



2.
Auflage

Marc Schmidt

Kontextoptimierung für Kinder von 3–6 Jahren

85 Praxiseinheiten für die Förderung
grammatischer Fähigkeiten

EV reinhardt

Marc Schmidt

Kontextoptimierung für Kinder von 3–6 Jahren

85 Praxiseinheiten für die
Förderung grammatischer Fähigkeiten

2., überarbeitete Auflage

Mit einem Vorwort von Hans-Joachim Motsch

Mit 59 Abbildungen und 1 Tabelle

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Dr. *Marc Schmidt* ist Sprachheillehrer am Centre de Logopédie, Luxemburg und Dozent in der Lehrerausbildung an der Universität Luxemburg.

Ebenfalls vom Autor im Ernst Reinhardt Verlag erschienen:

Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern
(ISBN 978-3-497-02446-9)

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 978-3-497-02472-8 (Print)

ISBN 978-3-497-60161-5 (E-Book)

2. Auflage

© 2014 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

Covermotiv unter Verwendung eines Fotos von Marc Schmidt

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

Abkürzungen und Erläuterungen	10
„... der mit dem Wolf tanzt“ – ein persönliches Vorwort zur 1. Auflage Von Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch	11
Einleitung	13

Grundlagen

1 Wichtige Komponenten der frühen Sprachtherapie	18
1.1 Der Sprachinput im Fokus der Sprachtherapie	18
1.2 Bedeutung semantischer Kompetenzen	19
1.3 Bedeutung metasprachlicher Kompetenzen	21
1.4 Meilensteine des Grammatikerwerbs in der Erstsprache	24
1.5 Berücksichtigung ursächlicher Faktoren	27
1.6 Besonderheiten des Zweitspracherwerbs	28
2 Auswahl der geeigneten Therapie	31
2.1 Effektivitätsnachweis als erstes Auswahlkriterium	31
2.2 Frühtherapie	34
2.3 Einzel- versus Gruppentherapie	35
2.4 Therapieintensität	38
2.5 Therapie mehrsprachiger Kinder	39
2.6 Komplementarität von Therapie und Förderung	42
3 Kontextoptimierung in der frühen Kindheit	44
3.1 Darstellung des Konzeptes	44
3.2 Interventionsstudie	51
3.3 Vorgehensweise	53
3.4 Visualisierungsmittel	58
3.5 Phonologisch orientierte Sequenzen	62

Praxiseinheiten

4	85 Therapieeinheiten zum Erwerb der zentralen grammatischen Regeln	66
4.1	Therapieaufbau	66
4.2	Darstellung der Therapieeinheiten	68
4.3	Die Therapieeinheiten	70

Schwerpunkt 1: Erwerb der Subjekt-Verb-Kontroll-Regel (SVK-Regel) und der Verbzweitstellungsregel (V2-Regel) 70

Tiere und deren Lebensraum (Einheiten 1–23)	70
1 Die Plüschtiere lernen sich kennen	70
2 Welches Plüschtier habe ich versteckt?	72
3 Kick-off zur Verdeutlichung der SVK (1)	74
4 Kick-off zur Verdeutlichung der SVK (2)	77
5 Plüschtiere ertasten	79
6 Kick-off zur Verdeutlichung der V2 (1)	81
7 Kick-off zur Verdeutlichung der V2 (2)	83
8 Generalisierung des „faulen Wortes“	85
9 Bau von V2-Modellen	87
10 Aufteilung der Plüschtiere	88
11 Bewegungsarten der Tiere	90
12 Umschreibung der Tiere	92
13 Darstellung der Lebensräume	93
14 Winnie und Tweety ordnen die Tiere	95
15 Kartenspiel herstellen: Wo wohnen die Tiere?	97
16 Kartenspiel einsetzen: Wo wohnen die Tiere?	99
17 Planungsphase: Wir bauen einen Bauernhof	101
18 Der Bauernhof wird gebaut	102
19 Rollenspiel: Das Leben auf dem Bauernhof	104
20 Gänsespiel: Das Leben auf dem Bauernhof	105
21 Mannschaftsspiel: Das Leben auf dem Bauernhof	107
22 Die Klasse wird in einen Bauernhof umgestaltet	109
23 Welches Tier habe ich versteckt?	111

Die kleine Raupe Nimmersatt (Einheiten 24–35)	112
24 Die kleine Raupe Nimmersatt: Erzählen der Geschichte ..	112
25 Erzählen der Geschichte anhand der V2-Modelle	114
26 Rollenspiel planen	115
27 Rollenspiel durchführen	116
28 Zwei kleine Raupen Nimmersatt	118
29 Planung eines Sprachspiels: Welche Raupe verschlingt am meisten?	119
30 Durchführung des Sprachspiels: Welche Raupe verschlingt am meisten?	121
31 Herstellen eines Buches	122
32 Erzählen und Spielen der Geschichte	123
33 Welche Raupe ist am schnellsten?	125
34 Die gefräßige Raupe: Sprachspiel herstellen	127
35 Die gefräßige Raupe: Sprachspiel durchführen	128
 Kasimir und Frippe backen einen Kuchen (Einheiten 36–41) ..	130
36 Buch: Kasimir und Frippe backen einen Kuchen	130
37 Aufrichten der Szene	131
38 Wo befinden sich die Gegenstände?	132
39 Was müssen Kasimir und Frippe tun?	133
40 Die Kinder übernehmen die Rolle der Plüschtiere	134
41 Kim bereitet einen Salat zu	135
 <i>Schwerpunkt 2: Erwerb der Verbendstellungsregel in subordinierten Nebensätzen</i>	<i>137</i>
 Ritter und Burgen (Einheiten 42–52)	137
42 Das Geheimnis des Drachenwortes	137
43 Generalisierung des Drachenwortes	140
44 Rittergeschichten	140
45 Ritterburg planen und bauen	141
46 Der Angriff des Drachens	143
47 Die Ausrüstung der Ritter	144
48 Wettlauf mit der Zeit	145
49 Welches Burgelement fehlt noch?	146

50	Ritterduell	147
51	Sprachspiel	149
52	Tagesablauf	150
<i>Schwerpunkt 3: Erwerb des Kasusystems</i>		<i>151</i>
Mika und Muka, die zwei Katzen (Einheiten 53–66)		151
53	Erstes Kick-off zur Verdeutlichung der Akkusativmarkierung	151
54	Zwei hungrige Katzen	156
55	Die zwei Katzen lauschen heimlich	157
56	Mikas Freunde	158
57	Mika und Muka packen ihre Lebensmittel ein	159
58	Die lange Reise zum besten Freund (1)	160
59	Die lange Reise zum besten Freund (2)	162
60	Die lange Reise zum besten Freund (3)	163
61	Die lange Reise zum besten Freund (4)	165
62	Zweites Kick-off zur Verdeutlichung der Akkusativmarkierung	166
63	Zwei hungrige Katzen	169
64	Bingo	171
65	Versteckspiele	172
66	Rollspiel	173
Bello und Hugo, die zwei Hunde (Einheiten 67–80)		175
67	Erstes Kick-off zur Verdeutlichung der Dativmarkierung	175
68	Zwei hungrige Hunde	178
69	Bellos Einkäufe	179
70	Hugos Unordnung	181
71	Geht der Drache leer aus?	182
72	Geburtstagsüberraschung	183
73	Geburtstagspiel	184
74	Angelspiel	185
75	Pustespiel	186
76	Zweites Kick-off zur Verdeutlichung der Dativmarkierung	187

77	Zwei hungrige Hunde	189
78	Bellos verrückte Haus-Party feiern	190
79	Bellos Ausflug	191
80	Bellos Geburtstagsspiele	193
	Zilly, die Zauberin (Einheiten 81–85)	194
81	Zilly, die Zauberin	194
82	Rollenspiel	195
83	Bingo: Wo liegt Zingaro?	196
84	Wem gehört dieses Kleidungsstück?	198
85	Würfelspiel	199
	Literatur	201
	Sachregister	206

Abkürzungen und Erläuterungen

Akt.	Aktivität
K	Kind (bzw. K1, K2, wenn darauf verwiesen wird, dass es sich um unterschiedliche Kinder handelt) KO Kontext-optimierung
NP	Nominalphrase
P	Präposition
PMS	Phonembestimmtes Manualsystem (Schulte 1974)
PP	Präpositionalphrase
Pro.	Produktion
Ref.	Reflexion
Rez.	Rezeption
S	Subjekt
SVK	Subjekt-Verb-Kongruenz
T	Therapeut bzw. jede erwachsene Person, die die Aktivität durchführt
<u>Unterstrichen</u>	wird besonders betont ausgesprochen
V	Verb
V2	Verbzweitstellung
X	unterschiedliche Elemente, zumeist ein Objekt oder ein Adverb
/	Pause

„...der mit dem Wolf tanzt“ – ein persönliches Vorwort zur 1. Auflage

Natürlich ist Marc Schmidt nicht Kevin Costner, und er tanzt auch nicht mit dem Wolf. Aber wenn mich jemand fragt, welcher Therapeut die von mir entwickelte Kontextoptimierung am besten verstanden, umgesetzt und weiterentwickelt hat, dann würde er mir einfallen. 2005 habe ich ihn als Teilnehmer eines Weiterbildungs-Workshops über Kontextoptimierung im Centre de Logopédie in Luxemburg kennengelernt. Zu diesem Zeitpunkt war Marc Schmidt bereits „Kontextoptimierer“. Er hatte die Methode von der Buchform ausgehend ausprobiert und die Erfolge bei den Kindern wahrgenommen. Er begann die Methode zu verinnerlichen und therapeutisch zu leben. Ich durfte ihn mehrere Jahre in seiner Arbeit mit drei- bis sechsjährigen Vorschulkindern begleiten und seine reflektierte und kreative Arbeitsweise schätzen lernen.

Nun öffnet er die Schatztruhe seiner therapeutischen Erfahrungen und macht sie für jede interessierte Leserin nachvollziehbar und „nachtherapierbar“. Sein Buch „Kontextoptimierung für Kinder von 3 bis 6 Jahren“ ist nach „Kontextoptimierung“ (Motsch 2010) und „Kontextoptimierung im Unterricht“ (Berg 2011) eine wertvolle Erweiterung und Ergänzung des therapedidaktisch aufbereiteten Know-hows für alle Sprachtherapeutinnen, die mit spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern im Vorschulalter arbeiten.

Das Buch führt gradlinig, schnörkellos und immer mit vielen konkreten Beispielen zu den wesentlichen Fragen früher Sprachtherapie. Vor dem gewichtigen Hauptteil, der mit zahlreichen Fotos und allen notwendigen Planungshinweisen 85 Therapieeinheiten für die wesentlichen grammatischen Regeln enthält, reflektiert der Autor Komponenten und Auswahlkriterien erfolgreicher Therapie, Fragen des Therapiesettings, der Intensität und der Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit. Danach legt er seine Vorgehensweise offen, die von der Analyse sprachlicher Kompetenzen zur Planung der Therapieeinheiten führt.

Der Anspruch des Buches beschränkt sich nicht auf die Darstellung einiger wertvoller Therapiebeispiele. Die 85 nachvollziehbaren Therapiestunden dokumentieren einen reflektierten, begründeten und erprobten Aufbau in der kontextoptimierten Therapie grammatisch gestörter Vorschul Kinder. Somit werden sie zum Herzstück eines strukturierten Therapiehandbuches, das in der Hand jeder kompetenten Therapeutin adaptierbar und übertragbar auf andere Settings, auch auf die Einzeltherapie und andere Kindformate bleibt.

Die zentrale Message dieser begeisternden Publikation ist aber, dass grammatische Therapie für alle relevanten Therapieziele bereits vor dem Schuleintritt erfolgreich abgeschlossen werden kann und dass dies auch in der ohnehin effizienteren Gruppentherapie möglich ist. Dies konnte der Forscher Schmidt in einer randomisierten und kontrollierten großen Interventionsstudie für die frühen grammatischen Regeln nachweisen. Dieses Ergebnis gibt wiederum dem Therapeuten Marc Schmidt, aber auch allen Sprachtherapeutinnen, die von seinen Erfahrungen profitieren, die Gewissheit, auf dem richtigen Weg zu sein.

Köln, im März 2011
Univ.-Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch

Einleitung

Der Erwerb grammatischer Fähigkeiten bereitet spracherwerbsgestörten Kindern erhebliche Probleme und bringt den Sprachtherapeuten oft zur Verzweiflung.

Die vorliegende Publikation soll sehr praxisnah aufzeigen, wie spracherwerbsgestörte Kinder in einem überschaubaren Zeitrahmen wesentliche grammatische Kompetenzen aufbauen können. An erster Stelle wendet sie sich demnach an Sprachtherapeuten, die sich mit Fragen der *Therapieeffektivität* auseinandersetzen.

Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt:

- Können kurzfristige Lernfortschritte im Erwerb zentraler grammatischer Fähigkeiten durch sprachtherapeutische Maßnahmen erwartet werden?
- Inwieweit sind die Fortschritte auf einen allgemeinen Reifungsprozess oder auf allgemeine Fördermaßnahmen zu Hause und in der Klasse zurückzuführen?
- Wie sieht das Verhältnis zwischen Therapieaufwand und Therapienutzen aus?

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen werden effektive sprachtherapeutische Konzepte gefordert, d. h. Konzepte, die nachweisbare Lernfortschritte in einem überschaubaren Zeitrahmen ermöglichen. Solche Konzepte werden aber nicht nur vom Therapeuten, sondern – berechtigterweise – auch von den Eltern verlangt. Zudem ist seit geraumer Zeit ein Druck von „außen“ festzustellen, z. B. „von den Kostenträgern und seitens mancher Kinder- und Jugendärzte. (...) Evaluationsstudien werden gefordert“ (de Langen-Müller 2005, 270), was ein kritisches Auseinandersetzen mit den verschiedenen Therapiekonzepten unabdingbar macht.

Die Publikation wendet sich aber auch an Sprachtherapeuten, die sich einen *anschaulichen und detaillierten Aufbau therapeutischer Einheiten* wünschen, und dies bezogen auf die zentralen grammatischen Schwerpunkte der Therapie spracherwerbsgestörter Kinder.

In 85 Therapieeinheiten werden der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, der Verbzweitstellung, der Verbendstellung in subordinierten Nebensätzen und des Kasus ausführlich dargestellt und anhand von Fotos illustriert. Die Therapieeinheiten stammen aus langjähriger Praxiserfahrung und haben innerhalb einer randomisierten und kontrollierten Interventionsstudie ihren Bewährungstest bestanden. Die Kinder der Experimentalgruppen konnten kurzfristig höchst signifikante Lernfortschritte erzielen (→ Kap. 3.2).

Im Mittelpunkt steht die Umsetzung des von Prof. Dr. H. J. Motsch an der Universität zu Köln und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickelten Therapiekonzepts *Kontextoptimierung* (2010). Im Rahmen der eben erwähnten Interventionsstudie wurde die Therapie am Centre de Logopédie in Luxemburg (Schule für Kinder mit Förderbedarf Sprache) mit spracherwerbsgestörten Kindern im Kindergarten umgesetzt und wissenschaftlich begleitet. Als Zielpopulation wurden Kinder im Vorschulalter ausgewählt, weil zunehmend eine *frühe Therapie* gefordert wird, aus entwicklungspsychologischen, neuropädagogischen und ökonomischen Gründen, um schnelle Lernfortschritte zu ermöglichen, die schulischen und beruflichen Perspektiven der Kinder zu verbessern und die Folgekosten zu reduzieren. Genaue Informationen über Planung, Durchführung, Auswertung und Schlussfolgerungen der Studie sind in der Inauguraldissertation (Schmidt 2010), bzw. in zwei Artikeln in Fachzeitschriften (Motsch / Schmidt 2009; Motsch / Schmidt 2010) nachzulesen. Innerhalb der vorliegenden Publikation werden aus diesem Grund nur elementare Daten aufgegriffen. Die Umsetzung der kontextoptimierten Therapie in der frühen Kindheit (mit drei- bis sechsjährigen Kindern) wird im 3. Kapitel ausführlich erläutert.

Im Blickpunkt des 1. Kapitels steht der Erwerb früher grammatischer Fähigkeiten. Besonders der Einfluss des entwicklungsadäquaten Inputs, der in vielen Therapiekonzepten eine entscheidende Rolle spielt, wird diskutiert. Die Bedeutung semantischer und metasprachlicher Komponenten in einer frühen Entwicklungsphase wird anschließend ebenso reflektiert, wie die Ausrichtung der Therapie nach wesentlichen grammatischen Schwerpunkten. In kurzer Form wird auf die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs eingegangen.

Im 2. Kapitel steht die Therapie spracherwerbsgestörter Kinder im Mittelpunkt und wird in Kontrastierung zu allgemeinen Fördermaßnahmen beleuchtet. Des Weiteren wird auf die Vor- und Nachteile der Einzel- und Gruppentherapie, auf die Besonderheiten der Frühtherapie und der Therapie im mehrsprachigen Umfeld und auf Aspekte der Therapieintensität hingewiesen.

Das 4. Kapitel stellt den größten Teil der Publikation dar.

Ziel ist es, dem Sprachtherapeuten nicht nur einen Fundus an Therapieideen zur Verfügung zu stellen oder die Praxisbausteine der Therapie beispielhaft aufzuzeigen, sondern ein ausführliches und in chronologischer Reihenfolge dargestelltes, *komplettes Set an Therapieeinheiten* zu bieten, das in der Praxis über Jahre erprobt und auf der Basis der Lernfortschritte der Kinder ausgewertet wurde.

Die 85 Therapieeinheiten gehen in der Regel über den maximal erforderlichen Therapieaufwand hinaus, der notwendig ist, um die zentralen grammatischen Strukturen der deutschen Sprache zu erwerben. Dieser maximale Aufwand bezieht sich auf Kinder mit Spracherwerbsstörungen schwersten Grades (→ Kap. 1). Dem Therapeuten liegt somit ein Therapieaufbau vor, welcher „nur“ im Laufe der Therapie an die Zielpopulation angepasst werden muss. Die (leicht zu realisierenden) Maßnahmen zur Feinabstimmung der Therapie werden im 3. Kapitel aufgegriffen. Zudem liefern die 85 Einheiten eine umfangreiche Basis, um neue Therapieeinheiten durch die Kombination von Ideen und Formaten zusammenzustellen.

Seit 2004 habe ich mich intensiv mit dem Konzept „Kontextoptimierung in der Vorschule“ auseinandergesetzt. Zustimmung fand ich sehr schnell: nachweisbare Lernfortschritte der Kinder, bestätigendes Kopfnicken der Eltern, in der Klassenlehrerin Sonia Ferrari eine motivierte „Mitstreiterin“ und in Professor Motsch einen sehr engagierten „Supervisor“. Schlussfolgernd möchte ich mit den Worten von Margit Berg (2011, 13) schließen, die als Erste eine größere Interventionsstudie über Kontextoptimierung durchgeführt hat: „Es lohnt sich!“

Um einen besseren Lesefluss zu ermöglichen, werden personenbezogene Bezeichnungen in männlicher Form benutzt; diese schließen aber natürlich immer beide Geschlechter mit ein.

Grundlagen

1 Wichtige Komponenten der frühen Sprachtherapie

1.1 Der Sprachinput im Fokus der Sprachtherapie

Spracherwerbsgestörte Kinder werden in ihrer alltäglichen Kommunikation mit einem sprachlichen Input konfrontiert, welcher sich nicht grundlegend von demjenigen unauffälliger, gleichaltriger Kinder unterscheidet. Trotzdem sind sie nicht in der Lage, zentrale grammatische Kompetenzen altersadäquat zu erwerben. Sie haben Schwierigkeiten, wichtige Informationen aus dem Input zu extrahieren, die den Erwerb grammatischer Regeln ermöglichen.

Es ist demnach nicht verwunderlich, dass in vielen Therapien der *Beschaffenheit des Sprachinputs* größte Aufmerksamkeit geschenkt wird. Spracherwerbsgestörte Kinder sollen, trotz Schwierigkeiten in der auditiven Verarbeitung, aus einem optimierten Sprachinput grammatische Regeln ableiten. Ein *entwicklungsproximaler Input* wird allgemein als Grundbedingung für erfolgreiches Lernen angenommen (u.a. Dannenbauer 2002b; Szagun 2007). Entwicklungsproximal bedeutet, dass die Komplexität der Äußerungen schrittweise an die Fortschritte des Kindes angepasst wird. Nur ein entwicklungsproximaler Input kann die Daten liefern, die für die weitere sprachliche Entwicklung wichtig sind.

Die *Motherese-Forschung*, die den natürlichen, sprachlichen Umgang der Mutter mit ihrem kleinen Kind analysiert, hat wichtige Erkenntnisse über einen sprachförderlichen Input geliefert. Er ist durch syntaktische Einfachheit sowie langsame und deutliche Aussprache gekennzeichnet. Zudem werden zwei Techniken eingesetzt, die den Spracherwerb ganz besonders fördern:

- **Technik der Redundanz:** das ständige Wiederholen einzelner Wörter oder Phrasen. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird immer wieder auf dieselben Strukturen gelenkt.
- **Technik der Selbst-Extension:** Wiederholungen werden leicht modifiziert. Dadurch kann das Kind seine gesamte Aufmerksamkeit auf die nicht redundanten, also neuen Anteile der Aussage konzentrieren.

Diese Techniken sollten nach Ritterfeld (2000) und Zollinger (2004) in der Sprachtherapie weiter verfeinert werden:

- Übertrieben *prosodische Merkmale* (Sprachrhythmus und Sprachmelodie) und besondere *Betonungsmuster* heben bestimmte Strukturen besonders hervor.
- *Paralinguistische Merkmale* der Sprache, wie Mimik und Gestik, lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf wichtige Informationen im verbalen Input.
- Die *Pausensetzung* im Redefluss evokiert eine Spannung, die die Aufmerksamkeit auf diejenigen Informationen lenkt, die der Pause folgen.

Neben der Beschaffenheit des sprachlichen Inputs wird dem kommunikativen Aspekt der Sprache eine entscheidende Rolle zugewiesen. Das Kind muss die Möglichkeit haben, selbst sprachlich aktiv zu sein. Eine Sprache zu lernen ist ein aktiver Prozess:

„Selbst ein qualitativ hochwertiger und entwicklungsadäquater Input muss gewährleisten, dass dem Kind Gelegenheiten zur eigenen Sprachproduktion im Rahmen eines Dialogs gegeben werden. Denn nur dann kann das Kind Sprachformen einüben und der Erwachsene Korrekturen der kindlichen Äußerungen vornehmen“ (Ritterfeld 2000, 408).

Kontextoptimierung misst dem sprachlichen Input eine entscheidende Rolle im Spracherwerb bei (→ Kap. 3). Ein sorgfältig ausgewählter Input, der dem spracherwerbsgestörten Kind dazu verhilft, die Blockaden im Grammatikerwerb zu überwinden, wird von Motsch (2010) als der „Königsweg der Therapie“ bezeichnet. Die Auswahl des Sprachmaterials und die Präsentation der wesentlichen grammatischen Strukturen in echten, spannenden und authentischen Kommunikationssituationen bilden das Rückgrat der Therapie. Der Therapeut muss der individuellen Spracherwerbsproblematik durch einen hochwertigen sprachlichen Input begegnen.

1.2 Bedeutung semantischer Kompetenzen

Sprachunauffällige Kinder gebrauchen im Durchschnitt mit etwa zwölf Monaten die ersten wortähnlichen Äußerungen. Mit 18 Monaten besteht der produktive Wortschatz aus 50 bis 100 Wörtern, mit 24 Monaten aus knapp 200 und mit 36 Monaten aus etwa 1000 Wörtern (Klee et al. 1998; Kany / Schöler 2007). Die interindividuellen Unterschiede sind allerdings erheblich. Spracherwerbsgestörte Kinder produzieren oft erst mit zwei Jahren ihre ersten Wörter (Leonard 2000; Füssenich 2002). In einer Studie von Klee et al. (1998, 629f) lagen 8% der 582 zweijährigen Kinder, deren

expressiver Wortschatz mithilfe der LDS-Checkliste (Language Development Survey, Rescorla 1989) erfasst wurde, unterhalb der 50-Wort-Grenze.

In qualitativer Hinsicht dominieren in dieser frühen Spracherwerbsphase Wortarten wie relationale Wörter (da, aus, zu) und Lautmalereien (wau wau, piep, brumm), gefolgt von Nomen, zumeist zur Bezeichnung von Personen. Erste Verben treten erst in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres auf, weil das Wahrnehmen und Erkennen von Handlungen und Ereignissen höhere kognitive Leistungen verlangt als das Lernen von Nomen, die zumeist an die konkrete Vorstellbarkeit der Bezugswörter gebunden sind (Pulverman et al. 2006, 4). Pronomen und Funktionswörter kommen in einer späteren Phase hinzu (Kauschke 2000).

Auffällig ist, dass spracherwerbsgestörte Kinder eine geringe Anzahl unterschiedlicher Verben gebrauchen (Leonard 2000).

Das Verb hat als das zentrale Element des Satzes und als kritische Verbindungsstelle zwischen Wortschatz und Grammatik (Pulverman et al. 2006, 3f) im Erwerb früher grammatischer Fähigkeiten einen hohen Stellenwert.

Es ist daher wenig erstaunlich, dass die Anzahl verwendeter Verben als wichtiges Kriterium zur Identifikation von Late-Talkern im Alter von zwei Jahren verwendet wird.

Die reine *Anzahl produzierter Wörter* und die *Zusammenstellung des Wortschatzes* sind in der frühen, *semantisch orientierten Phase* des Spracherwerbs wichtige Kriterien, um den Spracherwerb zu beurteilen. Erste grammatische Kompetenzen können erst dann erworben werden, wenn eine kritische Masse an gespeicherten Wörtern erreicht wird. Die Theorie der kritischen Masse, die auf dem neurolinguistisch orientierten Spracherwerbsmodell von Locke (1997) basiert, geht davon aus, dass eine bestimmte Anzahl und eine gewisse Diversität an gespeicherten Wörtern nötig ist, um sprachspezifische Regularitäten, und demnach grammatische Regeln, zu entdecken.

Der Einfluss der semantischen Entwicklung auf den Erwerb grammatischer Strukturen hat auch nach dem Übergang in die *grammatisch orientierte Spracherwerbsphase* Bestand. Sowohl der Umfang als auch die Diversität des Wortschatzes sind für die Fortschritte auf grammatischer Ebene wichtig. Man spricht von einer starken positiven Korrelation zwischen der Größe des Wortschatzes und der grammatischen Komplexität (Locke 1997; Schultz 2007; Szagun 2007).

Die positiven Korrelationen zeigen, dass die semantische Therapie als wichtiger komplementärer Bestandteil der grammatischen Therapie angesehen werden muss. Wichtig ist aber auch, dass die semantischen Kompetenzen außerhalb der eigentlich grammatischen Therapie gefördert wer-

den. Spracherwerbsgestörte Kinder sollen nicht in den Therapieeinheiten zusätzlich durch die Vermittlung von neuen Bezeichnungen und Begriffen im Erwerb grammatischer Fähigkeiten behindert werden.

Kontextoptimierung versucht dem eingeschränkten Wortschatz sprach-erwerbsgestörter Kinder durch eine reduzierte semantische Komplexität Rechnung zu tragen. Die Erfassung grammatischer Strukturen in den kontextoptimierten Therapiephasen soll nicht durch einen komplexen Wortschatz behindert werden. Die konsequente Wortschatzerweiterung findet außerhalb dieser Phasen statt.

1.3 Bedeutung metasprachlicher Kompetenzen

„Eingebettet in die therapeutische oder unterrichtliche Arbeit, wird Sprache zum Gegenstand der Reflexion gemacht – wir sprechen über Sprache. Damit bauen wir metasprachliches Wissen auf oder nutzen bereits vorhandene metasprachliche Fähigkeiten (Motsch 2010, 113)“.

Unter metasprachlicher Leistung wird die Fähigkeit zu „*intendierter, willkürlicher Reflexion über Sprache*“ verstanden (Wehr 1994). Die formalen Aspekte der sprachlichen Strukturen, und nicht deren Bedeutung, stehen im Mittelpunkt der Reflexion.

Es scheinen heutzutage keine Zweifel mehr darüber zu bestehen, dass spracherwerbsgestörte *Kindervergleichbare metasprachliche Kompetenzen* besitzen als sprachlich unauffällige Kinder. In einer Interventionsstudie von Liles et al. (1977) zeigten sie ähnliche Fähigkeiten im Entdecken von syntaktischen Regelverstößen. Auch Berg (2006) geht davon aus, dass es keine Gründe gibt anzunehmen, dass der Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder verzögert abläuft.

Zweisprachig aufwachsenden Kindern wird eine frühere sprachliche Bewusstheit zugeschrieben als monolingual aufwachsenden Kindern (u. a. Bialystok 1991). Die Manipulation von zwei unterschiedlichen Sprachen führt dazu, dass das bilinguale Kind notgedrungen Kenntnis von unterschiedlichen Regeln nimmt und dadurch ein ausgeprägteres formales Wissen über beide Sprachen erwirbt.

Inwieweit der Einbezug sprachlicher Reflexionen den *Vorschulkindern* hilft, grammatische Blockaden zu lösen und den Spracherwerb anzukurbeln, soll anhand der nachfolgenden, exemplarisch ausgewählten Studie verdeutlicht werden. Während eines groß angelegten Förderprogramms in