

CONSTANZE BRANDORFF SENNA

Szenisches Spiel zur Sprachförderung in DaF

Eine Handreichung
für den Integrationskurs



Szenisches Spiel zur Sprachförderung in DaF

Constanze Brandorff Senna

Szenisches Spiel zur Sprachförderung in DaF

Eine Handreichung für den Integrationskurs



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

AVM - Akademische Verlagsgemeinschaft München 2009
© Thomas Martin Verlagsgesellschaft, München

Umschlagabbildung: © Adam Radosavljevic - Fotolia.com

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urhebergesetzes ohne schriftliche Zustimmung des Verlages ist unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Nachdruck, auch auszugsweise, Reproduktion, Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung sowie Digitalisierung oder Einspeicherung und Verarbeitung auf Tonträgern und in elektronischen Systemen aller Art.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit größter Sorgfalt erarbeitet und geprüft. Weder Autoren noch Verlag können jedoch für Schäden haftbar gemacht werden, die in Zusammenhang mit der Verwendung dieses Buches stehen.

e-ISBN (ePDF) 978-3-96091-217-0
ISBN (Print) 978-3-86924-897-4

Verlagsverzeichnis schickt gern:
AVM - Akademische Verlagsgemeinschaft München
Schwanthalerstr. 81
D-80336 München

www.avm-verlag.de

Szenisches Spielen zur Sprachförderung in DaF

Eine Handreichung für den Integrationskurs

für

Jaime Tadeo Mikán in Dankbarkeit

Inhalt

EINLEITUNG	4
1. ERSTSPRACHERWERB	5
1.1 Phasen des Erstspracherwerbs	7
1.2 Neurolinguistische Voraussetzungen	9
1.3 Emotionale und soziale Aspekte	11
2. FREMDSPRACHENERWERB	13
2.1 Einflussfaktoren auf den Erwerb der Fremdsprache	14
2.1.1 Lernersprachen	14
2.1.2 Einfluss der Erstsprache	15
2.1.3 Einfluss von sozial-psychologischen Faktoren	15
2.2 Gedächtnispsychologische Grundlagen	16
3. FREMDSPRACHENDIDAKTIK	18
3.1 Überblick über Lerntheorien	18
3.2 Kritik und Wandel	20
3.3 Lehrmethoden	22
3.4 Zusammenfassung und Folgerungen	25
4. SPIELE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	27
4.1 Sprachlernspiele	28
4.2 Fehlerkorrektur	30
5. DRAMA- UND THEATERPÄDAGOGIK IN DAF	32
5.1 Theater als Mittel	32
5.2 Theater und DaF	35

5.3 Fertigkeit Sprechen	37
5.3.1 Aussprache als Teilkompetenz des Sprechens	41
5.4 Szenisches Spielen	42
6. ROLLENSPIELE IN DAF - LEHRWERKEN	44
7. INTEGRATIONSKURS	52
7.1 Das gesetzliche Fundament	52
7.2 Lernziele	53
7.3 Zielgruppe	55
7.4 Motivation	56
7.5 Themen	58
8. UNTERRICHTSABLAUF	60
9. HANDREICHUNG	61
9.1 Vorwort	61
9.2 Übungen für den Einstieg / Einführungsphase	64
9.3 Übungen Übungsphase	85
9.3 Übungen Abschlussphase	129
Arbeitsblätter	131
10. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	153
BIBLIOGRAPHIE	156

Einleitung

In der Öffentlichkeit ist immer wieder von der angeblichen Unzulänglichkeit der Integrationskurse zu hören. Auch der Integrationskursbilanz von 2007 lässt sich entnehmen, dass die deutsche Sprache in den Kursen offenbar nicht richtig gelernt wird, immerhin schaffen 50% der Teilnehmer die angestrebte Abschlussprüfung *Zertifikat Deutsch* nicht.

Die Gründe hierfür sind vielfältig: Wiederholt wird die schlechte Bezahlung der Lehrkräfte angeführt, der hohe bürokratische Aufwand für die Kursanbieter, die überfüllten Kurse, die Heterogenität der Teilnehmergruppe und vor allem die fehlende Motivation. Unter diesen gegebenen Bedingungen muss der Lehrer einen Unterricht gestalten, der es den Teilnehmern ermöglicht, das *Zertifikat Deutsch* zu erwerben. Da sich Faktoren wie die Kursgröße, Klassenzimmer oder Herkunft und Bildungsgrad dem direkten Einfluss des Lehrers entziehen, kann er nur hinsichtlich der Methode Entscheidungen treffen. Die Methode sollte dabei so attraktiv sein, dass sie idealerweise alle Teilnehmer anspricht, d.h. sich motivierend auswirkt, lerntheoretisch zu vertreten ist und zu guten Ergebnissen führt.

In der vorliegenden Arbeit soll daher das Szenische Spiel als Methode zum Sprachen lernen dargestellt werden und zwar im direkten Bezug zu den Voraussetzungen des Integrationskurses. Ziel ist es, den Lehrer an diese Methode heranzuführen und ihm Übungen mit auf den Weg zu geben, die er im Unterricht praktisch umsetzen kann.

Im ersten Abschnitt wird dargestellt, wie Spracherwerb geschieht, um aufzuzeigen, wie und in welchen Bereichen das Gehirn des Menschen beim Erlernen der Sprache aktiv ist und wo es mögliche Anknüpfungspunkte zur Methode des Szenischen Spiels gibt.

Da die Teilnehmer des Integrationskurses Deutsch als Fremdsprache lernen, wird im zweiten Teil auf die sozialen, erstsprachlichen sowie psychologischen und gedächtnispsychologischen Einflussfaktoren eingegangen, denen Lerner von Fremdsprachen ausgesetzt sind, denn sie bilden die Voraussetzung dafür, welche Methoden sinnvoll im Unterricht angewendet werden können. Der Punkt der Fremdsprachendidaktik gibt einen Überblick darüber, wie und aus welchen Gründen sich einzelne Methoden entwickelt haben und welcher Wert ihnen in der jeweiligen Epoche beigemessen worden ist.

Im nächsten Abschnitt wird allgemein das Thema Spiele und im Besonderen Sprachlernspiele dargestellt. Es soll gezeigt werden, warum sich Spiele im Unterricht eignen und warum deren Einsatz gerade in Kursen mit hoher Heterogenität in der Teilnehmerstruktur zweckmäßig ist.

Als nächstes wird versucht, die Methode des Szenischen Spiels zu definieren und sie in die Bereiche der Theater- und Dramapädagogik einzuordnen. Bei

dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt zwar auf der Sprache und deren Erwerb und nicht auf pädagogischen oder psychologischen Gesichtspunkten, trotzdem fließen in die Methode des Szenischen Spiels Aspekte dieser Disziplinen ein. Im siebten Teil wird eine kurze, zielgerichtete Lehrwerksanalyse vorgenommen, bei der festgestellt werden soll, inwieweit die im Integrationskurs genutzten Lehrwerke Szenisches Spiel überhaupt anbieten und sollte dies der Fall sein, in welcher Form es geschieht und ob es so für den Lehrer überhaupt umsetzbar ist.

Im 8. Kapitel erfolgt ein kurzer Überblick über die rechtlichen Grundlagen des Integrationskurses, das Rahmencurriculum und die Gegenstände, die sich daraus ableiten.

Zuletzt kommt der praktische Teil der Arbeit, in dem eine Handreichung für Lehrer mit Übungen zu konkreten Themen und Niveau entwickelt werden soll. Diese Handreichung soll dem Lehrer ermöglichen, in seinem Kurs Übungen des Szenischen Spiels anzuleiten, ohne dass er dafür eine gesonderte Ausbildung benötigt. Die Übungen dienen zur Unterstützung der Methodenvielfalt, d.h. es wird kein Unterricht angestrebt, der einzig und allein aus dem Theaterspiel besteht.

Als Grundlage und Motivation für diese Arbeit dienten Erfahrungen aus Unterricht und Theater: Ein Praktikum in einem Integrationskurs, viele Gespräche mit Lehrern sowie Teilnehmern von Integrationskursen, Unterricht mit L2-Lernern, sowie ein Seminar zu Theaterpädagogik und DaF im Gorki-Theater Berlin, angeboten von der Freien Universität Berlin, eine Hospitanz im Kurs „Deutsch lernen durch Theaterspiel“, angeboten vom Wortspiel-Berlin, fünfjährige Regieassistent und Spiel beim Berliner Off-Theater Molino unter der Leitung von Jaime Tadeo Mikán, angeboten von der VHS Tempelhof-Schöneberg, Berlin.

1. Erstspracherwerb

Die Sprache, die ein Kind als erste ungesteuert und natürlich erwirbt und die einhergeht mit der kognitiven und sozialen Entwicklung und über die es sich identifiziert, wird die Erst- oder auch Muttersprache genannt. In der hier vorliegenden Arbeit wird ausschließlich von Erstsprache gesprochen, da der Begriff der *Muttersprache* insofern irreführend ist, als dass er sich nicht zwingend auf die Mutter bezieht. Erwirbt ein Kind zeitgleich zwei Sprachen und beherrscht es diese auf verhältnismäßig gleichem Niveau, spricht man von Bilingualität. Bei einer Zweisprachigkeit, in der eine Sprache dominant ist, beherrscht das Kind eine Erst- und eine Zweitsprache. Diese wird meist in

einer Migrationssituation erworben, in der die Majoritätssprache diejenige ist, in der das Kind seine sozialen Kontakte knüpft und für die ein institutioneller Rahmen ab dem Zeitpunkt des Eintritts in einen Kindergarten oder in die Schule besteht. Fremdsprachen sind diejenigen Sprachen, die im Unterricht gesteuert erworben werden.¹

Im Normalfall erlernt jeder Mensch als Kind unbewusst mindestens eine Sprache, die so genannte Erstsprache, gemeinhin auch Muttersprache genannt. Die Frage nach den genauen Mechanismen des Erwerbs der Sprache bleibt trotz unterschiedlicher Theorien bis heute ungeklärt.

Bis in die 1960er Jahre wurde allgemein davon ausgegangen, dass Sprache allein durch Imitation und Verstärkung (Bloomfeld/Skinner) erworben wird. Dieser Ansatz ist in dieser Ausschließlichkeit schwer aufrecht zu erhalten, denn Kinder produzieren auch Äußerungen, die sie so noch nie zuvor gehört haben. Bei der Sprachproduktion handelt es sich vielmehr um einen kreativen Prozess und der alleinige Erwerb durch Imitation ist nicht möglich. Auch taube Kinder plappern, d.h. es findet ein Out- ohne einen Input statt. Der Erwerb der jeweiligen Muttersprache vollzieht sich sehr schnell. Es wäre unmöglich, alles ausschließlich durch Imitation und Verstärkung zu lernen. Die verschiedenen Lernstadien, die bei allen Kindern unabhängig von der zu lernenden Sprache nahezu gleich ablaufen, sind ein weiterer Beleg, dass Spracherwerb nicht so individuell verläuft. Ein Kind entnimmt der Sprache, die es hört, nicht nur die Wörter an sich, sondern auch die grammatischen Regelmäßigkeiten, die es auf andere Fälle überträgt. Das Kind ist beim Spracherwerb nicht nur fehlerfreiem, korrektem Input ausgesetzt, sondern hört auch viele falsche oder abgebrochene Sätze. Trotzdem lernt es die grammatischen Regeln richtig.² Dieser Umstand hat Chomsky dazu bewogen, anzunehmen, dass es eine angeborene Universalgrammatik für alle natürlichen Sprachen gibt.³ Das Kind verleiht mit Hilfe der Spracherwerbsmechanismen den gehörten Worten einen Sinn und leitet Hypothesen über die Grammatik ab. Dann erfolgt die sprachliche Äußerung.⁴ Ein anderer Ansatz ist der Kognitivismus. Es wird davon ausgegangen, dass die Sprachentwicklung von der kognitiven Entwicklung des Kindes abhängig ist, d.h. zum Entwickeln von sprachlichen Strukturen braucht es eine kognitive Grundlage. Exakte Zusammenhänge lassen sich allerdings nur schwer nachweisen.⁵

Die Theorie des Interaktionismus hat als Basis das aufeinander bezogene

¹ Roche 2005:90ff

² vgl. Crystal 1993

³ vgl. Chomsky 1986

⁴ vgl. Crystal 1993

⁵ vgl. Piaget 1983

Handeln zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson.⁶ So wird der Spracherwerb angeregt und unterstützt. Sprache wird hier als Instrument angesehen, welches dazu dient, soziale Kontakte herzustellen. Spracherwerb ist demnach nicht angeboren oder geschieht durch Imitation, sondern durch die von den Bezugspersonen gesprochene Sprache.⁷

Auch wenn die Forschungen zum Spracherwerb nicht abgeschlossen sind und sich infolgedessen auch keine der Theorien durchsetzen konnte, gibt es durchaus Übereinstimmungen. So kann als sicher angenommen werden, dass Säuglinge kognitive und anatomische Fähigkeiten für den Erwerb einer Sprache mitbringen und auch –jedoch nicht ausschließlich- durch Imitation lernen und dass eine Interaktion für den Spracherwerb zwingend notwendig ist.

1.1 Phasen des Erstspracherwerbs

Beim Spracherwerb durchläuft das Kind verschiedene Phasen, die in der Reihenfolge ihres Ablaufs immer gleich bleiben. Keine der Phasen wird ausgelassen oder übersprungen, nur hinsichtlich der Geschwindigkeit verlaufen sie individuell. Die angegebenen Monate sind also nur Richt- bzw. Durchschnittswerte:

- 09. bis 12. Monat: Sprachproduktion: Lall-Laute, zielgerichtete Vokalisationen
- 12. bis 15. Monat: Produktion einzelner Wörter, direkte sprachliche Repetitionen
- 15. bis 18. Monat: Benennung einzelner Bilder, handlungsbegleitende Äußerungen
- 18. bis 24. Monat: Einwortsätze, nicht-situationale Äußerungen verstehen, Fähigkeit, Absichten und Gefühle auszudrücken
- 24. bis 30. Monat: Mehrwortsätze, Fragen stellen
- > 30. Monat: komplexe Strukturen, Erfassen dargestellter Abläufe, Fähigkeit, ein Gespräch zu führen⁸

Kasusmarkierungen stellen für Kinder ein Problem dar, sie werden langsam gelernt und sind Quelle vieler Fehler. Zwischen dem zweiten und dem vierten Lebensjahren werden Artikel oft ausgelassen und die feminine Form

⁶ vgl. Bruner 1987

⁷ vgl. Apeltauer 1997

⁸ vgl. Zollinger 1996

übergeneralisiert. In einem Alter von ca. drei Jahren lassen sich vereinzelt Akkusativ-Formen beobachten, ab dem dritten Lebensjahr Dativformen und erst im fünften Lebensjahr kommen Genitivformen dazu. Lokalpräpositionen bereichern ab dem dritten Jahr den Wortschatz und Verbformen werden übergeneralisiert. Das Perfekt wird vor dem Imperfekt erworben. Das Verb *werden*, das eine Passiv- und eine Futurfunktion aufweist, wird erst sehr spät erlernt. Der Gebrauch der Relativpronomen geht einher mit der sicheren Beherrschung des Kasusystems. Bis zum sechsten Lebensjahr werden Fehler bei der Wortstellung im Nebensatz gemacht. Passiv- sowie Relativsätze werden erst mit sieben bis neun Jahren beherrscht. Auch die Tempusformen der unregelmäßigen Verben bergen Schwierigkeiten, hier wird oft übergeneralisiert und *haben* statt *sein* benutzt.⁹

In diesem Zusammenhang werden die Erwerbsprinzipien dargelegt:

- Betonte Silben werden leichter wahrgenommen und daher auch früher erworben
- Prototypische Formen werden in der Regel vor nicht prototypischen Formen erworben
- Endsilben und Wörter in Endstellung von Satzteilen oder Sätzen werden leichter wahrgenommen und daher früher erworben
- Semantische Zusammenhänge werden häufig mit der Wortfolge in Verbindung gebracht
- Lerner orientieren sich zunächst immer an Grund- oder Standardformen (Die prädikative Stellung von Adjektiven im Deutschen/Aussagesatzform SVO)
- Normalformen werden zugunsten von entdeckten Regelmäßigkeiten aufgegeben
- Regelmäßigkeit wird in jedem Fall gesucht
- Bedeutung ist wichtiger als Form
- Zur Bedeutungserschließung werden intuitiv neben sprachlichen auch prosodische und nonverbale Zusammenhänge genutzt
- Schwer erfassbar sind diskontinuierliche Elemente und kontrahierte Formen; sie werden langsamer erworben
- Doppel- und Mehrfachfunktionen oder – bedeutungen, Unklarheiten oder Unregelmäßigkeiten erweisen sich meist als Lernhindernis¹⁰

Beim Erstspracherwerb wird von einer sensiblen/kritischen Phase ausgegangen, in der die Kinder die Sprache erwerben. Diese Phase erstreckt sich ungefähr bis zu einem Alter von zehn bis zwölf Jahren. Der

⁹ Apeltauer 1997:58ff

¹⁰ ebd.:62f

Spracherwerb gilt dann hinsichtlich der Phonologie, Syntax und Morphologie als weitgehend abgeschlossen. Die phonologisch-phonetische, die semantisch-lexikalische und die morphologisch-syntaktische Ebene sind faktisch eng miteinander verwoben, oftmals voneinander abhängig und laufen zum Teil auch synchron ab. Die phonologisch-phonetische Ebene kann in zwei Unterebenen gegliedert werden, zum einen in die der Perzeption, in der der Säugling die gehörten Laute unterscheidet und kategorisiert und zum anderen in die der Produktion, in der das phonologische System und die Aussprache erworben werden. Die Perzeption ist der Produktion immer etwas voraus. Der Bereich des Lexikons ist nie abgeschlossen, auch im hohen Alter lernt man neue Wörter. Beim Spracherwerb handelt es sich nicht um einen isolierten Prozess, sondern es sind immer auch kognitive, emotionale und interaktive Faktoren beteiligt.¹¹

1.2 Neurolinguistische Voraussetzungen

Das Großhirn des Menschen besteht aus zwei Hemisphären, der linken und der rechten. Es ist heute unumstritten, dass bei Rechtshändern der Bereich der Sprache, ihre Produktion sowie das Verständnis in der linken Gehirnhälfte angesiedelt ist. Zu dieser Erkenntnis verhalfen vor allem Untersuchungen an Aphasie-Patienten, bei denen festgestellt wurde, dass der plötzliche Sprachverlust mit einer Verletzung der linken Hirnhälfte einherging. Eine Methode zur Untermauerung der Lateralisierung der Hirnhälften ist die Messung der Hirnaktivität bei bestimmten Reizen. In Experimenten hat man herausgefunden, dass bei menschlichen Lauten die linke Hälfte mehr Aktivität zeigt, während umgekehrt bei nicht menschlichen Geräuschen die rechte Hirnhälfte reagierte. Die Lateralisierung der Gehirnfunktionen entwickelt sich langsam und ist bis zur Pubertät abgeschlossen.¹²

Es ist anzunehmen, dass außer der zerebralen Lokalisation noch weitere Bereiche des Hirns bei der Sprachverarbeitung beteiligt sind und dass verschiedene subkortikale und interhemisphärische Verbindungen bestehen.¹³ Die linke Hirnhälfte ist zuständig für die Sprache im Bereich der Grammatik, der verbalen Begriffe, der Sprachmotorik, der Sprachanalyse und der Sprachproduktion, sowie für die Analyse von Details, der Zeit, arithmetische Aufgaben und Logik. Die rechte Hirnhälfte hingegen ist im Bereich der Sprache für die Wörter, die konkrete Vorstellung, den Sprachausdruck und die Intonation, die Stimmekennung, das kommunikative Verstehen, die

¹¹ vgl. Apeltauer 1997

¹² Roche 2005:47ff

¹³ vgl. Crystal 1993

Sprechintention und in weiteren Bereichen für das Singen, die Gestik und Mimik, das Erkennen von Gesichtern, von Formen, Bildern, Gestalten, die Gesamtsituation, die soziale Kompetenz, den Raum, geometrische Aufgaben und die Emotionen zuständig. So wird deutlich, dass die anatomisch-funktionale Entwicklung des Gehirns in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb steht. Zur Kommunikation müssen beide Gehirnhälften zusammenwirken, denn das Broca-Zentrum, in dem die Spracherzeugung stattfindet, liegt in der linken Hemisphäre und das Wernicke-Zentrum – zuständig für das Sprachverständnis – befindet sich in der rechten Hemisphäre.¹⁴

Bei der Sprachverarbeitung sind außerdem noch die Sehrinde (visueller Cortex), das Hörzentrum (auditorischer Cortex) und weitere motorische Bereiche beteiligt. Diese Zentren sind über Nervenbahnen verbunden und voneinander abhängig.¹⁵

„Diese Verbindungen bzw. Verschaltungen zwischen verschiedenen Nervenzellen oder Nervenzellarealen [verbinden sich], wenn [diese] gleichzeitig aktiviert werden. [...] Diese Prozesse, in denen neue Verbindungen entstehen oder sich neuronale Verschaltungen verändern und sich damit neue Netzwerke ergeben, in denen unser Wissen repräsentiert ist, erfolgen ein Leben lang. Das menschliche Gehirn ist bis zum Lebensende [...] durch Erfahrungen und Lernen veränderbar.“¹⁶

Das ist insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von Fremdsprachen im erwachsenen Alter bedeutsam. Werden diese neuronalen Verbindungen genutzt, stabilisieren sie sich; werden sie nicht genutzt, verkümmern sie und der Mensch vergisst das Gelernte.¹⁷

Beim Erwerb einer Fremdsprache (nicht Zweitsprache!) bildet sich ein neues neuronales Netzwerk in den entsprechenden für Sprache zuständigen Arealen des Gehirns. Aus dieser Erkenntnis werden Auswirkungen auf die Beherrschung der Fremdsprache abgeleitet. So wird verschiedentlich angenommen, dass hinsichtlich der Aussprache und der Grammatik der Lerner nie gänzlich den Stand eines Muttersprachlers erreichen könne. Nur im Bereich des Wortschatzes sei dies möglich.¹⁸ Dieser Auffassung widerspricht Apeltauer, der die Ansicht vertritt, dass es auch älteren Lernern möglich ist, eine akzentfreie Aussprache zu lernen, sie diese aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten jedoch oft zugunsten von Morphologie und Syntax

¹⁴ Baur 1990:24 ff

¹⁵ Roche 2005:49

¹⁶ vgl. Küls 2008

¹⁷ ebd.

¹⁸ ebd.

vernachlässigen.¹⁹ Aussprachekorrekturen bei Fremdsprachenlernern sind oft mit Problemen verbunden und somit wäre es sinnvoll „wenn die Aussprache indirekt geübt werden kann, z.B. anhand von Zungenbrechern, kurzen und witzigen Gedichten oder Theaterszenen.“²⁰

Nach einer Studie - veröffentlicht im Mai 2008 von Forschern der Milano Bicocca Universität und des Instituto di Bioimmagini e Fisiologia Molecolare in Segrate -, in der die kognitiven Leistungsunterschiede des Gehirns bei der Spracherinnerung untersucht wurden, liegt die Erstsprache in einer speziellen Region des Gehirns. Demnach versteht und assoziiert man Wörter in der Fremdsprache anders als in der Erstsprache. Da die Versuchspersonen auf die Erstsprache verstärkt mit bioelektrischen Stromwellen reagiert haben, ist davon auszugehen, dass die Unterschiede darauf zurückgeführt werden können, dass das Gehirn in der frühkindlichen Phase, in der vor allem nichtlinguistisches visuelles, emotionales und akustisches Wissen gespeichert wird, Sprache anders verarbeitet.

1.3 Emotionale und soziale Aspekte

Sobald ein Kind geboren ist, tritt es in Interaktion mit seiner Umwelt. Zunächst kommuniziert es, indem es schreit und auf das menschliche Gesicht und soziale Verhaltensweisen reagiert. Es ist fähig, die Mutter und deren Stimme von anderen zu unterscheiden. Schon in der ersten Woche kann der Säugling sprachliche von nicht-sprachlichen Lauten unterscheiden.²¹ Das Gelingen eines interaktiven Dialogs zwischen Bezugsperson und Säugling hängt davon ab,

„ob Bezugspersonen dem Kind einen safe place, einen geschützten Raum zur Weiterentwicklung bieten können, ob sie fähig und bereit sind zum Dialog. Denn in diesem Dialog der Säuglingszeit entsteht zunehmend Situationsverständnis als Voraussetzung eines späteren Sprachverständnisses.“²²

Meistens spricht der Erwachsene zu dem Kind in einer Art *Babytalk*, auch *Motherese* genannt. Dies hat eine sprachfördernde Funktion, denn durch Nachahmungen und Expansion der kindlichen Äußerungen, durch Fragen, die nicht dem Informationsgewinn, sondern vielmehr der Interaktion dienen,

¹⁹ Apeltauer 1997:73

²⁰ ebd.:74

²¹ vgl. Zollinger 1994

²² Motsch 1995:252 ff

Hier-und-Jetzt-Gespräche, in denen auf konkrete Objekte oder Ereignisse Bezug genommen wird, syntaktische Einfachheit, der Prosodie mit einer erhöhten Grundfrequenz, übertriebene Intonation, die der Zentrierung der Aufmerksamkeit dient und das langsame Sprechtempo lernt das Kind zu kommunizieren, mit den Bezugspersonen in Interaktion zu treten und sprachliche Laute zu filtern, zuzuordnen und letztlich selbst zu produzieren.²³

²³ vgl. Apeltauer 1997