



## Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung .....	1
2 Spracherwerbstheorien .....	2
2.1 Inside-out-Theorien .....	5
2.2 Outside-in-Theorien .....	5
3 Die Voraussetzungen für den Spracherwerb .....	8
3.1 Organische Voraussetzungen .....	9
3.1.1 Das Gehirn.....	9
3.1.2 Das Gehör.....	10
3.1.3 Die Sprechorgane .....	10
3.2 Kognitive Voraussetzungen .....	11
3.2.1 Das phonologische Arbeitsgedächtnis .....	11
3.2.2 Sensorisch-integrative Prozesse .....	12
3.3 Soziale Voraussetzungen.....	13
4 Der Spracherwerb als Entwicklungsaufgabe.....	14
4.1 Der ungestörte Spracherwerb in den ersten vier Lebensjahren.....	15
4.2 Abgrenzung Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung .....	24
5 Die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern .....	27
6 Das Smartphone .....	30
6.1 Die Relevanz des Smartphones im Alltag.....	31
6.2 Eltern und Smartphones .....	32
6.3 Stand der Forschung.....	34
7 Das methodische Vorgehen.....	35
7.1 Das Untersuchungsdesign .....	35
7.1.1 Die Datenerhebung.....	37
7.1.2 Sampling.....	39
7.1.3 Die Datenauswertung .....	40
7.2 Die Untersuchungsergebnisse .....	41
7.3 Diskussion der Ergebnisse .....	48
7.3.1 Sprache der Kinder und elterliche Unterstützung .....	48
7.3.2 Smartphone-Nutzung der Eltern.....	51
7.3.3 Zusammenhänge.....	52
8 Schlussbetrachtung.....	53

9 Literatur- und Quellenverzeichnis.....	56
10 Anhang .....	64
10.1 Leitfaden.....	65
10.2 Flyer .....	66
10.3 Bild der Kampagne „Medien-Familie-Verantwortung“ .....	67
10.4 Kurzfragebogen.....	68
10.5 Transkript I.....	69
10.6 Transkript II.....	77
11 Eidesstattliche Erklärung.....	84

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1 Sprachliche Fähigkeiten 0-3 Jahre.....	22-23
Tab. 2 Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung.....	25

## **Danksagung und Widmung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mich beim Verfassen der Bachelor-Thesis positiv bestärkt haben.

Ein großer Dank gilt meinem Mann Christian, der mich viele Male mit unserem kleinen Sohn nach Hamburg in die Hochschule und Bibliothek begleitet hat. Danke, dass du mir immer das Gefühl gegeben hast, dass ich eine großartige Arbeit leiste.

Mein besonderer Dank geht an meine Freundinnen Raja-Maria und Raphaela, die mich zum einen unermüdlich unterstützt haben, indem sie meine Zwischenstände Korrektur gelesen haben. Und mich zum anderen ermuntert haben, über mich hinauszuwachsen.

Gewidmet meinem Sohn Quentin.

Auf das du Freude an der Sprache findest und Worte zu jeder Zeit weise verwendest.

# 1 Einleitung

„Natürlich ist auch das kleinste Familienmitglied immer mit dabei. Meist halten Mama oder Papa sogar Körperkontakt [...]. Das Kleine wird herumgetragen, gestreichelt und mit Aufmerksamkeit bedacht. Häufig steckt es auch in der Hosentasche oder schlummert auf dem [...] Sofa [...]. Und wenn das kleine Smartphone dann nach Beachtung bettelt, eilen die Eltern an das Display und kümmern sich um ihr digitales Baby [...]“ (Herrmann 2018, 14).

Smartphones haben die Gesellschaft und die Art und Weise zu kommunizieren verändert (vgl. Drillisch Online GmbH 2019). Eine Befragung in der Schweiz und in Deutschland ergab, dass sich die Mehrheit der Eltern über ihre eigene Smartphone-Nutzung nicht bewusst ist. Viele Eltern nutzen das Smartphone zudem vor ihren Kindern. Unter diesem Nutzungsverhalten kann die Beziehung von Eltern und Kind leiden. Psychologinnen und Psychologen in Schweden und auch der Hamburger Psychologe Michael Thiel warnen davor, dass die intensive Smartphone-Nutzung von Eltern zu Verzögerungen in der Sprachentwicklung und zu Bindungsproblemen bei Kindern führen kann. Da die Eltern ständig das Smartphone nutzen oder im Internet surfen, würden sie nur eingeschränkt mit ihrem Nachwuchs kommunizieren (vgl. Luchetta 2016).

Eine unauffällige Sprachentwicklung ist von besonderer Bedeutung für die gesamte Entwicklung eines Kindes. Über die Sprache tritt das Kind in Kontakt zur Umwelt und explizit zu anderen Menschen. Somit ist Sprache der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. dgs 2009). An diesem Punkt setzt Soziale Arbeit an, denn eine Grundlage Sozialer Arbeit ist das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit (vgl. DBSH 2016). Die Spanne von sozialer Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit wird vereinfacht deutlich an dem Beispiel von „gebildet und ungebildet sein“ (vgl. Ebert 2015, 35f.). So werden Kinder mit Sprachauffälligkeiten (verzögertem oder gestörtem Spracherwerb) oftmals als lern- und leistungsschwach und später als ungebildet bezeichnet (vgl. Saft o.J.). Die sprachlichen Kompetenzen sind demnach elementar für den Bildungserfolg und letztlich der Chancengleichheit (vgl. BMFSFJ 2014). Eine erfolgreiche Schullaufbahn und damit einhergehend ein barrierefreier Zugang zu Bildung setzt insbesondere einen ungestörten Spracherwerb voraus (vgl. Borgwald 2015). Durch eine (permanente) Smartphone-Nutzung von Eltern könnte der kindliche Spracherwerb gestört werden. Dabei brauchen Kinder ihre Eltern als Erfahrungsraum für Sprache im beispielsweise gemeinsamen Spiel und Dialog. Sie brauchen die ungeteilte Aufmerksamkeit ihrer Eltern, um einerseits Sprache in ihrer Anwendung zu erfahren und andererseits Sprache auszuprobieren (vgl. Dux/Sievert 2015, 15).

Die Relevanz des Themas zeigt sich unmittelbar im Alltag. Zu beobachten sind zunehmend Eltern, die auf ihre Smartphones schauen, während ihre Kinder versuchen, mit ihnen zu

kommunizieren. Einige Bundesländer und Gemeinden haben bereits Aufklärungskampagnen initiiert wie beispielsweise Mecklenburg-Vorpommern mit der Kampagne „Medien-Familie-Verantwortung“ und dem Thema „Heute schon mit ihrem Kind gesprochen?“. Die Kampagne hat zwei Zielgruppen. Zum einen die Eltern und zum anderen die sozialpädagogischen Fachkräfte. Die sozialpädagogischen Fachkräfte erhalten u.a. über die Plakate der Kampagne die Möglichkeit, mit den Eltern über die Smartphone-Nutzung zu sprechen (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2019).

Aus den vorangegangenen Ausführungen entwickelt sich folgende Fragestellung: Inwieweit sind Zusammenhänge zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder aus der Perspektive von sozialpädagogischen Fachkräften herzustellen? Dieser Frage wird in der vorliegenden Bachelor-Thesis nachgegangen. Dafür wird zunächst der Begriff „Sprache“ beschrieben wie auch einzelne Komponenten von Sprache. Weiter werden zwei unterschiedliche Zugänge der Spracherwerbtheorien vorgestellt. Anknüpfend an die Theorien werden die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb skizziert. Nach diesen Grundlagen wird anschließend der Spracherwerb als Entwicklungsaufgabe dargestellt. Dabei wird sowohl auf den ungestörten Spracherwerb in den ersten vier Lebensjahren als auch auf die Abgrenzung zwischen einer Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung eingegangen. Im nächsten Abschnitt wird die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern herausgearbeitet. Zum einen wird der Begriff „Kommunikation“ definiert und die Bedeutung der Kommunikation für Kinder skizziert. Zum anderen werden die elementaren Eigenschaften von Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern beschrieben. Im Weiteren wird das Medium Smartphone charakterisiert wie auch seine Relevanz im Alltag. Zudem wird die Smartphone-Nutzung von Eltern und mögliche Auswirkungen auf die Kinder anhand einer amerikanischen Studie beleuchtet. Darüber hinaus umfasst dieser Abschnitt Schilderungen zum aktuellen Forschungsstand. Darauf folgt zum einen die Vorstellung des methodischen Vorgehens der Stichprobe und zum anderen die Auswertung und Ergebnisse der Untersuchung wie auch die Diskussion der Ergebnisse. Abschließend werden eminente Ausführungen der gesamten Abschnitte zusammengefasst und bewertet.

## **2 Spracherwerbtheorien**

Bevor die verschiedenen Theorien zum Erwerb von Sprache vorgestellt werden, wird zunächst beschrieben, was unter dem Begriff „Sprache“ zu verstehen ist.

„Sprache ist allgegenwärtig. Ständig und überall begegnen wir Wörtern, Sätzen, Aufforderungen, Fragen, Erzählungen, Nachrichten, Botschaften usw. Wir beschäftigen uns kaum mit etwas anderem intensiver als mit der Sprache“ (Hoffmann/Engelkamp 2017, 105). Dennoch scheint es schwierig eine Definition von Sprache vorzunehmen. Bisher gibt es keine einheitliche Meinung darüber, was Sprache ist. Viele Definitionsversuche sind häufig mit theoretischen Annahmen des Spracherwerbs verknüpft. Im Allgemeinen wird Sprache als Zeichensystem, welches aus sprachlichen Zeichen besteht, charakterisiert. Die Funktion von Sprache ist hingegen weniger umstritten. So wird Sprache als Handlung bezeichnet, mit der etwas mitgeteilt oder zum Ausdruck gebracht werden soll. Demnach ist Sprache ein elementares Instrument für die menschliche Kommunikation. Letztlich ist und bleibt Sprache ein komplexes Wissensgebiet. Verschiedene Strategien versuchen diese Komplexität handhabbar zu machen. Eine Möglichkeit ist die Unterscheidung von verschiedenen Aspekten einer sprachlichen Äußerung (vgl. Beyer/Gerlach 2011, 11; vgl. Dietrich/Dussa/Güven 2017, 10). Daher werden im Folgenden einige Komponenten von Sprache beschrieben, auch um ein allgemeines Verständnis der Begrifflichkeiten sicherzustellen.

Sprache besteht u.a. aus der Grammatik, der Morphologie, der Syntax, dem Lexikon, der Phonologie, der Semantik, der Prosodie und der Pragmatik (vgl. Grimm 2003, 17). Die „Grammatik ist eine Sprachanalyse, die sich mit der Struktur von Wörtern und der Art und Weise, wie sich Wörter zu Sätzen kombinieren, beschäftigt. Diese zwei Aspekte werden als Morphologie und Syntax bezeichnet“ (Szagun 2013, 25). Bei der Morphologie handelt es sich um die Wortbildung. Wörter können aus verschiedenen Elementen bestehen, die als Morpheme bezeichnet werden. So setzt sich das Wort Schuhe aus dem Wortstamm/Basismorphem „Schuh“ und dem grammatischen Morphem „e“, welches für den Plural steht, zusammen. Das Wort „Schuhe“ besteht daher aus zwei Morphemen (vgl. Szagun 2013, 21ff; vgl. Szagun 2001, 102). „Die Syntax beschreibt die Kombinationsregeln von Wörtern in einem Satz, durch die Sätze, die aus den gleichen Wörtern bestehen, unterschiedliche Bedeutungen erhalten können“ (Nußbeck 2007, 11). So enthalten die Sätze „Peter lobt Anne.“ und „Anne lobt Peter.“ dieselben Worte. Die Bedeutung der Sätze ist hingegen unterschiedlich.

Die Phonologie befasst sich mit der Organisation von Sprachlauten. Ein Sprachlaut kann alles sein, was unsere Sprechorgane (siehe Abschnitt 3.1.3 „Die Sprechorgane“) produzieren können. Die Lauteinheiten von Sprache werden als Phoneme bezeichnet und sind eine bedeutungsunterscheidende Einheit. So unterscheiden die Phoneme „k“ und „r“ die Worte „Kutsche“ und „Rutsche“.



Mit dem Lexikon ist die Wortbedeutung gemeint. Die verschiedenen Sprachen in der Welt weisen einige Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiedlichkeiten auf (vgl. Grimm 2003, 18f.; vgl. Szagun 2013, 22). So wird „[...] ein bellender Vierbeiner z.B. als ‚Hund‘, ‚dog‘ oder ‚chien‘ bezeichnet“ (Grimm 2003, 19).

Bei der Semantik handelt es sich um die Satzbedeutung. Inhaltliche Verbindungen zwischen Wortbedeutungen können sich kontextsensitiv verschieben. Die beiden Sätze: „Zu viel Stress tut mir nicht gut.“ und „Der Apfel schmeckt gut.“ enthalten das Adjektiv „gut“, wobei die Satzbedeutung unterschiedlich ist (vgl. Grimm 2003, 19).

Die Prosodie umfasst die Betonung und Gliederung der Sprache in Tonhöhe, Lautstärke, Länge der Sprachlaute und Pausengebung. Anhand der Prosodie lassen sich Sprachen unterscheiden, da jede Sprache eine eigene Prosodie aufweist. Darüber hinaus gibt die Prosodie einer Sprache Hinweise darauf, ob eine Äußerung beispielsweise als Frage oder Aussage getätigt wurde und mit welcher Betonung (vgl. Nußbeck 2007, 11f.). So heben wir unsere Stimme am Ende einer Frage und senken sie am Ende einer Aussage (vgl. Szagun 2013, 24).

In den Bereich der Pragmatik gehören die drei Funktionen: Sprechhandlung, Konversationshandlung und Diskurs. Sie verbinden die sprachlichen mit den sozialen Kompetenzen. Die Sprechhandlung beschreibt das Verständnis, wie Sprache in unterschiedlichen Kontexten verwendet wird. So sprechen wir beispielsweise bei einer Bitte anders als bei einer Aufforderung. Die Konversationshandlung meint gesprächssteuernde Faktoren wie die Gestaltung von Rede und Gegenrede oder auch Schweigen. Das heißt, es ist abhängig von der Konversation, ob z.B. eine Antwort, ein weiterführender Gedanke oder eben keine sprachliche Reaktion folgt. Der Diskurs umfasst u.a. das Wissen, in welcher Weise eine Geschichte erzählt und neue Informationen gegenüber alten hervorgehoben werden (vgl. Grimm 2003, 19f.; vgl. Nußbeck 2007, 11). Aus der Perspektive der verschiedenen Komponenten von Sprache ist ihre Komplexität deutlich geworden. Im Weiteren wird Sprache als ein komplexes Zeichensystem verstanden, mit dem ein sprachlicher Austausch unter den Menschen möglich ist (vgl. Beyer/Gerlach 2011, 11).

Bezüglich der Theorien für den Spracherwerb werden zunächst zwei theoretische Zugänge unterschieden, die verschiedene Ansichten bezüglich der genetischen Vorgabe und dem Erwerb sprachlichen Wissens haben. Zum einen gibt es die nativistischen Theorien, sog. Inside-out-Theorien, die davon ausgehen, dass sprachliches Wissen angeboren ist und der Spracherwerb nach einem spezifischen, biologisch vorgegebenen Programm erfolgt. Zum anderen gibt es die empiristischen Theorien, sog. Outside-in-Theorien, welche die Annahme vertreten, dass sprachliches Wissen (wie anderes Wissen) gelernt werden muss und sich dahingehend weiter

untergliedern in kognitive, lerntheoretische und sozialinteraktionistische Theorien (vgl. Kany/Schöler 2014, 475). Darüber hinaus gibt es die sog. epigenetischen Ansätze, die annehmen, das menschliche (wie z.B. sprachliches) Verhalten aus der Reifung von Informationen in den Genen und der Erfahrung mit der Umwelt resultiert (vgl. Szagun 2001, 14). Die genannten Zugänge werden nachstehend skizziert.

## **2.1 Inside-out-Theorien**

Die Inside-out-Theorien nehmen an, dass „[...] es beim Menschen genetisch angelegte grammatikbezogene Wissensstrukturen oder ein auf den Spracherwerb spezialisiertes Verarbeitungssystem gibt [...]“ (Gretsch/Mischo 2016, 123). Zudem sei „[...] das Sprachangebot der Umwelt unzureichend für den Erwerb einer Sprache [...]“ und Kinder seien „[...] mit einem vor allem grammatisch unterbestimmten und teilweise falschen oder zumindest unvollständigen mündlichen Sprachangebot ihrer Bezugspersonen konfrontiert [...]“ (Kany/Schöler 2014, 476). Das Sprachangebot der Umwelt diene demnach zum Auslösen der genetisch angelegten Erwerbsprozesse. Bisherige Studien wie die Universalgrammatik von Noam Chomsky, die Angelpunktgrammatik von Martin Braine sowie die angeborenen semantischen Strukturen von Izchak Schlesinger und Lois Bloom konnten letztlich die Vielfalt der Phänomene im Spracherwerb nicht hinreichend erklären (vgl. Kany/Schöler 2014, 476f.). Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass es scheinbar genetisch angelegte Prozesse für den Spracherwerb gibt, diese jedoch als alleinige Komponente einen erfolgreichen Spracherwerb nicht ermöglichen können.

## **2.2 Outside-in-Theorien**

Die Outside-In-Theorien sind der Ansicht, dass Menschen

„[...] für das Lernen einer Sprache prädestiniert sind, die Sprache wie anderes Wissen aber gelernt bzw. aufgrund vorhandener kognitiver Fähigkeiten induktiv erschlossen werden kann; dabei bedarf es weder spezifisch sprachlichen Vorwissens noch sprachspezifischer Lernmechanismen“ (Kany/Schöler 2014, 477).

Bei den Outside-in-Theorien ist die soziale Interaktion für den Spracherwerb elementar. Kinder seien mit feinsinnigen Lern-, Differenzierungs- und Abstraktionsmöglichkeiten ausgestattet, die es ihnen ermöglichen, aus der Interaktion mit ihrer Umwelt eigenaktiv und durch Rückmeldungen der Umwelt sprachliches Wissen erwerben zu können (vgl. Kany/Schöler 2014, 477).

Die kognitionspsychologischen Ansätze, wie z.B. die kognitive Theorie nach Jean Piaget nehmen an, dass an erster Stelle kognitive Konzepte zu erwerben sind, bevor diese in Sprache umgesetzt werden können. Demnach müssen Kinder beispielsweise zuerst das Mengenkonzept ausgebildet haben, bevor sie Wörter in der Pluralform bilden können (vgl. ebd., 478). Untersuchungen dazu zeigten u.a., dass Zeit und Kausalität sprachlich ausgedrückt werden konnten, wenn die entsprechenden kognitiven Strukturen dafür ausgebildet waren (vgl. Kany/Schöler 2014, 478 zit.n. Cromer 1974). Dagegen belegen andere Befunde, dass Prozesse zur Begriffsbildung bei einjährigen Kindern besser mit sprachlicher Benennung von Objekten angeregt werden können (vgl. Kany/Schöler 2014, 478 zit.n. Waxman/ Markow 1995).

Die lerntheoretischen Ansätze sind der Ansicht, dass der Spracherwerb sich in einer Lernform vollzieht. Dabei werden die Lernformen der klassischen Konditionierung, der operanten Konditionierung und des Modelllernens diskutiert. Die klassische Konditionierung als Lernform könnte beim Erstspracherwerb in den ersten Lebensmonaten für das Lernen prosodischer Muster (Betonung, Sprachrhythmus, Sprachmelodie) oder auch einzelner Wörter relevant sein, welche beispielsweise für eine bestimmte Situation benutzt werden. Demnach würde eine Bezugsperson zu dem Kind das Wort „Windel“ sprechen, wenn sie das Kind wickelt. Die operante Konditionierung bzw. das Lernen am Erfolg nach Burrhus F. Skinner beschreibt den Spracherwerb gleichartig mit dem Lernen von anderem Verhalten. Sprachliches Verhalten sei darüber hinaus bestimmt durch vorhergehende Bedingungen und nachfolgende Konsequenzen (vgl. Kany/Schöler 2014, 478f.). Demnach könnte Person A in einer Sprechhandlung eine Aufforderung an Person B richten. Die Sprechhandlung kann durch eine Geste, einen Laut oder eine komplexe sprachliche Äußerung erfolgen und erhöht oder verringert die Häufigkeit einer Reaktion (vgl. Kany/Schöler 2014, 479 zit.n. Miller 1993). Das Modelllernen nach Albert Bandura fungiere beim Spracherwerb in den Formen der abstrakten und kreativen Modellierung. Voraussetzung für die abstrakte Modellierung sei die Fähigkeit des Erkennens von wesentlichen Merkmalen einer Situation, die Abstraktion der Gemeinsamkeiten als Regel sowie das Anwenden dieser Regel in neuen Situationen. Somit übernehme der Beobachter vom Modell Regeln und Grundsätze und überträgt diese auf neue Kontexte. Ein Beispiel dazu: Das Kind beobachtet seine Bezugsperson beim Betreten eines Wartezimmers mit dem Wort „Hallo“. Das Kind sagt „Hallo“, wenn es einen Raum betritt, in dem andere Personen sind. Beobachtet das Kind im Wartezimmer weitere Personen bei der Begrüßung oder in Unterhaltungen, so erfährt es unterschiedlichen sprachlichen Input, der das Erkennen von grammatischen Strukturen ermöglicht. Dieses Vorgehen wird kreative Modellierung genannt, da Kinder die Eindrücke mehrerer

Modelle zu neuen Kombinationen zusammenfügen (vgl. Kany/Schöler 2014, 479 zit.n. Schermer 2006, 85; Speidel/Nelson 1989).

Die sozial-interaktionistischen Ansätze gehen davon aus, dass Sprache in Interaktion entsteht. In der Interaktion von Eltern und Kindern komme es auf die sog. geteilte Aufmerksamkeit (Bruner 1983, Tomasello 1995), als ein Ursprung sprachlichen Verhaltens, an. Im Prozess der geteilten Aufmerksamkeit fokussieren Eltern und Kinder ein Objekt und benennen dieses. Weiter nehmen die Eltern in der Interaktion mit dem Kind die jeweiligen kindlichen Äußerungen auf und wandeln diese in ein gängiges sprachliches Muster um, orientiert am kognitiven und sprachlichen Stand des Kindes. Die Bezugsperson fasst jede Aktivität in sprachliche Form, d.h. sie spricht handlungsbegleitend. Kinder lernen so auf natürliche Weise, wie Sprache angewendet wird. Der Fachbegriff, den Jerome Bruner (1983) für diesen Prozess definierte, ist language acquisition support system (LASS) (vgl. Kany/Schöler 2014, 480).

Bei den epigenetischen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass weder die Informationen der Umwelt noch die Informationen in den Genen menschliches Verhalten direkt formen. Vielmehr wird das Verhalten durch dynamische Interaktionen, welche Informationen aus Genen und Umwelt enthalten, geschaffen (vgl. Szagun 2001, 14). Zudem spielen konnektionistische Modelle bei den epigenetischen Ansätzen eine wesentliche Rolle (vgl. Kany/Schöler 2014, 480). Epigenese und konnektionistische Modelle haben gemeinsam, dass sie ein sich selbst organisierendes System sind. So vollziehe sich der Spracherwerb eines Kindes als Anpassung an die Umwelt. Dabei entsteht der sprachliche Lernzuwachs aus Lernschritten und kleinen kontinuierlichen Veränderungen im neuronalen Netz, die aus sich selbst entstehen (vgl. Szagun 2001, 32). Neuronale Netze wie auch konnektionistische Netze sind Systeme, welche aus Knoten und Verbindungen zwischen den Knoten bestehen. Ein Knoten wird als eine informationsverarbeitende Einheit beschrieben, welche den Neuronen ähnlich ist. Demnach empfangen Knoten Informationen und geben diese an andere, mit ihnen verbundenen Knoten weiter. Es gibt Eingabeknoten, die Informationen aus der Umwelt oder Erinnerungen vergangener Ereignisse erhalten und Ausgabeknoten, die eine Reaktion auf die Eingabe produzieren und an die Umwelt abgeben (vgl. ebd., 21). Lernen und somit auch Sprache lernen verändert die Stärke der Verbindungen zwischen den Knoten, welche Veränderungen im gesamten Netz hervorbringen (vgl. Szagun 2001, 20 zit.n. McLeod/Plunket/Rolls 1998). „Konnektionistische Modelle werden durch Computerprogramme simuliert und können den Erwerb einzelner sprachlicher Strukturformen abbilden“ (Kany/Schöler 2014, 480 zit.n. Rumelhart/McClelland 1986). So konnte eines der ersten Netzwerkmodelle die englischen regulären und irregulären Vergangenheitsformen lernen

(vgl. Kany/Schöler 2014, 480 zit.n. Rumelhart/McClelland 1986). Diese Netzwerkmodelle simulieren wie Sprache, auch ohne die Fähigkeit durch u.a. ein symbolisches Bild ein nicht vorhandenes Objekt innerlich hervorzurufen (symbolische Repräsentation), möglich ist. Andere epigenetische Modelle versuchen den kindlichen Spracherwerb direkt zu beschreiben und zu erklären wie das sog. Competition Model von Elizabeth Bates und Brian MacWhinney (1989), das sog. Emergenist Model von Nick Ellis (1998) und Brian MacWhinney (1999) und das sog. Probabilistic Constrains Model von Mark Seidenberg (1997). In diesen Modellen wird Sprache ebenfalls als Resultat einer Interaktion von Genen und Umwelteinflüssen verstanden, welches als komplexes dynamisches System entsteht. Mithilfe des epigenetischen Ansatzes und den konnektionistischen Modellen können Übergeneralisierungen erzeugt und der nächste Laut im kontinuierlichen Sprachfluss vorhergesagt werden. Somit sind diese Modelle einen Schritt weiter als die vorher beschriebenen theoretischen Ansätze (vgl. Kany/Schöler 2014, 481 zit.n. Elman [u.a.] 1996).

Zusammenfassen lässt sich, dass keine der angeführten Theorien den Spracherwerb von Kindern umfassend erklären kann. Indes besteht unter den Forschern Einigkeit darüber, dass Kinder „[...] das gehörte Sprachangebot für die Abstraktion formaler Verteilungsmuster und die Organisation und Reorganisation grammatischer Regularitäten [...]“ nutzen (Weinert/Grimm 2018, 459). Darüber hinaus ist allgemein akzeptiert, dass Sprache den Menschen vorbehalten ist und Kinder daher mit der biologischen Grundlage für den Spracherwerb ausgestattet sind. Die biologische Grundlage benötigt eine sprachliche Umwelt, damit diese in gewisser Weise aktiviert wird. Ein erfolgreicher Spracherwerb von Kindern bedarf demnach eines Zusammenspiels zwischen der biologischen Grundlage und der sprachlichen Umwelt (vgl. Weinert/Grimm 2018, 460).

### **3 Die Voraussetzungen für den Spracherwerb**

Wie im vorangegangenen Abschnitt festgestellt, benötigen Kinder zum einen eine sprachliche Umwelt und verfügen zum anderen über eine biologische Grundlage für einen erfolgreichen Spracherwerb. Nachstehend werden daher die organischen, kognitiven und sozialen Voraussetzungen kurz und zum Teil stark vereinfacht erklärt.

## **3.1 Organische Voraussetzungen**

Beginnend mit der Nennung der organischen Voraussetzungen für den Spracherwerb werden das Gehirn, das Ohr und die Sprechorgane in ihrer Funktion und der Beteiligung am Sprachvorgang in groben Zügen erläutert.

### **3.1.1 Das Gehirn**

Der Sprachvorgang ist in beträchtlichem Ausmaß funktional im Gehirn lokalisiert. Somit ist das Gehirn, genauer das Großhirn eine entscheidende organische Voraussetzung für den Spracherwerb (vgl. Siegler [u.a.] 2016, 202). Das Gehirn ist in zwei Hälften geteilt, welche über den Balken, einem dicken Nervenfaserbündel, verbunden sind (vgl. Beck/Anastasiadou/Meyer zu Reckendorf 2018, 11). Die am Sprachvorgang beteiligten Hirnregionen sind fast ausschließlich in der linken Großhirnhälfte zu finden: zu etwa 95 Prozent bei Rechtshändern und zu etwa 70 Prozent bei Linkshändern. Bisher ist unklar, aus welchem Grund die linke Großhirnhälfte beim Sprachvorgang stärker aktiviert wird als die rechte Großhirnhälfte (vgl. ebd., 188f.). Es ist davon auszugehen, dass sowohl die linke als auch die rechte Großhirnhälfte, sprachspezifische Funktionen übernehmen. Unsere Sprache entsteht somit durch ein paralleles Wechselspiel der beiden Großhirnhälften sowie weiteren Hirnregionen (vgl. ebd., 189).

Im Laufe des Lebens werden bestimmte Sprachregionen einer Großhirnhälfte stärker aktiviert als die entsprechenden Regionen der anderen Großhirnhälfte. Kinder kommen demnach nicht mit festgeschriebenen Spracharealen auf die Welt, vielmehr werden bestimmte Sprachregionen durch Spracherwerbs- und Sprachverarbeitungsaufgaben beansprucht. Diese Regionen werden über die vermehrte Beanspruchung größer und vernetzen sich besser. Es entstehen sog. neuronale Netzwerke (vgl. Kannengieser 2012, 13).

Am Sprachvorgang sind vornehmlich zwei Hauptregionen im Großhirn beteiligt, die unterschiedliche Funktionen übernehmen. Die erste Region wird „Wernicke-Areal“ genannt, liegt in unmittelbarer Nähe der primären Hörrinde und ordnet dem gesprochenen Wort ihre Bedeutung zu. Die zweite Region wird „Broca-Areal“ genannt, ist über ein Faserbündel dem sog. Fasciculus arcuatus mit dem „Wernicke-Areal“ verbunden und erzeugt aus dem sprachlichen Input eigene gesprochene Wörter (vgl. Beck/Anastasiadou/Meyer zu Reckendorf 2018, 188f.).

### **3.1.2 Das Gehör**

Bevor gesprochene Wörter bzw. akustische Informationen im Gehirn verarbeitet werden können, sind sie über das Gehör wahrzunehmen. Kinder werden mit einem ausgereiften Gehör geboren. Mittels der sog. Hörbahn, welche im Jugendalter vollständig ausgereift ist, werden die akustischen Informationen in das Gehirn geleitet. Damit die Hörbahn reifen kann, braucht sie Reizangebote. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass zur Gewährleistung der Voraussetzung für den Spracherwerb folgende Umstände auszuschließen sind: Innenohrschädigungen, Innenohr- und Mittelohrfunktionsstörungen wie auch eine Beeinträchtigung der Schallleitung (vgl. Kannengieser 2012, 13). Nachstehend wird der Hörvorgang bei gesunden Personen skizziert.

Beim Hörvorgang treffen als erstes die Schallwellen durch den Gehörgang auf das Trommelfell. Das Trommelfell ist eine dünne Membran, die durch die Schallwellen in Schwingung versetzt wird. Diese Schwingung wird von den Gehörknochen (Amboss, Hammer und Steigbügel) auf eine zweite Membran am Innenohr (die Gehörschnecke) übertragen. Die Vibration des Trommelfells bringt die Flüssigkeit im Innenohr (die Perilymphe) zum Vibrieren und bewegt sich hin und her. Die Sinneszellen, die feinen Härchen im Innenohr, registrieren diese Vibration und lösen ein elektrisches Signal aus, welches über den Hörnerv an das Gehirn geleitet wird (vgl. Beck/Anastasiadou/Meyer zu Reckendorf 2018, 156f.).

### **3.1.3 Die Sprechorgane**

Weiter am Sprachvorgang beteiligt und somit Voraussetzung für den Spracherwerb sind die Sprechorgane, welche die Stimm- und Lauterzeugung ermöglichen. Zu den Sprechorganen gehören u.a. die Lungen, der Kehlkopf, die Stimmlippen und die Zunge. Der Sprechvorgang lässt sich stark vereinfacht wie folgt beschreiben. Über die Einatmung füllen sich die Lungen mit Luft. Beim Sprechen entweicht diese Luft durch die Luftröhre, die Stimmlippen, den Kehlkopf und durch den Mund. Im Kehlkopf kann die durchströmende Luft Vibrationen der Stimmlippen erzeugen. In Mund-, Nasenhöhle und Rachenraum werden letztlich Sprachlaute durch u.a. Positions- und Formveränderung der Zunge hervorgebracht (vgl. Dipper/Klabunde/Mihatsch 2018, 26). Ergänzend zu dem Begriff der Sprechorgane als Voraussetzung für den Spracherwerb sind die primären Mundfunktionen zu nennen. Die primären Mundfunktionen wie atmen, saugen, schlucken, beißen und kauen sind insofern Voraussetzung für den Spracherwerb, da diese Funktionen über verschiedene Muskelgruppen im Gesicht ausgeführt werden und nur eine

reguläre Versorgung und Steuerung der Muskeln eine funktionelle Sprechmotorik erlauben. In diesem Zusammenhang sind in der frühkindlichen Entwicklung das Erkunden von Gegenständen mit dem Mund und eine entwicklungsentsprechende Ernährung mit den Bewegungsabläufen von saugen, schlucken, beißen und kauen elementar (vgl. Kannengieser 2012, 14f.).

### **3.2 Kognitive Voraussetzungen**

Der Erwerb der Sprache wie auch die Denkentwicklung gehören zur kognitiven Entwicklung eines Menschen (vgl. Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. 2013). Nachstehend wird daher die kognitive Voraussetzung für den Spracherwerb unter der Betrachtungsweise des Zusammenhangs von Sprache und Denken kurz dargestellt. Es gibt u.a. drei Annahmen, in welcher Weise Sprache und Denken zusammenhängen könnten. Zum einen, dass Sprache und Denken voneinander unabhängig sind. Weiter, dass Sprache und Denken identisch und miteinander verknüpft sind. Und zum anderen, dass Sprache und Denken in Wechselwirkung miteinander stehen (vgl. Beyer/Gerlach 2011, 163). Der Psychologe Jean Piaget ging davon aus, dass unsere kognitive Entwicklung bzw. unser Denkvermögen Sprache möglich macht (siehe Abschnitt 2.2 „Outside-in-Theorien“). So ist seiner Meinung nach das sog. symbolische Denken Voraussetzung für den Spracherwerb. Beim symbolischen Denken ist das Kind in der Lage, beispielsweise ein Objekt mit einem Wort darzustellen (vgl. Piaget/Kohler 2015, 158). Beobachtungen in anderen Studien zeigten hingegen, dass Kinder mit eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten, beachtliche sprachliche Kompetenzen ausgebildet haben (vgl. Weinert/Grimm 2018, 462). Diese Feststellung ist ein Hinweis darauf, dass Sprache kein Produkt infolge der kognitiven Entwicklung ist. Letztlich ist ungeklärt, inwieweit Sprache und Denken zusammenhängen oder nicht. Die Sprach- und Denkentwicklung scheint bisher im Wechselspiel mit anderen psychischen Leistungen und Prozessen wie u.a. Lernen, Gedächtnis und Wahrnehmung abzulaufen (vgl. Beyer/Gerlach 2011, 164). Folglich benötigen Kinder für den Spracherwerb u.a. spracherwerbsrelevante kognitive Kompetenzen, um die spezifischen Regularitäten aus der Sprache ableiten zu können (vgl. Weinert/Grimm 2018, 464f.).

#### **3.2.1 Das phonologische Arbeitsgedächtnis**

Ein wichtiger Prozess für den Spracherwerb findet im sog. phonologischen Arbeitsgedächtnis statt und gilt somit ebenfalls als Voraussetzung. Das phonologische Arbeitsgedächtnis ist für die Verarbeitung von sprachlichen Informationen zuständig. Der Psychologe Alan Baddeley



benannte das phonologische Arbeitsgedächtnis als sog. phonologische Schleife. Die sog. phonologische Schleife besteht aus zwei Teilen. Zum einen aus dem sog. phonetischen Speicher, der auditorisch-verbale Informationen für 1,8 Sekunden repräsentieren kann. Und zum anderen aus dem sog. subvokalen artikulatorischen Kontrollprozess, welcher in Form von innerem Sprechen/ Wiederholen Informationen länger im bewussten Verarbeiten hält und zudem visuelle Informationen phonetisch umkodiert. Die Leistungsfähigkeit der phonologischen Schleife hängt von der Funktionstüchtigkeit des phonetischen Speichers und des subvokalen artikulatorischen Kontrollprozesses ab. Eine höhere individuelle Leistungsfähigkeit der phonologischen Schleife hat einen positiven Effekt auf den frühen Wortschatzerwerb sowie auf den Erwerb grammatikalischer Kompetenz (vgl. Hasselhorn/Grube 2003, 32f.).

### **3.2.2 Sensorisch-integrative Prozesse**

Der Spracherwerb hängt ferner von mehreren sensorisch-integrativen Prozessen ab (vgl. Ayres 2013, 72). Der Begriff und die Theorie der sog. Sensorischen Integration geht auf die Ergotherapeutin und Neuropsychologin Jean Ayres zurück. Die sensorische Integration sei ein unbewusster Prozess im Gehirn, welcher die Informationen unserer Sinnessysteme verarbeitet und uns ermöglicht, Reaktionen zu erzeugen, um uns körperlich und geistig an die Gegebenheiten anzupassen (vgl. ebd., 7). Neben den fünf Sinnen (auditiver, visueller, gustatorischer, olfaktorischer und taktiler Sinn) gibt es u.a. zwei weitere Sinne, nämlich den Kraft- und Stellungssinn (propriozeptiver Sinn) und den Gleichgewichtssinn (vestibulärer Sinn) (vgl. ebd., 50ff.). Für den Erwerb der Sprache und der Artikulation ist das Zusammenwirken der Informationen des Hör- und Gleichgewichtssinnes elementar. Somit hängt der Spracherwerb von der Integration auditiver und vestibulärer Empfindungen ab (vgl. ebd., 75). Besonders dem vestibulären Sinn wird eine wichtige organisierende Rolle für alle Sinnessysteme zugeschrieben. Dieser soll daher auch zur Entwicklung des Sprachverständnisses und der Sprache beitragen. Deutlich wird der Einfluss von Bewegung auf die Lautäußerungen, wenn Kinder beispielsweise beim Toben mit anderen zu quietschen beginnen (vgl. Ayres 2013, 107f.). Für den Spracherwerb sind neben dem vestibulären und auditiven Sinn alle anderen Sinne ebenfalls bedeutsam. „Das Gehirn hat die Tendenz, als Ganzes zu arbeiten [...]“ (Ayres 2013, 168). So sind für den Wortschatz- und Grammatikerwerb, für das Sprachverständnis und für die Kommunikations- und Artikulationsentwicklung alle Sinne in unterschiedlicher Weise erforderlich. Dies wird nachstehend knapp skizziert. Bedeutsam für den Wortschatzerwerb ist zum einen der auditive Sinn, um den Sprachstrom aufzuteilen und die Wortformen, insbesondere die Lautfolgen differenziert aufzunehmen,

als Voraussetzung für deren Speicherung. Zum anderen ist der visuelle Sinn relevant, da dieser über die sog. geteilte Aufmerksamkeit (siehe dazu Abschnitt 5 „Die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern“) die Zuordnung vom gehörten Wort zum gesehenen Objekt ermöglicht. Des Weiteren werden grundlegende Erfahrungen über den olfaktorischen, gustatorischen, taktilen, und propriozeptiven Sinn erschlossen, die für die Erwerb des Wortschatzes notwendig sind. So nehmen Kinder in den ersten Lebensjahren die Welt beispielsweise vermehrt über den Mund wahr und können dann Objekte mit Begriffen wie z.B. süß, spitz und fruchtig verknüpfen. Wesentlich für den Grammatikerwerb ist der auditive Sinn einschließlich einer funktionalen Hörverarbeitung, um beispielweise prosodische Elemente und Eigenschaften wie die unterschiedliche Satzmelodie bei Aussage- oder Fragesätzen zu verarbeiten. Bezüglich der Entwicklung des Sprachverständnisses sind neben dem auditiven Sinn alle weiteren Sinne in unterschiedlichem Maße relevant, um zwischen dem gesprochenen Wort und dem u.a. wahrgenommenen Objekt zu vergleichen. Für die Kommunikationsentwicklung sind der auditive, visuelle, taktile und propriozeptive Sinn bedeutsam. Während einer Kommunikation gilt es, sich dem Kommunikationspartner zuzuwenden, ihm zuzuhören und dabei die Mimik und Gestik zu verfolgen. An der Artikulationsentwicklung sind der auditive, taktile, propriozeptive und visuelle Sinn beteiligt. Im Artikulationsprozess werden die eigenen wie auch die fremden verbalen Äußerungen auditiv verarbeitet. Zudem werden die Sprechbewegungen des Kommunikationspartners visuell sowie auch die eigenen propriozeptiv wahrgenommen und darüber hinaus u.a. die Bewegungskoordination und Kraftdosierung beim Artikulationsvorgang empfunden und kontrolliert (vgl. Kannengieser 2012, 18f.).

### **3.3 Soziale Voraussetzungen**

Für den Spracherwerb genügen die organischen und kognitiven Voraussetzungen nicht. Kinder benötigen zudem den Kontakt mit anderen Menschen, wie u.a. die Fälle der sog. Wolfskinder oder das Mädchen namens „Genie“ zeigen. Diese Kinder haben gemeinsam, dass ihnen ein früher sprachlicher Input fehlte und sie daher keine Sprache bzw. Grammatik entwickelt haben (vgl. Siegler [u.a.] 2016, 202). Zu erwähnen sei an dieser Stelle, dass diese Fälle häufig als Beispiele für die Annahme einer sensiblen Phase des Spracherwerbs angeführt werden. Die sensible Phase sei „[...] eine Zeitspanne, in der ein Organismus eine erhöhte Sensibilität zum Erwerb eines bestimmten Verhaltens hat und dieses besonders schnell lernt“ (Szagun 2013, 280). Es gibt derzeit drei Annahmen zur sensiblen Phase. Zum einen sei eine sensible Phase beim Menschen für den Erwerb der Grammatik wahrscheinlich. Unklar seien die Grenzen

dieser sensiblen Phase. Zum anderen sei die Dauer der sensiblen Phase von drei Faktoren abhängig: der neurophysischen Reifung, dem Alter und den Umwelterfahrungen (vgl. Szagun 2013, 280). Festzuhalten ist letztlich, dass früher sprachlicher Input für den Erwerb von Sprache elementar ist. Der Spracherwerb erfolgt demnach im Sprachangebot, welches die Eltern an das Kind richten (vgl. Kannengieser 2012, 29). „Häufig werden Kinder im Kontext alltäglicher Routinen angesprochen [...] wie Essen, Windeln wechseln, Baden und Zubettgehen sowie in zahllosen Spielen [...]“ (Siegler [u.a.] 2016, 203). Das Sprachangebot der Eltern passt sich dem bereits erreichten Sprachniveau des Kindes an. Die Eltern sprechen in einer bestimmten Art und Weise mit Kindern. Für diese Sprechweise gibt es unterschiedliche Bezeichnungen wie beispielsweise „an das Kind gerichtete Sprache“ (KGS) und können in drei Phasen unterschieden werden. So unterstützt die sog. Ammensprache („baby talk“) im ersten Lebensjahr die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Sprache, die sog. stützende Sprache (scaffolding) im zweiten Lebensjahr vor allem den Aufbau des Wortschatzes und die sog. lehrende Sprache (motherese) im dritten Lebensjahr den Aufbau der Grammatik (vgl. Kannengieser 2012, 28). Die sog. Ammensprache weist u.a. eine hohe Tonlage, eine starke Satzmelodie, einen einfachen Wortschatz und Wiederholungen auf. Die sog. stützende Sprache zeichnet sich durch die Begrenzung von Informationen und das Fokussieren der Aufmerksamkeit auf einen kleinen Ausschnitt aus. Dabei wird eine einfache Dialogstruktur angewendet. Die sog. lehrende Sprache bestimmt sich durch eine Sprachanregung über offene Fragen sowie modellierende Sprachlernstrategien wie beispielsweise die korrektive syntaktische Rückmeldung (vgl. Weinert/Grimm 2018, 466).

Die einzelnen Ausführungen haben deutlich gemacht, welche Bereiche des Körpers am Prozess des Spracherwerbs und am Vorgang des Sprechens beteiligt sind. Im Weiteren erfolgt die Darstellung des Spracherwerbs vor dem Hintergrund von Kindern, die über die genannten organischen und kognitiven Voraussetzungen verfügen und in diesem Sinne gesund sind.

#### **4 Der Spracherwerb als Entwicklungsaufgabe**

Zunächst wird der Begriff der sog. Entwicklungsaufgabe beleuchtet. Robert J. Havighurst begründete das Konzept der Entwicklungsaufgaben. Dieses Konzept geht davon aus, dass jeder Mensch im Laufe seiner Entwicklung mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben konfrontiert ist und diese in angemessener Weise zu bewältigen hat. Zudem haben alle Menschen ähnliche und zugleich unterschiedliche Entwicklungsaufgaben abhängig von den individuellen Lebensumständen (vgl. Lohaus/Vierhaus 2015, 20). So ist nach Havighurst beispielsweise im Alter von

0-2 Jahren das Erlernen der Muttersprache eine zu bewältigende Entwicklungsaufgabe (vgl. Böcher 2010, 170). Insgesamt gehört der Spracherwerb „[...] zu den besonders wichtigen Entwicklungsaufgaben im (frühen) Kindesalter.“ (Weinert/Grimm 2018, 446).

#### **4.1 Der ungestörte Spracherwerb in den ersten vier Lebensjahren**

In diesem Abschnitt erfolgt ein Abriss des Spracherwerbs von Kindern, welcher ohne Probleme verläuft (ungestört). Dabei wird der Fokus auf die *ersten vier Lebensjahre* gesetzt, da in dieser Zeitspanne die wichtigsten Schritte des Spracherwerbs erfolgen (vgl. v. Suchodoletz 2013, 3). Es werden die zwei Entwicklungsbereiche *Sprachwahrnehmung (rezeptiv)* und *Sprachproduktion (produktiv)* in den einzelnen Lebensjahren beschrieben und die Fähigkeiten der Kinder herausgearbeitet (vgl. Kany/Schöler 2014, 470). Wie es zu diesen Fähigkeiten kommt, also die Methoden der Sprachwahrnehmungsforschung werden nicht ausgeführt. Beschrieben werden Kinder, welche über bestimmte sprachliche Fähigkeiten in einem bestimmten Alter verfügen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Streubreite groß ist und die Ausführungen lediglich zur Orientierung dienen. Am Ende des Kapitels fasst eine Tabelle die sprachlichen Entwicklungsschritte zusammen. Darüber hinaus schließt ein kurzer Exkurs zu Spracherwerbsstilen von Kindern das Kapitel ab.

„Bevor das Kind sein erstes Wort spricht, hat es schon sehr viel über Sprache gelernt“ (Nußbeck 2007, 15). Bereits in der pränatalen Entwicklung ist der Fötus ab der 24. Schwangerschaftswoche in der Lage über das auditive System Reize zu empfangen. Ab der 32. Schwangerschaftswoche ist das auditive System so weit ausgereift, dass es auditive Reize, die durch den Körper der Mutter gelangen, wahrnehmen kann (vgl. Szagun 2013, 51 zit.n. Lecanuet 1998). Demnach scheint der kindliche Spracherwerb bereits im Mutterleib zu beginnen.

Im *ersten Lebensjahr* entwickelt sich das *Sprachverständnis* des Säuglings über das Erkennen der prosodischen Merkmale seiner Muttersprache bis hin zum Verstehen von ersten Wörtern. Bereits unmittelbar nach der Geburt sind Säuglinge fähig, die menschliche Sprache von anderen Lauten zu unterscheiden und die Laute in phonologisch relevante Kategorien zu ordnen. Säuglinge haben von Anfang an ein großes Interesse an der menschlichen Stimme und sind besonders sensitiv gegenüber den prosodischen Merkmalen der Sprache. Diesbezüglich präferieren bereits vier Tage alte Säuglinge ihre Muttersprache und sind in der Lage diese auf Grundlage prosodischer Eigenschaften von einer fremden Sprache zu unterscheiden. Mutmaßlich kann

dieses Feingefühl für prosodische Merkmale der Muttersprache auf u.a. pränatale Erfahrungen zurückgeführt werden (vgl. Weinert/Grimm 2018, 449f.).

Nach den ersten drei Lebensmonaten ist der Säugling fähig eine freundliche Stimme von einer zornigen zu unterscheiden. So ist er vor allem am Ausdruck der Stimme interessiert, dabei bleibt der Inhalt der Wörter für ihn noch ohne Bedeutung. Der Säugling verbindet Ereignisse mit dem Ausdruck der Stimme der Eltern und darüber hinaus mit sich regelmäßig wiederholenden Klängen und Geräuschen, wie beispielsweise die Melodie der Spieluhr. Allmählich werden dem Kind erste Wörter vertraut. So bekommt Sprache im Alter zwischen sechs und zwölf Monaten neben einer gefühls- und beziehungsmaßiger auch eine inhaltliche Bedeutung. Als erstes bringt das Kind Namen mit Menschen und später bestimmte Worte mit Gegenständen und Situationen in Verbindung. Insgesamt ist dieses frühe Sprachverständnis noch stark an die Anwesenheit der beispielsweise konkreten Gegenstände und an die aktuelle Situation gebunden (vgl. Largo 2018, 367-371). Das Erfassen der inhaltlichen Bedeutung von Wörtern geht mit dem Prozess der sog. Wortsegmentierung und der Verteilungscharakteristik einher.

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres sind Kinder fähig aus einem Wortstrom jeweils den Anfang und das Ende eines Wortes zu erkennen wie auch sich wiederholende sprachliche Muster bzw. Regelmäßigkeiten im Verteilungsmuster von Lauten. Letzteres unterstützt das Lernen von Worten (vgl. Siegler [u.a.] 2016, 208ff.) Im Alter von acht bis zwölf Monaten sind Kinder fasziniert von Gesichtern und vor allem vom Mund. Kinder betasten daher häufig den Mund ihres Dialogpartners. Im weiteren Verlauf versteht das Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres Aufforderungen wie „Gib‘ mir den Löffel.“ und zeigt sinngemäße Reaktionen auf Fragen wie z.B. „Wo ist der Teddybär?“ (vgl. Largo 2018, 366-377).

Ferner vollzieht der Säugling im ersten Lebensjahr eine große *produktiv-phonologische Entwicklung* vom Schreien zum ersten Wort (vgl. Papoušek 2013, 13). Der Säugling bildet im Alter von sechs bis acht Wochen gurrende Laute wie „a-a-a“, „oo-oo-oo“, „guhr-guhr“ (Largo 2018, 368), bei denen die Vokale überwiegen. Im weiteren Verlauf kommen die ersten Konsonanten hinzu und immer häufiger singende Laute wie „are-are“, „agne-agne“ (Largo 2018, 368). Diese Lautäußerungen haben mit den späteren Sprachlauten wenig gemeinsam. Sie werden jedoch bis etwa zum sechsten Lebensmonat von allen Säuglingen der Welt gebildet. Danach prägt die Muttersprache vermehrt die lautlichen Äußerungen und sie werden kulturspezifisch. Zu erwähnen sei an dieser Stelle, dass gehörlose Kinder in den ersten sechs Lebensmonaten genauso Laute bilden, wie hörende Kinder. Das hörende Kind erweitert seine Fähigkeiten nach dem sechsten Lebensmonat ständig, während das gehörlose Kind weniger Laute produziert und letztlich gegen Ende des ersten Lebensjahres verstummt. Zunehmende Vokallaute wie „oh-oh“,

„ah-ah“ (ebd., 372) sind zwischen dem vierten und sechsten Lebensmonat zu beobachten. Diese Vokale verwendet der Säugling zunehmend mit „p-“, „b-“ und „m-“ (ebd., 372) ähnlichen Konsonanten, sodass Lautfolgen wie „poo-poo“, „meh-meh“ (ebd., 372) entstehen. Hinzu kommen die „Reib- und Blauslaute“, bei denen das Kind mit seinem Speichel und dem Lippenverschluss spielt (vgl. ebd., 368-374). Das sog. Lallstadium erreicht das Kind ungefähr nach dem sechsten Monat. In diesem Entwicklungsschritt verwendet das Kind immer häufiger Konsonanten und hängt zwei und mehr als zwei Silben aneinander. Diese Aneinanderreihung von Silben wird als Lallen (oder auch Plappern, Babbeln) bezeichnet und klingt etwa so „bah-bah-bah“, gah-gah-gah“, „opoo-opoo-opooo“ (Largo 2018, 372). Das Lallen erfolgt in satzähnlicher Intonation und weist bereits sprachtypische Merkmale der Muttersprache auf (vgl. Weinert/Grimm 2018, 451). Zu diesem Zeitpunkt können die Eltern und das Kind eine einfache Konversation führen: das Kind plappert und die Bezugsperson ahmt sein Plappern nach. Das Kind ist ferner in der Lage die Lautstärke seiner Äußerungen der Entfernung seiner Bezugsperson anzupassen und ebenso sein Unbehagen mit Lauten anstatt mit Schreien auszudrücken. Seine Verärgerung lässt das Kind anhand eines ärgerlichen Untertons bei seiner Lautäußerung erkennen. So beginnt das Kind zum einen die Lautstärke seiner Stimme einzusetzen und zudem mit seiner Tonhöhe zu variieren.

Im weiteren Entwicklungsverlauf setzt die Fähigkeit des Kindes zur unmittelbaren Nachahmung im Alter von sieben bis acht Monaten ein. Dabei ahmt das Kind zunächst Laute nach, die sich bereits in seinem Repertoire befinden. Nach und nach werden dann nicht vertraute Laute nachgeahmt. In welchem Alter das Kind tatsächlich mit der Nachahmung von Lauten beginnt ist von Kind zu Kind unterschiedlich. So setzt das Nachahmen bei einigen Jungen erst im zweiten Lebensjahr ein.

Im Alter von acht bis zehn Monaten entstehen durch das Wiederholen einzelner Laute (Babbeln) Silbenketten wie „ta-ta“, „ma-ma“, „ba-ba“ (Largo 2018, 374). Aus diesen Silbenketten leitet das Kind erste Bezeichnungen für seine Eltern ab. Dabei hängt es zum einen von den Beziehungen zu Mama und Papa ab und zum anderen von dem Kind, welche Silben es artikulieren kann und sich daraus zuerst das Wortgebilde „Mama“ oder „Papa“ entwickelt. Zunächst werden die Worte eher zufällig gebraucht und letztlich personenbezogen genutzt. Es ist dabei von Kind zu Kind unterschiedlich, ob es bereits mit neun bis zehn Monaten, mit zwölf Monaten oder mit zwanzig Monaten seine Eltern ruft. Dementsprechend sind die ersten Worte eines Kindes in unterschiedlichem Alter zu erwarten. Das eine Kind beginnt zum Ende des ersten Lebensjahres einige Worte zu sprechen. Das andere hingegen im zweiten oder dritten Lebensjahr. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass diese Varianz vor allem das Sprechen und weniger das

Verstehen betrifft (vgl. Largo 2018, 373-376). Neben dem Babbeln ist das grundsätzliche Ausprobieren mit der Stimme typisch und wichtig in dieser Phase des Spracherwerbs. Dabei können bis zu 100 Muskeln der Sprechwerkzeuge (siehe Abschnitt 3.1.3 „Die Sprechorgane“) an der Bildung eines Lautes beteiligt sein, welches das Kind über das Ausprobieren zu koordinieren lernt (vgl. Jampert [u.a.] 2011a, 25).

Im *zweiten Lebensjahr* ist das *Sprachverständnis* des Kindes soweit entwickelt, dass Wörter auch dann einen Sinn ergeben, wenn z.B. der genannte Gegenstand gerade nicht vorhanden ist. So weiß das Kind, was ein Bus ist, selbst wenn im Wohnzimmer kein Bus fährt. Das Wortverständnis des Kindes kann bereits einige Tiere, Körperteile und Kleidungsstücke enthalten. Darüber hinaus versteht das Kind viele Tätigkeitswörter aus dem Alltag, wie „spielen“, „essen“, „schlafen“ (vgl. Largo 2018, 378). Der durchschnittliche rezeptive Wortschatz eines Kindes im Alter bis 14 Monaten umfasst ungefähr 60 Wörter. Um den 18. Lebensmonat herum haben Kinder ein Wortverständnis von ca. 200 Wörter (vgl. Weinert/Grimm 2018, 452). „Die Kinder entdecken, dass jedes Ding seinen eigenen Namen trägt“ (Böcher 2010, 186). Beim Lernen eines neuen Wortes beziehen Kinder den neuen Begriff zunächst auf das Ganze. Zeigt die Bezugsperson auf eine Ente und sagt, dass dies eine Ente sei, so bezieht das Kind das neue Wort „Ente“ auf die ganze Ente und nicht auf einen Flügel oder den Schnabel. Nach diesem Muster können Übergeneralisierungen und/oder Überdiskriminierungen erfolgen. Im Falle einer Übergeneralisierung würde das Kind den Begriff Ente nun beispielsweise für alle Tiere mit Flügeln anwenden. Hingegen würde das Kind im Falle einer Überdiskriminierung das Wort Ente nur für z.B. seine gelbe Quetsche-Ente gebrauchen (vgl. Böcher 2010, 186; vgl. Weinert/Grimm 2018, 452). Neben den Bedeutungen für beispielsweise einige Tiere, Tätigkeiten und Alltagsgegenstände beginnt das Kind zudem räumliche Verhältnisse zu verstehen. Das erste räumliche Verhältniswort, welches Kinder verstehen lernen, ist „in“. So reagiert das Kind nach einer Aussage wie „Deine Mütze ist in dem gelben Rucksack.“ mit dem Suchen der Mütze in dem gelben Rucksack. Die Reihenfolge der räumlichen Verhältniswörter ist in der Regel bei allen Kindern gleich. So folgt auf „in“ das Wort „auf“ und zum Ende des zweiten Lebensjahres „unter“ und „hinter“ (vgl. Largo 2018, 379f.).

Zu Beginn des *zweiten Lebensjahres* ist das Kind im Entwicklungsbereich *Sprachproduktion* so weit entwickelt, dass es seine Wünsche und Bedürfnisse in einem sog. Einwort-Satz ausdrücken kann. Ein Einwort-Satz kann z.B. so formuliert sein: „Auto.“ Dabei kann das Wort Auto sowohl als Aussage, Frage oder Aufforderung gemeint sein und anhand der Betonung erkannt werden (vgl. Böcher 2010, 182-186). Ferner entwickeln die Kinder „[...] ihren eigenen

Sprechjargon [...] ein Kauderwelsch, das sich aus längeren Lautfolgen zusammensetzt und zu- meist keine eigentlichen Wörter enthält“ (Largo 2018, 381). Ein besonderes Merkmal dieses Sprechjargons ist, dass es die Prosodie der Umgebungssprache aufweist. Kinder ahmen dem- nach die Sprechweise von ihren Bezugspersonen nach, wie auch andere Äußerungen (z.B. Schmatzen, Niesen) und Umgebungslaute (z.B. ein hupendes Auto, Hundegebell). Insbeson- dere ahmen Kinder Tiergeräusche nach, da diese ihren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten näher liegen, als die von Erwachsenen verwendeten Tiernamen. In das zweite Lebensjahr fällt das sog. erste Fragealter. Die Kinder zeigen auf alle möglichen Objekte und möchten deren Bezeichnung hören. Das Aussprechen der ersten Wörter ist meist noch undeutlich und unvoll- ständig (vgl. Largo 2018, 381ff.). Im Alter von ungefähr 18 Monaten erreichen die Kinder die sog. 50-Wörter-Grenze. Sie sind nun fähig schnell neue Worte zu lernen. Daher wird dieser Zeitpunkt auch als „Wortexplosion“ oder „Benennungsspur“ bezeichnet (vgl. Böcher 2010, 186; vgl. Weinert/Grimm 2018, 452).

Da der sog. Wortexplosion eine große Bedeutung und damit Aufmerksamkeit im Spracherwerb von Kindern geschenkt wurde bzw. wird, folgen an dieser Stelle einige weitergehende Ausführ- ungen. Das Alter, in dem die sog. Wortexplosion auftritt, variiert stark. So kann diese zwischen dem 17. und 24. Lebensmonat oder später erfolgen. Darüber hinaus ist das Wachstum des Wort- schatzes in dieser Altersspanne keineswegs immer explosionsartig. Es hängt vielmehr von den Wortklassen ab, die von dem jeweiligen Kind gelernt werden. Erwerben Kinder vorwiegend Nomen, so ist das Wortschatzwachstum schneller. Werden hingegen Nomen und gleichzeitig auch mehr Funktionswörter und Verben erworben, beschleunigt sich das Vokabular langsamer (siehe auch Exkurs Spracherwerbsstile). Demnach erscheint die Verlaufskurve des Wortschat- zes von Kindern unterschiedlich. So ist es z.B. bei einem Kind eine Kurve mit einem starken Abschnitt des Zuwachses, bei dem anderen Kind gleicht sie einer Treppenform mit mehreren Zuwachsabschnitten (vgl. Szagun 2013, 131ff.). Ferner gibt es „[...] keine empirische Evidenz dafür, dass eine ‚Wortschatzexplosion‘ bei einem Wortschatz von 50 Wörtern und bis zum Al- ter von 24 Monaten eingetreten sein muss, damit der Spracherwerb normal verlaufen kann“ (Szagun 2013, 133).

Nach und nach bilden Kinder ihre ersten Sätze sog. Zweiwort-Sätze oder Sätze im sog. Tele- grammstil. Charakteristisch für diese Sätze ist das Fehlen von unwesentlichen Elementen wie u.a. Artikel, Präpositionen, Hilfsverben. So spricht das Kind z.B. „Papa Arm“, wenn es von seinem Papa auf den Arm genommen werden möchte (vgl. Siegler [u.a.] 2016, 220). Zwischen dem 18. und 36. Lebensmonat beginnen Kinder ihren Vornamen zu benutzen (vgl. Largo 2018,



388). Darüber hinaus sind Kinder zum Ende des zweiten Lebensjahres fähig, Aussagen mit den Pronomen „Du“ oder „Ich“ zu formulieren (vgl. Böcher 2010, 187).

Im *dritten Lebensjahr* variieren die Fortschritte in der rezeptiven und produktiven Sprachentwicklung stark. So ist das *Sprachverständnis* von Kindern deutlich umfangreicher als die Sprachproduktion (vgl. Böcher 2010, 189). Es ist jedoch schwierig zu beurteilen, wie gut Kinder der Sprache verstehen. Neben sprachlichen Äußerungen beziehen Kinder auch nichtsprachliche Informationen ein, sodass sie in ihrem Verhalten meist verständig reagieren. Beispielsweise wird das Kind die Frage der Eltern: „Möchtest du schwimmen gehen?“ vermutlich nicht vollständig verstehen. Zusätzlich werden die Schwimmflügel und der Tonfall der Stimme dem Kind vermitteln, was die Eltern gefragt haben.

Das Kind ist ferner fähig eine erste Unterscheidung von Mengen („eines“ und „vieles“) vorzunehmen, womit das Verstehen und Anwenden von Hauptwörtern in Ein- und Mehrzahl möglich wird (vgl. Largo 2018, 392). „Eine vergleichbare Entwicklung wie das Verständnis für Mengen macht auch dasjenige für räumliche Maße etwa von Menschen und Gegenständen durch. Die Eltern sind groß, ich bin klein“ (ebd., 392). Insgesamt ist das Interesse der Kinder im dritten Lebensjahr vielfältig. Dies lässt sich am sog. zweite Fragealter mit „Warum- und Wann-Fragen“, dem Lauschen von Gesprächen der Erwachsenen sowie am Anschauen und Zuhören von Bilderbüchern erkennen. Anhand der „Warum-Fragen“ wird deutlich, dass Kinder allmählich ein bewusstes Verständnis für kausale Zusammenhänge entwickeln. Kinder stellen viele „Warum-Fragen“, auch bei Sachverhalten, die sie zumeist schon begreifen. Dabei geht es ihnen um die Vergewisserung, dass ihre Annahmen richtig sind. Mit Hilfe der „Wann-Fragen“ versuchen Kinder herauszufinden, in welcher Weise Ereignisse in Jetzt, Vergangenheit und Zukunft zeitlich aufeinander bezogen sind. Neben dem Erfragen der Zeitformen, sind Kinder bereits fähig die Präpositionen „in“, „auf“ und „unter“ zu verstehen (vgl. ebd., 389-395).

Wie bereits erwähnt variieren die Fortschritte der *Sprachproduktion* im *dritten Lebensjahr* ebenfalls stark. So kann die Anzahl an Wörtern, die gerade zweijährige Kinder beherrschen enorm unterschiedlich sein. Sprache wird ab dem Alter von circa zweieinhalb Jahren zum wichtigsten Verständigungsmittel. Sie beginnen sich in dieser Phase auch untereinander zu unterhalten. Die formulierten Sätze sog. Mehrwortsätze werden länger und häufiger grammatikalisch richtig (vgl. Böcher 2010,189). Die Gespräche unter gleichaltrigen Kindern werden als sog. kollektive Monologe bezeichnet. Der Begriff geht zurück auf Jean Piaget und beschreibt, dass im Gespräch zwischen gleichaltrigen Kindern die sprachlichen Äußerungen keinen wechselseitigen Bezug aufweisen. So erklärt beispielsweise Kind A dem Kind B, dass die Puppe Auto

fahren kann. Kind B beschreibt Kind A hingegen, dass die Blume vor dem Fenster rot ist (vgl. Sieglar [u.a.] 2016, 222). Neben den ersten Gesprächen versuchen Kinder „[...] einen Transfer von sprachlichen Erfahrungen im grammatischen Bereich (,Ich habe gesitzt‘, abgeleitet von ,Ich habe gespielt‘) und werden zunehmend sicherer“ (Böcher 2010, 189). Ferner sind sie in der Lage bis fünf oder mehr zu zählen, wobei das Zählen für die Kinder wie das Aufsagen eines Reims ist. Adjektive werden von zweijährigen Kindern kaum und Verben zunächst in der Infinitivform verwendet. Zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr sind sie fähig Verben in konjugierter Form zu benutzen. Mit Konjunktionen (wie „weil“ und „denn“) lernen Kinder kausale Beziehungen sprachlich auszudrücken. Eine große Freude bereiten Kinder in diesem Lebensjahr Reime, welche von rhythmischen Körperbewegungen begleitet werden wie z.B. bei „Hoppe-hoppe-Reiter“ (vgl. Largo 2018, 393-400).

Im *vierten Lebensjahr* ist die Sprachwahrnehmung und die Sprachproduktion so weit vorangeschritten, dass Kinder immer besser auf Fragen des Alltags Antwort geben können. Sie beteiligen sich zunehmend an kurzen Gesprächen. Darüber hinaus nimmt die Fähigkeit den Inhalt und Ablauf von Geschichten zu verstehen deutlich zu. Kinder in dieser Altersphase hören gerne Geschichten auf CD, Kassette u.ä. Neben dem Hören von Geschichten berichten die Kinder nun auch von ihren eigenen Erlebnissen und können ihr Vorhaben und ihre Wünsche ausdrücken. Dabei gebrauchen sie nach und nach die konjugierte Form von Verben. Mit dem Gebrauch der Konjugation geht die Entwicklung des Verständnisses für zeitliche Begriffe wie z.B. „gestern“ und „morgen“ einher. Kinder begreifen bis zum vierten Lebensjahr sämtliche Präpositionen und beginnen nach den sog. Zwei-Wort-Sätzen bzw. Mehrwort-Sätzen einfache Hauptsätze zu bilden wie „Der Teddy liegt auf dem Bett“ (vgl. Largo 2018, 389-397). „Dieser Entwicklungsschritt ist der eigentliche Quantensprung in der Sprachentwicklung. Er stellt höchste Anforderungen an die Sprachkompetenz, da das Kind gleichzeitig die richtigen Worte finden und die passenden grammatikalischen und syntaktischen Regeln anwenden muss“ (Largo 2018, 398). Altersgerecht entwickelte Kinder haben mit der Vollendung des vierten Lebensjahres das Lautsystem ihrer Muttersprache weitgehend erworben (vgl. v. Suchodoletz 2013, 3). Die Bildung von Lauten erfolgt überwiegend korrekt. Hingegen sind Auslassungen, Vertauschungen und Ersetzungen nicht ungewöhnlich, da Kinder die Muttersprache noch nicht ausreichend beherrschen (vgl. Böcher 2010, 197).

Die nachfolgende Tabelle 1 fasst die wesentlichen Entwicklungsschritte des Spracherwerbs in den ersten vier Lebensjahren zusammen.

Alter (ungefähr)		Fähigkeiten (Entwicklungsschritte)
1. Lebensjahr:	Unmittelbar nach der Geburt	Unterscheidung menschlicher von anderen Lauten, Ordnen der Laute in phonologisch relevante Kategorien, Erkennen der Muttersprache anhand prosodischer Merkmale
	6 – 8 Wochen	Erzeugung von „Gurr-Lauten“
	3 Monate	Unterscheidung freundlicher von zorniger Stimme
	4 – 6 Monate	Erzeugung von Vokallauten mit Konsonanten, Erzeugung von „Reib- und Blaslauten“
	6 – 12 Monate	Verstehen erster Worte (Namen-Menschen, Wort-Gegenstand), Wortsegmentierung und Verteilungscharakteristik, Verstehen von Aufforderungen mit sinngemäßen Reaktionen, Lallstadium: Lallen in satzähnlicher Intonation, Variieren von Lautstärke und Tonhöhe, Nachahmen von bekannten und unbekanntem Lauten, Bilden von Silbenketten und erste Wortgebilde möglich
2. Lebensjahr	12 – 14 Monate	Wortverständnis mit u.a. Tätigkeitswörter aus dem Alltag, rezeptiver Wortschatz umfasst durchschnittlich ca. 60 Wörter, Verstehen des Verhältniswortes „in“
	12 – 18 Monate	Produzieren von ersten Wörtern möglich, Nachahmen von u.a. Sprechweisen, Tiergeräuschen
	ab 18 Monate	rezeptiver Wortschatz umfasst durchschnittlich ca. 200 Wörter, Erreichen der sog. 50 Wörter-Grenze möglich
	Ende des Lebensjahres	Verstehen des Verhältniswortes „auf“, Bilden von ersten Sätzen (Zweiwortsätze, Telegrammstil), Verwenden des eigenen Vornamens, wie auch der Pronomen „Du“ und „Ich“ möglich
3. Lebensjahr		Unterscheidung von Mengen („eines“ und „viele“), Verständnis und Ausdruck für räumliche Maße („groß“, „klein“), Transfer von sprachlichen Erfahrungen im grammatischen Bereich, Zählen bis fünf oder mehr,

		Verständnis von kausalen Beziehungen und diese ausdrücken mit Konjunktionen („weil“ und „denn“),
4. Lebensjahr		Verstehen von Inhalt und Ablauf von Geschichten, Berichten von eigenen Erlebnissen, Ausdrücken von Wünschen und Vorhaben, Anwenden der Verbkonjugationen, Verstehen von zeitlichen Begriffen (bspw. „heute“, „gestern“), Verstehen von sämtlichen Präpositionen, Bilden von Hauptsätzen

**Tab. 1** Sprachliche Fähigkeiten 0-3 Jahre

Quelle: eigene Darstellung

Als nächstes erfolgt ein Exkurs zu zwei sog. Spracherwerbsstilen. Zum Lernen von Sprache nutzen Kinder zwei qualitativ unterschiedliche Strategien. Katherine Nelson (1973) wies als eine der ersten auf diese individuellen Unterschiede beim Spracherwerb hin. Sie erkannte zwei Spracherwerbsstrategien, die zu Beginn des Spracherwerbs wirksam sind. Die zwei unterschiedlichen Herangehensweisen werden u.a. als referentiell/nominal (analytisch) und als expressiv/pronominal (holistisch) benannt und lassen sie wie folgt charakterisieren. Kinder, die referentiell vorgehen, erweitern ihren Wortschatz schnell, benutzen zu Beginn überwiegend Nomen, bilden häufig morphemische Übergeneralisierungen und sprechen gut verständlich. Sie beziehen sich in ihrem Handeln und in ihren verbalen Äußerungen hauptsächlich auf Objekte in ihrer Umwelt. Kinder, die expressiv vorgehen, erweitern ihren Wortschatz langsam und gebrauchen zunächst größtenteils Funktionswörter und feststehende Aussagen. Sie sind überwiegend auf die Benennung von menschlichen Interaktionen und sozialen Routinen fokussiert wie beispielsweise sich zu bedanken mit dem Wort „danke“. Es wird angenommen, dass diese unterschiedlichen Herangehensweisen einer unterschiedlichen Art und Weise der Informationsverarbeitung zugrunde liegen. Dementsprechend verarbeiten referentielle Kinder sprachlichen Input analytisch. Sie zerlegen den Input in einzelne Komponenten und kombinieren diese. Zum Beispiel zeigen die häufigen morphemischen Übergeneralisierungen, dass sie das Zerkleinern in Morpheme und Abstrahieren von regelhaften Mustern schnell lernen. Die hohe Abstraktionsfähigkeit zeigt sich auch in dem weniger kontextgebundenen Wortgebrauch. Hingegen verarbeiten expressive Kinder sprachlichen Input eher ganzheitlich. Das Zerlegen und Analysieren von einzelnen Elementen lassen sie zunächst aus; sie lernen ganze Ausdrücke bzw. größere

sprachliche Einheiten in bekannten Kontexten und sprechen ganze Satzintonationsmuster, weshalb ihre Herangehensweise an Sprache als eher ganzheitlich beschrieben wird. Letztlich sind diese beiden Spracherwerbstrategien bzw. -stile stark vereinfacht beschrieben. Jedes Kind benutzt sowohl analytische als auch holistische Herangehensweisen an den Spracherwerb. Sie schließen sich gegenseitig nicht aus. Es ist eher so, dass eine Herangehensweise dominiert. So gibt es eine analytische Ebene und eine holistische Ebene, auf denen die Kinder variieren können. Demnach ist das referentielle Kind hoch analytisch und gering holistisch und das expressive Kind hoch holistisch und gering analytisch. Darüber hinaus sind auch andere Variationen möglich (vgl. Szagun 2013, 168-180 zit. n. Bates/Bretherton/Synder 1988; Bates/Dale/Thale 1995).

## **4.2 Abgrenzung Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung**

„Störungen der Sprachentwicklung gehören zu den am häufigsten auftretenden Entwicklungsstörungen. Bei jedem siebten Kind verläuft die Sprachentwicklung nicht problemlos“ (Geissmann [u.a.] 2013, 52). Aus diesem Grund werden nachstehend die Begrifflichkeiten der Sprachentwicklungsverzögerung mit der Gruppe der sog. Late Talkers wie auch die expressive Sprachentwicklungsstörung beschrieben. Anschließend wird darauf eingegangen in welcher Weise das soziale Umfeld, insbesondere die Eltern Einfluss auf eine Sprachentwicklungsstörung bzw. Sprachentwicklungsverzögerung bei Kindern haben.

Die Tabelle Nr. 2 zeigt die Leitsymptome bei Kindern mit Spracherwerbsproblemen in verschiedenen Lebensjahren und grenzt die Begriffe der Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung eingängig voneinander ab.

Mithilfe der Tabelle lässt sich erkennen, dass Rückstände im Spracherwerb abhängig vom Lebensalter der Kinder als Sprachentwicklungsverzögerung oder Sprachentwicklungsstörung bezeichnet werden. Demnach werden Kinder mit Spracherwerbsrückständen bis zum vollendeten dritten Lebensjahr einer Sprachentwicklungsverzögerung und Kinder ab dem vierten Lebensjahr einer Sprachentwicklungsstörung zugeordnet.

<b>Sprach- entwicklungs- verzögerung</b>	1. Lebensjahr	Verspätetes und vermindertes Lallen
	2. Lebensjahr	Verminderter Wortschatz
	3. Lebensjahr	Verminderte Äußerungslänge
<b>Sprach- entwicklungs- störung</b>	4.- 6. Lebensjahr	Fehler bei Syntax und Morphologie
	Schulalter	Kurze, einfache Sätze; Probleme beim Erzählen
	Jugend- und Erwachsenenalter	Probleme bei komplexen grammatischen Strukturen, idiomatischen Wendungen, Doppeldeutigkeiten und Ironie

*Tab. 2 Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsstörung*

Quelle: Suchodoletz, Waldemar von (2013): Sprech- und Sprachstörungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychiatrie. Band 18. Göttingen u.a.: Hogrefe, 16.

Die Streubreite des Spracherwerbs in den ersten Lebensjahren ist groß. Einige Kinder beginnen am Ende des zweiten Lebensjahres zu sprechen und produzieren im dritten Lebensjahr wenige Worte. Kinder, die mit 24 Monaten weniger als 50 Wörter sprechen und keine Wortkombinationen bilden, werden als sog. Late Talkers bezeichnet und gelten als Risikokinder für eine Sprachentwicklungsstörung. Late Talkers können im dritten Lebensjahr mithilfe von Elternfragebögen zur Wortschatzentwicklung verlässlich identifiziert werden. Der weitere Verlauf im Spracherwerb bei den Late Talkers ist unklar. Ein Teil der Late Talkers holt den sprachlichen Rückstand bis zum vierten Lebensjahr ohne Intervention auf. Hingegen bildet der andere Teil eine Sprachentwicklungsstörung aus oder zeigt weiterhin sprachliche Auffälligkeiten (vgl. Geissmann [u.a.] 2013, 52f.). „Welche Late Talkers im dritten Lebensjahr aufholen und welche eine Spracherwerbsstörung ausbilden, ist bis anhin nicht geklärt“ (Geissmann [u.a.] 2013, 53). Nach den oben genannten Kriterien für Late Talkers „[...] werden 20 % der Jungen und 10 % der Mädchen als sprachentwicklungsverzögert eingestuft“ (v. Suchodoletz 2013, 18 zit. n. Sachse/v. Suchodoletz 2007).

Sprech- und Sprachstörungen zu klassifizieren scheint schwierig. Die einzelnen Störungsbilder untereinander wie auch gegenüber der normalen Streubreite sind nicht scharf abzugrenzen (vgl. v. Suchodoletz 2013, 8). Die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10) ordnet die häufigsten Sprech- und Sprachstörungen dem Kapitel V Psychische und Verhaltensstörungen, Gruppe F80-F89 Entwicklungsstörungen, F80 umschriebene Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache zu. Laut ICD-10 sind umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache Störungen, bei denen

bereits im frühen Spracherwerb eine Abweichung von der normalen Entwicklung zu identifizieren ist. Ursächlich für diese Störungen sind weder neurologische Störungen, sensorische Beeinträchtigungen, eine Intelligenzminderung noch Umweltfaktoren. Die Abweichungen in der Sprache haben Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb (Lesen und Rechtschreiben), sowie auf zwischenmenschliche Beziehungen, im emotionalen Bereich und im Bereich des Verhaltens (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2019). Die expressive Sprachentwicklungsstörung findet sich im ICD-10 unter F80.1 und wird wie folgt definiert:

„Eine umschriebene Entwicklungsstörung, bei der die Fähigkeit des Kindes, die expressiv gesprochene Sprache zu gebrauchen, deutlich unterhalb des seinem Intelligenzalter angemessenen Niveaus liegt, das Sprachverständnis liegt jedoch im Normbereich. Störungen der Artikulation können vorkommen“ (ebd.).

Kinder mit einer expressiven Sprachentwicklungsstörung fallen durch eine verminderte Äußerungslänge auf. Sie sprechen kurze, unvollständige Sätze. Weiter haben sie Schwierigkeiten in der Grammatik (Dysgrammatismus). Ihre Wörterstellungen im Satz sind inkorrekt und sie verwenden falsche Verb- und Pluralformen. Im Bereich des Wortschatzes finden sich zudem Defizite. So weisen diese Kinder einen eingeschränkten Wortschatz, eine wenig differenzierte Vorstellung über die Bedeutung der Wörter wie auch eine Wortfindungsstörung auf. Weitere Auffälligkeiten liegen in der Bildung von Lauten und in einer beeinträchtigten Sprachkompetenz (vgl. v. Suchodoletz 2013, 15f.). Letztlich ist die Ursache der umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen bisher ungeklärt. Aus einer entwicklungspsychologischen oder eher linguistischen Sichtweise werden verschiedene Hypothesen zur Erklärung diskutiert (vgl. Nußbeck 2007, 100). „Einflüsse eines unzureichenden Inputs, biologische, vor allem genetische Faktoren, Probleme in der auditiven Informationsverarbeitung, Defizite beim Symbolgebrauch und in der Kategorisierungsfähigkeit werden als ursächlich angenommen“ (Nußbeck 2007, 100). Demnach lässt sich nicht von einem einzelnen Faktor als Verursacher von Sprachentwicklungsstörungen ausgehen. Vielmehr scheint es ein komplexes Zusammenwirken von inneren und äußeren Bedingungen zu sein. Einigkeit besteht in der Annahme, dass die Umweltsprache keinen verursachenden Einfluss auf eine Sprachentwicklungsstörung hat. Eher begünstigt oder erschwert die Umweltsprache die weitere sprachliche Entwicklung innerhalb einer vorliegenden Störung (vgl. Nußbeck 2007, 100).

Bei sprachlich unauffällig entwickelten Kindern zeigten Studien einen Zusammenhang zwischen dem Sprachangebot der Umwelt und dem frühen Wortschatzerwerb. Als Einflussvariable auf den weiteren Spracherwerb bei Late Talkers gilt der Bildungsstand der Eltern. So dauerten Sprachauffälligkeiten bei Kindern von Müttern mit niedrigem Bildungsstand wesentlich

häufiger fort, als bei Kindern von Müttern mit allgemeiner Hochschulreife. Soziale Faktoren scheinen eine größere Bedeutung bei Kindern mit einem ungestörten Spracherwerb zu haben, als bei Kindern mit Sprachstörungen (vgl. v. Suchodoletz 2013, 19f.). Sprachliche Auffälligkeiten bei Kindern auf Grund des Sprachangebots sind demnach nicht gleichzusetzen mit behandlungsbedürftigen Sprachstörungen (vgl. Schöler 2013, 86). Letztlich können „[...] bedeutsame Beziehungen zwischen Entwicklungsbedingungen und sprachlichen Leistungen beobachtet werden [...]“ (Schöler 2013, 86).

Zusammenfassen lässt sich, dass Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten bis zum vierten Lebensjahr als sprachentwicklungsverzögert bzw. als Late Talkers benannt werden. Eine Sprachentwicklungsverzögerung ist von einer Sprachentwicklungsstörung abzugrenzen, wobei diese Abgrenzung zumeist nicht eindeutig zu treffen ist. Denn welche Late Talkers den sprachlichen Rückstand problemlos aufholen und welche nicht, ist bisher ungeklärt. Die sprachliche Umwelt scheint insofern einen Einfluss auf den Spracherwerb zu haben, als dass ein früher Wortschatzerwerb mit der Umweltsprache zusammenhängt.

## **5 Die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern**

Zunächst wird der Begriff „Kommunikation“ näher beschrieben. Anschließend wird die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern dargestellt.

Der Begriff „Kommunikation“ stammt von dem lateinischen Wort „communicare“ und bedeutet gemeinsam machen, teilnehmen lassen. Es findet sich keine einheitliche Definition. So lässt sich der Begriff „Kommunikation“ aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachten wie beispielsweise aus naturwissenschaftlicher Sicht (Regelkreis von Sender und Empfänger) oder aus sprachwissenschaftlicher Sicht (gemeinsam benutzte Zeichen). Diese Sichtweisen werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt (vgl. Böcher 2010, 113f.).

Als allgemeine Definition des Begriffes „Kommunikation“ ist folgende zu zitieren: „Kommunikation ist die menschliche Kontaktaufnahme und Interaktion mit dem Ziel, sich zu verständigen. Die Menschen benutzen bei der Kommunikation sprachliche und nicht sprachliche Zeichen“ (Eichler/Pankau 2009). In der Anschauungsweise, der eben genannten Definition, ist der Begriff „Kommunikation“ im Folgenden zu verstehen.

„Welche Rolle spielt die Kommunikation für Kinder? Das Verhältnis zu Erwachsenen oder zu anderen Kindern wird zu einem relevanten Teil über Sprache gestaltet und ist von Beginn an mit Sprache verbunden. Die [...] Bezugspersonen wenden sich mit allem, was sie mit dem Kind bzw. dem Baby tun, auch sprachlich an es“ (Jampert 2002, 41f.).



Neben Botschaften und Mitteilungen werden emotionale Befindlichkeiten und affektive Zustände über die Sprache geäußert. Dieser emotionale Aspekt von Sprache ist gerade für Säuglinge und Kleinkinder von elementarer Bedeutung. Kinder benötigen von Anfang an sprachliche (auch nichtsprachliche) Kommunikation, um sich bestmöglich zu entwickeln (vgl. Jampert 2002, 42). Wie bereits angeführt (siehe Abschnitt 4.1 „Der ungestörte Spracherwerb in den ersten vier Lebensjahren“), bringen Kinder die Fähigkeit zur differenzierten Sprachwahrnehmung und letztlich zur Sprachproduktion mit. Damit Kinder diese sprachlichen Fähigkeiten aktivieren und entfalten können, brauchen sie Kommunikationspartner, welche sich mit ihnen mittels Sprache verständigen und eine Beziehung aufbauen. Es finden sich einzigartige Voraussetzungen auf Seiten der Kinder und der Eltern, die frühe Kommunikationsprozesse zwischen einander ermöglichen. Zum einen suchen Kinder, mit ihrer angeborenen Vorliebe für menschliche Gesichter und der pränatal erworbenen Vertrautheit der Muttersprache, aktiv nach Gesicht und Stimme der Eltern. Besonderes Gefallen finden sie im mimischen und stimmlichen Ausdrucksverhalten ihrer Kommunikationspartner. Zum anderen passen die Eltern ihr sprachlich kommunikatives Verhalten an die Fähigkeiten der Kinder an, wie bereits beschrieben wurde (siehe Abschnitt 3.3 „Soziale Voraussetzungen“). Diese intuitive Anpassung ermöglicht den Eltern zudem die Signale der Kinder zu verstehen und sie feinfühlig zu beantworten (vgl. Papoušek 2013, 13f.) So ausgestattet kann die Kommunikation zwischen Kindern und Eltern von Anfang an gelingen, denn sie „[...] beruht auf dem fein abgestimmten Zusammenspiel von einzigartigen Fähigkeiten und Motivationen zur sozialen Verständigung [...], die einander auf erstaunliche Weise ergänzen“ (Papoušek 2013, 14).

Elementare Eigenschaften der Kommunikation zwischen Kindern und ihren Eltern sind u.a. die Feinfühligkeit, die sog. geteilte Aufmerksamkeit, das sog. social referencing, die stimmliche Responsivität und die Beachtung des Inhalts vor der Form. „Unter Feinfühligkeit versteht man die Fähigkeit, die Signale eines Babys zu erkennen, sie richtig zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren“ (Anderssen-Reuster 2015, 106). Bereits Säuglinge verfügen über verschiedene Möglichkeiten sich mitzuteilen wie z.B. verbal über brabbeln oder weinen, nonverbal über Blickzuwendung und über Bewegungen wie Heben der Arme. Ein Beispiel für eine gelungene feinfühlig Kommunikation mit dem Baby ist folgendes: Das Baby liegt auf dem Bauch, jammert und legt immer wieder den Kopf auf dem Fußboden ab. Die Eltern reagieren auf diese Signale und verändern die Position des Babys, indem sie es auf den Rücken drehen. Das Baby schaut zufrieden. Die Eltern haben prompt und angemessen reagiert. Sie haben die Signale des Babys wahrgenommen und schnell wie auch im Zusammenhang mit den Signalen geantwortet, indem sie die Position des Babys verändert haben. Abhängig vom

Lebensalter der Kinder erfolgt die Angemessenheit der Antwort. Ältere Säuglinge oder Kleinkinder sind in der Lage kurzzeitig auf die Erfüllung ihrer Bedürfnisse oder auch Wünsche zu warten, Neugeborene hingegen nicht (vgl. Anderssen-Reuster 2015, 106ff.).

Bei der kindlichen Entdeckung der Welt, ob sprachlich, emotional oder körperlich, spielt das sog. social referencing in der Interaktion von Kindern und ihren Eltern eine bedeutende Rolle. Beim „social referencing“ handelt es sich um eine gefühlsmäßige Rückversicherung. So suchen die Kinder den Blickkontakt zu den Eltern, wenn sie unsicher werden und wollen sich damit rückversichern, dass alles in Ordnung ist (vgl. Kirkilionis 2018, 20). Weiter ist in der vorsprachlichen Kommunikation die sog. geteilte Aufmerksamkeit von großer Bedeutung. Unter geteilter Aufmerksamkeit wird „[...] die Fähigkeit, gemeinsam mit einer anderen Person die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder eine Handlung auszurichten und sich mit ihr darüber auszutauschen und zu verständigen“ verstanden (Jampert [u.a.] 2011a, 56). In den Phasen geteilter Aufmerksamkeit lernen Kinder zu kooperieren. Sie erproben und entdecken neue Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Gegenständen durch Beobachtung und Nachahmung (vgl. Papoušek 2013, 28 zit.n. Metzloff 1999). Letztlich beziehen sie sich mit ihren Eltern auf Tätigkeiten, Gegenstände wie auch Ereignisse, erfassen ihre Bedeutung und ordnen ihnen einen Namen zu (vgl. Papoušek 2013, 29 zit.n. H. Papoušek 2003). In der Interaktion und den Phasen der geteilten Aufmerksamkeit ist ferner die stimmliche Responsivität der Eltern ein bedeutendes Element der Kommunikation. Imitieren Kinder Stimmen oder versuchen erste Laute zu bilden, so ahmen die Eltern diese stimmlichen Äußerungen intuitiv nach. Mit dieser stimmlichen Responsivität bestärken sie Kinder in ihrer Lautbildung und ihren Nachahmungen (vgl. Papoušek 2013, 24 zit.n. Užgiris 1984). Zudem geben die Eltern damit eine affektive Rückmeldung, indem sie den Lauten der Kinder eine affektive und intentionale Bedeutung zusprechen (vgl. Papoušek 2013, 24 zit.n. Goldstein/Schwade/Bornstein 2009). Mittels der stimmlichen Responsivität erhalten Kinder ferner ein korrekatives Feedback. Nach und nach werden die Laute der Kinder so mit der Lautstruktur der Muttersprache vertraut gemacht (vgl. Papoušek 2013, 24 zit.n. Golstein/Schwade 2008). Beim Unterstützen des frühen Spracherwerbs durch das intuitive korrektive Feedback der Eltern gibt es eine wichtige Einschränkung. Es gilt den Inhalt vor der Form zu beachten (vgl. Jampert [u.a.] 2011b, 27). „Ich versuche, sie ‚Kaffee‘ sagen zu lassen. Mehrmals wiederholte sie mit ‚Faffee‘, das dritte Mal mit einigen Anzeichen von Verärgerung. Auf mein ‚Nein, Kaffee‘ schrie sie plötzlich mit Nachdruck ‚Tee!‘ (Jampert 2002, 23 zit. n. Britton 1973). Dieses Beispiel zeigt eingängig, dass Kinder verärgert reagieren können, wenn wir statt des Inhalts auf die Form der kindlichen Aussage schauen. Kinder möchten sich mit uns austauschen. Sie möchten uns von ihren Entdeckungen erzählen und nicht

darauf achten u.a. Wörter richtig auszusprechen. Das richtige Aussprechen von Wörtern und das Bilden von korrekt grammatikalischen Sätzen lernen Kinder in den ersten Lebensjahren ganz nebenbei (vgl. Jampert [u.a.] 2011b, 27).

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass die Kommunikation von Kindern und ihren Eltern von Geburt an intuitiv einwandfrei funktionieren und so den frühen Spracherwerb positiv unterstützen kann. Die genannten Elemente wie u.a. die stimmliche Responsivität können jedoch nur zu einer u.a. gelungenen Kommunikation beitragen, wenn die Eltern die gesamte Aufmerksamkeit auf die Interaktion und Kommunikation mit den Kindern legen. In unserer heutigen Zeit scheint es schwieriger zu sein, ungestörte Phasen der Kommunikation zwischen Kindern und Eltern herzustellen. „Resonanz, unmittelbarer Kontakt zu den Eltern, deren Präsenz, Zugehörigkeit und Orientierung gehören zu den Grundbedürfnissen von Kindern. Wenn Eltern ständig am Smartphone sind, besteht kein unmittelbarer Kontakt“ (ZDF 2018). Neben diesen unerfüllten Grundbedürfnissen und dem fehlenden unmittelbaren Kontakt steigt das Unfallrisiko von Kindern u.a. auf Spielplätzen, da die Eltern vermehrt auf ihr Smartphone schauen (vgl. MDR exakt 2018). Das Medium Smartphone scheint einen erheblichen Einfluss auf die Kommunikation zwischen u.a. Kindern und ihren Eltern zu haben. Im nächsten Abschnitt wird das Medium Smartphone daher näher betrachtet.

## **6 Das Smartphone**

Im Jahr 2007 hat die Firma Apple das Mobiltelefon in gewisser Weise neu erfunden. Neben Apple haben zudem zahlreiche andere Entwickler dazu beigetragen, dass das sog. Smartphone gesellschaftsfähig geworden ist, d.h. von jeder Person bedient werden kann (vgl. Montag 2018, 2). „Ein Smartphone ist ein Mobiltelefon, das viele verschiedene Funktionen bietet“ (Landeszentrale für Medien und Kommunikation o.J.). Mit einem Smartphone ist es möglich zu telefonieren, Kurznachrichten und E-Mails zu versenden und zu empfangen, Bild-, Video- und Audiodateien aufzunehmen, sämtliche Seiten des Internets aufzurufen und einiges mehr. Wie ein Computer verfügt auch das Smartphone über ein Betriebssystem. Ferner wird es über den sog. Touchscreen bedient und bietet vorinstallierte Programme, sog. Apps. Zudem können weitere Apps auf das Smartphone geladen werden (vgl. Landeszentrale für Medien und Kommunikation o.J.). Mit dem Hinzufügen von Apps lassen sich die Smartphones an die Bedürfnisse der nutzenden Personen anpassen und erhalten damit einen individuellen Charakter (vgl. Daum 2012, 136).

## 6.1 Die Relevanz des Smartphones im Alltag

Rund 57 Millionen Menschen in Deutschland nutzten im Jahr 2018 ein Smartphone. Der höchste Nutzeranteil mit 95 Prozent liegt in der Altersgruppe der 14- bis 49-Jährigen (vgl. Bitkom 2019). Demnach scheinen vor allem Jugendliche und (junge) Erwachsene häufig ein Smartphone zu besitzen und zu gebrauchen. Im Allgemeinen ist es scheinbar üblich über ein Smartphone zu verfügen. Keines zu besitzen bedarf meist einer Begründung. Diese Tatsache macht die Stellung des Smartphones in der Gesellschaft deutlich (vgl. Möller 2016, 191).

Eine Umfrage unter Studierenden im Alter zwischen 20 und 25 Jahren zur Relevanz des Smartphones im Alltag mittels Medienbiografien ergab Folgendes. Zum einen erklärten die Studierenden, dass das Smartphone als persönliches Verwaltungszentrum und als Medium zur sozialen Einbindung fungiere. Zum anderen stellten die Studierenden fest, dass das Smartphone einen sog. Aufmerksamkeits- und Reaktionszwang mit sich bringt und zudem spezifische Verhaltensweisen hervorruft. Das Smartphone als persönliches Verwaltungszentrum vereint Funktionen aus unterschiedlichen Lebensbereichen, wie in diesem Fall Studium und Freizeit (vgl. ebd., 191ff.). Das Smartphone „[...] stellt eine Symbiose zwischen Büro und Wohnzimmer dar“ (ebd., 192). Darüber hinaus ist das Smartphone die Verbindung zur Außenwelt, zu den privaten Kontakten. Es scheint ein unentbehrliches Element in der Pflege von privaten Kontakten zu sein. Mit dem Smartphone wird eine permanente Erreichbarkeit generiert (vgl. ebd., 194). Ebenso werden „[...] Gefühle der Zugehörigkeit verstärkt und die Kommunikation intensiviert, da aktuell Erlebtes und Erfahrungen spontan mit anderen geteilt werden können. Das macht den Umgang mit dem Smartphone zu mehr, als einer einfachen Gerätenutzung“ (ebd., 194). Das Smartphone hat demnach funktionalen wie auch emotionalen Wert für die nutzende Person und erscheint damit unverzichtbar. Die permanente Erreichbarkeit birgt auch den Erwartungsdruck auf jede Information zu reagieren, um nichts zu versäumen und/oder sich auszuschließen. Ferner wurde von den Studierenden angegeben, dass die üblichen Gespräche und Interaktionen unter der ständigen Erreichbarkeit und Fokussierung auf das Smartphone leiden. Der unentwegte Blick auf das Smartphone scheint eine neue, spezifische Verhaltensweise zu sein, die sich für den unmittelbar realen Kontakt nachteilig auszuwirken scheint.

Insgesamt scheint das Smartphone für viele Lebensbereiche ein optimaler Begleiter zu sein. Zum einen bietet es Zugang zu notwendigen Daten und Informationen und zum anderen ist es durch individuelle Apps auf die nutzende Person angepasst. Mithilfe des Smartphones und der damit einhergehenden permanenten Erreichbarkeit lassen sich soziale Kontakte scheinbar mühelos pflegen (vgl. Möller 2016, 197f.). „Im Smartphone lösen sich die Gerätegrenzen auf und

durch die Vielfalt seiner Funktionen verwischt die Trennung zwischen Arbeit und Freizeit genauso wie sich auch die Grenzen zwischen privatem und öffentlichem Raum auflösen“ (ebd., 198). Letztlich scheint das Smartphone auf einer Seite zu begeistern und auf der anderen Seite wahrnehmbare (negative) Auswirkungen auf die unmittelbaren realen Kommunikationen und Interaktionen zu haben (vgl. ebd., 198).

## 6.2 Eltern und Smartphones

Ähnlich wie die Studierenden der zuvor erläuterten Umfrage scheinen auch Eltern eine persistente Fokussierung auf das Smartphone aufzuweisen. Dass Kinder das Verhalten von Erwachsenen nachahmen, ist bekannt. So ahmen die Kinder auch den Umgang mit dem Smartphone nach. In einigen Kindertageseinrichtungen gibt es daher festgelegte Regeln (vgl. Zimmermann 2016, 17). Die Eltern werden mit einem Aushang angehalten, [...] „im Kindergarten auf das Smartphone zu verzichten und ihre Aufmerksamkeit für kurze Zeit ganz und gar dem Nachwuchs zu widmen“ (Zimmermann 2016, 17). In der Öffentlichkeit, wie beispielsweise auf den Spielplätzen sind Eltern häufig mit dem Smartphone in der Hand wahrzunehmen. Dazu ergaben Studien, dass die Smartphone-Nutzung von Eltern zu einer fehlenden Interaktion mit den Kindern führe, wie auch zu einer verminderten Aufmerksamkeit und zu erhöhter Verletzungsfahr. Eltern seien sich im Allgemeinen über ihre eigene Smartphone-Nutzung wenig bewusst (vgl. Luchetta 2016).

Eine häufig zitierte Quelle zum Thema „Eltern und Smartphones“ ist die Studie von Jenny S. Radesky (Michigan Medical School) und Brandon T. McDaniel (Illinois State University), die im Folgenden verkürzt vorgestellt wird. Die Studie „*Technoference: longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behaviour problems*“ von Jenny S. Radesky und Brandon T. McDaniel

„[...] is the first to show longitudinal associations between mother and father technology use during parent-child activities and reported child behavioral difficulties, with evidence of bidirectional associations between technoference and child externalizing symptoms over the course of six months“ (McDaniel/Radesky 2018, 214).

Der Begriff „technoference“ ist eine Definition des Autors Brandon T. McDaniel sowie seinem Kollegen S.M. Coyne und bezeichnet tägliche Unterbrechungen in der persönlichen Interaktion oder in der gemeinsam verbrachten Zeit, die sich aufgrund von digitalen oder mobilen Geräten ergeben (übersetzt aus McDaniel/Radesky 2018, 210). Voraussetzungen für die Teilnahme an

der Studie waren u.a. ein Mindestalter von 18 Jahren der Eltern, die Elternschaft eines Kindes im Alter von fünf Jahren oder jünger, Englischsprachigkeit und ein derzeitiges Zusammenleben mit dem Kind und dem/der (Ehe-)Partner\_in. An der Studie nahmen 183 Elternpaare mit ihrem jungen Kind teil, welche u.a. aus der Datenbank für Familienforschung im Nord Süden der USA über Briefe und Telefonanrufe rekrutiert wurden. Das Studiendesign umfasste drei Erhebungszeitpunkte im ersten, dritten und sechsten Monat. Den Eltern wurde zu Beginn der Studie mittels E-Mail ein Link zur Umfrage zugeschickt. Somit wurden die gesamten Daten der Studie aus den Selbsteinschätzungen der Eltern erhoben. An den Online-Umfragen, die mittels Qualtrics (eine Online-Umfrage Software) durchgeführt wurden, haben von 337 Eltern an einem Erhebungszeitpunkt und 70% von den 337 Eltern an allen drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen. Die Instrumente zur Datenerhebung waren verschiedene Skalen in Form von Online-Umfragen, welche die Eltern mittels ihrer Selbsteinschätzung beurteilten. Insgesamt wurden fünf Skalen bzw. Punktesysteme zur Datenerfassung angewendet (übersetzt aus McDaniel/Radesky 2018, 211). Mittels der Studie sind die Forscher den drei folgenden Hypothesen nachgegangen:

„[...] more frequent technoferece in daily mother-child and father-child interactions would predict higher ratings of child internalizing and externalizing behaviour (H1); higher ratings of child internalizing and externalizing behaviour would predict higher parenting stress (H2); and higher parenting stress would predict more frequent technology interference (as parents withdraw to technology to escape or self-regulate, H3)“ (McDaniel/Radesky 2018, 210f.).

Die Ergebnisse zeigten, dass es einen scheinbaren Kreislauf gibt. So waren Eltern, deren Kinder externalisierende Verhaltensauffälligkeiten zeigen, mehr gestresst. Dieser Stress führte zu einer vermehrten elterlichen Nutzung des Smartphones, was wiederum mehr kindliche Verhaltensauffälligkeiten hervorbrachte. Dabei war zu erkennen, dass Kinder, auf die sie störende Smartphone-Nutzung ihrer Eltern, mit vermehrt externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten reagierten, als mit internalisierenden (übersetzt aus McDaniel/Radesky 2018, 215).

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass bereits vor der Smartphone-Nutzung andere Tätigkeiten wie Fernsehschauen oder Hausarbeit die Aufmerksamkeit der Eltern in Anspruch genommen haben. Der relevante Unterschied liegt dabei in der Allgegenwärtigkeit des Smartphones (vgl. Luchetta 2016). Eltern können sich „[...] heute dank Handy so schnell, unkompliziert und überall ablenken [...] wie nie zuvor“ (Luchetta 2016).

### 6.3 Stand der Forschung

Bisher gibt es Forschungen und Studien u.a. aus Amerika wie die im vorangegangenen Abschnitt exemplarisch vorgestellte Studie von Brandon McDaniel und Jenny Radesky. Diese zeigte, dass Kinder sich immer häufiger durch beispielsweise quengeln oder Wutausbrüche auffällig verhielten, wenn sich die Eltern mit dem Smartphone ablenkten (vgl. McDaniel/Radesky 2018, 215; vgl. Herrmann 2018, 14).

Sara D’Onofrio BWL-Doktorandin Universität Bern erforscht gemeinsam mit Hanna Krasnova Professorin der Universität Potsdam als eine der Ersten, den Einfluss des Smartphones auf die Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Luchetta 2016). Bisher sind keine Ergebnisse veröffentlicht.

Die BLIKK Medien-Studie-2016 aus Deutschland erklärte in ihrem Fact-Sheet im Mai 2017, dass es bei Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren signifikante Zusammenhänge von Sprachentwicklungsstörungen in Verbindung mit täglicher digitaler Bildschirmnutzung der Kinder gibt. Das Erkenntnisinteresse der Studie bestand darin, die Auswirkungen der digitalen Medienutzung auf die kindliche Entwicklung zu verstehen. Dabei wird von einer intensiven Nutzung digitaler Medien durch Kinder und Jugendlichen ausgegangen und weniger durch die Eltern (vgl. BLIKK-Medien 2017, 1).

Eine weitere deutsche Studie wurde von Claudia Wirts und Christian W. Glück zu der Fragestellung, welchen Einfluss Eltern-Kind-Interaktionen auf die Sprachentwicklung von Late Talkers und sprachlich unauffälligen Kindern haben, durchgeführt. Innerhalb der Studie wurde der Einfluss des mütterlichen Sprachangebots auf den weiteren Sprachentwicklungsverlauf von Late Talkers untersucht. Das Ergebnis zeigte keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Sprachgebrauch der Late Talkers und dem Interaktionsverhalten der Mutter. Somit konnte die Studie keine Rückschlüsse des Sprachgebrauchs von Late Talker auf die Eltern-Kind-Interaktion ziehen. Die Durchführenden der Studie machen darauf aufmerksam, dass die Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren sind. Zum einen sei die Stichprobengröße gering und zum anderen ließe sich durch die achtminütigen Videosequenzen der Mütter mit Kind das tatsächliche alltägliche Sprachangebot nicht feststellen. Somit bleibt fraglich, ob das Sprachangebot der Mutter Auswirkungen auf die Sprachentwicklung von z.B. Late Talkers hat (vgl. Wirts/Glück 2015, 19).

Die genannten Studien zeigen auf, dass die Smartphone-Nutzung der Eltern die Beziehung zu ihren Kindern beeinträchtigen wie auch eine Verhaltensänderung der Kinder hervorrufen kann. Insgesamt gibt es wenig Forschung darüber, welche Folgen die Smartphone-Nutzung von Eltern auf die kindliche Entwicklung und insbesondere auf den kindlichen Spracherwerb hat.

Die Fragestellung dieser Bachelor-Thesis geht daher über die angeführten Studien hinaus. Obwohl die Stichprobe vergleichsweise begrenzt ist, wird die Perspektive zusätzlicher Akteure, nämlich der sozialpädagogischen Fachkräfte miteinbezogen. Aus Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte soll ermittelt werden, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder herzustellen sind. Insofern geht die die Fragestellung dieser Bachelor-Thesis über die exemplarisch angeführten Studien hinaus.

## **7 Das methodische Vorgehen**

In diesem Abschnitt wird die Methodik zur Untersuchung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit beschrieben. Als erstes wird das Untersuchungsdesign vorgestellt, welches sich in die Datenerhebung, das Sampling und die Datenauswertung unterteilt. Bezüglich der Datenerhebung wird sowohl auf den Begriff des Experteninterviews wie auch auf die Erstellung des Interviewleitfadens eingegangen. Darauf folgt eine kurze Beschreibung des Samplings/ der Auswahlkriterien der zu befragenden sozialpädagogischen Fachkräfte sowie der Zugang zum Feld. Des Weiteren wird die Datenauswertung mittels Transkription und die strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz skizziert.

### **7.1 Das Untersuchungsdesign**

Der vorliegenden Bachelor-Thesis liegt folgende Fragestellung zu Grunde: *Inwieweit sind Zusammenhänge zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder aus der Perspektive von sozialpädagogischen Fachkräften herzustellen?* Unter einer sozialpädagogischen Fachkraft wird im Folgenden eine Person verstanden, welche einen Abschluss als staatlich anerkannte/r Erzieher\_in vorweisen kann. Die Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte wurde aufgrund der in der Einleitung erwähnten Kampagne „Medien-Familie-Verantwortung“ mit dem Thema „Heute schon mit Ihrem Kind gesprochen?“ in Mecklenburg-Vorpommern gewählt. Mit den Plakaten der Kampagne (siehe Anhang) sollen Eltern gedanklich dazu sensibilisiert werden, wie viel Zeit sie mit ihrem Smartphone anstatt mit ihren Kindern verbringen (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2019). Darüber hinaus scheint das elterliche Smartphone selbst in der Kindertagesstätte omnipräsent zu sein. So berichten Erzieher\_innen



„[...] , dass viele Eltern mit dem Smartphone beschäftigt sind, wenn sie ihre Kinder abholen. Sie fragten nicht nach ihren Erlebnissen des Tages, sondern chatteten einfach weiter. Dabei haben die Kinder das Bedürfnis mit ihnen zu sprechen. Sie fühlen sich vernachlässigt, wenn sie immerzu mit dem Handy der Eltern um die Aufmerksamkeit konkurrieren müssen“ (DuMont 2019).

Wenn die Kinder scheinbar mit dem Smartphone um die Aufmerksamkeit ihrer Eltern konkurrieren, stellt sich die Frage, wie die gemeinsamen sprachlichen Erfahrungen mit den Eltern aussehen. Und darüber hinaus, wie viel Kommunikation zwischen Kindern und Eltern grundsätzlich stattfindet, wenn die Eltern scheinbar größtenteils das Smartphone nutzen.

In Abschnitt 2 „Spracherwerbstheorien“ wurden verschiedene Theorien zum kindlichen Spracherwerb vorgestellt. Der kindliche Spracherwerb scheint sich durch eine biologische Grundlage und eine diese aktivierende sprachliche Umwelt zu vollziehen. Im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht die sprachliche Umwelt, welche anfänglich aus den primären Bezugspersonen und demnach zumeist aus der Familie/den Eltern von Kindern besteht. Die Eltern haben somit eine besondere Funktion im kindlichen Spracherwerb. Wie in Abschnitt 5 „Kommunikation zwischen Eltern und Kindern“ herausgearbeitet wurde, kann die Kommunikation von Kindern und Eltern von Anfang an intuitiv einwandfrei funktionieren und den frühen Spracherwerb positiv unterstützen. Eine gelungene Kommunikation ist sprachförderlich und kommt zustande, wenn Eltern ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die Interaktion und Kommunikation mit ihren Kindern legen. Inwieweit also aus Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte Zusammenhänge zwischen der elterlichen Smartphone-Nutzung und sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder herzustellen sind, soll im Weiteren mittels einer explorativen Untersuchung nachgegangen werden.

Das adäquate Untersuchungsdesign für den gewählten Zugang zum Thema bietet das qualitative Forschungsverfahren der sog. Momentaufnahme. Im Rahmen von Momentaufnahmen werden „[V]erschiedene Ausprägungen des Expertenwissens, dass in einem Feld im Moment der Forschung existiert, [...] erhoben und miteinander verglichen“ (Flick 2017, 182). In Abgrenzung zu quantitativen Forschungsmethoden ist die Vorgehensweise der qualitativen Forschungsmethoden mit dem besonderen Format ihres Gegenstandes zu begründen. Die qualitativen Verfahren sind auf das Rekonstruieren von u.a. subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster gerichtet (vgl. Helfferich 2011, 21). Ferner strebt die Stichprobe nicht nach Repräsentativität. Sie ist vielmehr ein erster Einblick in das Thema über Alltagsberichte und fachliche Annahmen der jeweiligen sozialpädagogischen Fachkraft auf das Thema. Da das Ziel nicht eine Verallgemeinerbarkeit ist, erhält die Stichprobe den Status einer Illustration (vgl. Helfferich 2011, 172).

### 7.1.1 Die Datenerhebung

Die Untersuchung wird mittels eines teilstrukturierten leitfadengestützten Experteninterviews durchgeführt. Die Wahl dieser Erhebungsinstrumente ist im Bestreben der Untersuchung begründet. Mithilfe der Experteninterviews wird das Ziel einer ersten Orientierung von Annahmen und Sichtweisen von sozialpädagogischen Fachkräften auf mögliche Zusammenhänge zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder verfolgt (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, 24). Das Experteninterview dient daher der Informationsgewinnung und der Rekonstruktion subjektiver Deutungen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, 2). Im Vordergrund steht die subjektive Perspektive der befragten Person (Deutungswissen). Dabei ist dieses Wissen nicht per se individuell; es kann ferner kollektiv geteilt werden in beispielsweise bestimmten Expertenkreisen oder Berufsgruppen (vgl. ebd., 19). Als Experten werden daher Personen verstanden, die „[...] über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 119).

Experteninterviews werden meist als Leitfadeninterviews durchgeführt (vgl. Helfferich 2019, 682). Dem leitfadengestützten Interview liegt ein vorab entwickelter Leitfaden zugrunde. Mittels des Leitfadens und somit ähnlich oder gleich gestellten Fragen können einzelne Interviews gut miteinander verglichen werden (vgl. Helfferich 2019, 675). Ferner kann der Leitfaden dem Interviewenden ein strukturiertes, kompetentes und professionelles Auftreten ermöglichen (vgl. ebd., 682). Bei der Erstellung des Leitfadens sind das sog. Ablaufschema wie auch die Anforderungen an den Leitfaden zu beachten. So verläuft der Leitfaden in optimaler Weise vom Allgemeinen zum Spezifischen. Dabei steht die Anforderung der Offenheit an oberster Stelle. Um dies zu gewährleisten ist die erste Frage des Leitfadens eine Erzählaufforderung, mit der die befragte Person möglichst viel berichten kann. Die Darstellungen der befragten Person könnten zudem bereits einige Themen des Interviews behandeln, sodass die interviewende Person daran anknüpfen kann und kein bloßes Abfragen des Leitfadens erfolgt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 128). Insgesamt ist der Leitfaden übersichtlich zu gestalten, um der befragten Person die volle Aufmerksamkeit zukommen lassen zu können (vgl. Helfferich 2011, 180). Die einzelnen Fragen bzw. Erzählaufforderungen sollten dabei dem „[...] Erinnerungs- und Argumentationsfluss folgen und nicht zu abrupten Sprüngen, Themenwechseln oder zum Switchen zwischen der Erinnerungsperspektive und einer Reflexions- oder Bilanzierungsperspektive zwingen“ (Helfferich 2019, 44). Für die Gewährleistung von spontan produzierten Erzählungen

besitzt ein guter Leitfadens nicht viele Fragen und nutzt zudem unterschiedliche Frageformen (vgl. ebd., 180f.).

Im Folgenden wird die Erstellung des Leitfadens der vorliegenden Arbeit beschrieben. Die methodische Grundlage für die Anfertigung des Leitfadens ist das sog. SPSS-Prinzip nach Cornelia Helfferich. Im ersten Schritt, dem Sammeln von Fragen („S“), werden möglichst viele Fragen zusammengetragen, die im Forschungsinteresse liegen. Im zweiten Schritt, dem Prüfen der Fragen („P“), werden die Fragen mithilfe verschiedener Prüffragen überarbeitet. Im dritten Schritt, dem Sortieren der Fragen („S“), werden die Fragen nach beispielsweise inhaltlichen Aspekten gruppiert. Im vierten Schritt, dem Subsumieren der Fragen („S“), werden die zuvor gruppierten Fragebündel zu einer Erzählaufforderung formuliert. Nach diesem Prinzip wurden im ersten Schritt 14 Fragen gesammelt, welche im zweiten Schritt auf acht Fragen reduziert wurden. Im dritten Schritt ergaben sich die drei Themenkomplexe „Bring- und Abholzeiten“, „Sprache der Kinder“ und „Elternarbeit“. Zu denen im vierten Schritt folgende Erzählaufforderungen verfasst wurden:

- Themenkomplex I – Bring- und Abholphasen: „Bitte erzählen Sie mir zum Einstieg wie die Bring- und Abholphasen Ihrer Gruppe ablaufen.“
- Themenkomplex II – Sprache der Kinder: „Wie würden Sie im Allgemeinen die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Kinder Ihrer Gruppe beschreiben und einschätzen?“
- Themenkomplex III – Elternarbeit: „Bitte erzählen Sie mir, was Sie auf dem Bild sehen und welche Gedanken Sie dazu haben.“

Der Einstieg in das Interview wurde mittels der ersten Frage in Form einer Erzählaufforderung (vgl. Helfferich 2011, 102) gewählt. Diese Erzählaufforderung dient zum einen zum „warm werden“ und zum anderen bietet sie Raum für eine längere Erzählung mit dem Fokus auf das Alltagsgeschehen. Für den weiteren Interviewverlauf wurde eine weitere Erzählaufforderung, wie auch eine konkrete Nachfrage innerhalb des Themenkomplexes II gewählt. Es ist darauf zu achten, den Erzählfluss nicht durch einen thematischen Sprung zu gefährden bzw. zu mindern. Zuletzt folgt ein Erzählstimuli in Form eines Bildes (vgl. Helfferich 2011, 102) zu der Kampagne „Medien-Familie-Verantwortung“ (siehe Anhang). Das Bild schafft eine Überleitung zu dem spezifischeren Teil des Interviews.

Als sog. ergänzende Nachfrage wird die Frage: „Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und Auffälligkeiten im kindlichen Spracherwerb?“ gestellt. Diese Frage lässt sich der Frageform sog. Fakten-, Einstellungs-, Informations- oder Wissensfragen einordnen und zielt auf das Faktenwissen der sozialpädagogischen Fachkraft (vgl. ebd.,

107). Für das Beenden des Interviews wurde die Frage: „Wir sind jetzt am Ende des Interviews angekommen. Gibt es etwas, was wir vergessen haben? Möchten Sie noch etwas ergänzen?“ gewählt. Mittels dieser Abschlussfrage erhält die befragte Person die Möglichkeit, für sie wichtige inhaltliche Punkte, Sichtweisen und/oder Deutungen zu benennen und gewährleistet weiterhin die Anforderung der Offenheit.

Die weitere Gestaltung des Interviewleitfadens (siehe Anhang) erfolgte ebenfalls in Anlehnung an Cornelia Helfferich (vgl. Helfferich 2011, 186). Der Leitfaden ist in Form einer Tabelle erstellt und besteht aus vier Spalten und sechs Zeilen. Die erste Spalte enthält die drei Themenkomplexe wie auch die ergänzenden Nachfragen. In der zweiten Spalte sind „Check-Wörter“ untergebracht, welche als gedankliche Stütze dienen und bei Bedarf in Form von Nachfragen (z.B. exmanente Fragen) zur Sprache gebracht werden können. Die dritte Spalte enthält konkret ausformulierte Fragen. Zum Themenkomplex II sowie zum Themenkomplex III ist jeweils eine konkrete Frage eingetragen. In der vierten Spalte finden sich bereits formulierte sog. Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen. Mithilfe der Aufrechterhaltungsfragen soll, wie in der Bezeichnung enthalten, die Erzählung der befragten Person aufrechterhalten werden. Dazu gibt es zwei Fragevarianten. Zum einen Fragen, die in dem erzählten Bereich bleiben, wie beispielsweise „Können Sie mir das an einem Beispiel erläutern?“. Und zum anderen Fragen, welche die Erzählung vorantreibt, wie z.B. „Und wie ging das weiter?“. Die inhaltliche Richtung und das Tempo des Interviews können über die Steuerungsfragen gelenkt werden. Die Steuerungsfragen unterteilen sich in immanente und exmanente Fragen. Die immanente Frage (auch „Rückgriff-Frage“) greift Inhaltliches erneut auf und thematisiert sie. Exmanente Fragen hingegen führen neue, noch unbenannte Themen und Aspekte ein (vgl. ebd., 104f.). Nach dem Interview erhält die befragte Person einen sog. Kurzfragebogen, auf dem die nachstehenden Fakten abgefragt werden: wöchentliche Arbeitszeit, Berufserfahrung in Jahren und absolvierte Fortbildungen im Bereich Sprache und Kommunikation (vgl. ebd., 188). Die Angaben aus dem Kurzfragebogen dienen zum Vorstellen der interviewten Personen im nächsten Abschnitt.

### **7.1.2 Sampling**

Die Auswahl der zu befragenden Personen erfolgt deduktiv. Für das Interview ist ein entsprechendes Vorwissen im Bereich kindlicher Entwicklung, insbesondere des Spracherwerbs im Alter von 0-3 Jahren vorauszusetzen, um u.a. einen fachlichen Einblick zu erhalten. Demnach kommen sozialpädagogische Fachkräfte in Frage, die im Bereich der Kindertagesbetreuung (0-

3 Jahre) arbeiten. Als Übersicht der festgelegten Kriterien für die befragte Person dient die nachfolgende Aufzählung:

- Sozialpädagogische Fachkraft (staatlich anerkannte/r Erzieher\_in)
- aktuelle Tätigkeit im Bereich Kindertagesbetreuung (0-3 Jahre)

„Beim Zugang zu Personen [...] stellt sich vor allem das Problem der Bereitschaft“ (Flick 2017, 148). Aufgrund der verfügbaren zeitlichen Ressource ist eine umfangreiche empirische Untersuchung nicht möglich. Der Zugang zum Feld erfolgt daher über sog. Türwächter (Gatekeeper). Dafür werden Flyer in DIN A5 (siehe Anhang) an ehemalige Kolleg\_innen und Mitschüler\_innen (Fachschule für Sozialpädagogik) der Verfasserin ausgegeben, die diese in ihren Kindertagesstätten an Mitarbeiter\_innen verteilen (vgl. Helfferich 2011, 175f.). Nach dieser Herangehensweise konnten zwei Personen für ein Interview rekrutiert werden.

An dieser Stelle werden die beiden Personen mittels ihrer Angaben aus dem Kurzfragebogen vorgestellt:

- Person „P1“ hat eine wöchentliche Arbeitszeit von 36 Stunden und fünf Jahre Berufserfahrung. „P1“ arbeitet in einer Krippe im Heidekreis und belegt ein Modul zum Thema Sprachentwicklung/Sprachförderung. Zudem bereitet „P1“ die pädagogische Arbeit mit der Sprachförderkraft des Trägers vor und nach.
- Person „P2“ hat eine wöchentliche Arbeitszeit von 33 Stunden und sieben Jahre Berufserfahrung. „P2“ arbeitet in einer Krippe im Landkreis Verden und absolvierte eine Fortbildung zum Thema alltagsintegrierte Sprachförderung.

### **7.1.3 Die Datenauswertung**

Die Auswertung der Interviews erfolgt zunächst mittels einer Transkription. Bei der Transkription, also der Verschriftlichung der Interviews, „[...] werden zum einen das gesprochene Wort und gegebenenfalls auch der klanglautliche Ausdruck buchstäblich übertragen“ (Fuß/Karbach 2014, 15). Somit werden die Interview-Daten mithilfe der Transkription für eine Auswertung zugänglich gemacht. Die Verschriftlichung erfolgt in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018, 167f.) und Fuß/Karbach (2014).

Ferner werden die Interviews anhand einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, 97-121) ausgewertet. Charakteristisch für eine qualitative Inhaltsanalyse ist u.a. das Bilden von Kategorien, welche als grundlegende Elemente in der Analyse fungieren, wie auch die Kategorisierung der gesamten Interview-Daten und ein strukturiertes

Vorgehen mittels festgelegten Regeln innerhalb der einzelnen Analysephasen (vgl. Kuckartz 2018, 26). So wird bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zunächst entlang der vorab festgelegten (Haupt-) Kategorien codiert und anschließend kategorienbasiert ausgewertet. Die Hauptkategorien können dabei aus dem Leitfaden der Datenerhebung stammen (vgl. Kuckartz 2018, 97). Für die Datenauswertung dieser Arbeit wurden sieben Hauptkategorien deduktiv wie auch induktiv festgelegt.

## 7.2 Die Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden sowohl die Kategoriendefinitionen vorgestellt als auch die Ergebnisse der zwei Interviews kategorienbasiert zusammengefasst und mit einzelnen Zitaten belegt. Die Transkripte der Interviews sind dem Anhang zu entnehmen.

### ***Kategorie: Gespräche zwischen Eltern und Kind***

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Äußerungen die inhaltlich die Themen Abschied und Empfang des Kindes in den Bring- und Abholphasen betreffen.
- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Äußerungen über verbale und nonverbale Abschieds- und Empfangsgesten.
- Beispiel für Anwendung: P1, Zeile 52-53: „Die freuen sich dann natürlich die Kinder zu sehen, nehmen die auch in den Arm, [...].“

Die befragten Personen gaben an, dass die Gesprächssituationen zwischen Eltern und Kindern in den Bring- und Abholphasen ganz unterschiedlich seien. So gab eine befragte Person an, dass in der Bringphase wenig gesprochen werde. Bei der Abholsituation hingegen gaben beide befragten Personen an, dass viele Eltern ihren Kindern Fragen zum erlebten Krippentag stellen würden. Dabei würden einige Eltern einerseits ihre Kinder kaum zu Wort lassen kommen. Und andererseits würden die Eltern von den Kindern wenig bis keine Antwort erhalten. Es würde aber auch Eltern geben, die in der Abholphase genau wie in der Bringphase wenig mit ihrem Kind sprechen.

*P1, Zeile 51-52: „Also manche sind eher so ruhig, die reden dann nicht viel.“*

*P1, Zeile 54-55: „Und manche stellen Fragen über Fragen über Fragen und wo das Kind dann manchmal auch gar nicht so richtig zu Wort kommt.“*

### ***Kategorie: Sprachliche Einschätzung und Auffälligkeiten***

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Äußerungen die inhaltlich die Themen Aussprache, Wortschatz und Sprechfreude betreffen.
- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Äußerungen über undeutliches Sprechen und einen geringen Wortschatz.
- Beispiel für Anwendung: P2, Zeile 50: „Und ähm der Wortschatz ist da manchmal ein bisschen schwierig.“

Die sprachliche Einschätzung der Kinder fällt bei den befragten Personen ähnlich aus. Insgesamt geht es in der Krippe um den Erwerb von Sprache, weshalb die Kinder nicht viel sprechen würden. Es würde einige Kinder geben, die sprachlich besonders fit sind und einige Kinder, die Worte aus dem Krippenalltag von Erwachsenen oder älteren Kindern aufnehmen und nachahmen.

*P1, Zeile 68-69: „Sind auch [...] einige [...], die ahmen halt voll viel nach.“*

Zudem wurde festgestellt, dass die Kinder wenig Sprechmotivation bzw. Sprechfreude aufweisen würden.

*P2, Zeile 70-71: „Und diese Motivation macht uns halt ein bisschen Sorgen. Dass viele Kinder einfach von sich aus nicht wirklich motiviert sind zu sprechen.“*

Ferner nannten die befragten Personen, dass sie Auffälligkeiten bezüglich der Aussprache feststellen würden. Die Aussprache der Kinder sei undeutlich. Als mögliche Ursachen einer undeutlichen Aussprache wurde angeführt, dass dies im Zusammenhang mit der Mundmotorik und/oder mit dem Gehör stehen könne. Daher würde vielen Eltern zu einer ärztlichen Kontrolle geraten werden. Beide befragten Personen äußerten sich weiter zum Wortschatz der Kinder. Dazu gab eine befragte Person an, dass der Wortschatz ihrer Kinder altersentsprechend entwickelt sei und lediglich die Aussprache undeutlich sei. Die andere befragte Person äußerte demgegenüber, dass der Wortschatz ihrer Kinder ebenso schwierig sei und sie viele Gegenstände nicht benennen können.

### ***Kategorie: Tipps zur Sprachförderung Zuhause***

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Äußerungen die inhaltlich die Themen Interaktion, Blickkontakt und (Bilder-) Bücher betreffen.
- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Äußerungen über das Sprechen mit dem Kind und Bücher anschauen.
- Beispiel für Anwendung: P2, Zeile 180-182: „Sondern einfach sich auch mal das Buch einfach nur gemeinsam angucken und einfach nur mal zuhören, was kommt von dem Kind selbst.“

Für die Sprachförderung Zuhause bestand Einigkeit darin, dass die Eltern zur Interaktion und Kommunikation zunächst Blickkontakt zum Kind herstellen und halten sollten. Insbesondere der sog. Trianguläre Blickkontakt wurde von einer befragten Person angeführt und erklärt. Uneinigkeit bestand hingegen bei der Menge an sprachlichem Input, welcher durch die Eltern an das Kind gerichtet werden sollte.

*P1, Zeile 95-98: „[...] Blickkontakt suchen zum Kind [...]. Das man das Kind wirklich bei sich hat. Also man kann das Kind ja viel vollreden und äh Volltexten und mit Informationen beladen, aber das es halt bei einem ist und auch sieht, was ich meine [...]“.*

*P2, Zeile 173-174: „Ähm und dass das ganz wichtig ist generell viel mit seinem Kind zu Sprechen. [...] Lieber zu viel, als zu wenig.“*

Zur Förderung der Sprache des Kindes Zuhause wurde ferner angegeben, dass das gemeinsame (Bilder-) Buch anschauen mit dem Kind zu empfehlen sei. Dabei ginge es nicht um bloßes Vorlesen, sondern viel mehr um das ins Gespräch kommen mit dem Kind. Eltern sollten zunächst abwarten, welche Äußerungen das Kind zu der jeweiligen Buchseite tätigt und könnten dann unterstützend die Gegenstände im (Bilder-) Buch benennen. Wichtig sei auch, dass die Eltern sich ihrer Rolle als Sprachvorbild bewusst seien.

*P2, Zeile 172-173: „Ähm das sagen wir auch immer wieder, dass wir Erwachsenen ja nun mal Sprachvorbilder sind.“*



Im Allgemeinen sei es Eltern anzuraten in verschiedenen interaktiven Situationen mit dem Kind die Gegenstände und Handlungen sprachlich zu begleiten und demnach vieles zu benennen.

*P1, Zeile 107-108: „Oder halt auch in den Situationen benennen... Also die Handlungen benennen oder die Gegenstände, je nachdem beim Baden, beim Wickeln, beim Essen...“*

### ***Kategorie: Eltern und Smartphones in der Kindertagesstätte***

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Äußerungen die inhaltlich den Aspekt von Eltern und ihrer Smartphone-Nutzung während der Bring- und Abholphasen belangt.
- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Äußerungen über ständiges Telefonieren, Versenden von Nachrichten und Handygeräusche.
- Beispiel für Anwendung: P2, Z 84-85: „Ähm, aber oft das so bei der Abholsituation, hört man öfter mal das Handy klingeln.“

Die Eltern weisen nach Angabe der befragten Personen unterschiedliche Verhaltensweisen bezüglich der Nutzung ihres Smartphones in der Kindertagesstätte auf. So gibt es einerseits Eltern, die ihr Smartphone nicht nutzen und andererseits Eltern, die ihr Smartphone überwiegend in der Abholphase nutzen. Beobachtungen zufolge klinge das Smartphone der Eltern oftmals beim Abholen des Kindes. Zudem würden die Eltern auf das Klingeln des Smartphones sofort reagieren. Die Erzieher\_innen empfinden dies als ungünstig, da die Kinder in dieser Situation keine Aufmerksamkeit der Eltern bekommen.

*P1, Zeile 133-137: „Den Kindern wird in diesem Moment so wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Also, was ich schwierig finde, gerade wenn die abgeholt werden, dann sind sie vielleicht noch in einem Spiel, sie möchten eigentlich nicht mit. Dann ist da der Elternteil, der sie irgendwie eigentlich mitnehmen will, aber die Aufmerksamkeit ist auch nur so halb bei dem Kind.“*

*P2, Zeile 81-87: „Ähm, dass auch viel auf das Handy geguckt wird. Ähm gerade auch öfter mal bei Abholsituationen. [...] Ähm, aber oft dass so bei der Abholsituation hört man öfter mal das Handy klingeln. Oder es kommt*

*irgendeine Nachricht rein, das hört man dann auch. Und meistens zücken die Eltern dann sofort ihr Handy und gucken darauf, anstatt das Handy in dem Moment einfach in der Tasche zu lassen.“*

**Kategorie: Veränderte Entwicklungsbedingungen**

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Äußerungen die inhaltlich die Themen Bindung zwischen Eltern und Kind oder die Sprache von Kindern betreffen.
- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Äußerungen über die Aufmerksamkeit von Eltern gegenüber dem Kind.
- Beispiel für Anwendung: P1, Zeile 140-141: „Und dieses kleine etwas bekommt vielleicht häufig mehr Aufmerksamkeit als das Kind.“

Die Entwicklungsbedingungen von Kindern scheinen sich im Punkt Aufmerksamkeit durch die Eltern deutlich verändert zu haben. Das Smartphone scheint die Aufmerksamkeit der Eltern vermehrt zu binden, sodass für die Kinder weniger davonbleibt.

*P2, Zeile 112-114: „Schwierig, wenn man dem Kind dann nicht ähm die Aufmerksamkeit schenkt, die das Kind in dem Moment braucht.“*

*P1, Zeile 140-141: „Und diese kleine etwas bekommt vielleicht häufig mehr Aufmerksamkeit als das Kind.“*

Weiter wurden diesbezügliche Beobachtungen beschrieben. Die Kinder seien frustriert, wenn die Eltern ihnen keine Aufmerksamkeit schenken und stattdessen auf ihr Smartphone schauen würden. Die Kinder würden sich daher die Aufmerksamkeit der Eltern auf anderem Wege zurückholen.

*P1, Zeile 149-151: „Weil die holen sie sich nachher irgendwie anders. Und dann ärgern sich die Eltern, warum die Kinder jetzt so reagieren. Aber eigentlich ist das dann oft nur so ein Schrei nach: ‚Hallo, ich bin auch noch da.‘“*

Darüber hinaus wurde mitgeteilt, dass viele Kinder selbst bereits digitale Medien wie das I-Pad, Tablet und auch Smartphone nutzen würden. Diese Mediennutzung wurde als Ruhigstellen der

Kinder beschrieben, da die Eltern sich in dem Moment nicht aktiv mit dem Kind beschäftigen würden.

### ***Kategorie: Gesellschaftsschichten***

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Äußerungen die inhaltlich den Bildungsstand und die Berufstätigkeit der Eltern in Bezug zur Smartphone-Nutzung betreffen.
- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Äußerungen zu sozialschwächeren Familien und vollberufstätigen Eltern und ihre Smartphone-Nutzung.
- Beispiel für Anwendung: P1, Zeile 195-196: „Ich glaube, dass kommt immer auf den einzelnen Menschen selber drauf an. Und gar nicht so aus welchen Verhältnissen die kommen.“

In dieser Kategorie gehen die Meinungen auseinander. Zum einen wird die Meinung vertreten, dass Eltern aus sozialschwachen und sozialstarken Personenkreisen im selben Maße das Smartphone nutzen würden. Der Unterschied in der Nutzung würde bei den Inhalten liegen.

*P1, Zeile 196-199: „Ich glaube, dass die Professoren [...] genauso viel am Handy hängen können, um da irgendwas zu recherchieren [...] und die anderen gucken vielleicht einfach Videos oder machen irgendwelche Spiele.“*

Zum anderen bestehe das Gefühl, dass vollberufstätige Eltern vermehrt das Handy gebrauchen.

*P2, Zeile 159-160: „Aber ähm die Eltern, die voll berufstätig sind und viel arbeiten, habe ich schon das Gefühl, dass die viel mehr auf ihr Handy gucken.“*

### ***Kategorie: Zusammenhänge***

- Inhaltliche Beschreibung: Alle Äußerungen die inhaltlich die Themen Kommunikation, das Ausmaß der Smartphone-Nutzung und die Vorbildfunktion von Eltern betreffen.
- Anwendung der Kategorie: Zum Beispiel Äußerungen über Sprachanreize durch die Eltern.
- Beispiel für Anwendung: P1, Zeile 181-183: „Und ich glaube, dass da halt nicht so viel hängen bleibt bei den Kindern als wenn ich mich mit dem Kind intensiv beschäftige.“

Bezüglicher Zusammenhänge zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und sprachlichen Auffälligkeiten bei den Kindern wurde die Situation dargestellt, wenn Eltern das Smartphone vor ihren Kindern gebrauchen. Erläutert wurde dahingehend, dass die Kommunikation und die Aufmerksamkeit der Eltern auf dem Smartphone liege und nicht auf dem Kind. Es finde demnach keine Kommunikation zwischen den Eltern und Kindern statt. Die Kinder würden somit keine sprachlichen Anreize durch die Eltern erhalten. Zudem wurde geäußert, dass aus den wenigen sprachlichen Anreize an das Kind als Folge der Smartphone-Nutzung der Eltern durchaus sprachliche Auffälligkeiten entstehen könnten. Insbesondere die wenig ausgeprägte Sprechfreude der Kinder wurde diesbezüglich thematisiert.

*P2, Zeile 141-144: „Und ich kann mir auch durchaus vorstellen, dass das auch viel mit der äh Sprechfreude oder Motivation einfach zu tun hat. Also: ,Warum soll ich Mama noch groß was erzählen, wenn Mama eh auf das Handy guckt und sich nicht dafür interessiert? Also dann muss ich mit Mama auch nicht mehr groß was erzählen.‘ “*

Ebenfalls wurde der fehlende Blickkontakt und allgemein die fehlende Interaktion zwischen Eltern und Kindern angeführt. Die Kinder hätten nicht die Gelegenheit ihre Eltern beim Sprechen zu beobachten und daraufhin nachzuahmen.

*P2, Zeile 139-140: „Es ist kein Blickkontakt da und ich äh: ,Ich kann nicht sehen wie Mama in dem Moment spricht und dann kann ich sie auch schlecht nachsprechen.‘ “*

Weitere Beobachtungen sind, dass die Kinder den Erzieher\_innen morgens vom vorherigen Tag berichten wollen. Dazu wurde der Gedanke geäußert, dass es so scheint, als ob die Kinder Zuhause nicht die Möglichkeit bekommen frei zu erzählen.

Letztlich wurde darauf hingewiesen, dass das Ausmaß der Smartphone-Nutzung der Eltern entscheidend sei.

*P1, Zeile 186-188: „Aber ich glaube, das ist das einfach das Ausmaß davon, die Länge, die Dauer, was die Eltern da den ganzen Tag mit machen.‘ “*

Resümierend aus den Auswertungsergebnissen ist Folgendes festzuhalten. Die Fragestellung der vorliegenden Bachelor-Thesis: „Inwieweit sind Zusammenhänge zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder aus der Perspektive von sozialpädagogischen Fachkräften herzustellen?“ konnte anhand der zwei Interviews nicht ausreichend beantwortet werden. Es gibt lediglich einige Ansatzpunkte, die über Zusammenhänge mutmaßen lassen. So äußerten die befragten Personen, dass die Eltern durch die Beschäftigung mit dem Smartphone ihren Kindern keine Aufmerksamkeit schenken. Jedoch benötigen Kinder die Aufmerksamkeit und insbesondere die Interaktion und sprachlichen Anreize durch ihre Eltern, um sich im Prozess des Spracherwerbs zu entwickeln. Fehlen diese sprachlichen Anreize können sprachliche Auffälligkeiten entstehen. Bezüglich der aktuellen sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder haben die befragten Personen mitgeteilt, dass der Wortschatz wie auch die Sprechfreude der Kinder wenig ausgeprägt sei. Bezüglich der gehemmten Sprechfreude der Kinder wurden Rückschlüsse zu den Eltern und ihrer Smartphone-Nutzung gezogen. Inwieweit dies jedoch in einem direkten Zusammenhang steht, bleibt fraglich. Folglich sind weitere Untersuchungen zur Beantwortung der Fragestellung notwendig.

### **7.3 Diskussion der Ergebnisse**

Mittels der qualitativen Interviews wurden Sichtweisen, fachliches Wissen und subjektive Einschätzungen von sozialpädagogischen Fachkräften gewonnen. Diese Angaben dienen einer ersten Orientierung bezüglich der Fragestellung.

Zur Diskussion der Ergebnisse werden die Auswertungskategorien zunächst verknüpft und anschließend in die Theorie eingebunden und ausgewertet.

Die Kategorien „Gespräche zwischen Eltern und Kind“, „sprachliche Einschätzung und Auffälligkeiten“ und „Tipps zur Sprachförderung Zuhause“ werden verknüpft und erörtert unter der Überschrift „Sprache der Kinder und die elterliche Unterstützung“. Die Kategorien „Eltern und Smartphones in der Kindertagesstätte“, „Veränderte Entwicklungsbedingungen“ und „Gesellschaftsschichten“ werden unter der Überschrift „Smartphone-Nutzung von Eltern“ diskutiert. Die Kategorie „Zusammenhänge“ wird einzeln betrachtet.

#### **7.3.1 Sprache der Kinder und elterliche Unterstützung**

Bei der sprachlichen Einschätzung der Kinder wurde darauf hingewiesen, dass es in der Krippe um den Spracherwerb ginge. Im Alter von 1-3 Jahren ist allgemein bekannt, dass das

Sprachverständnis im Vergleich zur Sprachproduktion der Kinder mehr ausgeprägt ist. So kennen die Kinder im zweiten Lebensjahr einige Bezeichnungen für u.a. Tiere, Körperteile, Kleidungsstücke und Tätigkeitsworte aus dem Alltag. Kinder im zweiten Lebensjahr können unterschiedlich viele Worte produzieren. Es gibt Kinder, die bereits im 17. Lebensmonat 50 Wörter in ihrem aktiven Wortschatz aufweisen können und andere erst im 24. Lebensmonat (vgl. Szagun 2013, 131ff.). Demnach gestaltet sich die sprachliche Einschätzung der Kinder in der Krippe nicht leicht und erklärt die unterschiedlichen Aussagen der befragten Personen. Da der Spracherwerb insbesondere der Wortschatzerwerb nicht linear und nicht bei jedem Kind gleich verläuft, ist aus Sicht der Autorin besondere Vorsicht bei der sprachlichen Einschätzung geboten. Kinder sollten nicht untereinander verglichen werden. Vielmehr sollte jedes Kind einzeln beobachtet und die sprachlichen Lernfortschritte dokumentiert werden. Das Sprachlerntagebuch, das eine befragte Person aufzeigte, scheint dafür eine adäquate Methode zu sein.

Als sprachliche Auffälligkeit führten die befragten Personen die Aussprache der Kinder an. Eine Person setzte das undeutliche Sprechen in Zusammenhang mit der Mundmotorik und dem Gehör. Für einen ungestörten Spracherwerb gibt es organische, kognitive und soziale Bedingungen. So sind bei Problemen in der Aussprache organische Beeinträchtigungen wie der Sprechorgane und/oder dem Gehör ärztlich abzuklären. Im Großen und Ganzen sind für die Lautproduktion nicht nur die Sprechorgane an sich, sondern zudem bis zu 100 Muskelgruppen im Gesicht beteiligt. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kinder ihrem natürlichen insbesondere oralen Erkundungsdrang nachgehen, wie auch verschiedene Festigkeiten von Nahrung erleben dürfen (vgl. Jampert [u.a.] 2011a, 25; vgl. Kannengieser 2012, 14f.). Aus Sicht der Autorin ist es daher ratsam, Kindern im Krippenalter beispielsweise nicht ausschließlich breiige bzw. weiche Nahrung zu geben, sondern auch harte Lebensmittel anzubieten, wie beispielsweise rohe Karotte. Beim Kauvorgang können so die wichtigen Muskelgruppen trainiert werden, die eine deutliche Aussprache möglich machen.

Ferner wurde von einer befragten Person die fehlende Sprechfreude der Kinder festgestellt. Sie sei besorgt, dass die Kinder von sich aus nicht sprechen würden. Im weiteren Verlauf des Interviews setzte die befragte Person die Tatsache der geringen Sprechfreude mit fehlender Aufmerksamkeit und Interaktion mit den Eltern in Zusammenhang. Von Geburt an benötigen Kinder u.a. sprachliche Kommunikation für eine bestmögliche Entwicklung. Kinder brauchen Kommunikationspartner, die eine Beziehung mit ihnen eingehen und sich mit ihnen verständigen. Nur so können Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten aktivieren und entfalten (vgl. Papoušek 2013, 13f.). Die Outside-In-Theorien plädieren dafür, dass die soziale Interaktion für den Spracherwerb elementar sei (vgl. Kany/Schöler 2014, 477). Insbesondere nach den sozial-

interaktionistischen Ansätzen ist die Interaktion von Eltern und Kind für den Spracherwerb hervorzuheben (vgl. ebd., 480). Aus Sicht der Autorin sollten Eltern jegliche Situation nutzen, um mit ihren Kindern in ein Gespräch zu kommen. Durch das Bekunden von Interesse durch sprachliche Zuwendung an das Kind könnte das Kind zur Kommunikation angeregt werden. Zudem könnte es ermuntert werden, selbst die Initiative zur Kommunikation zu ergreifen, wenn die Eltern interessiert und aufmerksam das Kind im u.a. Alltagsgeschehen begleiten und es sprachliche Rückmeldung erwarten kann.

Wie Eltern Zuhause den Spracherwerb ihrer Kinder aus Sicht der befragten Personen unterstützen können, soll nachstehend beleuchtet werden. Zum einen sollten die Eltern in Interaktion und Kommunikation mit dem Kind treten. Dafür sollte zunächst der Blickkontakt hergestellt und gehalten werden. Der von einer befragten Person angeführte sog. Trianguläre Blickkontakt findet sich bei den Outside-In-Theorien des Spracherwerbs genauer bei den sozial-interaktionistischen Ansätzen als sog. geteilte Aufmerksamkeit wieder. Die sog. geteilte Aufmerksamkeit sei ein ursprüngliches sprachliches Verhalten von Menschen. Dabei fokussieren Eltern und Kind ein Objekt und benennen dieses. Die kindlichen Äußerungen werden von den Eltern aufgenommen und orientiert am kognitiven und sprachlichen Stand des Kindes in ein gängiges sprachliches Muster umgewandelt (vgl. Kany/Schöler 2014, 480). Weiter zur Sprachförderung Zuhause durch die Eltern wurde das Betrachten von (Bilder-) Büchern empfohlen. Bei der gemeinsamen Betrachtung eines Buches können erneut Momente der geteilten Aufmerksamkeit entstehen. Eltern sollten daher nicht einfach Vorlesen, sondern vielmehr das Kind zu Wort kommen lassen. Letztlich gaben die befragten Personen an, dass von besonderer Bedeutung die Rolle der Eltern als Sprachvorbild sei. So sollten Eltern handlungsbegleitend sprechen, also Tätigkeiten und Gegenstände benennen, damit das Kind die Worte hört und in Beziehung zur Handlung oder zum Objekt setzen kann. Aus Sicht der Autorin scheint dieser Punkt elementar. Eltern als sprachliches Vorbild umfasst das Interesse an anderen Menschen und die Kommunikation mit anderen Menschen. Wenn Interesse an meinem Gegenüber besteht, wird die ganze Aufmerksamkeit auf ihn gerichtet. Die volle Aufmerksamkeit hilft verbale und nonverbale Äußerungen umfänglich wahrzunehmen und zu verarbeiten um anschließend eine angemessene Reaktion bzw. Antwort geben zu können. So können Eltern ihren Kindern in der Kommunikation miteinander oder auch in der Kommunikation mit anderen sprachliches wie auch nicht sprachliches Verhalten vorleben und damit zur Nachahmung motivieren.

### 7.3.2 Smartphone-Nutzung der Eltern

In den Krippengruppen der befragten Personen nutzen die Eltern das Smartphone unterschiedlich. Besonders während der Abholphasen ist das Smartphone der Eltern präsent. Auf das Klingeln des Smartphones reagieren die Eltern prompt. Diese unmittelbare Reaktion kann auf den sog. Aufmerksamkeits- und Reaktionszwang zurückgeführt werden, den das Smartphone mit sich bringt (vgl. Möller 2016, 191ff.). Es scheint einen Erwartungsdruck an die Smartphone-Nutzer zu geben, auf jede Nachricht sofort zu reagieren, um beispielsweise nichts zu versäumen. Die permanente Erreichbarkeit und die Präsenz des Smartphones wirkt sich negativ auf die üblichen Gespräche und Interaktionen aus (vgl. Möller 2016, 197f.). Die befragten Personen beobachten, dass den Kindern beim Abholen wenig Aufmerksamkeit der Eltern zukommt, während die Eltern das Smartphone nutzen. Studien dazu ergaben, dass die Smartphone-Nutzung von Eltern u.a. die Aufmerksamkeit mindert und zu einer fehlenden Interaktion mit den Kindern führt. Insgesamt weisen die Eltern ein geringes Bewusstsein ihrer eigenen Smartphone-Nutzung auf (vgl. Luchetta 2016). Aus Sicht der Autorin sind die Bring- und Abholphasen in der Kita sensible Phasen. Es geht um Abschied nehmen wie auch um Gehen oder Bleiben. Oftmals fällt es Kindern schwer anzunehmen in der Kita zu bleiben oder diese zu verlassen. Gerade bei diesen Übergängen sollten Eltern daher mit ihrer vollen Aufmerksamkeit bei dem Kind sein, um es in diesen Phasen adäquat begleiten zu können.

Im Allgemeinen scheint die Aufmerksamkeit von Eltern durch die Smartphone-Nutzung gemindert zu sein, sodass sich die Entwicklungsbedingungen von Kindern bezüglich der Bindung und ggf. auch der Sprache verändert haben. Die befragten Personen skizzierten Beobachtungen in denen Kinder Frustration zeigten, weil die Eltern dem Smartphone die gesamte Aufmerksamkeit zukommen ließen. Dieses Phänomen der konkurrierenden Aufmerksamkeit wurde mittels einer Studie von Brandon McDaniel und Jenny Radesky belegt. Die Studie zeigte Zusammenhänge zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern während der Interaktion mit ihren Kindern und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern. So ergab die Studie letztlich, dass ein scheinbarer Kreislauf von elterlichem Stress durch externalisierende Verhaltensauffälligkeiten der Kinder zur elterlichen Smartphone-Nutzung führt und diese wiederum zu mehr kindlichen Verhaltensauffälligkeiten (übersetzt aus McDaniel/Radesky 2018, 214f.). Aus Sicht der Autorin sollten die Erkenntnisse der Studie in den Kindertageseinrichtungen verbreitet werden. Eltern sollten darauf aufmerksam gemacht werden, um dann die eigene Smartphone-Nutzung reflektieren zu können. Es ist verständlich, wenn Eltern kurze Pausen vom



„Eltern-Sein“ brauchen. Jedoch sollten sie diese Auszeiten bewusst nehmen und nicht folgenreich mit dem Smartphone nebenbei.

Ferner wurde im Interview nach bestimmten „Elterntypen“ gefragt, die häufiger als andere das Smartphone nutzen. Diese Frage wurde aus Interesse der Autorin spontan im ersten Interview eingeschoben und zum Vergleich im zweiten Interview erneut gestellt. Die befragten Personen waren sich bei der Beantwortung dieser Frage nicht einig. Ob es nun eher die Berufstätigen sind, die vermehrt das Smartphone nutzen oder alle Menschen im gleichen Maße jedoch mit unterschiedlichen Inhalten bleibt fraglich. Dass das Smartphone ein wichtiger Bestandteil im Alltag ist, zeigt eine Umfrage unter 1000 Smartphone-Nutzenden im Alter von 18-70 Jahren. Bei 22 Prozent der befragten Nutzer ist das Smartphone in der Freizeit nicht mehr als 60 Minuten außer Reichweite (vgl. Telefónica Deutschland Holding AG 2019). Angaben zu den verschiedenen Gesellschaftsschichten aus denen die Personen kommen wurden nicht gefunden. Aus Sicht der Autorin ist jeder Person aus jeder Gesellschaftsschicht zu einer reflektierten und bewussten Smartphone-Nutzung zu raten, um die Gespräche und Interaktionen von Angesicht zu Angesicht nicht negativ zu tangieren. Einigen Personen könnte es leichter fallen als anderen, je nachdem inwieweit die eigene Mediennutzungskompetenz und Selbstdisziplin ausgeprägt ist.

### **7.3.3 Zusammenhänge**

Beim thematischen Teil von Zusammenhängen zwischen elterlicher Smartphone-Nutzung und Sprachauffälligkeiten bei den Kindern wurde deutlich, dass sich darüber gerade im Krippenalter nur schwer eine Aussage treffen lässt. Sprachliche Auffälligkeiten bis zum vierten Lebensjahr, die als Sprachentwicklungsverzögerung bezeichnet werden, sind ein verminderter Wortschatz und eine verminderte Äußerungslänge (vgl. v. Suchodoletz 2013, 16). Kinder mit diesen Auffälligkeiten tragen die Bezeichnung der sog. Late Talkers. Charakteristisch für sog. Late Talkers sind ein aktiver Wortschatz von weniger als 50 Wörter und das Unvermögen Wortkombinationen zu bilden. Die sprachliche Entwicklung von sog. Late Talkers ist bisher nicht bekannt. Einige Kinder holen den sprachlichen Rückstand auf und andere entwickeln Sprachstörungen oder weisen weiterhin sprachliche Auffälligkeiten auf (vgl. Geissmann [u.a.] 2013, 52f.). Von den befragten Personen wurde zum einen angegeben, dass die Kinder Auffälligkeiten bei der Aussprache und der Größe des Wortschatzes aufweisen. Dies wurde jedoch nicht in einem Zusammenhang mit der elterlichen Smartphone-Nutzung gesetzt. Zum anderen wurden sprachlichen Auffälligkeiten in Form einer verminderten Sprechfreude der Kinder festgestellt. Die

verminderte Sprechfreude wurde dann als Folge der abgelenkten Eltern durch die häufige Smartphone-Nutzung angeführt. Durch die elterliche Smartphone-Nutzung findet weniger Kommunikation zwischen Eltern und Kindern statt und die Kinder erhalten letztlich weniger Sprachanreize durch die Eltern. Wie bereits an anderer Stelle erläutert, ist die Interaktion zwischen Eltern und Kind, insbesondere die sog. geteilte Aufmerksamkeit im Prozess des Spracherwerbs der Kinder elementar (vgl. Kany/Schöler 2014, 480). Das Sprachangebot der Umwelt steht einerseits im Zusammenhang mit einem frühen Wortschatzerwerb und andererseits sprachlichen Auffälligkeiten (vgl. v. Suchodoletz 2013, 19f; vgl. Schöler 2013, 86). So könnten aus Sicht der Autorin aus den Beobachtungen und Anführungen der befragten Personen zu sprachlichen Auffälligkeiten beim Kind wie auch aus der angeführten Literatur Zusammenhänge von elterlicher Smartphone-Nutzung und Sprachauffälligkeiten beim Kind vermutet werden. Die Kinder benötigen sprachliche Anreize in erster Linie durch die Eltern wie auch Momente der sog. geteilten Aufmerksamkeit, um Gegenstände mit Worten zu verbinden. Fehlen diese Momente kann die Folge u.a. ein verminderter Wortschatz sein.

Die zwei Interviews sind keinesfalls repräsentativ, dennoch bieten sie eine erste Orientierung und lassen Zusammenhänge mutmaßen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Eltern in der Regel die primären Sprachvorbilder ihrer Kinder sind und somit den Spracherwerb in besonderer Weise prägen können. Neben den Eltern können weitere Familienmitglieder und auch Institutionen wie Kindertagesstätten zur sprachlichen Umwelt von Kindern gehören und ebenfalls Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von Kindern nehmen. Das folgende Zitat von dem österreichisch-britischen Philosophen Ludwig Wittgenstein soll die Bedeutsamkeit eines ungestörten Spracherwerbs von Kindern abschließend postulieren:

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“*

## **8 Schlussbetrachtung**

Sprache ist das elementare Instrument der menschlichen Kommunikation. Dabei wird Sprache im Allgemeinen als ein komplexes Zeichensystem verstanden, mit dem ein sprachlicher Austausch unter den Menschen möglich ist (vgl. Beyer/Gerlach 2011,11). Der Spracherwerb zählt zu einer der bedeutsamsten Entwicklungsaufgaben in der Kindheit (vgl. Weinert/Grimm 2018, 446). Innerhalb der zwei theoretischen Zugänge des Spracherwerbs, den sog. Inside-Out- und Outside-In-Theorien, konnte der Spracherwerb bisher nicht hinreichend erklärt und belegt werden. Der aktuelle Konsens unter Sprachforschern ist, dass Kinder biologische Grundvoraussetzungen für den Erwerb von Sprache mitbringen, welche durch die Umweltsprache aktiviert

werden (vgl. Weinert/Grimm 2018, 460). Für einen ungestörten Spracherwerb sind zudem weitere Voraussetzungen notwendig. Die Kinder sollten über gut ausgereifte Organe wie das Gehirn, das Gehör und die Sprechwerkzeuge verfügen. Darüber hinaus sollte die kognitive Entwicklung keine Auffälligkeiten aufweisen und alle sensorisch-integrativen Prozesse sollten reibungslos ablaufen.

Besondere Beachtung in der vorliegenden Arbeit haben die sozialen Voraussetzungen gefunden. Kinder sind auf Erwachsene und andere Kinder als Kommunikationspartner angewiesen, um mithilfe dieser Sprachvorbilder Sprache zu erwerben. Von Geburt an sind Eltern und Kinder aufgrund von einzigartigen Fähigkeiten und Motivationen in der Lage miteinander zu kommunizieren. So wollen sich Kinder von Geburt an sozial verständigen. Und Eltern passen sich in der Regel intuitiv an die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten des Kindes an (vgl. Papoušek 2013, 13f.). Diese intuitive Kommunikation zwischen Eltern und Kindern unterstützt den frühen Spracherwerb von Kindern. Denn Kinder beginnen ihren Spracherwerb zunächst über das Wahrnehmen von Lauten und schließlich Worten (vgl. Siegler [u.a.] 2016, 208ff.) und entwickeln so ein erhebliches Sprachverständnis innerhalb der ersten vier Lebensjahre (vgl. Largo 2018, 366-377). Bis ins dritte Lebensjahr ist das kindliche Sprachverständnis deutlich umfassender ausgeprägt als die Sprachproduktion (vgl. Böcher 2010, 189.).

Auffälligkeiten im Spracherwerb werden anhand der kindlichen Äußerungen beurteilt. Auch wenn die Anzahl der Wörter des aktiven Wortschatzes von Kind zu Kind stark variieren kann und dies aufgrund unterschiedlicher Spracherwerbsstile (vgl. Nelson 1973) kein Grund zur Sorge veranlassen müsste, wird ein verminderter Wortschatz wie auch eine verminderte Äußerungslänge bis zum vierten Lebensjahr als Sprachentwicklungsverzögerung definiert (vgl. v. Suchodoletz 2013, 16). So werden Kinder im Alter von 24 Monaten, deren aktiver Wortschatz weniger als 50 Wörter aufweist und die keine Zweiwort-Sätze sprechen als sog. Late Talkers bezeichnet. Obwohl ungeklärt ist, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten der sog. Late Talkers entwickeln, gelten sie als gefährdet, eine Sprachstörung zu entwickeln (vgl. Geissmann [u.a.] 2013, 57f.).

Eltern können ihre Kinder im Spracherwerb unterstützen, denn ein früher Wortschatzerwerb steht im Zusammenhang mit der sprachlichen Umwelt (vgl. v. Suchodoletz, 2013, 19). Entgegen dieser Tatsache ist die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern heutzutage einigen Störfaktoren ausgesetzt, was den Spracherwerb von Kindern negativ tangieren kann. Der derzeit größte Störfaktor für die menschliche Kommunikation von Angesicht zu Angesicht ist das Smartphone. So können sich u.a. Eltern mit dem Smartphone schnell und überall ablenken. Diesbezüglich konnte belegt werden, dass Eltern, die das Smartphone (vor ihrem Kind) nutzen,

eine verminderte Aufmerksamkeit aufweisen, welche zu einer fehlenden Interaktion und Kommunikation mit dem Kind sowie zu einer erhöhten Verletzungsgefahr führt (vgl. Luchetta 2016). Es konnte zudem nachgewiesen werden, dass es einen Zusammenhang bzw. ein Wechselspiel zwischen der elterlichen Smartphone-Nutzung und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder gibt (übersetzt aus McDaniel/Radesky 2018, 215). Diese Ausführungen zeigen den aktuellen Forschungsstand auf. So wurde bisher die Auswirkung der elterlichen Smartphone-Nutzung auf die Bindung und Interaktion zwischen Eltern und Kindern beforscht.

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit setzte den Fokus auf mögliche Zusammenhänge zwischen elterlicher Smartphone-Nutzung und sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Perspektive von sozialpädagogischen Fachkräften. Die wesentlichen Ergebnisse der Stichprobe sind zum einen sprachliche Auffälligkeiten bei den Kindern von 1-3 Jahren im Wortschatz und in der Aussprache, wie auch eine verminderte Sprechfreude der Kinder. Zum anderen gibt es eine besonders präzente Smartphone-Nutzung während der Abholphasen in den Krippen, bei denen das Smartphone in Vordergrund steht und weniger das Kind. Die Kinder reagieren auf die vom Smartphone abgelenkten Eltern mit Frustration. Diese Ergebnisse sind nicht repräsentativ. Sie bieten einen Einblick in die Thematik und lassen Vermutungen anstellen über Zusammenhänge von elterlicher Smartphone-Nutzung und sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern. Deutlich geworden ist insgesamt, welche bedeutsame Rolle den Eltern im Spracherwerb ihrer Kinder zukommt. Eltern sind der elementare Erfahrungsraum zum Erleben von Sprache in ihrer Anwendung und zum eigenen Ausprobieren. Sprechen die Eltern weniger mit ihren Kindern, weil sie abgelenkt sind vom Smartphone, entstehen Frustrationen beim Kind und möglicherweise auch eine Demotivation zum eigenen Gebrauch von Sprache und folglich sprachliche Auffälligkeiten.

Inwieweit Zusammenhänge zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und sprachlichen Auffälligkeiten ihrer Kinder aus der Perspektive von sozialpädagogischen Fachkräften herzustellen sind, ist nicht abschließend zu beantworten. Es lässt sich sagen, dass Zusammenhänge insbesondere im Bereich Sprechfreude zu vermuten sind. Letztlich sind weitere Interviews notwendig, wie auch Beobachtungen und das Einbeziehen weiterer Perspektiven wie beispielsweise von Eltern, Kinderärzt\_innen und Logopäd\_innen, um ein umfassenderes Ergebnis zu erhalten. Diese weiteren Untersuchungen könnten im Rahmen einer Master-Thesis durchgeführt werden.

## 9 Literatur- und Quellenverzeichnis

**Anderssen-Reuster, Ulrike (2015):** Wie Bindung gut gelingt – was Eltern wissen sollten. Stuttgart: Schattauer.

**Ayres, Jean (2013):** Bausteine der kindlichen Entwicklung. 5. Überarb. Und erw. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

**Bates, Elizabeth/ Bretherton, Inge/ Synder, Lynn (1988):** From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge: Cambridge University Press.

**Bates, Elizabeth/Dale, Philip/Thale, Donna (1995):** Individual differences and their implications for theories of language development. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian (Hrsg.): The handbook of child language. Oxford: Basil Blackwell, 96-152.

**Bates, Elizabeth/MacWhinney, Brian (1989):** Functionalism and the competition model. In MacWhinney, Brian/Bates, Elizabeth (Hrsg.): The cross-linguistic study of sentence processing. Cambridge: Cambridge University Press, 3–73.

**Beck, Henning/Anastasiadou, Sofia/Meyer zu Reckendorf, Christopher (2018):** Faszinierendes Gehirn. Eine bebilderte Reise in die Welt der Nervenzellen. 2. erw. und überarb. Aufl. o.O.: Springer.

**Beyer, Reinhard/Gerlach, Rebekka (2011):** Sprache und Denken. Wiesbaden: Springer.

**Bitkom (2019):** Anzahl der Smartphone-Nutzer in Deutschland in den Jahren 2009 bis 2018 (in Millionen). Statista. Online unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/198959/umfrage/anzahl-der-smartphonenuutzer-in-deutschland-seit-2010/> (letzter Zugriff: 14.06.2019).

**BLIKK-Medien (2017):** BLIKK im ÜberBLICK, FACT-SHEET-Pressetermin 29.05.2017 im BMG. Online unter: [https://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Drogenbeauftragte/4\\_Presse/1\\_Pressemitteilungen/2017/2017\\_II\\_Quartal/Factsheet\\_BLIKK.pdf](https://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Drogenbeauftragte/4_Presse/1_Pressemitteilungen/2017/2017_II_Quartal/Factsheet_BLIKK.pdf) (letzter Zugriff: 20.06.2019).

**BMFSFJ (2014):** Sprache ist der Schlüssel für Bildungserfolg und Chancengleichheit. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/sprache-ist-der-schluessel-fuer-bildungserfolg-und-chancengleichheit/89626?view=DEFAULT> (Letzter Zugriff: 08.05.2019)

**Böcher, Hartmut (Hrsg.) (2010):** Erziehen, bilden und begleiten. Das Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Troisdorf: Bildungsverlage EINS.

**Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014):** Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.

**Borgwald, Karin (2015):** Vorwort. In: Dux, Winfried/Sievert, Susanne (2015): Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern. Online unter: [https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/hmsi\\_sprachentwicklung\\_2015\\_lr\\_0.pdf](https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/hmsi_sprachentwicklung_2015_lr_0.pdf) (letzter Zugriff: 08.05.2019).

**Britton, James (1973):** Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend. Düsseldorf: Schwann.

**Bruner, Jerome (1983):** Child's talk. Learning to use language. New York, London: Norton.

**Bundesministerium für Gesundheit (2019):** Heute schon mit Ihrem Kind gesprochen? Kampagne „Medien-Familie-Verantwortung“. Online unter: <https://www.drogenbeauftragte.de/presse/projekte-und-schirmherrschaften/projekte-des-monats/2017/012017-medien-familieverantwortung.html?L=0> (letzter Zugriff: 21.06.2019).

**Cromer, Richard F. (1974):** The development of language and cognition. The cognition hypothesis. In: B. Foss (Hrsg.): New perspectives in child development. Harmondsworth: Penguin Books, 184–252.

**Daum, Markus (2012):** Das Handy in der Familie. In: Bischoff, Sandra [u.a]: Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt. Opladen [u.a.]: Budrich, 135-151.

**DBSH (2016):** Abgestimmte deutsche Übersetzung des DBSH mit dem Fachbereichstag Sozialer Arbeit. Online unter: <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html> (letzter Zugriff: 08.05.2019).

**Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (2013):** Allgemeine kindliche Entwicklung. Online unter: <https://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlu-cken/normale-entwicklung/allgemeine-kindliche-entwicklung.html> (letzter Zugriff: 15.05.2019).

**Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2019):** ICD-10-GM Version 2019. Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99).

Entwicklungsstörungen (F80-F89). Online unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2019/block-f80-f89.htm> (letzter Zugriff: 09.06.2019).

**Dietrich, Ralf/Dussa, Antje/Güven, Gülçimen (2017):** Deutsch. Werkzeug Sprache. 2. durchgeseh. Aufl. o.O.: Handwerk und Technik.

**Dipper, Stefanie/Klabunde, Ralf/Mihatsch, Wiltrud (2018):** Linguistik. Eine Einführung (nicht nur) für Germanisten, Romanisten und Anglisten. o.O.: Springer.

**dgs (2009):** Pressemitteilung. Teilhabe braucht Sprache. Online unter: [https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/dgs-Bund-Presseinfo\\_Inklusion\\_01\\_09.pdf](https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/dgs-Bund-Presseinfo_Inklusion_01_09.pdf) (letzter Zugriff: 08.05.2019).

**Drillisch Online GmbH (2019):** Smartphone im Alltag und der Gesellschaft. Online unter: <https://www.smartmobil.de/magazin/smartphone-und-gesellschaft> (letzter Zugriff: 08.05.2019).

**DuMont (2019):** Plakat-Aktion in Kitas. Eltern, denkt an Eure Kinder – legt das Handy weg! Online unter: <https://www.rundschau-online.de/ratgeber/familie/plakat-aktion-in-kitas-eltern--denkt-an-eure-kinder---legt-das-handy-weg---24964934> (letzter Zugriff: 21.06.2019).

**Dux, Winfried/Sievert, Susanne (2015):** Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern. Online unter: [https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/hmsi\\_sprachentwicklung\\_2015\\_lr\\_0.pdf](https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/hmsi_sprachentwicklung_2015_lr_0.pdf) (letzter Zugriff: 08.05.2019).

**Ebert, Thomas (2015):** Soziale Gerechtigkeit. Ideen. Geschichte. Kontroversen. 2. erw. und überarb. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 1571).

**Eichler, Wolfgang/Pankau, Johannes (2009):** Fünf kommunikationspsychologische Axiome. Online unter: [http://www.germanistik-kommprojekt.uni-oldenburg.de/sites/1/1\\_05.html](http://www.germanistik-kommprojekt.uni-oldenburg.de/sites/1/1_05.html) (letzter Zugriff: 10.06.2019).

**Ellis, Nick (1998):** Emergenism, connectionism and language learning. New York: Cambridge University Press.

**Elman, Jeffrey [u.a.] (1996):** Rethinking innateness. A connectionist perspective on development. London: Bradford.

**Flick, Uwe (2017):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. völlig überarb. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

**Fuß, Susanne/Karbach, Ute (2014):** Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Toronto: Budrich.

**Geissmann, Hilda [u.a.] (2013):** Wie entwickeln sich Late-Talkers?, in: Hellbrügge, Theodor/Schneeweiß, Burkhard (Hg.): Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta, 53-65.

**Goldstein, Michael/Schwade, Jennifer (2008):** Social feedback to infant's babbling facilitates rapid phonological learning. In: Psychological Science, Nr. 19, 515-523.

**Goldstein, Michael/Schwade, Jennifer/Bornstein, Marc (2009):** The value of vocalizing: five-month-old infants associate their own nonry vocalizations with responses from caregivers. In: Child Development, Nr. 80, 636-644.

**Gretsch, Petra/Mischo, Christoph (2016):** Sprachentwicklung, in: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik. 4.Aufl. Köln: Carl Link, 118-134.

**Grimm, Hannelore (2003):** Störungen der Sprachentwicklung. 2. Überarb. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe.

**Hasselhorn, Marcus/Grube, Dietmar (2003):** Das Arbeitsgedächtnis. Funktionsweise, Entwicklung und Bedeutung für kognitive Leistungsstörungen. In: Sprache, Stimme, Gehör. Nr. 27, Stuttgart: Thieme, 31-37.

**Helfferrich, Cornelia (2011):** Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer.

**Helfferrich, Cornelia (2019):** Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.

**Herrmann, Sebastian (2018):** Mama ist ein Zombie. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 141, 14.

**Hoffmann, Joachim/Engelkamp, Johannes (2017):** Lern- und Gedächtnispsychologie. 2.überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

**Jampert, Karin (2002):** Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Budrich.

**Jampert, Karin [u.a.] (2011a):** Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Weimar, Berlin: das netz.



**Jampert, Karin [u.a.] (2011b):** Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Überall steckt Sprache drin. Weimar, Berlin: das netz.

**Kannengieser, Simone (2012):** Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 2. Aktual. Und erw. Aufl. München: Urban & Fischer.

**Kany, Werner/Schöler, Hermann (2014):** Theorien zum Spracherwerb, in: Ahnert, Lieselotte (Hg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, 468-485.

**Kirkilionis, Evelin (2018):** Eltern – das interaktive Medium par excellence. In: Hebammenforum, Nr.1, 18-21.

**Kuckartz, Udo (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis und Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Landeszentrale für Medien und Kommunikation (o.J.):** Ein Smartphone – Was genau ist das? Online unter: <https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/smartphones/ein-smartphone-was-genau-ist-das/> (letzter Zugriff: 14.06.2019).

**Largo, Remo H. (2018):** Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Lebensjahren. 3. Aufl. München: Piper.

**Lecanuet, Jean-Pierre (1998):** Foetal responses to auditory and speech stimuli. In: Slater, A (Hrsg): Perceptual development. Visual, auditory and speech perception in infancy. Hove: Psychology Press, 317-355.

**Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc (2015):** Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

**Luchetta, Simone (2016):** Sind die Eltern ständig am Handy, ist das Baby arm dran. In: Sonntagszeitung Zürich, 72.

**MacWhinney, Brian (1999):** The emergence of language. Mahwah, NJ: Erlbaum.

**McDaniel, Brandon/Radesky, Jenny (2018):** Technoference: longitudinal associations between parent technology use, parenting stress and child behaviour problems. In: Pediatric Research. Bd. 84. Nr. 2, 210-218.

**McLeod, Peter/Plunket, Kim/Rolls, Edmund (1998):** Introduction to connectionist modelling of cognitive processes. Oxford: Oxford University Press.

**MDR exakt (2018):** Eltern, die auf Handys starren. Online unter: <https://www.mdr.de/investigativ/gefahr-kinder-unaufmerksame-eltern-smartphones-100.html> (letzter Zugriff: 13.06.2019).

**Metzloff, Andrew (1999):** Born to learn: What infants learn from watching us. In: Fox, N.A./Leavitt, L.A./Warhol, J.G. (Hrsg.): The Role of Early Experience in Infant Development. New York: Johnson & Johnson Consumer Companies, 145-164.

**Miller, Patricia (1993):** Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg: Spektrum.

**Möller, Renate (2016):** Das Smartphone als Leitmedium. In: Becker, Ulrike [u.a.] (Hrsg.): Ent-Grenztes Heranwachsen. Wiesbaden: Springer, 185-199.

**Montag, Christian (2018):** Homo Digitalis. Smartphones, soziale Netzwerke und das Gehirn. Wiesbaden: Springer.

**Nelson, Katherine (1973):** Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, Nr. 38, 1-2.

**Nußbeck, Susanne (2007):** Sprache – Entwicklung, Störungen und Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer.

**Papoušek, Hanuš (2003):** Spiel in der Wiege der Menschheit. In: Papoušek, Mechthild/Gontard, Alexander von (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta, 17-55.

**Papoušek, Mechthild (2013):** Anfänge des Spracherwerbs im Entwicklungskontext der frühen Eltern-Kind-Kommunikation, in: Hellbrügge, Theodor/Schneeweiß, Burkhard (Hg.): Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta, 13-38.

**Piaget, Jean/Kohler, Richard (2015):** Psychologie der Intelligenz. Schlüsseltexte. Vollst. durchges., überarb. und erw. Neuausg. Band 4. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014):** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. erw. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter.

**Rumelhart, David/McClelland, James (1986):** On learning the past tenses of English verbs. In: McClelland James/Rumelhart, David/PDP research group (Hrsg.): Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. Vol. 2 Psychological and biological models Cambridge, MA: MIT Press, 216–271.

**Sachse, Steffi/Suchodoletz, Waldemar v. (2007):** Variabilität expressiver Sprachleistungen bei zweijährigen Kindern erfasst mit dem ELFRA-2. In: Sprache – Stimme – Gehör, Nr. 31, 118-125.

**Saft, Diana (o.J.):** Folgen von Sprachentwicklungsstörungen. Online unter: <https://www.heilpaedagogik-info.de/sprachentwicklungsstoerung/1533-folgen-kinder-verbale-entwicklungs-dyspraxie.html> (Letzter Zugriff: 08.05.2019).

**Schermer, Franz (2006):** Lernen und Gedächtnis. Stuttgart: Kohlhammer.

**Schöler, Hermann (2013):** Umschriebene/Spezifische Sprachentwicklungsstörungen: Definition, Prävalenz und Verlaufsmerkmale, in: Hellbrügge, Theodor/Schneeweiß, Burkhard (Hg.): Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta, 83-95.

**Seidenberg, Mark (1997):** Language acquisition and use. Learning and applying probabilistic constraints. In: Science, Nr. 275, 1599–1603.

**Siegler, Robert [u.a.] (2016):** Die Entwicklung des Sprach- und Symbolgebrauchs, in: Siegler, Robert [u.a.]: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer, 197-238.

**Speidel, Gisela/Nelson, Keith (Hrsg.) (1989):** The many faces of imitation in language learning. New York: Springer.

**Suchodoletz, Waldemar von (2013):** Sprech- und Sprachstörungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychiatrie. Band 18. Göttingen u.a.: Hogrefe.

**Szgun, Gisela (2001):** Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit normalem und beeinträchtigtem Hören. Weinheim, Basel: Beltz.

**Szgun, Gisela (2013):** Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 5. aktual. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

**Telefónica Deutschland Holding AG (2019):** Exklusive Studie zur Smartphone-Nutzung: Das Smartphone wird zum Mittelpunkt des persönlichen Entertainments. Online unter: <https://blog.telefonica.de/2019/03/exklusive-studie-zur-smartphone-nutzung-das-smartphone-wird-zum-mittelpunkt-des-persoelichen-entertainments/> (Letzter Zugriff: 14.07.2019).

**Tomasello, Michael (1995):** Language is not an instinct. In: Cognitive Development. Nr. 10, 131–156.

**Užgiris, Ina (1984):** Imitation of infancy: Ist interpersonal aspects. In: Perlmutter, M. (Hrsg.): The Minnesota Symposia on Child Psychology, 17, Parent-Child Interactions and Parent-Child Relations in Child Development. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1-32.

**Waxman, Sandra/Markow, Dana (1995):** Words as invitations to form categories. Evidence from 12- to 13-month old infants. In: Cognitive Psychology, Nr. 29, 257–302.

**Weinert, Sabine/Grimm, Hannelore (2018):** Sprachentwicklung. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 445-469.

**Wirts, Claudia/Glück, Christian W. (2015):** Eltern-Kind-Interaktionen. In: Forschung Sprache, Nr.1, 19-30.

**ZDF (2018):** Smartphone-Eltern. Wenn das Handy wichtiger ist, als das Kind. Online unter: <https://www.zdf.de/verbraucher/volle-kanne/smartphone-eltern-wenn-das-handy-wichtiger-ist-als-das-kind-100.html> (letzter Zugriff: 13.06.2019).

**Zimmermann, Pia (2016):** Generation Smartphone: wie die Digitalisierung das Leben von Kindern und Jugendlichen verändert: was wir wissen sollten und was wir tun können. Munderfing: Fischer & Gann.

## **10 Anhang**

10.1 Leitfaden.....	65
10.2 Flyer.....	66
10.3 Bild der Kampagne „Medien-Familie-Verantwortung“.....	67
10.4 Kurzfragebogen.....	68
10.5 Transkript I.....	69
10.6 Transkript II.....	77

## 10.1 Leitfaden

Leitfrage/ Erzählimpuls	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<b>Themenkomplex I</b> <b>Bitte erzählen Sie mir zum Einstieg wie die Bring- und Abholphasen Ihrer Gruppe ablaufen.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tür- und Angelgespräche</li> <li>• Gespräche zwischen Eltern und Kindern</li> </ul>		Haben Sie ein konkretes Beispiel?  Können Sie mir dazu noch etwas mehr erzählen?
<b>Themenkomplex II</b> <b>Wie würden Sie im Allgemeinen die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Kinder Ihrer Gruppe beschreiben und einschätzen?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachliche Auffälligkeiten</li> <li>• Unterschiedliche Ausprägungen der Fähigkeiten</li> </ul>	Wenn die Eltern Sie nach einem Tipp zur Förderung des Spracherwerbs ihrer Kinder fragen würden, was wäre Ihre Antwort?	Mich würde noch interessieren, ob ...?  Verstehe ich Sie richtig, wenn ...?
<b>Themenkomplex III</b> <i>(Stimuli: Bild der Kampagne „Medien-Familie-Verantwortung“)</i> <b>Bitte erzählen Sie mir, was Sie auf dem Bild sehen und welche Gedanken Sie dazu haben.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kampagne</li> <li>• Ähnlicher Aushang (Regeln, Umgang)</li> </ul>	Wie beurteilen Sie die Entwicklungsbedingungen von Kindern, deren Eltern das Smartphone vor den Kindern nutzen?	
<b>Ergänzende Nachfragen</b>  Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und Auffälligkeiten im kindlichen Spracherwerb?  Wir sind jetzt am Ende des Interviews angekommen. Gibt es etwas, was wir vergessen haben? Möchten Sie noch etwas ergänzen?			

## 10.2 Flyer

### INTERVIEWPARTNER\_IN GESUCHT

---

Mein Name ist Silke Denise Pilgrim. Ich bin 27 Jahre alt und von Beruf staatlich anerkannte Erzieherin. Zurzeit studiere ich Soziale Arbeit an der HAW Hamburg.

Im Rahmen meiner Bachelor-Arbeit suche ich pädagogische Fachkräfte, die zu einem Interview bereit sind.

- ✓ Sind Sie als Erzieher\_in in der Krippe tätig?
- ✓ Sind Sie bereit mir zu meinem Bachelor-Thema:  
„EFFEKTE DER SMARTPHONE-NUTZUNG VON ELTERN AUF DEN SPRACHERWERB  
IHRER KINDER AUS DER PERSPEKTIVE VON SOZIALPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN“  
ein ca. 30-minütiges Interview zu geben?

Dann freue ich mich, wenn Sie mich unter der folgenden Email-Adresse kontaktieren: [silken Denise.pilgrim@haw-hamburg.de](mailto:silken Denise.pilgrim@haw-hamburg.de). Alles Weitere können wir dann näher besprechen.

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

10.3 Bild der Kampagne „Medien-Familie-Verantwortung“





## 10.4 Kurzfragebogen

Wöchentliche Arbeitszeit (Stunden)	
Berufserfahrung (Jahre)	
Fortbildungen im Bereich Sprache/ Kommunikation (wenn ja, bitte die Anzahl nennen und ggf. den Titel)	

## 10.5 Transkript I

<b>Interview-Nr.</b>	I	
<b>Datum der Aufnahme</b>	19.06.2019	
<b>Dauer der Aufnahme</b>	25:54 Minuten	
<b>Besonderheiten</b>	keine	
<b>Transkriptionsregeln</b>	Die Transkription erfolgt Wort für Wort in leichter Sprachglättung. F: Interviewerin, P1: befragte Person Das nachstehende Zeicheninventar findet Anwendung.	
	Leichte Sprachglättung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, Beibehaltung von umgangssprachlichen Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke wie auch fehlerhafter Satzbau. Die Zeichensetzung erfolgt nach der grammatikalischen Zeichensetzung.	
	(.)	Pause bis zu einer Sekunde
	(2)	Pausenlänge in Sekunden
	<i>super</i>	betontes Wort
	Ja:::	gedehntes Wort
	Ich bin&also ich meine	auffällig schneller Anschluss
	...	unvollendete bzw. auslaufende Sätze
	(seufzt) (räuspert sich) (lacht) (Zeigegeste)	nonverbale Äußerung
	(vgl. Fuß/Karbach 2014, 62f. und 113)	

- 1 F: Bitte erzählen Sie mir zum Einstieg, wie die Bring- und Abholphasen Ihrer Gruppe ablaufen.
- 2 P1: Also::: wir haben morgens den Frühdienst, da haben wir drei Kinder, die kommen. Nee
- 3 eigentlich fünf tatsächlich. Ähm, genau. Wir haben&das ist halt bei uns so ein bisschen. Mhm.
- 4 Na, manchmal ist das so ein bisschen ungünstig. Aber wir haben so einen Flur der... Äh oder
- 5 unser Eingangsbereich ist weiter vorne und der&ähm für den Gruppenraum musst du durch so
- 6 einen langen Gang durch gehen. Aber die Eltern ziehen eben die Kinder vorne aus (räuspert)
- 7 und in der Regel bringen sie sie auch rein. Also wir haben so ein Elternpaar, die äh schieben
- 8 ihn&also sie schieben ihn nicht rein, sie verabschieden sich schon, aber sie&oft übergeben sie
- 9 ihn uns nicht persönlich. Und äh, das ist ja eigentlich nicht Sinn und Zweck der Sache. Also

10 eigentlich bringen sie sie schon alle *rein* und äh sagen „Guten Morgen“ und dann... Manchmal  
11 sind die Kinder halt so, dass sie äh direkt losgehen und manche wollen halt erstmals auf den  
12 Schoß. Aber das ist halt Krippe. Wenn der Schoß voll ist, manchmal setzten wir den ersten dann  
13 schon wieder ab und dann kommt der nächste (lacht). Hm ja. Genau und *Abholen* (.) ist bei uns  
14 so ein bisschen schwierig. Weil äh die Halbtagskinder um zwei abgeholt werden müssen und  
15 die manchmal halt noch schlafen. Und ähm (.) wir eine ganze Zeit lang jetzt gesagt haben, sie  
16 dürfen alle schlafen, wie sie schlafen. Und wenn die Eltern da sind, sind sie eigentlich abgeholt.  
17 Also dann finde ich, habe ich da kein Problem mit. Nur letzte Woche gab das dann nachmittags  
18 so ein Chaos, weil die alle so lange geschlafen haben, dass ich gesagt habe, gut jetzt machen  
19 wir *um zehn vor zwei den Rollladen hoch, lassen Licht rein* und wer dann aufwacht, der wacht  
20 auf und wer weiterschläft, der schläft dann weiter. Aber äh es war halt einfach jetzt zu wuse-  
21 lig&einfach damit wir auch unsere Arbeit mit den Kindern noch machen können, die dann halt  
22 noch länger da sind. Beantwortet das so die Frage eigentlich? Ähm... (4) Genau also, ja die  
23 meisten werden eben schon um zwei abgeholt und dann haben wir die drei, die nachmittags da  
24 sind, die werden so kurz vor vier abgeholt. Genau und da kommen die Eltern dann auch rein.  
25 Und dann übergeben wir die.

26 F: Finden auch Tür- und Angelgespräche statt?

27 P1: Ja, *schon!* Morgens und nachmittags. Nachmittags meistens ein bisschen länger, weil wir  
28 da mehr Zeit haben, mit den dreien... (.) Äh zum Schluss oder halt auch mit den anderen, wenn  
29 die um zwei abgeholt werden. Da ist dann halt schon *manchmal* ruhig, sodass man da gut mit  
30 den Eltern sich noch austauschen kann. Morgens eigentlich nicht, weil die morgens eigentlich  
31 eher alle so, dann zur Arbeit müssen: „So wir sind spät dran und müssen jetzt los.“, so.

32 F: Und haben Sie die Möglichkeit Kommunikation zwischen Kindern und Eltern zu beobachten  
33 in den Phasen?

34 P1: (.) Ja:::, schon. Also klar im Gruppenraum und manchmal ist auch so dass, das ich ähm....  
35 Also wenn ich persönlich in der Küche stehe und halt das Frühstück mache, dann hör ich ja,  
36 was die vorne im Eingangsbereich machen. Ja, also ich kriege das schon mit.

37 F: Und erinnern Sie sich an irgendeine typische Situation oder irgendetwas typisches, was im-  
38 mer zwischen Eltern und Kind passiert in den Phasen? Oder finden das Bringen und Abholen  
39 mehr schweigsam statt? Oder wird gefragt, oder sich ausgetauscht zwischen den Eltern und  
40 Kindern, wie der Tag vielleicht war? Haben Sie da vielleicht ein Beispiel?

41 P1: Ähm... (.) Das ist *ganz* unterschiedlich. Weil, was mir total in Erinnerung geblieben ist,  
42 weil ich das einfach *super* schön fand, aber das ist nicht mit einem Kind von uns, sondern  
43 ähm... Die Mutter hat halt vier Kinder und der älteste geht in die Schule und sie hat ihre Kleins-  
44 ten zu uns gebracht und die ähm... Also die nächst größere dann, die war auch mit und die  
45 bringt sie in anderen Kindergarten (2) und die habe ich gehört. Und da hat die Kleinste hat halt  
46 geweint und dann hat die Mutter halt der Großen erklärt, warum das jetzt so ist und ähm naja:  
47 „Sie ärgert sich halt und würde halt lieber gerne mit zu Mama.“ und ähm: „Sie hat ja *auch* das  
48 gute Recht äh sich zu ärgern und das ist dann auch wieder in Ordnung.“ Und das&sie hat es  
49 einfach total süß erklärt und näh ihrer Tochter, warum sie jetzt weint und dass sie sich schon  
50 wieder beruhigt und es dann auch in Ordnung ist. Und ich stand da und dachte so: „Ja, das hast  
51 du gut gemacht.“ Genau ähm... und sonst ist es wirklich ganz unterschiedlich. Also manche  
52 sind eher so ruhig, die reden dann nicht viel. Die *freuen* sich dann natürlich die Kinder zu sehen,  
53 nehmen die auch in den Arm, sind ganz herzlich und liebevoll, aber reden halt nicht so viel.  
54 Und manche (.) stellen Fragen über Fragen über Fragen und wo das Kind dann manchmal auch  
55 gar nicht so *richtig* zu Wort kommt. (.) Und das ist dann auch manchmal schwierig. Lass doch  
56 mal einen Moment, dass es die *Chance hat*, vielleicht was zu sagen. Ja, also sie stellen schon  
57 auch Fragen und manche sind auch eher so: „Schön, dich zu sehen, gut.“

58 F: Okay. Ich würde zu meiner nächsten Frage kommen. Wie würden Sie im Allgemeinen die  
59 sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Kinder Ihrer Gruppe einschätzen?

60 P1: Also es ist so, dass sich das gerade (.) bei den meisten entwickelt. Also wir haben zwei, die  
61 sprachlich *total fit* sind... (4) Eine Dritte die&Nee es sind eigentlich drei schon, die sprachlich  
62 eben weit sind. Und dann gibt es ein paar, bei denen kommt das jetzt. Weil teilweise (räuspern)  
63 bei den Kindern ist es noch *undeutlich*... Also sie haben schon einen großen Wortschatz, aber  
64 es ist undeutlich, was sie sprechen. Du musst schon *genau* hinhören oder eben sehen, was das  
65 Kind macht, damit du verstehst, was es meint. Und da sind sie teilweise auch noch hintendran.  
66 Also selbst, wenn sie vom Wortschatz, das haben was sie&also was so dem Alter irgendwie  
67 entspricht, dann ist es halt von der *Aussprache* manchmal schwierig. Ähm... (4) Ja. Mhm...  
68 Muss mal überlegen. (6) Sind auch viele&oder nicht viele aber einige, die gerade bei den kleins-  
69 ten von unseren, die sind jetzt (2) ja anderthalb, die ahmen halt voll viel nach. Da merkst du  
70 halt, dass sie das von den großen auch äh, so mit, *aufschnappen*. Ähm... Oder auch, wenn man  
71 sich wirklich in so eins-zu-eins Situationen hinsetzt mit den... Ähm... dass es teilweise ganz  
72 schnell geht, dass sie auch ein neues Wort wieder&oder schon *können*, das ist manchmal ganz

73 spannend. Also wir haben so Memorykarten, wo wir dann einfach nur ein Bild nehmen und  
74 dann halt die Tiere benennen. (4)

75 F: Okay. Würden Sie sagen, es gibt auch Kinder, die sprachlich schon auffällig sind?

76 P1: (3) Ja, ich tue mich da immer schwer, muss ich ehrlich sagen. Weil ich das halt ganz schwie-  
77 rig finde. Weil ich da, glaube ich, manchmal da noch nicht so (.) den *ganzen* Input habe. Mir  
78 fehlt da manchmal noch so ein bisschen näh... Also das mit dem *Wortschatz*, das habe ich jetzt  
79 und warum das auch so *wichtig* ist. Aber eben wie das ist, wenn die *Aussprache* halt noch nicht  
80 so ist&so deutlich ist. Genau von daher... Ja es ist manchmal vielleicht einfach so ein bisschen  
81 (.) im Bereich Late Talker würde ich es vielleicht einordnen. Aber jetzt nicht in einer ... (.) Ja,  
82 ich les' mir das dann immer nochmal durch, wenn ich das gerade muss. Deswegen will ich da  
83 jetzt nichts sagen, wo ich nachher Quark erzähle.

84 F: Und wenn Sie die Eltern jetzt nach einem Tipp fragen würden, wie sie Zuhause die Sprache  
85 ihrer Kinder fördern können?

86 P1: Hm... (2) Ich finde richtig super, den Triangulären Blickkontakt. Das habe ich halt schon  
87 öfter in Elterngesprächen äh, gesagt, dass das voll gut ist. Wenn die Kinder halt so kurz  
88 vor&man hat ja immer zwei Jahre diese Knackgrenze mit den 50 Wörtern, ähm und... (2) Wenn  
89 die halt so kurz vor knapp zwei sind, und der *Wortschatz bei uns zumindest* in der Einrichtung  
90 sehr gering ist, wo manchmal die Kinder ja auch Zuhause mehr sprechen, dann haben mir die  
91 Eltern nachher so eine (Zeigegeste) Liste mitgebracht, was die Zuhause erzählen. Okay, ja das  
92 ist ja auch in Ordnung. Aber halt auch warum das so wichtig ist. Dass sie halt eben lernen  
93 Kategorien zu bilden und so ähm... Und dann habe ich ihnen halt gesagt, naja, wenn sie dann  
94 halt in der Interaktion sind mit diesem Triangulären Blickkontakt: mit *einem* Gegenstand und  
95 äh Blickkontakt suchen zum Kind, also zwischen dem Kind und dem Gegenstand (Zeigeges-  
96 ten). Das man wirklich das Kind bei sich hat. Also man kann das Kind ja viel vollreden und äh  
97 Volltexten und mit Informationen beladen, aber dass es halt bei einem ist und auch sieht, was  
98 ich meine: „So ich habe einen Bonbon.“ (Zeigegeste). Genau und dass man ihm das dann auch  
99 geben kann, aber auch immer mal wieder den Blick auch zum Kind sucht. Genau oder halt, ich  
100 finde auch immer *Bücher* richtig gut. Ich mag halt *super gerne* Bücher. Ich lese gerne *mit* den  
101 Kindern oder lass sie halt auch erzählen. Ähm, ja also ganz unterschiedlich, je nachdem wo sie  
102 sind... Lieder singen, Fingerspiele. Gerade durch die Fingerspiele im Morgenkreis merken wir  
103 halt schon, dass sie da, je öfter wir das singen, Text sicherer werden. Und auch die Zeit,&klar  
104 kriegen die einfach nebenbei mit, weil wir ja auch den ganzen Tag irgendwie mit ihnen

105 sprechen. Aber dass man sich auch hinsetzt und mit denen einfach nur mal in Ruhe auch was  
106 sich beschäftigt und ja, ich mag immer Bücher gerne *lesen und angucken*. Weil da kommt man  
107 ja auch viel ins Gespräch. Oder halt auch in den Situationen *benennen*... Also die Handlungen  
108 benennen (.) oder die Gegenstände, je nachdem (.) beim Baden, beim Wickeln, beim Essen...

109 F: Okay. Dafür schon mal Danke. Ich habe jetzt ein Bild mitgebracht. Bitte erzählen Sie mir,  
110 was Sie auf dem Bild sehen und welche Gedanken Sie dazu haben. Nehmen Sie sich gerne  
111 etwas Zeit.

112 P1: (8). Ja, okay ich bin soweit. Was soll ich machen?

113 F: Gerne erstmal beschreiben und vielleicht sagen, ob Sie das schon mal gesehen haben.

114 P1: Nee, ich habe es noch nicht gesehen. Aber ähm... Es beschreibt glaube ich, ähm, oft den  
115 unglücklichen Zustand unserer Gesellschaft heutzutage. Ähm... Ich sehe eine junge Frau, mit  
116 einem Handy in der einen Hand. Ähm, sie sitzt auf einem... Ich weiß nicht... Geländer, auf  
117 einem Spielplatz. Und ähm, hat eine... Also neben ihr ist ein kleines Kind, es ist vielleicht  
118 anderthalb oder zwei und sie hat die Hand so erhoben in der Geste: „So jetzt warte mal kurz.“  
119 Hinter dem Jungen ist noch ein Spielgerät, da steht ein Mann an der Rutsche und hat auch ein  
120 Handy in der Hand. Beide Erwachsenen schauen auf das Handy. Und der Junge, der kleine, der  
121 guckt eben diese junge Frau an, so: „Äh, hallo, ich bin auch noch da.“ (2)

122 F: Und was für Gedanken haben Sie, wenn Sie sich das so anschauen? Sie haben ja schon  
123 gesagt, das spiegelt das traurige Bild unserer Gesellschaft wider. Haben Sie noch weitergehende  
124 Gedanken?

125 P1: (2) Ja::, diesen digitalen Medien wird heutzutage oft sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt  
126 und die Kinder sind dann so Nebensache. Also ähm, bei uns in der Einrichtung, zum Glück  
127 kann ich sagen, dass die meisten Eltern ihr Handy eigentlich in der Tasche haben und es nicht  
128 rausholen. Ähm, in der Abholsituation ist es tatsächlich manchmal so, dass die eine Mutter halt,  
129 während sie auf ihre schlafenden Kinder wartet, dann ihr Handy mal rausholt. Ähm, ich hatte  
130 auch schonmal eine Mutter, die telefonierend reinkam, aber in der Regel ist es eigentlich *nicht*  
131 so. Ich hatte es in meiner alten Einrichtung. Da war eine Familie, die haben *ständig* telefoniert,  
132 wenn die in die Kita kamen. Also da wurde ich dann schon irgendwann innerlich unruhig, weil  
133 ich gedacht habe: „Das kann‘s doch nicht sein, dann telefonier‘ doch bitte vorne zu Ende.“ Den  
134 Kindern wird in diesem Moment so wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Also, was ich schwierig  
135 finde, gerade wenn die abgeholt werden (.) dann sind sie vielleicht noch in einem Spiel, sie  
136 möchten eigentlich nicht mit. Dann ist da der Elternteil, der sie irgendwie eigentlich mitnehmen

137 will, aber die Aufmerksamkeit ist auch nur so halb bei dem Kind. Und dann möchte es vielleicht  
138 auch eigentlich nochmal was erzählen, weil es hatte ja *auch einen langen Tag getrennt* von der  
139 Mutter oder dem Vater oder eben von beiden. Und ähm freut sich, die Eltern wiederzusehen  
140 und *die sind beschäftigt*. Und dieses kleine etwas bekommt *vielleicht häufig* mehr Aufmerk-  
141 samkeit als das Kind. Was *macht das* mit dem Kind, das finde ich halt immer schwierig. Was  
142 *bewirkt* das? Weil ich denk mir auch, wenn ich halt ständig irgendwie mit jemandem am Tisch  
143 sitze und der benutzt nur sein Handy, dann denke ich mir auch: „Dann brauche ich mich auch  
144 nicht mit dir hinsetzen, wenn ich dir jetzt nicht so wichtig bin, als das das mal eine halbe Stunde  
145 in der Tasche verschwinden könnte.“ Ähm, ja ich finde es halt echt traurig, wir benutzen die  
146 viel und vielleicht ist es manchmal auch wichtig für die Arbeit, aber dann muss man schon finde  
147 ich gucken, dass man das dann so händelt, dass es (.) draußen gelassen wird. Also dass es...  
148 Vor der Tür sollen sie dann einen Moment dastehen und es zu Ende besprechen oder ich weiß  
149 nicht... Und dass die Kinder auch mehr Aufmerksamkeit bekommen. Weil die holen sie sich  
150 nachher irgendwie anders. Und dann ärgern sich die Eltern, warum die Kinder jetzt so reagieren.  
151 Aber eigentlich ist es dann *oft* nur so ein (.) Schrei nach: „Hallo, ich bin auch noch da.“ (3)

152 F: Würden Sie dahingehend auch sagen, dass sich die Entwicklungsbedingungen für Kinder  
153 durch dieses digitale vielleicht verändert haben?

154 P1: (2) Hm... Ich könnte es mir schon vorstellen, gerade wenn halt... Also das ist jetzt nicht  
155 auf meine Arbeit bezogen. Aber gerade, wenn man irgendwie in der Stadt unterwegs ist, und  
156 die Kinder sieht, die im Kinderwagen sitzen und ein I-Pad oder Handy in der Hand halten, damit  
157 Mami in Ruhe shoppen gehen kann. Ähm, dann wird sich ja nicht aktiv mit dem Kind beschäf-  
158 tigt, sondern das Kind ist ruhiggestellt und es muss nichts machen, es wird halt die ganze Zeit  
159 nur beschallt und irgendwie *berieselt* und es muss halt selber nichts machen. Also es *bewegt*  
160 *sich in der Regel nicht*. (.) Vielleicht spricht es mal was nach, wenn es das, das was es da gerade  
161 guckt, anregt. Ist halt fraglich, ich kenne mich mit den ganzen Apps und so nicht aus und diesen  
162 Serien. Aber, ja ich kann mir schon vorstellen, dass es äh... Je nachdem wie stark das ausge-  
163 prägt ist, dieser Medienkonsum oder Handykonsum. (.) Die Kinder brauchen ja Anreize und  
164 eben die *Interaktion* mit den Kindern und eben mit den *Erwachsenen*. Und wenn die ständig zu  
165 kurz kommt, weil irgendwer mit was anderem beschäftigt ist (.) woher soll das Kind das lernen.  
166 Es weiß es ja nicht besser, es macht eigentlich nur *das nach*, was die Eltern machen. Ja... (5)

167 F: Dann habe ich noch eine konkrete Frage. Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der  
168 Smartphone-Nutzung von Eltern und eventuell sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern?

169 P1: Generell bei mir in der Einrichtung oder *so generell*?

170 F: Sie könnten erstmal in der Einrichtung schauen und dann eventuell vor Ihrem fachlichen  
171 Hintergrundwissen.

172 P1: Sagen Sie bitte nochmal die Frage.

173 F: Ob Sie einen Zusammenhang sehen, zwischen der Smartphone-Nutzung von Eltern und  
174 sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern. Oder wenig Sprachfreude, kann es ja auch sein. (4)  
175 Und wenn Sie vielleicht keine eigenen Beobachtungen haben, ob Sie sich das vorstellen kön-  
176 nen, dass es da einen Zusammenhang geben könnte.

177 P1: (3) Ja, also bei uns in der Einrichtung könnte ich es jetzt nicht sagen. Also *so generell*,  
178 könnte ich mir halt schon vorstellen, näh... Also wenn ich ja eben schon gesagt, wenn  
179 halt die Eltern, viel am Smartphone sind und sich ja in dem Moment *auch* dieses passive... näh  
180 sich damit auseinandersetzen, kriegt das Kind in dem Moment ja auch wieder keine Aufmerk-  
181 samkeit und keinen Input als Interaktion... Weil es ist ja nur so ein vorgesetztes. Und ich  
182 glaube, dass da halt nicht so viel hängen bleibt bei den Kindern als wenn ich mich mit dem  
183 Kind intensiv *beschäftige*. Und *das daraus* irgendwie so was entsteht, könnte ich mir generell  
184 schon vorstellen. Die Kommunikation ist ja wichtig und die wird ja vernachlässigt, wenn ich  
185 mich nur *nebenbei* mit meinem Kind beschäftige. Was ja auch immer mal wieder vorkommt  
186 und überhaupt auch nicht schlimm ist, alle wachsen heutzutage damit auf. Aber ich glaube das  
187 ist das einfach das Ausmaß davon, die Länge, *die Dauer*, was die Eltern da den ganzen Tag  
188 mitmachen.

189 F: Hätten Sie jetzt speziell bestimmte Eltern im Kopf, die vielleicht eher ein großes Ausmaß an  
190 einer Smartphone-Nutzung haben als andere oder ist das in allen Gesellschaftsschichten gleich?

191 P1: Das ist eine gute Frage (lächelt). Ob das in sozialschwächeren Familien vielleicht mehr sein  
192 könnte als in anderen? Ich glaube (2) da ist glaube ich nur der Inhalt anders, was die machen  
193 am Handy. Ich glaube nicht, dass die einen oder die anderen mehr oder weniger das nutzen. Ich  
194 glaube, dass die das ähm, mit unterschiedlichen Inhalten machen. (3) Ich glaub das gar nicht,  
195 das da so... Ich glaub, dass kommt immer auf den einzelnen Menschen selber drauf an (.) Und  
196 gar nicht so aus welchen Verhältnissen, die kommen. Ich glaube, dass die Professoren, ernster  
197 Weise die gut betuchten, genauso viel am Handy hängen können, um da irgendwas zu recher-  
198 chieren, zu lesen, keine Ahnung... Irgendwelche Arbeitstexte zu bearbeiten und die anderen  
199 gucken vielleicht einfach Videos (.) oder machen irgendwelche Spiele. *Das* könnte ich mir tat-  
200 sächlich vorstellen... Das ist jetzt eher so ein spontanes Ding. Hätte ich so am Anfang gedacht:  
201 „Hahja, vielleicht die die eh nichts zu tun haben, sitzen vielleicht auch schon auch viel daran.“



202 Weil die (.) gutverdienenden arbeitenden Menschen, die müssen ja auch irgendwas machen.  
203 Aber so in der Freizeit, würde ich es ihnen nicht weniger zutrauen. Ja. Mhm.

204 F: Okay. Wir sind jetzt am Ende des Interviews angekommen. Haben Sie noch irgendetwas,  
205 was sie ergänzen möchten? Was vielleicht noch zu dem Thema passt oder was ich vielleicht  
206 gar nicht angesprochen habe, was aber noch wichtig ist in dem Zusammenhang?

207 P1: Mhm... (3) Ja, ich glaube man sollte die Handys nicht verteufeln. Aber ich glaube, man  
208 muss sich da wirklich bewusst machen, dass man da einen angemessenen Umgang mitpflegt,  
209 damit eben die Kinder nicht zu kurz kommen. Gerade wenn sie halt klein sind und auch wenn  
210 sie älter werden... Aber die sind halt da diese Geräte und sie sind in unserem Alltag... Das sie  
211 halt aber nicht davon... (.) Hm... Ja also, dass sie deswegen nicht in den Hintergrund gestellt  
212 werden *ständig und immer wieder*. (2) Ja ich meine jeder von uns benutzt das (.) und es ist ja  
213 wie mit allem, dass... (.) Ja, dass man das richtige Maß findet.

## 10.6 Transkript II

<b>Interview-Nr.</b>	II	
<b>Datum der Aufnahme</b>	24.06.2019	
<b>Dauer der Aufnahme</b>	17:16 Minuten	
<b>Besonderheiten</b>	Keine	
<b>Transkriptionsregeln</b>	Die Transkription erfolgt Wort für Wort in leichter Sprachglättung. F: Interviewerin, P2: befragte Person Das nachstehende Zeicheninventar findet Anwendung.	
	Leichte Sprachglättung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, Beibehaltung von umgangssprachlichen Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke wie auch fehlerhafter Satzbau. Die Zeichensetzung erfolgt nach der grammatikalischen Zeichensetzung.	
	(.)	Pause bis zu einer Sekunde
	(2)	Pausenlänge in Sekunden
	<i>super</i>	betontes Wort
	Ja:::	gedehntes Wort
	Ich bin&also ich meine	auffällig schneller Anschluss
	...	unvollendete bzw. auslaufende Sätze
	(seufzt) (räuspert sich) (lacht) (Zeigegeste)	nonverbale Äußerung
(vgl. Fuß/Karbach 2014, 62f. und 113)		

- 1 F: Bitte erzählen Sie mir zum Einstieg, wie die Bring- und Abholphasen Ihrer Gruppe ablaufen.
- 2 P2: Also ich arbeite in der Krippe. Und in der Krippe ist das ja immer noch so ein bisschen
- 3 familiärer, würde ich sagen. Ähm, bei uns ist es meistens so, dass ähm... Bei der Bringsituation
- 4 bringen die Eltern meistens ihre Kinder in den Raum. Also kommen noch gemeinsam mit in
- 5 den Raum bei uns. Ähm, oft auch noch auf dem Arm. Also so, dass man direkt, sozusagen, das
- 6 Kind an die Erzieherin übergibt. Ähm (.) bei der Bringsituation erzählen uns die Eltern meistens
- 7 so, was den Tag davor war, ob irgendwas Besonderes war. Ähm oder, (.) ob am Morgen irgend-
- 8 was war. Ähm, haben vielleicht nochmal eine Frage&also generell ist das&die Bringsituation
- 9 immer schon so ein bisschen Tür- und Angelgespräch zwischen den Eltern und uns. Ähm und

10 den Kindern ist das meistens auch sehr wichtig, dass sie einmal den Kontakt zu uns haben, dass  
11 sie zumindest einmal kurz auf dem Arm oder sich auf den Schoß setzen. Erstmal kurz ankomen  
12 men so zwei Minuten und dann gehen sie meistens spielen oder frühstücken oder ähnliches.  
13 Ähm (.) bei der Abholsituation ist es eigentlich ähnlich. Ähm, die Abholsituationen sind bei  
14 uns sehr unterschiedlich. Also sowohl werden Kinder um zwölf Uhr abgeholt, manche um zwei,  
15 manche erst um vier. Ähm, da ist es meistens auch so, dass wir mit den Eltern noch ein Tür-  
16 und Angelgespräch führen, wie der Tag über war, ob am Tag irgendwas Besonderes war. (.)  
17 Ähm, ob sie gut geschlafen haben, gut gegessen haben, sowas melden wir immer zurück. Und  
18 ähm (.), dann nehmen die Eltern meistens ihre Kinder mit. Manchmal ist das einfacher, manch-  
19 mal ist das ein bisschen schwieriger, dann wollen sie nicht so gerne gehen. Ähm ja, aber an-  
20 sonsten ist das eigentlich so unsere Bring- und Abholsituation.

21 F: Und können Sie auch Situationen zwischen den Eltern und Kindern beobachten, wenn sie  
22 vielleicht miteinander sprechen in diesen Phasen.

23 P2: Ähm... (.) Bei der Bringsituation ist das *wenig*. Also wenig, es ist eher meist nur ein kurzes:  
24 „Tschüss, ich gehe jetzt zur Arbeit. Ich hole dich später wieder ab.“ Dann gibt man vielleicht  
25 noch einen Kuss oder ähnliches&mehr ist da sprachlich auf jeden Fall nicht. Ähm, bei der Ab-  
26 holsituation ist es meistens so, dass sie sowieso erstmal zu dem Kind hingehen, erstmal „Hallo“  
27 sagen... Ähm, bei den älteren Kindern da fragen die Eltern auch schon: „Wie war dein Tag?“  
28 Ähm, (.) meistens kommt da aber nicht so viel. Also bei den Kleinen ist das echt noch eher so:  
29 „Gut.“ oder „Nicht gut.“ oder es kommt gar nichts. Ähm und deswegen ist glaube ich, bei der  
30 Abholsituation immer ganz wichtig, dass sie nochmal mit *uns* sprechen, weil die Kinder meis-  
31 tens nicht so viel vom Tag erzählen.

32 F. Okay. Und wie würden Sie im Allgemeinen den sprachlichen und kommunikativen Stand  
33 der Kinder Ihrer Gruppe einschätzen?

34 P2: Ähm, wir haben seit&neuerdings ähm so ein Sprachlerntagebuch, so nennt sich das. Ähm,  
35 das ähm gibt es sowohl im Kindergarten und wir in der Krippe haben das jetzt auch übernom-  
36 men. Aber runtergebrochen von dem Ganzen auf jeden Fall. Ähm, das läuft so, dass man ähm  
37 verschiedene Bilder hat. Also in der Kita dürfen sie auch malen dazu, also im Kindergartenbe-  
38 reich. Bei uns sind es eher Fotos sozusagen, einmal ein Foto von dem Kind, ein Foto von seiner  
39 Familie. Und ähm, dann haben wir noch sowas wie ein Wimmelbild ähm vom Bauernhof, wo  
40 ganz viele verschiedene Sachen vom Bauernhof drauf sind. Und ähm, (.) da fragen wir die  
41 Kinder dazu: „Was möchtest du mir zu dem Bild erzählen?“ Und das schreiben wir halt alles

42 auf. (.) Wir schreiben das alles auf und ähm, der Sinn des Ganzen ist, dass man es am Ende  
43 vergleich kann. Also das man jedes Jahr, das weiterführt, das heißt, dass ganze kommt auch mit  
44 in den Kindergarten dann später und wird auch weitergeführt und so können wir so ungefähr  
45 einen Sprachstand ermitteln. Jetzt ist natürlich schwierig, wir haben gerade erst damit angefan-  
46 gen, jetzt kann man noch nicht vergleichen. Ähm, generell fällt aber in diesen ähm Tagebuch  
47 sozusagen auf, dass die Kinder&also der Wortschatz manchmal ein bisschen schwierig ist. Also  
48 gerade in der Krippe ist das ja sowieso noch ein bisschen eher so *Spracherwerb* und nicht so  
49 richtig viel sprechen. Ähm, aber ähm gerade bei den älteren kann man das ja schon ganz gut.  
50 Und ähm der Wortschatz ist da manchmal ein bisschen schwierig. Also ähm gerade, wenn man  
51 dieses Wimmelbild hat mit diesem Bauernhof ähm, viele Sachen sagen den Kindern gar nicht  
52 unbedingt was, wenn man dann nochmal eine Frage stellt, zum Beispiel: „Weißt du, was das  
53 ist?“ oder so. Ähm, da kommt dann eher noch nichts so wirklich. Ähm und ansonsten (.) haben  
54 wir das Gefühl, das viele Kinder da auch so ein bisschen gehemmt sind beim Sprechen. Also  
55 generell diese Sprechfreude, Sprechmotivation, dass die ähm... Nicht bei allen Kindern, es gibt  
56 da natürlich auch Ausnahmen. Aber dass die meisten Kinder da echt so ein bisschen (.) unmo-  
57 tiviert sind zu Sprechen.

58 F: Okay. Und würden Sie sagen, dass es so auch schon Auffälligkeiten gibt? Sie haben ja gesagt,  
59 man kann es nicht ganz vergleichen, weil es was Neues ist. Aber könnte man daran auch schon  
60 Auffälligkeiten feststellen oder fällt Ihnen generell in der Gruppe etwas auf?

61 P2: Also das, was in der Gruppe auffällt bei den Kindern ist oft die Aussprache. Die Aussprache  
62 ist oft ein bisschen schwierig. Ähm, dass man das Gefühl hat, dass irgendwie wieder mit der  
63 Mundmotorik irgendwie was nicht stimmt. Oder halt auch ähm, das Gehör kann ja damit auch  
64 was zu tun haben. Ähm, (.) das hat sich bei vielen Kindern auch schon bestätigt. Also viele  
65 Kinder&haben wir dann den Eltern dazu geraten, vielleicht das mal beim Arzt untersuchen zu  
66 lassen. Die haben es dann untersucht und oft war das so, dass die Kinder einfach nicht so gut  
67 hören können. Es hat sich dann meistens aber wieder ein bisschen gebessert. Entweder weil sie  
68 dann tatsächlich operiert werden müssen und Röhrchen bekommen haben oder es hat sich so  
69 einfach wieder gelegt. Ähm, (.) aber generell ist so die Aussprache ein bisschen schwierig bei  
70 uns auf jeden Fall. (.) Und diese Motivation macht uns halt ein bisschen Sorgen. Dass viele  
71 Kinder einfach von sich aus nicht wirklich motiviert sind zu sprechen. Also (.) das fällt zumin-  
72 dest immer mal wieder auf.

73 F: Okay. Ich habe ein Bild mitgebracht. Bitte sehen Sie sich das Bild an, nehmen Sie sich gerne  
74 Zeit und beschreiben dann zunächst, was sie auf dem Bild sehen und als nächstes welche Ge-  
75 danken Sie dazu haben.

76 P2: (11) Ja. Ähm, auf dem Bild ist äh vermutlich eine Mutter mit ihrem Kind zu sehen. Und  
77 ähm, das Kind guckt die Mutter auch an. Die Mutter guckt aber leider ihr Kind nicht an, sondern  
78 guckt auf ihr Handy. Und im Hintergrund sieht man auch noch einen Mann, der auf sein Handy  
79 guckt. Die Umgebung scheint ein Spielplatz zu sein oder es kann auch (.) das Kita-Gelände  
80 sein, weiß man nicht genau. Und ähm, (.) generell muss ich sagen, sehen wir sowas auch öfter  
81 bei uns. Ähm, dass auch viel auf das Handy geguckt wird. Ähm gerade auch öfter mal bei  
82 Abholsituationen. Bei Bringsituationen meist nicht, weil da die Eltern, glaube ich, auch ein  
83 bisschen im Stress sind, schnell zur Arbeit zu fahren. Ähm, weil bei uns sind eigentlich fast alle  
84 berufstätig. (.) Ähm, aber oft dass so bei der Abholsituation hört man öfter mal das Handy  
85 klingeln. Oder es kommt irgendeine Nachricht rein, das hört man dann auch. Und meistens  
86 zücken die Eltern dann sofort ihr Handy und gucken drauf, anstatt das Handy in dem Moment  
87 einfach in der Tasche zu lassen. Weil das ist ja wichtiger, sein Kind eben abzuholen und dem  
88 Kind zuzuhören, wenn es irgendwie was zu sagen hat. Und ähm, (.) ja, ich sehe das sehr kritisch.  
89 Sehr kritisch, weil ähm... (2) Ja, also ich finde es einfach so schade, wenn man den ganzen Tag  
90 sein Kind in der Kita hatte und ähm (.) das Kind freut sich ja in dem Moment auch Mama oder  
91 Papa zu sehen und dann ähm (.) ja gar nicht die Aufmerksamkeit zu bekommen, die das Kind  
92 in dem Moment eigentlich möchte. (.) Und man *oft* Mama mit Handy sieht. Und ich glaube,  
93 dass ist nicht so unbedingt nur das, was wir bei uns sehen, sondern ich kann mir durchaus vor-  
94 stellen, dass das Zuhause auch viel ist. (.) Ich weiß zum Beispiel, dass die Eltern auch ähm so  
95 eine WhatsApp-Gruppe untereinander haben. Wo dann auch immer viel... Klar ist das auch  
96 gut, weil ja auch wichtige Infos immer weiter getragen werden, für Eltern, die vielleicht den  
97 Aushang nicht gesehen haben oder ähnliches. (.) Aber generell ähm frage ich mich immer, muss  
98 sowas sein, dass man dann auf dem Weg noch weiter kommuniziert. Oder kann man das auch  
99 nicht eben in der Kita persönlich klären.

100 F: Und würden Sie sagen, dass sich dahingehend auch die Entwicklungsbedingungen geändert  
101 haben? Verändern sich vielleicht Bindungen oder sprachliche Fähigkeiten der Kinder durch  
102 diese permanente Smartphone-Nutzung, die Ihnen auch aufgefallen ist?

103 P2: Mhm. (.) Ähm, gerade das Thema Bindung ähm, finde ich in dem Moment ganz wichtig,  
104 weil in der Krippe ist Bindung ja sowieso&also steht an erster Stelle. Und ähm (.) das kann man  
105 schon ein bisschen beobachten, das auf jeden Fall die Kinder da... Ich glaube einfach, dass die

106 Kinder in dem Moment, wenn sie merken, dass sie die Aufmerksamkeit nicht kriegen, die sie  
107 gerne haben möchten, (.) da dann auch bisschen frustriert auch oft sind. Also (.) dass ist zumin-  
108 dest das, was wir beobachten. Also ähm (.) klar: „Ich will Mama was zeigen. Ich will Mama  
109 zeigen, wie toll ich jetzt irgendwie ein Kunststück an der Turnstange machen kann.“ Und in  
110 dem Moment ähm guckt Mama aber gar nicht hin und ist schon wieder gestresst und guckt auf  
111 ihr Handy und sagt: „Ja, komm‘ wir müssen los. Wir müssen noch sonst wo hin.“ Also (.) ich  
112 habe schon das Gefühl, dass das mit der Bindung auf jeden (.) Fall schwierig ist. Schwierig,  
113 wenn man dem Kind dann nicht ähm die Aufmerksamkeit schenkt, die das Kind in dem Mo-  
114 ment braucht. (.) Und ähm sprachlich (.) finde ich das auch schwierig. Also ähm (.) sprach-  
115 lich&also der Spracherwerb ist ja einfach dann, wenn man mit dem Kind spricht, das ist ja das  
116 wichtigste. Und ähm (.) ich kann mit meinem Kind nicht sprechen, wenn ich ständig auf das  
117 Handy gucke. Klar, ich kann kurz antworten aber, (.) ähm wie wichtig ist dabei auch der Blick-  
118 kontakt, dass ich auf Augenhöhe gehe und ähnliches. Das ist ja eigentlich nicht gegeben, wenn  
119 ähm das Handy in dem Moment wichtiger ist. (.) Und viele Kinder&was ich auch erschreckend  
120 finde, dass äh viele Kinder sich auch schon so gut mit einem Smartphone auskennen. Also das  
121 äh die teilweise schon wissen, wo sie hinwischen müssen, damit sie sich die Bilder angucken  
122 können. Oder das teilweise schon Spiele oder ähnliches gibt auf dem Handy, womit die Kinder  
123 dann auch schon spielen. Ähm, (.) viele Eltern sind auch der Meinung, also zumindest hat mir  
124 das mal eine Mutter gesagt, dass sie der Meinung ist, dass ihr Kind so gut sprechen kann, weil  
125 es so viel Tablet guckt. (.) Ähm, irgendwelche Sendungen auf dem Tablet, was wir halt als sehr  
126 schwierig empfinden. Also ähm, das glauben wir nicht. Ähm (.), aber ja, vermutlich geht da die  
127 Entwicklung hin, dass irgendwie die Kinder wahrscheinlich eher so aufwachsen, mit vielen  
128 Medien um sich herum.

129 F: Sie haben ja gesagt, dass das Kind auch selbst das Tablet benutzt und die Mutter hat gemeint,  
130 es könne daher gut sprechen. Wie würden Sie das beurteilen: Die Eltern benutzen ja auch viel  
131 das Smartphone und Sie haben bereits gesagt, es ist wichtig Blickkontakt zu haben mit dem  
132 Kind, damit es sprechen lernt. Meinen Sie, es könnte einen Zusammenhang geben von sprach-  
133 lichen Auffälligkeiten und dieser permanenten Smartphone-Nutzung durch die Eltern?

134 P2: Ja, kann ich mir auf jeden Fall vorstellen. (.) Ähm, (.) doch ich kann mir schon vorstellen,  
135 dass sich da in der Entwicklung generell ja auch viel getan hat. Also ähm Handys oder Medien  
136 generell werden ja immer wichtiger. Zumindest so in der Umwelt bei dem meisten Menschen  
137 und äh (.) ja: (.) wir finden das halt auch einfach ganz schwierig. Also gerade, dass die Kinder  
138 schon so viel Kontakt dazu haben und äh (.). Ja, dass was ich schon gesagt habe, mit der

139 Aufmerksamkeit einfach. Es ist kein Blickkontakt da und ich äh (.) „Ich kann nicht sehen, wie  
140 Mama in dem Moment spricht und dann kann ich sie auch schlecht nachsprechen.“ Also ähm  
141 (.) dadurch kommt ja auch einfach ganz ganz viel. Und ich kann mir auch durchaus vorstellen,  
142 dass das auch viel mit der (.) äh Sprechfreude oder Motivation einfach zu tun hat. (.) Also:  
143 „Warum soll ich Mama noch groß was erzählen, wenn Mama eh auf das Handy guckt und sich  
144 nicht dafür interessiert? Also dann muss ich mit Mama auch nicht mehr groß was erzählen.“  
145 Also viele Kinder kommen halt morgens auch zu uns in die Kita und erzählen erstmal ganz viel  
146 von ihrem letzten Tag. Manchmal hat man auch so ein bisschen das Gefühl&man kann es na-  
147 türlich nicht nachvollziehen, aber ein bisschen das Gefühl, dass ähm (.) den das jetzt wichtig  
148 ist das einmal zu erzählen, das einer Person zu erzählen. Und weiß ich nicht, wie das dann  
149 Zuhause läuft. Also ob sie da die Möglichkeit haben, viel den Eltern erzählen zu können. Also  
150 (.) ich könnte mir schon vorstellen, dass das ähm (.) generell in der Entwicklung je weiter das  
151 auch noch voranschreitet, dass es dann immer schwieriger wird, für die Kinder ähm... (.) Das  
152 ähm, mit dem Sprechen generell, dass sie dann vielleicht eher Auffälligkeiten haben.

153 F: Und haben Sie jetzt speziell Eltern im Kopf? Also kann es sein, dass in allen Gesellschafts-  
154 schichten das Smartphone so permanent genutzt wird?

155 P2: Mhm. (2) Ich glaube&ich habe so ein bisschen das Gefühl, dass es eher die Eltern sind, die  
156 ähm (.) jetzt zum Beispiel *voll* berufstätig sind. Die ähm (.) viel unter Stress stehen ähm (.)  
157 ständig auf das Handy auch gucken, weil es vielleicht auch mit der Arbeit zu tun hat. Ähm, ich  
158 kann mir schon vorstellen&also wir, bei uns ist es nicht ganz so unterschiedlich von den Ge-  
159 sellschaftsschichten her. Aber ähm (.) *die* Eltern, die *voll* berufstätig sind und viel arbeiten,  
160 habe ich schon das Gefühl, dass die viel mehr auf ihr Handy gucken. Was aber eigentlich ja  
161 *schade* ist, weil das meistens auch die Eltern sind, die ihre Kinder am längsten in der Kita haben.  
162 Und ihre Kinder ja sozusagen am wenigsten sehen. Und dann in dem Moment dann vielleicht  
163 auch noch gar nicht wirklich da sind, wenn sie dann ihre Kinder mal sehen. Also ähm (.) ich  
164 glaube, dass die Eltern bei uns auf jeden Fall vermehrt zum Handy *auch in der Kita* greifen. Ich  
165 kann es natürlich nicht nachvollziehen, wie es Zuhause ist, aber die sieht man öfter mal am  
166 Handy. Dass sie manchmal schon morgens durch die Eingangstür reinkommen und das Handy  
167 schon in der Hand haben oder nochmal eben eine Sprachnachricht machen. Ähm (.) doch das  
168 ähm sieht man schon viel.

169 F: Wenn Sie die Eltern nach einem Tipp fragen würden, wie sie Zuhause die Sprache ihres  
170 Kindes fördern können, was wäre Ihre Antwort?

171 P2: Ja, das ist ja eigentlich das viele Sprechen mit dem Kind auf Augenhöhe mit Blickkontakt.  
172 Ähm (.) das sagen wir auch immer wieder, dass wir Erwachsenen ja nun mal Sprachvorbilder  
173 sind. Ähm (.) und dass das ganz wichtig ist, generell viel mit seinem Kind zu sprechen. Auch  
174 wenn man manchmal das Gefühl hat, es ist schon fast zu viel. Lieber zu viel, als zu wenig. Ähm  
175 (.) ja und gerade solche&also klar ist das vielleicht auch schön, wenn man sich auf dem Handy  
176 irgendwelche Bilder anguckt und darüber spricht. Aber ähm generell halten wir Bilderbücher  
177 eigentlich noch für ähm ja einfach ansprechender für die Kinder. Also da kann man&kommt  
178 man einfach noch mal mehr ins Gespräch. Da können die Kinder selbst entscheiden: „Wann  
179 blättere ich um, wann interessiert mich die Seite nicht mehr.“ Und äh (.) da auch ähm nicht  
180 immer dieses ständige *Vorlesen*, was wir immer Eltern sagen. Sondern einfach sich auch mal  
181 das Buch einfach nur gemeinsam angucken und einfach nur mal zu hören, was kommt von dem  
182 Kind selbst. Ähm (.) worüber möchte das Kind sprechen? Wenn es jetzt irgendwas in diesem  
183 Bilderbuch entdeckt, was es&ein interessiert, anstatt sich nur berieseln zu lassen, von dem was  
184 ähm vorgelesen wird. (.) Das ist zumindest das, was wir Eltern immer raten, wenn es um  
185 Sprachförderung geht. Also auch wie man es Zuhause gut umsetzen kann: Sprachvorbild sein  
186 und halt eher nochmal sowas auf medienfreie Sachen zurückgreifen wie zum Beispiel Bilder-  
187 bücher.

188 F: Okay, wir sind schon am Ende des Interviews angekommen. Vielen Dank schonmal. Gibt es  
189 noch irgendwas in dem Zusammenhang, was Ihnen einfällt, was ich vielleicht gar nicht nach-  
190 gefragt habe, was noch wichtig wäre? Oder was Sie gerne noch zum Schluss ergänzen möchten?

191 P2: Nee, eigentlich nicht. Also generell macht mir das einfach Sorgen, wie die Entwicklung,  
192 was das angeht, ist. Also generell dieses mit viel am Handy sein, viel auch diese Tablets und  
193 äh teilweise haben Kinder mit&bei uns im Kindergarten schon mit vier/fünf Jahren schon so  
194 eine *Smartwatch*. Da frage ich mich auch: „Warum muss so etwas sein?“ Die wird dann mit  
195 GPS kann man die auch tracken, damit die Eltern auch dauerhaft wissen, wo ihre Kinder sind.  
196 (.) Ich glaube, die Kinder würden viel schöner aufwachsen, wenn das Ganze nicht wäre. Wenn  
197 es medienfreier auf jeden Fall wäre. Weil (.) auch diese Tablets&die Kinder können darum  
198 tippen, was sie können&äh, was sie wollen und Ähm (.) eventuell kommen sie da auch mal auf  
199 Inhalte, die vielleicht noch *nicht* (.) für sie geeignet sind. Und äh (.) das finde ich generell ganz  
200 schwierig, wenn Kinder so aufwachsen.



## **11 Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift