

Motsch
Marks
Ulrich

Wortschatzsammler

Evidenzbasierte Strategitherapie
lexikalischer Störungen
im Kindesalter

3. Auflage

Auf DVD:
über 100
Kopiervorlagen
mit rund
300 Fotos

SPRACHTHERAPIE



 reinhardt

 reinhardt

Hans-Joachim Motsch · Dana-Kristin Marks ·
Tanja Ulrich

Wortschatzsammler

Evidenzbasierte Strategietherapie
lexikalischer Störungen im Kindesalter

3., überarbeitete Auflage

Mit 117 Abbildungen und 24 Tabellen

Mit DVD mit Therapiematerialien:
103 Kopiervorlagen mit rund 300 Fotos

Ernst Reinhardt Verlag München

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

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

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

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

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

ESGRAF 4–8 (ISBN: 978-3-497-02632-6)

Diagnostikmaterial zu ESGRAF 4–8 (ISBN: 978-3-497-02620-3)

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-497-02786-6 (Print)

ISBN 978-3-497-60691-7 (PDF)

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Cover unter Verwendung von Fotos von Dana-Kristin Marks

Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

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

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

Inhalt

Einleitung	9
1 Erwerb lexikalischer Fähigkeiten	12
1.1 Wort – Bedeutung – Konzept	12
1.2 Wie kommen die Wörter in das mentale Lexikon?	13
1.3 Wie entwickelt und strukturiert sich das mentale Lexikon? ...	21
1.4 Wie werden die Wörter aus dem Lexikon abgerufen?	27
2 Lexikalische Störungen	30
2.1 Begriffsklärung	30
2.2 Quantitative und qualitative lexikalische Störungen	32
2.3 Umgang mit lexikalischen Lücken	35
2.4 Verlauf des gestörten Erwerbs lexikalischer Fähigkeiten	39
2.5 Wie entsteht eine lexikalische Störung – Verursachungshypothesen	42
3 Diagnose lexikalischer Störungen	49
3.1 Ziele und Methoden der Diagnostik	49
3.2 Standardisierte Einzeltestverfahren	59
3.3 Subtests aus standardisierten (Sprach-)Entwicklungstests	63
4 Therapiemethoden	72
4.1 Das Ziel lexikalischer Therapiemethoden: Generalisierung ...	72
4.2 Elaborationstherapien	74
4.3 Elternbeteiligung	87
4.4 Strategieansätze	94
4.5 Effektivität lexikalischer Therapiemethoden	100

6 Inhalt

4.5.1	Evidenz in Interventionsstudien	100
4.5.2	Effektivität von Elaborations- und Abruftherapien	102
4.5.3	Effektivität von Therapieformaten mit Strategieelementen	104
5	Der Wortschatzsammler	113
5.1	Prinzipien und Voraussetzungen	113
5.2	Der Wortschatzsammler im Vorschulalter	126
5.2.1	Therapiemethodik und 20 Therapieeinheiten	126
5.2.2	Der Tagespirat	176
5.3	Der Wortschatzsammler im Schulalter	182
5.3.1	Neuerungen im Schulalter	182
5.3.2	Therapiemethodik und 20 Therapieeinheiten	188
5.3.3	Der Wochenend- und der Unterrichtspirat	257
5.4	Der Wortschatzsammler im Unterricht	263
5.4.1	Lehrereinstellungen zu den neuen Lernstrategien	264
5.4.2	Methodisches Vorgehen	265
5.4.3	Der Wortschatzsammler – Methodik für die Vermittlung von Lernstrategien	268
5.5	Evidenz	269
5.5.1	Interventionsstudien	269
5.5.2	Randomisierte und kontrollierte Studie im Vorschulalter	269
5.5.3	Randomisierte und kontrollierte Studie im Schulalter	272
6	Ausblick	276
	Literatur	278
	Bild- und Übersetzungsnachweis	294
	Sachregister	296

Übersicht über die Therapieeinheiten

Vorschulalter

Therapieeinheit 1 – Thema: „Obstsaft auspressen“	135
Therapieeinheit 2 – Thema: „Im Bad“	145
Therapieeinheit 3 – Thema „Schreibtisch“	154
Therapieeinheit 4 – Thema „Im Schwimmbad“	156
Therapieeinheit 5 – Thema „Obstsalat“	157
Therapieeinheit 6 – Thema „Kleidung bügeln“	158
Therapieeinheit 7 – Thema „Werkzeug“	160
Therapieeinheit 8 – Thema „Nähen“	161
Therapieeinheit 9 – Thema „Fahrzeuge“	162
Therapieeinheit 10 – Thema „Tierbewegungen“	163
Therapieeinheit 11 – Thema „In der Küche“	164
Therapieeinheit 12 – Thema „Tiere im Wald“	166
Therapieeinheit 13 – Thema „Einkaufen“	167
Therapieeinheit 14 – Thema „In den Urlaub fahren“	168
Therapieeinheit 15 – Thema „Pflanzen“	169
Therapieeinheit 16 – Thema „Indianer“	170
Therapieeinheit 17 – Thema „Hausputz“	172
Therapieeinheit 18 – Thema „Zirkus“	173
Therapieeinheit 19 – Thema „Beim Arzt“	174
Therapieeinheit 20 – Thema „Polizei“	175

Schulalter

Die erste Therapiestunde. 188
Die zweite Therapiestunde 193
Die dritte Therapiestunde: Entdecken lexikalischer Lücken
in der unmittelbaren Umwelt des Kindes – Schatzsuche
im Therapieraum und Einführung des Tagespiraten. 197
Therapieeinheiten zu Hyperonymen (Oberbegriffe) 203
Therapieeinheiten zu Antonymen (Gegenteile) 209
Therapieeinheiten zu Polysemen und Homonymen 220
Therapieeinheiten zu Synonymen (I und II) 232
Therapieeinheiten zum Thema „Kreativer Wortschatz“ 239
Therapieeinheiten zum Self-Priming – Arbeit mit Mind-Maps. 248

Auf der DVD:

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

Einleitung

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

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

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

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

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

In den letzten Jahren sind einige Publikationen zum Thema lexikalische und semantische Störungen erschienen (Rupp 2013; Kannengieser 2015; Hachul/Schönauer-Schneider 2016), die einen guten Überblick über die theoretischen Grundlagen semantisch-lexikalischer Störungen liefern und zum Teil lehrbuchartig existierende diagnostische und therapeutische Möglichkeiten beschreiben. Dies gibt uns die Freiheit, im Wortschatzsammler einerseits auf Vollständigkeit zu verzichten und andererseits ganz bewusst bestimmte Schwerpunkte zu setzen. Dabei wählen wir eine sehr konkrete Sprache mit vielen Beispielen, die uns selbst das Verständnis der zum Teil komplexen Zusammenhänge erleichtert hat. Bei allen Kapiteln haben wir als roten Faden stets den Blick auf die Wortschatzsammler-Therapie gerichtet – wenn wir den Erwerb lexikalischer Fähigkeiten im ersten Kapitel darstellen genauso wie auch im zweiten Kapitel, in dem wir Störungen dieses Erwerbsprozesses skizzieren. Beim kurzen Überblick über die Diagnosemöglichkeiten für lexikalische Störungen bleiben wir nicht nur deskriptiv, sondern lassen unsere Erfahrungen mit unterschiedlichen Instrumenten einfließen. Im vierten Kapitel stellen wir die wichtigsten, vorwiegend im deutschen Sprachraum zur Verwendung kommenden Elaborationsmethoden und gefundene Ansätze von Strategietherapien vor. Die Kenntnis einer guten Elaborationstherapie wird durch die Entwicklung der Strategietherapie nicht überflüssig, weil der Wortschatzsammler für lexikalisch gestörte Kinder, die nicht die erforderlichen Vorausläuferfähigkeiten besitzen, nicht geeignet ist. Auf diese Voraussetzungen wird im Kapitel 5.1 eingegangen. Ein unverzichtbarer therapeutischer Zugang bleibt die Elternbe-

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

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

Köln, Februar 2018

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks, Tanja Ulrich

1 Erwerb lexikalischer Fähigkeiten

1.1 Wort – Bedeutung – Konzept

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

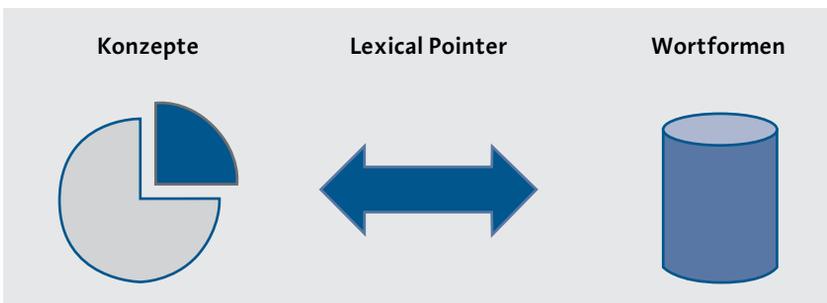


Abb. 1: Konzepte und Wortformen im mentalen Lexikon

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

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

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

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

1.2 Wie kommen die Wörter in das mentale Lexikon?

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

Format „Spaziergang“

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

Die Entwicklung des Wortverstehens durchläuft bei den Kindern mehrere Phasen.

■ *Situationsverständnis/sympraktisches Verstehen*

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

Sympraktisches Wortverstehen

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

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

■ *Synsemantisches Wortverstehen*

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

Überdiskrimination

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

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

Übergeneralisierung

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

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

■ *Semantisches Wortverstehen*

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

Begriffsdifferenzierung

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

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

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

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

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

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

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

Syntaktisches Constraint

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

Semantisches Constraint

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Exkurs: Mehrsprachiger Wortschatzerwerb

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

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

1.3 Wie entwickelt und strukturiert sich das mentale Lexikon?

Vor der Beschreibung von Ordnungsprinzipien des mentalen Lexikons zeigt uns die Tabelle 1 den quantitativen Wortschatzerwerb des Kindes vom ersten Lebensjahr bis zum Erwachsenenalter. Die referierten Zahlen sind Forschungsergebnissen von Kauschke (2000) und Rothweiler (2001) entnommen.

Als Erstes ist festzustellen, dass die Anzahl der Wörter, die Kinder und Erwachsene verstehen, immer größer ist als die Anzahl der produzierten, d. h. zur Lebensbewältigung gebrauchten Wörter.

Qualitativ gesehen verwenden Kinder am Ende des ersten Lebensjahres häufig Nomen. Unter den ersten produktiv verwendeten Wörtern finden sich viele Silbenverdoppelungen (dada, Mama, Pipi, Papa), Lautmalereien (ai, hmmm), Interjektionen (aua), deiktisch relationale Wörter (da) und auch erste pragmatisch-soziale Wörter (hallo, danke, nein). Im zweiten Lebensjahr werden zunehmend auch Verben sowie Adjektive verstanden und produziert, sodass der Wortschatz Ende des zweiten Lebensjahres bereits alle Kategorien der Inhaltswörter sowie erste Funktionswörter (z. B. Artikel) enthält. Diese kritische Menge des rezeptiven und vor allem produktiven Wortschatzes ist eine der Voraussetzungen für den nun beginnenden Grammatikerwerb. Ab dem dritten Lebensjahr verstehen Kinder erste Abstraktionen (Spaß), zusammengesetzte Wörter (Postauto) oder Zeitbegriffe (Nacht).

Der Schulanfänger verfügt bereits über 9.000 bis 14.000 Wörter in seinem mentalen Lexikon, und in den ersten fünf bis sechs Schuljahren kommen jedes Jahr bis zu 3.000 neue Wörter hinzu. Der verfügbare Wortschatz

Tab. 1: Quantitative Wortschatzentwicklung

Lebensalter	Wortverständnis	Wortproduktion
10 Monate	67	
16 Monate	190	
18 Monate	400	50–65
2 Jahre	> 500	285 (+/-143)
2;6 Jahre		428 (+/-102)
3 Jahre	1.000–2.000	ca. 500
6 Jahre	9.000–14.000	3.000–6.000
Erwachsenenalter	50.000–200.000	ca. 15.000

eines Erwachsenen ist stark abhängig von seiner Bildungsbiografie und schwankt zwischen 50.000 und 200.000 Wörtern, von denen produktiv etwa 15.000 verwendet werden.

Die Zusammensetzung (Komposition) des mentalen Lexikons im Erwachsenenalter besteht aus circa 60 % Nomen, 30 % Verben und 10 % Adjektiven/Adverbien. Zu diesen Inhaltswörtern kommen die Funktionswörter (etwa 200 Präpositionen, 100 Pronomen, Artikel, etwa 40 Konjunktionen, Zahlenwörter und Interjektionen) hinzu.

Versucht man herauszufinden, wie viele Wörter die deutsche Sprache kennt, so findet man Angaben, die zwischen 200.000 und 5.300.000 schwanken (Klein 2013). Diese Schwankungen sind davon abhängig, was als eigenständiges Wort definiert wird.

Wenn wir Wörter als Grundformen definieren würden, so kämen wir auf eine wesentlich geringere Zahl von vielleicht 20.000 Grundlexemen. Das Deutsche als kreative Sprache schafft es, mit verschiedenen sprachlichen Operationen aus dieser sehr geringen Anzahl von Grundformen eine vielfache Menge von eigenständigen Wörtern mit eigener Bedeutung zu kreieren. Wichtige Vervielfältigungsmechanismen sind:

- **Die Komposition:** Über die Wortklassen hinaus können Wörter zusammengefügt werden und ergeben damit neue Wörter. Beispiel: „Bär“ und „stark“ = „bärenstark“/„stark“ und „Bier“ = „Starkbier“/„Bier“ und „Bauch“ = „Bierbauch“ bis hin zu monströsen Komposita wie „Eierschalensollbruchstellenverursacher“ oder „Donaudampfschiffahrtsgesellschaftsdirektor“.
- **Die Konstruktion:** Aus vielen Stammformen lassen sich mehrere Wortklassen ableiten. Beispiel: „lieb“ (Adjektiv)/„Liebe“ (Nomen)/„lieben“ (Verb).
- **Die Derivation:** Indem kleine Wortbestandteile (Fixe) vor das Wort (Präfix), in das Wort (Infix) und hinter das Wort (Suffix) gesetzt werden, entstehen wiederum neue Wörter: „beliebt“, „lieblich“, „Lieblichkeit“. Ein Verb wie „gehen“ kann durch unterschiedliche Präfigierung mindestens 24 verschiedene Worte mit unterschiedlicher Bedeutung ergeben.
- **Negation:** Durch die Voranstellung des Präfixes „un“ können wiederum viele Adjektive in ihr Gegenteil verkehrt werden: „unbeliebt“, „unschön“, „ungut“.
- **Homonymie:** Viele Wörter verwenden wir dazu, unterschiedliche Konzepte auszudrücken, sodass wir, ohne neue Wörter generieren zu müssen, mehr Konzepte mit einer spezifischen Wortform verbinden können (z.B. Bank, Bock, Maus).

Beim Einspeichern von Wörtern wählen Kinder in vielen Bereichen zuerst sogenannte Basic Level-Wörter, die einen hohen Gebrauchswert besitzen. „Hund“ („Wauwau“) ist ein Beispiel für ein solches Basic-Level-Wort. Beim Spaziergang mit den Eltern kann das Kind unterschiedliche Hunderassen immer wieder korrekt mit „Wauwau“ oder „Hund“ bezeichnen.

Erst später wird es dann auch häufige Hunderassen mit ihren spezifischen Bezeichnungen (Pudel, Dackel, Schäferhund) benennen können. „Gehen“ ist ein Beispiel für ein Basic-Level-Wort, bevor spezifische Gangarten wie „Rennen“, „Joggen“, „Sprinten“, „Schlurfen“, „Tippeln“ erlernt werden.

Eine der wesentlichen Entwicklungsaufgaben, die sich aus dem Vorschulalter bis ins Schulalter fortsetzt, ist der kontinuierliche quantitative Ausbau des Wortschatzes. Zudem werden die vorhandenen lexikalischen Einträge qualitativ hinsichtlich Wortform und Wortbedeutung ausdifferenziert: Übergeneralisierungen (Kap. 1.2) werden überwunden und immer feinere Unterschiede werden durch spezifischere Bezeichnungen vorgenommen (wie zuvor für das Beispiel „gehen“ angedeutet). Zunehmend tauchen im kindlichen Lexikon Einträge verschiedener Wortarten und Hierarchieebenen auf, die in unterschiedlichen Relationen zueinander stehen. Auch abstrakte Wortbedeutungen stellen einen zunehmenden Anteil des Wortschatzes von Schulkindern dar, woraus sich als Schnittstelle zu pragmatischen Fähigkeiten auch die Konfrontation mit figurativer Sprache (Metaphern, Idiome und Redewendungen) ergibt. Wesentliche Entwicklungsschritte erfolgen diesbezüglich jedoch noch bis zur Sekundarstufe (z. B. Marks 2017 für einen Überblick).

Mit Schuleintritt kreieren und verstehen die Kinder wesentlich mehr abgeleitete und zusammengesetzte Wörter als vor dem Schuleintritt – mit zunehmendem Abstraktionsgrad und morphologisch komplexerem Gehalt (Anglin 1993, 2005). Gerade in schriftsprachlichen Kontexten tauchen diese auch gehäuft auf (Larsen/Nippold 2007). Schul Kinder beginnen im Sinne einer morphologischen Analyse, die Bedeutungen der einzelnen Bestandteile eines Wortes zu analysieren und diese zu nutzen, um sich die Bedeutung des Ganzen zu erschließen. Ein Wissen über die zur Verfügung stehenden Wortbildungsmittel ist für die Bewältigung alltäglicher Kommunikationsanforderungen relevant und für die eigene Sprachproduktion von kompensatorischem Wert. Durch ein ansteigendes Wissen über die Möglichkeiten legitimer Wortbildungsverfahren ist ein Schulkind immer besser in der Lage, seinen Wortschatz ausgehend von einem Basiswortschatz selbstständig zu erweitern.

Kinder werden durch die immer größer werdende Anzahl von Wörtern in ihrem mentalen Lexikon geradezu gezwungen, „Ordnung“ im Lexikon zu schaffen. Ein erstes nachweisbares Organisationsprinzip ist die Struktur nach semantischen Feldern (Sinnbezirke wie z. B. Bad, Markt, Hausputz). Bei dreijährigen Kindern können durch Sortieraufgaben schon circa 20 solcher Sinnbezirke nachgewiesen werden. Diese Strukturierung nach Sinnbezirken oder semantischen Feldern wird als **thematisch-assoziative** oder **syntagmatische Struktur** bezeichnet.

Neben dieser syntagmatischen Struktur ist als zweites relevantes Organisationsprinzip die Strukturierung nach (hierarchisch gegliederten) semantischen Relationen zu nennen, was auch als paradigmatische oder taxonomische Struktur des mentalen Lexikons bezeichnet wird. Beide Strukturierungsformen sind und bleiben für den Erwerb neuer Wortbedeutungen und deren Ausdifferenzierung wichtig und notwendig. Während syntagmatische Relationen also von Beginn an bis ins hohe Alter ein konstant relevantes Organisationsprinzip darstellen, wird auch bei Vorschulkindern bereits ein taxonomisch organisiertes System angenommen. Eine früh zugängliche semantische Relation und zentral für die Wortart Nomen sind Oberbegriffe (Hyperonymie) wie Spielzeug, Essen oder Möbel. So kann ein Zehnjähriger problemlos auf Über- und Unterordnungen zurückgreifen, um konkrete Nomen zu definieren (Anglin 1995). Weitere hinzukommende, relevante semantische Relationen sind die der Troponymie (verschiedene Spezifizierungen, etwas zu tun), Antonymie („Gegenteil-von“-Beziehungen, v. a. bei Adjektiven), Meronymie („Teil-von“-Beziehungen), Synonymie (Wörter mit gleicher Bedeutung) sowie Homonymie und Polysemie (Wörter mit mehreren Bedeutungen). Im ungestörten Erwerb ist demnach im Schulalter ein kompetenter Umgang mit Hyperonymen und Hyponymen, Meronymen, Antonymen, Synonymen (mit oder ohne Konnotation) sowie konkreten Homonymen und Polysemen zu erwarten.

Die Strukturierung des mentalen Lexikons stellen wir uns mittlerweile seit 40 Jahren wie ein Netzwerk vor (Collins/Loftus 1975; Dell/O’Seaghdha 1991; Foygel/Dell 2000; Martin et al. 1994; Rothweiler 2001; Schwartz et al. 2006). In dieses Netzwerk werden semantische Merkmale (Cues) als interagierende Knotenpunkte eingetragen und bei der Konzeptbildung miteinander verknüpft. Die Netzwerk-Theorie soll am Beispiel einer Zitrone (Abb. 2) konkretisiert werden.



Abb. 2: Zitrone

Wahrnehmbare Merkmale: Durch vielfältige Erfahrungen des Kindes mit dieser Frucht könnten mehrere wahrnehmbare Merkmale miteinander verknüpft werden: gelb, oval, bitter, sauer, Fruchtfleisch, Kerne, Saft, Schale.

Funktionen: Zusätzlich zu diesen wahrnehmbaren Merkmalen werden auch erfahrene Funktionen in das Netzwerk eingefügt: Aufschneiden, Schälen, Ausdrücken, Pressen, Rollen.

Assoziationen: Hinzu kommen weitere assoziative Vernetzungen, die auch situationaler (episodischer) oder emotionaler Art sein können: Dadurch verknüpft das Kind mit seinem engeren Wissen über die Zitrone alle Erlebnisse, in denen es Teile der Zitrone in bestimmten Kontexten oder Bilder einer Zitrone auf bestimmten Produkten wahrgenommen hat: Fisch, Cola, Vitamin-Getränk, Spülmittel, Mallorca, Baum. Mit all diesen genannten Einträgen wäre das Konzept von „Zitrone“ differenziert ausgearbeitet (elaboriert).

Verknüpfung mit einem phonologischen Plan: Durch mehrfaches Hören des Wortes „Zitrone“ wird nun dieses Konzept mit der Wortform über den zuvor erwähnten Lexical Pointer verbunden. Wörter im mentalen Lexikon werden aber nicht als Ganzheiten gespeichert, sondern vielmehr als Verknüpfungsregel einer endlichen Zahl von Phonemen. Die deutsche Sprache umfasst circa 40 Phoneme. Um zum Wort „Zitrone“ zu gelangen, müssen nun alle in diesem Wort vorhandenen Phoneme aktiviert und in ihrer Reihenfolge als phonologischer Plan zusammengefügt werden.

Badewanneneffekt: Bei der Einspeicherung längerer Wörter (drei und mehr Silben) lässt sich der sogenannte „Badewannen-Effekt“ nachweisen (Abb. 3). Wenn wir uns einen Menschen in einer Badewanne vorstellen und ihn von der Seite betrachten, sehen wir gegebenenfalls den Kopf auf der einen Seite und die Füße auf der anderen Seite herausragen. Den mittleren Teil des Körpers sehen wir nicht.



Abb. 3: Badewanneneffekt
(Aitchison 1997, 175)

Übertragen auf die Einspeicherung von langen Wörtern bedeutet dies, dass besonders gut der Anfang und das Ende abgespeichert werden, wohingegen die Wortmitte schlechter abgespeichert ist (in Abb. 3 „Konfir-ma-tion“). Bei Wortabrufstörungen oder dem „Es-liegt-mir-auf-der-Zunge“-Phänomen („tip-of-the-tongue“) kann immer wieder beobachtet werden, dass eben der Wortanfang und das Wortende, aber selten die Wortmitte noch erinnert werden können (Schwartz 1999). Bei mehrsilbigen Wörtern muss auch das Betonungsmuster mitabgespeichert werden.

Wie zuvor erwähnt werden vorhandene Wörter und Konzepte im mentalen Lexikon zunehmend untereinander in Beziehung gesetzt. Das frühe Ordnungsprinzip nach semantischen Feldern würde „Zitrone“ gegebenenfalls in das semantische Feld „Küche“ einordnen. Bei der späteren Vernetzung und Strukturierung nach semantischen Relationen wäre es in horizontal aufsteigender Linie mit Oberbegriffen (Hyperonymen) wie „Zitrusfrucht“, „Obst“ (= „Früchte“), Nahrungsmittel vernetzt und vertikal mit nebengeordneten Begriffen wie Apfelsine, Limone, Mandarine, Clementine (= Kohyponyme). Die hier skizzierte Organisation des mentalen Lexikons findet sich wieder in den aktuell in der Sprachtherapie rezipierten Wortabrufmodellen von Foygel und Dell (2000) oder auch von Levelt, Roelofs und Meyer (1999).

Exkurs: Weitere Wortschatzentwicklung und Modelle des mentalen Lexikons bei Mehrsprachigkeit

Die Wortschatzleistungen eines mehrsprachigen Kindes werden von vielen Faktoren beeinflusst und geben ein äußerst heterogenes Bild ab (z. B. aufgrund differierender Erwerbskonstellationen mit unterschiedlicher Kontaktzeit, -intensität und -qualität). Jede Sprache des mehrsprachigen Kindes weist im Vergleich zu einsprachigen Kindern einen geringeren Umfang und eine reduzierte Elaboriertheit der lexikalischen Repräsentationen auf. Der Wortschatzumfang beider Sprachen zusammen ist jedoch in der Regel mindestens gleich groß (Chilla et al. 2013; Marks 2017). Häufig entwickelt sich die Umgebungssprache (hier deutsch) zur dominanten Sprache der Kinder, was auch als „language shift“ (Paradis 2009, 399) bezeichnet wird.

Hinsichtlich der Repräsentation lexikalischen Wissens bei Mehrsprachigkeit sprechen verschiedene Studien für ein gemeinsames mentales Lexikon (Heredia 2008; Marks 2017). Je ähnlicher sich zwei Sprachen sind und je größer die Überschneidungen der Lebensbereiche, in denen diese gesprochen werden, desto engere Assoziationen bestehen zwischen lexikalischen Einträgen beider Sprachen auf Konzept- und Wortformebene.

1.4 Wie werden die Wörter aus dem Lexikon abgerufen?

Abbildung 4 zeigt uns das vereinfachte, aktivierte Konzept von Zitrone und die dadurch aktivierte Wortform [tsitronə].

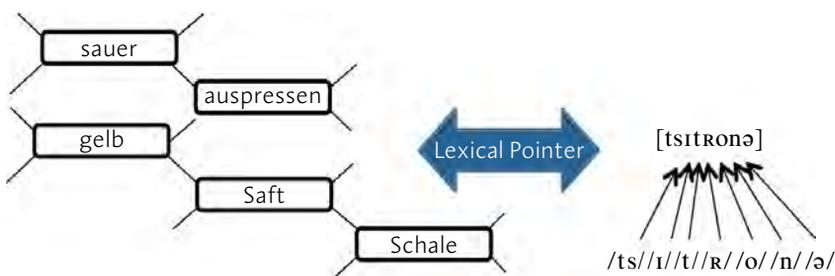


Abb. 4: Konzeptknoten und Phonemfolge

Grundsätzlich kann das Hören des Wortes das Konzept aktivieren, aber auch das Sehen einer Zitrone über die aktivierten Konzeptmerkmale das Wort. Viele Wortschatztests wählen die Präsentation von Fotos von Objekten oder Tätigkeiten und erwarten als Wortschatzleistung vom überprüften Probanden die Produktion des entsprechenden Zielwortes. Die Netzwerk-Theorie geht davon aus, dass es bei einem solchen Vorgang zu einer sich ausbreitenden Erregung im mentalen Lexikon kommt, die über die dort vorhandenen, miteinander verknüpften Knotenpunkte auf der Konzeptebene und Phoneme auf der Lexem-Ebene läuft (Foygel/Dell 2000; Schwartz et al. 2006; Kap. 1.2). Unterschieden werden zwei Prozesse des Abrufes: die Auswahl eines Lemmas bzw. eines sogenannten Wortknotens und die Auswahl der dazu passenden Wortform. Diese Prozesse erfordern eine Selektion aktivierter und konkurrierender Knoten. Die Knoten, die innerhalb eines bestimmten Zeitfensters die höchste Aktivierung erhalten, werden ausgewählt (Schwartz et al. 2006; Marks 2017). Im positiven Fall wird als Ergebnis dieser Aktivierung (Priming) das Zielwort erreicht und kann ausgesprochen werden. Dabei ist es nötig, dass die Aktivierung über eine bestimmte Aktivierungsschwelle ansteigt. Bleibt die Erregung unter dieser Schwelle, kann der Testperson bewusst werden, dass sie das Wort kennt, es aber im Moment nicht abrufen kann. Dabei kommt es gegebenenfalls zu Erinnerungen an den Wortanfang, die Wortlänge (Silbenstruktur) wie auch das Betonungsmuster.

Das „Problem“ der sich ausbreitenden Erregung ist, dass nicht nur die semantischen Merkmale der Zitrone und der phonologische Plan für /Zitrone/ aktiviert werden: Alle Merkmale sind in diesem Netzwerk verknüpft mit anderen Konzepten, die das gleiche Merkmal enthalten, d. h. „gelb“ ist nicht nur mit „Zitrone“ verknüpft, sondern mit allen Gegenständen, die auch gelb sind, /auspressen/ mit allen Dingen, die ausgepresst werden können. Das bedeutet, dass über die Vernetzung mit anderen Konzepten auch diese Konzepte aktiviert werden, und wenn sie mit Worten verknüpft sind, auch diese phonologischen Pläne Aktivierung erhalten. Ähnliches geschieht auf der Wortebene, z. B. des Anfangsphonems /ts/. Es ist mit allen Wörtern im mentalen Lexikon verknüpft, die mit /ts/ anfangen, und auch diese Wörter werden aktiviert und leiten ihrerseits einen Teil der Erregung an weitere, assoziierte Knoten weiter, deren Relation zum eigentlichen Zielwort unter Umständen nicht mehr direkt erkennbar ist. Viele Wörter, die eine gewisse phonologische oder semantische Ähnlichkeit mit „Zitrone“ aufweisen, sind zum Abruf (Produktion) bereit. Die Aufgabe der Testperson ist es nun in einem, nur Sekundenbruchteile dauernden Auswahlprozess (Selektion) das angestrebte Zielwort /Zitrone/ „auszuwählen“ und alle anderen Wortkandidaten zu „unterdrücken“. Dies gelingt, wenn /Zitrone/ die höchste Aktivierung erhalten hat. Erhalten aber mehrere phonologische Wortpläne eine ähnlich hohe Aktivierung, besteht die Gefahr, dass sich anstatt /Zitrone/ nun diese semantisch-phonologisch ähnlichen Einträge vordrängen und ausgesprochen werden. Dieses Phänomen, bei dem es zu semantischen oder phonologischen Substitutionen kommt, wird in der Sprachpathologie als Paraphasie bezeichnet.

Exkurs: Wortabruf bei mehrsprachig aufwachsenden Personen

In den aktuellen Theorien bilingualer Sprachverarbeitung hat sich die Annahme verbreitet, dass der Zugriff auf lexikalisches Wissen „sprachlich unselektiert“ (language non-selective) verläuft. Das heißt, dass lexikalische Einheiten beider Sprachen während der Wortverarbeitung automatisch aktiviert werden und miteinander interagieren (Bialystok et al. 2008; Dijkstra/van Heuven 2002; Giezen/Emmorey 2016; Macizo 2016). Die simultane Aktivierung beider Sprachen führt je nach Relation zwischen den Einträgen zu einem abruf erleichternden oder abrufhemmenden Effekt. Das heißt, es kommt zu einem sprachübergreifenden Wettbewerb zwischen orthografisch, phonologisch oder semantisch ähnlichen lexikalischen Einträgen beider Sprachen. In Abhängigkeit vom Grad der Sprachbeherrschung kann es beim mehrsprachigen Sprecher daher zu längeren Benennzeiten und häufigeren Erfahrungen mit „Tip-of-the-tongue“-Phänomenen kommen (Marks 2017).

Mit diesen Ausführungen sollte deutlich werden, dass der Erwerb lexikalischer Fähigkeiten von Kindern ein Bündel verschiedener Leistungen umfasst. Erfahrungen des Kindes werden in Wissensstrukturen, die wir „Konzepte“ genannt haben, elaboriert. Ein Teil dieser Konzepte wird im Laufe der Entwicklung mit Wortformen verbunden. Hört das Kind zukünftig das eingespeicherte Wort, das es über einen Lexical Pointer mit einem Konzept verbunden hat, wird es dieses Wort verstehen. Das Entstehen von immer neuen Konzepten und die Einspeicherung von bereits circa 25.000 Wörtern beim zehnjährigen Kind erfordert eine Strukturierung seines mentalen Lexikons nach unterschiedlichen Ordnungsprinzipien. Je vollständiger die Konzepte elaboriert sind, je exakter die Wortformen als eine Abfolge von Phonemen eingespeichert wurden, je besser Konzepte und Wörter im mentalen Lexikon miteinander vernetzt sind über semantische Felder und semantische Relationen, umso zuverlässiger wird es einem Kind gelingen, die Zielwörter abzurufen und zu sprechen, die es für seine geplante Sprachproduktion benötigt.

Wie werden diese theoretischen Grundlagen im Wortschatzsammler-Konzept berücksichtigt?

Tomasellos gebrauchsbasierter Ansatz sowie interaktive Netzwerkmodelle der Wortverarbeitung bei Ein- und Mehrsprachigkeit bilden die theoretischen Grundlagen des Wortschatzsammler-Konzepts. Demzufolge werden in der Therapie die im ungestörten lexikalischen Erwerb genutzten kindlichen Wortlernstrategien sowie Speicher- und Abrufbedingungen lexikalischer Einträge im bzw. aus dem mentalen Lexikon thematisiert. Dazu gehören die Analyse und Interpretation des aktuellen Kontextes, das Erfragen von Wortformen und -bedeutungen, die Segmentierungs- und Memorierungstechniken für die Wortform sowie die Verknüpfungen der Einträge untereinander als Speicher- und Abrufhilfen. Darüber hinaus erfolgt die Auswahl der Stundenthemen und Spielformate im Wortschatzsammler-Konzept auf der Grundlage der genannten Charakteristika früher und späterer Wortlernkontexte sowie der Entwicklungsaufgaben in der frühen und späteren lexikalischen Entwicklung.

2 Lexikalische Störungen

2.1 Begriffsklärung

Sabrina, 4;6 Jahre alt, malt ein Bild von einem Besuch im Schwimmbad

„/Das ist ein Wasserfall.../schwimmen kann.../das ist ein nicht Wasser schwimmen/das ist nur nur eine ein/ich mal ein so ein/
Was ist das?/Ein Wasser stecke so/das ist.../das ist.../
das nur das ist ein/Warte mal.../Mama runter runter so
Wasser macht [Geste]“

Mehmet, 6 Jahre alt, spielt mit der Therapeutin ein Ratespiel

Therapeutin: „Meine Frucht ist gelb und süß. Sie hat eine Schale. Innen ist sie ganz weich.“

Mehmet: „Zi-krone!“

Therapeutin: „Ist die Zitrone denn süß?“

Mehmet schüttelt den Kopf.

Therapeutin: „Nein, die Zitrone ist ganz sauer, ne? Aber meine Frucht ist süß.“

Mehmet: „Tomate?“

Wie die obigen Beispiele deutlich machen, können Störungen des Wortschatzes auf unterschiedliche Art in Erscheinung treten. Einigen lexikalisch gestörten Kindern fehlt ein umfangreiches Inventar an Wörtern – sie haben bisher zu wenige Wörter gelernt und abgespeichert. Andere Kinder „kennen“ zwar viele Wörter, verfügen aber nur über grobe, undifferenzierte Informationen über die Bedeutung oder die Klanggestalt eines Wortes und haben zu wenige Verknüpfungen von Wörtern untereinander hergestellt. Während manchen Kindern das Verstehen von Wörtern schwerfällt, bereitet anderen Kindern besonders der aktive Gebrauch eines Wortes Schwierigkeiten. Dabei ersetzen Kinder entweder konstant die „richtigen“ durch „beinahe richtige“ Wörter oder sie können in einer Situation auf ein Wort zugreifen, in einer anderen Situation aber wieder nicht.

Lexikalische Störungen bei Kindern sind also ein sehr vielschichtiges Problem. Dies spiegelt sich auch in der Fachliteratur wider: Es gibt keine einheitliche Nomenklatur, mit der auf das Phänomen von Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzerwerbs referiert wird. In der deutschen Forschungsliteratur findet sich – wie in der folgenden Definition von Glück – die Bezeichnung semantisch-lexikalische Störung: