiden. Oberes und unteres Quartil der Gruppe der Späten Sprecher liegen mit 25,8 und 19,8 näher bei einander als in der Kontrollgruppe mit 26,6 und 14,9. Die Gesamtspanne ist jedoch mit 5,2-41,3 bei den Späten Sprechern und 4,7-43,5 bei den Kontrollkindern insgesamt recht ähnlich, wobei in der Gruppe der Späten Sprecher einige Werte sowohl nach oben als auch nach unten von der Verteilung abweichen (vgl. Tab. 42).

Insgesamt ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. die Kinder beider Gruppen zeigten einen vergleichbaren Anteil von Dialogbeiträgen, die im Thema nicht mit der vorangegangenen Äußerung der Mutter übereinstimmten.

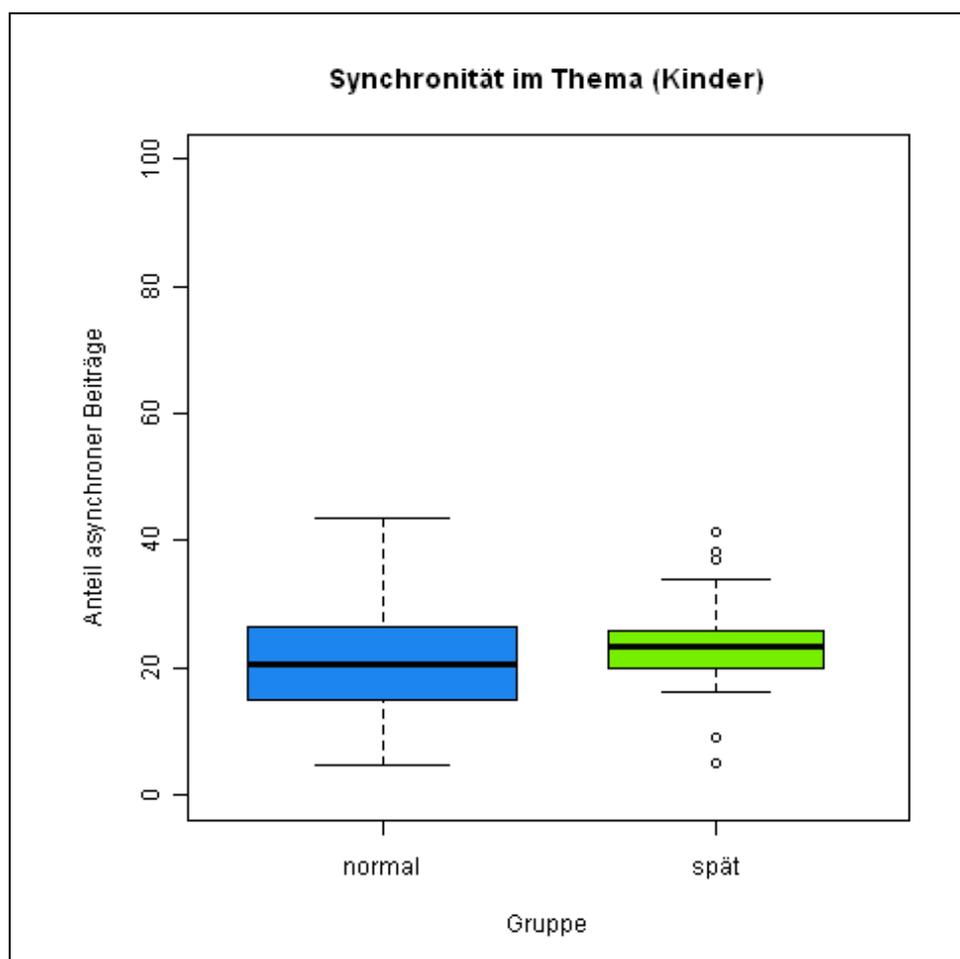


Abbildung 81: Anteil der Dialogbeiträge des Kindes, die keine thematische Übereinstimmung mit der Äußerung der Mutter haben

Anteil thematisch neutraler Dialogbeiträge

Dialogbeiträge, die hinsichtlich ihrer thematischen Übereinstimmung neutral bewertet wurden, machen bei den Späten Sprechern einen Anteil von durchschnittlich 5,7% (SD 3,7) aus. Bei den Kontrollkindern liegt dieser Anteil mit 3,9% (SD 4,1) deutlich niedriger (vgl. Tab. 41).

Abbildung 82 zeigt die Werteverteilung, welchen den Unterschied zwischen den Gruppen gut erkennen lässt. Die Mediane liegen bei 4,7 bzw. 2,8. Die Gesamtspanne der Gruppe der Späten Sprecher reicht von 1,6-17,0, in der Kontrollgruppe umfasst sie 0,0-17,8. Das erste Quartil der Gruppe der Späten Sprecher liegt mit 1,2 unterhalb des Minimalwerts von 1,6 der Kontrollgruppe (vgl. Tab. 42). Das heißt, während sich die Werte der Kinder beider Gruppen im oberen Bereich der Verteilung durchaus überschneiden, befindet sich das gesamte untere Viertel der Kontrollgruppe noch unterhalb des Minimum der Gruppe der Späten Sprecher.

Der Gruppenunterschied erweist sich im Wilcoxon-Test als statistisch signifikant ($p < 0.05$), d.h. der Anteil thematisch neutral bewerteter Beiträge war bei den Späten Sprechern signifikant größer als bei den Kontrollkindern.

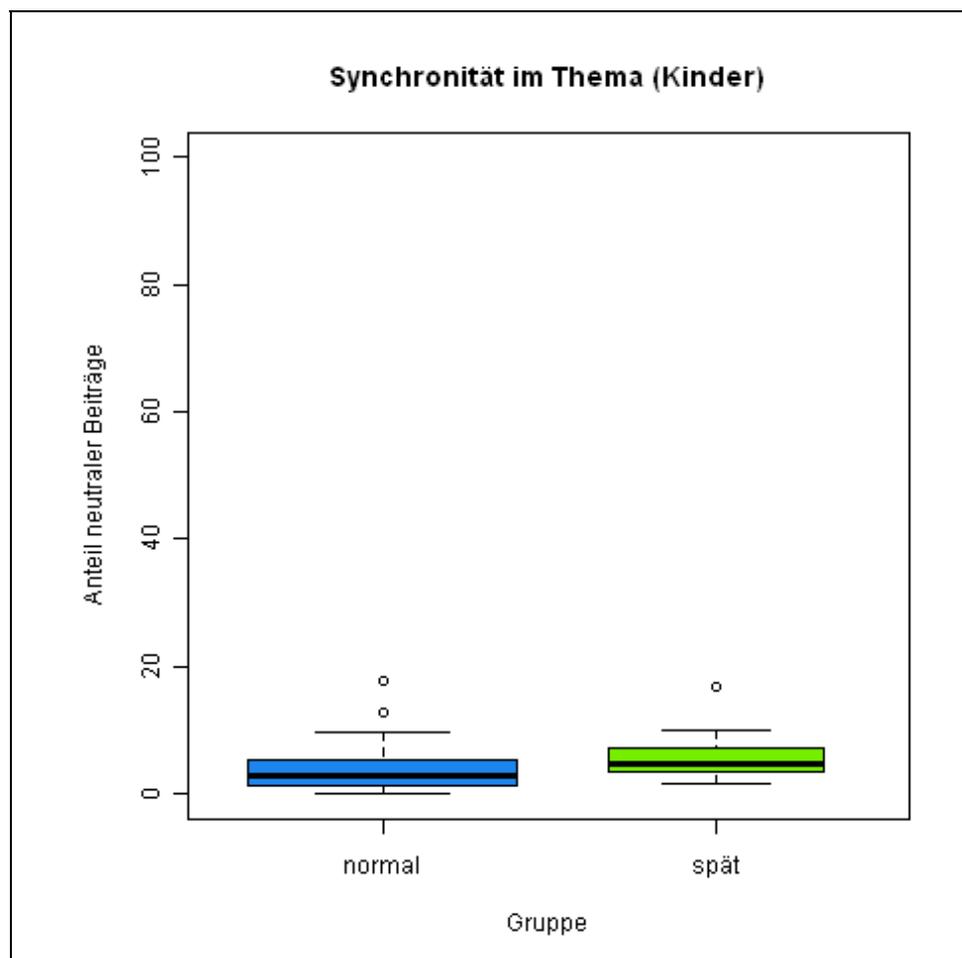


Abbildung 82: Anteil thematische neutral bewerteter Dialogbeiträge des Kindes

Anteil an allen Dialogbeiträgen in %	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Synchrone Beiträge	70,7	8,8	74,7	11,0
Asynchrone Beiträge	23,7	9,2	21,1	9,6
Neutrale Beiträge	5,7*	3,7	3,9*	4,1
*p < 0.05				

Tab. 41: Prozentuale Anteile synchroner, asynchroner und neutraler Dialogbeiträge des Kindes (1)

Anteil an allen Dialogbeiträgen in %	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max	Min	Erstes Quartil	Median	Drittes Quartil	Max
Synchrone Beiträge	55,2	64,6	70,9	74,1	87,4	53,2	67,2	77,8	81,7	93,4
Asynchrone Beiträge	5,2	19,8	23,4	25,8	41,3	4,7	14,9	20,7	26,6	43,5
Neutrale Beiträge	1,6	3,3	4,7*	7,2	17,0	0,0	1,2	2,8*	5,4	17,8
*p < 0.05										

Tab. 42: Prozentuale Anteile synchroner, asynchroner und neutraler Dialogbeiträge des Kindes (2)

Anpassung an neue Themen der Mutter

Auch auf Seiten des Kindes wurden diejenigen thematisch synchronen Beiträge speziell untersucht, mit denen das Kind ein von der Mutter eingeführtes Thema unmittelbar aufnahm. Analog zum Vorgehen bei der Analyse der mütterlichen Synchronität wurde ermittelt, welchen Anteil diese Beiträge an der Gesamtanzahl der eingeführten Themen der Mutter hatten, d.h. in welchem Umfang das Kind die Themen der Mutter aufnahm.

Die Kinder mit spätem Sprechbeginn nahmen im Durchschnitt 71,1% der von ihrer Mutter eingeführten Themen unmittelbar auf (SD 19,1). Bei den Kontrollkindern liegt der Anteil mit 79,3% (SD 17,2) etwas höher, der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 43).

In Abbildung 83 ist zu erkennen, dass die Streuung der Werte in beiden Gruppen recht ausgeprägt ist, wenngleich sie in der Gruppe der Späten Sprecher etwas geringer ausfällt. Zwar liegen die Mediane mit 71,4 und 80,0 etwas auseinander, die Gesamtspanne der Werte ist jedoch in beiden Gruppen ähnlich. Bei den Späten Sprechern reicht sie von 33,3-110, bei den Kontrollkindern von 40-100 (vgl. Tab. 43). In beiden Gruppen sind also in ähnlicher Verteilung sowohl Kinder vertreten, welche einen hohen Anteil der Themen ihrer Mutter aufnahmen als auch solche, die nur einen geringen Anteil der mütterlichen Themen unmittelbar aufnahmen.

Späte Sprecher n=19							Kontrollgruppe n=29						
Mean	SD	Min	Erstes Quartil	Median	Dritt. Quart.	Max	Mean	SD	Min	Erst. Quart.	Median	Drittes Quartil	Max
71,1	19,1	33,3	61,3	71,4	85,9	100,0	79,3	17,2	40,0	64,7	80,0	96,2	100,0

Tab. 43: Anpassung des Kindes an neue Themen der Mutter: angegeben ist der Anteil der Themen der Mutter, welche vom Kind unmittelbar aufgenommen wurden

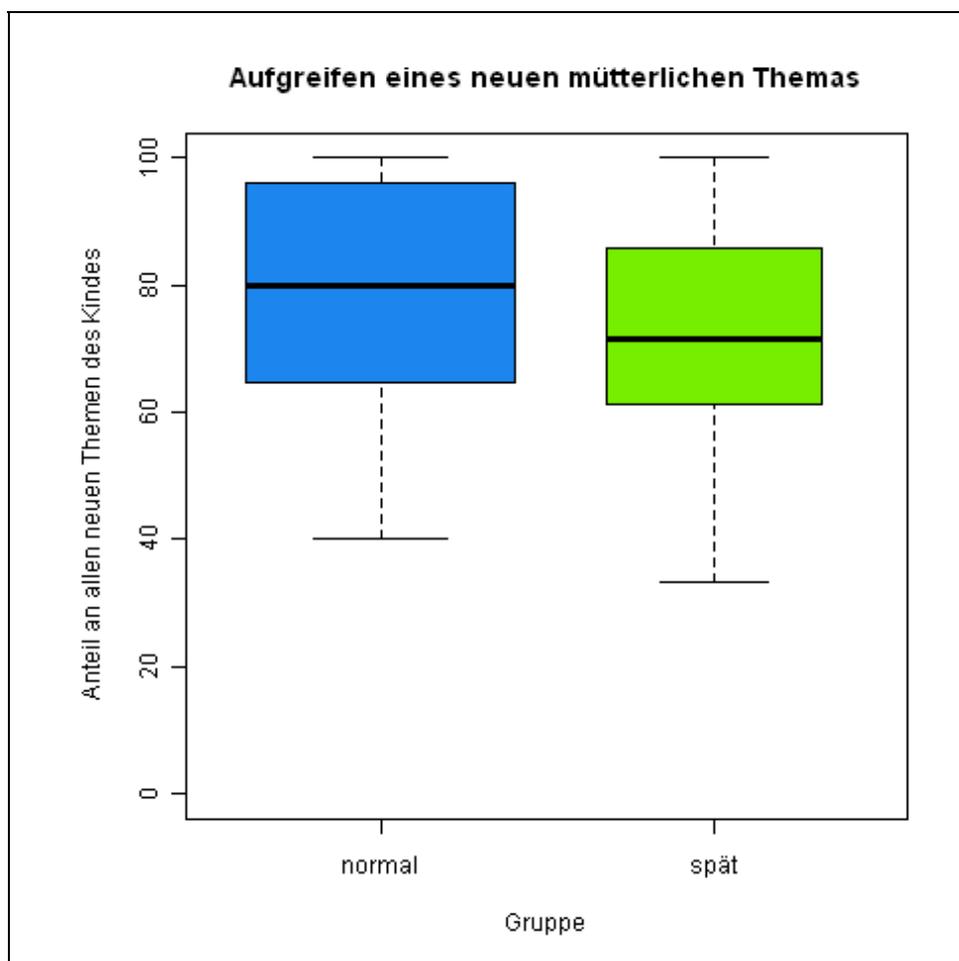


Abbildung 83: Anpassung des Kindes an neue Themen der Mutter

Analyse der thematisch asynchronen Beiträge

Auch bei den Kindern wurde zusätzlich zum Gesamtanteil der asynchronen Äußerungen auch deren Zusammensetzung näher analysiert. Unterschieden wurde wie bei den Müttern nach Einführung eines neuen Themas, Fortsetzung des vorherigen gemeinsamen Themas trotz Themenwechsel der Mutter, wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas sowie Ausschluss des Partners (vgl. 2.4.3). Bestimmt wurde wiederum jeweils der Anteil an der Gesamtanzahl der asynchronen Äußerungen.

Einführung eines neuen Themas

Die Kinder mit spätem Sprechbeginn führten in durchschnittlich 80,7% (SD 12,8) ihrer thematisch asynchronen Dialogbeiträge ein neues Thema ein. Die Kontrollkinder taten dies mit 86,8% (SD 11,4) ihrer asynchronen Dialogbeiträge etwas häufiger, der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 44).

Abbildung 84 lässt erkennen, dass in der Werteverteilung der Gruppe der Späten Sprecher im Vergleich weniger hohe Werte zu finden sind als in der Kontrollgruppe. Zwar ist der Maximalwert beider Verteilungen 100, das obere Quartil der einen und der Median der anderen Gruppe liegen jedoch mit 89,4 und 88,2 recht nah bei einander. Während also in der Gruppe der Späten Sprecher nur ein Viertel der Kinder einen Anteil über 89,4% neuer Themen zeigte, liegt der Anteil bei nahezu der Hälfte der Kontrollkinder über diesem Wert. Die Wertespanne der Späten Sprecher reicht außerdem mit einem Minimum von 47,6 deutlich weiter nach unten als die Spanne der Kontrollkinder mit einem Minimalwert von 64,7 (vgl. Tab. 45). Das heißt, diejenigen Kinder, welche ihre asynchronen Äußerungen am wenigsten für die Einführung neuer Themen gebrauchten, gehören in die Gruppe der Späten Sprecher.

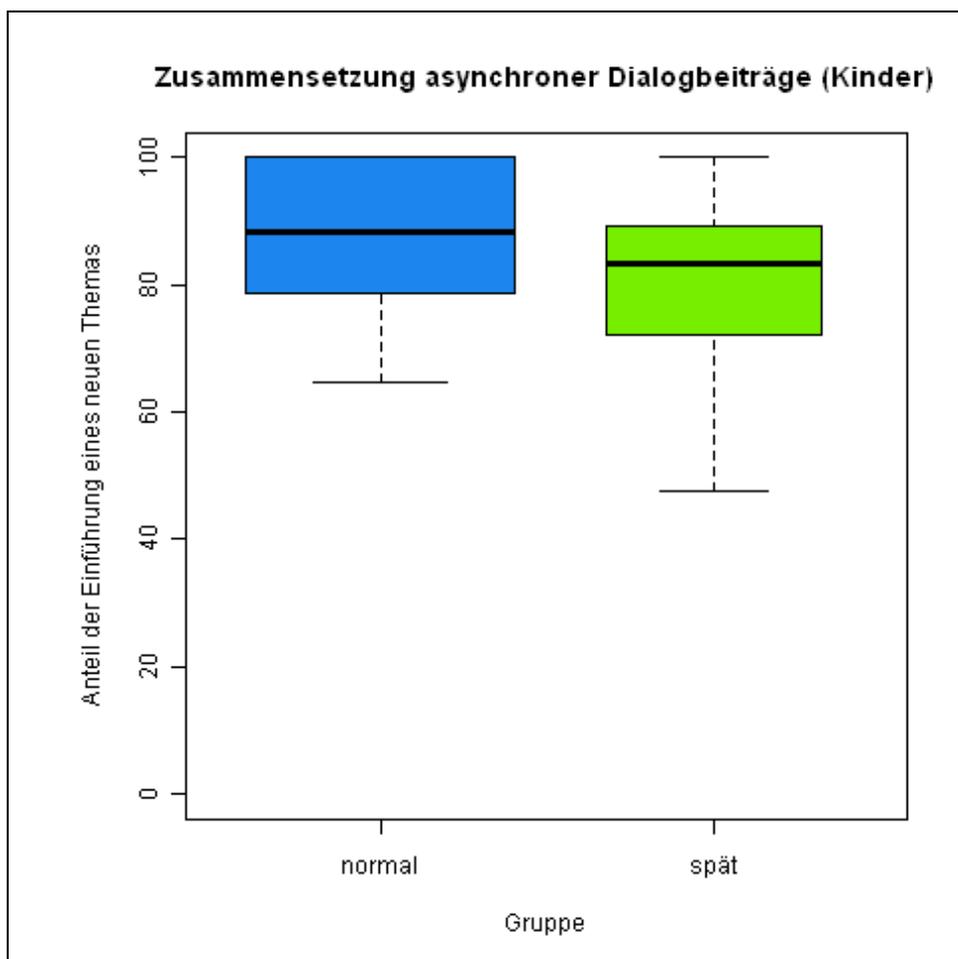


Abbildung 84: Anteil der asynchronen Dialogbeiträge des Kindes, die ein neues Thema einführen

Festhalten am vorherigen gemeinsamen Thema trotz Themenwechsel der Mutter

Der Anteil von Beiträgen, mit denen das Kind bei einem Themenwechsel der Mutter am vorhergehenden gemeinsamen Thema festhielt, ist (wie bei den Müttern) in beiden Gruppen vergleichbar gering. Bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn liegt er bei durchschnittlich 4,4% (SD 6,5), bei den Kontrollkindern ist es ein Anteil von 5,4% (SD 6,7) (vgl. Tab. 44).

Wie in Abbildung 85 zu sehen, ist die Wertespanne beider Gruppen recht ähnlich. Bei den Späten Sprechern reicht sie von 0-23,8, bei den Kontrollkindern von 0-22,2. Das erste Quartil liegt in beiden Gruppen bei 0, d.h. in beiden Gruppen traten bei je einem Viertel der Kinder überhaupt keine derartigen Dialogbeiträge auf (vgl. Tab. 45).

Entsprechend ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, d.h. die Kinder beider Gruppen zeigten vergleichbare Anteile von Beiträgen, die nach einem Themenwechsel der Mutter am vorangehenden gemeinsamen Thema festhielten.

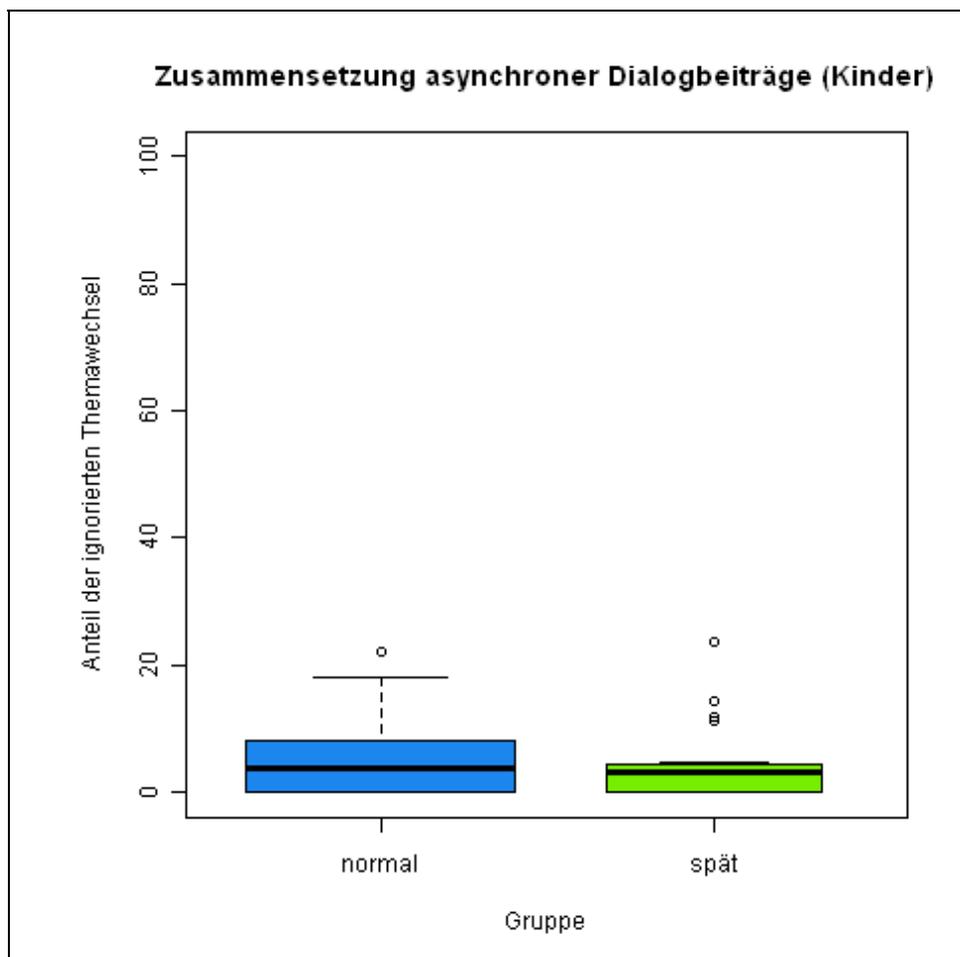


Abbildung 85: Anteil der asynchronen Dialogbeiträge des Kindes, die bei einem Themenwechsel der Mutter am vorangegangenen gemeinsamen Thema festhalten

Wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas

In der Gruppe der Späten Sprecher stellen Dialogbeiträge, die ein eigenes bzw. ein vorausgegangenes gemeinsames Thema über mehr als einen Sprecherwechsel fortsetzten, obwohl die Mutter inzwischen ein anderes Thema verfolgte, einen Anteil von 5,3% (SD 7,9) der asynchronen Beiträge dar. Bei den Kontrollkindern ist dieser Anteil mit 0,6% (SD 1,6) eindeutig geringer (vgl. Tab. 44).

Abbildung 86 lässt erkennen, dass in der Gruppe der Späten Sprecher drei Viertel der Kinder Beiträge dieser Art zeigten, während diese in der Kontrollgruppe nur bei drei Kindern überhaupt auftraten. Der höchste dieser drei Werte markiert das Maximum von 6,7. Die Gesamtspanne der Späten Sprecher hingegen reicht bis zum Maximalwert von 28,6, wobei das obere Quartil bei 6,0 liegt. Während also in der Kontrollgruppe nur drei Kinder einen Anteil von 6,7% bzw. darunter zeigen, liegt dieser Anteil in der Gruppe der Späten Sprecher bei einem Viertel der Kinder über 6,0% (vgl. Tab. 45).

Der Unterschied zwischen den Gruppen erweist sich im Wilcoxon-Test als hoch signifikant ($p < 0.001$), d.h. die Späten Sprecher zeigten signifikant mehr asynchrone Fortsetzungen eines eigenen bzw. eines vorangegangenen gemeinsamen Themas, die über mehr als einen Sprechwechsel hinweg gingen, als die Kontrollkinder.

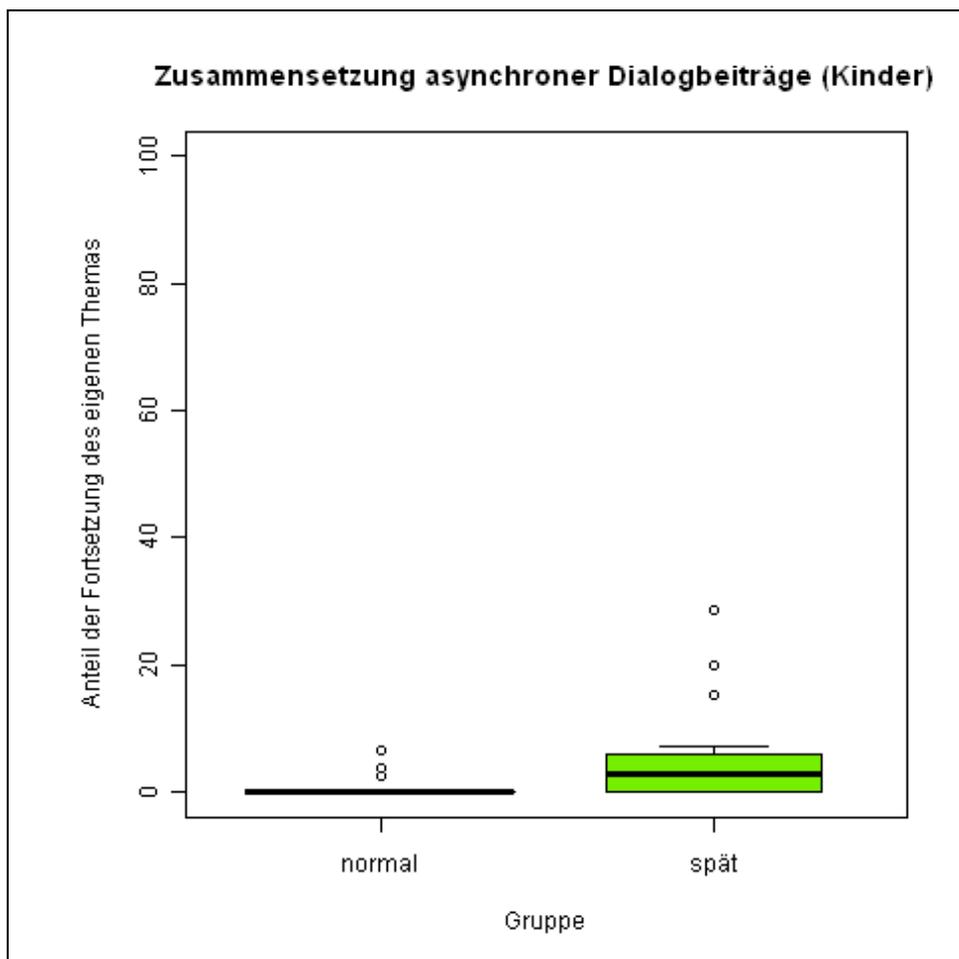


Abbildung 86: Anteil der wiederholten asynchronen Dialogbeiträge des Kindes

Ausschluss des Partners

Thematisch asynchrone Beiträge, mit denen das Kind in einem obligatorischen Kontext nicht auf die Mutter reagierte, traten bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn in durchschnittlich 9,6% (SD 9,4), bei den Kontrollkindern in 7,2% (SD 8,1) ihrer asynchronen Dialogbeiträge auf (vgl. Tab. 44). Der Unterschied zwischen den Gruppen ist statistisch nicht signifikant, d.h. Ausschlüsse des Partners traten bei den Kindern beider Gruppen in einem vergleichbaren Umfang auf.

Da die Werteverteilung beider Gruppen keine nennenswerten Besonderheiten aufweist, wird auf eine grafische Darstellung verzichtet (vgl. Tab. 45).

Anteil an asynchronen Beiträgen in %	Späte Sprecher n=19		Kontrollgruppe n=29	
	Mean	SD	Mean	SD
Einführung eines neuen Themas	80,7	12,8	86,8	11,4
Festhalten am vorherigen gemeinsamen Thema	4,4	6,5	5,4	6,7
Wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas	5,3**	7,9	0,6**	1,6
Ausschluss des Partners	9,6	9,4	7,2	8,1
* p < 0.001				

Tab. 44: Zusammensetzung der asynchronen Beiträge des Kindes (1)

Anteil an asynchronen Beiträgen in %	Späte Sprecher n=19					Kontrollgruppe n=29				
	Min	Erst. Quart.	Med.	Dritt. Quart.	Max	Min	Erst. Quart.	Med.	Dritt. Quart.	Max
Einführung eines neuen Themas	47,6	72,3	83,3	89,4	100,0	64,7	78,8	88,2	100,0	100,0
Festhalten am vorherigen gemeins. Thema	0,0	0,0	3,0	4,4	23,8	0,0	0,0	3,9	8,1	22,2
Wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas	0,0	0,0	2,8**	6,0	28,6	0,0	0,0	0,0**	0,0	6,7
Ausschluss des Partners	0,0	1,4	7,7	13,1	27,3	0,0	0,0	5,3	11,1	28,0
** p < 0.001										

Tab. 45: Zusammensetzung der asynchronen Beiträge des Kindes (2)

Zusammenfassung der Ergebnisse: Anpassungsleistung des Kindes

Insgesamt erbrachte die Analyse der Anpassungsleistung des Kindes folgende Ergebnisse: Anders als die Mütter, zeigen die Kinder beider Gruppen vergleichbare Anteile sowohl thematisch synchroner als auch asynchroner Dialogbeiträge während der beobachteten Spielsituation, wobei die thematisch synchronen Beiträge deutlich überwiegen.

Die Kinder mit spätem Sprechbeginn zeigen in 70,7% (SD 8,8) ihrer Beiträge thematische Übereinstimmung zur vorangegangenen Äußerung der Mutter, bei den Kontrollkindern sind es 74,7% (SD 11,0). Die Anteile der thematisch asynchronen Beiträge liegen bei 23,7% (SD 9,2) (Späte Sprecher) bzw. 21,1% (SD 9,6) (Kontrollkinder).

Bei den thematisch neutral bewerteten Dialogbeiträgen ergibt sich hingegen ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Der Anteil dieser Beiträge liegt bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn mit 5,7% (SD 3,7) höher als bei den Kontrollkindern mit 3,9% (SD 4,1).

Die Anpassung an neue Themen der Mutter ist in beiden Gruppen ähnlich ausgeprägt. Die Kinder mit spätem Sprechbeginn nehmen 71,1% (SD 19,1) der von ihrer Mutter eingeführten Themen unmittelbar auf, die Kontrollkinder tun dies in 79,3% (SD 17,2) der Fälle.

Ähnlich wie bei den Müttern, zeigt sich auch bei den Kindern der beiden Gruppen eine unterschiedliche Zusammensetzung der asynchronen Äußerungen hinsichtlich ihrer Funktion im Bezug auf die Themenführung im Spiel.

Während das Festhalten an einem vorangegangenen gemeinsamen Thema trotz Themenwechsel der Mutter in beiden Gruppen einen vergleichbaren Anteil der asynchronen Beiträge einnimmt, unterscheiden sich die Kinder der beiden Gruppen -ebenso wie die Mütter- hinsichtlich des Anteils, welchen die mehrmalige Fortsetzung des eigenen Themas ausmacht.

Bei den Späten Sprechern treten signifikant mehr Dialogbeiträge auf, in denen das Kind sein eigenes Thema bzw. ein vorangegangenes gemeinsames Thema über mehr als einen Sprecherwechsel hinweg fortsetzte, obwohl die Mutter einem anderen Thema folgte. Bei den Späten Sprechern machen diese Beiträge einen durchschnittlichen Anteil von 5,3% (SD 7,9) aus, bei den Kontrollkindern sind es nur 0,6% (SD 1,6).

Anders als die Mütter, unterscheiden sich die Kinder der beiden Gruppen nicht im Anteil, den die Einführung neuer Themen an ihren asynchronen Beiträgen ausmacht. Allerdings lässt sich in der Werteverteilung der beiden Gruppen erkennen, dass der Anteil bei den Späten Sprechern tendenziell geringer ausfällt.

Ausschlüsse des Partners treten bei den Kindern beider Gruppen in einem vergleichbaren Umfang auf.

3.3 Abhängigkeiten des Verhaltens von Mutter und Kind

Abhängigkeiten zwischen Merkmalen des Verhaltens der Mutter und Merkmalen des Verhaltens des Kindes wurden mithilfe einer Korrelationsanalyse untersucht. Auf eine Überprüfung der Signifikanz der Korrelationen (z.B. mittels t-Test) wurde verzichtet. Stattdessen wurde die Stärke der untersuchten Abhängigkeit jeweils durch die Gegenüberstellung der Korrelationskoeffizienten der beiden Gruppen bzw. der verschiedenen Merkmale beurteilt.

Ein Überblick über die Ergebnisse der Korrelationsanalyse findet sich in den Tabellen 46 und 47.

	Späte Sprecher n=19	Kontrollgruppe n=29
	Anzahl responsiver Äußerungen der Mutter	
Anzahl verständlicher Äußerungen des Kindes	r= 0,71 (Pearson)	r=0,46 (Pearson)
Anzahl aller Verbalisierungen des Kindes	r= 0,61 (Spearman)	r=0,56 (Spearman)
Anzahl der intentionalen Beiträge des Kindes	r=0,87 (Pearson)	r=0,56 (Pearson)

Tab. 46: Korrelationen zwischen Merkmalen im Verhalten der Mutter und des Kindes (1)

	Späte Sprecher n=19	Kontrollgruppe n=29
	Anzahl synchroner Äußerungen der Mutter	
Anzahl verständlicher Äußerungen des Kindes	r=0,56 (Spearman)	r=0,05 (Spearman)
Anzahl synchroner Beiträge des Kindes	r=0,87 (Spearman)	r=0,60 (Spearman)

Tab. 47: Korrelationen zwischen Merkmalen im Verhalten der Mutter und des Kindes (2)

3.3.1 Verständlichkeit des Kindes und Responsivität der Mutter

Erwartet wurde eine positive Abhängigkeit zwischen der Anzahl verständlicher Äußerungen des Kindes und der Anzahl responsiver Äußerungen der Mutter.

Die Korrelationsanalyse bestätigt einen relativ starken Zusammenhang der beiden Merkmale für die Gruppe der Späten Sprecher (Pearson $r= 0.71$). Das heißt, je besser die Verständlichkeit des Kindes, desto höher ist auch die Responsivität der Mutter.

In der Kontrollgruppe fällt die Abhängigkeit der beiden Merkmale deutlich schwächer aus (Pearson $r= 0.46$), so dass nicht von einem nennenswerten Zusammenhang zwischen der Verständlichkeit des Kindes und der Responsivität der Mutter gesprochen werden kann (vgl. Tab. 46 bzw. Abb. 87).

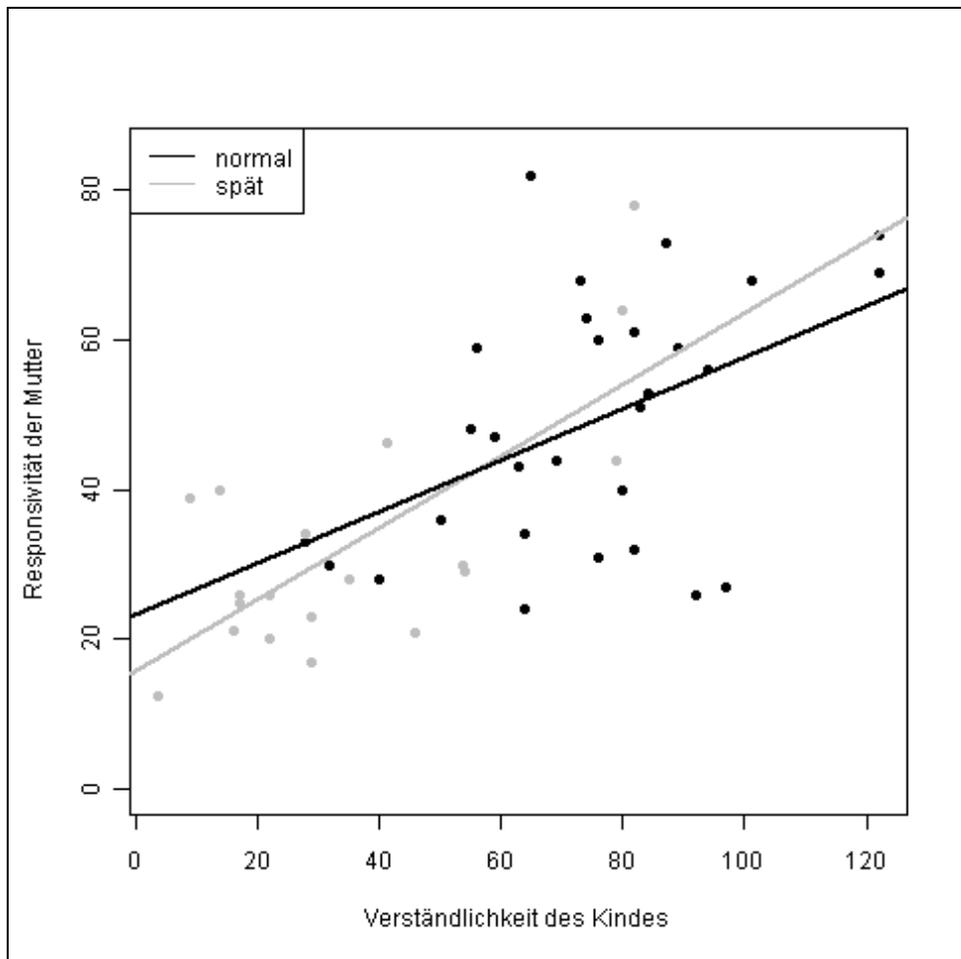


Abbildung 87: Abhängigkeit zwischen Verständlichkeit des Kindes und Responsivität der Mutter

3.3.2 Beteiligung des Kindes und Responsivität der Mutter

Zwischen der Anzahl aller kindlichen Verbalisierungen und der Anzahl responsiver Äußerungen der Mutter wurde ebenfalls eine positive Abhängigkeit erwartet.

Diese wird für die Gruppe der Späten Sprecher wiederum bestätigt (Spearman $r= 0.61$), d.h. je mehr sprachliche Beteiligung die Kinder mit spätem Sprechbeginn zeigen, umso höher ist auch die Responsivität ihrer Mütter. Der Zusammenhang ist jedoch schwächer ausgeprägt als die zuvor dargestellte Korrelation zwischen Verständlichkeit des Kindes und Responsivität der Mutter.

In der Kontrollgruppe ist der Zusammenhang zwischen der Anzahl kindlicher Verbalisierungen und der Anzahl responsiver Äußerungen der Mutter etwas schwächer ausgeprägt als in der Gruppe der Späten Sprecher (Spearman $r= 0.56$), fällt jedoch etwas stärker aus als die Korrelation zwischen Verständlichkeit des Kindes und Responsivität der Mutter (vgl. Tab. 46 bzw. Abb. 88).

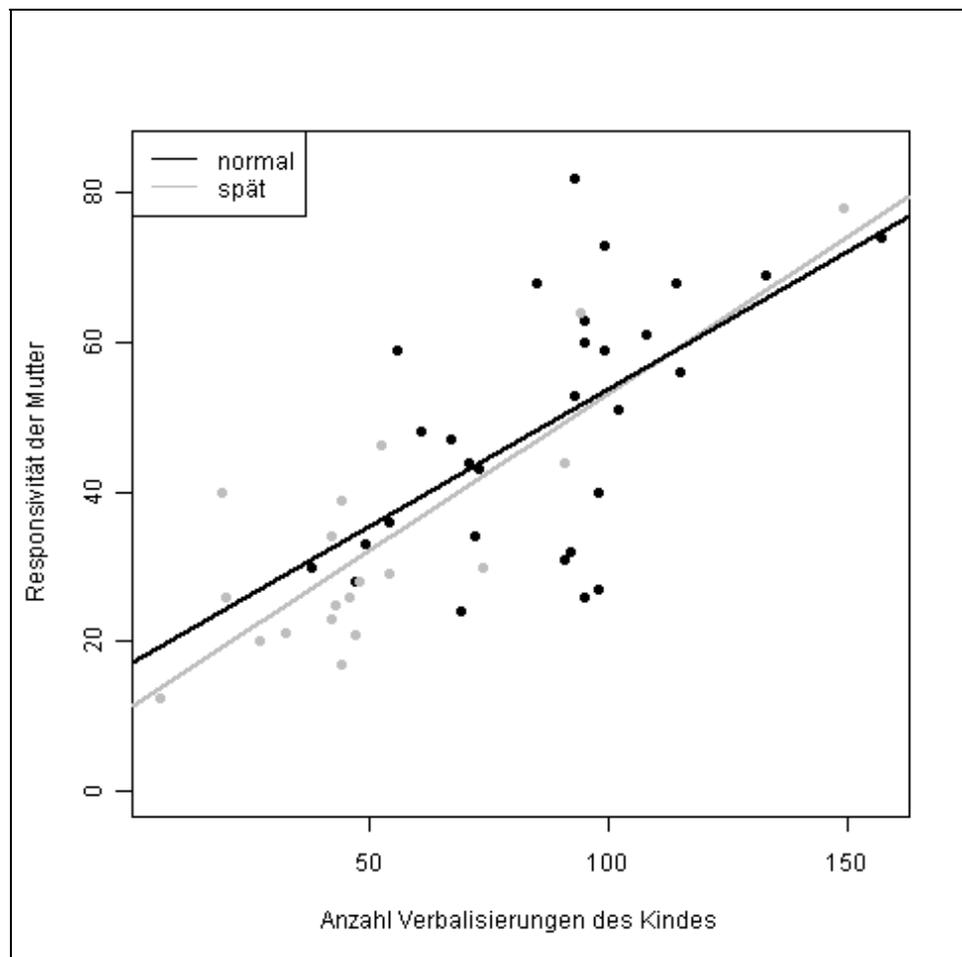


Abbildung 88: Abhängigkeit zwischen sprachlicher Beteiligung des Kindes und Responsivität der Mutter

Ein anderes Bild ergibt sich bei der Korrelationsanalyse zwischen der Anzahl intentionaler Beiträge des Kindes und responsiver Äußerungen der Mutter.

Während in der Gruppe der Späten Sprecher eine starke Abhängigkeit zwischen den beiden Merkmalen besteht (Pearson $r= 0.87$), ist diese in der Kontrollgruppe nur schwach ausgeprägt (Pearson $r= 0.56$) und unterscheidet sich nicht von der Korrelation zwischen der Anzahl sprachlicher Äußerungen des Kindes und der Anzahl responsiver Äußerungen der Mutter (vgl. Tab. 46 bzw. Abb. 89).

Dies spiegelt die Ergebnisse zur Art der Dialogbeteiligung der Kinder wider. Der Unterschied zwischen dem Umfang sprachlicher und intentionaler Beteiligung ist bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn deutlich stärker ausgeprägt als bei den Kontrollkindern (vgl. 3.1.4).

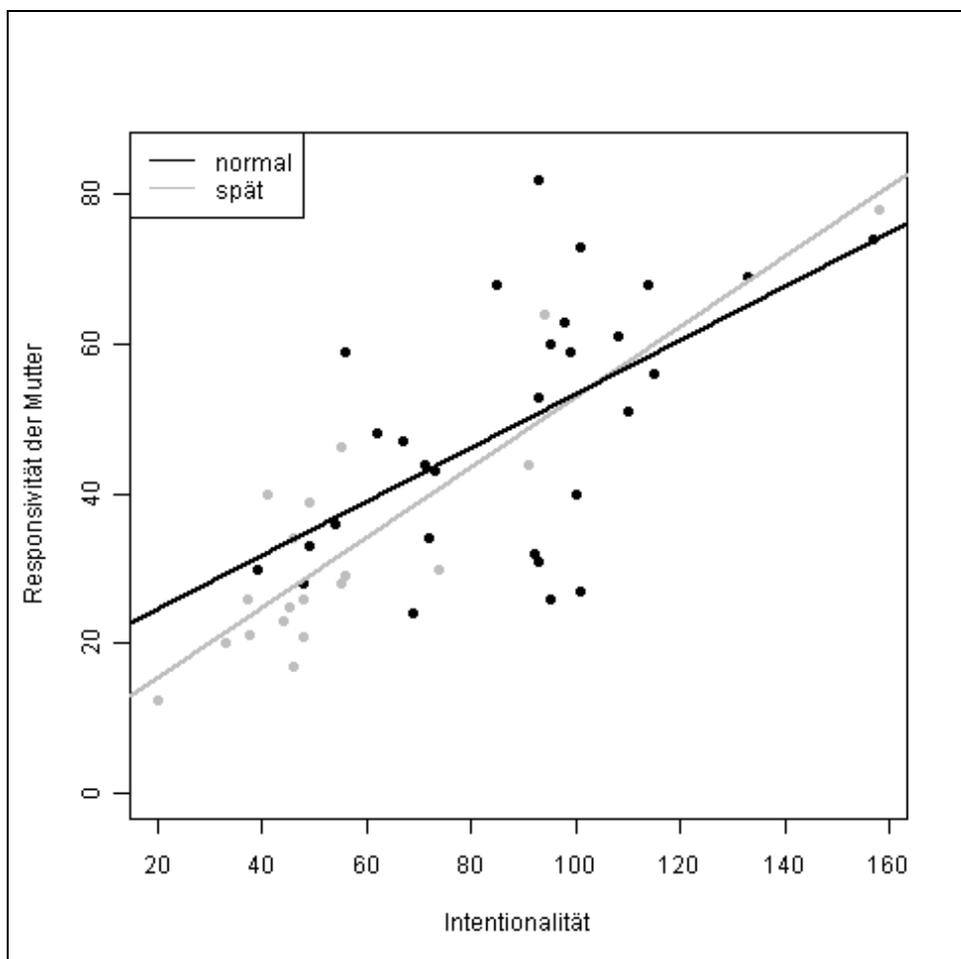


Abbildung 89: Abhängigkeit zwischen intentionaler Beteiligung des Kindes und Responsivität der Mutter

3.3.3 Verständlichkeit des Kindes und thematische Übereinstimmung der Mutter

Ebenso wie im Hinblick auf die Responsivität der Mutter, wurde auch eine positive Abhängigkeit der Anzahl verständlicher Äußerungen des Kindes und der Anzahl thematisch synchroner Äußerungen der Mutter erwartet.

Für die Gruppe der Späten Sprecher kann ein relativ schwacher Zusammenhang festgestellt werden (Spearman $r= 0.56$), in der Kontrollgruppe findet sich keine nennenswerte Abhängigkeit zwischen den beiden Merkmalen (Spearman $r= 0.05$) (vgl. Tab. 47 bzw. Abb. 90).

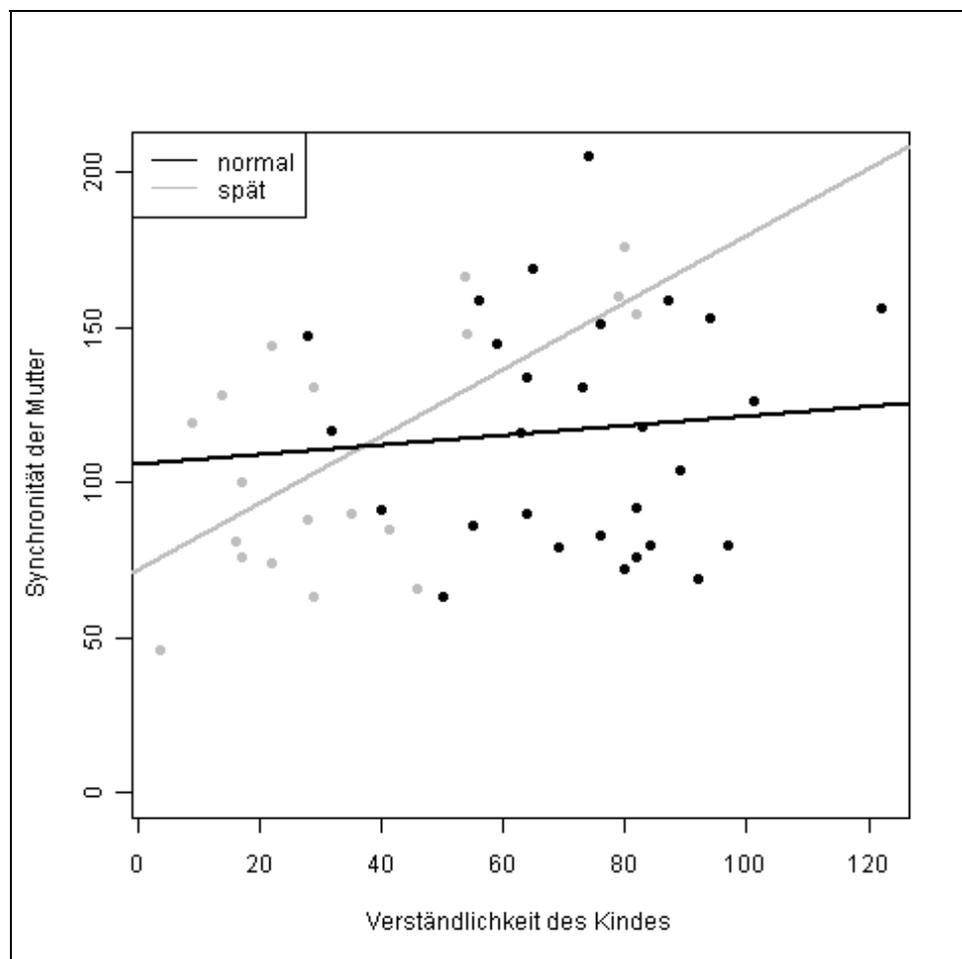


Abbildung 90: Abhängigkeit der Verständlichkeit des Kindes und der thematischen Übereinstimmung der Mutter

3.3.4 Thematische Anpassung von Mutter und Kind

Es wurde davon ausgegangen, dass sich die thematische Übereinstimmung von Mutter und Kind gegenseitig positiv beeinflusst. Erwartet wurde dementsprechend ein positiver Zusammenhang der Anzahl thematisch synchroner Beiträge des Kindes und der Anzahl thematisch synchroner Äußerungen der Mutter.

Die Korrelationsanalyse bestätigt diese Abhängigkeit in beiden Gruppen, wobei sie in der Gruppe der Späten Sprecher deutlich stärker ausgeprägt ist. Mit einem Spearman-Koeffizienten von $r = 0.87$ stellt sie eine der stärksten der untersuchten Korrelationen dar.

In der Kontrollgruppe ergibt sich ein Spearman-Koeffizient von $r = 0.60$, welcher auf eine weniger starke Abhängigkeit der thematischen Übereinstimmung der Mutter von der thematischen Übereinstimmung des Kindes hinweist (vgl. Tab. 47 bzw. Abb. 91).

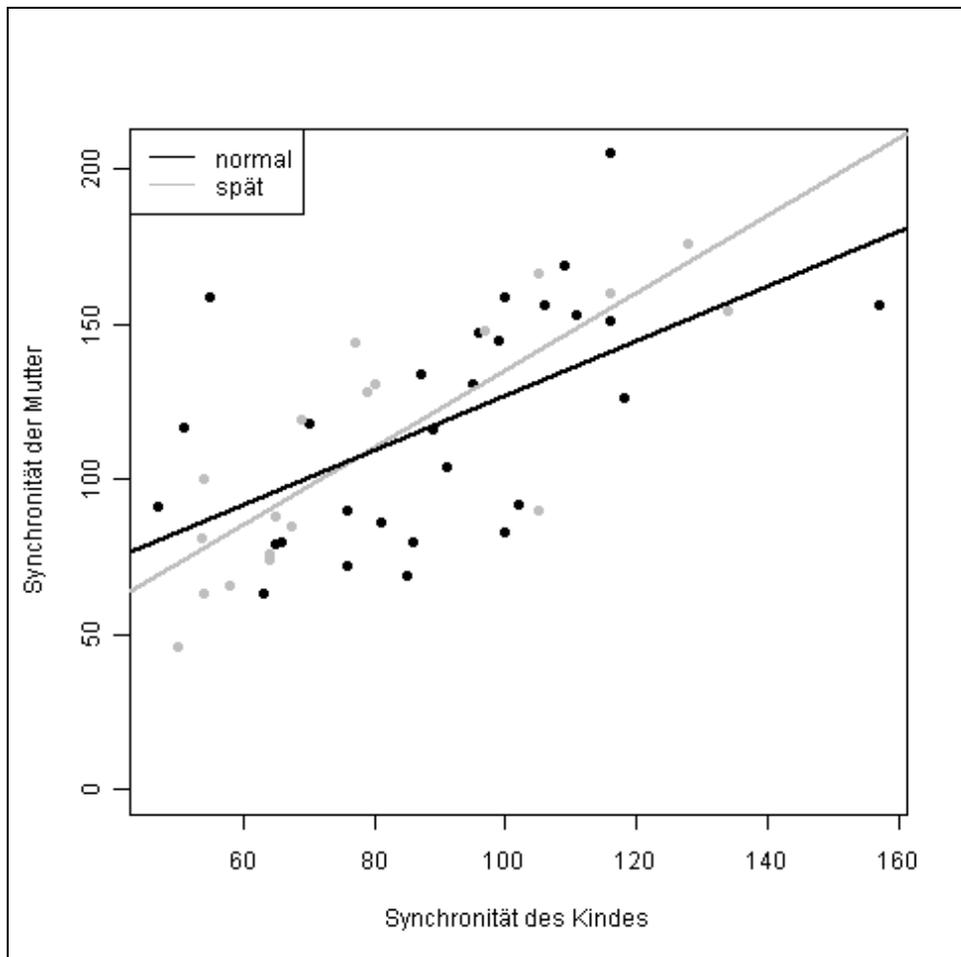


Abbildung 91: Abhängigkeit der thematischen Übereinstimmung von Mutter und Kind

4 Diskussion

4.1 Sprache von Mutter und Kind

4.1.1 Quantität und Syntax des Sprachangebots der Mutter

Die Quantität der Sprache, welche die Mütter ihren Kindern während der beobachteten Spielinteraktion darboten, war in beiden Gruppen vergleichbar. Sowohl hinsichtlich der Anzahl der Äußerungen als auch der Turns als auch der verwendeten Wörter ergaben sich keine nennenswerten Unterschiede. Auch die durchschnittliche Äußerungslänge und die lexikalische Vielfalt des Sprachangebots der Mütter war in beiden Gruppen vergleichbar.

Abgesehen von der durchschnittlichen Äußerungslänge, war die interindividuelle Variabilität in beiden Gruppen sehr stark ausgeprägt. Es gab also in beiden Gruppen jeweils Mütter, die relativ viele und relativ wenige Äußerungen bzw. Turns bzw. Wörter produzierten. Auch die lexikalische Vielfalt variierte in beiden Gruppen.

Dieser Befund entspricht den Ergebnissen sowohl von Paul, Elwood (1991) und Vigil et al. (2005) als auch von Balkom et al. (2010), die ebenfalls keine Unterschiede in absoluter Quantität und MLU im Sprachangebot der Mütter feststellten (bei Balkom et al. (2010) allerdings geringere MLU) (vgl. 1.3.1).

Darüber hinaus ist die durchschnittliche Anzahl von 145 Äußerungen (SD 50,6 bzw. 48,8) der Mütter in der vorliegenden Untersuchung sehr ähnlich wie die Anzahl der Äußerungen der Mütter, welche von Paul, Elwood (1991) untersucht wurden. Es wurde ebenfalls eine 10-minütige freie Spielinteraktion beobachtet, wobei die Mütter der Späten Sprecher im Durchschnitt 135,3 (SD 47,0), die Mütter der Kontrollkinder durchschnittlich 144,1 (SD 59,5) Äußerungen produzierten (Paul, Elwood 1991, 985).

Demnach bestehen zwischen deutschen und anglo-amerikanischen Müttern keine kulturell bedingten Unterschiede hinsichtlich der Menge des Sprachangebots, welches sie während einer Spielinteraktion an ihre Kinder richten. Girolametto et al. (2002) bspw. berichten, dass italienische Mütter im Spiel ein größeres Sprachangebot an ihre Kinder machen als englischsprachige kanadische Mütter (vgl. 1.3.3).

Nach Rescorla et al. (2001) produzieren die Mütter von Späten Sprechern im Spiel mehr Sprache als Mütter von Kontrollkindern und bringen damit ihr Bemühen zum Ausdruck, den Dialog im Gang zu halten (vgl. 1.3.1). Obwohl die absolute Menge der Äußerungen der Mütter der vorliegenden Untersuchung diese Aussage nicht unterstützt, ergibt das Verhältnis der Sprechanteile von Mutter

und Kind ein ähnliches Bild. Die Mütter der Späten Sprecher hatten einen signifikant höheren Anteil an der Gesamtmenge sprachlicher Äußerungen im Dialog als die Mütter der Kontrollkinder. Während diese knapp zwei Drittel des sprachlichen Austauschs bestimmten, waren es bei den Müttern der Späten Sprecher drei Viertel der ausgetauschten Äußerungen. Dieses Ergebnis lässt eine ähnliche Interpretation wie bei Rescorla et al. (2001) zu, dass die Mütter der Späten Sprecher die geringe sprachliche Beteiligung ihrer Kinder dadurch kompensieren, dass sie selber mehr sprechen. Dies beruht nicht auf einer generellen Ähnlichkeit der Mütter, da die Anzahl der Äußerungen der Mütter, wie zuvor dargestellt, in beiden Gruppen stark variierte.

Einen weiteren Aspekt der Quantität des Sprachangebots der Mutter, stellt der Umfang ihrer nonverbalen Beteiligung dar. Nach Balkom et al. (2010) greifen die Mütter Später Sprecher im Dialog mit ihren Kindern in einem größeren Umfang auf nonverbale Beteiligung zurück als die Mütter von Kontrollkindern. Dies wird von den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit nicht unterstützt. Die Mütter der Späten Sprecher unterschieden sich weder im Anteil ihrer nonverbalen Initiativen noch im Anteil ihrer nonverbalen Reaktionen auf Äußerungen des Kindes. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Späten Sprecher der Untersuchung von Balkom et al. (2010) eine ausgeprägtere Verzögerung ihrer Sprachentwicklung (10-20 Monate) und zudem größere Einschränkungen im Sprachverständnis (0-9 Monate Verzögerung) aufwiesen, was evtl. zu einer stärkeren nonverbalen Beteiligung ihrer Mutter führt, da ihnen diese die Verständigung mit ihren Kindern evtl. erleichtert.

Weiterhin waren die Kinder bei Balkom et al. (2010) zu Beginn der Untersuchung mit durchschnittlich 2;11 Jahren bereits etwas älter als die Kinder der vorliegenden Untersuchung. Ihre Mütter haben sich evtl. bereits stärker an ihre sprachlichen Einschränkungen angepasst. Dies erscheint insofern plausibel, als die nonverbale Beteiligung der Mütter im weiteren Verlauf der Untersuchung noch weiter zunahm (vgl. 1.3.7).

4.1.2 Sprachliche Kompetenz des Kindes

Die formal-sprachliche Kompetenz der Kinder mit spätem Sprechbeginn unterschied sich erwartungsgemäß in allen untersuchten Aspekten signifikant von der Kompetenz der Kontrollkinder. Die Späten Sprecher produzierten weniger sprachliche Äußerungen bzw. Wörter und zeigten eine geringere MLU und eine geringere lexikalische Vielfalt in ihren Äußerungen.

Die Anzahl der Types spiegelt das Kriterium der Gruppenzugehörigkeit deutlich wider. Allerdings zeigt sich an der MLU der Späten Sprecher, dass einige Kinder bereits Wortkombinationen verwendeten. Wie unter 2.1.2 dargestellt, war das Kriterium der Gruppenzugehörigkeit nicht sehr streng gefasst. Kinder, die im Alter von 24 Monaten einen Wortschatzwert zwischen 50 und 100 Wörtern hatten, jedoch noch keine Wortkombinationen zeigten bzw. im ELFRA-2 einen kritischen Syntaxwert hatten, wurden ebenfalls der Gruppe der Späten Sprecher zugeteilt. Dies traf auf insgesamt fünf Kinder der Gruppe zu. Bei keinem der Kinder handelte es sich zum Zeitpunkt der Gruppeneinteilung um flexible Mehrwortäußerungen, sondern um eher starre Formen wie die Kombination aus „da“ und einem anderen Wort wie z.B. „Mama“. Diese könnten jedoch zur durchschnittlichen MLU von 1,1 (SD 0,1) der Späten Sprecher beigetragen haben.

Stereotype Vokalisationen wie „ää“ oder „hh“ in Verbindung mit der Zeigegeste oder dem Geben eines Objekts traten in der Gruppe der Späten Sprecher bei drei Kindern auf. In der Kontrollgruppe verwendete nur ein Kind diese Art von Vokalisation und tat dies zudem in einem deutlich geringeren Umfang als die drei Kinder mit spätem Sprechbeginn. Dieses Verhalten der Kinder kann als Strategie gedeutet werden, trotz eingeschränkter sprachlicher Fähigkeiten eindeutig die kommunikative Initiative zu ergreifen. Meist reagierten die Mütter mit der Benennung oder einem Kommentar zum gezeigten oder gereichten Objekt. Das heißt, diese drei Kinder brachten ihre Absicht zum sprachlichen Austausch mit ihrer Mutter mithilfe dieser Vokalisation zum Ausdruck.

Dies entspricht der Beobachtung von Balkom et al. (2010), dass sich die Kinder mit spätem Sprechbeginn bestimmte Strategien aneignen, um ihre Teilnahme am Dialog trotz unzureichender linguistischer Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen. Ob sie dabei nur über ein reduziertes Repertoire kommunikativer Intentionen verfügen wie Paul, Shiffer (1991) dies anführen, kann aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung nicht geschlossen werden.

Ein weiteres Merkmal der sprachlichen Kompetenz der Kindes, welches eher indirekt untersucht wurde, stellen deren phonetisch-phonologischen Fähigkeiten dar. Diese wurden zwar nicht explizit erfasst, es fand jedoch eine Einteilung in verständliche und unverständliche Äußerungen statt.

Der Anteil verständlicher Äußerungen war bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn signifikant geringer als bei den Kontrollkindern. Das heißt, die Kinder mit spätem Sprechbeginn waren für ihre Mütter häufiger nicht oder nicht eindeutig zu verstehen als die besser verständlichen Kontrollkinder. Im Hinblick auf die gegenseitige Beeinflussung vom Verhalten des Kindes und der Mutter muss dies bei der Betrachtung der übrigen Ergebnisse unbedingt mit berücksichtigt werden.

4.1.3 Dialogbeteiligung des Kindes

Ein spezielles Augenmerk der untersuchten Fragestellung galt der Dialogbeteiligung der Späten Sprecher. Geklärt werden sollte, ob diese sich abgesehen von ihren geringeren sprachlichen Fähigkeiten in ihrer Beteiligung am Dialog von den Kontrollkindern unterscheiden.

Insgesamt verhielten sich die Kinder mit spätem Sprechbeginn in der Interaktion mit ihren Müttern genauso aktiv wie die Kontrollkinder. Sie zeigten jedoch -gemessen an ihrer Verwendung von sprachlichen Äußerungen und kommunikativen Gesten- weniger intentionale Kommunikation mit ihren Müttern. Sie beteiligten sich stattdessen häufiger in nonverbaler Form an der Interaktion. Momente der fehlenden obligatorischen Reaktion auf Aufforderungen oder Fragen der Mutter traten bei den Kindern beider Gruppen in einem vergleichbar geringen Umfang auf.

Diese Ergebnisse entsprechen den Aussagen von Balkom et al. (2010) sowie Rescorla, Fechnay (1996), wonach die Kinder mit spätem Sprechbeginn sich in der Interaktion zwar weniger sprachlich äußern, jedoch insgesamt genauso kommunikativ sind und ihre Initiativen im Spiel nonverbal zum Ausdruck bringen. Wie bereits festgestellt, kann anhand der vorliegenden Ergebnisse jedoch keine Aussage über das Repertoire kommunikativer Intentionen der Kinder getroffen werden, da diese nicht eigens erfasst wurden.

4.1.4 Qualitative Merkmale der Sprache der Mutter

Responsivität

Die Mütter der Kinder mit spätem Sprechbeginn in der vorliegenden Untersuchung zeigten insgesamt einen geringeren Anteil responsiver Äußerungen in ihrem Sprachangebot als die Mütter der Kontrollkinder. Berücksichtigt man jedoch die geringere sprachliche Beteiligung ihrer Kinder, entpuppt sich dies nicht als generell reduzierte Responsivität, sondern als Folge der geringeren sprachlichen Beteiligung ihrer Kinder. Die Mütter der Späten Sprecher nutzten ebenso viele Gelegenheiten, direkt auf die Äußerungen ihrer Kinder zu reagieren wie die Mütter der Kontrollkinder. In beiden Gruppen reagierten die Mütter auf etwas weniger als zwei Drittel der Äußerungen ihrer Kinder mit einer responsiven Äußerung.

Dieses Ergebnis ist konträr zu den Aussagen von Vigil et al. (2005), wonach die Mütter der Späten Sprecher eine geringere Responsivität auf die Äußerungen ihrer Kinder zeigen. Allerdings geht aus der Darstellung ihrer Ergebnisse nicht eindeutig hervor, ob sie diese Interpretation aufgrund des

ungünstigeren Verhältnisses von responsiven und initiativen Äußerungen der Mutter vornehmen oder von einer Gegenüberstellung zur Anzahl der Äußerungen des Kindes ableiten.

Allerdings unterschied sich auch die vorgenommene Kategorisierung der Sprache der Mutter von der hier vorliegenden. Insbesondere war die Beurteilung der thematischen Übereinstimmung mit der Unterscheidung von initiativen und responsiven Äußerungen verknüpft. Da sich die Ergebnisse zur Themenführung der Mütter ebenfalls von den Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unterscheiden, wird später noch einmal auf die Studie von Vigil et al. (2005) Bezug genommen.

Sprachlehrstrategien

Die eingangs formulierte Fragestellung bezieht sich neben der allgemeinen Responsivität der Mütter auf deren Verwendung von Sprachlehrstrategien. Um diese näher zu beleuchten, wurde die Zusammensetzung der responsiven Äußerungen betrachtet.

Keine Gruppenunterschiede ergeben sich hinsichtlich der Anteile von neutralen Bestätigungen, negativen Verbesserungen, Wertschätzungen, der Kategorie „sonstige Äußerungen“ sowie der nonverbalen Reaktionen. Letztere wurden bereits im Rahmen der Quantität des Sprachangebots der Mutter erörtert, die Kategorie „Sonstige“ kann im Hinblick auf die Verwendung als Sprachlehrstrategie vernachlässigt werden.

Die Kategorie der neutralen Bestätigungen beinhaltet vor allem inhaltsleere Erwiderungen wie z.B. „mhm“ oder „okay“, die lediglich der Signalisierung von Aufmerksamkeit im Dialog dienen. Diese haben zwar ebenfalls keine Relevanz im Hinblick auf die Verwendung als Sprachlehrstrategie, ihr gleichmäßiges Auftreten in beiden Gruppen zeigt jedoch, dass bei den Müttern der Späten Sprecher keine übermäßige Verwendung im Sinne einer ungünstigen Anpassung zu beobachten ist, wie dies bspw. bei den Müttern der etwas älteren und in ihrer Sprachentwicklung stärker verzögerten Kinder in der Untersuchung von Balkom et al. (2010) der Fall war. Diese zeigten ein zunehmend reduziertes Sprachangebot, welches sich unter anderem auch durch die Verwendung inhaltsarmer Bestätigungen zur Aufrechterhaltung des Dialogs ausdrückte.

Negative Verbesserungen können eher im Sinne einer Strategie betrachtet werden. Zwar waren in der Gruppe der Späten Sprecher tendenziell mehr Mütter vertreten, die einen höheren Anteil negativer Verbesserungen zeigten, dieser Unterschied hat jedoch keine statistische Aussagekraft. Das Auftreten einiger (weniger) relativ hoher Werte im Bezug auf die Verwendung negativer Verbesserungen bei den Müttern der Späten Sprecher kann jedoch einen Hinweis darauf geben, dass sich dieses Verhalten im Einzelfall evtl. zu einer ungünstigen Strategie entwickeln kann.

Wertschätzungen als Reaktion auf eine Äußerung des Kindes waren bei den Müttern beider Gruppen in einem ähnlichen Umfang zu beobachten, wenngleich sie bei den Müttern der Späten Sprecher tendenziell etwas weniger auftraten. Im Gegenzug zeigten die Mütter der Späten Sprecher jedoch in ihren initiativen Äußerungen einen tendenziell größeren Anteil an Wertschätzungen. Gemessen am Auftreten sprachlicher Anerkennung für das Verhalten oder die Äußerungen ihrer Kinder brachten die Mütter der Späten Sprecher ihren Kindern demnach eine ebenso positive Haltung entgegen wie die Mütter der Kontrollkinder.

Signifikante Gruppenunterschiede ergeben sich hinsichtlich der Anteile von Umformungen, Imitationen, Interpretationen und Antworten im Sprachangebot der Mütter. Umformungen und Interpretationen nahmen bei den Müttern der Späten Sprecher höhere Anteile an der Gesamtmenge ihrer responsiven Äußerungen ein. Imitationen und Antworten hingegen waren bei ihnen in einem geringeren Ausmaß zu beobachten als bei den Müttern der Kontrollkinder. Mögliche Gründe für diese Unterschiede werden im Folgenden erörtert.

Korrigierende bzw. modifizierende Rückmeldungen stellten bei den Müttern beider Gruppen die häufigste Reaktion auf die sprachlichen Äußerungen ihrer Kinder dar. Die Mütter der Kinder mit spätem Sprechbeginn demonstrierten dieses Verhalten jedoch in einem größeren Umfang als die Mütter der Kontrollkinder. Das heißt, sie verwendeten die Strategie des korrekativen Feedbacks häufiger als die Mütter der Kontrollkinder dies taten.

Des Weiteren unterschieden sich die Mütter der beiden Gruppen darin, welche Art von korrigierender Rückmeldung sie ihren Kindern gaben. In beiden Gruppen stellten die komplexen Umformungen (Expansion und Extension) die häufigste Reaktion auf die Äußerungen ihrer Kinder dar. Die Mütter der Späten Sprecher verwendeten sie jedoch seltener als die Mütter der Kontrollkinder. Bei ihnen traten dafür mehr Rückmeldungen auf prälinguistische Gesten der Kinder auf, welche bei den Müttern der Kontrollkinder kaum vertreten waren. Die einfachen Umformungen traten in vergleichbarem Umfang bei den Müttern beider Gruppen auf. Sowohl die Mütter der Späten Sprecher als auch der Kontrollkinder reagierten mit dieser Art der Rückmeldung auf rund ein Drittel der Äußerungen ihrer Kinder.

Dieses Ergebnis widerspricht sowohl den Ergebnissen von Paul, Elwood (1991), wonach die Mütter der Späten Sprecher in vergleichbarem Umfang mit Expansionen und Extensionen reagieren, als auch den Ergebnissen von Vigil et al. (2005), wonach die Mütter der Späten Sprecher weniger Umformungen verwenden (vgl. 1.3.3).

Welche Gründe könnte es für dieses widersprüchliche Ergebnis geben?

Zunächst wird die Überlegung angestellt, ob sich der Unterschied aus der vorgenommenen Kategorisierung ergeben haben könnte. Die sprachliche Rückmeldung der Mutter auf eine prälinguistische Geste des Kindes wurde in der Kategorie der Umformungen mit berücksichtigt (vgl. 2.4.1). Diese Gesten treten bei den Späten Sprechern häufiger auf als bei den Kontrollkindern.²⁰ Hieraus erwächst die Frage, ob diese Mitberücksichtigung die Anwendung der Sprachlehrstrategie verzerrt, da die erweiterte Kategorie hauptsächlich für die Gruppe der Späten Sprecher relevant ist.

Geht man jedoch davon aus, dass die prälinguistische Geste eine Vorstufe der sprachproduktiven Kompetenz des Kindes ist, scheint dieser Einwand hinfällig, da die sprachliche Beteiligung des Kindes am Dialog mit fortschreitender Entwicklung zunimmt, wohingegen die Verwendung prälinguistischer Gesten abnimmt. Während also die Möglichkeiten für die Mutter, auf eine prälinguistische Geste des Kindes zu reagieren abnehmen, bietet die zunehmende sprachliche Aktivität des Kindes im Gegenzug neue Möglichkeiten für die Anwendung dieser Sprachlehrstrategie.

Dennoch könnten die Unterschiede in der jeweils vorgenommenen Kategorisierung der vorliegenden Arbeit und der Untersuchung von Paul, Elwood (1991) bzw. Vigil et al. (2005) zu den unterschiedlichen Ergebnissen beitragen. Als alleinige Begründung insbesondere für das konträre Ergebnis zu Vigil et al. (2005) erscheint dies jedoch unplausibel.

Das Verhalten der Mütter der Späten Sprecher zeigt, dass sie auch auf die Gesten ihrer Kinder sprachlich reagieren und dabei die Sprachlehrstrategie der korrigierenden Rückmeldung anwenden. Sie nehmen die kommunikative Aufforderung ihrer Kinder wahr und bieten ihnen sprachliche Information zu den Objekten oder Handlungen, auf die das Kind seine Aufmerksamkeit richtet.

Gleichzeitig reagieren sie aber auch auf die sprachlichen Äußerungen ihrer Kinder und folgen dabei der Strategie der korrigierenden Rückmeldung. Die unterschiedliche Zusammensetzung der Umformungen bringt somit eine gute Passung zwischen dem Sprachentwicklungsniveau der Kinder

²⁰ Die absolute Menge der verwendeten Gesten wurde im Ergebnisteil nicht eigens betrachtet. Die häufigere Verwendung durch die Kinder mit spätem Sprechbeginn ist jedoch an den unterschiedlichen Anteilen sprachlicher und intentionaler Beteiligung der Kinder zu erkennen. Bei den Späten Sprechern führt die Einbeziehung der Gesten zu einem Unterschied von 5%, bei den Kontrollkindern von nur 1%, obwohl die Gesamtmenge der Dialogbeiträge in beiden Gruppen vergleichbar ist (vgl. 3.1.4).

und dem sprachlichen Verhalten der Mütter zum Ausdruck. Während die Mütter der Späten Sprecher die kindlichen Gesten in ihren sprachlichen Reaktionen mit berücksichtigen, erweitern die Mütter der Kontrollkinder deren Äußerungen bereits überwiegend in komplexer Art und Weise.

Bleibt die Überlegung, warum die Mütter der Späten Sprecher insgesamt mehr Umformungen produzierten, also häufiger mit einer korrigierenden Rückmeldung auf die Äußerungen ihrer Kinder reagierten als die Mütter der Kontrollkinder. Wie lässt sich dieses Ergebnis interpretieren?

Eine plausible Erklärung scheint darin zu bestehen, dass die Kontrollkinder bereits mehr Äußerungen produzieren, die syntaktisch korrekt sind bzw. von den Müttern als akzeptabel empfunden werden, so dass diese die Äußerungen weniger häufig korrigierend oder modifizierend wiederholen. Zusätzlich ist denkbar, dass die Mütter der Kontrollkinder ihr Augenmerk bereits eher auf andere Aspekte der kindlichen Sprache richten, wie beispielsweise die korrekte Aussprache und daher in anderer Art und Weise auf einen Teil der kindlichen Äußerungen reagieren.

Beide Argumente werden gestützt von der Tatsache, dass die Mütter der Kontrollkinder häufiger mit Imitation auf die Äußerungen ihrer Kinder reagierten als die Mütter der Späten Sprecher. Betrachtet man die wiederholende Imitation der Mütter als Ausdruck einer positiven Verstärkung korrekter Äußerungen des Kindes (vgl. 1.1.2), ist es nahe liegend, dass diese bei den Müttern der Kontrollkinder häufiger auftreten, weil ihre Kinder bereits mehr syntaktisch korrekte Äußerungen produzieren als die Kinder mit spätem Sprechbeginn. Die Mütter haben demnach mehr Gelegenheiten, korrekte Äußerungen der Kinder zu wiederholen. Zudem beinhaltet die Kategorie der Imitationen auch solche Äußerungen der Mutter, die dem Kind eine korrigierende Rückmeldung hinsichtlich seiner Aussprache geben (vgl. 2.4.1). Der höhere Anteil von Wiederholungen bei den Müttern der Kontrollkinder könnte also auch daher rühren, dass sie aufgrund des höheren Entwicklungsniveaus ihrer Kinder auf syntaktischer bzw. morphosyntaktischer Ebene im Vergleich zu den Müttern der Späten Sprecher bereits mehr Wert auf die korrekte Aussprache ihrer Kinder legen.

Das sprachliche Verhalten der Kinder könnte auch noch in anderer Hinsicht Einfluss auf den Anteil der Umformungen der Mütter haben. Bestimmte Äußerungen des Kindes wie beispielsweise Fragen verlangen unmittelbar nach einer bestimmten Reaktion seitens der Mutter und geben daher weniger (passende) Möglichkeiten für eine korrigierende Rückmeldung.

Unterstützung findet diese Überlegung darin, dass die Mütter beider Gruppen sich im Anteil ihrer Antworten signifikant von einander unterscheiden. Sowohl das überwiegende Fehlen von Antworten bei den Müttern der Späten Sprecher als auch die große interindividuelle Variabilität in der Kontrollgruppe lässt sich durch die sprachliche Kompetenz der Kinder erklären. Während sich die Fähigkeit, explizite Fragen zu stellen, bei einem Teil der Kontrollkinder schon gut entwickelt zu haben scheint, war sie bei den meisten anderen Kindern noch nicht sehr stark ausgeprägt. Ein Viertel der Kontrollkinder sowie die Mehrheit der Späten Sprecher benutzte noch keine Fragen.²¹ Dies entspricht den Aussagen von Rescorla et al. (2001), die bei den dreijährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn ebenfalls eine geringere Verwendung von Fragen feststellten (vgl. 1.3.6).

Ein letzter Unterschied in der Zusammensetzung der responsiven Äußerungen besteht in einem höheren Anteil von Interpretationen bei den Müttern der Späten Sprecher. Dieser dürfte sich durch die Qualität der Äußerungen ihrer Kinder erklären lassen. Zum einen zeigten die Kinder mit spätem Sprechbeginn mehr unverständliche Äußerungen. Das heißt, die Notwendigkeit, die Äußerungen der Kinder mithilfe des Kontextes zu interpretieren, ist auf Seiten ihrer Mütter häufiger gegeben als bei den Müttern der Kontrollkinder. Zum anderen geben Ein-Wort-Äußerungen, wie sie die Späten Sprecher überwiegend verwenden, ebenfalls mehr Anlass zur Interpretation, da sie weniger eindeutig sind, als die Mehrwortäußerungen der Kontrollkinder.

²¹ Zwar wurden Fragen der Kinder in der Kodierung nicht explizit erfasst, da jedoch die Mütter zuverlässig auf (verständliche) Fragen der Kinder reagierten, erscheint dieser Rückschluss auf die sprachliche Kompetenz der Kinder anhand der Reaktionen der Mütter zulässig.

Es ist deutlich geworden, dass sich der höhere Anteil von korrigierenden Rückmeldungen der Mütter der Späten Sprecher über die Betrachtung der übrigen Zusammensetzung der responsiven Äußerungen der Mütter schlüssig nachvollziehen lässt. Der Eindruck einer ungünstigen Anpassung im Verhalten der Mütter entsteht dabei nicht.

Allerdings könnte die häufige Verwendung der korrigierenden Rückmeldung auf ein intensives Bemühen der Mütter hindeuten, durch ihr eigenes Verhalten Fortschritte in der Sprachentwicklung ihrer Kinder zu bewirken. Balkom et al. (2010) geben zu bedenken, dass sich ein übermäßiger Gebrauch von Rückmeldungen, die eigentlich der Unterstützung von Kontingenz und Stabilität der Konversation dienen sollen, auch störend auswirken kann, indem er die Entstehung eines ausbalancierten, fließenden und inhaltlich bedeutsamen Dialogs verhindert. Dennoch erscheint eine derartige Interpretation für die vorliegenden Ergebnisse nicht angezeigt.

Angesichts der ausgeprägten interindividuellen Variabilität in manchen der untersuchten Aspekte lassen sich ungünstigere Tendenzen für einzelne Mutter-Kind-Dyaden nicht ausschließen. Dies gilt jedoch für beide Gruppen gleichermaßen.

Als Gruppe betrachtet, zeigen die Mütter der Späten Sprecher in der vorliegenden Untersuchung eine ebenso ausgeprägte Responsivität im Bezug auf die sprachlichen Äußerungen ihrer Kinder wie die Mütter der gleichaltrigen Kinder mit normaler Sprachentwicklung. Im Vergleich mit den Müttern der Kontrollkinder wenden die Mütter der Späten Sprecher die Sprachlehrstrategie der korrigierenden Rückmeldung häufiger an, zeigen jedoch weniger Imitationen der Äußerungen ihrer Kinder. Dieses Verhalten lässt sich plausibel auf die geringere Sprachkompetenz ihrer Kinder zurückführen und ist nicht als ungünstige Anpassung der Mütter zu betrachten.

Zusammensetzung der initiativen Äußerungen

Die überwiegende Zusammensetzung der initiativen Äußerungen war bei den Müttern beider Gruppen ähnlich verteilt. Deklarative traten am häufigsten auf, gefolgt von Fragen, Anregungen zum Spiel, der Kategorie „Sonstige“, Anweisungen zum Verhalten, Wertschätzungen und den nonverbalen Initiativen. Auf die letzten beiden wurde bereits an anderer Stelle der Diskussion eingegangen. Die Kategorie „Sonstige“ kann aufgrund ähnlicher Anteile in beiden Gruppen vernachlässigt werden.

Aufforderungen, Anweisungen und Befehle, die sich überwiegend auf das Verhalten des Kindes beziehen, haben eine eher ungünstige Wirkung auf Fortschritte in der Sprachentwicklung des Kindes. Ein häufiges Auftreten direkter Äußerungen im Sprachangebot der Mutter führt außerdem zu einer geringen Einbeziehung des Kindes in den Dialog (vgl. 1.1.3). Bei den Müttern beider Gruppen ließ sich ein ähnlich geringer Anteil von Anweisungen zum Verhalten des Kindes beobachten. Auch die interindividuelle Variabilität war in beiden Gruppen vergleichbar. Es ergeben sich somit keine Hinweise auf einen eher direktiven Gesprächsstil auf Seiten der Mütter der Späten Sprecher. Auch hinsichtlich ihrer Vorschläge und Anregungen zu Spielhandlungen unterschieden sich die Mütter der beiden Gruppen nicht von einander.

Signifikante Gruppenunterschiede ergaben sich hingegen im Anteil bzw. in der Zusammensetzung der Fragen und der deklarativen Äußerungen, welche in beiden Gruppen die beiden größten Anteile an den initiativen Äußerungen ausmachten. Diese Ergebnisse bedürfen der genaueren Betrachtung.

Fragen der Mutter

Fragen stellten in beiden Gruppen den zweit häufigsten Typ der initiativen Äußerungen der Mütter dar. Die Mütter der Späten Sprecher richteten während der beobachteten Spielsituation jedoch insgesamt weniger Fragen an ihre Kinder als die Mütter der Kontrollkinder. Unter 1.1.3 wurde dargestellt, dass Fragen der Mutter im Dialog eine unterstützende Wirkung für sprachliches Lernen haben können, da sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Sprachangebot lenken und seine

eigene sprachliche Beteiligung am Dialog anregen. Dieser positive Aspekt der Fragen könnte bei Kindern mit spätem Sprechbeginn anders gelagert sein, da diese der Forderung nach aktiver sprachlicher Beteiligung weniger gut gewachsen sind.

Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Verwendung von Fragen besteht in einer unterschiedlichen Erwartungshaltung der Mütter. Das Beantworten einer Frage setzt eine bestimmte sprachliche Kompetenz seitens des Kindes voraus. Sowohl hinsichtlich des Verständnisses der Frage als auch hinsichtlich der Produktion einer entsprechenden Antwort. Die Mütter der Kontrollkinder erwarten sich eventuell eher eine Antwort von ihren Kindern, da sie sich deren sprachlicher Kompetenz sicher sind. Die Kinder sind bereits in der Lage, auf bestimmte Fragen (ihren Fähigkeiten entsprechend) sprachlich angemessen zu reagieren. Entsprechend richten die Mütter während des Spiels regelmäßig Fragen an ihre Kinder. Sie tun dies umso mehr, da Fragen sowohl das gemeinsame Spiel als auch die sprachliche Beteiligung des Kindes vorantreiben. Fragen stellen in diesem Sinne für die Mütter der Kinder mit normaler Sprachentwicklung eine geeignete Strategie dar, das Kind sowohl in seinem Spiel als auch in seiner Sprachentwicklung zu unterstützen.

Die Mütter der Späten Sprecher hingegen wissen evtl. aus Erfahrung, dass ihre Fragen oft „unbeantwortet“ bleiben. Um diese kommunikativ unbefriedigende Situation zu meiden, verwenden sie eher weniger Fragen, da sie diese (intuitiv) nicht als gewinnbringend für die gemeinsame Spielsituation empfinden.

Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man betrachtet, welche Art von Fragen die Mütter der beiden Gruppen verwendeten. Wie die Mütter der Kontrollkinder, stellten auch die Mütter der Späten Sprecher ihren Kindern überwiegend solche Fragen, die dem echten Informationsgewinn dienen d.h. deren Antwort den Müttern nicht im Voraus bekannt ist. Daneben verwendeten sie aber häufiger rhetorische Fragen als die Mütter der Kontrollkinder.

Rhetorisch formulierte Fragen fordern vom Kind eine relativ einfache sprachliche Beteiligung ohne besonderen kommunikativen Druck. Dies kann einerseits das Bemühen der Mutter zum Ausdruck bringen, ihr Kind zur Beteiligung am Dialog zu animieren. Sie formuliert einen Sachverhalt in ihren eigenen Worten und lässt ihn gewissermaßen durch das Kind bestätigen. Obwohl dies dem Wechselspiel des Dialogs dienen kann, weisen die rhetorischen Fragen dem Kind im Dialog eine eher passive Rolle zu. Das Kind bekommt die Möglichkeit, sprachlich zu reagieren, muss jedoch nicht selber sprachlich aktiv werden. Darüber hinaus ist eine Antwort auf eine rhetorische Frage im Dialog nicht obligatorisch, so dass häufige rhetorische Fragen eher ein stereotypes Antwortverhalten des Kindes unterstützen. Ein stereotypes „ja“ seitens des Kindes führt zwar zu einer gewissen Beteiligung am Dialog, jedoch nur in Form eines mehr oder weniger inhaltsleeren Beitrags.

Nach dieser Interpretation hätte ein höherer Anteil rhetorischer Fragen eher ungünstige Konsequenzen sowohl für die einzelne Dialogsituation als auch für die Unterstützung der Sprachentwicklung des Kindes. Auch bei Balkom et al. (2010) stellt die Zunahme inhaltsleerer Dialogbeiträge auf Seiten der Kinder mit spätem Sprechbeginn einen der ungünstigen Anpassungsprozesse im Verlauf der Entwicklung dar (vgl. 1.3.6).

Andererseits stellen rhetorische Fragen der Mutter im Spiel häufig eine Beschreibung des Verhaltens des Kindes dar (z.B. „kochst du Suppe?“). Als solche bieten sie ein thematisch kontingentes Sprachangebot, welches den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes berücksichtigt und somit eine wichtige positive Eigenschaft zur Unterstützung sprachlichen Lernens auf der Seite des Kindes erfüllt. Darüber hinaus erhöht die fragende Intonation die Aufmerksamkeit des Kindes auf die linguistische Information (vgl. 1.1.3). Erwartet die Mutter auf ihre rhetorische Frage ohnehin keine Antwort, ergibt sich aus dem häufigen Auftreten rhetorischer Fragen eine völlig andere Konsequenz sowohl für den Verlauf der einzelnen Dialogsituation als auch für die Beurteilung des

Sprachangebots, welches dadurch entsteht.

Die vorgenommene Kategorisierung der Fragen lässt keine Rückschlüsse hinsichtlich der dargestellten Unterschiede in ihrer Verwendung zu. Einerseits war die Differenzierung der Fragen relativ allgemein gehalten, andererseits wurde die jeweilige Reaktion des Kindes nicht mit erfasst.²² Auch Besonderheiten der Intonation oder mehrmalige Wiederholungen der Fragen, die Aufschluss über die zugrunde liegende Absicht der Mutter geben könnten, sind anhand der vorgenommenen Analyse nicht verfügbar. Angesichts dieser methodischen Aspekte kann die häufigere Verwendung rhetorischer Fragen auf Seiten der Mütter der Späten Sprecher nicht eindeutig genug interpretiert werden, um Hinweise auf eine mögliche Anpassung im Verhalten der Mütter (positiv wie negativ) ableiten zu können.

Ein klareres Bild ergibt sich demgegenüber bei der Betrachtung der Fragen, welche die Mütter zum gezielten Abruf von Bezeichnungen für Objekte oder deren Eigenschaften verwenden. Diese traten bei den Müttern beider Gruppen in einem ähnlichen Umfang auf, wobei die Mütter der Kinder mit normaler Sprachentwicklung tendenziell sogar etwas mehr Kontrollfragen an ihre Kinder richteten als die Mütter der Späten Sprecher. Vorstellbar wäre, dass die Mütter der Späten Sprecher in ihrem Bemühen, das Kind zum Sprechen zu animieren, häufig gerade nach den isolierten Namen von Objekten fragen. Ein übermäßiger Gebrauch dieser Fragen verleiht ihnen einen eher ungünstigen Quiz-Charakter und lässt sich einem eher kontrollierenden Gesprächsstil zuordnen. Diese Annahme lässt sich durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nicht unterstützen.

Insgesamt kann hinsichtlich der Verwendung von Fragen festgehalten werden, dass die Mütter der Kinder mit spätem Sprechbeginn im Spiel weniger Fragen an ihre Kinder richten, als die Mütter gleichaltriger Kontrollkinder. Sie tun dies möglicherweise in dem Bewusstsein, dass ihre Kinder der Beantwortung von Fragen sprachlich nur unzureichend gewachsen sind. Im Vergleich zu den Müttern der Kontrollkinder beziehen sie ihre Kinder dadurch jedoch weniger aktiv in den Dialog mit ein. Dies kann allerdings auch wiederum Ausdruck für eine sensible Anpassung an die sprachliche Kompetenz ihrer Kinder sein, weil es unbefriedigenden Dialogsituationen vorbeugt.

Eine weiterführende Interpretation der unterschiedlichen Zusammensetzung der verwendeten Fragen ist anhand der vorgenommenen Kategorisierung nicht zulässig. Um ein differenzierteres Bild zu erhalten, müssen das Frage- und Antwortverhalten von Mutter und Kind in Abhängigkeit von einander untersucht werden. Angesichts der Tatsache, dass Fragen der Mutter in der vorliegenden Untersuchung neben den deklarativen Äußerungen die zweit häufigste Form der sprachlichen Initiativen der Mütter darstellten, scheint eine weiterführende Untersuchung dieser Äußerungen von besonderer Relevanz.

Deklarative Äußerungen

Wie bereits festgestellt, traten deklarative Äußerungen gleichermaßen häufig im Sprachangebot der Mütter beider Gruppen auf. Allerdings zeigte ihre Zusammensetzung einige Unterschiede hinsichtlich der Funktion, welche die Äußerungen im Dialog zwischen Mutter und Kind erfüllen.

Während die Mütter beider Gruppen in einem vergleichbaren Umfang Feststellungen machten und Objekte oder die eigene Handlung beschrieben, zeigten sie eine unterschiedliche Verwendung von Objektbenennungen, Beschreibungen der kindlichen Handlung und Erklärungen. Während die Mütter der Späten Sprecher häufiger Gegenstände im Spiel benannten oder die kindliche Handlung

²² Nicht erfasst bedeutet in diesem Fall, dass keine Kodierung vorgenommen wurde, welche die einzelne Frage der Mutter mit der jeweiligen Reaktion des Kindes verknüpft. Dies wäre Voraussetzung für eine gemeinsame Analyse der beiden.

beschrieben als die Mütter der Kontrollkinder, boten diese ihren Kindern hingegen häufiger Erklärungen zu bestimmten Sachverhalten der Spielsituation.

Wie lässt sich dieses Ergebnis einordnen?

Auch hier scheint es plausibel und zulässig, die Unterschiede zwischen den Müttern der beiden Gruppen von den unterschiedlichen Sprachkompetenzen ihrer Kinder abzuleiten. Die Kinder mit spätem Sprechbeginn verfügen noch über ein geringes Lexikon, das Lernen neuer Wörter stellt für sie die augenfälligste Entwicklungsaufgabe dar. Die Mütter unterstützen sie dabei insbesondere durch die Darbietung von Bezeichnungen der Gegenstände im Spiel. Außerdem beziehen sie sich in ihrer Sprache häufig auf die Handlung und damit auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes. Dies erleichtert es dem Kind, den Bezug zwischen semantischer und linguistischer Information herzustellen. Insbesondere der Bezug zur kindlichen Handlung sorgt für thematische Kontingenz im Sprachangebot der Mutter. Auch die Mütter der Kinder mit normaler Sprachentwicklung bieten ihren Kindern Namen für einzelne Objekte und beziehen sich in ihren Äußerungen auf die Spielhandlung ihrer Kinder. Auch sie haben sicherlich das intuitive Anliegen, ihre Kinder im Lernen neuer Wörter zu unterstützen. Allerdings scheinen sie auch (bereits) einen anderen Aspekt der Entwicklung ihrer Kinder zu fokussieren, da sie ihren Kindern mehr Erklärungen zu bestimmten Sachverhalten geben als die Mütter der Späten Sprecher. Grimm (1994) beobachtete bei den Müttern vierjähriger Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung eine kognitive Unterforderung ihrer Kinder, die aus den Anpassungen der Mütter an die reduzierten sprachlichen Fähigkeiten der Kinder resultieren.

Es scheint zu weit gegriffen, das Verhalten der Mütter der zweijährigen Kinder in der vorliegenden Untersuchung, in dieselbe Richtung interpretieren zu wollen. Allerdings könnte der Unterschied zwischen den Müttern der beiden Gruppen ein Hinweis darauf sein, dass sich aus der Absicht der Mütter der Späten Sprecher, ihr Kind beim Erlernen der Sprache bzw. neuer Wörter zu unterstützen, ein vereinfachtes Sprachangebot ergeben könnte, das zu Lasten der Thematisierung von bestimmten inhaltlichen Zusammenhängen geht. Während die Erklärung eines Sachverhalts eine sprachliche Einbettung von (für das Kind) inhaltlich komplexeren Zusammenhängen darstellt, bietet die Benennung von Objekten weniger reichhaltige sprachliche Strukturen an. Es muss aber betont werden, dass die Anpassung der Mutter ebenso als günstige Begrenzung der angebotenen sprachlichen Information im Hinblick auf die Verarbeitungskapazitäten ihres Kindes betrachtet werden kann.

Nicht außer Acht gelassen werden darf in diesem Zusammenhang, dass einige der Kinder mit spätem Sprechbeginn wahrscheinlich auch eingeschränkte rezeptive Fähigkeiten im Bezug auf das Verstehen von Sätzen hatten. Die Mütter dürften aus ihrem alltäglichen Umgang mit ihrem Kind ein gutes Gespür für dessen Verständnis von sprachlichen Anweisungen, Aufforderungen und dergleichen haben. So ist es wahrscheinlich, dass sie auch das Maß der Erklärungen, die sie ihrem Kind geben, auf diejenigen Zusammenhänge und Sachverhalte beschränken, von denen sie annehmen, dass das Kind sie auch nachvollziehen kann.

Eine klare Folgerung, die aus den dargestellten Ergebnissen gezogen werden kann, ist die, dass die Mütter der Späten Sprecher eine sensible Anpassung an die sprachlichen Schwierigkeiten ihrer Kinder zeigen. Sowohl ihr Dialogverhalten als auch die von ihnen verwendete Sprache zeigt eine feine Abstimmung auf die sprachliche Kompetenz ihrer Kinder. In manchen Aspekten ihres Sprachangebots zeigen sich Unterschiede zu dem Sprachangebot, das die Mütter an ihre Kinder mit normaler Sprachentwicklung richten. Ob die Mütter der Späten Sprecher (noch) Strategien folgen, welche die Mütter der Kontrollkinder aufgrund deren sprachlicher Fortschritte bereits wieder modifiziert haben, oder ob sie spezielle (andere) Anpassungen zeigen, weil ihre Kinder weniger

sprachliche Fortschritte machen, kann aus den vorliegenden Ergebnissen nicht geschlossen werden.

Es muss angemerkt werden, dass es sich bei den diskutierten Ergebnissen ausschließlich um die Betrachtung von Gruppenunterschieden handelt. Bei vielen der untersuchten Aspekte zeigt sich eine ausgeprägte interindividuelle Variabilität. Dies gilt sowohl für die Mütter der Späten Sprecher als auch für die Mütter der Kinder mit unauffälliger Sprachentwicklung. Dies bedeutet, dass sich in der einzelnen Mutter-Kind-Dyade ein durchaus anderes Bild im Hinblick auf weniger günstige Anpassungen ergeben kann.

Die Diskussion hat bis hierher deutlich gemacht, dass es aufgrund der reziproken Natur des Dialogs zwischen Mutter und Kind einer sorgfältigen und gründlichen Abwägung bedarf, wie bestimmte sprachliche Verhaltensweisen der Mütter mit spätem Sprechbeginn zu interpretieren sind.

4.2 Übereinstimmung im Dialogthema

Neben dem sprachlichen Verhalten der Mutter und der Dialogbeteiligung des Kindes bezog sich die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung auch auf die Übereinstimmung von Mutter und Kind im Hinblick auf die Themen ihrer Interaktion. Es wurde der Versuch unternommen, die thematische Passung beider Dialogpartner nicht nur in Abhängigkeit ihres sprachlichen Austauschs zu beurteilen, sondern insbesondere auch das nonverbale Verhalten des Kindes sowie das Sprachangebot der Mutter, welches keinen direkten Bezug zu den sprachlichen Äußerungen des Kindes hat, auf seine thematische Übereinstimmung zu einander zu untersuchen (vgl. 2.4.3).

4.2.1 Einführung neuer Themen

Sowohl Vigil et al. (2005) als auch Balkom et al. (2010) stellten fest, dass die Mütter von Kindern mit spätem Sprechbeginn im Dialog mit ihren Kindern mehr Themen initiieren als die Mütter von Kindern mit normaler Sprachentwicklung. Balkom et al. (2010) beobachteten außerdem denselben Unterschied zwischen den Kindern der beiden Gruppen, d.h. auch die Späten Sprecher initiierten mehr Themen in der Interaktion mit ihrer Mutter als die Kontrollkinder. Dieses Verhalten der Dyaden lässt sich als kompensatorische turn-taking-Strategie interpretieren, die dazu dient, die Konversation aufrecht zu erhalten, jedoch zu Lasten der Kohärenz des Dialogs geht (vgl. 1.3.7).

Vigil et al. (2005) interpretieren ihre Ergebnisse in eine ähnliche Richtung, wobei sie die häufigen Themenwechsel der Mütter auf deren Bemühen zurück führen, das Kind zu mehr sprachlicher Beteiligung anzuregen. Auf Seiten der Kinder vermuten sie Schwierigkeiten darin, sich auf ein neues Thema der Mutter hin zu orientieren und es unmittelbar aufzunehmen. Allerdings wurde das Verhalten der Kinder, wie bereits angemerkt, nicht eigens erfasst.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten in eine andere Richtung. Weder bei den Kindern noch bei den Müttern beider Gruppen zeigten sich Unterschiede in der Anzahl eingeführter Themen während der beobachteten Spielsituation. Auch das Verhältnis von Initiativen der Mutter und des Kindes ist in beiden Gruppen vergleichbar. Allerdings bestehen dabei enorme interindividuelle Unterschiede innerhalb beider Gruppen. Sowohl in der Gruppe der Späten Sprecher als auch in der Kontrollgruppe gibt es Mutter-Kind-Dyaden, in denen die Mutter den größten Teil der Themenführung bestimmt als auch solche, in denen das Kind den größten Anteil an der Einführung neuer Themen einnimmt. Dies entspricht dem Ergebnis von Recorla, Fechnay (1996), welche ebenfalls keine Unterschiede in der Themenführung von Mutter-Kind-Dyaden mit

spätem Sprechbeginn feststellten, jedoch von einer großen interindividuellen Variabilität in beiden untersuchten Gruppen berichten.

4.2.2 Anpassungsleistung von Mutter und Kind

Neben der Anzahl neuer Themen wurde die thematische Übereinstimmung auch im Hinblick auf die Anpassungsleistung der beiden Interaktionspartner betrachtet. Dabei traten, anders als bei Rescorla, Fechnay (1996) sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen den Müttern der beiden Gruppen Unterschiede zutage.

Insgesamt zeigten die Mütter der Späten Sprecher in ihren Äußerungen weniger thematische Übereinstimmung zur Äußerung oder dem Verhalten des Kindes als die Mütter der Kontrollkinder. Im Gegenzug war der Anteil von Äußerungen, die keine thematische Übereinstimmung zur Äußerung oder dem Verhalten ihres Kindes aufweisen, höher als bei den Müttern der Kontrollkinder. Dies ist insofern erwähnenswert, als sich kein Unterschied hinsichtlich der neutral bewerteten Äußerungen ergibt.

Zwischen den Kindern der beiden Gruppen ergibt sich kein Unterschied hinsichtlich der thematischen Übereinstimmung ihrer Dialogbeiträge mit den Äußerungen ihrer Mutter. Sowohl thematisch synchrone als auch asynchrone Beiträge traten bei den Kindern beider Gruppen zu vergleichbaren Anteilen auf. Allerdings zeigten sich bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn signifikant mehr Dialogbeiträge der neutralen Kategorie. Da dieser Kategorie neben uneindeutigen Beiträgen, abgebrochenen oder inhaltsleeren Äußerungen auch unverständliche Äußerungen zugeordnet wurden, dürfte sich der Unterschied zwischen den Kindern der beiden Gruppen auf die geringere Verständlichkeit der Späten Sprecher zurückführen lassen.

Ein nächster Blick gilt der Zusammensetzung derjenigen Äußerungen der Mütter, die keine Übereinstimmung zum vorangegangenen Beitrag des Kindes haben. Bei den Müttern der Kontrollkinder bestanden diese zu einem erheblichen Anteil aus der Einführung neuer Themen. Das heißt, wenn die Mütter der Kontrollkinder keine thematische Übereinstimmung mit ihrem Kind zeigten, dann meistens deshalb, weil sie ein neues Thema initiierten.

Bei den Müttern der Späten Sprecher verhielt sich dies etwas anders. Zwar nahm auch bei ihnen die Einführung neuer Themen den größten Anteil an ihren thematisch asynchronen Äußerungen ein, dieser war jedoch geringer als bei den Müttern der Kontrollkinder. Die Mütter der Späten Sprecher zeigten hingegen häufiger solche Äußerungen, in denen sie ein eigenes neues Thema oder ein vorangegangenes gemeinsames Thema über mehr als einen Sprecherwechsel hinweg fortsetzten, obwohl das Kind (inzwischen oder noch) einem anderen Thema folgte. Die Mütter verharren also thematisch auf etwas, das nicht oder nicht mehr im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes lag. Anders ausgedrückt übernahmen oder versuchten sie in diesen Situationen eine direkte Steuerung des Interaktionsthemas. Die Mütter der Kontrollkinder taten dies auch, jedoch seltener.

Ein ähnliches Verhalten zeigte sich auch auf der Seite der Kinder mit spätem Sprechbeginn. Zwar machte bei ihnen die Initiierung neuer Themen einen vergleichbaren Anteil ihrer asynchronen Beiträge aus wie bei den Kontrollkindern, jedoch hielten auch sie häufiger an einem eigenen neuen oder einem vorangegangenen Thema fest, obwohl die Mutter sich auf etwas anderes bezog.

Interessanterweise unterschieden sich weder die Mütter noch die Kinder der beiden Gruppen in der Häufigkeit, mit der sie einen Themenwechsel des Dialogpartners einmalig ignorierten, d.h. diesem nicht unmittelbar folgten. Die Unterschiede zwischen den Gruppen beziehen sich also auf diejenigen Situationen, in denen „länger“ Unklarheit bzw. Uneinigkeit über die Steuerung des

Dialogthemas herrscht. Sowohl die Kinder mit spätem Sprechbeginn als auch ihre Mütter zeigen hier eine andere Anpassungsleistung als die Kinder mit normaler Sprachentwicklung und ihre Mütter.

Einen weiteren wesentlichen Aspekt der Anpassungsleistung der Dialogpartner stellt die Übernahme eines vom Partner neu eingeführten Themas dar. Während sich die Kinder beider Gruppen nicht darin unterscheiden, wie häufig sie ein neues Thema der Mutter unmittelbar mit ihrem nächsten Dialogbeitrag aufnahmen, trat bei den Müttern ein signifikanter Unterschied auf. Die Mütter der Späten Sprecher reagierten seltener mit einer unmittelbaren thematischen Anpassung an ein neues Thema des Kindes. Unmittelbar bedeutet hier, dass die Mutter das neue Thema des Kindes direkt in ihrer darauf folgenden Äußerung aufgreift.

Insgesamt ergibt sich im Hinblick auf die thematische Übereinstimmung im Dialog von Müttern und ihren Kindern mit spätem Sprechbeginn folgendes Bild. Das Sprachangebot der Mütter der Kinder mit spätem Sprechbeginn hat insgesamt weniger thematische Übereinstimmung mit bzw. inhaltlichen Bezug zu den Äußerungen bzw. dem Verhalten ihrer Kinder als das Sprachangebot, welches die Mütter an ihre Kinder mit normaler Sprachentwicklung richten. Die Kinder der beiden Gruppen unterscheiden sich nicht im Ausmaß ihrer thematisch synchronen Beteiligung, allerdings treten bei den Späten Sprechern häufiger Dialogbeiträge auf, die sich hinsichtlich ihrer thematischen Übereinstimmung nicht eindeutig beurteilen lassen. Dies kann durch ihre geringere Verständlichkeit plausibel erklärt werden.

Außerdem verlaufen die Themenwechsel im Dialog der Dyaden mit spätem Sprechbeginn weniger reibungslos als bei den Dyaden mit normaler Sprachentwicklung. Sowohl die Kinder mit spätem Sprechbeginn als auch deren Mütter beharren häufiger auf einem eigenen Thema als dies bei den Kindern mit normaler Sprachentwicklung und ihren Müttern zu beobachten ist.

Bevor diese Unterschiede im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Entwicklungsdynamik des Mutter-Kind-Dialogs diskutiert werden können, müssen noch die untersuchten Abhängigkeiten zwischen dem Verhalten der Mutter und dem Verhalten des Kindes betrachtet werden.

4.3 Abhängigkeiten im Verhalten von Mutter und Kind

4.3.1 Sprachkompetenz des Kindes und Responsivität der Mutter

In den Dyaden mit Späten Sprechern besteht ein starker Zusammenhang zwischen der Verständlichkeit des Kindes und der Responsivität der Mutter. Der Einfluss der Gesamtmenge der Verbalisierungen hat hingegen weniger Einfluss auf die Responsivität der Mutter. Das heißt, die sprachlichen Reaktionen der Mütter der Kinder mit spätem Sprechbeginn werden weniger davon bestimmt, wie viel ihre Kinder sprechen, sondern vielmehr davon, wie viele dieser Äußerungen verständlich sind.

Der stärkste Zusammenhang besteht in diesen Dyaden zwischen dem Ausmaß der intentionalen Beteiligung des Kindes und der Responsivität der Mutter. Das bedeutet, die Mütter reagieren zuverlässig mit sprachlichen Reaktionen auf die kommunikativen Intentionen ihrer Kinder. Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch auch, dass Kinder, die eine stärkere Verwendung kommunikativer Gesten zeigen, ein höheres Angebot thematisch kontingenter Sprache erhalten als

solche Kinder, die auch nonverbal seltener das Interesse am sprachlichen Austausch mit ihrer Mutter zum Ausdruck bringen.

Bei den Müttern der Kontrollkinder haben sowohl die Verständlichkeit des Kindes als auch die Gesamtmenge ihrer sprachlichen Beteiligung nur einen relativ geringen Einfluss auf ihre Responsivität. Dies dürfte dadurch zu erklären sein, dass die Kinder mit normaler Sprachentwicklung sich als Gruppe relativ homogen mit einem hohen Anteil verständlicher Äußerungen präsentieren (vgl. Abb. 65), so dass die unverständlichen Anteile sich nur schwach auf die Reaktionen der Mütter auswirken. Prälinguistische Gesten treten bei den Kindern mit normaler Sprachentwicklung kaum mehr auf, so dass auch deren Einbezug keinen besonderen Einfluss auf die Responsivität ihrer Mütter hat.

4.3.2 Gegenseitige Übereinstimmung im Dialogthema

Das Sprachangebot der Mütter von Kindern mit normaler Sprachentwicklung enthält aufgrund deren größerer sprachlicher Beteiligung mehr responsive Äußerungen als das Sprachangebot der Mütter der Späten Sprecher. Dies führt automatisch zu einem höheren Grad der thematischen Übereinstimmung, weil responsive Äußerungen naturgemäß mit dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes übereinstimmen. Die geringere thematische Übereinstimmung bei den Müttern der Späten Sprecher ergibt sich folglich aus dem höheren Anteil von initiativen Äußerungen, welche häufiger keinen inhaltlichen Bezug zum Aufmerksamkeitsfokus des Kindes haben. Dies wird durch die Ergebnisse der Korrelationsanalyse gestützt, welche für die Dyaden mit Späten Sprechern nur einen schwachen Zusammenhang zwischen der Verständlichkeit des Kindes und der thematischen Synchronität der Mutter erbringt.

Eine klare Abhängigkeit besteht hingegen zwischen der thematischen Übereinstimmung des Kindes und der thematischen Übereinstimmung der Mutter. Je häufiger das Kind die Themen der Mutter übernimmt und je mehr Beiträge es zu gemeinsam etablierten Themen des Dialogs leistet, umso häufiger stimmt auch die Mutter in ihren Äußerungen mit dem Verhalten und den Äußerungen des Kindes überein. Dies gilt für die Mutter-Kind-Dyaden beider Gruppen, jedoch ist der Zusammenhang bei den Kindern mit spätem Sprechbeginn und ihren Müttern besonders stark ausgeprägt.

4.4 Schlussfolgerung

Wie lassen sich nun die beiden Stränge der Diskussion zusammenführen, welche sich auf das Dialogverhalten und das Sprachangebot der Mutter auf der einen Seite und die thematische Übereinstimmung zwischen Mutter und Kind auf der anderen Seite beziehen?

Aus den vorliegenden Ergebnissen tritt deutlich hervor, dass der Dialog zwischen Mutter und Kind ein dynamisches System darstellt, innerhalb dessen sich feine Abhängigkeiten zwischen Merkmalen im sprachlichen Verhalten der Mutter und im sprachlichen Verhalten des Kindes (und umgekehrt) nachzeichnen lassen. Die beobachteten Unterschiede im sprachlichen Interaktionsverhalten der Mütter von Kindern mit spätem Sprechbeginn und Müttern von Kindern mit normaler Sprachentwicklung lassen sich plausibel als sinnvolle Abstimmung des Verhaltens der Mütter an die reduzierten sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder nachvollziehen. Eindeutig ungünstige Anpassungen im sprachlichen Verhalten der Mutter lassen sich dabei nicht feststellen.

Die Mütter der Späten Sprecher verhalten sich gleichermaßen responsiv gegenüber den sprachlichen Äußerungen und prälinguistischen Gesten ihrer Kinder und verwenden dieselben

Sprachlehrstrategien wie die Mütter der Kontrollkinder, wenngleich sie dabei mehr Umformungen und weniger Imitationen kindlicher Äußerungen zeigen. Zwar stellen die Mütter der Kinder mit spätem Sprechbeginn in der Interaktion weniger Fragen als die Mütter der Kinder mit normaler Sprachentwicklung, dabei ist jedoch nicht eindeutig zu entscheiden, ob dies als ungünstige Anpassung im Hinblick auf eine geringere Anregung zur sprachlichen Beteiligung des Kindes zu interpretieren ist oder eine sinnvolle Reduzierung der kommunikativen Anforderung an das Kind darstellt.²³

Im Hinblick auf die Ausgewogenheit des Dialogs besteht jedoch ein starkes Ungleichgewicht zwischen den Anteilen von Mutter und Kind am gemeinsamen sprachlichen Austausch. Im Bezug auf das Sprachangebot der Mutter bedeutet dies einen geringeren Anteil responsiver Äußerungen und parallel dazu einen größeren Anteil sprachlicher Initiativen als bei den Müttern der Kinder mit normaler Sprachentwicklung. Dabei hat sowohl die Verständlichkeit der Späten Sprecher als auch ihr Ausmaß intentionaler Beteiligung am Dialog starken Einfluss auf die Responsivität der Mutter. Je besser die Kinder zu verstehen sind, und je häufiger sie eine eindeutige Aufforderung zum sprachlichen Austausch zeigen umso häufiger reagieren die Mütter auf die Dialogbeiträge ihrer Kinder.

Im Vergleich zur Interaktion zwischen Müttern und Kindern mit normaler Sprachentwicklung fällt bei den Dyaden mit Späten Sprechern eine weniger gute thematische Passung zwischen dem Sprachangebot der Mutter und dem Verhalten des Kindes auf. Die Mütter der Späten Sprecher zeigen in ihren Äußerungen weniger thematische Übereinstimmung zum kindlichen Aufmerksamkeitsfokus. Außerdem kommt es häufiger zu Dialogsequenzen, innerhalb derer sich Mutter und Kind auf unterschiedliche thematische Aspekte beziehen. Dies schlägt sich vor allem auf Seiten der Mutter in einem höheren Anteil von Äußerungen nieder, die keinen inhaltlichen Bezug zum Aufmerksamkeitsfokus des Kindes haben. Weiterhin besteht eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen der thematischen Übereinstimmung der Mutter und des Kindes. Je höher die Anpassungsleistung der Mutter, desto höher ist auch die Anpassungsleistung des Kindes (und umgekehrt). Dies zeigt, dass beide Dialogpartner zur inhaltlichen Kohärenz des Dialogs beitragen.

Für die Qualität des Sprachangebots der Mutter bedeutet dies eine Reduzierung der semantischen Kontingenz, d.h. der thematischen Passung der linguistischen Information zum Aufmerksamkeitsfokus des Kindes. Wie unter 1.1.3 dargestellt, erleichtert jedoch genau diese Passung dem Kind einerseits die Zuordnung von Bedeutungen und bietet ihm andererseits die Möglichkeit, semantische Hinweise zur Erkennung syntaktischer Eigenschaften der Äußerung zu nutzen (semantic bootstrapping). Darüber hinaus zeigen semantisch kontingente Äußerungen der Mutter einen positiven Effekt auf die sprachliche Beteiligung des Kindes, welche wiederum neue Anknüpfungspunkte für die Mutter bietet. Dies schlägt sich auch in der gerade genannten Abhängigkeit der Anpassungsleistung von Mutter und Kind nieder.

Sowohl im Hinblick auf die Schwierigkeiten, welche die Kinder im Erlernen neuer Wörter zeigen als auch im Hinblick auf ihre geringe sprachliche Beteiligung kommt der unterstützenden Wirkung des semantisch kontingenten Sprachangebots besondere Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund führt die geringere thematische Übereinstimmung im Sprachangebot der Mütter zu ungünstigeren Sprachlernbedingungen für die Kinder mit spätem Sprechbeginn.

²³ Eine Klärung dieser Frage erfordert im Rahmen einer Interaktionsanalyse wie der vorliegenden eine noch differenziertere Unterscheidung der verschiedenen Fragetypen sowie eine gemeinsame Auswertung der einzelnen Fragen der Mutter und den darauf folgenden Reaktionen des Kindes.

4.5 Implikationen für Früherkennung und präventive Intervention

Der Dialog zwischen Müttern und ihren zweijährigen Kindern ist ein dynamisches System mit gegenseitigen Wechselbeziehungen im Verhalten der Mutter und des Kindes. Im Kontext eines späten Sprechbeginns lassen sich spezifische Anpassungen im sprachlichen Interaktionsverhalten der Mütter feststellen. Die vorangegangene Diskussion hat demonstriert, dass eine differenzierte Analyse der genannten Wechselbeziehungen erforderlich ist, um die Sprachlernbedingungen des Kindes im Interaktionskontext mit seiner Mutter beurteilen zu können. Entscheidend ist die individuelle Passung zwischen den sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des Kindes auf der einen Seite und dem Interaktionsverhalten und dem Sprachangebot der Mutter auf der anderen Seite.

Die Kinder der vorliegenden Untersuchung waren hinsichtlich der Verzögerung ihrer Sprachentwicklung unterschiedlich stark betroffen. Aufgrund der festgestellten Abhängigkeiten lassen sich umso stärkere Veränderungen im sprachlichen Interaktionsverhalten der Mutter erwarten, je geringer die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des Kindes sind.

Im Hinblick auf die Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen unterstreichen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die Bedeutsamkeit einer weiterführenden Diagnostik im Falle einer Risikodiagnose. Dabei sollte neben anderen wichtigen Faktoren wie dem Sprachverständnis und den vorsprachlichen Fähigkeiten des Kindes auch die individuelle Ausprägung der sprachlichen Mutter-Kind-Interaktion Beachtung finden. Die Aspekte der Responsivität auf kindliche Äußerungen sowie der thematischen Passung des Sprachangebots auf den Aufmerksamkeitsfokus bzw. das Verhalten des Kindes sind in der vorangegangenen Diskussion als besonders sensible Merkmale im Verhalten der Mutter hervorgetreten. Eine frühzeitige Erfassung von Besonderheiten in der sprachlichen Interaktion von Mutter und Kind ermöglicht eine gezielte Beratung der Mutter hinsichtlich der Verstärkung positiver Interaktionsmerkmale zur Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung im Sinne der Prävention (Ritterfeld 2003).

Weiterhin ermöglicht es eine frühe Erfassung der Interaktionsmerkmale, nach einem Zeitraum des aufmerksamen Beobachtens der Weiterentwicklung des Kindes evtl. zunehmend ungünstige Anpassungsprozesse zu erkennen. Möglichen daraus resultierenden negativen Entwicklungen kann so im Rahmen einer elternbasierten Intervention gezielt vorgebeugt werden (Ritterfeld 2000). Für den deutschen Sprachraum wurden dazu in den letzten Jahren verschiedene Ansätze für die sprachtherapeutische Praxis entwickelt, welche die Förderung der Sprachentwicklung (unter anderem) von Kindern mit spätem Sprechbeginn im Rahmen der Eltern-Kind-Interaktion zum Ziel haben (Übersicht in Möller, Spreen-Rauscher 2009). Nach den vorliegenden Ergebnissen stellen vor allem die Sensibilisierung der Mutter/Eltern für die thematische Führung des Kindes sowie für die enge thematische Passung des eigenen Sprachangebots auf den Aufmerksamkeitsfokus bzw. das Verhalten und die sprachlichen Äußerungen des Kindes einen wichtigen Ansatzpunkt im Rahmen einer solchen elternbasierten Frühintervention dar. Ein weiterer Ansatzpunkt besteht in der Veränderung des Ungleichgewichts im sprachlichen Austausch zwischen Mutter und Kind, um der klar vorhanden Responsivität der Mutter noch größere Wirkungsmöglichkeiten zu verleihen. Ein wichtiger Aspekt scheint dabei auch die Vermittlung günstiger Fragestrategien zur Anregung der sprachlichen Aktivität des Kindes zu sein.

Quellenverzeichnis

- Akhtar, N, Dunham, F. & Dunham, P. (1991): Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attentional focus. *Journal of Child Language* 18, 41-49.
- Balkom, H., van, Verhoeven, L. & Weerdenburg, M., van (2010): Conversational behaviour of children with developmental language delay and their caretakers. *International Journal of Language and Communication Disorders* 45, 3, 295-319.
- Barton, M. & Tomasello, M. (1994): The rest of the family: the role of fathers and siblings in early language development. In: Gallaway, C. & Richards, B. (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition* (109-131). Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Cox, A., Baeird, G., Charman, T., Swettenham, J., Drew, A. & Doehring, P. (2000): Early identification of autism by the Checklist for Autism in Toddlers (CHAT). *Journal of the Royal Society of Medicine* 93, 10, 521-525.
- Baumwell, L., Tamis-LeMonda C. & Bornstein, M. (1997): Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behaviour and Development* 20, 2, 247-258.
- Bishop, D., Price, T., Dale, P. & Plomin, R. (2003): Outcomes of early language delay: II. Etiology of transient and persistent language difficulties. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 46, 561-575.
- Brown, R. (1973): *A first language: the early stages*. London: George Allan & Unwin.
- Brown, R. (1977): Introduction. In: Snow, C. & Ferguson, C. (Eds.): *Talking to children* (1-30). Cambridge: University Press.
- Bruner, J. (1981): The social context of language acquisition. *Language & Communication* 1, 2/3, 155-178.
- Bruner, J. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt. 2., ergänzte Auflage*. Bern: Hans Huber.
- Buschmann, A. (2009). *Heidelberger Elternt raining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual*. München: Elsevier, Urban und Fischer.
- Carson, C., Klee, T., Carson, D. & Hime, L. (2003): Phonological profiles of 2-years-olds with delayed language development: predicting clinical outcomes at age 3: *American Journal of Speech-Language Pathology* 12, 28-39.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Conti-Ramsden, G. (1990): Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 55, 262-274.
- Conti-Ramsden, G., Hutcheson, G. & Grove, J. (1995): Contingency and breakdown: Children with SLI and their conversation with mothers and fathers. *Journal of Speech and Hearing Research* 38, 1290-1302.
- Dannenbauer, M. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SLI). In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I. & Rouleau, N. (2008): Systematic review of the

- literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Communication Sciences and Disorders* 43, 4, 361-389.
- D'Odorico, L. & Jacob, V. (2006): Prosodic and lexical aspects of maternal linguistic input to late-talking toddlers. *International Journal of Communication Disorders* 41, 3, 293-311.
- Dohmen, A., Vogt, S. (2006): Late Talker – Frühe Intervention bei Kindern mit (Verdacht auf) Sprachentwicklungsstörung. *Forum Logopädie* 20, 5, 6-11.
- Dornes, M. (1993): *Der kompetente Säugling*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dunham, P. & Dunham, F. (1995): Optimal social structures and adaptive infant development. In: Moore, C. & Dunham, P. (Eds.): *Joint attention: its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ellis Weismer, S. & Evans, J. (2002): The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders* 22, 15-29.
- Farrar, M. (1990): Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language* 17, 607-624.
- Farrar, M. (1992): Negative evidence and grammatical morphemes. *Developmental Psychology* 28, 90-98.
- Fernald, A. (1993): Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals: an evolutionary perspective. In: Bloom, P. (Ed.): *Language acquisition: Core readings (51-94)*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Flynn, V. & Masur, E. (2007): Characteristics of maternal verbal style: Responsiveness and directiveness in two natural contexts. *Journal of Child Language* 34, 519-543.
- Girolametto, L. & Tannock, R. (1994): Correlates of directiveness in the interactions of fathers and mothers of children with developmental delays. *Journal of Speech and Hearing Research* 37, 1178-1192.
- Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, Ch., Weitzman, E., Zocconi, E. & Steig Pearce, P. (2002): Mother-child interaction in Canada and Italy: linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders* 37, 2, 153-171.
- Grimm, H. (1985): Der Spracherwerb als Lehr-Lern-Prozeß. *Unterrichtswissenschaft* 1, 6-16.
- Grimm, H. (1990): Über den Einfluss der Umweltsprache auf die kindliche Sprachentwicklung. In: Neumann, K. & Charlton, M. (Hrsg.): *Spracherwerb und Mediengebrauch (99-112)*. Tübingen: Narr.
- Grimm, H. (1994): Entwicklungskritische Dialogmerkmale in Mutter-Kind-Dyaden mit sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 26, 1, 35-52.
- Grimm, H. (Hrsg.) (2000): *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung*. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2000): *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder SETK-2*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Doil, H. (2006): *ELFRA Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2007): *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hampson, J. & Nelson, K. (1993): The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language* 20, 313-342.
- Hoff, E. (2006): How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88.
- Hoffer, P. & Bliss, L. (1990): Maternal verbal responsiveness with language-impaired, stage-matched, and age-matched normal children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 305-319.
- Hoff-Ginsberg, E. (1985): Some contributions of mothers' speech to their children's syntactic growth. *Journal of Child Language*, 12, 367-385.
- Hoff-Ginsberg (1987): Topic relations in mother child conversation. *First Language* 7, 145-158.
- Hoff-Ginsberg, E. (1990): Maternal speech and the child's development of syntax: a further look.

- Journal of Child Language 17, 85-99.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000): Soziale Umwelt und Sprachlernen. In: H. Grimm (Hrsg): Sprachentwicklung (463-494). Göttingen: Hogrefe.
- Hoff-Ginsberg, E. & Tardiff, T. (1995): Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein, M. H. (Ed.): Handbook of parenting. Volume II: Ecology and biology of parenting (161-188). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horwitz, S., Irwin, J., Briggs-Gowan, M., Bosson Heenan, M., Mendoza, J. & Carter, A. (2003): Language delay in a community cohort of young children. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 42, 932-940.
- Irwin, J., Carter, A. & Briggs-Gowan, M. (2002): The social-emotional development of "late-talking" toddlers. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 41, 1324-1332.
- Kany, W. & Scheib, K. (2000): „Ich wiederhole es dann einfach nochmal richtig“. Logos interdisziplinär 8, 1, 4-16.
- Kauschke, C. (2007): Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. Die Sprachheilarbeit 52, 1, 4-16.
- Kauschke, C., Konopatsch, S. (2001): Einstieg in die Grammatikentwicklung über das Verblexikon – ein Therapiebeispiel. Logos interdisziplinär 9, 4, 280-292.
- Keller, H. (1997): Kontinuität und Entwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung (235-258). 2. Auflage. Bern: Huber.
- Keller, H. (2000). Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: Grimm, H. (Hrsg): Sprachentwicklung (379-401). Göttingen: Hogrefe.
- Köhler, G. & Egelkraut H. (1984): Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik für das zweite und dritte Lebensjahr. München: Institut für Soziale Pädiatrie und Jugendmedizin.
- Lieven, E. (1994): Crosslinguistic and crosscultural aspects of language adressed to children. In: Gallaway, C. & Richards, B. (Hrsg.): Input and interaction in language acquisition (56-72). Cambridge University Press.
- Locke, J. (1994): Gradual Emergence of Developmental Language Disorders. Journal of Speech and Hearing Research 37, 608-616.
- Locke, J. (1997): A theory of neurolinguistic development. Brain and Language 58, 265-326.
- MacWhinney, B. (2007a): Child Language Data Exchange System (CHILDES): The CLAN Program. <http://childes.psy.cmu.edu/clang/> [Aufruf am 18.10.2007]
- MacWhinney, B. (2007b): The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk - Electronic Edition. Part 1: The CHAT Transcription Format. <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf> [Aufruf am 01.09.2007].
- MacWhinney, B. (2007c): The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk - Electronic Edition. Part 2: The CLAN Programs. <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clang.pdf> [Aufruf am 01.09.2007]
- Möller, D. (2006): Schritte in den Dialog- Ein Eltern-Kind-Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Forum Logopädie 29, 1, 20-25.
- Möller, D., Probst, P. & Hess, M. (2008): Durchführung und Evaluation eines Elterntrainings bei Sprachentwicklungsverzögerung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 57, 197-215.
- Möller, D. & Spreen-Rauscher, M. (2009): Frühe Sprachintervention mit Eltern. Stuttgart: Thieme.
- Nelson, K. (1973): Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development 38, 1-2.
- Nelson, K. (1987): Some observations from the perspective of the Rare Event Cognitive Comparison Theory of language acquisition. In: Nelson, K. & Van Kleeck, A. (Eds.): Children's language. Vol. 6. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newport, E., Gleitman, H. & Gleitman, L. (1977): Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow, C. & Ferguson, C. (Eds.): Talking to children: language input and acquisition (109-149). Cambridge: Cambridge University Press.

- Noterdaeme, M. (2001): Die Bedeutung genetischer, biologischer und psycho-sozialer Risiken. In: Suchodoletz, W., von (Hrsg.): Sprachentwicklungsstörung und Gehirn (148-159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Papousek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Göttingen: Hans Huber.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: Osofsky, J. (Ed.): Handbook of Infant Development (669-720). 2. Auflage. New York. Wiley.
- Papousek, M. & Papousek, H. (1989): Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung (465-489). Berlin: Springer.
- Papousek, M. & Papousek, H. (1990): Intuitive elterliche Früherziehung in der vorsprachlichen Kommunikation. Sozialpädiatrie 12, 7, 521-527.
- Papousek, M. & Papousek, H. (1997): Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung (927-963). 2. Auflage. Bern: Huber.
- Paul, R. & Elwood, T. (1991): Maternal linguistic input to toddlers with slow expressive language development. Journal of Speech and Hearing Research 34, 982-988.
- Paul, R. & Shiffer, M. (1991): Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. Applied Psycholinguistics, 12, 419-431.
- Penner, Z., Krügel, C. & Nonn, K. (2005): Aufholen oder Zurückbleiben: Neue Perspektiven bei der Frühintervention von Spracherwerbsstörungen. Forum Logopädie 19, 6, 6-15.
- Penner, Z., Krügel, C., Gross, M. & Hesse, V. (2006): Sehr frühe Indikatoren von Spracherwerbsverzögerungen bei gesunden, normalhörenden Kindern. Frühförderung interdisziplinär 25, 37-4.
- Pine, J. (1994): The language of primary caregivers. In: Gallaway, C. & Richards, B. (Eds.): Input and interaction in language acquisition (15-37). Cambridge: University Press.
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes at age 9 in late-talking toddlers. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 45, 360-371.
- Rescorla, L. & Goosens, M. (1992): Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment (SLI-E). Journal of Speech and Hearing Research 35, 1290-1302.
- Rescorla, L. & Fechnay, T. (1996): Mother-child synchrony and communicative reciprocity in late-talking toddlers. Journal of Speech and Hearing Research 39, 200-208.
- Rescorla, L., Dahlsgaard, K. & Roberts, J. (2000): Late-talking toddlers: MLU and IPSyn outcomes at 3;0 and 4;0. Journal of Child Language 27, 643-664.
- Rescorla, L. & Alley, A. (2001): Validation of the language development survey (LDS): A parent report tool for identifying language delay in toddlers. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 44, 434-445.
- Rescorla, L., Bascome, A. & Lampard, J. (2001): Conversational patterns in late talkers at age 3. Applied Psycholinguistics 22, 235-251.
- Ring, E. & Fenson, L. (2000): The correspondence between parent report and child performance for receptive and expressive vocabulary beyond infancy. First Language 20 141-159.
- Ritterfeld, U. (1999): Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. Sprache Stimme Gehör 23, 4, 192-197.
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: H. Grimm (Hrsg.): Sprachentwicklung (403-432). Göttingen: Hogrefe.
- Ritterfeld, U. (2000): Zur Prävention bei Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung: Argumente für eine gezielte Interaktionsschulung der Eltern. Frühförderung interdisziplinär 19, 80-87.
- Ritterfeld, U. (2003): Beratung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.). Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 4 (24-41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenthal Rollins, P. (2003): Caregivers' contingent comments to 9-month-old infants: Relationships with later language. Applied Psycholinguistics 24, 221-234.

- Sachse, S. (2005): Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Suchodoletz, W., von (Hrsg.): Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe.
- Sachse, S. (2007): Neuropsychologische und neurophysiologische Untersuchungen bei Later-Talkers im Quer- und Längsschnitt. München: Dr. Hut.
- Sachse, S. & Suchodoletz, W., von (2009): SBE-2-KT. Sprachbeurteilung durch Eltern. Kurztest für die U7. <http://www.kjp.med.uni-muenchen.de/download/SBE-2-KT.pdf> [Aufruf am 18. 10. 2010].
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1990): Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research* 33, 70 – 83.
- Schelten-Cornish, S. (2005): Indirekte interaktive Intervention bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen: Analyse an Fallbeispielen. *Logos interdisziplinär* 13 (2), 105-111.
- Schlesiger, C. (2009): Sprachtherapeutische Frühintervention für Late Talkers. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schulz, P., Wymann, K. & Penner, Z. (2001): The early acquisition of verb meaning in German by normally developing and language impaired children. *Brain and Language* 77, 407-418.
- Siegert, S. & Ritterfeld, U. (2000): Die Bedeutung naiver Sprachlehrstrategien in Erwachsenen-Kind-Dyaden. *Logos interdisziplinär* 8, 1, 37-43.
- Siegmüller, J., Fröhling, A. (2003): Therapie der semantischen Kategorisierung als Entwicklungsauslöser für den Erwerb des produktiven Wortschatzes bei Kindern mit Late-Talker-Vergangenheit. *Sprache Stimme Gehör* 27, 135 – 141.
- Snow, C. (1972): Mothers's speech to children learning language. *Child Development* 43, 549-565.
- Snow, C. (1977): Mothers's speech research: from input to interaction. In: Snow, C & Ferguson, C. (Eds.): *Talking to children* (31-49). Cambridge: University Press.
- Snow, C. (1994): Beginning from babytalk: twenty years of research on input in interaction. In: Gallaway, C. & Richards, B. (Eds.): *Input and interaction in language acquisition* (3-12). Cambridge: University Press.
- Stanton-Chapman, T., Chapman, D., Bainbridge, N. & Scott, K. (2002): Identification of early risk factors for language impairment. *Research in Developmental Disabilities* 23, 390-405.
- Szagun (2004): Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung. FRAKIS. Unveröffentlichte vorläufige Version.
- Szagun, G. (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim: Beltz.
- Szagun, G. & Steinbrink, C. (2004): Typikalität und Variabilität in der frühkindlichen Sprachentwicklung: Eine Studie mit einem Elternfragebogen. *Sprache Stimme Gehör* 28.
- Szagun, G., Steinbrink, C., Franik, M. & Stumper, B. (2006): Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. *First Language* 78, 3, 259-280.
- Szagun, G., Stumper, B. & Schramm, S. (2009): FRAKIS. Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung. Manual. Frankfurt am Main: Pearson.
- Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M. & Baumwell, L. (2001): Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development* 72, 3, 748-767.
- Tannock, R. & Girolametto, L. (1992): Reassessing parent focused language intervention programmes. In: Warren, S. & Reichle, J. (Eds.): *Causes and effects in communication and language intervention* (51-76). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Thal, D. & Tobias, S. (1992): Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech and Hearing Research* 35, 1281-1289.
- The National Autistic Society. Checklist for Autism in Toddlers (CHAT). <http://www.autism.org.uk/working-with/health/screening-and-diagnosis/checklist-for-autism-in-toddlers-chat.aspx> [Aufruf am 22.05.2007].
- Tomasello, M. & Farrar, M. (1986): Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.

- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. & Ewert, B. (1990): Young children's conversation with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language* 17, 115-130.
- Vigil, D., Hodges, J. & Klee, T. (2005): Quantity and Quality of parents language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy* 21, 2, 197-122.
- Wirts, C. (in Vorbereitung): Forschungsprojekt Frühdiagnostik und Prävention von Sprachentwicklungsstörungen. Frühförderstelle des Heilpädagogischen Centrum Augustinum, München und Staatsinstitut für Frühpädagogik, München.
- Wygotsky, L. S. (1964): Denken und Sprechen. 5. korrigierte Auflage (1993). Berlin: Fischer.
- Zollinger, B. (2004): Die Entdeckung der Sprache. 6., unveränderte Auflage. Stuttgart: Haupt Verlag.

Anhang

Anschreiben zur Kontaktaufnahme mit den Eltern

Elternfragebogen zur Erfassung demografischer Angaben und zur Entwicklung des Kindes

Anamnesebogen

Liste der verwendeten Codes im Transkript

Transkripte, aus denen im Text zitiert wurde:

Transkript Nr. 13

Transkript Nr. 23

Transkript Nr. 31

Lebenslauf der Autorin



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND
REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND
REHABILITATION



Daniela Kiening, M.A.

Wiss. Assistentin am
Lehrstuhl Sprachheilpädagogik
Prof. Dr. M. Grohnfeldt

München, im November 2007

Sehr geehrte Eltern,

Sie haben von Ihrer Kinderarztpraxis zur Einschätzung der Sprachentwicklung Ihres Kindes im Rahmen der U7 einen Fragebogen bekommen. Der Fragebogen dient dazu herauszufinden, ob ein zweijähriges Kind seine sprachlichen Fähigkeiten bisher altersgemäß entwickelt hat oder ob sich Hinweise auf eine Verzögerung zeigen. Diese Beurteilung ist sehr wichtig, um das Kind gegebenenfalls frühzeitig in seinem Spracherwerb unterstützen zu können und damit möglichen Störungen der Sprachentwicklung vorbeugen zu können.

Im Rahmen meiner Tätigkeit am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU München führe ich in Kooperation mit der Praxis von Frau/Herrn Dr. Mustermann eine Untersuchung über die kindliche Sprachentwicklung durch. Zu diesem Zweck übernehme ich die Auswertung des Fragebogens und leite ihn danach wieder an die Kinderarztpraxis zurück. Die gewonnenen Daten werden selbstverständlich anonymisiert und ausschließlich für meine Untersuchung verwendet.

Wenn Sie mit diesem Vorgehen einverstanden sind, bestätigen Sie dies bitte umseitig und geben den Fragebogen gemeinsam mit der Einverständniserklärung in der Praxis ab. Ich werde dann mit Ihnen Kontakt aufnehmen, um Sie über das Ergebnis zu informieren.

Über Ihre Bereitschaft zur Teilnahme an meiner Untersuchung würde ich mich sehr freuen!

Mit freundlichen Grüßen,

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen der Untersuchung von

Frau Daniela Kiening, (Lehrstuhl Sprachheilpädagogik, LMU München)

Daten über den Sprachenwicklungsstand meines Kindes

_____, geb. am _____ erhoben werden. Die Daten werden anonymisiert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke des Forschungsprojektes verwendet.

München, _____

Datum Unterschrift der Eltern

Telefonnummer: _____

Bitte abtrennen und gemeinsam mit dem Fragebogen in der Praxis abgeben

Einverständniserklärung (Kopie für Eltern)

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen der Untersuchung von

Frau Daniela Kiening, (Lehrstuhl Sprachheilpädagogik, LMU München)

Daten über den Sprachenwicklungsstand meines Kindes

_____, geb. am _____ erhoben werden. Die Daten werden anonymisiert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke des Forschungsprojektes verwendet.

München, _____

Datum Unterschrift der Eltern



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND
REHABILITATION



Daniela Kiening, M.A.

Wiss. Assistentin am
Lehrstuhl Sprachheilpädagogik
Prof. Dr. M. Grohnfeldt

Sehr geehrte Eltern,

vielen Dank für die Teilnahme an meiner Untersuchung. Einige Fragen zur Entwicklung ihres Kindes konnten wir schon in unserem ersten persönlichen Gespräch klären. Es wäre nett, wenn Sie noch die folgenden Fragen beantworten könnten und den Bogen gemeinsam mit der Wortschatzliste an mich zurückschicken würden.

Bei Unklarheiten können Sie sich gerne an mich wenden (Email-Adresse, Telefon)

Vielen Dank!

Zutreffendes bitte ankreuzen ()

Wer hat den Fragebogen ausgefüllt? Mutter () Vater () Eltern gemeinsam ()

Name des Kindes: _____

	Mutter	Vater
Jahrgang		
Schulabschluss	Hauptschule (3) Realschule (4) Abitur/Fachabitur (5)	Hauptschule (3) Realschule (4) Abitur/Fachabitur (5)
Berufsausbildung	Lehre o.ä. (2) Berufsfachschule/Meister o.ä. (3) Fachhochschule/ Hochschule (4)	Lehre o.ä. (2) Berufsfachschule/Meister o.ä. (3) Fachhochschule/ Hochschule (4)
aktuell ausgeübte Tätigkeit		

Familienstand:

verheiratet (1) feste Lebensgemeinschaft (2)
allein erziehende Mutter (3)

Ihr Kind, das an der Untersuchung teilnimmt, ist ihr (1.) (2.) (3.) (4.) Kind?

Wie viele ältere Geschwister hat Ihr Kind? (1) (2) (3)

Wie viele jüngere Geschwister hat Ihr Kind? (1) (2)

Besucht Ihr Kind eine Krippe (2), Tagesmutter (3), Spielgruppe (4)
Ja (1) Nein (2)

Wenn ja, an wie vielen Tagen pro Woche und für wie viele Stunden?

___ Tage pro Woche für ___ Stunden

A) ALLGEMEINE ENTWICKLUNG IHRES KINDES:

1. Gab es Besonderheiten/Komplikationen während der Schwangerschaft?

Ja (1) nein (2)

Wenn ja, welche? _____

2. In welcher Schwangerschaftswoche ist Ihr Kind geboren?

termingerecht (+/- 2 Wochen) (1) ___Wochen zu früh (2)

3. Gab es Besonderheiten/Komplikationen bei der Entbindung?

Ja (1) Nein (2)

Wenn ja, welche? _____

4. Wie hoch war der Apgar-Wert nach der Geburt?

(Die Zahl finden Sie im gelben Vorsorgeheft ihres Kindes, S. U1)

(1) Apgar ___/ ___/ weiß ich nicht (2)

5. Wurde Ihr Kind gestillt?

Ja (1) bis zum ___ Lebensmonat Nein (2)

6. Bestehen oder bestanden bei Ihrem Kind Auffälligkeiten /Schwierigkeiten bei der Nahrungsaufnahme (Stillen, Trinken, Kauen, Schlucken)?

Ja (1) Nein (2)

Wenn ja, welche? _____

7. Gab es bei Ihrem Kind Auffälligkeiten bei den üblichen Vorsorgeuntersuchungen (z.B. U 6):

Ja (1) Nein (2)

Wenn ja, welche? _____

8. Erhält/erhielt Ihr Kind Therapien (z.B. Krankengymnastik, Ergotherapie)?

Ja (1) Nein (2)

Wenn ja, welche? _____

B) SPIELENTWICKLUNG:

1. Mag Ihr Kind es, wenn es auf Ihren Knien schaukeln oder hopsen kann?

Ja () Nein ()

2. Interessiert sich Ihr Kind für andere Kinder?

Ja () Nein ()

3. Spielt Ihr Kind gerne „Kuckuck“ oder Versteck-Spiele?

Ja () Nein ()

4. Hat Ihr Kind jemals Als-ob-Handlungen ausgeführt (z. B. so tun, als würde es aus einer Tasse trinken; mit Kindergeschirr Tee kochen)

Ja () Nein ()

5. Vermag Ihr Kind mit kleinem Spielzeug (z.B. Bausteine, Autos) gut umzugehen, ohne dieses in den Mund zu führen oder fallen zu lassen?

Ja () Nein ()

C) SELBSTÄNDIGKEIT:

Bitte kreuzen sie an, was Ihr Kind bereits alleine kann.

(Es muss Sie nicht beunruhigen, wenn Ihr Kind manche der abgefragten Dinge noch nicht kann!)

- Trinkt selbständig aus der Tasse.
- Reibt sich unter dem Wasserstrahl die Hände.
- Isst mit dem Löffel einen Teil des Tellers leer, Kleckern ist erlaubt.
- Rührt dosiert mit dem Teelöffel in der Tasse um .
- Trocknet sich flüchtig die Hände ab.
- Zieht sich die geöffnete Jacke aus.
- Hat Interesse an den Ausscheidungen der Erwachsenen.
- Isst den Teller mit dem Löffel leer und kleckert nur noch wenig.
- Zieht sich das Unterhemd aus.
- Zieht sich die Stiefel oder Schuhe an.
- Zieht sich das Unterhemd an.
- Wäscht sich die Hände mit Seife und trocknet sie ab.
- Öffnet große Knöpfe selbst.
- Bleibt manchmal tagsüber trocken.
- Bleibt manchmal während des Mittagsschlafes trocken.
- Ist tagsüber in der Regel trocken und sauber.
- Zieht sich die Hose selbst an.
- Ist in der Regel nachts trocken.
- Zieht sich unter Anleitung vollständig an.

D) SOZIALER KONTAKT:

Bitte kreuzen Sie an, welches Verhalten Sie bei Ihrem Kind schon beobachtet haben

(Auch hier braucht es Sie nicht zu beunruhigen, wenn Ihr Kind noch nicht alle Verhaltensweisen zeigt!)

- Kommt manchmal mit einem Bilderbuch, um es sich zeigen zu lassen.
- Führt einfache Aufträge im Haushalt aus.
- Bleibt kurze Zeit bei Bekannten.
- Wirft von sich aus Abfall in den Abfalleimer.
- Spielt gerne mit Gleichaltrigen Fangen.
- Versorgt spontan Puppe oder Stofftier.
- Versucht zu trösten, wenn jemand traurig ist.
- Drückt Gefühle sprachlich aus.
- Äußert Wünsche in der Ich-Form.
- Hält sich an die Spielregel: „Einmal ich, einmal Du“

Vielen Dank!

Anamnese

erstellt am _____

Name: _____ Geburtsdatum: _____

Motorische Entwicklung:

frei Sitzen: ____ Monate **Krabbeln:** ____ Monate **frei Laufen:** ____ Monate

Klettert Ihr Kind auf Gegenstände (z.B. Treppen) hinauf? Ja (1) Nein (2)

Wie macht sich Ihr Kind verständlich, wenn es etwas will?

Macht sich Ihr Kind mit Gesten verständlich? Ja (1) Nein (2)

- () Ihr Kind bringt Gegenstände, um diese zu zeigen.
- () Ihr Kind zeigt mit seinem Zeigefinger auf etwas, um Interesse daran zu bekunden.
- () Ihr Kind zeigt mit seinem Zeigefinger auf etwas, das es haben möchte.

Sprachliche Entwicklung:

Hat Ihr Kind gebrabbelt/gelallt? Ja (1) Nein (2)

In welchem Alter? _____ Monate wenig (1) viel (2)

Hat Ihr Kind Lautfolgen produziert wie z.B. „dada“ oder „baba“ Ja (1) Nein (2)

Wann hat Ihr Kind die ersten sinnvollen Wörter gesprochen? mit _____ Monaten

Welche Wörter? _____

Versucht Ihr Kind, Wörter nachzusprechen bzw. zu imitieren? Ja (1) Nein (2)

Sind Sie besorgt über die Sprachentwicklung ihres Kindes?

Wenn ja, wann waren Sie erstmals besorgt? _____ Worüber genau? _____

Gehör:

Hatte Ihr Kind schon einmal Mittelohrentzündung/Ohrerkrankungen? Ja (1) Nein (2)
Einmal (1) mehrmals (2)

Wann genau? Wie lange? _____

Welche Behandlung? _____

Glauben Sie, dass Ihr Kind normal hört? Ja (1) Nein (2)

Wurde schon einmal ein Hörtest durchgeführt? Ja (1) Nein (2)

Welcher Test genau? _____

Wann? Wo? _____

Welches Ergebnis? _____

Beobachten Sie bei Ihrem Kind noch andere Schwierigkeiten, die mit seinen Problemen im sprachlichen Bereich zusammen hängen?

Bestehen oder bestanden in Ihrer Familie/Verwandtschaft Probleme mit dem Spracherwerb bzw. dem Lesen und Schreiben? Ja (1) Nein (2)

Wenn ja, bei wem?

Väterlicherseits: _____ Mütterlicherseits: _____

Geschwister: _____

Welche Schwierigkeiten genau? _____

Beobachtung am Kind (aus CHAT) (von Untersuchungsleiterin auszufüllen):

1. **Nimmt das Kind Blickkontakt auf?** Ja (1) Nein (2)

2. Die Aufmerksamkeit des Kindes sichern; dann auf ein Objekt im Raum zeigen und sagen: „Oh schau, da ist ein/e ...!“ **Im Gesicht des Kindes prüfen, ob es zu dem gezeigten Gegenstand schaut** Ja (1) Nein (2)

3. Aufmerksamkeit des Kindes sichern; dann dem Kind eine Spielzeugkanne und –tasse geben und bitten: „**Kannst Du mir eine Tasse Tee machen? Tut das Kind so, als ob es Tee macht, trinkt, etc. ?**“ Ja (1) Nein (2)

4. Das Kind auffordern: „Wo ist die Lampe?“/“Zeig mir die Lampe!“ (oder anderen bekannten Gegenstand). **Zeigt das Kind mit dem Finger auf die Lampe?** Ja (1) Nein (2)

5. **Kann das Kind einen Turm aus Bauklötzen bauen?** Ja (1) (___ Klötze) Nein (2)

Liste der im Transkript verwendeten Codes:

Sprecherzeile *MOT (Mutter)

Responsive Äußerungen		Initiative Äußerungen	
Kategorisierung	Verwendeter Code (%co1)	Kategorisierung	Verwendeter Code (%co1)
Umformung (simple recast)	\$R:RS	echte Frage	\$I:F:E
Expansion	\$R:RC:P	Kontrollfrage	\$I:F:K
Extension	\$R:RC:T	Rhetorische Frage	\$I:F:R
Vollständige Imitation	\$R:IM:V	Benennung eines Objekts	\$I:D:L
teilweise Imitation	\$R:IM:T	Beschreibung eines Objekts	\$I:D:B:O
Interpretation	\$R:IK	Beschreibung der eigenen Handlung	\$I:D:B:H
Antwort	\$R:A	Beschreibung der kindlichen Handlung	\$I:D:B:K
Neutrale Bestätigung	\$R:BN	Feststellung/Kommentar	\$I:D:F
Negative Verbesserung	\$R:NV	Erklärung	\$I:D:E
Wertschätzung	\$R:WK	Wertschätzung	\$I:WK
Nonverbale Reaktion	\$R:NVR	Anweisung zum Verhalten	\$I:AV
Sonstige	\$R:SO	Anregung zum Spiel	\$I:AS
Keine Reaktion	\$K	Nonverbale Beteiligung	\$I:NVR
		Sonstige	\$I:SO

Sprecherzeile *CHI (Kind)

Kindliche Beteiligung am Dialog	
Kategorisierung	Verwendeter Code (%co1)
verständliche Äußerung	\$B:VE:V
unverständliche Äußerung	\$B:VE:U
prälinguistische Geste	\$B:NV:P
Konventionelle Geste	\$B:NV:K
Handlung/Blick/ paralinguistisches Verhalten	\$B:HBP
Kein soziales Signal	\$B:KS

Sprecherzeile *MOT und *CHI (Mutter und Kind)

Synchronität im Gesprächsthema	
Kategorisierung	Verwendeter Code (%co2)
Synchrone Dialogbeiträge	
Unmittelbares Aufnehmen des Themas der Mutter bzw. des Kindes	\$S:KT bzw. \$S:MT
Verzögertes Aufnehmen des Themas der Mutter bzw. des Kindes nach ignoriertem Themenwechsel	\$S:KT:TW bzw. \$S:MT:TW
Verzögertes Aufnehmen des Themas der Mutter bzw. des Kindes nach wiederholter Fortsetzung des eigenen Themas	\$S:KT:FT bzw. \$S:MT:FT
Fortsetzung des gemeinsamen Themas	\$S:GT
Asynchrone Dialogbeiträge	
Einführung eines neuen Themas	\$A:NT
Wiederholte Fortsetzung des eigenen Themas	\$A:FT
Festhalten am Thema trotz Themenwechsel des Kindes/der Mutter	\$A:TW
Fortsetzung des eigenen (neuen) Themas innerhalb des Turns	\$N:FT bzw. \$N:NT bzw. \$N:TW
Ausschluss des Partners	\$A:AP
Neutrale Dialogbeiträge	
Neutrale Betätigung des kindlichen Dialogbeitrags	\$N:BN
Sonstiges	\$N:SO

Transkript Nr. 13

@Begin

@Languages: de

@Participants: CHI Child, MOT Mother

@Age of CHI: 2;1.

@Situation: freies Spiel zwischen Mutter und Kind

@Activities: Spielküche mit Koch- und Essgeschirr; Spielessen, Teddybär

@Coder: Julia Windmaißer, Daniela Kiening

@Time Duration: 04:22-14:18

@Dependent: act, co1, co2

@Comment: Mutter hat Schnupfen/Allergie und schnieft sehr häufig.

*MOT:und jetzt?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$A:NT

*MOT:wo kommt des@d [: das] hin?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$N:NT

%act: liegt halb auf rotem Polster neben dem Kind, hält einen Kochlöffel.

*CHI: da [=! Flüstern].

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$S:MT

%act: kommt mit der Eierschachtel, steckt zwei Eier in die Eierbecher.

*MOT:mhm@i!

%co1: \$R:BN

%co2: \$N:BN

*MOT:super!

%co1: \$R:WK

%co2: \$S:GT

*MOT:des@d [: das] wird aber (ei)n tolles Essen.

%co1: \$I:D:F

%co2: \$S:GT

*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$S:GT

%act: will drittes Ei verkehrtherum in Eierbecher stecken.

*MOT:des@d [: das] geht nicht.

%co1: \$I:D:F

%co2: \$S:GT

%act: zeigt auf das Ei.

*MOT:schau, des@d [: das] is(t) falsch (he)rum!

%co1: \$I:D:E

%co2: \$S:GT

*CHI: ja.

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$S:GT

%act: nimmt den Deckel vom Topf.

*CHI: da.

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$S:GT

%act: tut das Ei in den Topf rein.

*MOT:da mit rein?

%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*MOT:okay!
%co1: \$R:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: kippt das letzte Ei aus der Schachtel auch in den Topf.
*MOT:super.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: tut den Deckel auf den Topf.
*MOT:nochmal umrühren vorher?
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
%act: hält Kind den Kochlöffel hin.
*CHI: nein.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:nein?
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:muss ma(n) nicht, okay.
%co1: \$R:RC:T
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: drückt Mutter die Eierschachtel in die Hand.
*MOT:vielen Dank.
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt die Schachtel.
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:mhm@i.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
%act: und legt sie hinter sich.
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
%act: geht zum Schubkasten und holt Teller aus einer Schublade.
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$N:NT
*MOT:ja.

%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*MOT:sollma@d [: sollen wir] des@d [: das] als Tisch nehmen hier?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
%act: setzt sich auf und zieht das Polster heran.
*CHI: ja!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:tust du (de)n Tisch decken?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: kommt mit den Tellern.
*MOT:okay.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: fängt an, die Teller hinzurichten.
*MOT:wo sitzt die Mama?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf den echten Holztisch.
*MOT:n@i, nehma@d [: nehmen wir] den Tisch.
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:nehma@d [: nehmen wir] des@d [: das] her als Tisch.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
%act: klopft auf das Polster.
*MOT:so?
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: deckt die Teller.
*MOT:mhm@i.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
%act: setzt sich ans Polster.
*CHI: Mama!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: schiebt Mutter einen grünen Teller hin.

*MOT:Mama.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:danke.
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: meiner.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt sich einen gelben Teller.
*MOT:mein(en) Kochlöffel leg ich dir mal hierhin.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$N:SO
%act: legt den Kochlöffel auf das andere Polster mit der Kochplatte.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: sucht nach etwas, nimmt dann die Eierbecher vom Herd.
*MOT:so, jetzt brauchma@d [: brauchen wir] noch +//.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*MOT:ah@i, die Eier, okay.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:KT
*CHI: meiner.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: stellt sich einen Eierbecher hin.
*MOT:dein Ei.
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*CHI: Mama.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: stellt zweiten Eierbecher der Mutter hin.
*MOT:Mamas Ei.
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*MOT:super, vielen Dank!
%co1: \$R:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: (h)eiß!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
%act: nimmt die Töpfe vom Herd.
*MOT:m@i, des@d [: das] is(t) heiß.
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:KT
*MOT:oh@i Vorsicht, dass du dich nich(t) verbrennst.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
%act: stellt die Töpfe auf den Schubkasten, schaut in eine offene
Schublade.
*MOT:weiß Odu was wir noch brauchen, Fabio?
%co1: \$I:AS
%co2: \$A:NT
*MOT:Besteck.
%co1: \$I:AS
%co2: \$N:NT
*CHI: ah@b.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:SO
%act: geht zum Regal, Blickkontakt.
*MOT:Gabel oder Löffel oder ein Messer.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$N:NT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: zuckt mit den Schultern, nimmt eine Dose aus dem Regal.
*MOT:des@d [: das] war da unten in der Schublade, glaub ich.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:TW
%act: zeigt auf die Schublade.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:FT
%act: scheppert mit der Dose.
*MOT:so kann ich das Ei nicht essen.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$A:FT
%act: zeigt auf ihr Ei.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:FT
%act: kommt mit der Dose Richtung Mutter.
*MOT:ich brauch(e) Besteck.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:FT
%act: Blickkontakt.
*CHI: h@b [=! Lachen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:FT
%act: macht die Dose auf, es fallen Gummibären raus.
*MOT:was hast Odu da?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$S:KT:FT
*MOT:h@i [=! Erstaunen], Bären.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$S:GT
*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: schüttet die Bären aus.
*MOT:oh@o!
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:0was machma@d [: machen wir] jetzt mit dene(n)?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
%act: stellt die Dose ins Regal zurück.
*MOT:is(t) des@d [: das] der Nachtsch vielleicht.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*MOT:sind des@d [: das] Gummibärchen als Nachtsch?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: sammelt die Bären ein.
*MOT:sollma@d [: sollen wir] die mal da reintun?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt einen roten Teller vom Tisch und hält ihn dem Kind hin.
*CHI: ja [?].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt die Bärchen auf den Teller.
*MOT:super.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: sammelt alle Bärchen ein.
*MOT:bravo.
%co1: \$R:WK
%co2: \$\$:GT
%act: stellt den Teller auf den Tisch.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: geht zum Regal und nimmt eine Pfanne heraus.
*MOT:aber jetzt ham@d [: haben] wir immer noch kein Besteck, Fabio.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:NT
%act: Blickkontakt.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP

%co2: \$A:TW
%act: schwenkt die Pfanne.
@Time Start: 6:22
*MOT:Messer.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$A:FT
*MOT:Gabel.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$N:FT
*MOT:Löffel [>].
%co1: \$I:D:L
%co2: \$N:FT
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:FT
%act: drückt der Mutter die Pfanne in die Hand.
*MOT:Pfanne [<].
%co1: \$I:D:L
%co2: \$S:KT:FT
%act: nimmt die Pfanne und betrachtet sie.
*MOT:mit der Pfanne kann ich doch nicht essen.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:GT
%act: schaut zu ihrem Ei.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: nimmt eine neue Dose aus dem Regal und scheppert damit,
Blickkontakt.
*MOT:aber du willst g(e)rad(e) was anderes machen, ge@i.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:KT
%act: schüttelt die Pfanne demonstrativ vor ihm.
*MOT:du willst überall reinschauen!
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$S:GT
%act: stellt die Pfanne auf den Herd.
*CHI: xx.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$S:GT
%act: kommt zur Mutter.
*MOT:ja dann.
%co1: \$I:SO
%co2: \$S:GT
*MOT:was is(t) da drin, meinst du?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$S:GT
*CHI: auwau@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$S:GT
%act: gibt Mutter die Dose.
*MOT:wo is(t) (ei)n Wauwau@f?

%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:GT
%act: betrachtet die Dose.
*MOT:des@d [: das] is(t) doch kein Wauwau@f!
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: will die Dose nehmen.
*MOT:was is(t) des@d [: das]?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: auf!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ein Fisch!
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: auf!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ich soll (e)s aufmachen?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:okay.
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
%act: macht die Dose auf.
*MOT:hm@i [=! Erstaunen], Fische!
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: oh@b.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt welche raus, die ihm runterfallen.
*MOT:Fische.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: hä@b.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: hebt Fische auf.
*MOT:die schwimmen im Wasser.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
*MOT:hier in der Tomatensoße.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:da steht drauf Fische in Tomatensoße.
%co1: \$I:D:B:O

%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf den Deckel.
*MOT:und da sind Tomaten, schau!
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt es Kind.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: steht auf und geht zum gedeckten Polster.
*CHI: da tsch@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: legt die Fische zu den Gummibärchen auf den Teller.
*MOT:auch da dazu?
%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:GT
%act: schaut zum Teller.
*MOT:okay.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: (h)am@o.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf den gefüllten Teller.
*MOT:des@d [: das] is(t) was zu Essen, ja.
%co1: \$R:RC:T
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0 [=! Singen].
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: geht zum Regal und schaut.
@Pause: 5sec.
*CHI: aamoab!
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$N:NT
%act: nimmt eine Dose aus dem Regal und schüttelt sie.
*MOT:noch was?
%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:KT
%act: legt die Fischdose zur Seite, Blickkontakt.
*CHI: ja!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: kommt mit der Dose zur Mutter.
*MOT:da scheppert noch was?
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: auf!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:auf?

%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt Kind die Dose aus der Hand.
*CHI: ja!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:was is(t) (den)n da drauf?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$\$:GT
%act: Blickkontakt, zeigt etwas auf der Dose.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: schaut auf die Dose, dann zur Mutter.
*MOT:#3 Würstel!
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:sollma@d [: sollen wir] da reinschauen?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$\$:GT
%act: schüttelt die Dose.
*CHI: na@c [: ja].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:0.
%co1: \$R:NVR
%co2: \$\$:GT
%act: macht sie auf und gleich wieder zu.
*CHI: aeinedaau@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: will die Dose nehmen.
*MOT:qua@o.
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
%act: neckt Kind mit der Dose.
*CHI: au@o.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:Würstel [=! Singen]!
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: eh@b [=! Anstrengung]!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: will Würstchen aus der Dose nehmen.
*MOT:schau mal [=! Singen]!
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
*MOT:da wird (e)s uns ja schlecht bei dem, was wir alles durcheinander
essen.
%co1: \$I:D:F

%co2: \$\$:GT
*CHI: (h)eiß!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
*MOT:die muss ma(n) heiß machen?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:KT
*CHI: eh@b.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: geht mit Würstel zum Schubkasten.
*MOT:na@i dann tu sie mal schön in Oden Topf und mach sie warm.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt Würstchen in Topf auf dem Schubkasten.
*MOT:vielleicht in +//.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
%act: schaut wo Kind die Würstel hintut.
*MOT:ja.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
%act: hält Kind die Dose mit den Würsteln hin.
*MOT:da können sie auch rein.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: heiß.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: holt ein Würstchen aus der Dose und tut es in den Topf.
*MOT:mh@o, wird des@d [: das] ein köstliches Gericht, was du da kochst.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: tut nacheinander mehrere Würstchen einzeln in den Topf.
*MOT:super.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
%act: Blickkontakt.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt ein Würstchen aus der Dose, schaut die Mutter an.
*MOT:0 [=! Lachen].
%co1: \$I:NVR
%co2: \$N:SO
*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: tut das Würstchen in den Topf.
*MOT:reicht des@d [: das]?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: nein.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: kramt weiter nach Würstchen.
*MOT:nein?
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: legt Würstchen in Topf.
@Time Start: 8:22
*MOT:#4 aber des@d [: das] reicht jetzt(t), oder?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
%act: schaut in die Dose.
*CHI: ba@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
*MOT:ja?
%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:GT
*CHI: nein.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: schüttelt den Kopf, kramt nach Würstchen.
*MOT:nein?
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
%act: schüttelt den Kopf, schaut kurz gelangweilt.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: trägt noch ein Würstchen zum Topf.
*MOT:noch immer nicht genug?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: nein.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:nimmst du alle?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
%act: schaut in die Dose.
*CHI: nein.
%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT
*MOT:nicht alle?
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*MOT:dann kann ich des@d [: das] ja behalten.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt die Dose nah zu sich, als Kind greifen will, Blickkontakt.
*CHI: hey@i.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt noch ein Würstchen.
*MOT:nein?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$\$:GT
*CHI: nei(n).
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: trägt Würstchen zum Topf.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: will den Deckel auf den Topf tun, aber er geht nicht mehr zu.
*CHI: oh@o!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt den Deckel und richtet die Würstchen.
*MOT:ho@o!
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:jetzt hast Odu soviel rein, dass der Deckel gar nicht mehr draufgeht.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*MOT:vielleicht tust du (e)s in den größeren Topf.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt den Deckel vom großen und vom kleinen Topf.
*MOT:genau.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt die Deckel vor sich ab.
*MOT:ja!
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP

%co2: \$\$:GT
%act: räumt die Würstchen in den großen Topf.
*MOT:#4 soll ich dir mal die Schubladen wieder zumachen?
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT
*MOT:dann kommst du besser ran.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
%act: macht die Schubladen zu.
*MOT:dann musst du dich nicht so vorbeugen.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:xx jetza@d [: jetzt].
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
%act: setzt sich wieder auf den alten Platz zurück.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt die Deckel und tut zuerst den Großen auf den kleinen Topf.
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: machts dann richtig.
*MOT:da g(e)hört er drauf.
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:GT
*MOT:richtig!
%co1: \$R:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: macht den kleinen Deckel auf den kleinen Topf.
*MOT:aber jetzt musst Odu den Topf wieder auf die Herdplatte stellen und
warm machen.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf den Herd.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt beide Töpfe und stellt den Großen auf die freie Herdplatte.
*MOT:ja!
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:bravo.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT

%act: nimmt die Pfanne von der anderen Platte und stellt den kleinen Topf hin.
*MOT:mhm@i.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:sehr schön.
%co1: \$R:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: dei(n).
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
%act: will Mutter die Pfanne geben.
*MOT:und da unten kannst Odu drehen.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$A:TW
%act: macht ihm Drehbewegung vor.
*MOT:Odu kannst es noch einschalten, wie warm die Platte werden muss.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$N:TW
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT:TW
%act: stellt die Pfanne auf den Schubkasten, dreht dann an den Knöpfen.
*MOT:genau.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:boa@i super!
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:bravo.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt den Deckel vom großen Topf.
*MOT:ja.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt den Deckel weg, nimmt schnell ein Würstchen heraus.
*MOT:Vorsicht, heiß vielleicht, oder?
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
%act: Blickkontakt.
*CHI: da [?].
%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT
%act: legt das Würstchen auf seinen Teller.
*MOT:okay.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: Mama.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: greift in den Topf und nimmt mehrere Würstchen raus.
*MOT:ja, ich möcht(e) auch gerne eins.
%co1: \$R:RC:T
%co2: \$\$:GT
%act: hält Kind ihren Teller hin.
*MOT:eins würde mir reichen.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:ein Würstel reicht mir.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt zwei Würstchen in die rechte Hand und legt sie auf ihren Teller.
*MOT:des@d [: das] sind zwei, Fabio.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: legt Mutter alle Würstchen, die er in der Hand hat, auf den Teller.
*MOT:soviel isst die Mama gar nicht.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:soviel ess(e) ich gar nicht.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt sich ein Würstchen von ihrem Teller und tut, als würde er essen.
*MOT:okay.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
%act: nimmt auch ein Würstchen und isst.
*MOT:mmm@o [=! Schmatzen].
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:gibts auch (ei)n bisschen Senf?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT

%act: stellt den Teller weg.
*CHI: nein.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: tut Würstchen vom Topf in die Pfanne auf dem Schubkasten.
*MOT:gibt keinen Senf.
%co1: \$R:RC:T
%co2: \$\$:GT
*MOT:und gibt (e)s vielleicht Ketchup?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: nein.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt den Topf vom Herd, Blickkontakt.
*MOT:auch nicht?
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*MOT:na@i dann ess(e) ich sie so.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt ein Würstchen von ihrem Teller und isst.
*MOT:0 [=! Schmatzen].
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:mmm@o, köstlich hast du gekocht.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
%act: Blickkontakt.
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: kommt mit dem Topf zur Mutter, will ihr etwas aus dem Topf geben.
*MOT:oh@i!
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: xx.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: legt es aber auf seinen Teller.
*MOT:auch da drauf?
%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:GT
*MOT:super.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: Mama.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt auch etwas auf den Teller der Mutter.
*MOT:aber weißt du, was ich noch gerne hätte?
%co1: \$I:F:R

%co2: \$A:NT
%act: Blickkontakt.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
%act: Blickkontakt.
*MOT:eine Gabel zum Essen.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$N:NT
%act: macht Handbewegung.
@Time Start: 10:22
*CHI: 0 [=! Quietschen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:NT
%act: hält ein Bärchen hoch.
*MOT:0 [=! Lachen].
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:des@d [: das] is(t) noch (ei)n Teddybär.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:KT
%act: zeigt auf den Bär.
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt das Bärchen auf den Teller mit den Fischen usw.
*MOT:ja.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ein kleiner Bär!
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
%act: Blickkontakt.
*CHI: dei@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: schüttet alles aus dem Topf auf den Teller in der Mitte.
*MOT:noch eins?
%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:GT
*MOT:alles da rein?
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*MOT:okay!
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
%act: kratzt sich am Kopf, stellt den Topf auf dem Polster ab.
*MOT:super.
%co1: \$I:SO

%co2: \$N:BN
%act: schaut nach dem Topf.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: geht zum Schubkasten.
*CHI: d(a) (h)eiß.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$N:NT
%act: zeigt auf die Pfanne.
*MOT:ich hab immer noch keine Gabel, Fabio.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:NT
*CHI: ah@i.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:SO
%act: schaut sich um am Regal.
*MOT:mit was soll ich denn essen?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$N:NT
*CHI: 0 [=! Singen].
%co1: \$B:KS
%co2: \$A:AP
*MOT:h@i [=! Schmunzeln].
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
%act: zeigt auf die blauen Polster in der Ecke.
*MOT:m@i, kannst dich auch da draufsetzen, klar.
%co1: \$R:RC:T
%co2: \$S:KT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
%act: kommt zurück zur Mutter.
*CHI: Mama.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: nimmt den Eierbecher der Mutter und trägt ihn zum blauen Polster.
*CHI: da ham@o!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: stellt den Eierbecher auf dem blauen Polster ab.
*MOT:jetzt zieh(e)n wir um?
%co1: \$R:SO
%co2: \$S:GT
*CHI: da ham@o.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: Blickkontakt, kommt zurück.

*MOT:da drüben gibt (e)s was zu essen?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$S:GT
%act: zeigt zu den blauen Polstern.
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: nimmt seinen Eierbecher.
*MOT:okay.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
%act: trägt seinen Eierbecher rüber, kommt zurück.
*MOT:soll ich meine Teller mitnehmen oder machst du das?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$S:GT
*CHI: meiner.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: nimmt den Teller der Mutter und den Seinen, trägt sie rüber.
*MOT:du nimmst die mit?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$S:GT
*MOT:okay.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:also.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
%act: rutscht zu den blauen Polstern rüber.
*MOT:dann setzt ich mich mit dir da rüber.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$S:GT
%act: stellt dabei noch die Eierschachtel ins Regal zurück.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
%act: hantiert mit den Tellern.
*MOT:oh@i, wie lecker.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:GT
%act: setzt sich neben das blaue Polster.
@Comment: ab jetzt Handlung schwer einsehbar, da Kind mit Rücken zur Kamera.
*CHI: Eier [?].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: hantiert am Polster.
*MOT:des@d [: das] is(t) dein Ei.
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$S:GT

*MOT:des@d [: das] is(t) Mamas Ei.
%co1: \$R:RC:T
%co2: \$S:GT
%act: zeigt auf die Eier.
*MOT:super.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
%act: geht zum roten Polster zurück und holt den Teller mit den Fischen
und den Bärchen drauf.
*MOT:mhm@i.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:NT
%act: kommt mit dem Teller.
*MOT:oh@i, unser Nachttisch.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:KT
*MOT:mmm@o da freu ich mich drauf.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:GT
%act: Blickkontakt.
*CHI: dein [?].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: Blickkontakt.
*MOT:mmm@o lecker!
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:GT
*CHI: dach@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$S:GT
%act: geht zum Herd.
*MOT:hm@i.
%co1: \$R:SO
%co2: \$N:SO
*CHI: etz@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$S:GT
%act: nimmt den Topf vom Herd.
*CHI: uh@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
%act: nimmt den Deckel vom Topf, bringt ihn.
*MOT:oh@i, die Eier hamma@d [: haben wir] vergessen!
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:GT
%act: macht Überraschungsgeste.

*MOT:noch mehr!
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:aber ich hab(e) hier schon eins!
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf ihr Ei.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: hockt sich ans Polster.
*MOT:ich würd(e) gern erstmal des@d [: das] hier essen.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:und wenn ich des@d [: das] aufgegessen hab, dann äh@fp darfst du mir
gerne noch ein Zweites geben.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:mmm@o.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: hantiert mit Topfinhalt und Teller.
*MOT:oh@i, lecker.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:oh@i, also.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*MOT:dann setz dich jetzt mal hin.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
*CHI: oh@i!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: setzt sich ungeschickt zurück.
*MOT:dann tuma@d [: tun wir] mal [///] ich tu(e) mal den Deckel wieder
drauf, ja?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$\$:GT
%act: will den Deckel auf den Topf tun.
*CHI: nein!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT

*MOT:nein?
%co1: \$I:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:okay, dann lass(e) ich (ih)n unten.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT
@Time Start: 12:22
*CHI: opf@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
*CHI: oh@b wei@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
*MOT:und du nimmst die zwei Eier?
%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:GT
*CHI: oh@o [/] oh@o [/] oh@o!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt etwas aus dem Topf, was ihm runterfällt.
*MOT:hm@i [=! Schmunzeln].
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: teilt aus.
*MOT:super.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:magst du von mir noch ein Würstel haben?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:AP
%act: macht auf seinem Teller rum.
*MOT:ich hab so viele.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:darf ich dir noch eins geben?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:okay.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*MOT:so.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT

%act: legt ein Würstchen auf den Teller des Kindes rüber.
*MOT:oder noch eins?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: schüttet aus dem Topf auf seinen Teller.
*MOT:dann ham@d [: haben] wir beide gleichviel(e) Würstel.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: we(g).
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: stellt leeren Topf ab.
*MOT:dann hast du drei Würstel.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:eins.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:zwei.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:drei.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
%act: zählt Würschtl des Kindes mit dem Finger.
*MOT:und die Mama hat eins.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:zwei.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:drei Würstel.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
%act: zählt mit dem Finger ihre Würstchen.
*CHI: we(g).
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: hantiert mit dem leeren Topf.
*MOT:mhm@i.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: m@b.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:SO
*CHI: we(g).
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: stellt Topf auf den Boden.

*MOT:super.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:aber jetzt ham@d [: haben] wir immer noch keine Gabel.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:NT
%act: Blickkontakt.
*CHI: oh@i!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:MT
%act: Blickkontakt.
*MOT:da in der Kiste.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf den Schubkasten.
*MOT:schau mal da unten in der Schublade.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: schaut unter der Obstkiste, die neben dem Schubkasten steht.
*MOT:ne(in), nicht in der Kiste.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
*MOT:des@d [: das] war falsch von der Mama.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: wedis@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: sucht intensiv, hebt die Kiste an.
*CHI: dis@c [: das].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:Fabio!
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
%act: streicht ihn am Rücken.
*MOT:da hab(e) ich dir (eine)n Schmarn@d erzählt.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:&dav [//] da unten in der Schublade.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf den Schubkasten.
*CHI: ditsch@c.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$A:NT
%act: hält einen gefundenes Bärchen hoch.
*MOT:da gibt (e)s Gabeln.
%co1: \$I:AV

%co2: \$N:SO
*MOT:nochmal (eine)n Bären!
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:KT
*CHI: hh@i.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:kommt hier in unser(e)n Dessertteller.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt einen Teller und hält ihn Kind hin.
*CHI: haa@c.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt das Bärchen auf den Teller, geht dann zum Schubkasten.
*MOT:hm@i.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: da?
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
%act: macht die unterste Schublade auf.
*MOT:ja!
%co1: \$R:A:E
%co2: \$\$:KT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt Gabeln raus.
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ah@i, endlich krieg ich meine Gabel!
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:des@d [: das] is(t) aber toll.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: ah@i.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: kramt in der Schublade.
@Pause: 7sec
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: kommt mit dem Besteck zur Mutter.
*MOT:mmm@o.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: Mama.
%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT
%act: legt Mutter eine Gabel an den Teller.
*MOT:vielen Dank.
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:des@d [: das] is(t) aber lecker.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:okay.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:eine für dich.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: legt sich eine Gabel hin.
*MOT:super.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:und die eine kömma@d [: können wir] ja da hinten hinlegen.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf die Ecke des Polsters.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: legt die Gabel in die Ecke.
*MOT:sehr schön!
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:und vielleicht noch (ei)nen Löffel für die Eier?
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: geht zum Schubkasten.
*CHI: da [?].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt einen Löffel aus der Schublade und kommt zurück.
*MOT:m@i [>].
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: (h)eiß.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:super [<].
%co1: \$I:BN
%co2: \$N:BN

%act: zeigt auf die Eier.
*MOT:ja.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*MOT:für die Eier brauchma@d [: brauchen wir] den Löffel.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:is(t) es noch heiß?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:oh@i, dann warten wir einfach noch (ei)n bisschen.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: legt Mutter den Löffel hin.
@End

Trankript Nr. 23

@Begin

@Languages: de

@Participants: CHI Child, MOT Mother

@Age of CHI: 2;1.

@Situation: freies Spiel zwischen Mutter und Kind

@Activities: Spielküche mit Koch- und Essgeschirr, Spieleessen, Teddybär

@Coder: Kiening

@Time Duration: 0:00:20-0:10:20

@Dependent: act, co1, co2, com

*CHI: des Ei.

%act: greift zu Eierschachtel im Regal.

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$A:NT

*MOT:Ei!

%co1: \$R:IM:T

%co2: \$S:KT

*MOT:ist da ein Ei drin?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$S:GT

*CHI: 0.

%act: öffnet Eierschachtel.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$S:GT

*MOT:was is(t) (den)n da drin?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$S:GT

*CHI: 0.

%act: wendet sich zur Mutter und hält ein Ei hoch.

%co1: \$B:NV:P

%co2: \$S:GT

*MOT:hh@i!

%co1: \$R:BN

%co2: \$N:BN

*MOT:# was is(t) (den)n des?

%co1: \$I:F:K

%co2: \$S:GT

*CHI: Ei.

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$S:GT

*MOT:hh@i Ei [/] Ei.

%co1: \$R:IM:V

%co2: \$S:GT

*MOT:tu (e)s wieder rein, ne@i.

%act: nimmt Ei und legt es wieder in die Schachtel.

%co1: \$I:D:B:H

%co2: \$S:GT

*MOT:so # Ei [/] Ei.

%co1: \$I:D:L

%co2: \$S:GT

*MOT:ein Ei.

%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%act: reicht Mutter den Deckel der Schachtel.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:so des gehört da drauf.
%act: schließt Schachtel.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: greift zu etwas neuem im Regal.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
*MOT:was hama [: haben wir] da?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:KT
*CHI: des.
%act: hält Mutter die Dose hin.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:was ist das?
%act: legt Eierschachtel ins Regal zurück.
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:was ist das?
%act: nimmt Dose vom Kind.
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:schau mal.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
%act: schüttelt Die Dose.
*MOT:ich glaub das sind Nudeln.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:da sind Nudeln drin.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
*CHI: oh@i.
%act: nimmt Dose von der Mutter.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:kann man kochen.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:schau die kannst du in den Topf tun.
%act: zeigt auf den Spielherd, auf dem ein Topf steht.
%co1: \$I:AS
%co2: \$A:NT
*MOT:wenn das Wasser kocht dann kannst du die Nudeln reintun.
%co1: \$I:AS

%co2: \$N:NT
*MOT:dann werden sie weichgekocht.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$N:NT
*CHI: 0.
%act: wendet sich dem Herd zu und versucht Dose zu öffnen, es gelingt nicht, obwohl er daran dreht.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT
*MOT:genau.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:geht des auf?
%act: nimmt Dose vom Kind.
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:auf.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:schau aufdrehen.
%act: demonstriert Öffnen der Dose.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: zeigt auf Topf.
%co1: \$B:NV:P
%co2: \$\$:GT
*MOT:aufdrehen.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Topf vor Mutter auf den Boden.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:na@i nimm mal den Topf hoch.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
*MOT:nimm mal den Topf in die Hand.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: hebt Topf auf.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:so # und.
%act: nimmt Topf entgegen, öffnet Dose und reicht sie dem Kind.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*CHI: 0.
%act: nimmt Dose, weiß nicht so recht, wohin damit.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT

*MOT:jetzt tust du die Nudeln rein.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*MOT:Mama hält (e)s fest.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: schüttet Nudeln in den Topf und nimmt diesen.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:so und jetzt müssma [: müssen wir] den Topf auf die Platte stellen.
%act: zeigt auf den Herd.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*MOT:<dass des> [//] dass die Nudeln weich kochen.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Topf auf den Herd und hebt Deckel vom Boden auf.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:und den Deckel drauf.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: schließt etwas mühsam den Deckel, dreht sich um und reicht Mutter die leere Dose.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:prima.
%act: nimmt Does entgegen und schließt sie.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:so jetzt musst du noch das einstellen.
%act: zeigt auf Knöpfe am Herd.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*MOT:dass die Platte heiß wird.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: dreht am gezeigten Knopf.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%act: zeigt auf zweiten Knopf am Herd.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:mhm@i, jetzt müssma warten bis die Nudeln weich sind ne@i.
%act: stellt leere Dose zurück ins Regal.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT

*MOT:was gibt (e)s (den)n da noch?
%act: holt neue Dose aus dem Regal und reicht sie dem Kind.
%co1: \$I:F:E
%co2: \$A:NT
*MOT:mach auf.
%co1: \$I:AV
%co2: \$N:NT
*CHI: 0.
%act: versucht die Dose zu öffnen.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT
*MOT:auf.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: reicht die Dose wortlos und ohne Blick der Mutter und zeigt ebenso
ohne Blick auf den Topf.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:oo@i was ist denn das?
%act: öffnet Dose und reicht sie dem Kind.
%co1: \$I:F:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: Ei.
%act: nimmt Dose.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:na [: nein] des ist kein Ei [=! Lachen und Kopfschütteln].
%co1: \$R:NV
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: schüttet Würstchen in den Topf.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:wollen die auch noch in den Topf rein [=! Lachen]?
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*MOT:okay.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:so viele!
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
@Time Start: 0:02:20
*CHI: 0.
%act: schließt Deckel und reicht Mutter die leere Dose.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:so jetzt müssen wir warten bis es gekocht hat.
%act: stellt leere Dose ins Regal zurück.
%co1: \$I:D:B:H
%co2: \$\$:GT

*CHI: 0.
%act: hantiert an den Knöpfen vom Herd.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:du kannst schon mal den Tisch decken.
%co1: \$I:AS
%co2: \$A:NT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:MT
*MOT:ja.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:schau mal da ist Geschirr.
%act: zeigt auf das kleine Kästchen, dessen Inhalt in den etwas geöffneten Schubladen zu sehen ist.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:Teller.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:Tasse.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:Becher.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: wendet sich dem Kästchen zu und kramt in den Schubladen.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: zieht mehrere Schubladen ganz heraus.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:so viel.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:brauchen wir das alles.
%co1: \$I:F:R
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: holt Glas aus der Schublade.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:schau hier.
%act: klopft auf das Kästchen.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT

*MOT:das ist unser Tisch.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: auf # nein.
%act: versucht, oberste Schublade zu öffnen, was nicht gelingt.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:hm@i das geht nicht auf.
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:GT
*MOT:hier die Platte.
%act: streicht mit Hand über das Kästchen.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:da können wir das Geschirr hinstellen.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:auf die Platte.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Glas darauf ab.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:genau.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:xxx noch ein Teller und ein Glas.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*MOT:zum Trinken.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Becher neben das Glas und schaut suchend ins Regal.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*CHI: Ei.
%act: greift ins Regal zur Eierschachtel.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
*MOT:gibt (e)s für die Mama ein Ei zum Frühstück?
%co1: \$R:RC:T
%co2: \$\$:KT
*CHI: ja.
%act: holt Schachtel aus dem Regal und stellt sie auch aufs Kästchen.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ja.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:dann hol eins raus.

%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: holt Ei aus der Schachtel.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:genau.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%act: will Ei ins Glas legen.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:kuck mal da ist ein Eierbecher.
%act: zeigt auf andere Schublade.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: dreht sich um.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:schau.
%act: zeigt weiter auf Schublade.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
*MOT:Eierbecher.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: hh@i.
%act: holt Eierbecher heraus und setzt Ei hinein, will ihn der Mutter geben.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:genau, hh@i!
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:stellst du das auf den Tisch für die Mama?
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%act: stellt Eierbecher neben das Glas auf das Kästchen.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: Papa.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
*MOT:kriegt der Papa auch eins?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:KT
*MOT:ein Ei.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT

*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:na@i dann noch eins.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:dann brauchen wir zwei.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: Papa.
%act: holt zweites Ei aus der Schachtel.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:eins für den Papa noch.
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: holt Eierbecher und setzt Ei hinein.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
@Time Start: 0:04:20
*CHI: Papa.
%act: bringt beides zum Kästchen.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ja, stell (e)s auf den Tisch.
%act: deutet auf Kästchen.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:GT
*MOT:und will der Jonas auch eins essen?
%act: nimmt Eierschachtel vom Kästchen.
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: nimmt Ei aus der Schachtel.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:brauchma [: brauchen wir] noch einen Eierbecher.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:Eierbecher.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: holt noch einen Eierbecher, stellt ihn auf das Kästchen und setzt Ei hinein.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:super.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:so jetzt braucht jeder einen Teller von uns.

%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:NT
*MOT:die Mama, der Papa und der Jonas.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$N:NT
*CHI: Papa.
%act: stellt einen Teller uaf das Kästchen.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:MT
*MOT:ja okay.
%co1: \$R:BN
%co2: \$\$:GT
*MOT:Papa, genau.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: Mama.
%act: holt nächsten Teller.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:Mama.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:Mama möchte da sitzen.
%act: zeigt auf einen bestimmten Platz.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Teller an gezeigten Platz.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:prima.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:und
der Jonas.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: holt Teller.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:Jonas sitzt da.
%act: zeigt Platz.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:hier vorne.
%act: schafft Platz für dritten Teller.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:so.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN

*CHI: Papa.
%act: holt noch einen Teller.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:hamma [: haben wir] doch schon.
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:Papa hat schon einen Teller, schau.
%act: zeigt auf den ersten Teller.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:möchte der Papa einen grünen Teller?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:der ist grün.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
*MOT:und der ist gelb.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
*CHI: Mama.
%act: zeigt auf gelben Teller.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: des.
%act: stellt grünen Teller daneben.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:so, was brauchen wir noch?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: des.
%act: holt weiteren grünen Teller aus der Schublade und stellt ihn aufs
Kästchen.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:noch einen Teller?
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:wer soll denn noch essen?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: Ei.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:xx jetzt hat die Mama, der Papa, der Jonas.
%act: deutet nacheinander auf alle Teller.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:und wer sitzt da?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT

*CHI: Mama.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:nochmal die Mama?
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:zweimal?
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: des?
%act: betrachtet Teller in seiner Hand.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ist der für die Oma.
%act: zeigt auf einen Teller auf dem Tisch.
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: nein [=! Kopfschütteln].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: Mama.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:wenn die Oma mit (de)m Zug kommt?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ja.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:dann brauch(t) sie auch einen Teller zum Frühstück.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
@Time Start: 0:06:20
*CHI: mm@i.
%act: versucht seinen fünften Teller in der Hand irgendwo abzustellen.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:passt keiner mehr drauf, ne@i?
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:so # was essen wir noch zum Frühstück?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$N:SO
*CHI: des.
%act: unklar was er meint.
%co1: \$B:VE:V

%co2: \$N:SO
*MOT:schau mal die Milch.
%co1: \$I:AV
%co2: \$A:NT
*CHI: 0.
%act: holt Milch aus dem Regal.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:MT
*MOT:genau.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:BN
*MOT:stellst du auf (de)n Tisch.
%co1: \$I:AV
%co2: \$S:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Milch ab.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
*MOT:so # prima.
%co1: \$I:WK
%co2: \$S:GT
*MOT:hm@i und die Mama würde gerne noch eine Banane essen.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:NT
*CHI: 0.
%act: holt Banane und reicht sie der Mutter.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:MT
*MOT:ja, auf den Teller legen.
%co1: \$I:AV
%co2: \$S:GT
*CHI: 0.
%act: mimt Essen der Banane.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
*MOT:auf den Teller legen.
%co1: \$I:AV
%co2: \$S:GT
*CHI: 0.
%act: legt Banane auf den Teller.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
*MOT:und Papa möchte einen Apfel essen.
%co1: \$I:AS
%co2: \$A:NT
*CHI: 0.
%act: blickt suchend ins Regal.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
*MOT:hm@i schau mal, wo ist noch ein Apfel.
%co1: \$I:AV
%co2: \$N:NT

*MOT:Papa möchte gerne einen Apfel zum Frühstück.

%co1: \$I:D:F

%co2: \$N:NT

*CHI: 0.

%act: holt Apfel aus Obststeige.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$\$:MT

*MOT:prima.

%co1: \$I:WK

%co2: \$\$:GT

*CHI: Papa.

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT

*MOT:den kriegt der Papa.

%co1: \$R:RC:P

%co2: \$\$:GT

*MOT:tust auf den Teller vom Papa.

%co1: \$I:AV

%co2: \$\$:GT

*CHI: 0.

%act: legt Apfel auf den entsprechenden Teller.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$\$:GT

*MOT:und möchte der Jonas eine Birne essen zum Frühstück?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$A:NT

*CHI: ja.

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:MT

*MOT:ja.

%co1: \$R:IM:V

%co2: \$\$:GT

*CHI: 0.

%act: holt Birne aus der Steige, legt sie auf einen Teller und wendet sich wieder der Steige zu..

%co1: \$B:HBP

%co2: \$\$:GT

*MOT:und was noch?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$\$:GT

*CHI: des.

%act: holt Zitrone aus der Steige.

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT

*MOT:eine Zitrone?

%co1: \$R:RS

%co2: \$\$:GT

*CHI: ja.

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT

*MOT:kriegt die die Oma?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$\$:GT
*MOT:die wird sich freuen.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:hm@i die Oma wird sich freuen, du.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: legt Zitrone auf Omas Teller.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:muss die Oma die Zitrone essen?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$\$:GT
*MOT:die Arme.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*MOT:ist ja ganz sauer.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: des.
%act: holt Tomate aus der Steige.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
*MOT:was hamma@d [: haben wir] (den)n da?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:KT
*MOT:was ist das?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: Papa.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:nein.
%co1: \$R:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: Mama.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:Mama soll die essen?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:GT
*MOT:was ist denn das?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: Mama.
%act: betrachtet kurz die Tomate wendet sich dann damit dem Kästchen zu.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:hm@i, was ist das?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$\$:GT

*CHI: 0.
%act: keine Reaktion, wendet sich ab und legt Tomate auf den Boden.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
*MOT:ist das eine Tomate?
%act: nimmt Tomate und hält sie dem Kind wieder hin.
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ja.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: des?
%act: legt Gurke zur Tomate.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
*MOT:was ist des?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:KT
*CHI: 0.
%act: wendet sich wieder der Stiede zu.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
*MOT:hm@i.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*CHI: des?
%act: holt neues Gemüse aus der Steige und zeigt es der MUtter.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
*MOT:mm@i was ist des?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:KT
*CHI: Papa.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:das kennst du.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
@Time Start: 0:08:20
*CHI: Papa.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:eine Karotte.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:mm@o.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.

%act: mimt essen der Karotte und schaut dann suchend ins Regal.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:wo tuma [: tuen wir] denn die hin?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*MOT:hanna [: haben wir] keine Teller mehr.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:hm@i.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: hm@i.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:hm@i.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:nimm mal die Zitrone vom Teller und tu die Karotte drauf.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: zögert, die Karotte in der Hand.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:die Oma möchte gar keine Zitrone essen.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:möchte lieber sie Karotte.
%co1: \$I:D:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%act: tauscht Karotte gegen Zitrone.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:prima.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: legt Zitrone auf einem kleinen Krug ab.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:ui@i gibt (e)s (eine)n Zitronensaft.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%act: nimmt Glas in die Hand und greift dann zu einer Schublade im Regal.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
*MOT:was ist da?
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:KT

*CHI: des [/] # des.
%act: zieht Schubalbe heraus und schaut hinein.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: nein [=! entäuscht].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Schublade zurück und zieht andere heraus und schaut hinein.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:leer.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
*CHI: nein.
%act: kommentiert leere Schublade.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:nichts drin.
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: da.
%act: greift nach anderer Schubalbe und rappelt daran, weil sie nicht
aufgeht, nimmt stattdessen Milchtüte.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:schau mal, ob das was drin ist.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: schüttelt Milchtüte.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
*MOT:die Milch, ne@i.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:KT
*CHI: 0.
%act: stellt Milch auf das gedeckte Kästchen, dabei fällt etwas anderes um.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*CHI: aah@i!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:ohje@i!
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
*CHI: bum@o.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT

*MOT:bum@o [=! lachen].
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: Ei.
%act: möchte Eierbecher mit Ei vom Tisch nehmen.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
*MOT:vorsichtig.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:KT
*MOT:die Eier können kaputt gehen, ne@i.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:schön aufpassen.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: nimmt Eierbecher und dreht sich damit zur Mutter.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:tu halt das Ei auf den Teller vom Papa.
%act: zeigt auf den Teller.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: setckt Ei in den Mund und mimt essen.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:auf den Teller [//] stell (e)s auf den Teller.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Ei auf dem Teller ab.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:genau.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*MOT:und das +/-.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*CHI: 0.
%act: rückt Ei gerade.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:und das Ei?
%act: zeigt auf ein anderes Ei.
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%act: greift zum gezeigten Eierbecher.
%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT
*MOT:das tust du auch auf den Teller vom der Mama.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%act: stellt Ei ab.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
*MOT:kriegt die Mama zwei Eier.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
@End

Transkript Nr. 31

@Begin

@Languages: de

@Participants: CHI Child, MOT Mother

@Age of CHI: 2;1.

@Situation: freies Spiel zwischen Mutter und Kind

@Activities: Spielküche mit Koch- und Essgeschirr; Spieleessen, Teddybär

@Coder: Julia Windmaißer, Daniela Kiening

@Time Duration: 03:10-13:10

@Dependent: act, co1, co2, co3

*MOT:Maus, sollma@d [: sollen wir] mal gucken, was da drin is(t)?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$A:NT

%act: beugt sich zum Schubkasten vor und macht eine Schublade auf.

*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$S:MT

%act: dreht sich neugierig zum Schubkasten um.

*MOT:guck mal [?], hier sind xx ganz schöne [?] Sachen drin.

%co1: \$I:D:F

%co2: \$S:GT

%co3: \$D:AH

%act: zieht die Schublade ganz raus.

*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$S:GT

%act: kramt in der Schublade.

*CHI: da [?].

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$S:GT

%act: nimmt etwas heraus.

*MOT:was kann man (den)n da reinton?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$S:GT

%act: kein Blickkontakt.

*CHI: 0 [=! Quietschen].

%co1: \$B:HBP

%co2: \$S:GT

%act: nimmt Eierbecher aus der Schublade.

*MOT:das sind Eierbecher, ne@i?

%co1: \$I:D:L

%co2: \$S:GT

*CHI: Ei!

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$S:GT

%act: nimmt gelben Eierbecher an sich.

*MOT:für (da)s Ei, genau.

%co1: \$R:RS

%co2: \$S:GT

*MOT:was is(t) denn hier noch drin?

%co1: \$I:F:E

%co2: \$A:NT
%act: macht neue Schublade auf.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:TW
%act: ist noch mit der alten Schublade beschäftigt.
*MOT:(ei)n Löffel, xx Messer und Gabel.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$A:FT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT:FT
%act: lehnt sich zur neuen Schublade rüber, nimmt ein Messer heraus.
*CHI: mei(n)!
%co1: \$B:V:VE
%co2: \$\$:GT
%act: legt das rote Messer weg, ist mit den Schubladen beschäftigt.
*MOT:#3 ne@i?
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*CHI: hh@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt zwei Gabeln aus der Schublade.
*CHI: biba@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$A:NT
%act: betrachtet das Besteck, blickt zur Mutter.
*CHI: aa@b.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:NT
*MOT:das 0ist (ei)ne Gabel.
%co1: \$R:RS:NV
%co2: \$\$:KT
%act: zeigt auf die rote Gabel in der Hand des Kindes; macht dann eine neue Schublade auf.
*CHI: aa@b.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:SO
*MOT:was is(t) (den)n das?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$A:NT
%co3: \$D:DK
%act: blickt in die Schublade.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT
%act: greift in die Schublade und holt zwei Teller raus.
*MOT:(ei)n Teller.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: hantiert mit den Tellern und dem Besteck vor dem Polster am Boden.
@Pause: 12sec.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: tut, als würde er essen.
*MOT:oh@i [?], was gibt (e)s denn bei dir heute?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:KT
*CHI: h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
%act: sucht etwas.
*MOT:was hast du denn Leck(e)res gekocht?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: gibt dem Teddy zu essen.
*MOT:oh@i der Teddy kriegt auch was.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:KT
*MOT:das is(t) aber lieb von dir.
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
%act: öffnet eine neue Schublade.
*MOT:oh@i guck mal [?].
%co1: \$I:AV
%co2: \$A:NT
%co3: \$D:AH
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT
%act: legt Besteck neben dem Topf ab und kommt zur Schublade.
*MOT:xxx.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
%act: schaut in die geöffnete Schublade.
*CHI: de@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
*CHI: de@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt einen roten Becher aus der Schublade.
*MOT:trink(en) ma@d [: wir] da Tee?
%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:GT
%act: Blickkontakt.

*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt noch einen gelben Becher aus der Schublade.
*MOT:krieg ich auch (ei)n(en) Tee?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: räumt noch einen Becher aus.
*MOT:in (ei)ner Tasse?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt noch ein Glas aus der Schublade und betrachtet es.
*MOT:oder in (eine)m Glas?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: dea@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: stellt das Glas weg.
*MOT:Glas [=! Flüstern].
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$N:SO
%act: kramt in der Schublade, will sie weiter raus ziehen.
*MOT:up@o.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt zwei Gläser aus der Schublade, stellt sie neben sich ab und beschäftigt sich mit den ganzen Gläsern.
*MOT:xxx.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:NT
%act: schiebt die eine Schublade zu und macht eine andere auf, nimmt daraus ein Geschirrtuch.
*MOT:oh@i schau ma(l).
%co1: \$I:AV
%co2: \$N:NT
%co3: \$D:AH
%act: entfaltet das Tuch.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP

%co2: \$A:TW
%act: spielt weiter mit den Bechern.
*MOT:guck ma(l)!
%co1: \$I:AV
%co2: \$A:FT
%co3: \$D:AH
%act: zeigt Kind das Tuch.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT:FT
%act: schaut zur Mutter.
*MOT:und sogar (ei)ne Tischdecke.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*MOT:oder is(t) das (ei)n Handtuch?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$\$:GT
%act: wendet das Tuch hin und her, legt es hin; nimmt eine Schürze aus der
Schublade.
*MOT:und (ei)ne Schürze.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
%act: entfaltet die Schürze und betrachtet sie.
@Time Start: 5:10
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: wendet sich wieder seinen Bechern zu.
*MOT:guck ma(l), die is(t) doch toll!
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$A:TW
%co3: \$D:AH
*MOT:willst Odu die mal anziehen?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$N:NT
*CHI: nein!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:MT:TW
%act: spielt weiter, kein Blickkontakt.
*MOT:nein?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$\$:GT
%act: legt die Schürze zusammen.
*MOT:dann nich(t).
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
%act: steckt die Schürze wieder in die Schublade zurück, nimmt einen
Topflappen heraus, hält ihm dem Kind hin.
*MOT:guck ma(l) [=! ohne Stimme].
%co1: \$I:AV
%co2: \$A:NT
%co3: \$D:AH

*MOT:Topflappen.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$N:NT
*CHI: 0.
%co1: \$B:NV:S
%co2: \$A:TW
%act: schaut kurz zur Mutter, nimmt einen roten Becher und trinkt demonstrativ daraus.
*MOT:mmm@o.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$S:KT:TW
%act: steckt den Topflappen wieder in die Schublade.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: gibt dem Teddy zu trinken.
*MOT:oh@i der Teddy kriegt auch was?
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$S:KT
%act: kurzer Blick zum Kind, drückt dann alles in die Schublade, legt das Handtuch zusammen.
*CHI: hh@b [=! Erstaunen]!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:NT
%act: dreht sich schnell zur Schublade und will sie zudrücken, was nicht gelingt.
*MOT:0.
%co1: \$R:NVR
%co2: \$S:KT
%act: legt das Handtuch in die Schublade und schiebt sie zu, blickt suchend umher, dann zum Regal. Nimmt eine Schublade heraus.
*MOT:och@i schau mal, was da drin is(t)!
%co1: \$I:AV
%co2: \$A:NT
%co3: \$D:AH
%act: hält Kind die Schublade hin.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:MT
%act: greift in die Schublade, nimmt einen Pilz heraus.
*CHI: chchra@b h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$S:GT
%act: Blickkontakt.
*MOT:was is(t) das?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$S:GT
%act: Blickkontakt.
*CHI: Ei!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: blickt zur Mutter.

*MOT:ne [: nein], des@d [: das] (i)s(t) kein Ei!
%co1: \$R:NV
%co2: \$\$:GT
*MOT:des@d [: das] (i)s(t) ein Pilz.
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*CHI: Pil(z).
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: wirft den Pilz weg.
*MOT:Pilz.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: h@b [=! Erstaunen], we(g)!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$A:NT
%act: nimmt noch einen Pilz aus der Schublade.
*MOT:du meinst, eignet sich zum weitwerfen.
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:KT
%act: schaut Kind an.
*CHI: 0 [=! Quietschen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: wirft den Pilz weg.
*CHI: odle@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt einen dritten Pilz und feuert ihn weg.
*CHI: 0 [=! Quietschen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: schaut am Boden herum.
*MOT:0du stellst hier (ei)n ganz schönes Chaos an.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*MOT:weißt du des?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$\$:GT
%act: schiebt die Schublade zurück, nimmt eine neue heraus, schaut hinein.
*MOT:das is(t) leer.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:NT
%act: schiebt Schublade zurück.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT
%act: steht auf und geht zum Regal.
*MOT:Gummibärchen.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt eine Dose aus dem Regal.

*CHI: h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
%act: schaut in die Dose, nimmt ein Gummibärchen heraus und wirft es weg.
*MOT:die kennst du noch gar nicht, ne@i?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$A:NT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:TW
%act: wirft ein weiteres Gummibärchen durch den Raum.
*MOT:was sind (den)n des?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$A:FT
*CHI: 0 [=! Quietschen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:FT
%act: wirft noch mehr Gummibärchen durch die Gegend.
*MOT:wie sieht (den)n des aus?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$A:FT
*MOT:was is(t) (den)n des@d [: das]?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$N:FT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:MT:FT
%act: hält inne und betrachtet ein Gummibärchen.
*CHI: bege@b.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$S:GT
%act: Blickkontakt.
*MOT:wie ein Teddy, genau.
%co1: \$R:RS
%co2: \$S:GT
%act: Blickkontakt.
*CHI: dede [: Teddy].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
*CHI: dedi [: Teddy].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$S:GT
%act: hält ein Gummibärchen hoch und betrachtet es.
*MOT:Teddy.
%co1: \$R:IM:V
%co2: \$S:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: wirft das Gummibärchen weg.
*CHI: h@b [=! Erstaunen].

%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:NT
%act: nimmt die ganze Dose und kippt sie aus.
*CHI: 0 [=! Quietschen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:NT
*MOT:0.
%co1: \$I:NVR
%co2: \$\$:KT
%act: folgt dem kindlichen Blick zum Boden.
*CHI: h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:SO
*MOT:xxx.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
*MOT:kömma@d [: können wir] des mal wieder aufsammeln?
%co1: \$I:AV
%co2: \$A:NT
%act: fängt an, die Gummibärchen einzusammeln.
*MOT:hmm@i?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$N:NT
%co3: \$D:AH
%act: nimmt dem Kind die Dose aus der Hand.
*CHI: ja [=! Quietschen]!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:MT
%act: schaut am Boden herum.
*MOT:sammel mal die ganzen kleinen Teddys auf.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
%act: sammelt weiter Gummibärchen ein, sucht hinter sich.
*CHI: Dedi [: Teddy]?
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: erblickt den großen Bären vor sich liegend und nimmt ihn.
*MOT:mhm@i.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: bringt
den Bär zur Mutter.
*MOT:äh@fp, nicht den Großen, die kleinen Teddys!
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt zuerst auf den Bär, dann auf die Gummibärchen am Boden.
@Time Start: 07:09
*CHI: Dedi [: Teddy].
%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT
*MOT:der große Teddy kann doch noch liegen bleiben.
%co1: \$R:RC:P
%co2: \$\$:GT
*CHI: Dedi [: Teddy] [=! Anstrengung].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: trägt den Bär zum Polster in der Ecke und legt ihn auf das Polster.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
%act: kommt zurück und geht mitten durch das Chaos am Boden zum Regal.
*MOT:0.
%co1: \$I:SO
%co2: \$\$:GT
%act: räumt weiter die Bärchen in die Dose.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: nimmt eine Dose aus dem Regal und scheppert damit.
*MOT:was is(t) (den)n da drin?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:KT
*MOT:was hast (den)n du da?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
%act: macht den Deckel auf die Gummibärchendose.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: dreht sich zur Mutter um.
*CHI: da [?!]
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:0.
%co1: \$R:NVR
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt Kind die Dose aus der Hand und macht sie auf.
*MOT:Würstchen, Odas sind Wienerle!
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
%act: schüttet sich ein paar Würstchen in die Hand.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:NT
%act: nimmt sich ein Würstchen und wirft es weg.
*CHI: ey@b!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:NT
%act: nimmt ein zweites und drittes Würstchen und wirft sie durch das Zimmer.

*CHI: h@b [: Erstaunen]!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$N:NT
%act: Blickkontakt.
*MOT:0 [=! Lachen].
%co1: \$R:NVR
%co2: \$S:KT
%act: Blickkontakt, rutscht in "Wurfrichtung des Kindes", überlässt Kind die Dose.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
%act: schüttet die Dose aus.
*CHI: h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
*CHI: 0 [=! Quietschen]!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
*MOT:0.
%co1: \$I:NVR
%co2: \$S:GT
%act: sammelt zwei Würstchen ein, schiebt sie vor das Kind.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
%act: nimmt ein Würstchen vom Boden und wirft es weg.
*MOT:0.
%co1: \$I:NVR
%co2: \$N:SO
%act: stellt die Gummibärchendose ins Regal.
*CHI: ah@b!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
%act: feuert Würstchen durch die Gegend.
*MOT:sollma@d [: sollen wir] denn mal Würstchen kochen?
%co1: \$I:AS
%co2: \$A:NT
%act: sammelt ein Würstchen ein und nimmt den Deckel vom Topf auf der Herdplatte.
*MOT:guck ma(l)!
%co1: \$I:AV
%co2: \$N:NT
%co3: \$D:AH
%act: legt das Würstchen in den Topf.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:MT
%act: nimmt ein Würstchen und tut es in den Topf.
*MOT:tuma@d [: tun wir] die mal da rein.
%co1: \$I:AS
%co2: \$S:GT

%act: legt ein weiteres Würstchen in den Topf.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: legt mehrere Würstchen in den Topf.
*MOT:sollma@d [: sollen wir] (ei)n(en) Pilz dazu tun?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt ein Würstchen in den Topf.
*MOT:dann tu mal einen rein.
%co1: \$I:AS
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: sucht am Boden.
*MOT:vor dir liegt einer!
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf einen Pilz am Boden.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: tut ein Würstchen in den Topf.
*MOT:0.
%co1: \$I:NVR
%co2: \$\$:GT
%act: legt den Pilz in den Topf.
*MOT:xxx drei.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
%act: blickt zum Regal.
*MOT:oh@i, und was tuma@d [: tun wir] denn noch dazu?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
%act: sieht unter dem Regal etwas, beugt sich hin.
*MOT:wollma@d [: wollen wir] <die Obst> [//] die Kartoffel da noch mit
reintun?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
%act: hält Kind die Kartoffel hin.
*CHI: ja!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt die Kartoffel und tut sie in den Topf.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: will aus dem Topf ein Würstchen nehmen, dabei rutscht dieser von der

Herdplatte.

*MOT:dann [?] muss das [?] jetzt richtig gut [?] kochen.

%co1: \$I:D:E

%co2: \$\$:GT

%act: schiebt den Topf auf die Herdplatte zurück.

*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$A:NT

%act: versucht das Würstchen auf die Gabel zu spießen.

*MOT:was hama@d [: haben wir] denn da [=! Flüstern]?

%co1: \$I:F:R

%co2: \$A:NT

%act: nimmt eine Dose aus dem Regal und macht sie auf.

*MOT:oh@i, was is(t) das denn?

%co1: \$I:F:K

%co2: \$N:NT

*CHI: Is@c [: Fisch].

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:MT

%act: greift in die Dose.

*CHI: Is@c [: Fisch].

%co1: \$B:VE:V

%co2: \$\$:GT

*MOT:ein Fisch.

%co1: \$R:RS

%co2: \$\$:GT

*CHI: 0 [=! Quietschen].

%co1: \$B:HBP:V

%co2: \$\$:GT

%act: tut den Fisch in den Topf.

*MOT:auch da rein?

%co1: \$I:D:B:K

%co2: \$\$:GT

*CHI: h@b.

%co1: \$B:HBP:V

%co2: \$\$:GT

*MOT:das gibt (ei)ne interessante Mischung.

%co1: \$I:D:F

%co2: \$\$:GT

*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$\$:GT

%act: tut alle Fische aus der Dose in den Topf.

@Pause: 9sec.

*MOT:h@i!

%co1: \$I:SO

%co2: \$N:SO

%act: macht die Dose zu, Blickkontakt, will die Dose wieder ins Regal stellen.

*CHI: 0.

%co1: \$B:HBP

%co2: \$\$:GT

%act: Blickkontakt, nimmt einen Fisch wieder aus dem Topf, sucht die Dose.
*CHI: da [?], das [=! Flüstern].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:da [=! Flüstern]?
%co1: \$R:IM:T
%co2: \$\$:GT
%act: hält die Dose.
*CHI: äh@b!
%co1: \$B:NV:P:V
%co2: \$\$:GT
%co3: \$D:AH
%act: streckt den Fisch zur Dose.
*MOT:wieder da rein?
%co1: \$R:RC:NV
%co2: \$\$:GT
%act: macht die Dose auf.
*MOT:0du meinst [?] es war zu viel Fisch?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
@Time Start: 09:09
*CHI: ja!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: tut den Fisch und dann noch einen in die Dose zurück.
*CHI: ja [=! Quietschen].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: tut noch einen Fisch in die Dose.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: erwischt im Topf ein Würstchen und will es zunächst in die Dose tun, erkennt es dann aber.
*CHI: nein.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt das Würstchen vor den Herd.
*MOT:nein, genau.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: hh@b [=! Erstaunen]!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: sucht im Topf.
*CHI: zis [: Fisch].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: findet einen Fisch.
*CHI: zis [: Fisch].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT

*CHI: zis [: Fisch].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: legt den Fisch in die Dose.
*MOT:Fisch, genau.
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:GT
*CHI: da [?!]
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:Deckel zu?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
%act: will den Deckel auf die Dose tun.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: nimmt den Deckel aus der Hand der Mutter und macht ihn auf die Dose.
*MOT:super [?] [=! Flüstern].
%co1: \$I:WK
%co2: \$\$:GT
*CHI: Bär, Bär.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf die Dose.
*MOT:nö@d [: nein], des@d [: das] 0is kein Bär.
%co1: \$R:NV
%co2: \$\$:GT
%act: betrachtet die Dose genau.
*MOT:ähm@fp, des@d [: das] soll (ei)ne Tomate sein.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: (T)o(mate), dis [: des].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: dis [: des].
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:guckma@d [: schauen wir] ma(l), ob wir hier auch Bären haben, h@i?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$A:NT
%act: setzt sich auf, stellt die Dose ins Regal, schaut in die oberste Schublade.
*MOT:was is(t) (den)n da oben noch drin?
%co1: \$I:F:R
%co2: \$N:NT
*MOT:da is aber leider nix mehr drin.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$N:NT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:MT

%act: geht zum Regal und schaut.
*CHI: h@b [: Erstaunen]!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: greift an eine Schublade.
*MOT:da is(t) nix mehr drin.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
*CHI: h@b [=! Erstaunen]!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: greift etwas Anderes.
*MOT:was is(t) das denn?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$\$:GT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$A:AP
%act: fummelt weiter nach der Milch.
*MOT:weißt du was das is(t)?
%co1: \$I:F:K
%co2: \$\$:GT
*MOT:#2 das is(t) Milch.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: da!
%co1: \$B:NV:P:V
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf etwas unten im Regal.
*MOT:wo ist die Milch?
%co1: \$I:F:E
%co2: \$\$:GT
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf einen Topf.
*MOT:ne@d [: nein], des@d [: das] is(t) (ei)n Topf.
%co1: \$R:NV
%co2: \$\$:GT
%act: greift ins Regal und nimmt eine Dose heraus und tut was hinein.
*CHI: 0 [=! Seufzen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: schaut Mutter zu.
*MOT:noch (ei)n Gummibärchen gefunden.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$A:NT
%act: stellt die Dose wieder ins Regal.
*CHI: Dedi@c [: Teddy].
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:MT
*CHI: Dedi@c [: Teddy]!

%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf die Gummibärchendose im Regal.
*MOT:hm@i.
%co1: \$I:SO
%co2: \$N:SO
%act: schaut im Raum umher.
*CHI: h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:NT
%act: greift nach der Milch.
*CHI: äh@b!
%co1: \$B:NV:P:V
%co2: \$N:NT
%co3: \$D:AH
*CHI: äh@b!
%co1: \$B:NV:P:V
%co2: \$N:NT
%act: hält der Mutter die Milch hin.
*MOT:das is(t) Milch.
%co1: \$R:RS:NV
%co2: \$\$:KT
*MOT:die trinkst du jeden Morgen.
%co1: \$I:D:B:O
%co2: \$\$:GT
*CHI: h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: stellt die Milch zurück ins Regal.
*CHI: ja.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$N:SO
*MOT:genau.
%co1: \$R:BN
%co2: \$N:BN
*CHI: h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:NT
%act: zeigt auf sein Spiegelbild in der Scheibe.
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$N:NT
*MOT:was ist da?
%co1: \$R:RS
%co2: \$\$:KT
%act: schaut auch zur Scheibe.
*CHI: äh@b!
%co1: \$B:NV:P:V
%co2: \$\$:GT
%act: zeigt auf das Spiegelbild der Mutter.
*MOT:das is(t) (ei)n Spiegel, h@i?
%co1: \$R:RS:NV

%co2: \$\$:GT
*CHI: h@i.
%co1: \$B:NV:P:V
%co2: \$A:NT
%act: zeigt auf etwas neben dem Waschbecken.
*MOT:was 0ist (den)n da?
%co1: \$R:RC:NV
%co2: \$\$:KT
*CHI: ah@b!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
@Comment: läuft aus dem Bild.
*CHI: ii@o.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:NT
%act: wirft ein Würstchen, das er gefunden hat.
*CHI: da!
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$N:NT
*MOT:machst du jetz(t) Würstchen-Weitwurf?
%co1: \$I:D:B:K
%co2: \$\$:KT
@Time Start: 11:09
*CHI: ii@o.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: wirft ein Würstchen zur Mutter hin.
*MOT:0 [=! Schnalzen].
%co1: \$I:NVR
%co2: \$\$:GT
%act: hebt das Würstchen auf, hält es vor den Mund als würde sie rauchen.
@Comment: Kind kommt wieder ins Bild.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: läuft zu den Pilzen, die an der Tür liegen.
*CHI: uh@o.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
%act: wirft einen Pilz.
*MOT:0.
%co1: \$I:NVR
%co2: \$\$:GT
%act: sammelt den Pilz auf.
*CHI: 0 [=! Lachen].
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: läuft
zurück, nimmt noch einen Pilz und wirft ihn.
%com: hat Spaß am Werfen der Sachen.
*CHI: pf@o.
%co1: \$B:HBP:V

%co2: \$\$:GT
*MOT:ui@i, aber nich(t) alles wegschmeißen.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
%act: sammelt den Pilz ein.
*CHI: 0 [=! Quietschen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
*MOT:wenn des@d [: das] dahinter fällt, kriegt ma(n) des ganz schwer
wieder raus.
%co1: \$I:AV
%co2: \$\$:GT
%act: sortiert ein bisschen die Sachen am Boden.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:SO
%act: läuft zu den Polstern, setzt sich hin und nimmt eine Gabel und
Würstchen in die Hand.
*CHI: h@b [=! Erstaunen], da.
%co1: \$B:VE:V
%co2: \$\$:GT
%act: steht auf, wirft die Würstchen gegen das Regal.
*MOT:oh@i, auch grade eben gerettet des [: das].
%co1: \$I:D:F
%co2: \$\$:GT
%act: sammelt das Würstchen ein.
*CHI: ey@i!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:NT
%act: nimmt die Würstchendose und schüttet die Würstchen in ein Gefäß vor
dem Regal.
*CHI: eh@i!
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:NT
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$N:NT
%act: Blickkontakt.
*MOT:0.
%co1: \$R:NVR
%co2: \$\$:KT
%act: lächelt Kind an.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$\$:GT
%act: wirft dann die Dose hinter die Mutter.
*CHI: oh@i!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT
*CHI: ja.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$\$:GT

%act: dreht sich um und nimmt einen roten Becher. Wirft ihn weg.
*MOT:0.
%co1: \$I:NVR
%co2: \$A:AP
%act: schaut im Zimmer umher.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
%act: geht zum Becher, wirft ihn nochmal, geht hinterher, wirft nochmal.
*CHI: 0 [=! Lachen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
%act: wirft den Becher so, dass er in die offene Schublade springt.
*CHI: aahh@o.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
*MOT:das war ein ziemlicher Wurf.
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:GT
*MOT:mitten in die Schublade rein!
%co1: \$I:D:F
%co2: \$S:GT
%act: zeigt auf die Schublade und schmunzelt.
*CHI: 0.
%co1: \$B:HBP
%co2: \$S:GT
%act: kommt herbei, schaut, nimmt einen Teller und geht auf Abstand. Wirft.
*CHI: eh@o.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
%act: der Teller landet so, dass er auf der Kante im Kreis rollt.
*CHI: h@b [=! Erstaunen].
%co1: \$B:NV:P:V
%co2: \$S:GT
%act: zeigt auf den Teller.
*CHI: 0 [=! Lachen]!
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
*MOT:0 [=! Lachen].
%co1: \$R:NVR
%co2: \$S:GT
*CHI: hehe@o.
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
%act: holt den Teller und wirft ihn zur Mutter.
*CHI: 0 [=! Lachen].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$S:GT
%act: kommt zurück zur Mutter.
%com: hat sichtlich Spaß am Werfen der Sachen.
*MOT:0 [=! Lachen].
%co1: \$I:SO

%co2: \$\$:GT
%act: schaut im Zimmer umher.
*CHI: ah@b [=! Anstrengung].
%co1: \$B:HBP:V
%co2: \$A:NT
%act: hantiert am Boden herum.
@Pause: 8sec.
*CHI: baba@c.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$N:NT
%act: hält etwas in der Hand.
*CHI: baba@c!
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$N:NT
%act: schaut Mutter an.
*MOT:ja, der Papa benutzt auch immer (ei)n Messer.
%co1: \$R:IK
%co2: \$\$:KT
*MOT:#2 das is(t) ein Messer.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
*CHI: beiba@c.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
%act: hantiert mit den Gegenständen am Boden.
*CHI: da.
%co1: \$B:VE:U
%co2: \$\$:GT
*MOT:ein Löffel.
%co1: \$I:D:L
%co2: \$\$:GT
@End

Lebenslauf

Name Daniela Kiening, geb. Geyer
Geburtsdatum 16. 04. 1974
Geburtsort München
Familienstand verheiratet, zwei Kinder

Akademische Ausbildung

Juni 1993 Abitur am Gymnasium Vaterstetten
Oktober 1993 -
Oktober 1994 Studium der Philosophie an der LMU München
November 1994 -
Juli 2000 Studium der Sonderpädagogik, Fachbereich Sprachbehinderten-
pädagogik an der LMU München
mit den Nebenfächern Psychologie und
Sprechwissenschaft/Psycholinguistik
August 1997 –
Mai 1998 Auslandsaufenthalt in den USA; Syracuse NY
Studium der Speech-Language Pathology im Graduate Program an der
Syracuse University
Juli 2000 Erlangung des Magister Artium (M.A.) an der LMU München in den
Fächern Sonderpädagogik (Fachbereich Sprachbehindertenpädagogik)
Psychologie (Fachrichtung Neuropsychologie),
Sprechwissenschaft/Psycholinguistik
Januar 2001 Verleihung des 1. Förderpreises des Deutschen Bundesverbandes der
akademischen Sprachtherapeuten e.V. (dbs) für die Magisterarbeit
Oktober 2000 –
Juli 2002 Promotionsstudium in den Fächern Sprachheilpädagogik,
Psychologie und Psycholinguistik, LMU München

Berufliche Tätigkeiten

August 2000 –
Juli 2002 Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft
am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik,
Prof. Dr. M. Grohnfeldt, LMU München
September 2000 -
August 2006 Tätigkeit als angestellte Sprachtherapeutin
im Heilpädagogischen Kindergarten
des Betreuungszentrums Steinhöring,

September 2002 – September 2004	Elternzeit (HPK Steinhöring)
Januar 2003 – Juni 2003	Minijob als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Germanistische Linguistik, Prof. Dr. Elisabeth Leiss, LMU München
März 2004 – Juli 2004	Freiberufliche Mitarbeit in einer Praxis für Sprachtherapie, Holzkirchen
seit September 2006	Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik, Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, LMU München
September 2009 - September 2010	Elternzeit
seit Oktober 2010	Fortsetzung der Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik, Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, LMU München

