Wege zur Sprache:

Ein Ratgeber zum Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat

Gisela Szagun

Gliederung

Einleitung

1. Verlauf des Spracherwerbs
- Der Anfang: Kommunikation und Sprachlaute
- Erste Wörter und Vokalisierungen
- Verlauf des Grammatikerwerbs

2. Unterschiede beim Spracherwerb
- Wie stark unterscheiden sich normalhörige Kinder beim Spracherwerb?
- Wie stark unterscheiden sich CI-Kinder beim Spracherwerb?
- Variabel – mit mehr oder weniger Schwung

3. Lernmechanismen: Wie lernen kleine Kinder Sprache?
- Nachahmung
- Verallgemeinerung
- Sensible Phase für Sprache

4. Was ist besonders schwierig für Kinder mit CI?
- Artikel
- Satzmuster

5. Was beeinflusst den Spracherwerb bei Kindern mit CI?
- Implantationsalter
- Hören mit Hörgeräten vor der Implantation
- Unterstützung durch die Eltern
- Sprache der Eltern
- Unbekannte Einflüsse

6. Wie können Eltern den Spracherwerb fördern?
- Wie sprechen Erwachsene mit kleinen Kindern?
- Leitlinien für eine förderliche Sprache mit CI-Kindern
- Eher nicht
- Spezielle Strategien für eine förderliche Sprache
  - Inhaltliche Wiederholungen
  - Informationsfragen
  - Erweiterungen
  - Frei stehende Artikel

7. Die Rolle der Sprache in der Entwicklung des Kindes
- Sprache – ein Symbolsystem
- Sprache und abstrakte Begriffe

8. Geht es auch mit Gebärden?

- Auf dem visuellen Weg
  - Mundbild
  - Gesten und Gebärden
  - Gebärdensprache

9. Abschließend: Praktische Orientierungshilfen

- Was können Sie vom CI erwarten?
- Ist eine Prognose möglich?
- Je früher, desto besser?
- Wann ist der richtige Zeitpunkt für die CI-Implantation?
- Wie können Sie Ihrem Kind beim Spracherwerb helfen?
- Wann ist die Sprachentwicklung zu langsam?
- Was tun bei zu langsamer Sprachentwicklung?
- Wie steht es mit Unterstützung und Informationen für Eltern?

10. Nachtrag

- Über die Autorin
- Literatur

Einleitung

Das Cochlea-Implantat (CI) ermöglicht gehörlos geborenen Kindern, die gesprochene Sprache zu erwerben. Als Eltern sehen Sie dem Spracherwerb vermutlich schon bald nach der Operation mit Erwartung entgegen. Sie mögen sich fragen:

- Wann wird mein Kind sprechen?
- Wie wird es sprechen?
- Verläuft der Spracherwerb wie bei einem normalhörigen Kind?
- Was kann ich tun, um den Spracherwerb meines Kindes zu fördern?

Bei diesen Fragen kann es durchaus hilfreich sein, wenn man weiß, was es mit dem Spracherwerb bei Kindern auf sich hat. Daher möchte ich dieses Büchlein mit einer knappen Darstellung des kindlichen Spracherwerbs beginnen. Es geht dabei um den Spracherwerb bei normalhörigen Kindern und bei Kindern mit CI. Sie werden erfahren, wie stark sich individuelle Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Erfolge unterscheiden, wie Kinder Sprache lernen, und welche besonderen Schwierigkeiten es für Kinder mit CI gibt.

Sie kommen in diesen ersten Kapiteln nicht um ein wenig Grammatik drum herum. Das gibt ihnen den „Stoff“ dessen, was ihr Kind lernt. Vielleicht entdecken Sie dabei auch, welch ein Wunderwerk eine menschliche Sprache ist, und welches Wunder Ihr Kind vollbringt, wenn es die Sprache erwirbt. Wenn Sie wissen, was beim Spracherwerb gelernt wird und worauf es ankommt, so kann dies für Sie eine nützliche Orientierungshilfe bei der Begleitung und Förderung Ihres Kindes sein.

In den weiteren Kapiteln geht es darum, welche Faktoren den Spracherwerb von Kindern mit CI beeinflussen, und wie Eltern den Spracherwerb ihres hörbeeinträchtigten Kindes fördern können. Das Thema der Förderung nimmt breiten Raum ein. Förderliche (und weniger förderliche) Strategien werden mit vielen Beispielen untermauert. Ich werde dann auch darauf eingehen, was zu tun ist, wenn die Lautsprache trotz aller Anstrengungen nicht ausreichend in Gang kommt. Hier ist es zunächst wichtig, die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung des Kindes zu verstehen. Eine Sprache ist für die Denkentwicklung eines Kindes unentbehrlich. Wenn es mit der Lautsprache nicht klappt, kann die Gebärdensprache eine wichtige Funktion haben. Ihr rechtzeitiger Erwerb kann eine negative Rückwirkung auf die Denkentwicklung verhindern, und sie kann weiterhin das Sprungbrett zum Erwerb der Lautsprache sein. Es ist wichtig, für das hörbeeinträchtigte Kind alle Möglichkeiten auszuschöpfen.

Was hier berichtet wird, basiert auf eigenen und internationalen empirischen Forschungsergebnissen. Wir haben den Spracherwerb von annähernd 200 Kindern mit CI über die ersten drei Jahre nach der Implantation verfolgt. Dabei wurden regelmäßig Tonaufnahmen des Sprechens in einer natürlichen Spielsituation mit einem Elternteil gemacht. Diese Spontansprache bildet die Grundlage aller Analysen. Gleichzeitig ist sie die Quelle der vielen Beispiele, mit denen ich in diesem Büchlein den Spracherwerb für Sie

lebendig machen möchte. Ich bin der Meinung, dass es – neben der medizinischen Hilfe - längst überfällig ist, die Erkenntnisse der empirischen Spracherwerbsforschung zum Nutzen der Kinder mit CI einzusetzen.

Um Ihnen unsere Forschungsarbeit etwas näher zu bringen, finden Sie unten ein Foto des ehemaligen Forschungsteams am Institut für Psychologie an der Universität Oldenburg. Unsere Forschungen wurden hauptsächlich in Zusammenarbeit mit dem CIC Hannover durchgeführt. Aber auch die CI-Zentren in anderen Städten, so Freiburg, Essen (Ruhr), Halberstadt, Berlin haben mit uns gearbeitet. Ich möchte mich bei den dortigen Mitarbeitern und bei den Eltern und Kindern, die so bereit willig mitgemacht haben, bedanken.

Ich hoffe, dass dieser Ratgeber für Sie hilfreich sein wird.

Gisela Szagun
Cambridge, im Februar 2012

Das (ehemalige) Spracherwerbsteam am Institut für Psychologie der Universität Oldenburg

Namen von links nach rechts: Mohsen Haj Bagheri, Sarah Deutscher, Barbara Stumper, Melanie Franik, Nina Sondag (stehend), Tim Oesterlau, Gisela Szagun

1 Verlauf des Spracherwerbs

In diesem Kapitel werden Sie etwas darüber erfahren, wie Kinder ihre Muttersprache erwerben. Dabei geht es um normalhörige Kinder und Kinder mit CI. Da wir unsere Muttersprache ganz unbewusst und mühelos in der frühen Kindheit erwerben, ist uns meistens nicht klar, was denn da eigentlich gelernt wird, und wie es gelernt wird. Als Muttersprachler sind wir uns der Grammatikregeln unserer Sprache nicht bewusst. Wir gebrauchen sie einfach. Bei einem Kind mit CI verläuft der Erwerb der Sprache meistens nicht so mühelos und schnell wie bei einem normalhörigen Kind. Als Eltern sind Sie in seinen Spracherwerbsprozess sehr stark eingebunden. Wenn Sie wissen, was beim kindlichen Spracherwerbsprozess vor sich geht, so können Sie Ihre Erwartungen daran orientieren und die Fortschritte Ihres Kindes besser erkennen.

Der Anfang: Kommunikation und Sprachlaute

Kommunikation liegt in der menschlichen Natur. Wir reden gerne miteinander, erzählen Anderen unsere Erlebnisse oder ein bisschen Klatsch und Tratsch. Menschen haben ein starkes Bedürfnis nach Kommunikation. Sie können davon ausgehen, dass das bei Ihrem Baby genauso ist. Dabei spielt es keine Rolle, ob ein Baby hört oder nicht, oder ob ein Kind ein CI trägt oder normalhörig ist. Ihr Kind möchte mit Ihnen kommunizieren. Zunächst kommunizieren Babys natürlich noch nicht mit einer gesprochenen Sprache. Sie kommunizieren mit ihrem Gesichtsausdruck, ihrem Lächeln, ihren Bewegungen und Gesten und – für uns weniger schön – mit ihrem Schreien. Zunehmend jedoch gehen sie zum wichtigsten menschlichen Kommunikationsmittel über: die Sprache. Ein Baby ist von sprechenden Menschen umgeben. Es bleibt nicht aus, dass es bald in die Welt der Sprache einsteigt.

Wenn ein Baby kaum hört, ist der Einstieg in die gesprochene Sprache natürlich nicht so unbeschwert gegeben. Es ist aber wichtig, dass die Kommunikation mit Ihrem Baby in der Zeit vor der Verbesserung der Höreindrücke durch das CI uneingeschränkt weiter geht. Denn das menschliche Kommunikationsbedürfnis besteht unabhängig vom Hören und einer gesprochenen Sprache. Neben inhaltlichen Botschaften teilen wir uns auch Gefühle mit – etwa durch Gesichtsausdruck und Bewegungen. Reagieren Sie daher auf die Kommunikationsangebote Ihres Babys – egal, ob das Lächeln, Bewegungen, Gesten oder Laute sind. Und reden Sie wie mit einem hörenden Baby. Machen Sie sich nicht viel Gedanken, wie viel von der gesprochenen Sprache Ihr Baby hört. Die Hauptsache ist, dass die Kommunikation - und damit das “Miteinander” - weiter geht.

Hörende Babys interessieren sich von Geburt an ganz besonders für menschliche Stimmen und für Sprachlaute. Das gilt zunächst für Sprachlaute ganz allgemein, unabhängig von einer spezifischen Sprache. Jedoch orientieren sie sich in der zweiten Hälfte des ersten

Lebensjahres zunehmend an den Lautmustern und Rhythmen ihrer Muttersprache. Durch das ständige Hören von gesprochener Sprache in ihrer Umwelt lernen Babys die Laute, die Sprachmelodie und die Betonungsmuster ihrer Muttersprache. Sie fangen sogar an, einige Laute selbst zu produzieren. Allmählich lernen Babys auch die typischen Lautverbindungen in den Wörtern ihrer Muttersprache zu erkennen. So beginnen deutsche Wörter oft mit Konsonantenverbindungen, wie in *Knopf* oder *Straße*, und sie enden oft auf ein *–e*, wie in *Kerze* und *Schleife*. Babys nehmen diese wiederkehrenden Merkmale der Wortstruktur wahr und merken sie sich als Muster ihrer Sprache. Die Lautmuster und die Betonungsmuster helfen Babys, einzelne Wörter im Strom der gesprochenen Rede zu erkennen. Lange bevor sie Wörter sprechen, erkennen Babys völlig unbewusst und mühelos die immer wiederkehrenden typischen Laut- und Betonungsmuster ihrer Muttersprache. Eltern bemerken nichts davon, da das Baby ja noch nicht spricht. Es erkennt lediglich in seiner Wahrnehmung, was die typischen Lautmuster und die Melodie seiner Muttersprache sind.

Ein hörendes Baby nimmt in seiner Umgebung täglich eine Unmenge an gesprochener Sprache auf. Dennoch braucht es ungefähr ein Jahr um die Laut- und Betonungsmuster seiner Sprache zu lernen. Denken Sie daran, wenn Sie bei Ihrem Kind mit CI ungeduldig auf die ersten Wörter warten. Es hatte vor der Implantation nicht genügend Höreindrücke, um die Laute, die Melodie und den Rhythmus seiner Muttersprache zu erkennen und zu lernen. Es muss dieses erst nachholen. Das kann genauso lange dauern wie bei einem normalhörigen Baby, es kann schneller, aber auch langsamer gehen. Es ist von Kind zu Kind verschieden. Erwarten Sie jedoch nicht zu viel an Sprache im ersten Jahr nach der Implantation.

Kurz gefasst

- Ihr Kind möchte mit Ihnen kommunizieren.
- Erwidern Sie seine Kommunikation und reden Sie mit ihm.
- Sprachmelodie und Sprachlaute erkennen und lernen Babys zuerst.
- Bevor ein Kind mit CI spricht, muss es das Erkennen von Sprachlauten, Sprachmelodie und Sprachrhythmus nachholen.
- Das braucht Zeit – und von Ihnen Geduld.

Erste Wörter und Vokalisierungen

Viele normalhörige Kinder sprechen ihre ersten Wörter ungefähr um ihren ersten Geburtstag herum. Es kann schon früher oder auch sehr viel später sein. Diese ersten Wörter bezeichnen Gegenstände und Personen in der Umgebung – wie *Mama, Auto, Ball*. Vielfach sind auch 'kleine Wörter' dabei – wie *ab, mehr, da*. Tätigkeitswörter und Eigenschaftswörter folgen meist etwas später – etwa *komm, geht, haben* und *heiß, alle-alle*. Es bleibt einige Monate lang bei einigen wenigen Wörtern. Dieser erste Gebrauch von Wörtern ist bei normalhörigen und CI-Kindern recht ähnlich. Nur sind die CI-Kinder älter.

Neben lautlichen Äußerungen, die als Wörter der deutschen Sprache zu erkennen sind, produzieren Kinder auch Vokalisierungen, die keine erkennbaren Wörter der deutschen Sprache sind, etwa *iba*, *alutschi*. Derartige Vokalisierungen verschwinden nach einigen Monaten. Bei den CI-Kinder jedoch sind die Vokalisierungen sehr viel häufiger und bleiben auch länger erhalten. Auch sind sie vielfältiger als bei normalhörigen Kindern – etwa *hamomamomah*, *abpuhan, amosa* oder hintereinander als eine Äußerung *ap e piebi wawebi*. Derartige Kreationen müssen Sie nicht beunruhigen. Sie sind zwar keine Wörter, aber zeigen doch, dass die Kinder sich die Laute der deutschen Sprache erarbeiten.

Wenn es dann zu Wörtern kommt, ist die Aussprache oft stark abweichend. Das ist auch bei normalhörigen Kindern der Fall – etwa *Tatze* für *Katze* oder *Sreemann* statt *Schneemann*. Bei den CI-Kindern ist es jedoch sehr viel ausgeprägter. Kasten 1 enthält einige Beispiele.

Kasten 1

Wort der deutschen Sprache	**kunstvolle Aussprachvarianten der Kinder**
Motor Rad	*Mo, Momo, Mot, Moho*
Feuerwehrauto	*Fionwiaauto*
Vorsicht	*Osich*
Flugzeug	*Fschoischoi*
Hubschrauber	*Hupelo, Obdenschrauber*
Kaffeemaschine	*Rateschien*
Badewanne	*Pamade*
Kinderwagen	*Pindawah*
Eichhörnchen	*Eichetchen, Eichnisch, Eichweich*

Und ganz besonders vielfältig sind die Varianten von:

Auto	*Auko, Augo, Autu, Aufo, Auho, Auo, Aue, Aubgo, Abgo, Apo, Aupa*

Machen Sie sich also auf einiges gefasst, was da auf Sie zukommt und Ihre Interpretations- und Sprachlernkünste beansprucht! Und machen Sie sich keine Sorgen, wenn Sie in der ersten Zeit solche starken Abweichungen von der Aussprache eines Wortes bei Ihrem Kind finden. Oft wissen nur die Personen, die regelmäßig mit dem Kind sprechen, was das Gesagte bedeutet.

CI-Kinder lassen auch vielfach Laute aus - besonders Konsonanten und einzelne Konsonanten in Konsonantenkombinationen. Das passiert oft am Ende und Anfang von Wörtern. Weiterhin ersetzen sie für sie schwierige Laute durch andere. Auch normalhörige Kinder tun dies zu Beginn ihrer Sprachentwicklung. Jedoch geschieht es in weitaus stärkerem Maße bei Kindern mit CI. Beispiele sind:

Kasten 2

Auslassung und Ersetzung von Lauten

Wort	→	**und was daraus wird**
Baum		*Bau*
Haus		*Hau*
kaputt		*apu*
Lampe		*Lape*
Schaukel		*Aukel*
trinken		*kenke, kinke*
zumachen		*humachen*
spielen		*piele*
Dreirad		*eirad*
muss		*mu*

❖ Müssen Sie falsche Aussprache verbessern und korrekte Aussprache üben?

⇨ Zu Beginn des Spracherwerbs sollten Sie die Aussprache nicht üben.
⇨ Wiederholen Sie einfach in Ihrer Antwort das Wort mit der korrekten Aussprache.
⇨ Sie können das Wort gelegentlich auch alleine und etwas langsamer sprechen.
⇨ Es kommt zunächst darauf an, dass Ihr Kind überhaupt spricht.

Kurz gefasst

- Zu Beginn gebrauchen Kinder einige Monate lang nur wenige Wörter.
- Neben Wörtern gebrauchen sie Vokalisierungen, die keine Wörter der deutschen Sprache sind.
- In Wörtern lassen Kinder mit CI häufig Laute aus oder ersetzen schwierige Laute durch andere.
- Vokalisierungen, Lautauslassungen und Lautersetzungen sind bei CI Kindern weitaus häufiger als bei normalhörigen Kindern.

Verlauf des Grammatikerwerbs

Die meisten normalhörigen Kinder fangen zwischen 18 und 24 Monaten an, ihren Wortschatz zu erweitern und erste Zweiwortsätze zu bilden. Bei manchen Kindern beginnt dieser Prozess auch später. Bei CI-Kindern beginnt er ungefähr ein Jahr nach der Implantation. Es kann jedoch schon früher oder erheblich später sein. Der Grammatikerwerb hat nun begonnen. Das bedeutet, dass Kinder die Regeln lernen, nach denen wir Wörter zu Sätzen kombinieren. Auch lernen sie die Regeln, nach denen wir einzelne Wörter verändern. So verändern wir Hauptwörter von der Einzahl in die Mehrzahl, indem wir Endungen anhängen. Aus *Blume* wird *Blume-n*, aus *Kind* wird *Kind-er*. Wenn wir Sätze bilden, reihen wir Wörter nicht beliebig aneinander, sondern nach bestimmten Regeln. So steht das Verb oft an der zweiten Stelle im Satz wie in *Sie liest ein Buch.* Kinder lernen solche Regeln unbewusst und mühelos.

Vielfach denken wir beim Spracherwerb vorrangig an den Erwerb von Wörtern und die Erweiterung des Wortschatzes. Zweifellos erweitern Kinder ihren Wortschatz. Der Spracherwerb besteht aber nicht nur darin, sondern vor allem im Aufbau eines abstrakten Grammatiksystems. Dieses ermöglicht Kindern, immer neue Sätze zu bilden und sich sehr bald fließend zu unterhalten. Was da gelernt und wie es gelernt wird, ist uns meistens weniger bewusst.

In der Tabelle 1 sind knapp die wesentlichen grammatischen Strukturen aufgeführt, die Kinder beim Aufbau einer grundlegenden Grammatik lernen. Dabei geht es um Wortendungen, Wortformen und Satzformen. Für jede grammatische Form sind Beispiele gegeben.

Die Tabelle 2 zeigt, in welcher Altersspanne normalhörige Kinder mit dem Erwerb der grundlegenden grammatischen Formen ihrer Muttersprache beginnen. Sie sehen, dass diese Altersspanne sehr groß ist. Das bedeutet, dass sich Kinder sehr stark im Tempo ihres Spracherwerbs unterscheiden. Aus diesem Grunde ist es nicht sinnvoll, ein festes Alter anzugeben.

Bei der Begleitung des Spracherwerbs Ihres Kindes, kann es eine Orientierungshilfe sein, wenn Sie wissen, welche grammatischen Formen beim Grammatikerwerb gelernt werden. Sie wissen dann, worauf Sie achten müssen. Weiterhin können Sie den Fortgang des Spracherwerbs Ihres Kindes besser beurteilen, wenn Sie sehen, in welchen sprachlichen Gebieten es Fortschritte macht und wo möglicherweise Lücken sind. Kehren Sie bei der Begleitung des Spracherwerbs Ihres Kindes immer wieder zu den Tabellen zurück!

Tabelle 1
Was lernen Kinder?
Grundlegende Grammatik: Wortendungen, Wortformen und Satzformen

Grammatische Struktur	**Beispiele**
	Wortendungen und Wortformen:
Mehrzahl	*Katzen, Augen, Beine, Schuhe, Kekse, Autos, Kinder, Stühle, Männer*
Artikel:	
Grundform	*der, die, das, ein, eine*
gebeugte Form	*den, dem*
Tätigkeitswörter:	
Gegenwartsformen	*tankt, passt, schläft, hast, fährst, fahre, komme, kriegen*
Vergangenheitsformen	*gemacht, gespielt, gefunden, genommen, abgebrochen*
Formen der Eigenschaftswörter	*gefährlicher Eisbär, arme Katze, neues Haus*
Hilfswörter	*ist, bin, soll, will, wollen, muss, darf, dürfen*
Fragewörter	*wo, wer, welche, was, wie, warum*
Fürwörter	*ich, mich, unser, du, mein, dies, uns*
Verhältniswörter	*an, mit, in, für, um, auf, unter, aus*
Mengenwörter	*mehr, nicht, alle, viel, auch*
Bindewörter	*aber, und, weil, dann*
	Sätze:
Zweitstellung des gebeugten Verbs	*Äpfel kommen da unten hin.* *Da hat sie Flügel.* *Wo kommt das hin?*
Endstellung der Grundform	*Der Hund will ein bisschen trinken.*
Satzgefüge	*Der muss halten, weil da eine Eisenbahn kommt.*
Passiv	*Das Fenster wird aufgemacht.*

Tabelle 2

In welcher Altersspanne beginnen normalhörige Kinder den Erwerb sprachlicher Formen?

Erwerb beginnt:*	Wortschatz	Grammatik	Beispiele
9-18 Monate	erste Wörter		
17-25 Monate	Wortschatz nimmt zu, vorwiegend Hauptwörter und „kleine Wörter“ wie *ab, auf*	Zweiwortsätze:	*Auto da, Katze raus*
		Wortendungen und Wortformen	
18-30 Monate	Wortschatz nimmt zu, Auch Tätigkeits- und Eigenschaftswörter	Mehrzahl:	*Blumen, Kinder, Stühle*
		Artikel in der Grundform:	*der, die, das, ein, eine*
		Formen der	
21-34 Monate	Wortschatz nimmt fortan weiter zu	Tätigkeitswörter:	
		Gegenwart:	*bellt, schläfst*
		Vergangenheit:	*geweint, abgeholt, genommen*
21-30 Monate		Artikel in der gebeugten Form:	*den, dem, einen*
21-28 Monate		Hilfswörter:	*ist, soll, kann*
18-26 Monate		Fragewörter:	*wo, wer, warum*
		Fürwörter:	*mein, ich*
		Verhältniswörter:	*mit, für, in*
		Mengenwörter:	*auch, mehr*
		Bindewörter:	*dann, und*
		Satzformen mit Verb (Tätigkeitswort)	
17-27 Monate		Zweiwortsätze mit Verben:	
		a) Verb in Grundform:	*du holen*
		b) gebeugte Verbform:	*Hund bellt*
		Mehrwortsätze:	*Der spuckt Feuer.*
18-26 Monate		Zweitstellung des Verbs:	*Da hat sie Flügel.*
			Wo kommt das hin?
18-28 Monate		Mehrwortsätze:	
24-34 Monate		Hilfsverb und Grundform:	*Der Hund will ein bisschen trinken.*
27-42 Monate		Passiv:	*Die Brücke wird gebaut.*
30-36 Monate		Satzgefüge:	*Der muss halten, weil da 'ne Eisenbahn kommt.*

* Bei den meisten Kindern (ca. 80%) beginnt der Gebrauch der jeweiligen Formen in dieser Altersspanne. Extrem schnelle oder langsame Kinder liegen jedoch unter oder über dieser Spanne.

Wie Sie in der Tabelle 2 sehen, beginnen normalhörige Kinder mit den meisten grammatischen Strukturen in der Altersspanne von 18 bis 30 Monaten, mit der Ausnahme von Satzgefügen, die frühesten mit 30 Monaten beginnen. Zu den ersten grammatischen Formen, die Kinder gebrauchen, gehören die Mehrzahl an Hauptwörtern und die Grundform der Artikel. Der Gebrauch der Artikel in der gebeugten Form und der Verbformen beginnt etwas später. Auch mit Satzbildungen beginnen Kinder früh. Zunächst sind das meistens Zweiwortsätze ohne Verben, dann Mehrwortäußerungen mit der Grundform des Verbs am Ende des Satzes. Derartige Satzbildungen verschwinden. Sehr bald gebrauchen Kinder die Satzmuster der deutschen Sprache. Sie gebrauchen Hauptsätze mit dem gebeugten Verb in Zweitstellung. Wenn ihre Sätze die Kombination von Hilfsverb und Grundform des Verbs enthalten, so gebrauchen sie die korrekte Endstellung der Grundform. Schon ab 30 Monaten beginnen Kinder mit Satzgefügen, die Haupt- und Nebensatz enthalten.

Obwohl Kinder so früh mit dem Erwerb der meisten grammatischen Strukturen beginnen, heißt das nicht, dass sie sie beherrschen. Über lange Zeit machen sie Fehler. Das ist ganz normal und kein Grund zur Besorgnis. Die Fehler geben oft Aufschluss darüber, mit welchen Prozessen die Kinder an das Lernen der Sprache herangehen. Die Regeln unserer Grammatik treffen häufig nicht hundertprozentig, sondern nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zu. Für vieles gibt es auch mehrere Regeln. So können wir die Mehrzahl auf vielfältige Art bilden – u.a. mit einem *–n* (*Blume-n*) oder einem *–e* (*Tier-e*). Kinder müssen lernen, wann welche Regel zutrifft. Ihre Fehler zeigen oft, dass sie noch in diesem Prozess begriffen sind. So kann es passieren, dass sie *die Tieren* statt *die Tiere* und *abgerisst* statt *abgerissen* sagen. Solche Fehler können über lange Zeit erhalten bleiben und verschwinden von alleine, wenn die Regeln vollständig erworben sind.

Die Tabelle 3 gibt Aufschluss darüber, wie lang sich der Prozess des Erwerbs der grammatischen Strukturen hinzieht, bis sie mit einem gewissen Grad an Korrektheit erworben sind. Sie sehen darin, dass manche Strukturen schnell bis zu einer mindestens 90-prozentigen Korrektheit erworben werden. Dazu gehören die Grundform der Artikel, die Verbformen der Gegenwart und die Satzformen. Bei anderen Formen, so der Mehrzahl, der Vergangenheitsform des Partizips bleiben die Fehler zwar länger erhalten, sind jedoch nicht häufig. Anders sieht das bei den gebeugten Formen der Artikel aus. Hier machen Kinder sehr viele Fehler, die zwischen zwei und vier Jahren noch bis zu 20% und 45% betragen können.
Trotz der Unzulänglichkeiten in diesem einen Gebiet der Grammatik haben normalhörige Kinder bis zum Alter von ungefähr vier Jahren eine grundlegende Grammatik erworben. Sie verfügen über alle wesentlichen Strukturen und sind in der Lage sich fließend zu unterhalten. Die Grammatik wird also schnell, innerhalb einer Zeitspanne von ungefähr zweieinhalb Jahren erworben. Auch ein Grundwortschatz ist in diesem Alter vorhanden. Während die Grammatik der Muttersprache – bis auf einige wenige komplexe Strukturen – im Alter von vier Jahren grundsätzlich erworben ist, erweitert sich der Wortschatz ein Leben lang.

Tabelle 3

Wie lange dauert es bis zum korrekten Gebrauch grammatischer Formen?

Form	Fehlerbeispiel	Fehlerhäufigkeit in einer gewissen Altersspanne
Wortendungen und Wortformen, die schnell korrekt gebraucht werden:		
Artikel in der Grundform	*der Bein*	anfänglich 15% - 60% Fehler, schnell abnehmend, ab ca. 36 Monate: 90% korrekt
Tätigkeitswörter in der Gegenwart	*ich tanken*	anfänglich bis zu 35% Grundform, ab ca. 30 Monate: 90% korrekt
Wortendungen und Wortformen, die lange gelegentlich fehlerhaft gebraucht werden:		
Mehrzahl	*die Tigern*	von Beginn bis Grundschulalter: Fehlerquote bis zu 16%
Vergangenheit (Partizip)	*getrinken*	anfänglich bis zu 70% Fehler, schnell abnehmend, ab 36 Monate bis Grundschulalter: Fehlerquote bis zu 12%
Wortendungen und Wortformen, die lange und häufig fehlerhaft gebraucht werden:		
Artikel in der gebeugten Form	*Ich seh auch ein Schneemann.*	Akkusativ (Wenfall): Fehlerquote bis zu 20% bis 48 Monate und darüber hinaus
	Das gibt's auch bei den Automaten.	Dativ (Wemfall): Fehlerquote bis zu 45% bis 48 Monate und darüber hinaus
Vorübergehende Satzformen der Kindersprache:		
1) Zweiwortsätze ohne Verben:	*raus Katze*	verschwinden nach einigen Monaten
2) Mehrwortsätze mit Verben in der Grundform:	*Mama Auto holen*	verschwinden nach einigen Monaten
Satzformen: schnell und fast fehlerfrei erworben		
Mehrwortsätze mit Zweitstellung des gebeugten Verbs:	*Mama was kauft.*	von Beginn um 90% korrekt
Mehrwortsätze mit Hilfsverb und Endstellung der Grundform:	*Ich das was bauen muss.*	von Beginn um 90% korrekt

Bei Kindern mit CI verläuft der Spracherwerb grundsätzlich ähnlich. Sie können sich also an den grammatischen Strukturen orientieren, jedoch nicht an den Altersangaben für den Erwerb bei normalhörigen Kindern.

Achten Sie bei der Begleitung des Spracherwerbs Ihres Kindes nicht nur auf den Wortschatz, sondern auf Zeichen, dass die Grammatik in Gang kommt. Kinder müssen lernen, Wörter regelhaft zu verändern und aus Wörtern immer wieder andere Sätze zu bilden. Erst das gibt ihnen eine vollwertige Sprache.

In kürzester Form:
❖ **Was zeigt Fortschritte beim Grammatikerwerb an?**

⇨ Kombinationen von Wörtern, erste Zweiwortsätze
⇨ Mehrzahlformen
⇨ Endungen an Verben
⇨ Artikel
⇨ Verhältniswörter, Fragewörter
⇨ vollständige Sätze mit Verb
⇨ Hilfswörter
⇨ Sätze mit Hilfswörtern und Verb

Kurz gefasst

- Normalhörige Kinder haben bis zum Alter von vier Jahren eine grundlegende Grammatik erworben.
- Sie fangen schon früh – oft vor zwei Jahren – mit dem Erwerb grammatischer Formen an. Jedoch dauert es oft lange, bis sie diese korrekt gebrauchen.
- Schnell und mit wenig Fehlern erwerben sie:
  - Grundformen der Artikel
  - Endungen an Tätigkeitswörtern
  - Satzmuster
- Fehler bleiben länger erhalten bei:
  - Mehrzahl
  - Vergangenheitsform des Partizips
- Fehler sind sehr häufig und bleiben länger erhalten bei:
  - den gebeugten Formen der Artikel
- Fehler sind normal und verschwinden von alleine.

2 Unterschiede beim Spracherwerb

Wie stark unterscheiden sich normalhörige Kinder beim Spracherwerb?

Sie haben schon im vorigen Kapitel gesehen, dass eine bestimmte grammatische Form nicht im gleichen Alter von jedem Kind erworben wird. Ganz im Gegenteil, die Altersspanne, in der einzelne Kinder damit beginnen, bestimmte Formen zu gebrauchen, ist erheblich. So gebrauchen manche Kinder schon mit 18 Monaten Zweiwortäußerungen, andere erst ein halbes Jahr später, mit 24 Monaten. In der Sprachentwicklung von normalhörigen Kindern sind solche Unterschiede normal. Kinder unterscheiden sich im Tempo der Sprachentwicklung. Die folgenden Beispiele von zwei normalhörigen Kindern in Kasten 3 und 4 sollen diese Unterschiede verdeutlichen. In diesen und allen folgenden Kästen wird der Name des Kindes als Pseudonym mit den ersten drei Buchstaben gegeben.

Kasten 3

Kind FAL: Schnell von Wörtern zu Sätzen

Alter (in Jahren;Monaten)	**Beispielsätze eines normalhörigen Kindes**
1;4	Da.
1;5	Mam.
1;6	Ab.
1;8	Affe.
1;9	Reingucken.
1;10	Pferd rein.
2;0	Is' was runterfall'n.
2;1	Das nich kein Schaf.
2;2	Kann der da Mund aufmachen.
2;4	Kann Mäuse fang'n.
2;5	Du solls' die einsperr'n.
2;6	Die ham Hörner auf 'er Nase.
2;8	Aber ein böser Huhu war oben im Dunkeln.
2;9	Ein Hund hat mal mit 'n Sranz [= Schwanz] mal gewedelt, un' dann hab ich den gestreichelt den klein'n Hund.
2;10	Un' ihr müsst alle auf 'm Pferd reitet mit Gewehr.

Das Kind FAL braucht sechs Monate, bis es erste Sätze produziert, während das Kind EME erst nach einem Jahr damit anfängt. Danach werden die Sätze bei beiden Kindern länger und komplexer, aber auch das geht bei FAL schneller. Er beginnt schon vor dem Alter von zwei

Jahren mit Zweiwortäußerungen und spricht ab zweieinhalb Jahren in längeren Sätzen – ein Alter, in dem EME mit Zweiwortäußerungen begonnen hat. Derartige Unterschiede in der Schnelligkeit des Spracherwerbs sind ganz normal. Auch die Grammatikfehler, die die Kinder machen, sind normal im Prozess des Spracherwerbs.

Kasten 4

Kind EME: Langsam von Wörtern zu Sätzen

Alter (in Jahren;Monaten)	**Beispielsätze eines normalhörigen Kindes**
1;4	Da.
1;5	Da.
1;6	Mama.
1;8	Da.
1;9	Die.
1;10	Baby.
2;0	Meiner.
2;1	Hier.
2;2	Die rein.
2;4	Das auch.
2;6	Auch ein.
2;8	Anzieh'n.
2;9	Ich das hier.
2;10	Baby will auch mitspiel'n.
3;0	Morgen macht das wieder heile.
3;1	Ich hab deine Eisenbahn aufgebaut.
3;2	Eine Mond hat solche Streifen.
3;4	Erst mal ich diese Punkte von den Schneemann.
3;5	Un' die Sonne geht so langsam unter, un' geht in den Himmel.

Wie stark unterscheiden sich CI-Kinder beim Spracherwerb?

Kinder mit CI erwerben die gesprochene Sprache ebenfalls in unterschiedlichem Tempo. Bei ihnen sind die Unterschiede in der Schnelligkeit jedoch sehr viel ausgeprägter. Das soll zunächst an Beispielen von vier Kindern verdeutlicht werden (Kästen 5, 6, 7 und 8). Bei allen Kindern ist der Ausgangspunkt der Sprachstandserhebungen 6 Monate nach der Implantation. Das Kind ELI gleicht einem normalhörigen Kind mit schneller Sprachentwicklung. Nach einigen Monaten des Gebrauchs von einzelnen Wörtern produziert es kleine Sätze, die dann schnell länger werden. Schon ein Jahr nach der Implantation beginnt es, kleine Sätze zu bilden. Diese werden im Laufe des zweiten und dritten Jahres nach der Implantation länger und komplexer. Das Kind LAN gleicht einem normalhörigen Kind mit einer langsameren

Kasten 5

Kind ELI: im Tempo eines schnellen normalhörigen Kindes

Lebensalter (in Jahren und Monaten)	**Höralter***	**Beispielsätze**
2;9	0;6	Baby.
2;11	0;8	(H)eiß.
3;0	0;9	Da Mütze.
3;3	1;0	Ein Baum.
3;5	1;2	Is' kein Loch.
3;8	1;6	Mama kaputt (g)emacht.
3;11	1;8	Das is' die Badezimmer.
4;2	1;11	Dann muss da aufsteh'n die Mami.
4;5	2;2	Und in Sommer kriegen die keine Schuhe an.
4;8	2;5	Die kann schon in de richtigen großen Bad schwimmen.

* Die Berechnung des Höralters begann mit dem Zeitpunkt der Operation, der das Höralter 0 darstellt.

Kasten 6

Kind LAN: im Tempo eines langsamen normalhörigen Kindes

Lebensalter (in Jahren und Monaten)	**Höralter***	**Beispielsätze**
1;9	0;6	Hao [= hallo].
1;11	0;8	Ab.
2;1	0;10	Apu [= kaputt].
2;3	1;0	So.
2;5	1;2	Tatze [= Katze].
2;7	1;4	Da fahr'n.
2;9	1;6	Auto saschan [= waschen].
3;0	1;9	Mama klingel.
3;3	2;0	Lan hat so 'ne Karte.
3;8	2;5	Die kommen da alle hein [= rein].
4;0	2;9	Jetz' müssen die Schuhe anzieh'n.
4;3	3;0	Das is' eine Baustelle, un' da kann man mit Auto fahr'n.

* Die Berechnung des Höralters begann mit dem Zeitpunkt der Operation, der das Höralter 0 darstellt.

Sprachentwicklung. Es ähnelt EME. Es braucht ein Jahr bis zum Gebrauch von kleinen Sätzen. Es beginnt also erst eineinhalb Jahr nach der Implantation damit, kleine Sätze zu bilden, die dann jedoch schnell länger werden. Im dritten Jahr nach der Implantation spricht

es in komplexen Sätzen. Der Spracherwerb von Kindern mit einem derartigen Entwicklungsverlauf ist vergleichbar mit dem normalhöriger Kinder. Auch die Grammatikfehler sind denen normalhöriger Kinder vergleichbar. Nach Lebensalter sind die Kinder natürlich älter.

Bei anderen CI- Kindern jedoch verläuft der Spracherwerb deutlich langsamer. Die Beispiele von NIF und SIH verdeutlichen das. NIF beginnt zwar schon rund ein Jahr nach der Implantation damit, Zweiwortäußerungen zu bilden. Jedoch bleibt es dann ungefähr ein Jahr lang dabei. Der Prozess des Spracherwerbs scheint zu stagnieren. Zweieinhalb Jahre nach der Implantation sind die Sätze zwar etwas länger geworden. Allerdings gibt es dann kein stärkeres Anwachsen mehr. Es ist dieser kontinuierlich langsame sprachliche Fortschritt, der NIF von CI-Kindern mit schnellem sprachlichem Fortschritt und von normalhörigen Kindern unterscheidet. Fast vier Jahre nach der Implantation und in einem Lebensalter von fast 6 Jahren ist die Sprache von NIF noch recht rudimentär.

Kasten 7

Kind NIF: in einem langsameren Tempo als schnelle CI-Kinder

Lebensalter (in Jahren und Monaten)	**Höralter***	**Beispielsätze**
2;6	0;6	Mama.
2;9	0;9	Warte.
3;0	0;11	Schla [= schlafen].
3;3	1;2	Mach zu.
3;6	1;4	Mach auf.
3;8	1;6	Komm mal.
3;10	1;8	Guck mal.
4;0	1;10	Da auch.
4;1	2;1	Mach Haus.
4;4	2;4	Setz' hin.
4;6	2;6	Du da einkaufen.
4;9	2;9	Sonne kommt.
5;1	3;1	Ich komm gleich.
5;4	3;4	Puppe haben du.
5;7	3;7	Ich möchte Eis.
5;10	3;10	Koste(t) viel Geld hier.

* Die Berechnung des Höralters begann mit dem Zeitpunkt der Operation, der das Höralter 0 darstellt.

Noch langsamer verläuft der Spracherwerb von SIH. Es dauert fast zwei Jahre, bis Zweiwortäußerungen auftreten, und über diese kommt das Kind auch dreieinhalb Jahre nach der Implantation nicht hinaus. Das Kind ist mittlerweile sechs Jahre alt.

Kasten 8

Kind SIH: in einem deutlich langsameren Tempo als schnelle CI-Kinder

Lebensalter (in Jahren und Monaten)	**Höralter***	**Beispielsätze**
2;11	0;6	Da.
3;2	0;9	Ab.
3;4	0;11	Schla [= schlafen].
3;6	1;1	Baby.
3;9	1;4	Auto.
4;0	1;7	Alle.
4;4	1;11	Aua Puppe.
4;7	2;2	Da falsch.
4;10	2;5	Ich mü [= müde].
5;1	2;8	Mama einkaufe.
5;4	2;11	Ich mach.
5;7	3;4	Papa helfe.
6;0	3;7	Möchte Wasser.

* Die Berechnung des Höralters begann mit dem Zeitpunkt der Operation, der das Höralter 0 darstellt.

Variabel – mit mehr oder weniger Schwung

Nun kann man den sprachlichen Fortschritt eines Kindes nicht nur an einem Beispielsatz festmachen. Ich habe mich zwar bemüht, Ihnen in den Beispielen Sätze auszuwählen, die für das Kind auf dem Alters- bzw. Höraltersniveau typisch sind, jedoch geben diese Sätze nur einen ersten Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes. Im Laufe einer Spielsituation und eines Gesprächs produzieren Kinder Sätze mit unterschiedlicher Satzlänge. Die Spracherwerbsforschung hat ein Maß entwickelt für die durchschnittliche Äußerungslänge aller Sätze in einer Sprachprobe. Dieses Maß erfasst die Aspekte, die den sprachlichen Fortschritt von Kindern ausmachen. Sie haben diese Aspekte in den Tabellen 1 – 3 schon kennengelernt. Es sind die systematischen Veränderungen an Wörtern durch Endungen und die Tatsache, dass die ursprünglichen Zweiwortsätze länger werden.

Man misst die Länge eines Satzes nicht in ganzen Wörtern, sondern in Teilen von Wörtern. Wie Sie bei der Mehrzahlbildung und den Endungen an Verben gesehen haben, gliedert sich ein Wort in den Wortstamm und die Wortendung. So besteht die Mehrzahlform *Kerze-n* aus dem Wortstamm *Kerze*, und der Endung *–n*, die Mehrzahl ausdrückt. Bei der Form *komm-t* ist *komm* der Wortstamm, während *–t* die dritte Person Einzahl ausdrückt – wie in *er kommt*. Wenn Kinder derartige Endungen bilden können, verfügen sie über mehr grammatische

Kenntnisse, als wenn sie das noch nicht können. Ihre grammatischen Kenntnisse drücken sich im Gebrauch von systematischen Veränderungen an Wörtern aus und dadurch, dass ihre Sätze länger werden. Bei der Berechnung der durchschnittlichen Satzlänge misst man daher die Länge von Sätzen in Wortteilen.

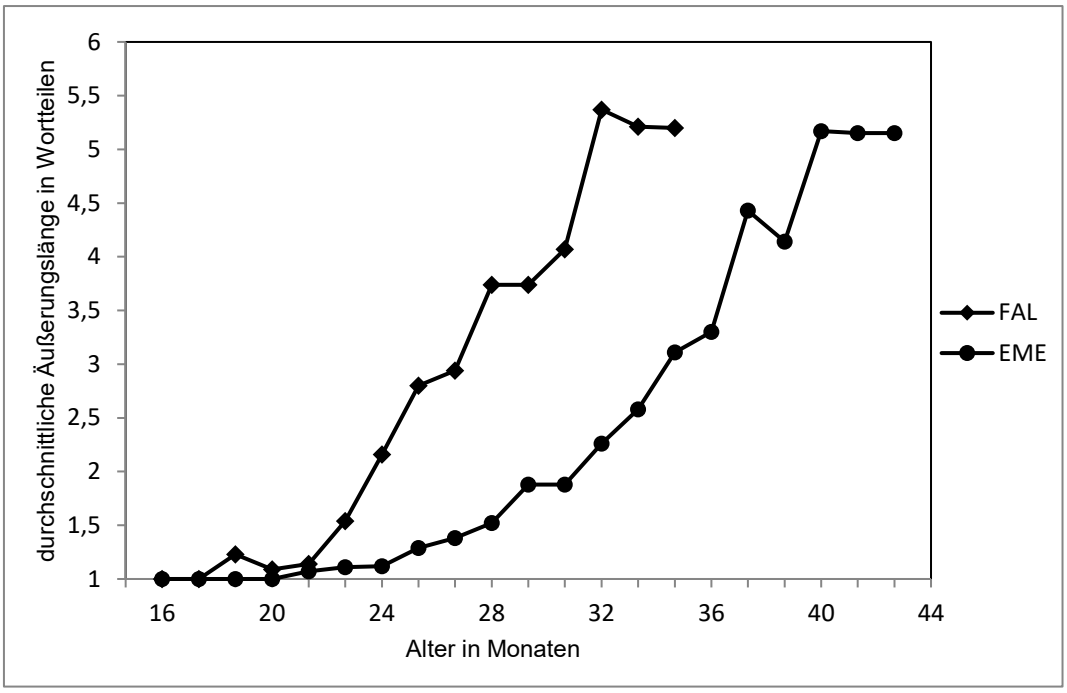
Grundlage der Berechnung der durchschnittlichen Satzlänge bildet eine Sprachprobe der gesprochenen Sprache. In unserer Forschung haben wir auf jedem Altersniveau eine eineinhalb- bis zweistündige Sprachprobe in einer freien Spielsituation erhoben. Jede Sprachprobe wurde verschriftet. Um zur durchschnittlichen Äußerungslänge zu gelangen, wird jeder Satz der Sprachstichprobe in seine Wortteile zergliedert. Wenn ein Kind 1000 oder mehr Sätze sagt, ist man damit viele Stunden beschäftigt. (Für manche Spracherwerbsforscher ist das eine Lieblingsarbeit!) Den Rest der Arbeit allerdings erledigt der Computer. Mit dem entsprechenden Programm rechnet er alle Wortteile zusammen, teilt sie durch die Anzahl der Sätze – in diesem Fall 1000 – und gibt das Ergebnis heraus: die durchschnittliche Satzlänge für diese Sprachaufnahme.

Das Maß der durchschnittlichen Äußerungslänge hat sich seit 40 Jahren in der Spracherwerbsforschung in verschiedenen Sprachen bewährt. Es wird als Indikator des grammatischen Fortschritts bei Kindern benutzt. Es spiegelt den grammatischen Fortschritt von Kindern besonders gut in der Zeit wieder, in der sie die grundlegenden grammatischen Formen und Satzbildungen lernen. Eine durchschnittliche Äußerungslänge von 5 – 6 Wortteilen zeigt an, dass die Kinder eine grundlegende Grammatik erworben haben.

Sehen wir uns nun die durchschnittliche Äußerungslänge der Kinder an, deren Beispielsätze wir schon kennengelernt haben. Zunächst geht es um die beiden normalhörigen Kinder FAL und EME. Die Abbildung 1 zeigt den Anstieg der durchschnittlichen Äußerungslänge für FAL und EME. Beide Kinder haben zunächst einige Zeit eine Satzlänge um 1.0. Das heißt, dass sie Einwortsätze bilden. Dann setzt bei FAL um zwei Jahre herum ein sehr starker Anstieg der Satzlänge ein, der sich bis 2;8 (zwei Jahre;acht Monate) fortsetzt und dann um 5.0 liegt. EME ist deutlich langsamer. Erst mit 2;6 erreicht das Kind eine Satzlänge um 2.0. Dann allerdings wächst die Satzlänge stark an und erreicht bei 3;4 einen Wert von ca. 5.0. EME kommt zum gleichen Ziel wie FAL – nur acht Monate später. Es spielt also keine Rolle, dass sie zunächst deutlich langsamer war als FAL.

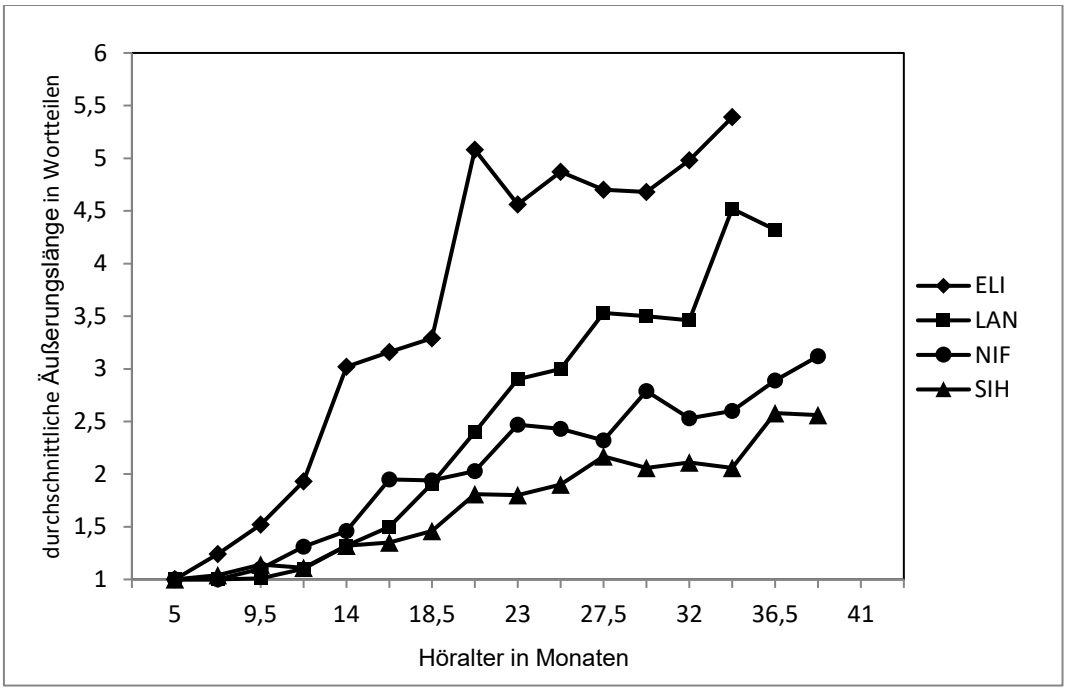
Die Spracherwerbsverläufe von FAL und EME sind typisch für normalhörige Kinder. Manche Kinder machen schnellere sprachliche Fortschritte als andere. Während sich die Sprachentwicklung bei den schnellen Kindern nach einigen Monaten stark beschleunigt, so geschieht dies bei den langsameren Kindern erst nach ein- bis eineinhalb Jahren. In der Regel holen die langsamen Kinder im vierten Lebensjahr auf. Ein entscheidendes Merkmal der natürlichen Sprachentwicklung ist, dass nach dem anfänglichen Gebrauch von Ein- und Zweiwortsätzen eine stärkere Beschleunigung eintritt. Wie wir gesehen haben, mag das bei manchen Kindern im zweiten, bei anderen im dritten Lebensjahr sein. Entscheidend ist, dass sie in ungefähr zweieinhalb Jahren zu einer grundlegenden Grammatik gelangen.

Abbildung 1: Durchschnittliche Äußerungslänge von zwei normalhörigen Kindern



Wie sieht die Entwicklung der durchschnittlichen Äußerungslänge bei den vier CI-Kindern ELI, LAN, NIF und SIH aus? Die Abbildung 2 zeigt die Verläufe für diese vier Kinder, deren Beispielsätze wir schon kennengelernt haben. (Die Kurven enden pro Kind mit der letzten verfügbaren Sprachaufnahme). Wie Sie erkennen können, entsprechen die Verläufe der durchschnittlichen Äußerungslänge dem Bild, das sich in den Beispielsätzen bietet. Bei den zwei Kindern ELI und LAN kommt es zu einer deutlichen Beschleunigung der durchschnittlichen Äußerungslänge. Bei LAN ist das später als bei ELI – entsprechend dem Unterschied bei normalhörigen Kindern. Bei NIF und SIH dagegen tritt keine deutliche Beschleunigung der durchschnittlichen Äußerungslänge ein. Ihre durchschnittliche Äußerungslänge nimmt zwar mit der Zeit zu – aber ohne Schwung. Dieser Mangel an einer deutlichen Beschleunigung ist ein wesentlicher Unterschied in der Sprachentwicklung von NIF und SIH im Vergleich zur Sprachentwicklung von ELI und LAN und normalhörigen Kindern. Während ELI und LAN eine Sprachentwicklung haben, die der natürlichen vergleichbar ist, trifft das auf NIF und SIH nicht zu. Sie haben eine Sprachentwicklung, die der natürlichen nicht mehr ähnelt. Ihre sprachliche Verzögerung ist erheblich.

Abbildung 2: Durchschnittliche Äußerungslänge von vier Kindern mit CI



Wie sieht das nun für viele Kinder aus? Gleichen sie den vier einzelnen CI Kindern, deren Spracherwerbsverläufe in Abbildung 2 dargestellt sind?

In unseren Studien haben wir den Spracherwerb von 47 Kindern mit CI auf der Basis von vielen Sprachproben in natürlichen Spielsituationen über die ersten zweieinhalb nach der Implantation untersucht. Die Kinder hatten ein Implantationsalter, das zwischen 6 und 47 Monaten lag. Die meisten Kinder erhielten ihr CI im zweiten Lebensjahr. Die 47 Kinder ließen sich in 4 Gruppen mit deutlich unterschiedlichen Spracherwerbsverläufen einteilen, die denen der Beispielkinder ELI, NAN, NIF und SIH entsprachen.

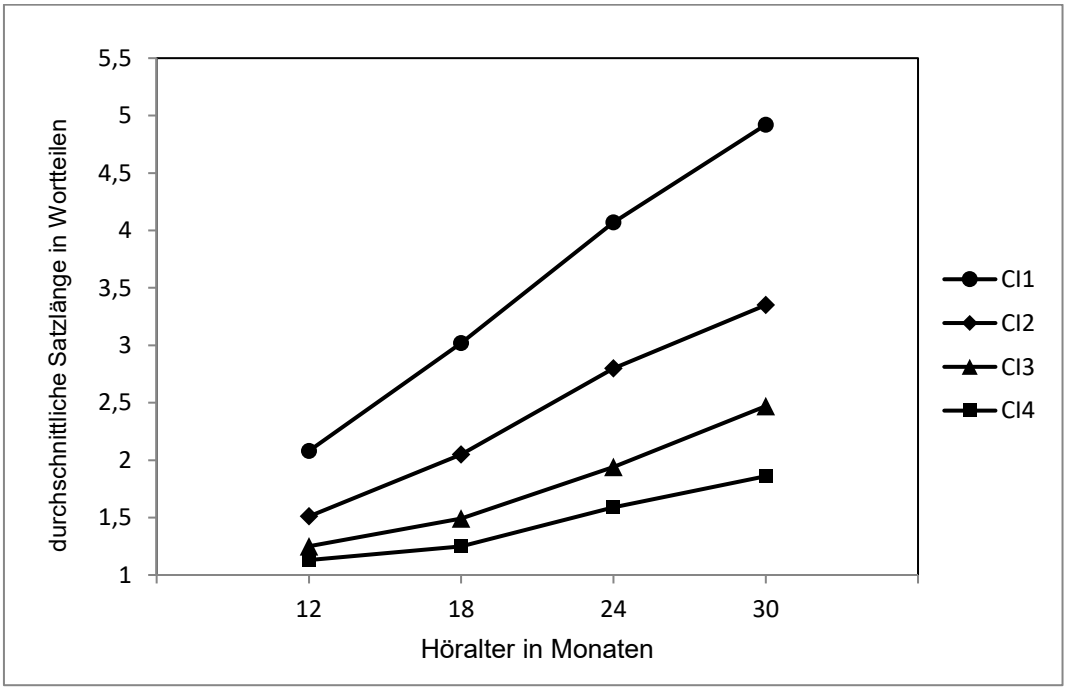
Die durchschnittliche Äußerungslänge per Gruppe ist in Abbildung 3 dargestellt. Die Gruppe CI 1 hatte die schnellste Entwicklung. Elf Kinder waren in dieser Gruppe. Sie erreichten zweieinhalb Jahre nach der Implantation einen Sprachstand, auf dem sie eine grundlegende Grammatik beherrschen. Sie gebrauchen verschiedene Satzmuster, bilden die Mehrzahl, die verschiedenen Verbformen, sie benutzen Hilfsverben und Artikel. Die Gruppe CI 2 ist langsamer. Die 12 Kinder in dieser Gruppe erreichten jedoch einen Sprachstand, der ihnen erlaubt, Mehrwortsätze zu bilden. Auch sie gebrauchen Mehrzahl, Verbformen, Hilfsverben und Artikel, jedoch beherrschen sie diese Wortformen in geringerem Maße. Die Gruppe CI 3 erreicht einen Sprachstand von Zweiwortsätzen. Elf Kinder waren in dieser Gruppe. Die Gruppe CI 4 ist auch zweieinhalb Jahre nach der Implantation kaum über Stand von Einwortsätzen hinausgekommen. In dieser Gruppe waren 13 Kinder. Die Kinder in den

Gruppen CI 3 und CI 4 kamen über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren nach der Implantation nicht dazu, in ganzen Sätzen zu sprechen.

Die Verlaufskurven der Sprachentwicklung für die einzelnen Kinder gehen über den Zeitraum von zweieinhalb Jahre nach der Implantation hinaus (Abb. 2). Sie zeigen, dass die langsamen Kinder NIF und SIH, die in den Gruppen CI 3 und CI 4 sind, im Laufe eines weiteren Jahres dazu kommen, in Zwei- bzw. Mehrwortsätzen zu sprechen (s. Abb. 2) und Beispielsätze von NIF und SIH). Das ist ein Fortschritt, jedoch ist auch weiterhin keine starke Beschleunigung ihrer Sprachentwicklung eingetreten.

Der Spracherwerb der 23 Kinder der Gruppen CI 1 und CI 2 ist dem normalhöriger Kinder vergleichbar. Das trifft auf den Spracherwerb der 25 Kinder in den Gruppen CI 3 und CI 4 nicht zu. Ihr Spracherwerb ist so langsam, dass er dem natürlichen nicht mehr vergleichbar ist. Zusammenfassend können wir also sagen, dass knapp die Hälfte der Kinder (49%) einen Spracherwerb hat, der dem normalhöriger Kinder gleicht. Die andere Hälfte (51%) hat demgegenüber einen Spracherwerb, der dem natürlichen Spracherwerb nicht gleicht. Er ist deutlich langsamer.

Abbildung 3: Durchschnittliche Äußerungslänge bei vier Gruppen von CI-Kindern



Ich habe hier Ergebnisse zur Sprachentwicklung bei Kindern mit CI vorgestellt, die auf einer detaillierten Analyse der Spontansprache dieser Kinder Spielsituationen basiert. Es ist die Sprache der Kinder in einer natürlichen Situation. Derartige Sprachstichproben spiegeln das sprachliche Können von Kindern realitätsnah und besser wider als ein Sprachtest. Bei

weiteren 114 Kindern mit CI haben wir den Spracherwerb mittels Elternfragebogen untersucht. Auch hier wurden das Anwachsen des Wortschatzes, der Satzlänge und der Erwerb einzelner grammatischer Formbildungen erfasst. Das Ergebnis gleicht dem der detaillierteren Untersuchungen. Um die Hälfte der Kinder hat einen natürlichen Spracherwerb, der dem normalhöriger Kinder vergleichbar ist. Die andere Hälfte bleibt deutlich hinter diesen Kindern zurück. Der Verlauf des Spracherwerbs bei CI Kindern, so wie hier dargestellt, hat also eine allgemeine Gültigkeit. Das gilt für Kinder, die ihr CI zwischen 6 und 47 Monaten erhielten, die einsprachig aufwachsen, und die keine weitere Beeinträchtigung haben.

Die folgende Tabelle 4 gibt Ihnen eine zusammenfassende schematische Darstellung des Sprachstandes bei CI Kindern zweieinhalb Jahre nach der Implantation.

Tabelle 4

Was ist der Sprachstand von Kindern mit CI zweieinhalb Jahre nach der Implantation?

Gruppe	Beispielkind	Sprachstand zweieinhalb Jahre nach der Implantation	
		Mittlere Äußerungslänge in Wortteilen	Beschreibung der grammatischen Fertigkeiten
CI 1	ELI	≥ 4.0	grundlegende Grammatik: verschiedene Satzmuster, Mehrzahl, Verbformen, Hilfsverben, Artikel, grammatische Wörter (z.B. Fürwörter, Fragewörter, Verhältniswörter)
CI 2	LAN	2.75 – 3.99	Mehrwortsätze: Wortformen und Wortendungen wie bei Gruppe CI 1, jedoch weniger gut beherrscht, Satzformen noch eingeschränkt
CI 3	NIF	2.25 – 2.74	Zweiwortsätze: einige Wortendungen, Satzmuster bleiben rudimentär
CI 4	SIH	< 2.25	Einwortsätze: überwiegend Einwortsätze, gelegentlich auch länger, kaum Wortendungen

Kurz gefasst

- Kinder unterscheiden sich sehr stark im Tempo ihres Spracherwerbs.
- Bei CI-Kindern sind die Unterschiede im Tempo des Spracherwerbs sehr viel stärker ausgeprägt als bei normalhörigen Kindern.
- Für Kinder, die ihr CI zwischen 6 und 47 Monaten erhalten, einsprachig aufwachsen und keine weitere Beeinträchtigung haben, gilt:
  - Die Hälfte der Kinder hat eine Sprachentwicklung, die der natürlichen gleicht. Sie kommen zweieinhalb bis dreieinhalb Jahre nach der Implantation zu einer grundlegenden Grammatik.
  - Die andere Hälfte hat eine so langsame Sprachentwicklung, dass sie mit der natürlichen nicht mehr vergleichbar ist. Die Kinder haben eine rudimentäre Grammatik.

3 Lernmechanismen: Wie lernen kleine Kinder Sprache?

Normalhörige Kinder lernen ihre Muttersprache mühelos „so nebenbei“. Sie müssen nicht üben und sich bewusst anstrengen. Kinder konstruieren die Grammatik ihrer Muttersprache aus der Sprache, die mit ihnen gesprochen wird und die sie um sich herum hören. Die Lernmechanismen, die dabei ablaufen, sind unbewusst. Bei Kindern mit beeinträchtigtem Hören mag der Spracherwerb nicht ganz so mühelos sein, besonders dann nicht, wenn er extrem langsam verläuft und die Kinder schon älter sind. Die Lernmechanismen jedoch sind die gleichen.

Nachahmung

Ein Lernmechanismus, der im Spracherwerb wirksam ist, ist die Nachahmung. Nachahmung wird insbesondere zu Beginn der Sprachentwicklung deutlich. Kinder wiederholen Elemente eines Erwachsenensatzes. So wird der Erwachsenensatz *Kommt jetzt die dran?* zu *Die dran*, oder *Ich halt den Baum fest* wird zu *Baum fest*. Kinder ahmen meist nur solche Wörter und Sätze nach, die sie zumindest teilweise verstehen. Auf diese Art gelingt es ihnen, den sprachlichen Ausdruck für einen Inhalt zu lernen. Kinder sind jedoch unterschiedlich nachahmungsfreudig. Manche Kinder ahmen viel nach, andere kaum. In unseren Studien waren die Kinder mit CI im Durchschnitt deutlich nachahmungsfreudiger als normalhörige Kinder. Das mag daran liegen, dass Erwachsene sie dazu auffordern – in der Therapie oder im Laufe der Unterhaltung beim Spielen. Allerdings gab es auch bei den CI-Kindern große individuelle Unterschiede. Manche Kinder ahmen oft nach, andere kaum.

Die Nachahmung ist besonders zu Beginn des Spracherwerbs häufig. Hier zwei Beispiele dafür (Kasten 9 und 10):

Kasten 9
Dialog mit Nachahmung

Kind (DAK), 6 Monate nach Implantation, und Mutter (MUT) beim Spiel:

MUT: *Sag mal Boot.*
DAK: *Bo.*
MUT: *Ja, Mama hat hier auch ein Boot.*
DAK: *Bo.*
MUT: *Und eine Maus.*
DAK: *Maus.*
MUT: *Die Maus fährt mit dem Boot.*

Kasten 10
Dialog mit Nachahmung

Kind (DAK), 9 Monate nach Implantation, und Mutter (MUT) beim Spiel mit Puppen und Puppensachen:

MUT: *Der Schuh is' viel zu groß.*
MUT: *Viel zu groß.*
DAK: *Gro*.
MUT: *Der Fuß is' zu klein.*
DAK: *Klei*.
MUT: *Zu klein.*
MUT: *Der Fuss is' klein*.
DAK: *Klei*.
MUT: *Ganz klein.*
MUT: *Der Schuh is' groß*.
DAK: *Gro*.
MUT: *Ja, so groß is' der Schuh*.
DAK: *Gro*.
MUT: *Groß*.
DAK: *Gro*.

Während Nachahmung einzelner Wörter zu Beginn des Spracherwerbs hilfreich sein mag, so ist das weniger der Fall, wenn auch eineinhalb oder zwei Jahre nach der Implantation Unterhaltungen beim Spiel stark imitativ sind. Ein Beispiel ist in Kasten 11:

Kasten 11
Dialog mit Nachahmung

Kind (ANF), 18 Monate nach Implantation, und Mutter (MUT) beim Spiel mit Puppenstube:

MUT: *Da is' auch ein Sofa und ein Sessel.*
ANF: *Sessel*.
MUT: *Ein Sessel.*
ANF: *Sessel*.
MUT: *Und eine Toilette*.
ANF: *Lette*.
MUT: *Das is' ein Herd für die Küche*.
ANF: *Küch*.
MUT: *Da kann man drauf kochen*.
ANF: *Koche*.
MUT: *Mit einem Topf.*
MUT: *Und einer Pfanne*.
ANF: *Apfe*.
MUT: *Eine Lampe.*
MUT: *Wie schön*.
MUT: *Und has' du auch einenTisch*?
ANF: *Tisch*.

Wenn Kinder übermäßig viel wiederholen, geht das zu Lasten ihrer produktiven Sprache. Produktive Sprache bedeutet, dass Kinder ihre eigenen Sätze bilden. Beim Nachahmen wiederholen sie etwas, das sie vorher gerade gehört haben. Sie mögen es ganz oder in Teilen wiederholen. Damit kommen sie aber nicht zu einer eigenen Erwiderung auf die gerade gehörte Äußerung. In einer wirklichen Unterhaltung geschieht dies jedoch. Die Kinder produzieren ihre eigenen Äußerungen, - auch wenn diese Fehler enthalten. Die folgenden kleinen Szenen (Kästen 12 und 13) sind Beispiele von Dialogen mit produktiven Äußerungen der Kinder:

Kasten 12
Dialog mit produktiven Äußerungen des Kindes

Kind (SIR), 18 Monate nach Implantation, und Mutter (MUT) beim Spiel mit einer Autogarage:

SIR: *Da komm' da.*
SIR: *Der Fahr(stuhl) dreht.*
SIR: *Der kommt da obe(n).*
MUT: *Ganz nach oben muss das Auto.*
SIR: *Ah ja, toll.*
MUT: *So hoch oben.*
SIR: *Da oben.*
SIR: *Zumachen.*
MUT: *Zugemacht.*

Kasten 13
Dialog mit produktiven Äußerungen des Kindes

Kind (ELI), 20 Monate nach Implantation, und Mutter (MUT) beim Spiel mit einem Arztkoffer und Puppen:

MUT: *Oh, mir tut der Arm weh.*
ELI: *Was has' du gemacht?*
MUT: *Ich glaub, da muss mal ein Arzt komm'n.*
ELI: *Nein, ich bin kein Arz(t).*
MUT: *Du bis' kein Arzt?*
MUT: *Du wolltest vorhin mit dem Arztkoffer spiel' n, hattes' du gesagt.*
ELI: *Nich' Arz(t)koffer spiel'n.*
ELI: *Ich möchte lieber Duplosteine…..*
ELI: *mit spiel'n bleiben.*

Die beiden letzten Beispiele sind eher das, was wir unter einer Unterhaltung verstehen. Die Kinder in diesen Beispielen sind in der Lage zu antworten, zu fragen, kurz: sich beim Sprechen mit bedeutungsvollen Äußerungen abzuwechseln.

Verallgemeinerung

Sprache ist ein Regelsystem. Regeln lernen wir nicht durch Nachahmen, sondern dadurch dass wir uns allgemeine Muster merken. Das Erlernen von grammatischen Regeln – oder von allgemeinen Mustern der Grammatik - erfolgt auf ähnliche Weise wie das Erkennen von typischen Mustern in der Lautstruktur von Wörtern. In der Sprache, die sie umgibt, erfahren Kinder immer wieder die gleichen Muster der Veränderung von Wörtern. So gebrauchen wir *Blume-n, Banane-n*, *Kerze-n* und *Puppe-n*. Nachdem Kinder eine gewisse Anzahl von Wörtern, die die Mehrzahl mit *–n* bilden, in ihrem Wortschatz haben, merken sie sich nicht mehr jede Mehrzahlform einzeln für jedes Wort, sondern sie verallgemeinern das Muster. Sie bilden ein abstraktes Schema. Dieses beinhaltet, dass Wörter, die auf den Laut *–e* enden, die Mehrzahl mit *–n* bilden. So haben sie eine Regel der Mehrzahlbildung entdeckt. Dieser Entdeckungsprozess verläuft völlig unbewusst. Aber gerade das ist typisch für die Art und Weise, wie unser Gehirn arbeitet. Kinder lernen derartige Regeln der Grammatik unbewusst und mühelos.

Und auch Erwachsene verfahren so. Stellen Sie sich vor, man stelle Sie vor die Aufgabe, die Mehrzahl folgender Kunstwörter zu bilden:

Teife
Faum
Schreller
Selo

Wahrscheinlich machen Sie so etwas wie:

Teifen
Fäume oder *Faume*
Schreller
Selos

Warum machen Sie das so?
Weil Ihnen bekannt deutsche Wörter die Mehrzahl auch so bilden:

Teife → *Teifen*	wie	*Seife* → *Seifen*
Faum → *Bäume*	wie	*Baum* → *Bäume*
Schreller → *Schreller*	wie	*Keller* → *Keller*
Selo → *Selos*	wie	*Auto* → *Autos*

Sie haben die Mehrzahl der Kunstwörter analog zu Ihnen bekannten deutschen Wörtern gebildet. Sie haben eine allgemeine Regel auf etwas Neues angewandt.

Die Situation, in der Sie sich mit den Kunstwörtern befanden, ist der von Kindern nicht unähnlich. Sie erwerben immer mehr neue Wörter. Auf neue Wörter, die bekannten ähnlich klingen, wenden sie Muster an, die auf bekannte Wörter passen. Sie wenden also ein bekanntes Muster – oder eine Regel – auf etwas Neues an. Sie verallgemeinern auf der Basis

des Bekannten. Der Prozess der Verallgemeinerung ist im Kasten 14 „Verallgemeinerung einiger Mehrzahlmuster“ anhand von drei Regeln der Mehrzahlbildung dargestellt.

Kasten 14

Verallgemeinerung einiger Mehrzahlmuster

Kinder sammeln ähnliche Mehrzahlformen:

Muster a)	**Muster b)**	**Muster c)**
Blume-n	*Mama-s*	*Teller*
Lampe-n	*Sofa-s*	*Eimer*
Puppe-n	*Oma-s*	*Bagger*
Banane-n	*Auto-s*	*Keller*
Kerze-n	*Baby-s*	*Käfer*

allgemeines Muster a)	**allgemeines Muster b)**	**allgemeines Muster c)**
Wörter auf *–e* hängen *–n* an	Wörter auf unbetonten Vokal hängen *–s* an	Wörter auf *–er* verändern sich nicht

Wenn man das allgemeine Muster hat, kann man auf neue Wörter, die im Auslaut ähnlich klingen, verallgemeinern:

Möhre-n	*Papa-s*	*Anhänger*
Schere-n	*Teddy-s*	*Saurier*

Aber man kann auch Fehler machen, weil der Auslaut gleich klingt:

Tier-e-n	*Tiger-s*
Höf-e-n	*Hammer-s*
↑	↑
Mehrzahlbildung auf *–e* und *–n* werden nicht immer auseinander gehalten	*Tiger* klingt wie *Tiga* → daher *-s* *Hammer* klingt wie *Hamma* → daher *-s*

Auch bei der Satzbildung werden wiederkehrende Muster entdeckt. Eines der Satzmuster im Deutschen ist "Subjekt-Verb-Objekt" – im Beispielsatz *Papa malt ein Bild*, in dem *Papa* das Subjekt ist, *malt* das Verb und *ein Bild* das Objekt. Andere Sätze, die Kinder hören, haben das gleiche Muster, etwa - *Ich male eine Katze*, *Der Junge wirft den Ball*, *Mama fährt Auto*. Kinder lernen nicht jeden einzelnen Satz auswendig, sondern sie entdecken die Regeln im Satzmuster. Das macht es ihnen möglich, Sätze nach dem gleichen Muster, aber mit anderen Wörtern, zu bilden.

Grammatik wird gelernt, indem Kinder wiederkehrende Muster in der Sprache, die sie umgibt, entdecken und behalten. Sie verallgemeinern dann ein jeweiliges Muster und übertragen es auf eine neue, ähnliche Situation. Es kann sich dabei um ein Muster der Lautstruktur oder der Satzstruktur handeln. Diese Art von Verallgemeinerung entspricht der Funktionsweise unseres Gehirns und liegt unserem alltäglichen Lernen zugrunde. Es ist uns

nicht bewusst und wir können es auch nicht stoppen. Lernen in diesem Sinne gehört zu unserer Natur. Der Lernmechanismus der Verallgemeinerung auf der Basis von ähnlicher Erfahrung ist einer der wichtigsten. Er funktioniert bei normalhörigen und hörbeeinträchtigten Kindern gleichermaßen.

Damit Kinder sich die Grammatik ihrer Sprache mit ihren Lernmechanismen konstruieren können, bedürfen sie einer sprachlichen Umwelt. Aus dem Sprachangebot, das wir ihnen geben, konstruieren sie die Grammatik. Dabei ist es hilfreich, wenn wir ihnen ein reichhaltiges Sprachangebot geben. Das bedeutet nicht nur viel, sondern auch abwechslungsreiche Sprache. Wenn das gleiche Satzmuster mit verschiedenen Wörtern angeboten wird, so kann ein Kind daraus besser verallgemeinern als wenn immer wörtlich der gleiche Satz gesprochen wird.

Im Verlauf der Konstruktion der Grammatikregeln machen Kinder Fehler (s. auch die Beispiele im Kasten). So wird an *Tier-e* ein *–n* angehängt, und es kommt zu *Tier-en*. Das Kind folgt fälschlicherweise dem bekannten Klangmuster, weil es die verschiedenen Formen der Mehrzahlbildung nicht immer auseinander halten kann. Die Fehler selber sind aber ein Indikator dafür, dass Kinder aktiv dabei sind, sich die grammatischen Regeln zu konstruieren.

❖ **Müssen Sie die Grammatikfehler der Kinder verbessern?**

⇨ Nicht in der Form einer expliziten Korrektur („Das ist falsch, das heißt....“). Eine indirekte Korrektur dagegen ist hilfreich. Sie besteht in einer Wiederholung mit korrekter Form. Führen Sie einfach das Gespräch weiter und gebrauchen Sie dabei die richtige Form. Ihr Kind braucht nur das Angebot der korrekten Sprache. Die Regel konstruiert es sich selber.

Sensible Phase für Sprache

Es gibt eine Besonderheit, die den Spracherwerb bei kleinen Kindern begünstigt. Das ist die „sensible Phase“ für sprachliches Lernen. Eine „sensible Phase“ ist eine bestimmte Zeitspanne während der Entwicklung, in der ein Organismus eine erhöhte Bereitschaft dafür hat, ein bestimmtes Verhalten zu lernen und dieses besonders schnell lernt. Es gibt sensible Phasen bei Menschen und bei Tieren. Sie betreffen oft ein Verhalten, dass für die Art (Spezies) typisch und wichtig ist. Sprache ist ein typisch menschliches Verhalten.

Man nimmt an, dass es bei jungen Menschen eine besondere Sensibilität gibt, eine Sprache zu lernen. Diese Sensibilität ist in den Prozessen des Aufbaus neuronaler Systeme im Gehirn zur Verarbeitung von Sprache begründet. Oft wird auch von einem „optimalen Zeitfenster“ für den Erwerb von Sprache gesprochen. Es ist die Grammatik, die in diesem optimalen Zeitfenster in ihren entscheidenden Grundzügen erworben wird. Unseren Wortschatz erweitern wir ein Leben lang.

Man nimmt an, dass das optimale Zeitfenster für das Erlernen von Grammatik zwischen eineinhalb und vier Jahren ist. Das ist die Zeitspanne, in der Kinder in allen Sprachen der Welt die Grammatik ihrer Muttersprache erwerben. Und sie tun das besonders schnell und mühelos. Wenn man allerdings den Zweitspracherwerb untersucht, so zeigt sich, dass es ein besonders schnelles sprachliches Lernen bei Kindern bis zur mittleren Kindheit (ca. sieben Jahre) gibt. Bis zur Pubertät wird diese besondere Fähigkeit zum sprachlichen Lernen allmählich schwächer. Kinder, die mit einer Zweitsprache zwischen drei und sieben Jahren anfangen, lernen beide Sprachen gleich gut. Wenn sie zwischen acht und 15 Jahren damit anfangen, lernen sie die zweite Sprache umso langsamer und weniger vollständig, je älter sie sind, wenn sie damit anfangen.

Unklarheit herrscht darüber, wann die sensible Phase für Sprache endet. Man denkt, dass das mit 13 bis 14 Jahren der Fall ist. Dabei stützt man sich auf Beobachtungen sog. „wilder Kinder“. Das sind Kinder, die keinen Kontakt mit einer menschlichen Sprache hatten, entweder weil sie ausgesetzt und von Wölfen aufgezogen oder weil sie isoliert gehalten wurden. Man hat einzelne derartige Kinder immer wieder entdeckt und über sie berichtet. Ein moderner Fall aus den 70er Jahren ist Genie, die mit 14 Jahren in einer Dachkammer gefunden wurde, in der sie bis dahin alleine lebte und nur Nahrung erhielt. Genie konnte trotz aller Fürsorge und Sprachtherapie, die ihr nach ihrem Auffinden gegeben wurde, keine Grammatik mehr erwerben. Nur Wörter konnte sie noch lernen. Aufgrund dieses und ähnlicher Fälle aus vergangenen Jahrhunderten nimmt man an, dass die sensible Phase für Sprache mit der Pubertät beendet ist. Wenn ein Kind bis dahin keinen Kontakt mit Sprache hatte, ist es ihm nicht mehr möglich, eine Grammatik zu erwerben. Allerdings ist eine gewisse Vorsicht bei dieser Schlussfolgerung geboten, denn wir wissen nicht, ob es nicht andere Gründe gibt, warum die sog. „wilden Kinder“ keine Sprache mehr erworben haben. So könnten sie eine Beeinträchtigung gehabt haben, die zu ihrem Ausschluss aus der menschlichen Gemeinschaft führte, oder durch ihre soziale Isolation eine psychische Störung erworben haben, die das Erlernen der Sprache und vieler anderer sozialer Fertigkeiten nicht mehr ermöglichte.

Die sensible Phase für sprachliches Lernen ist von besonderer Bedeutung im Hinblick auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat. Wenn das optimale Zeitfenster für sprachliches Lernen in der frühen Kindheit liegt, so ist eine frühe Implantation von Vorteil. Es ist allerdings nicht möglich exakt zu bestimmen, welcher Zeitpunkt hier der Beste ist, und wann eine Implantation zu spät ist. Das liegt einmal daran, dass wir den genauen Endpunkt der sensiblen Phase für Sprache beim Menschen nicht kennen. Weiterhin wissen wir aus Tierexperimenten, das eine sensible Phase sich bei ungünstigen Bedingungen zum Erlernen eines Verhaltens verlängert, - wenn wir auch nicht exakt wissen, um wie lang. Solange etwas aufgenommen wird, das zum Erlernen wichtig ist, hat das einen Einfluss. Auf hochgradig schwerhörige Kinder und Sprache angewandt, können wir vermuten, dass sich die besondere Sensibilität länger erhält, solange etwas Sprache erworben wird – sei es durch Hören mit Hörgeräten oder Gesten und Gebärden. Wir wissen jedoch nichts Genaues darüber.

Trotz der Ungewissheit über das Ende einer sensiblen Phase für Sprache, scheint es wichtig zu sein, dass hochgradig schwerhörige Kinder so mit Hörhilfen versorgt werden, dass der

Grammatikerwerb während des optimalen Zeitfensters für sprachliches Lernen in Gang kommt.

Es sei hier noch angemerkt, dass der Grammatikerwerb in Gang kommt, unabhängig davon, ob in der Zeit der sensiblen Phase die Lautsprache oder die Gebärdensprache gelernt wird. Auf die Modalität kommt es nicht an, sondern darauf, dass eine grammatikalisierte Sprache angeboten wird, die das Kind erwerben kann. Zu diesem Thema können Sie mehr in Kapitel 8 lesen.

Kurz gefasst

- Kinder lernen Sprache durch:
  - Nachahmung
  - Verallgemeinerung von wiederkehrenden Mustern in der Lautstruktur bei der Veränderung von Wörtern und in der Satzstruktur
- Ein reichhaltiges Sprachangebot hilft ihnen dabei.
- Junge Menschen haben eine erhöhte Sensibilität für sprachliches Lernen.
- Das optimale Zeitfenster zum Erwerb einer ersten Grammatik liegt zwischen einem und vier Jahren.
- Die erhöhte Sensibilität für sprachliches Lernen nimmt ab der mittleren Kindheit ab.

4 Was ist besonders schwierig für Kinder mit CI?

Es ist ganz normal, dass Kinder beim Spracherwerb Fehler machen, und es ist kein Grund zur Beunruhigung. Meistens zeigen die Fehler, dass Kinder dabei sind, sich die Regeln der Grammatik anzueignen. Kinder mit CI machen die gleichen Grammatikfehler wie normalhörige Kinder. Sie gebrauchen ja auch den gleichen Lernmechanismus der Verallgemeinerung, auf dem die Fehler meistens basieren. Es gibt allerdings Gebiete der Grammatik, in denen sie besonders viele Fehler machen, oder die sie besonders langsam lernen. Das sind die Formen der Artikel und die Satzmuster.

Artikel

Die Artikel sind im Deutschen schlecht hörbar. Sie stehen vor dem Hauptwort, und sie sind nicht betont. Besonders schwierig ist es, *den* von *dem* oder *ein* von *einen* (gesprochen *ein'n*) zu unterscheiden. Auch normalhörige Kinder machen viele Fehler auf dem Gebiet der Artikel. Bei Kindern mit CI ist das jedoch sehr viel ausgeprägter, auch wenn sie eine insgesamt sehr gute und normalhörigen Kindern vergleichbare Sprachentwicklung haben. Das verwundert nicht, denn Formen, die im Strom der schnellen, gesprochenen Sprache auch für normalhörige Personen schlecht zu unterscheiden sind, sind für Personen mit eingeschränktem Hören noch undeutlicher hörbar.

Seien Sie also nicht zu erstaunt, wenn Ihr Kind trotz guter sprachlicher Fortschritte eine Menge von Fehlern bei den Artikeln macht, oder sie einfach weglässt. Im Folgenden habe ich eine Beispielsammlung solcher Fehler zusammengestellt. Vielleicht erkennen Sie ja Ähnlichkeiten zur Sprache Ihres Kindes.

Kinder mit CI lassen den Artikel aus. Beispiele von verschiedenen Kindern sind in Kasten 15. In Kasten 15 und den folgenden sind die Namen der Kinder ein Pseudonym aus drei Buchstaben.

Kasten 15
Auslassungen

ADO: Wo is' Spiegel?
ERA: Wo is' Bagger?
PIP: Die is' schneller als Laster.

FUP: Will Pferd haben.
FUP: Wo hast du Baby gelassen?
MIB: Ich nehme Telefon hier.

LAN: Und Mar war auch in Kindergarten.
SIR: Schau mal, da war ich in Schubkarre.
SIR: Von Nikolaus.
ERA: Die fahren zu Polizei.

Eine andere Methode, die CI-Kinder einsetzen, ist der Gebrauch von *de* statt einer korrekten Form des Artikels. Das ist eine praktische Lösung des Problems: *de* kann für alles stehen. Beispiele sind in Kasten 16.

Kasten 16
Protoform „de“

SIR: De Auto.
ANF: Nein, Mama, de Koffer.
ANF: de Baum.
ERA: De Teppich weg.

PIP: Und die hat die so voll an de Kopf haue.
ADO: Ich wasch schnell noch de Popo.

PIP: Allein auf de Klo.
LAI: Willst du nach de Schatztruhe gucken.
ANF: Ah, von de Mädchen.

Es finden sich jedoch auch sehr viele echte Artikelfehler. Das sind Ersetzungen der richtigen Form durch eine falsche (s. Beispiele in Kasten 17):

Kasten 17
Falsche Artikel

SIR: Ich bin der Katze.
MAS: Wo 's der Auto?
ELI: Da is die Badezimmer.
ERA: Wo is der Krankenhaus.
ADO: Jetz kommt die Arzt.

LAN: Erst muss ich den Häschen malen.
ELI: Ich mach den Schleife nass.
ERA: Auf'n Fahne.
MAS: Ich mach die Fernsehen an.

ELI: Du bist die Mama von das Baby.
ERA: Und hier fällt er auf'e Straße rum.
LAI: Ich muss zu die Werkstatt.
LAI: Das Wasser gibt es auch bei den Automaten.
ERA: Un' der Kleid is auf'e Straße.
MAS: Mit'n Eisenbahn.
LAI: Jetz fahr ich mit'n Auto nach oben.

Viele Fehler bei den Artikeln sollten Sie also bei Ihrem Kind mit CI nicht verwundern. In unseren Studien waren die Artikelfehler auch bei den CI-Kindern, die eine so schnelle Sprachentwicklung hatten, wie normalhörige Kinder, sehr hoch. Die Art der Fehler variierte je nachdem, ob die Kinder einen langsamen oder schnellen Spracherwerb hatten. Die CI-Kinder mit langsamem Spracherwerb gebrauchten überwiegend gar keine Artikel, während die schnelleren Kinder neben den Auslassungen und der Allzweckform *de* auch fehlerhafte Artikel gebrauchten.

Satzmuster

Ein anderes Gebiet, auf dem Kinder mit CI deutlich mehr Schwierigkeiten haben als normalhörige, ist das der Satzmuster. Es dauert länger, bis sie die verschiedenen Satzmuster erworben haben. Auch gebrauchen sie ein bestimmtes Muster länger mit nur einigen wenigen Verben oder mit Hilfsverben wie *ist, soll, darf, muss*. Sie verallgemeinern das Satzmuster nicht so schnell.

Es ist manchmal recht schwierig zu bestimmen, was in den Sätzen der Kinder nicht stimmt. Manche Fehler sind jedoch deutlich erkennbar. So findet sich das Verb an der falschen Stelle, oder es fehlt eine Präposition (Verhältniswort). Schließlich gibt es Sätze, in denen kein System erkennbar ist. In den folgenden Kästen 18, 19 und 20 sind Beispiele von inkorrekten oder ungewöhnlichen Satzmustern dargestellt.

Kasten 18
Probleme mit der Stellung des Verbs

LOS:	Pilze hin muss.
LOS:	Das lila is'.
ERA:	So das schläft.
ERA:	Papa anbohren Bohrmaschine.
CAL:	Hier auch Sonne hat ja Ball.
ADO:	Un' Tasse auch unterstell.

Kasten 19
Auslassen von Verhältniswörtern

ILA:	Da muss ich immer den Polizei geh.
LOS:	Ich muss mal Küche geht.
LOS:	Setz ich rein de Zug.
DAK:	DAK hat Spiegel geguckt.

Kasten 20
Sätze ohne erkennbares System

JUL:	Runterfahren de dann kaputt.
JUL:	Jetz tu der trink da de Wasser rein.
LAM:	Du muss mal guck is' da geht.
LAM:	Jetz müss das ein Unfall.
CAS:	Ein Rutsche kann du auch Vogel.
ILA:	Da is' zu weh mir.

Die Schwierigkeiten mit den Satzmustern sind wohl nicht durch Undeutlichkeiten in der gesprochenen Sprache zu erklären. Lediglich das Auslassen von Verhältniswörtern könnte auf Schwächen beim Hören zurückzuführen sein. Ähnlich wie die Artikel stehen Verhältniswörter vor dem Hauptwort, und sie werden nicht betont. Sie sind also schlechter zu hören.

Die Schwierigkeiten bei der Wortstellung hängen allerdings allenfalls nur indirekt mit der Hörschwäche zusammen. Sie könnten eine Folge der Schwierigkeiten im Bereich der Artikel sein. Artikel helfen, die Satzglieder zu erkennen. So signalisiert „**der** Baum“, dass Baum das Subjekt eines Satzes ist – wie im Satz: *Der Baum ist groß*. Dagegen signalisiert ein „**den** Baum“, dass Baum das Objekt eines Satzes ist wie in den Sätzen: *Ich sehe den Baum* und *Den Baum sehe ich*. Da die Wortstellung im Deutschen relativ frei ist, ist es wichtig, die Funktion als Subjekt oder Objekt durch den Artikel zu kennzeichnen. Wenn man den Artikel nicht deutlich hören kann, könnte dieses eine Rückwirkung auf den Erwerb der Bildung von Sätzen haben.

Kurz gefasst

- Kinder mit CI haben besondere Schwierigkeiten in den grammatischen Bereichen:
  - Artikel
  - Satzmuster
- Artikel sind nicht deutlich zu hören. Das macht sie für Kinder mit beeinträchtigtem Hören besonders schwierig.
- Die Schwierigkeiten bei den Satzmustern können mit den Schwierigkeiten im Bereich der Artikel zusammen hängen. Artikel helfen beim Erkennen grammatischer Beziehungen.

5 Was beeinflusst den Spracherwerb bei Kindern mit CI?

Bei Kindern mit CI verläuft der Spracherwerb von Kind zu Kind enorm unterschiedlich. Was führt zu diesen großen Unterschieden?

Um das zu wissen, müssen wir uns angucken, welche Faktoren Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder haben. Technische Faktoren des Implantats können diese Unterschiede nicht erklären. So gilt es, den Einfluss anderer Faktoren, die mit der Umwelt des Kindes und dem Alter des Kindes zusammenhängen, anzuschauen. Dazu gehören:

- das Implantationsalter
- die Qualität des Hörens mit Hörgeräten vor der Operation
- die Unterstützung der Eltern bei der Rehabilitation
- die Sprache der Eltern.

Implantationsalter

❖ **Hängen sprachliche Fortschritte entscheidend davon ab, in welchem Alter ein Kind implantiert wird?**

Es ist unumstritten, dass der Spracherwerb bei CI-Kindern besser verläuft, wenn die Implantation bis spätestens zum Alter von vier Jahren erfolgt. Das liegt vermutlich daran, dass die Zeitspanne erhöhter Sensibilität für den Spracherwerb besser genutzt werden kann. Implantationen bei Kindern, die von Geburt an oder früh ertaubt sind, erfolgen daher auch in einer Altersspanne von 6 bis 47 Monaten. Innerhalb dieser Zeitspanne erfolgen wohl die meisten Implantationen zwischen 12 und 23 Monaten.

Der Einfluss des Implantationsalters ist in letzter Zeit viel thematisiert worden. Vielleicht ist ihnen schon die Meinung begegnet, dass der Spracherwerb umso besser verläuft, je früher die Implantation mit dem CI erfolgt, - nach dem Motto “je früher, desto besser”. Besonders die Implantation im ersten Lebensjahr wird von mancher Seite stark befürwortet. Allerdings ist dies keine Ansicht, die überall und in allen Ländern vertreten wird. Eine andere Herangehensweise ist es, mindestens im ersten Lebensjahr die Wirkung einer Versorgung mit Hörgeräten abzuwarten, um zu entscheiden, ob diese ausreichend ist, um die gesprochene Sprache zu erwerben.

Überzeugende Belege für die Überlegenheit einer sehr frühen Implantation gibt es bisher nicht. Studien, die die Wichtigkeit einer sehr frühen Implantation betonen, haben oft mehrere Schwächen. Zum einen untersuchen sie lediglich den Einfluss des Alters und lassen andere Faktoren außer Acht. Zum anderen vermengen sie oft den Einfluss des Lebensalters mit dem der Zeitdauer für sprachliches Lernen. So wird der Sprachstand von CI-Kindern gleichen

Alters verglichen – etwa beim Schuleintritt im Alter von 6 Jahren. Das heißt aber, dass Kinder, die früher implantiert wurden, auch länger Zeit für sprachliches Lernen hatten. So haben Kinder, die mit einem Jahr implantiert wurden, mit sechs Jahren fünf Jahre Erfahrung mit Sprache, Kinder, die mit zwei Jahren implantiert wurden, dagegen vier, und Kinder, die mit drei Jahren implantiert wurden, nur drei (s. Diagramm). Der Schluss, dass das frühere Implantationsalter den besseren Spracherwerb bedingt, ist daher nicht der einzig mögliche. Der höhere Sprachstand kann ebenso durch die längere Dauer der Erfahrung mit Sprache bedingt sein.

Implantationsalter oder Dauer sprachlichen Lernens?

Alter bei Implantation	Dauer sprachlichen Lernens	Alter beim Sprachtest
1 Jahr	-------- -------- -------- -------- -------- 5 Jahre	6 Jahre
2 Jahre	-------- -------- -------- -------- 4 Jahre	6 Jahre
3 Jahre	-------- -------- -------- 3 Jahre	6 Jahre

Wenn die Dauer der Erfahrung mit Sprache und das Implantationsalter getrennt betrachtet werden, so zeigt sich nach dem heutigen Stand der Forschung ein leichter Vorteil für den Spracherwerb bei einer Implantation vor 24 Monaten. Kinder, die ihr CI im Laufe der ersten beiden Lebensjahre erhalten, machen insbesondere zu Beginn schnellere sprachliche Fortschritte als Kinder, die ihr CI im dritten und vierten Lebensjahr erhalten. Ein Vorteil für den Spracherwerb bei Implantation im ersten Lebensjahr gegenüber dem zweiten ist bisher nicht erwiesen.

❖ **„Je früher desto besser?“**

⇨ „Je früher, desto besser“ gilt nicht uneingeschränkt. Eine Implantation vor dem Ende des zweiten Geburtstags ist von Vorteil für den Spracherwerb. Ob eine frühere Implantation – und besonders eine im ersten Lebensjahr – entscheidende Vorteile bringt, ist zurzeit unklar.

Qualität des Hörens mit Hörgeräten vor der Operation

Der Einfluss der Qualität des voroperativen Hörens mit Hörgeräten kann nur untersucht werden, wenn Kinder eine Zeitlang vor der Implantation Hörgeräte getragen haben. Es zeigt sich, dass die Qualität des voroperativen Hörens mit Hörgeräten einen Einfluss auf

Fortschritte in der Sprachentwicklung nach der Implantation hat. Das ist nicht nur so, weil Kinder mit gutem voroperativen Hören mit Hörgeräten möglicherweise schon mehr Sprache gelernt haben. Es ist auch so, wenn die Kinder bei Beginn der Sprachstandserhebungen auf dem gleichen Sprachstand waren. Besonders im ersten Jahr nach der Operation machen die Kinder, die mit Hörgeräten ein gutes Hören hatten, schnellere Fortschritte. Das trifft besonders auf den grammatischen Bereich zu. Es ist jedoch schwierig, den Einfluss des Hörens mit Hörgeräten zu bewerten, da die Kinder, die von Hörgeräten mehr profitieren, in der Regel auch ein besseres Resthören hatten.

Unterstützung durch die Eltern

In Studien zum Spracherwerb bei Kindern mit CI hat man erst vor kurzem begonnen, den Einfluss der sozialen und der sprachlichen Umwelt der Kinder zu untersuchen. Es zeigt sich, dass der Einfluss solcher Faktoren stärker ist als der des Implantationsalters.

Kinder mit CI sind in besonderem Maße auf die Unterstützung ihrer Eltern beim Spracherwerb angewiesen. Auch bei normalhörigen Kindern ist es für den Spracherwerb förderlich, wenn Eltern ihren Kindern ein reichhaltiges Sprachangebot geben, mit ihnen Bücher lesen, ihnen Geschichten erzählen, mit ihnen etwas unternehmen und über die gemeinsamen Erlebnisse reden. Für Kinder mit CI trifft dies in noch stärkerem Maße zu, da sie einer vermehrten sprachlichen Zuwendung bedürfen.

Studien haben gezeigt, dass die Unterstützung durch die Eltern bei der Rehabilitation einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. Kinder lernen Sprache nicht nur in den Stunden, die sie mit einer/m Sprachtherapeuten und im Kindergarten verbringen, sondern in den vielen Stunden, die sie mit ihren Eltern verbringen. Es hat sich gezeigt, dass ein reichhaltiges Sprachangebot für Kinder mit CI besonders wichtig ist. Nicht das Auffordern zum Sprechen oder zur Wiederholung führen zum erwünschten Erfolg, sondern das Angebot von Sprache, die auch inhaltlich interessant ist. Ein gelangweiltes Kind hört nicht zu. Das trifft auf ein hörbeeinträchtigtes Kind genauso zu wie für ein normalhöriges.

Für Eltern bedeutet die Unterstützung ihres CI-Kindes eine besondere Anstrengung. Studien zeigen, dass ein starkes Engagement der Eltern bei der Rehabilitation sich positiv auf den Spracherwerb der Kinder auswirkt. Eltern berichten, dass es für sie hilfreich war, sich gut über die Entscheidung zum Cochlea-Implantat, die aufwendige nachfolgende Rehabilitation und die Möglichkeiten für das Kind zu informieren. Ebenfalls hilfreich war es, sich über den Verlauf des Spracherwerbs zu informieren. Das ermöglichte den Eltern eine bessere Einschätzung darüber, was ihr Kind kann und was es nicht kann. Es wird dann möglich, dort, wo besondere Schwierigkeiten sind, gezielt mehr Sprache anzubieten.

Sprache der Eltern

Bei hörbeeinträchtigten Kindern ist die kindgerichtete Sprache von besonderer Bedeutsamkeit. Sie hat einen stärkeren Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder als das bei normalhörigen Kindern der Fall ist. Die Personen, die hier den größten Einfluss haben, sind die Eltern. Zu Beginn des Spracherwerbs ist es in den meisten Fällen die Mutter, deren Sprache den größten Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes hat, da die meisten Kinder unter drei Jahren zu Hause und meist von ihrer Mutter betreut werden. Ist die Hauptbetreuungsperson nicht die Mutter, so ist die Sprache der betreffenden Hauptbetreuungsperson der wichtigste Einfluss.

Studien haben gezeigt, dass ein reichhaltiges und abwechslungsreiches Sprachangebot der Mutter/Betreuungsperson einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb von CI Kindern hat. Das mag vielleicht überraschen, da man oft davon ausgeht, viele Wiederholungen und Aufforderungen zum Nachsprechen hätten eine positive Wirkung. Eher das Gegenteil ist der Fall. Es wirkt sich günstig aus, wenn Eltern dann, wenn das Kind aufmerksam ist, ein inhaltlich interessantes und reichhaltiges Sprachangebot machen, das am Thema des Kindes orientiert ist. Häufige wörtliche Wiederholungen und stereotype Ausdrücke wie *bitte*, *danke*, *super*, *guten morgen, guckguck* und auch Aufforderungen zum Nachsprechen dagegen zeigen entweder gar keine oder sogar eine negative Wirkung. Auch ein überdeutliches Sprechen mit starker Betonung auf manchen Silben, sehr starker Silbentrennung und Langziehen von Vokalen hat eher einen negativen Einfluss auf den sprachlichen Fortschritt bei CI-Kindern. Das liegt daran, dass ein überdeutliches Sprechen die natürliche Satzmelodie zerstört. Gegen eine gelegentliche überdeutliche Aussprache eines einzelnen Wortes ist allerdings nichts einzuwenden.

Ebenfalls positiv wirkt sich aus, wenn Eltern nicht zu viele Sätze hintereinander sagen, sondern eher warten, bis eine Reaktion vonseiten des Kindes kommt. Das ist besonders zu Beginn des Spracherwerbs so, wenn die Kinder noch wenig sprechen. Es ist also wichtig, auf eine Reaktion des Kindes zu warten. Wenn die Kinder schon mehr sprechen und die für Kinder typischen unvollständigen oder grammatisch teilweise fehlerhaften Sätze produzieren, wirkt es sich günstig aus, wenn Eltern diese Sätze manchmal wiederholen - und das mit der richtigen grammatischen Form. Solche Wiederholungen sind in das Gespräch eingebettet. Erwachsene merken gar nicht, dass sie den kindlichen Satz mit korrekter Grammatik wiederholen. Weil derartige Wiederholungen die kindliche Äußerung um die korrekte grammatische Form erweitern, nennt man sie „Erweiterungen“. In Kasten 21 sind Beispiele von Erweiterungen gegeben. Sie werden im nächsten Kapitel, wenn es um Sprachförderung geht, noch mehr über Erweiterungen lesen.

Kasten 21
Erweiterungen unvollständiger oder fehlerhafter Sätze

JUS, JAK, ARI (Kinder), MUT (Mutter)

JUS: Zug kommt.
MUT: Ein Zug kommt.

JAK: Hier brenn' der Haus.
MUT: Oh, das Haus brennt?

ARI: Der fährt aber noch in Küche.
MUT: Der fährt auch in die Küche?

ARI: Mama helfen.
MUT: Mama soll helfen?

Wir konnten in unseren Studien mit CI-Kindern zeigen, dass Wiederholungen von unvollständigen oder fehlerhaften kindlichen Äußerungen eine positive Wirkung auf den Erwerb spezifischer grammatischer Strukturen hatten. So werden z.B. die Artikel besser erworben, wenn Eltern kindliche Äußerungen ohne oder mit falschem Artikel unter Hinzufügung des korrekten Artikels im Verlauf des Gesprächs wiederholen. Das gleiche gilt für Formen der Mehrzahl und Endungen an Verben. Die Wiederholungen mit der korrekten Form – „Erweiterungen“ genannt – wirken also ganz spezifisch. Die grammatische Struktur, die erweitert wird, verbessert sich.

Wie schon erwähnt, produzieren Eltern solche Erweiterungen ohne es zu merken. Es scheint eine automatische Reaktion auf Unvollständigkeiten in der Sprache von Kindern zu sein. Beim Spracherwerb von normalhörigen Kindern kommen derartige Erweiterungen ebenfalls vor. Das Positive an den Erweiterungen ist, dass sie den Gesprächsfluss nicht stören. Eine explizite Korrektur würde das tun. Eine Erweiterung, die unmittelbar auf eine grammatisch inkorrekte Äußerung folgt, bietet sozusagen einen Kontrast zwischen dem, was inkorrekt und dem, was korrekt ist, an. Das geschieht in einem Moment, in dem das Kind aufmerksam ist und den Inhalt der Äußerung schon kennt. So ist mehr Aufmerksamkeit für die grammatische Form vorhanden, und das Kind kann sie sich besser merken. All dieses geschieht allerdings unbewusst – so wie die Lernprozesse, die wir schon kennengelernt haben.

Unbekannte Einflüsse

Leider gibt es keine systematischen Studien zu unterschiedlichen Therapie- und Rehabilitationsansätzen für CI-Kinder, so dass nichts darüber gesagt werden kann, welche Therapie die günstigste ist. Weiterhin mag nicht jede Therapieform für jedes Kind gleich gut geeignet sein. Kinder unterscheiden sich in ihrer bevorzugten Art und Weise zu lernen. Das

eine Kind mag mehr von Wiederholen profitieren, das andere gar nicht, weil es nicht gerne wiederholt, sondern lieber eine Lernstrategie der Eigeninitiative verfolgt.

Bei der Einschätzung der hier dargestellten Einflüsse ist vor allem zu bedenken, dass sie nur zu einem gewissen Anteil erklären, warum die Sprachentwicklung bei Kindern mit CI so enorm unterschiedlich ist. Zum größten Teil können wir die enormen Unterschiede zwischen den Kindern nicht erklären. Das bedeutet, dass es noch andere, uns derzeitig unbekannte Faktoren geben muss, die zu den so unterschiedlichen Spracherwerbsverläufen der Kinder führen. In Frage kommen Faktoren wie die Funktionsfähigkeit der Nervenfasen des Hörnervs, und die Art, wie das elektrische Signal der Elektroden weiter geleitet wird. So kann es sein, dass elektrische Signale auf einen Teil Nervengewebe treffen, das geschädigt ist, andere Signale treffen auf intaktes Gewebe. Wenn viele Signale auf geschädigtes Gewebe treffen, ist das natürlich ungünstiger. Derartige Faktoren tragen vermutlich dazu bei, die sehr unterschiedlichen Spracherwerbsverläufe der Kinder zu erklären. Wir kennen jedoch das Ausmaß ihres Einflusses nicht. So müssen wir akzeptieren, dass wir nur teilweise erklären können, warum das Gelingen des Spracherwerbs bei den Kindern so unterschiedlich ist.

Kurz gefasst

- Der Spracherwerb bei CI-Kindern wird beeinflusst durch:
  - das Implantationsalter
  - die Qualität des Hörens mit Hörgeräten vor der Implantation
  - das Engagement der Eltern bei der Rehabilitation
  - das Sprachangebot der Eltern.

- Eine Implantation bis zum Alter von 24 Monaten bringt einen leichten Vorteil für den Spracherwerb.
- Kinder, die vor der Operation mit Hörgeräten gut hörten, haben insbesondere im ersten Jahr nach der Implantation eine schnellere Sprachentwicklung.
- Das Engagement der Eltern und insbesondere ihr Sprachangebot haben einen starken Einfluss auf Fortschritte im Spracherwerb. Ein reichhaltiges und vielfältiges Sprachangebot ist förderlich.

6 Wie können Eltern den Spracherwerb fördern?

Sprache dient der Kommunikation zwischen Menschen. Das ist im Spracherwerb nicht anders. Kinder sprechen, um uns etwas mitzuteilen, nicht um Wörter und Grammatik zu lernen. Schon gar nicht sind sie sich dessen bewusst, dass sie Wörter und Grammatik lernen. Das geschieht sozusagen „so nebenbei“, als Nebenprodukt der alltäglichen menschlichen Kommunikation. Bei kleinen Kindern mit CI ist das nicht anders.

Wie sprechen Erwachsene mit kleinen Kindern?

In ihrem Sprechen mit kleinen Kindern zu Beginn des Spracherwerbs neigen Erwachsene dazu, kürzere Sätze, viele Fragen und Wiederholungen und eine stark ausgeprägte Sprachmelodie zu benutzen. Sie passen sich damit dem Kleinkind an und machen die Sprache leichter verständlich. Die Anpassung an den Sprachstand des Kindes geschieht von ganz alleine. An den Reaktionen des Kindes merken wir, wann wir verstanden werden und wann nicht, und dementsprechend ändern wir die Art, wie wir mit dem Kind sprechen. Meistens ist uns dieser Anpassungsprozess nicht bewusst. Wir lassen uns auch oft davon leiten, was im Zentrum der Aufmerksamkeit des kleinen Kindes liegt. Wir gehen auf die Themen und Aktivitäten ein, die das Kind gerade interessieren und reden darüber. Dies ist ausgesprochen förderlich für den Spracherwerb, denn kleine Kinder nehmen in dieser Situation mehr Sprache auf. Für Erwachsene kann es allerdings manchmal recht anstrengend sein, sich im Dialog auf kleine Kinder und ihre wechselnden Interessen einzustellen. In den Kästen 22, 23 und 24 an sind Beispiele von Dialogen zwischen Kindern und ihren Gesprächspartnern dargestellt. Die Kinder sind normalhörige Kinder.

Das Beispiel in Kasten 22 zeigt, wie ein typischer Dialog mit einem kleinen Kind aussieht. Das Kind ist ein Jahr und 9 Monate alt. Die Sätze der Mutter sind kurz. Es werden viele Fragen gestellt. Die Mutter ist sehr tolerant den Äußerungen des Kindes gegenüber und akzeptiert auch falsche Benennungen. So geht der Dialog weiter. Das Kind seinerseits wiederholt die Benennungen der Mutter. Diese bietet zusätzliche Informationen über die Tiere, mit denen sie spielen, an. Das alles geschieht in sehr einfachen Sätzen.

Kasten 22
Spiel mit Playmobilzoo

ANN (1;9) und ihre Mutter (MUT) spielen mit dem Playmobilzoo.

ANN: Guck mal.
ANN: bib bib bib bib.
MUT: Eine Giraffe?
ANN: ja.
ANN: Mama, komm.
ANN möchte, dass MUT sich zu ihr setzt.
MUT nimmt ein Tier.
MUT: Was is' das?
ANN: Tika [= Tiger].
MOT: Ein Zebra, ganz genau.
ANN: Zepa [= Zebra].
MUT: Ein Zebra.
ANN: Das?
MUT: Un das is' ein Tiger.
MUT: Den has' du das letzte Mal gefüttert, ne?
MUT: Mit den Knochen.
ANN: Noch mehr?
MUT: Das is' eine Palme.
ANN: Das?
An der Palme befindet sich eine Liane, die ANN nicht gefällt.
MOT: Gefäll' dir das nich'?
ANN: Na [= nein].
MUT: Dann machen wir 's auseinander.
ANN: Zepa [= Zebra].
MUT: Ein Zebra.
ANN: Das?
MUT: Un' das is' ein Tiger.

Im nächsten Beispiel (Kasten 23) ist das Kind jünger, ein Jahr und vier Monate, und spricht noch kaum. Beim gemeinsamen Spiel kommentiert der Vater, was er tut. Er spricht dabei manchmal in sehr kurzen, aber dann auch wieder in moderat langen Sätzen. Er macht das gemeinsame Spiel durch seine Handlungen und Kommentare interessant. Da das Kind erst sehr wenig spricht, antwortet der Vater sich manchmal selber. Sie werden sicher Ähnliches bei sich auch schon bemerkt haben.

Kasten 23
Spiel mit Flugzeug

LEO (1;4) und sein Vater (VAT) spielen mit einem Flugzeug und Passagieren.

VAT: Ein Flugzeug?
VAT: Ja.
VAT: Da sind ja Leute drin.
VAT: Guck mal, die setzen wir da mal wieder richtig rein.
VAT: Denn könn'n die da rausgucken.
LEO will losfliegen.
VAT: Nicht losfliegen.
VAT: Die Leute sitzen noch nich'.
VAT: Die Passagiere sitzen noch gar nich' richtig.
VAT: So.
VAT: Jetz.
VAT: So.
VAT: Jetz kann 's losgeh'n.
LEO: Ho.
VAT: Ja.
LEO zieht das Flugzeug hinter sich her.

Im Kasten 24 gibt es ein Beispiel des gemeinsamen „Bücher Lesens“. Das Kind ist ein Jahr und 4 Monate und spricht noch kaum. Mutter und Kind schauen sich die Bilder in einem Buch an, wobei die Aufmerksamkeit des Kindes gelegentlich abschweift. Die Mutter versucht mit ihren Fragen, dem Kind Sprache zu entlocken. Sie tut dies auf eine indirekte Art, indem sie Fragen darüber stellt, wo sich das Tier auf dem Bild befindet. Vom Kind kommt allerdings nicht sehr viel. Einmal ist es noch sehr jung und spricht noch kaum. Zum anderen ist es wohl gleichzeitig an dem Geräusch eines bellenden Hundes draußen interessiert. Die Mutter folgt schließlich nach einer Weile diesem Interesse. Interessant ist auch, wie sie aus dem Wenigen, das vom Kind gesprochen wird, das Beste macht. So wird aus einem *uh* ein *Uhu*.

Kasten 24
Buch anschauen

FIN (1;4) und MUT (Mutter) schauen sich ein Buch an.

MOT: Wo is' denn die Katze?
FIN: Wau.
Auf dem Bild ist auch ein Hund.
MOT: Nein, die Katze mein ich.
MUT: Da.
MUT: Un' der Fisch.
MUT: Wo is' denn der Fisch?
FIN: Ah.
MUT: Da is' der Hase.
MUT: Und der Hund.
MUT: Wo is denn der Hund?
FIN: Wau.
FIN zeigt weg irgendwohin im Raum. Draußen bellt ein Hund.
MUT: Da is' jetz' auch einer, aber hier auf dem Bild is' auch noch einer.
MUT: Wo is' denn die Eule?
FIN: Uh.
MUT: Uhu.

Die Forschung hat gezeigt, dass es keiner speziellen belehrenden Techniken bedarf, um die Sprachentwicklung von kleinen Kindern zu fördern. Es mag ernüchternd sein, aber die beste Förderung der kindlichen Sprachentwicklung besteht darin, sich mit Freude an der Kommunikation mit dem Kind zu unterhalten. Dabei ist es wichtig, wenn das Kind noch sehr klein ist, der momentanen Aufmerksamkeit und den wechselnden Themen des Kindes zu folgen. Weiter ist es förderlich, eine inhaltlich und strukturell abwechslungsreiche Sprache zu benutzen. Das erhält die Aufmerksamkeit und das Interesse des Kindes. Und es bietet eine Vielfalt von grammatischen Strukturen an, aus denen das Kind besser lernen kann.

Leitlinien für eine förderliche Sprache mit CI-Kindern

Natürlich ist die Spracherwerbssituation eines hörbeeinträchtigten Kindes erschwert. Wir haben auch gesehen, dass der Spracherwerb bei Kindern mit CI enorm unterschiedlich verläuft. Gerade, wenn er weniger günstig verläuft, werden sich Eltern verstärkt fragen, was sie tun können, um ihrem Kind zu helfen. Ein Sprachangebot, das für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung förderlich ist, unterscheidet sich nicht deutlich von der Art der Sprache, die Erwachsene an normalhörige Kinder zu Beginn des Spracherwerbs richten. Gelegentlich mag ein langsameres Sprechen nützlich sein. Auch das Wiederholen von fehlerhaften kindlichen Äußerungen mit der korrekten grammatischen Form hat eine größere Wichtigkeit.

Keineswegs jedoch sollten Eltern eine künstliche Lehrsituation schaffen. Ob ein Kind eine Hörbeeinträchtigung hat oder nicht: Die stärkste Triebfeder im Spracherwerb ist der Wunsch nach Kommunikation. Kinder und Erwachsene haben ihn in gleichem Maße, weil er zu unserer menschlichen Natur gehört. Wir möchten miteinander reden, uns etwas erzählen. Bei allen Anstrengungen, die Sprache Ihres Kindes zu fördern, vergessen Sie dies nie! Die oberste Maxime beim Sprechen mit CI-Kindern ist:

- **Erhalten Sie die natürliche Kommunikation.**

Begleiten Sie von Anfang an die Aktivitäten Ihres Kindes sprachlich. Folgen Sie dabei seinem Thema. Gerade zu Beginn kann dies schwierig und anstrengend sein. Möglicherweise kommt von Ihrem Kind gar keine Sprache, oder es kommen sprachliche Äußerungen, die nicht als Wörter der deutschen Sprache erkennbar sind, oder es kommen Gesten. Was immer und wie immer Ihr Kind kommuniziert, antworten Sie mit Sprache. Ihr Kind muss viel Sprache hören. Wahrscheinlich muss es mehr Sprache hören als ein normalhöriges Kind, da es aufgrund der Hörbeeinträchtigung weniger aufnimmt.

Eine Schwierigkeit besteht darin, nicht zu viel hintereinander zu sprechen, ohne dass das Kind eine Gelegenheit hatte, zu antworten. Gerade zu Beginn der Sprachentwicklung, wenn Kinder noch wenige sprachliche Reaktionen zeigen, kann es passieren, dass der erwachsene Sprecher sehr viele Sätze hintereinander spricht. Das mögen dann zu viele sein, und das Kind weiß überhaupt nicht mehr, auf was es reagieren soll. Es wirkt sich eher positiv auf den Spracherwerb aus, wenn man nicht zu viele Sätze hintereinander spricht. Das Kind muss eine Chance zu einer sprachlichen Reaktion haben, auch wenn es nur eine Vokalisierung ist. Es kann allerdings schwer für den Erwachsenen sein, lange genug zu warten. Je weniger aktiv der eine Sprecher ist, desto mehr redet der andere. Das ist ganz natürlich. Vielleicht meint man auch, gerade durch mehr Reden und Nachhaken das Kind zu einer Reaktion zu bringen. Das Gegenteil ist oft der Fall. Kleine Kinder sind langsamer in ihren Reaktionen als Erwachsene. Die Chance, dass eine Reaktion erfolgt, ist höher, wenn man eine Weile wartet.

In den Kästen 25 und 26 sind Beispiele von Spielsituationen, in denen der Erwachsene die Handlungen der Kinder mit Sprache begleitet. Die Kinder sind noch ganz zu Beginn ihres Spracherwerbs ein halbes oder ein Jahr nach der Implantation. In den Beispielen scheint das richtige Maß getroffen zwischen der Anzahl der Äußerungen, die der Erwachsene hintereinander spricht und der Reaktion des Kindes. Das Beispiel im Kasten 26 zeigt auch sehr schön, wie der Vater seine Äußerung systematisch erweitert. Aus *Auto* wird *Das Auto*, und dann ein ganzer Satz *Un' das Auto kann da runterfahr'n.* Als das Kind *Mam* sagt, während es ein Männchen hält, antwortet der Vater mit *Der Mann*? Und dann im ganzen Satz: *Das is' der Mann*? So erhält das Kind immer mehr grammatische Struktur und erweiterten Inhalt.

Kasten 25
Sprache begleitet die Handlungen

GAR (Kind) und MUT (Mutter) spielen mit einem Feuerwehrauto.

MUT: Guck.
MUT: Da machen wir die Leiter wieder runter.
Die Leiter wird herunter gekurbelt.
MUT: Setzt du den rein.
GAR setzt ein Männchen in das Feuerwehrauto und lässt das Auto fahren.
MUT: Fährt der weg?
MUT: Soll der wegfahren?
MUT: Was mach' der jetz'?
GAR: Auto.
MUT: Ja.
MUT: Großes Auto.
MUT: Ein Feuerwehrauto.
GAR: Soja [=?].
MUT: Feuerwehr.
MUT: Feuerwehrauto.
GAR: Pf .
MUT: Hm.
GAR: Nijopdop .
GAR: Ph .
MUT: Fähr' das ganz schnell, GAR?
GAR Ja.

Kasten 26
Sprache begleitet die Handlungen

LOS (Kind) und VAT (Vater) spielen mit einem Auto und Parkhaus.

VAT: Auto.
VAT: Das Auto.
VAT: Un' das Auto kann da runterfahr‘n.
VAT lässt das Auto vom obersten Deck herunterfahren.
VAT: Wills' du?
VAT hält das Auto hoch, aber LOS nimmt es nicht. VAT nimmt ein Männchen.
VAT: Guck mal, wen ham wa denn hier?
VAT: Wer is denn das?
LOS: Mam [= Mann?].
VAT: Der Mann?
VAT: Das is' der Mann?
LOS: Hm.
VAT: Kann der auch rutschen?
LOS lässt den Mann rutschen.
VAT: Oh, geht auch.

Oft kann es schwierig sein zu wissen, wann man zu viel redet und dem Kind zu wenig Gelegenheit gegeben wird, zu antworten. Im nächsten Beispiel in Kasten 27 ist daher dargestellt, wie eine Mutter sehr viele Äußerungen hintereinander spricht und vom Kind keine Sprache kommt. Es hat lediglich gehandelt. Es ist schwierig zu wissen, ob längere Pausen im Sprechen der Mutter eine Antwort des Kindes hervorgelockt hätten. Zwar ist es eine gute Strategie, Lücken einzustreuen und vieles, zu schnelles Sprechen hintereinander zu vermeiden, aber vielleicht ist das nicht immer möglich. Im Beispiel im Kasten 27 ist eine Situation dargestellt, in der das Kind LAI offensichtlich auch nicht handeln möchte und der Mutter die Handlung übergibt, – vermutlich, weil die Handlung etwas schwierig ist. Diese zieht die Puppe an und kommentiert die Handlung mit einer langen Folge von eigenen Äußerungen. LAI guckt zu. Vermutlich kann sie sich nicht viel der gesprochenen Sprache merken, aber dennoch ist dies ein gutes Sprachangebot, das eine dem Kind bekannte und aktuelle Handlung kommentiert und daher versprachlicht, was das Kind als Handlung schon kennt. Es wäre auch nicht hilfreich gewesen, in dieser Situation eine lange Stille entstehen zu lassen.

Kasten 27
Eine lange Folge von Äußerungen des Erwachsenen

LAI (Kind) und MUT (Mutter) spielen mit einer Puppe An-und Ausziehen.

MUT: Zieh der Puppe mal die Hose an, LAI.
MUT: Ja.
MUT: Joh, anzieh'n.
MUT: LAI hat auch eine Hose an.
LAI hält ihrer Mutter die Puppe und die Hose hin.
MUT: Mach du, Mama?
MUT: Ja?
MUT: Soll ich das machen?
MUT: hm?
MUT: Du ziehst se immer lieber aus, ne?
MUT: Zuhause auch.
MUT: Guck.
MUT: Da is' der eine Fuß.
MUT: Da komm' der andere Fuß.
MUT: So.
MUT: Oh, das geht schwer.
MUT: Die Puppe darf nich' dicker werden.
MUT: Dann passt ihr die Hose nich' mehr.
MUT: So, jetz is' die Puppe fertig.
MUT: Schau.

Das nächste Beispiel im Kasten 28 zeigt, wie die Mutter des Kindes einem schnellen Wechsel im Spiel mit verschiedenen Gegenständen folgt. Das Kind TON spielt zunächst mit dem Puppenherd, dann mit einem Förderband, und wechselt von diesem zum Stapelturm. Seine Mutter geht mit jedem Themenwechsel mit und kommentiert das Spiel.

Kasten 28
Mitgehen mit Themenwechsel

TON (Kind) und MUT (Mutter) spielen mit einem Puppenkochherd.
TON hat gerade den Herd entdeckt und fasst eine Kochplatte an.

TON: Oh.
TON: Das (h)eiss.
MUT: TON, stells' du die Platte an?
TON: Ja.
MUT: Ja?
TON: Ja.
MUT: Wills' du was kochen?
TON: Da.
TON: Das an nicht.
MOT: Geht nicht?
TON schaut auf ein anderes Spielzeug im Raum.
TON: Da, da.
TON: Oh.
TON: Das.
TON: Da, da, da.
MUT: Da is ja 'n Förderband.
MUT: Von 'ner Baustelle.
MUT: Na, da kann das hoch gefahr-'n werden, ne?
TON: Auf.
MUT: Hm, muss' du tüchtig dreh'n.
MUT: Tüchtig.
TON kurbelt eine Röhre hoch, die dann herunter fällt.
MUT: Och!
TON kippt alle Ringe von einem Stapelturm, der nahe bei steht.
TON: Mama.
TON: Oh.
MUT: Alle.
TON: Alle.
MUT: Die soll'n alle ab?
MUT: Und runter?
MUT: Jetz' mach sie mal alle wieder drauf.
MUT: Aber richtig.
MUT: Oh.

Im Kasten 29 sind kurze Beispiele dargestellt, die zeigen, wie im Verlauf des Dialogs Benennungen gegeben werden. So wird aus *Mam* ein *Mann* dem *Piepiep* zumindest der *Piepiep Vogel*, aus dem *Mäh* das *Mäh Schäfchen*. Das Kind weiß so, auf was sich das angebotene Wort bezieht und kann es lernen.

Kasten 29
Wörter geben

Beim Spielen mit dem Parkhaus und Autos fällt ein Männchen aus einem Auto.

LOS: Mam [=? Mann].
VAT: Noch ein Mann?
LOS: Aua.
VAT: Aua ha' der gemacht?

Spiel mit Tierfiguren.
VAT: Was is das?
LOS: Piepiep [= vogel].
VAT: Der Piepiep?
VAT: Der Piepiep Vogel?

VAT: Was is das?
LIOS: Mm mäh [= Schaf].
VAT: Ein Mäh Schäfchen.

Die Botschaft bisher lässt sich zusammenfassen als:

- **Erhalten Sie die natürliche Kommunikation.**
- **Folgen Sie dem Thema des Kindes und sprechen über das, was seine Aufmerksamkeit fesselt und es interessiert.**
- **Sprechen Sie in kurzen bis moderat langen Sätzen, die für das Kind interessanten Inhalt bieten.**
- **Sprechen Sie nicht zu viele Sätze hintereinander, sondern warten Sie auf eine Reaktion des Kindes.**
- **Wenn vom Kind keinerlei Sprache kommt, sprechen Sie jedoch weiter und bleiben bei Handlungen, die das Kind interessieren.**

Eher nicht

Manche Eltern meinen vielleicht - oder werden sogar beraten - ihre Sprache lehrend gestalten zu müssen. Das ist kein guter Ratschlag. In einem betont lehrenden Vorgehen wird das Kind häufig aufgefordert, Wörter zu nachzusprechen, Benennungen von Objekten oder Farben zu geben, oder die korrekte Aussprache nachzuahmen. Hier ist nicht das gelegentliche Fragen nach einer Benennung gemeint, das im Laufe des natürlichen Dialogs - insbesondere beim Anschauen von Bilderbüchern - geschieht. Es ist gemeint, dass kein wirklicher Dialog entsteht, weil sich der sprachliche Austausch in wiederholtem Auffordern zur Benennung und Korrektur der Aussprache erschöpft. Sehen Sie sich einmal die Beispiele in den Kästen 30 bis 34 an.

Kasten 30
Zu viel Aufforderung zur Benennung

MID (Kind) und MUT (Mutter) bauen ein Haus.

MUT: Was is', soll'n wir das Dach da raufmachen?
MUT: Das Dach.
MUT: Was is' das?
MUT: Was is' das?
MID: Mh .
MUT: Ein?
MUT: Dach.
MID: Ach [= Dach?]
MUT: MID!
MUT: Was is das?
MUT: Ein?
MUT: Dach.
MID: Ah.

Im Beispiel in Kasten 30 versucht die Mutter, dem Kind das Wort *Dach* zu entlocken. Als nur ein *mh* kommt, sagt sie es selber, erst hoffend, dass nach dem Artikel möglicherweise vom Kind das Wort gesprochen wird. Vom Kind folgt eine Lautfolge, die *Dach* sein könnte. Daraufhin versucht die Mutter noch einmal mit fragendem Artikel das Wort – ohne Erfolg - zu entlocken. Nachdem sie dann selber *Dach* gesagt hat, kommt vom Kind ein *Ah*. Ob dieser Laut nun etwas mit Dach zu tun haben soll oder nicht, bleibt unklar.

Im nächsten Beispiel (Kasten 31) finden wir ein noch längeres Beharren auf einzelnen Wörtern. Beim Spiel mit Autos interessiert das Kind der Unfall, der geschehen ist, da ein Auto umkippt und es äußert *Ohei* und *Mama, uhei.* Man kann diese Äußerungen wohl nur anhand des Geschehens als *Unfall* interpretieren. Das tut die Mutter auch. Sie macht jedoch dann mit einem Thema weiter, das sie wohl behandeln möchte. Und das sind Wörter für

Farben. Das Kind imitiert die Farbnamen mehr oder weniger schlecht. Beim *grau* beharrt die Mutter sechs Mal auf der Benennung. Die Nachahmungen des Kindes werden keineswegs besser. Gegen Ende der Szene führt es auf sein Thema des Unfalls zurück durch *Ahtung* (*Achtung*) und dann wieder eine Variante der Aussprache von *bobfei*, das die Mutter als Unfall interpretiert, jedoch dann mit ihrem Thema Farbbenennung weitermacht.

Kasten 31
Immer wieder Farben

TON (Kind) und Mutter spielen mit Autos.

TON: Och [= noch] ein Auto.
MUT: Noch ein Auto.
TON: Hu [= zu].
MUT: zu.
Ein gelbes Auto fährt zu schnell vom Parkhaus herunter und kippt um.
TON: Ohei [= Unfall?].
TON: Mama, uhei [= Unfall?].
MUT: Unfall.
MUT: Wo 's das gelbe Auto?
TON: Hah .
TON: Hoh [= rot?]
MUT: Rot?
MUT: Das 's grau.
TON: gau [= grau].
TON: Da.
MUT: Los.
MUT: Grau.
TON: Rau [= grau].
MUT: Grau.
TON: Rau [= grau].
MUT: Grau.
TON: Rau [= grau].
MUT: Grau.
TON: Hau [= grau].
MUT: Grau.
TON: Hau [= grau].
MUT: Grau.
MUT: Was 's das?
TON: Nel [= gelb?].
MUT: Gelb.
MUT: Hui .
TON: Ahtung [= Achtung].
TON: Roh [= rot].
MUT: Rote Räder.
TON: Hega [= Räder?].
MUT: Räder sind rot.
MUT: Un' das Auto is' grau.
TON: Hm bobfei [= Unfall?].
MUT: Unfall.
MUT: Hallo gelbes Auto.

Die Dialoge in den Kästen 30 bis 32 unterscheiden sich deutlich von denen in den Kästen 25 bis 29. Sie wirken verkrampft und künstlich. Bringt das viele Auffordern zur Benennung und, implizit, zur Wiederholung Erfolg? Es sieht nicht so aus. Vermutlich gehen sie am Kind vorbei, oder – schlimmer noch -, es fühlt sich gestört. Das ist für den Spracherwerb nicht nützlich. Noch weniger nützlich ist es, wenn die Aufforderungen und Fragen des Erwachsenen wenig sensibel sind, wie im Beispiel im Kasten 32. Hier sagt das Kind gar nichts mehr.

Kasten 32
Sag mal was!

FOH (Kind) und VAT (Vater) spielen mit Autos.

VAT: Erzähl mal was, FOH.
VAT: Erzähl du mal was.
VAT: FOH!
VAT: Wie macht 'nn das Auto hier?
VAT: Wie mach' das Auto?
VAT: Mach' das?
VAT: Wie mach' das Auto?
VAT: Mach' das brrrrp ?
VAT: Hm?
VAT: Wie mach' das Auto?
VAT: Sag mal.
VAT: FOH!
VAT: Brrr.

Versetzen Sie sich einmal in die Lages des Kindes. Möchten Sie aufgefordert werden, Wörter zu sprechen? Und damit vielleicht in einer Aktivität gestört werden, die sie mehr interessiert? Vermutlich nicht. Kinder möchten das genauso wenig. Aus Sicht des Kindes ist der Spracherwerb kein Lernprozess, und Erwachsene sollten ihn für kleine Kinder nicht zu einer bewussten Lernsituation machen. Das gilt auch für sehr junge hörbeeinträchtigte Kinder. Ein aufdringliches Auffordern zum Sprechen verletzt die oberste Maxime, die natürliche Kommunikation zu erhalten. Es führt dazu, dass die Freude an der Kommunikation verloren geht. Die Kinder werden immer stiller, da für sie das, was sie zum Sprechen antreibt, nämlich die Freude an der Kommunikation, verloren geht.

Es gibt noch andere Methoden, die angewandt werden, um einen Erfolg beim Sprechen eines Wortes zu erzielen. Das ist das überdeutliche Sprechen. Beispiele sind im Kasten 33 dargestellt. Beim überdeutlichen Sprechen werden Silben sehr stark getrennt (im Beispiel durch Querstrich „/“ markiert). Auch werden Vokale oder Konsonanten mit langer Dauer wie „m“ und „n“ sehr lang gezogen (im Beispiel durch Doppelpunkt „:“ markiert).

Kasten 33
Überdeutliches Sprechen

ANF (Kind) und MUT (Mutter).
Das Zeichen „/“ zeigt an, dass die Silben stark getrennt werden.

ANF: Eh.
MUT: Hm.
MUT: Eine Ta/sche.
MUT: Sag mal Ta/sche.
ANF summt.
MUT: Hm, is' das eine Ta/sche?
ANF: Eun en.
MUT: Eine Ta/sche?
ANF: Ein.

MUL (Kind) und MUT (Mutter) spielen mit Autos und Tieren.
Das Zeichen „:“ zeigt an, dass Vokale und Konsonanten lang gezogen werden.

MUT: Ein wei:ßes Auto.
MUT: Toll.
MUT: Jetz' komm' der E:/le:/fant.
MUT: Der gro:sse E:/le:/fant.
MUT: Pa:rken.
MUL: Adede:.
MUT: Das gel:be Auto.
MUT: Ein gel:bes Auto.
MUL: De.
MUT: Ein gel:bes Auto?
MUT: Ein gel:bes Auto?
MUT: E:ben par:ken.
MUT: Nein.
MUT: Stop halt.

Wie Sie in den Beispielen sehen, führt das überdeutliche Sprechen nicht dazu, dass die Kinder ein Wort wiederholen, geschweige denn, dass sie mehr sprechen. Wir konnten in unseren Studien sogar nachweisen, dass Kinder, deren Eltern überdeutlich sprachen, einen langsameren Spracherwerb hatten. Das überdeutliche Sprechen mag zwar nicht der Grund für den langsameren Spracherwerb sein. In der Tat mögen Eltern es nur anwenden, weil der Spracherwerb ihres Kindes nicht in Gang kommt. Sie versprechen sich davon, dass es dem Spracherwerb hilft. Das jedoch scheint nicht der Fall zu sein, wenn man die Ergebnisse unserer Studien in Betracht zieht.

Warum ist überdeutliches Sprechen eher zu vermeiden? Es zerstört die Sprachmelodie des Deutschen. Es klingt „künstlich“ und „gestellt“. Wie Sie bereits wissen, lernen Kinder beim Spracherwerb als erstes die Sprachmelodie ihrer Muttersprache. Wenn diese nicht vorhanden ist, erfolgt auch kein Lernen. Möglicherweise empfinden die Kinder das überdeutliche Sprechen sogar als unangenehm. In unseren Sprachaufnahmen gab es gelegentlich als

Reaktion ein Quieken und Geräusche vonseiten des Kindes, die möglicherweise darauf hin deuteten, dass dem Kind etwas nicht gefiel. Es kennt die Sprachmelodie des Deutschen ja schon, und empfindet deren Verletzung als unangenehm.

Das Beispiel im Kasten 34 soll verdeutlichen, wie wenig hilfreich es ist, auf dem Nachsprechen von Wörtern zu bestehen.

Kasten 34
Aufforderung zum Nachsprechen und überdeutliches Sprechen

LEU (Kind) und MUT (Mutter) spielen mit der Arche Noah von Playmobil.
Das Zeichen „/“ zeigt an, dass die Silben stark getrennt werden.

LEU: Guck mal hier Möh [= Möhre?].
MUT: Möh/ren.
MUT: Sags' du mal Möh/ren?
LEU: Nich' gut.
MUT: Bitte.
MUT: Einmal.
LEU: Nein, nich' gut.
MUT: Sags' du mal Vo/gel?
LEU: Da badi mowe eine.
Es ist unklar, was gemeint ist.
MUT: Ah, da sind ja die Blumen.
LEU: Da eine Mume [= Blume].
MUT: B/lume.
LEU: Da Mume [= Blume].
MUT: Bl/ume.
LEU: Nein, das wie(ss) i(ch) [= das weiß ich?].
MUT: Blume.
MUT: Blume, Blume.
MUT: Blume, Blume, Blume.
MUT singt das vor sich hin und LEU singt dann auch vor sich hin – allerdings mit seiner Aussprache.
LEU: Bume, Bume, Bume.
MUT: Blume.
LEU: Nich' gut.
MUT: Ist nicht gut.
MUT: Sag mal Blume.
LEU: Mume.
MUT: B.
LEU: Mume.
LEU: Blume.
LEU: Nume, Nume.
LEU: Mome, Mome.
LEU scheint gar nicht mehr zu hören, was er spricht. Er tut einfach immer wieder, was MUT will, nämlich immer wieder *Blume* sagen.
MUT: Blume, Blume.
LEU: Nome, Nome.
MUT: Aber das is' ein Baum.
MUT: Is' keine Blume, ne?
MUT: Das ist ein Baum.
MUT: Guck mal.

In diesem Beispiel bricht die Kommunikation schließlich zusammen. Das Kind wiederholt mechanisch. Dabei wird die Aussprache nicht besser. Kind und Mutter scheinen nicht mehr zu wissen, was sie eigentlich sagen, bis die Mutter plötzlich zum Sprechen mit Sinn zurückkehrt. War das viele Auffordern zum Wiederholen hilfreich? Das ist nicht erkennbar.

In diesem Abschnitt wurden eher wenig hilfreiche Strategien des Sprechens mit CI-Kindern dargestellt. Versuchen sie, derartiges Sprechen zu vermeiden. Es verletzt die Maxime, die natürliche Kommunikation aufrecht zu erhalten. Als Negativ-Leitlinien können gelten:

- **Vermeiden Sie aufdringliches Auffordern zum Sprechen.**
- **Das gilt für Aufforderungen zur Benennung oder zur korrekten Aussprache.**
- **Verzerren Sie Ihre Sprache nicht durch überdeutliches Sprechen.**
- **Verlieren Sie nicht den Sinn im Gespräch.**

Spezielle Strategien für eine förderliche Sprache

Inhaltliche Wiederholungen

Es kann sein, dass gerade bei hörgeschädigten Kindern Wiederholungen in stärkerem Maße hilfreich sind als bei normal hörenden, weil sie beim ersten Mal vielleicht zu viel verpasst haben. Aber wiederholen Sie nicht zu oft wörtlich. Das wirkt sich eher negativ auf die Sprachentwicklung aus, weil es die Kinder langweilt und sie nicht mehr aufmerksam bleiben. Wenn Sie den gleichen Inhalt leicht verändert ausgedrückt wiederholen (s. Kästen 35 - 37), entsteht keine Langeweile.

In den Beispielen im Kasten 35 wiederholen die Eltern einen Inhalt in leicht unterschiedlichen Sätzen. Dabei wird manchmal mehr Inhalt hinzugefügt wie in *Is se runtergefall'n?* und *Is das Mädchen vom Pferd gefall'n?* oder die grammatische Form erfährt Varianten. So gibt es *Wir könn'n heia machen, Mach' der heia,* wobei das letztere einmal als Aussagesatz und einmal als Fragesatz angeboten wird. Im nächsten Beispiel findet sich *Der kann da fahren*, *Den kanns' du fahr'n lassen* und wieder ein Fragesatz *Da unten soll der fahr'n*? Im letzten Beispiel schließlich finden wir eine Variation der Person des Sprechers *Soll'n wir das zu machen?* zu *Soll ich das zu machen?* Damit werden verschiedene Verbendungen und Fürwörter angeboten.

Die Antworten des Erwachsenen verändern den Inhalt der kindlichen Sätze kaum. Die grammatische Form jedoch ist deutlich verändert. Mit derartigen inhaltlichen Wiederholungen wird einmal erreicht, dass das Kind weiter zuhört. Das ist bei zu vielen wörtlichen Wiederholungen nicht gewährleistet. Zusätzlich jedoch wird Variation in der grammatischen Form angeboten. Die Sprache ist grammatisch reichhaltig. Dies hat einen positiven Einfluss

auf den Spracherwerb. Kinder – auch Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung – lernen nicht aus eintöniger, wenig variabler Sprache. Sie lernen aus einer Sprache mit Variationen der Form.

Kasten 35
Inhaltliche Wiederholungen

MUT (Mutter), GAR (Kind), VAT (Vater)

MUT: Is se runtergefall'n?
GAR: Ja.
MUT: Is das Mädchen vom Pferd gefall'n?

MUT: Ich glaub, die wird jetz' verkauf', die Kuh.
MUT: Der Bauer verkauft jetz' die Kuh.

VAT: Guck mal, wir könn'n da heia machen.
VAT: Da kann der Affe heia machen.
VAT: Ja.
VAT: Jetz mach' der heia.
VAT: Mach' der heia?

VAT: Guck mal hier.
VAT: Der Laster, der kann da fahren.
VAT: Den kanns' du fahr'n lassen.
VAT: Da unten soll der fahr'n?

MUT: Soll'n wir das zu machen?
MUT: Soll ich das zu machen?

In den Beispielen im Kasten 36 findet sich oftmals, dass der Inhalt zuerst in einem kurzen Satz gesagt wird und dann noch einmal in einem etwas längeren. Dabei wird etwas hinzugefügt. Es wird etwas mehr Komplexität gegeben. So wird aus *Heile machen? Wer soll das heile machen?* Ein Fragepronomen und ein Hilfsverb werden hinzugefügt. Dem Kind wird damit an einem Inhalt, den es schon kennt, komplexere grammatische Form angeboten. Ähnlich ist das in den anderen Beispielen: *Da sitzt er* und *Da kann er sich hinsetzen*. Oder: *Is' der für den Papa?* und *Darf der Papa den haben?* Diese jeweiligen Varianten eines Inhaltes geben dem Kind eine exzellente Gelegenheit, Grammatik zu lernen. Den Eltern ist nicht bewusst, dass sie hier ein exzellentes Sprachangebot machen. Das ist vielleicht auch gut so, denn je natürlicher derartige gute Sprachangebote geschehen, desto besser passen sie in den Fluss des Gesprächs, so dass keine künstliche Lehrsituation entsteht.

Kasten 36
Inhaltliche Wiederholungen

JUS (Kind), MUT (Mutter), VAT (Vater)

JUS: heile.
MUT: Heile machen?
JUS: Ja.
MUT: Wer soll das heile machen?

JUS: Mama debe [= gebe].
MUT: Soll'n wir tauschen?
MUT: Gut.
JUS: Lapop tide .
MUT: Ja, JUS hat getauscht.

MUT: Wo setzen wa den denn hin?
MUT: Da sitzt er.
MUT: Schau mal.
MUT: Da kann er sich hinsetzen.

MUT: Der riecht.
MUT: Der riecht auf dem Boden.

VAT: Is' der für den Papa?
VAT: Darf der Papa den haben?

Die Beispiele im Kasten 37 geben etwas längere Szenen und zeigen, wie sich die inhaltlichen Wiederholungen in das Gespräch einfügen.

Kasten 37
Inhaltliche Wiederholungen

MUT (Mutter), JUS (Kind)

MUT: Dann kann die ganz schnell laufen, wenn die die Beine so macht.
MUT: Ja, ganz schnell.
MUT: Uh, ganz schnell läuf' die.
JUS: S(ch)nell alle.
MUT: Soll die auch schnell laufen?
JUS: Ja.
MUT: Gut.
MUT: Laufen die beide ganz schnell.

MUT: Das Auto muss noch tanken.
MUT: Brrr .
MUT: Das muss noch zur Tankstelle.
MUT: Einmal bitte tanken.
MUT: Bwww.
JUS: A(u)to 's fertig.
MUT: Wir tanken Diesel.
MUT: Wir ham Diesel.

MUT: Auf deine Hand?
JUS: Hontel [= Vogel].
MUT: Ein Vogel.
MUT: Ja.
MUT: Da setzt er sich hin.
MUT: Noch ein Vogel?
JUS: Da Vogel.
MUT: Ich hab noch mehr Vögel gefunden.
MUT: Guck mal, wer is' das?
JUS: Dih dih .
JUS: Da Vode [= vogel].
MUT: Noch ein Vogel, ja.

Informationsfragen

Eine weitere sprachfördernde Strategie besteht darin Informationsfragen zu stellen. Das sind Fragen, die dem Kind mehr Sprache entlocken als Fragen, auf die eine Antwort mit „ja“ oder „nein“ ausreicht. Beispiele von Informationsfragen sind in Kasten 38 aufgeführt. Meistens sind das Fragen, die mit Fragewörtern wie „was“, „wie“, „wo“, „warum“, „wer“ beginnen. Die Beispiele im Kasten 38 zeigen, wie das funktioniert. Aber auch andere Fragen können dem Kind mehr als eine Antwort, die aus nur einem Wort besteht, entlocken. Im letzten Beispiel in Kasten 38 geschieht das sogar auf die „ja“/“nein“ Frage: *Hängs' du den Kran an den Hubschrauber?*

Fragen erhalten das Gespräch aufrecht. Bei „was“-Fragen wie in den Beispielen in Kasten 38 geht es darum, Vorgänge deutlich zu machen. Im vierten Beispiel verändert die Mutter sogar ihre „was“-Frage, als sie merkt, dass das Kind mit der ersten Frage nicht weiterkommt. Aus *Was frisst die Giraffe?* wird *Was mag die denn?* nachdem das Kind dieses Verb eingeführt hat. Fragen mit „wie“ und „warum“ sind in offensichtlicher Weise geeignet, dem Kind möglichst viel Sprache zu entlocken, da sie nach Prozessen und Erklärungen fragen. Natürlich garantieren die „W“-Fragen nicht den Erfolg. Es ist für die Kinder immer noch möglich, mit eintönigen Antworten wie *weiß nicht*, *so*, *da* oder nur einem Namen auf eine „wer“-Frage zu antworten. Daher ist es wichtig, dass im gemeinsamen Spiel oder in einer Unterhaltung eingebettet sind, und dass sie mit echtem Interesse gestellt werden. Rein rhetorische Fragen führen nicht dazu, dass der Dialog weiter geht. Kinder spüren sehr genau, ob eine Frage aus echtem Interesse gestellt wird oder nicht.

In unseren Gesprächen gebrauchen wir oft automatisch Mittel, eine Antwort vom Gesprächspartner sicher zu stellen. Eine Methode ist, an einen Aussagesatz einen Fragepartikel anzuhängen – etwa „ne“? Wir merken meistens gar nicht, wenn wir das tun. Es ist jedoch recht erfolgreich, um eine Antwort zu bekommen. Das vorletzte Beispiel im Kasten 38 zeigt das: *Da könn'n dann auch die Tiere rein, ne?* Antwort*: Komm'n die Katze rein.* (Die Grammatikfehler in den Antworten müssen uns hier nicht interessieren).

Kasten 38
Informationsfragen

MUT (Mutter), VAT (Vater), ELI, LAI, JUS, REL, ARE, SAI (Kinder)

MUT: Wo muss denn der Hubschrauber hin, ELI?
ELI: Hier is' der Parkplatz von dem Hubschrauber.

MUT: Und wo pass' der Teller dann noch hin?
LAI: Die ander'n Teller sin' da unten.

MUT: Und was mach' die jetz'?
JUS: Die mach jetz' ein Ausflug.

MUT: Was frisst die Giraffe denn?
JUS: Die fresst...
JUS: Die mag auch ...
MUT: Was mag die denn?
JUS: Von Hase die Möhr'n mag auch.
MUT: Ah, vom Hasen die Möhre.

MUT: Wer is' deine Freundin, ELI?
ELI: Meine Freundin ANN.
ELI: Da spiel ich immer mit.

MUT: Wer muss durch die Gegend fahr'n?
ELI: Die hier.
ELI: Das is' die Anfrage von der Tankstelle.
ELI: Die fragen hier immer.

VAT: Bein gebrochen, hm.
VAT: Wie hat Conny das gemacht?
REL: Bei Conny is das von'er Rutsche passiert.

MUT: Geht das nich'?
JUS: Nee.
MUT: Warum nich'?
JUS: Des hie(r) zu...
JUS: Das zu schwer ist.

ARE: Tiger haben Handschell.
MUT: Und warum?
ARE: Un wenn' einer was (g)eklaut hat, ein tier oder so, mach' der so.

MUT: Da könn'n dann auch die Tiere rein, ne?
SAI: Komm'n die Katze rein.

MUT: Hängs' du den Kran an den Hubschrauber?
JUS: Un' dann zieh' der mit.

Erweiterungen

Zu Beginn der Sprachentwicklung sind die Sätze der Kinder unvollständig. Und auch, wenn Kinder schon mehr sprechen, machen sie noch jahrelang grammatische Fehler. Das ist ganz normal. CI-Kinder unterscheiden sich nur insofern von normalhörigen Kindern als sie in bestimmten grammatischen Bereichen – wie den Artikeln und beim Satzbau mehr Fehler machen. Die Spracherwerbsforschung hat gezeigt, dass eine direkte Korrektur solcher Fehler in der elterlichen Sprache kaum vorkommt. Sie hat aber auch gezeigt, dass bestimmte Arten von Wiederholungen wie eine indirekte Korrektur wirken. Im alltäglichen Gespräch mit Kindern neigen Erwachsene gelegentlich dazu, die unvollständigen oder fehlerhaften Sätze von Kindern so zu wiederholen, dass sie dabei Falsches richtig machen. Solche Wiederholungen nennt man Erweiterungen. Im Kasten 39 sind direkte Korrektur und Erweiterung gegenübergestellt, um den Unterschied klar zu machen.

Kasten 39
Direkte Korrektur versus Erweiterung

Direkte Korrektur		**Erweiterung (indirekte Korrektur)**	
ELI:	Im Badezimmer.	ELI:	Da liegen zwei Bär.
ELI:	Da is die Badzimmer.	ELI:	Zwei Bär.
MUT:	Das Badezimmer.	MUT:	Zwei Bären.
MUT:	Da heißt „das Badezimmer“.		
LEU:	Feuer si an.	MUT:	Was has‘ du da?
MUT:	Sagst du „Licht“ oder „ist“?	JUS:	Besen.
LEU:	An.		
MUT:	Das Feuer ist an.	JUS:	Hier brennt der Haus.
LEU:	Feuer si an.	MUT:	Oh, das Haus brennt?
MUT:	Ist.		
LEU:	Sis.		
MUT:	Ist.		

Eine Erweiterung einer fehlerhaften Äußerung ist weniger aufdringlich als eine Korrektur. Eine Korrektur macht den Fehler bewusst. Sie läuft damit Gefahr, das Gespräch zu stören. Erweiterungen dagegen fügen sich in den Gesprächsfluss ein. Dennoch bieten sie dem Kind eine direkte Gegenüberstellung von inkorrekter und korrekter Form, so dass es daraus lernen kann. Man kann die Erweiterung als eine indirekte Korrektur verstehen. Jedoch wird sie vom Kind nicht als Korrektur empfunden, und Eltern ist es meistens auch nicht bewusst, dass die einen gerade geäußerten Fehler verbessern. Sie tun das ganz automatisch. Wir wissen aus Forschungen, dass Eltern ca. 20% der fehlerhaften Äußerungen ihrer Kinder spontan

wiederholen und dabei um die korrekte Form erweitern. Obwohl 20% nicht viel erscheint, lernen Kinder aus diesen Erweiterungen. Viele Studien haben gezeigt, dass Erweiterungen einen förderlichen Einfluss auf den Spracherwerb von Kindern haben. Das trifft bei Kindern mit CI in noch stärkerem Maße zu als bei normalhörigen Kindern.

Wie kann man den Erfolg der Erweiterungen erklären? Erweiterungen bieten die korrekte Form dann an, wenn das Kind den Inhalt einer Äußerung schon kennt. Es hat ihn ja gerade vorher – allerdings mit fehlerhafter grammatischer Form - gesagt. Da der Inhalt aber schon bekannt ist, kann das Kind der grammatischen Form mehr Aufmerksamkeit schenken, und lernt. Das geschieht natürlich völlig unbewusst. Da die Erweiterungen in den Gesprächsfluss eingestreut werden, wirken sie nicht als störende Korrektur. Oft werden sie auch als Frage formuliert. Erweiterungen sind eine sensible Art, einen grammatischen Fehler indirekt zu korrigieren. Sie verletzen die Maxime der natürlichen Kommunikation nicht.

In den Kästen 40 bis 44 werden Beispiele von Erweiterungen gegeben. Alle Beispiele sind von Eltern im Gespräch mit ihrem CI-Kind. Die meisten Fälle von Erweiterungen finden sich bei Artikeln, die von den Kindern ausgelassen oder fehlerhaft gebraucht werden. Wir haben schon gesehen, dass der Gebrauch von Artikeln das Gebiet ist, auf dem Kinder mit CI die größten Schwierigkeiten haben. Es ist, als ob die Eltern das merken, und konsequenterweise hier die meisten Erweiterungen anbieten. Auf der anderen Seite, ist es natürlich auch so, dass Artikel in unserer Sprache sehr häufig vorkommen. Das Auslassen von Artikeln bietet daher reichlich Gelegenheit, mit einer Erweiterung um den Artikel zu reagieren. In den Beispielen wird entweder ein Artikel hinzugefügt oder eine inkorrekte Form durch die korrekte ersetzt. Alle Erweiterungen geschahen im Verlauf des Gesprächs beim Spielen.

In den Kästen 41 und 42 geht es weiterhin um Erweiterungen durch Hinzufügung von Artikeln. Dieses Mal sind Beispiele ausgesucht, in denen die Artikel in längere Sätze eingefügt werden. In Kasten 41 geht es dabei um Verhältniswörter, die ausgelassen oder mit falschem Artikel gebraucht wurden. In den Erweiterungen werden die Verhältniswörter hinzugefügt und mit korrekten Artikelformen gebraucht. Im Kasten 42 finden sich Erweiterungen, die zusätzlich auch Verbformen wie *soll*, *steht*, *sind*, oder die Adjektivform in *kleiner* korrigiert. Es sind Erweiterungen, die aus den Äußerungen der Kinder komplette Sätze machen. Im Kasten 43 geht es bei den Erweiterungen um die Hinzufügung von Hilfsverben und die Korrektur von Verbformen. Kinder lassen oftmals Formen der Hilfsverben aus. In den Beispielen werden *ist, soll, darf, müssen* hinzugefügt. Im zweiten Beispiel wird das Vollverb *fährt* hinzugefügt, und im nächsten Beispiel die korrekte Form *schiebst* von *schieben*.

Kasten 40
Erweiterungen unter Hinzufügung oder Korrektur des Artikels

GAR: Taktor [= Traktor].
MUT: 'n Traktor, genau.
MUT: Ein Traktor.

GAR: Pferd.
GAR: Pferd.
MUT: Ein Pferd.

GAR: Eine Rüssel.
MUT: Ein Rüssel.

GAR: Ins Finger.
MUT: In den Finger, ne?

JUS: Zug kommt.
MUT: Ein Zug kommt.

JUS: Las(t)er wet [= weg].
MUT: Der Lastwagen fährt weg.

JUS: Hier an Rüschel [= Rüssel].
MUT: Oh, am Rüssel.

JAK: Hier brenn' der Haus.
MUT: Oh, das Haus brennt?

MUT: Da is' ein Pferd drin, guck mal.
SON: Dert [= Pferd].
MUT: Ein Pferd.

LAM: Affu [= Affe].
MUT: Ein Affe is' das.

LAM: Ho [= wo?] is' die Mann?
MUT: Da is' der Mann.

LAM: De Au(t)o.
VAT: Das Auto.

Kasten 41
Erweiterungen unter Hinzufügung von Artikeln und Verhältniswörtern

JUSK: Uah, da an Schiff.
MUT: Oder der kommt auf's Schiff, genau.

ARI: Der fährt aber noch inKüche.
MUT: Der fährt auch in die Küche?

ENI: Auf Tisch.
MUT: Am Tisch steh' das Kind.

MUT: Kuchen is da drin?
ENI: Hogel [= Vogel].
MUT: Ach, für den Vogel.

Kasten 42
Erweiterungen unter Hinzufügung von Artikeln und Verben

GAR: Pferd auch hinlegen.
MUT: Das Pferd soll sich auch hinlegen?

JUS: Nein, da tommt [= kommt] hier der Auto rein.
MUT: Das Auto komm' da jetz rein, gut.
JUS: Ftebrat [= Zebra] auch mit.
MUT: Das Zebra kommt auch mit?

LOS: Da Baby in Schiff.
VAT: Im Schiff is' das schon?

ENI: (Kl)neinen [= kleinen?] Hase.
MOT: Ein kleiner Hase?

ENI: Auf Tisch.
MUT: Am Tisch steh' das Kind.

ENI: Hafe [= Hase?] au(ch) na de so böse.
MUT: Jetz' sin' die Hasen böse?

Kasten 43
Erweiterungen unter Hinzufügung von Verben und Hilfsverben

GAR: Wo de(r) Dreck?
MUT: Wo is' der Dreck?

JUS: Tota wet [= weg].
MUT: Das Motorrad fährt weg, ja.

MUT: Was machs' du mir ihr?
SON: Schieben Mama.
SON: Schieb die her Mama.
MUT: Du schiebs' die Mama her.

JUS: Zrebra jetz' fahr.
MUT: Das Zebra darf auch mitfahren.

ARI: Mama helfen.
MUT: Mama soll helfen?

ARI: Ja, Auto rein alla [= alle] warten.
MUT: Die müssen alle warten?

Im Kasten 44 wird der Gebrauch einer Erweiterung im Kontext des Gesprächs dargestellt. Im ersten Bespiel unterhalten sich das Kind JUS und seine Mutter über einen Ausflug, bei dem JUS Wildschweine gefüttert hat. Nachdem JUS auf die Frage *Mit was has' du denn das Wildschwein gefüttert, mit Papa?* Grammatisch unvollständig geantwortet hat, erweitert die Mutter seine Antwort *Eichel* in die grammatisch korrekte Form *Mit Eicheln*. Im zweiten Beispiel wird das *de Känguru* des Kindes GAR von der Mutter in *das Känguru* erweitert. GAR wiederholt sogar *das Känguru* unmittelbar, und daraufhin sagt die Mutter es noch einmal. Hier scheint die Erweiterung sofort zu wirken. Danach geht die Unterhaltung über das Känguru weiter.

Kasten 44
Erweiterungen im weiteren Kontext

MUT: Und die Wildschweine?
MUT: Mögen die auch Heu?
JUS: Ja.
MUT: Oder was fressen die?
MUT: Mit was has' du denn dasWildschwein gefüttert mit Papa?
MUT: Weiß' du das noch?
JUS: Eichel.
MUT: Mit Eicheln, genau.

GAR: Wo 's de Känguru?
GAR: Da.
MUT: Das Känguru.
GAR: Das Känguru.
MUT: Das Känguru.
MUT: Was hat 'nn das Känguru da vorne?
GAR: Ein Baby.
MUT: Oh, wo is 'nn das da drin?
GAR: Im Beutel.

Erweiterungen sind eine sensible Art, grammatisch unvollständige oder inkorrekte Äußerungen des Kindes zu korrigieren. Sie geschehen im Fluss des Gesprächs und stören die Kommunikation nicht. Sie erhalten die oberste Maxime der natürlichen Kommunikation. Wir haben in unseren Forschungen gefunden, dass Erweiterungen im Gespräch mit CI Kindern etwas häufiger gebraucht wurden als bei normalhörigen Kindern. Manche Eltern haben bis zu einem Drittel der Äußerungen ihres Kindes erweitert. Natürlich ist die Anzahl der Erweiterungen von den Äußerungen der Kinder abhängig. Je mehr Fehler oder Unvollständigkeiten sie produzieren, desto mehr Gelegenheit bietet sich zur Erweiterung. So lässt die Anzahl der Erweiterungen dann auch nach, je weniger Fehler die Kinder machen, jedoch nicht prozentual gemessen an der Anzahl der fehlerhaften Äußerungen. Hier gibt es sogar einen leichten Anstieg. Es scheint, dass Eltern auf gelegentliche Fehler deutlicher reagieren als auf häufige unvollständige oder fehlerhafte Äußerungen.

Die meisten Eltern erweitern die fehlerhaften Äußerungen ihrer Kinder, ohne es zu merken. Und sie tun das auch in einem angemessenen Ausmaß. Das heißt, sie tun es nicht zu häufig und zu selten. Nachdem Sie über Erweiterungen gelesen haben, kann es sein, dass sie etwas bewusster erweitern. Meistens jedoch wird weiterhin automatisch erweitert. Selbst Wissenschaftler, die über Erweiterungen geforscht haben, vergessen in der aktuellen Interaktion mit Kindern, dass sie und wann sie erweitern. Bei CI-Kindern sind mehr Erweiterungen vorteilhaft als bei normalhörigen Kindern. Eines jedoch muss gewahrt bleiben: die natürliche Kommunikation!

Frei stehende Artikel

Unsere Studien haben gezeigt, dass selbst bei CI-Kindern mit gutem sprachlichem Fortschritt erhebliche Schwächen bei den Artikeln bleiben. Artikel stehen vor Hauptwörtern und sind nicht betont. Daher sind sie schlecht zu hören. Wir verfügen aber im gesprochenen Deutsch über eine exzellente Methode, Artikel hörbarer zu machen. Wir verwenden nämlich in der Umgangssprache statt Personalpronomen wie *er* oder *sie* meistens Artikel. So sagen wir *Der ist aber schön*, *Gib mir den*, oder *Siehst du die*? in Kontexten, in denen klar ist, worauf sich *der*, *den* oder *die* beziehen. Dadurch, dass der Artikel alleine steht, wird er deutlicher hörbar. Ein derartiger Artikelgebrauch könnte für Kinder hilfreich sein. Und in der Tat machen CI Kinder weniger Fehler bei Artikeln, die sie als Pronomen (Fürwörter) gebrauchen.

Da die freistehenden (pronominalen) Artikel für CI Kinder besser hörbar sind, sollten wir sie als Lernhilfe einsetzen. Im Kasten 45 sind Beispiele des Gebrauchs freistehender Artikel in der Sprache der Eltern aufgeführt. Oft stehen die pronominalen Artikel am Anfang oder Ende eines Satzes wie in*: Den has' du gezaubert; Weg mit der; Das hat Durst; Kleine Hörner ha' die.* Die Anfangs- oder Endstellung macht sie ganz besonders deutlich wahrnehmbar. Der Gebrauch frei stehender Artikel ohne nachfolgendes Hauptwort ist für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung hilfreich, das Artikelsystem zu lernen.

Kasten 45
Frei stehende Artikel

GAR: Hab ich den gezaubert.
MUT: Den has' du gezaubert.

MUT: Die wird jetzt verkauft, die Kuh.
MUT: Ah, und weg mit der kuh.
MUT: Weg mit der.

MUT: Wo is' die denn abgeblieben, die GAR?
MUT: Wo ham wir die denn?

MUT: Das möchte trinken, das Zebra.
MUT: Das hat Durst.

VAT: Der Laster, der kann da fahren.
VAT: Den kanns' du fahr'n lassen.
VAT: Da unten soll der fahr'n?

MUT: Die Giraffe hat sogar Hörnchen.
MUT: Kleine Hörner ha' die.

VAT: Wo is 'nn dein Schnulli?
VAT: Is' der für den Papa?
VAT: Darf der Papa den haben?

In diesem Abschnitt wurden spezielle Strategien für eine förderliche Sprache dargestellt. Auf den Punkt gebracht sind sie:

- **Wiederholen Sie nicht wörtlich, wohl aber inhaltlich.**
- **Stellen Sie Informationsfragen.**
- **Erweitern Sie unvollständige oder grammatisch fehlerhafte Äußerungen des Kindes.**
- **Benutzen Sie die umgangssprachlich üblichen frei stehenden Artikel.**

Viele Eltern gebrauchen eine förderliche Sprache, wenn sie mit ihrem CI-Kind sprechen. Jedoch gibt es Unterschiede, und für manche Eltern ist es vielleicht hilfreich, auf die hier genannten Strategien aufmerksam gemacht zu werden. Das Gespräch mit einem hörbeeinträchtigten Kind mag insbesondere zu Beginn der Sprachentwicklung anstrengender sein und mehr Anpassung an das Niveau des Kindes erfordern als bei einem normalhörigen Kind. Eine für das hörgeschädigte Kind förderliche Sprache ist ein Balanceakt zwischen normaler Umgangssprache, gelegentlichen Erweiterungen und etwas langsamerem Sprechen. Dieser Balanceakt kann sehr anstrengend sein. Wundern Sie sich also nicht, wenn Sie nach viel Kommunikation mit Ihrem Kind müde sind. Die ständige Aufmerksamkeit und Anpassung an das Kind sind ermüdend. Aber denken Sie daran, wie wichtig die Kommunikation mit dem Kind ist. Die Sprache der Eltern und der Personen, mit denen das Kind viel Kontakt hat, etwa Erzieherinnen, Tagesmütter oder Großeltern, ist die wesentliche Quelle, aus der das Kind die Sprache lernt. Der Spracherwerb geschieht nicht nur in der Therapiestunde. Diese gibt wichtige Anstöße für Kind und Eltern. Aber das eigentliche Lernen geschieht im alltäglichen Dialog mit den Menschen, mit denen das Kind häufig spricht. Daher ist es besonders wichtig, dass diese Personen eine förderliche Sprache anbieten.

- **Die Personen in der täglichen Umgebung des Kindes sind am wichtigsten für die Sprachförderung.**

Kurz gefasst

- Eltern können den Spracherwerb durch ihr Sprachangebot beeinflussen.
- CI-Kinder brauchen viel Sprachangebot.
- Die Personen in ihrer täglichen Umgebung sind am wichtigsten für die Sprachförderung.

- Für den Spracherwerb förderlich ist:
  - ein natürlicher Kommunikationsstil
  - eine inhaltlich und strukturell reichhaltige Sprache
  - kurze bis moderat lange Sätze mit Inhalt, der das Kind interessiert
  - Begleitung von Handlungen und Geschehnissen mit Sprache
  - Sprechen über gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse.

- Spezielle förderliche Strategien sind:
  - Inhaltliche Wiederholungen
  - Informationsfragen – mit echtem Interesse gestellt
  - Erweiterungen von grammatikalisch unvollständigen oder fehlerhaften Äußerungen des Kindes um die korrekte Form
  - Besondere Hilfen für den Artikel – etwa durch den Gebrauch frei stehender Artikel.

7 Die Rolle der Sprache in der Entwicklung des Kindes

Sprache – ein Symbolsystem

Es gehört zur natürlichen Entwicklung von Kindern, dass sie eine Sprache erwerben. Wie schon zu Beginn dieses Büchleins dargestellt, fangen Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres mit dem Gebrauch von Wörtern und dem Aufbau einer Grammatik an. Niemand muss sie darin unterrichten. Es geschieht von ganz alleine. Was bedeutet das für die kindliche Entwicklung? Wozu dient die Sprache?

Neben der Kommunikation hat die Sprache noch eine andere, wichtige Funktion: sie ist ein System von Symbolen. Die Wörter unserer Sprache stehen sozusagen stellvertretend für die Wirklichkeit. Das kann man sich an einem anderen, einfacheren und wohl bekannten Symbolsystem klarmachen: mit unseren Verkehrszeichen. Diese geben uns in Bildern Auskunft über einen Sachverhalt oder darüber, was wir tun müssen. Sie stehen stellvertretend für Sachverhalte wie: „nur für Fußgänger und Radfahrer“, „Straße verengt sich“ oder „Kreuzung“. Wir wissen, je nach Schild, wie wir uns verhalten müssen. Die Mitteilung erhalten wir nicht über den Sachverhalt selbst, - also wenn wir schon auf der engeren Straße oder der Kreuzung sind, - sondern über seine bildliche Darstellung. Diese Bilder stehen stellvertretend – oder repräsentieren - den Sachverhalt. Unsere Sprache macht Ähnliches. Wörter stehen stellvertretend für die Wirklichkeit. So ist das Wort „Rabe“ nicht der Rabe selber, sondern es repräsentiert den wirklichen Vogel. Und so geht es mit all unseren Wörtern. Wörter sind Symbole für Dinge und Ereignisse. Sie stehen stellvertretend für Dinge und Ereignisse. Sie repräsentieren die Wirklichkeit.

Mit Symbolen umzugehen, ist eine der wichtigsten menschlichen Fähigkeiten. Die Dinge und Ereignisse, über die wir tagtäglich reden und nachdenken, sind vielfach nicht unmittelbar anwesend. Mit Symbolen machen wir sie uns – sozusagen stellvertretend – im Geiste präsent. Dabei können wir Symbole kombinieren und arrangieren – nach den Regeln unserer Grammatik. Die menschliche Sprache ist ein recht komplexes und flexibles Symbolsystem - viel komplexer als das Symbolsystem der Verkehrszeichen.

Im zweiten Lebensjahr beginnen Kinder, das Symbolsystem der Sprache mit seinen Wörtern und Regeln der Kombination von Wörtern aufzubauen. Das ist Teil der normalen menschlichen Entwicklung. In der Entwicklungspsychologie spricht man davon, dass die Kinder die Symbolfunktion erwerben. Sie beginnen zu verstehen, dass ein Wort stellvertretend für einen Gegenstand oder eine Handlung steht und so diesen symbolisiert. In diese Zeit fallen auch die vielen „Was ist das?“ Fragen, die viele Kinder stellen. Sie wollen den Namen wissen. Die Fragen zeigen an, dass die Kinder beginnen, die Funktion von Symbolen zu verstehen. Mit dem neu erworbenen sprachlichen Symbolsystem bauen sich

Kinder eine Welt der Begriffe und des Denkens auf. Haben sie bisher ihre Welt durch „das Tun“, nämlich das Greifen, Anfassen, die Fortbewegung und die Sinne verstanden, so fangen an, die Welt durch Denken zu verstehen. Für diesen Entwicklungsschritt ist ein sprachliches Symbolsystem unerlässlich.

Sehen wir uns einmal das Beispiel des Begriffs vom „Ball“ an. Schon im Laufe des ersten Lebensjahres und bevor es das Wort *Ball* spricht, weiß ein Kind, was ein Ball ist. Es hat Bälle gesehen. Es weiß, dass sie rund sind, verschiedene Größen und Farben haben können, und dass sie rollen. Man kann sie auch werfen, treten und fangen. Es selber kann einen Ball greifen und halten und auch rollen. Das können andere Personen auch, und sie können den Ball werfen, treten und fangen. Bei den letzteren Aktivitäten könnte ein Baby wohl noch Schwierigkeiten haben. Jedoch weiß es über die Handlungen mit dem Ball, was ein Ball ist. Es hat darüber einen Begriff vom Ball aufgebaut. Dieser Begriff wird mit dem Wort *Ball* verbunden. Erwachsene sagen dieses Wort in Bezug auf den Gegenstand, und das Einjährige übernimmt das Wort. Das Wort wird zum Klangsymbol für den Gegenstand „Ball“. Man kann das Wort gebrauchen, ohne dass ein Ball anwesend ist und sich damit den Gegenstand vergegenwärtigen. Das kann das Kind sehr bald auch. Die Welt der Wörter, die Welt der Symbole, macht das möglich. Ähnlich wie beim „Ball“ verläuft es mit anderen Gegenständen und deren Benennung.

Sprache und abstrakte Begriffe

Die sprachliche Benennung schafft aber noch mehr als die Vergegenwärtigung von Gegenständen und Ereignissen. Sie macht es möglich, die Gegenstände und Erscheinungen in unserer Umwelt zu ordnen und in Beziehung zu setzen. In unserer Sprache haben wir eine Benennung für eine Klasse von Objekten, die sich auf die eine oder andere Art ähnlich sind. Denken Sie einmal an die verschiedenen Vögel, die es gibt, und von denen ein Kind einige sehen kann, und deren es Namen auch schon kennt. Vermutlich sind es die Singvögel seiner Umgebung: Meise, Amsel, Fink, Rotkehlchen. Neben der spezifischen Benennung haben wir für diese Tiere auch die Bezeichnung „Vogel“. Das ist ein übergeordneter Begriff, in den wir einzelne Vogelarten zusammen gruppiert haben. Es ist eine ökonomische Art mit Begriffen umzugehen. Wir können so mit einem Wort sehr viele Mitglieder einer Begriffsklasse erfassen und müssen sie nicht alle einzeln nennen.

Das mag für Erwachsene selbstverständlich sein. Aber ist es das auch für Kinder? Was macht denn einen Oberbegriff aus? Die Mitglieder eines Oberbegriffs haben gewisse Merkmale gemeinsam. Anders als Säugetiere füttern Vögel ihren Jungen Würmer, Insekten, Früchte und Samen, aber keine Milch, und die Fortpflanzung geschieht durch das Legen und Ausbrüten von Eiern. Vögel haben Federn. Viele Vögel fliegen, zwitschern und singen, und sie sind recht klein. Sie picken in unseren Gärten nach Insekten, Würmern und Beeren. Das sind wahrscheinlich die Vögel, die ein Kindergartenkind am besten kennt, und die es als „Vogel“ und mit ihren speziellen Namen bezeichnet. Was aber ist mit Vögeln, die sich ein wenig

anders verhalten, vielleicht auch ein wenig anders aussehen? Sind das auch Vögel? Lesen Sie einmal die Unterhaltung im Kasten 46.

Kasten 46
Ist ein Rabe ein Vogel?

FAL (Kind) 2;8 und GIS (Projektmitarbeiterin) gucken sich ein Bilderbuch an.

GIS: Das is' ein ganz großer Vogel, ne?
FAL: Is' kein Vogel.
GIS: Is' das kein Vogel?
FAL: Nein.
GIS: Was is' 'nn das?
FAL: Ein Rabe.
GIS: Ja, ein Rabe.
GIS: Das kann gut sein.

Das Kind in dieser Unterhaltung klassifiziert den Raben nicht als Vogel. Es hat also nicht den gleichen Oberbegriff vom Vogel wie wir Erwachsene. Warum nicht? Vermutlich weil die überwiegende Erfahrung mit Vögeln eben aus der Erfahrung mit den Singvögeln in der unmittelbaren Umgebung herrührt. Der Rabe fällt da leicht aus dem Rahmen.

Nun kennen kleine Kinder aber auch die Enten und Schwäne auf dem Teich und vielleicht den Strauß im Zoo. Meistens erkennen sie diese auch nicht als Vogel an. Das liegt einmal daran, dass wir Erwachsene diese Tiere auch häufiger mit „Ente“, „Schwan“ und „Strauß“ bezeichnen als mit Vogel. Zum anderen liegt es daran, dass sich Enten, Schwäne und Strauße doch recht anders verhalten als die besser bekannten Vögel im Garten: sie fliegen nicht (oder jedenfalls selten), sie piepsen, zwitschern und singen nicht, und sie sind auch erheblich größer. Woher soll man wissen, dass auch sie Vögel sind?

Irgendwann und spätestens im Laufe der Grundschulzeit ordnen Kinder auch diese eher untypischen Vögel in den Oberbegriff vom Vogel ein. Wie gelingt das? Es gelingt dadurch, dass die Merkmale dessen, was einen Vogel ausmacht, immer abstrakter werden. Sie sind immer weiter von der unmittelbar beobachtbaren Wirklichkeit entfernt, fassen immer mehr Eigenschaften zusammen und sehen dabei von spezifischeren Merkmalen ab. Ein solches System von Begriffen ist nur durch die Sprache möglich. Die Sprache hat einen Oberbegriff „Vogel“ geschaffen, der eine eigene Wirklichkeit darstellt. Unser sprachliches System hat mit dem Begriff „Vogel“ eine neue Ordnung geschaffen, die so in der tatsächlichen Welt nicht zu beobachten ist. Ähnlich wie beim Begriff „Vogel“ ist das bei vielen anderen, durch die Sprache geschaffenen Oberbegriffen. Kinder brauchen Jahre, um Oberbegriffe zu erwerben.

Um dahin zu gelangen, ist die Sprache unentbehrlich. Es sind die vielen Erklärungen und Erzählungen, die schließlich dazu führen, dass Kinder die Welt in die Begriffssysteme ordnen, die in der Welt der Erwachsenen existieren.

Von klein an hilft Kindern die sprachliche Benennung um zusammen zu gruppieren, was zusammen gehört – jedenfalls gemäß der Begriffswelt der Erwachsenen. Das haben viele Experimente mit drei- und vierjährigen Kindern gezeigt. So zeigte man Kindern Bilder von Objekten, die unterschiedlich zusammen gruppiert werden können, nach Oberbegriff oder nach sachlichem Zusammenhang. Ein Beispiel wäre die Gruppierung von Pudel, Schäferhund und Hundefutter. Als erstes wird der Pudel gezeigt. Dann wird das Kind gefragt, welches von den anderen beiden Bildern dazu gehört. Dabei wurde unterschiedlich verfahren. In einer Variante des Experiments wurden die Objekte nicht benannt. In dem Fall ordnen die Kinder dem Pudel das Hundefutter zu. Das ist eine thematische Zuordnung: zum Hund gehört das Hundefutter. In einer anderen Variante wurden der Pudel und der Schäferhund mit einem Kunstwort benannt, z.B. „sud“. Das Wort wurde als Puppensprache eingeführt. Wenn Pudel und Schäferhund so mit dem gleichen Wort benannt werden, ordnen die Kinder dem Pudel den Schäferhund, und nicht das Hundefutter, zu. Es ist also die sprachliche Benennung, die dazu führt, dass Kinder Objekte in eine Kategorie ordnen. Man kann das getrost als die Macht der Sprache bezeichnen.

Auch Teil-Ganzes Beziehungen werden mithilfe von sprachlicher Benennung verstanden, wenn es ein Wort für das Ganze gibt. Jüngere Kinder haben im Allgemeinen Schwierigkeiten, die Beziehung von Teil und Ganzem zu verstehen. Man kann sie vor folgende Aufgabe stellen: *Hier sind die Kinder. Dies sind die Jungen, und dies sind die Mädchen. Wer hat eine größere Geburtstagsparty: wer die Mädchen einlädt oder die Kinder?* Die Antwort stellt Vierjährige vor Schwierigkeiten. Es kann sein, dass sie meinen, dass könne man nicht wissen. Auch das Abzählen mag nicht helfen. Wenn man jedoch statt *Kinder* das Wort *Kindergartengruppe* benutzt, wird es besser. Man würde also fragen: *Wer hat eine größere Geburtstagsparty: wer die Mädchen einlädt oder die Kindergartengruppe?* In diesem Fall verstehen die Kinder, dass die Kindergartengruppe mehr Kinder sind als die Mädchen. Das liegt daran, dass das Ganze mit einem Kollektivnomen bezeichnet wird. Das macht die Teil-Ganzes Beziehung leichter verständlich. Auch hier zeigt sich, welch eine Kraft die Sprache hat, unser Denken zu beeinflussen.

Wenn es schließlich um abstrakte Begriffe geht, so kommen wir ohne Sprache nicht aus. Wie kommt ein Kind dazu, den Begriff vom „Leben“ oder „Lebewesen“ zu bilden. Ist es die Ähnlichkeit zwischen Lebewesen, die dazu führt? Wohl kaum, denn viele Lebewesen sind sich überhaupt nicht ähnlich. Ein Kind eignet sich Wissen über einzelne Tiere und Pflanzen an, die für Erwachsene in die Kategorie der Lebewesen gehören. Es weiß, dass Hunde und Katzen fressen und trinken, dass sie Babys haben, dass sie sich bewegen und herumrennen. Es weiß auch, dass kleine Hunde und kleine Katzen wachsen. Bäume und Gras fressen nicht, haben auch keine Babys, aber Bäume und Gras wachsen. Blumensamen kann man in die Erde legen, und es gibt neue Blumen, die dann wachsen. Aber Bäume, Blumen und Gräser rennen nicht herum. Katzen und Hunde sind den Menschen ziemlich ähnlich. Sie haben Beine, mit denen sie laufen, sie essen und trinken, sie haben Babys, sie spielen, können freundlich oder

böse sein. Kinder betrachten sie als lebendig, weil sie Ähnliches tun wie die Menschen. Man weiß aus Befragungen von Vierjährigen, dass sie andere Lebewesen, und gelegentlich sogar Nicht-Lebewesen als lebendig betrachten, weil sie das tun, was Menschen tun, oder so aussehen wie Menschen. So wird eine Sonne mit Gesicht gerne als lebendig klassifiziert. Dagegen werden Bäume, Gras und Blumen nicht als lebendig klassifiziert, weil sie keine Beine haben, mit denen man herumrennen kann, und weil sie kein Gesicht haben. Offensichtlich wird das, was Lebewesen gemeinsam ist, von jüngeren Kindern anders gesehen als von uns und älteren Kindern.

Um zu verstehen, dass Bäume und Gras lebendig sind, und die Sonne nicht, muss man die Merkmale des Lebens auf einer viel abstrakteren Ebene verstehen. Und das gelingt nur mit Erklärungen, die sprachlich gegeben werden. Sehen kann man es nicht. Man muss verstehen, dass Stoffwechsel nicht nur das Essen und Trinken der Menschen und vieler Tiere beinhaltet, sondern auch den Gas-, Wasser- und Mineralaustausch, der auf andere Art geschieht. Auch Fortpflanzung muss man in ihren unterschiedlichen Formen verstehen: bei manchen Tieren gibt es Babys, bei anderen Eier, aus denen Babys schlüpfen, bei Pflanzen Samen. Auch die Bewegung und die Reaktionsbereitschaft muss man in sehr abstrakter Form verstehen: vom Herumrennen der Menschen und Tiere zur Hinwendung zu Lichtreizen, von der Reaktion mit Gefühlen zur Veränderung auf Licht- und Wärmereize. Unser Begriff vom „Leben“ ist ein breites Begriffsnetz, in dem viele erklärende Prinzipien den Zusammenhalt ausmachen. Kinder brauchen viele Jahre, um dorthin zu gelangen. Und sie schaffen das nur über ein Denken in Sprache. Die Erklärungen werden mit Sprache vermittelt, und sind auch nur in einem sprachlich-begrifflichen System zu verstehen. Direkt beobachten kann man das, was den Begriff „Leben“ ausmacht, nicht.

Ich hoffe, dass ich mit diesen Beispielen verdeutlicht habe, dass die begriffliche Entwicklung der Sprache bedarf. Kinder können ohne Sprache keine abstrakten Begriffe aufbauen. Es ist daher notwendig, dass Kinder die Sprache angemessen beherrschen, so dass sich ihr Denken uneingeschränkt entwickeln kann und sie abstrakte Begriffe und Wissen aufbauen können. Wenn der Erwerb der Lautsprache bei Kindern mit CI nur unzureichend geschieht, ist das also nicht nur ein Problem der mangelnden Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, sondern es besteht die Gefahr, dass die Denkentwicklung der Kinder negativ beeinflusst wird. Eine stark eingeschränkte Sprachentwicklung wirkt auf die gesamte geistige Entwicklung, insbesondere die Intelligenz und das Denken, negativ zurück. Es gilt, dieses zu verhindern, indem alle Möglichkeiten, ein adäquates sprachliches System aufzubauen, ausgeschöpft werden.

Kurz gefasst

- Sprache ist ein Symbolsystem.
- Symbole stehen stellvertretend für Gegenstände und Handlungen.
- Sie repräsentieren die Wirklichkeit.
- Als Teil der frühkindlichen Entwicklung entsteht die Symbolfunktion.
- Diese ermöglicht es ihnen, eine Welt der Begriffe und des Denken aufzubauen.
- Sprache ist notwendig, um abstrakte Begriffe aufzubauen.
- Wenn ein sprachliches System nicht rechtzeitig aufgebaut wird, ist es möglich, dass weitere Entwicklungsverzögerungen entstehen.

8 Geht es auch mit Gebärden?

Der Erwerb der gesprochenen Sprache ist das angestrebte Ziel für Kinder mit CI. Was ist jedoch der Weg, wenn die Kinder sich mit der gesprochenen Sprache sehr schwer tun, und wenn sie diese auch im Verlauf einiger Jahre in keiner ausreichenden Weise erwerben? Wir haben im Laufe unserer Forschungsarbeiten viele derartige Fälle erlebt. Die Hoffnung, dass alle Kinder die gesprochene Sprache gut erwerben, wenn sie sehr früh implantiert werden, hat sich bis jetzt nicht erfüllt. Es muss also ein Weg gefunden werden, wie den Kindern, die die gesprochene Sprache nicht in ausreichendem Maße erwerben, geholfen werden kann.

Um deutlich zu machen, was ich hier unter „nicht ausreichendes Maß“ an Sprache verstehe, sehen Sie sich noch einmal das Beispiel von SIH in Kasten 8 im Kapitel 2 an. Sie spricht mit fünf Jahren noch in Zweiwortsätzen. Auf einem gewissen Niveau im Alltagsleben kommt sie damit zurecht. Sie kann mitteilen, wann sie hinausgehen möchte zum Spielen, wann und was sie essen möchte, was ihr nicht gefällt, oder womit sie spielen möchte. Aber ist das Alles, wozu unsere Sprache dient? Was ist mit den vielen Fragen, die Kinder im Kindergartenalter spontan stellen, wenn sie Zusammenhänge und Gründe von Geschehnissen und Beobachtungen wissen möchten? Etwa*: Warum kommt Dampf aus dem Auspuff beim Auto? Woher kommt das Geld im Geldautomaten? Wie hoch wächst Gras?* Kinder mit ungenügender Sprache können derartige Fragen nicht stellen. Sie können auch keine Unterhaltungen führen - wie etwa die in Kasten 47 eines dreieinhalbjährigen Kindes.

Kasten 47
Erzählung eines Dreieinhalbjährigen

FAL (Kind) und GIS (Projektmitarbeiterin)

FAL: Aber unser Kater schläft nich' so viel.
FAL: Weiß' du was?
FAL: Der weckt mich immer.
GIS: Och!
FAL: Der miaut immer rum.
FAL: Dann schmeißt Papa den daraus.
FAL: Draußen kann der so rum mähen wie er will.
GIS: Warum weckt der dich?
FAL: Wahrscheinlich will der nich', dass ich schlafe.
FAL: Ja, vielleicht will er von mir gestreichelt werden.
FAL: Vielleicht will er von mir rausgelassen werden.
FAL: Wenn er raus muss, kann er das ruhig.
FAL: Dann muss Papa ihn rauslassen, ich schlaf nämlich vorhin so schön in mei'm Bett.

Für uns ist es schade, wenn wir solche schönen Erzählungen wie die in Kasten 47 nicht zu hören bekommen. Für die Kinder jedoch hat ungenügende Sprache ernstere Konsequenzen. Im Kindergartenalter stellen Kinder viele Fragen nach Zusammenhängen und Erklärungen. Dadurch und durch die Antworten lernen sie. Sie erwerben sich ein Alltagswissen über ihre Welt. Auch wird ihnen viel sprachliche Information angeboten, über Bücher, Erzählungen, und Berichte über Erlebnisse. Mit ungenügender Sprache können Kinder keine Fragen nach Zusammenhängen stellen. Sie können daher auch nicht die Antworten erfahren, und lernen so weniger. Weil sie weniger Sprache verstehen, können sie sprachlich vermittelter Information und Erzählungen schlechter folgen. Das hat zur Folge, dass sie weniger Wissen erwerben. Auf diese Weise kann ihr mangelndes sprachliches Vermögen eine Rückwirkung auf ihre gesamte Denkentwicklung haben.

Zu solch negativen Entwicklungen sollte es nicht kommen. Und es muss auch nicht dazu kommen. Wenn die gesprochene Sprache nur zögerlich in Gang kommt, ist es ratsam, alle Formen der gebärdeten Kommunikation in Anspruch zu nehmen, damit das Kind in seiner Entwicklung weiterkommt und ein sprachliches System aufbauen kann. Der Aufbau eines funktionsfähigen Symbolsystems ist unabhängig davon, ob dieses lautlich oder gebärdet ist.

Auf dem visuellen Weg

Spätestens dann, wenn es einem Kind mit CI nicht gelingt, eine angemessene gesprochene Sprache aufzubauen, muss ein anderer Weg beschritten werden. Es sollte allerdings früh genug geschehen, so dass eine negative Wirkung der mangelnden Sprache auf die Denkentwicklung verhindert wird. Ein Weg, das zu verhindern, ist, den Gebrauch von Gebärden miteinzubeziehen. Gebärdete sprachliche Systeme bauen – genau wie die Lautsprache - ein abstraktes Symbolsystem auf. Für die Denkentwicklung des Kindes kommt es darauf an, über ein abstraktes Symbolsystem zu verfügen. Die Modalität – ob lautlich oder visuell - ist dabei unwesentlich. Das Denken kann sich adäquat entwickeln, unabhängig davon, ob das Symbolsystem, mit dem operiert wird, in der auditiven oder visuellen Modalität ist.

Auf Konferenzen zur Rehabilitation von Kindern mit Cochlea-Implantat in Deutschland habe ich immer wieder Einstellungen zum Gebrauch von Gebärden erlebt, die von vehementer Ablehnung über Zurückhaltung bis zu milder Akzeptanz rangieren. Dies bezieht sich auf den Erwerb der deutschen Gebärdensprache, aber teilweise auch auf den Gebrauch von Gesten und Gebärden im weitesten Sinne. Begründet werden derartige Einstellungen damit, dass die Kommunikation mit Gebärden den Erwerb der Lautsprache beeinträchtigt.

Diese Meinung lässt sich durch empirische Tatsachen nicht unterstützen. In vielen Ländern wird ein Nebeneinander von Lautsprache und gebärdeten Kommunikationsformen praktiziert. Dazu gehören Großbritannien, USA, Kanada, Israel, Niederlande, Dänemark, Schweden. Oft werden in der Rehabilitation neben der Lautsprache, lautsprachbegleitende Gebärden und die

vollwertige Gebärdensprache angeboten. Eine Beeinträchtigung des Erwerbs der Lautsprache dadurch ist bisher nicht beobachtet worden.

Es kann, im Gegenteil, sogar nachteilig sein, Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung visuell übermittelte Information vorzuenthalten. Es gehört durchaus dazu, dass wir eine lautsprachliche Unterhaltung in mehr oder weniger starkem Maße durch Gesten begleiten. Auch schauen wir uns an, und nehmen damit Mundbewegungen beim Sprechen wahr, - wenn uns das auch nicht bewusst ist. Das alles hilft uns bei der Übermittlung der sprachlichen Mitteilung. Normalhörigen Kindern hilft es beim Spracherwerb. Es ist daher umso weniger einzusehen, warum visuelle Information – sei es in Form des Mundbildes beim Sprechen oder in Form von Gesten und Gebärden – Kindern mit CI vorenthalten werden soll. Es würde den Spracherwerb für sie gegenüber normalhörigen Kindern erschweren.

Ich möchte im Folgenden näher auf die Rolle visueller Information und gebärdeter Sprachen eingehen, um deutlicher zu machen, in welcher Weise diese den Lautspracherwerb unterstützen. Eine Anmerkung zur Terminologie ist an dieser Stelle angebracht. Ich habe bisher vom „Spracherwerb“ gesprochen und damit den Erwerb der gesprochenen Sprache gemeint. Das entspricht dem allgemeinen Sprachgebrauch. Wenn es aber darum geht, gesprochene und gebärdete Sprache zu unterscheiden, wie in diesem Kapitel, werde ich von Lautsprache und Gebärdensprache sprechen.

Mundbild

Die Bildung der Laute unsere Sprache erfordert bestimmte Bewegungen des Mundes und der Gesichtsmuskeln. Sie können das leicht nachvollziehen, wenn Sie einmal ein „m“ formen. Ihre Lippen sind stark daran beteiligt. Oder sagen sie einmal ein „o“ und dann ein „i“. Sie werden merken, wie stark die Veränderung in der Stellung der Lippen und Mundöffnung ist. Es ist bekannt, dass kleine Kinder mit normalem Hören derartige Bewegungen der Lippen zum Spracherwerb nutzen. Natürlich tun sie das nicht bewusst. Aber sie schauen auf Lippen und Gesichtsbewegungen, und diese helfen ihnen beim Spracherwerb. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass der Spracherwerb ohne diese Information des Mundbildes langsamer verläuft. Das ist z.B. ein Grund, warum blinde Kinder eine Spracherwerbsverzögerung aufweisen.

Die Beobachtung der Lippenbewegungen eines Sprechers hilft beim Erwerb der Sprachlaute. Wenn kleine Kinder die Lippenbewegungen eines Sprechers beobachten, passiert es ganz automatisch, dass sie diese nachahmen. Das kann in vielfacher Weise geschehen. Es kann eine sehr schwache, mit dem Auge nicht wahrnehmbare unmittelbare Nachahmung mit der entsprechenden Gesichtsmuskulatur sein. Es kann auch eine zeitlich verschobene Nachahmung sein, dann nämlich, wenn die Kinder selber diesen Laut sprechen. Es ist eine der elementaren menschlichen Verhaltensweisen, dass wir uns gegenseitig nachahmen. Ganz besonders ausgeprägt ist das bei den Jungen unserer Spezies, unseren Kindern. Diese Tendenz zur Nachahmung ist für den Erwerb von Sprachlauten von großem Nutzen. Indem die Kinder die Bewegungen – auch wenn das verdeckt ist – mitmachen, lernen sie den Laut. Die Muskelbewegungen geben dem Gehirn Information über die Lautbildung. Diese

kinästhetische Information wird zusammen mit der lautlichen Information vom Gehirn gespeichert, und so wird die Bildung des Lautes allmählich gelernt. In der kindlichen Entwicklung ist es beim Lernen hilfreich, Informationen von Sinneseindrücken und durch Bewegung zu haben. Dies unterstützt den Lernprozess. Es ist daher ausgesprochen hilfreich, wenn sich Kinder beim Spracherwerb zusätzlich zur gehörten Sprache am Mundbild orientieren.

Es kann daher nur verwundern, wenn man den Vorschlag hört, beim Sprechen mit hörgeschädigten Kindern das Mundbild zu verstecken. Auch wenn man das nur als Übung tun soll, mutet es als eine Absurdität an. Was sollen die Kinder davon lernen? Dass es etwas Schlechtes ist, auf das Mundbild zu schauen? Dass Kommunikation etwas Künstliches ist? Ein solches Verhalten verletzt nicht nur die Maxime, die natürliche Kommunikation zu erhalten, es ist auch ausgesprochen kontraproduktiv. Auch normalhörige Kinder orientieren sich beim Spracherwerb am Mundbild. Warum sollte das für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung nicht gelten? Ein Verstecken des Mundbildes würde die Bedingungen für den Lautspracherwerb für hörgeschädigte Kinder schwieriger als für normalhörige machen. Keineswegs muss das Mundbild beim Sprechen mit CI-Kindern versteckt werden. Es wirkt geradezu förderlich auf den Lautspracherwerb.

❖ Soll das Mundbild versteckt werden?

➢ **Das Mundbild soll keineswegs versteckt werden. Es unterstützt den Spracherwerb.**

Gesten und Gebärden

Gesten und Gebärden sind bedeutungstragende Körperbewegungen. Ich werde hier beim Ausdruck „Gesten“ bleiben, wenn ich mich auf unsere alltäglichen Bewegungen beziehe, die unser Sprechen oft begleiten, und den Ausdruck „Gebärden“ für das System der lautsprachbegleitenden Gebärden reservieren. Gesten können eine Ähnlichkeit mit der Handlung haben, wie etwa die Handbewegung auf den eigenen Körper zu, die ein Herbeikommen bedeutet. Sie können auch eine feste Bedeutung in einer Sprachgemeinschaft haben, etwa wie das Winken bei der Verabschiedung. Wenn wir sprechen, „gestikulieren“ wir oft mehr oder weniger stark. Wir machen Bewegungen mit der Hand, dem Arm oder auch dem Kopf, die den Inhalt unserer Rede unterstützen. Derartige Bewegungen sind nicht festgelegt in einer Sprache, sondern geschehen spontan und in unterschiedlich starkem Maße. Es ist jedoch für normalhörige Menschen, die mit Lautsprache kommunizieren, durchaus üblich, Gesten zu gebrauchen. Wir alle benutzen sie.

In der kindlichen Entwicklung hat der Gebrauch von Gesten eine besondere Bedeutung. Beim Übergang von der vorsprachlichen Entwicklung zur Sprache benutzen Babys Gesten. Das Zeigen auf Gegenstände ist ein ganz prominentes Beispiel. Eine weitere Geste besteht darin, uns einen Gegenstand hinzuhalten und damit anzubieten. Das Arme hoch heben bedeutet, dass das Kind auf den Arm genommen werden möchte. Auch das Kopfnicken für

Zustimmung oder das Kopfschütteln für Ablehnung mag bald dazukommen. Das Kind mag auch eine Geste benutzen, bei der die Schultern hochgezogen und die Arme seitwärts mit geöffneten Handflächen nach oben gestreckt werden. Sie bedeutet, dass ein Gegenstand verschwunden ist. Ganz weit verbreitet ist die Geste des Winkens bei der Verabschiedung. Was zeigt uns der Gebrauch solcher Gesten? Er zeigt an, dass das Kind beginnt, die Funktion von Symbolen zu verstehen. Es versteht, dass etwas stellvertretend für etwas Anderes stehen kann. Im Falle der frühkindlichen Gesten steht eine Bewegung stellvertretend für eine Handlung oder einen Gegenstand. Die Bewegung symbolisiert den Gegenstand oder die Handlung. Genau das aber ist die Funktion sprachlicher Symbole, wie wir bereits gesehen haben. Der Gebrauch von Gesten ist also ein wichtiger Schritt im Übergang von der vorsprachlichen zur sprachlichen und zur Denkentwicklung.

Kinder gebrauchen spontan Gesten in ihrer frühen Kommunikation. Das trifft auf normalhörige Kinder und Kinder mit CI zu. Wenn Ihr Kind sein CI im ersten Lebensjahr erhalten hat, so kann der Gebrauch von Gesten fast altersgleich mit dem bei normalhörigen Kindern im ersten Lebensjahr beginnen. Aber auch wenn Ihr Kind sein CI etwas später erhalten hat, ist der Gebrauch von Gesten ein Indikator, dass Ihr Kind beginnt, Symbole zu gebrauchen. Es hat somit einen wichtigen Entwicklungsschritt getan. Bei normalhörigen Kindern folgen auf diesen Schritt sehr bald sprachliche Symbole. Wenn ihr Kind jedoch stärker in seinem Hören beeinträchtigt ist, kann der Schritt zu sprachlichen Symbolen der gesprochenen Sprache länger dauern. Es kann auch sein, dass Ihr Kind Gesten erfindet, die über die üblichen hinausgehen, oder dass es solche Gesten von anderen Kindern mit CI übernimmt.

Leider wird Eltern von CI-Kindern öfter geraten, auf die Gesten ihres Kindes nicht zu reagieren, sondern darauf zu beharren, dass das Kind lautsprachlich äußert, was es sagen will. Das ist kein guter Ratschlag. Auch wenn der Gebrauch von Gesten bei Kindern mit CI oft über das hinausgeht, was wir von normalhörigen Kindern gewöhnt sind, sollten Sie auf ihre Gesten reagieren. Die Gesten zeigen zweierlei: a) Ihr Kind hat den wichtigen Entwicklungsschritt zur Symbolbildung getan, b) Ihr Kind möchte mit Ihnen kommunizieren. Gesten sind eine Form der Kommunikation mit Symbolen. Sie sollen weder verhindert noch ignoriert werden. Sie sind – im Gegenteil – nützlich, weil das Kind damit ein kommunikatives Angebot macht. Wenn auf eine Geste nicht reagiert wird, verweigert man die Reaktion auf ein Kommunikationsangebot. Das Kind versteht nicht, dass der Erwachsene diese Kommunikation nur in Form von Lautsprache möchte. Daher versteht es die mangelnde Reaktion als Ablehnung. Die Folge sind weniger Kommunikationsversuche von Seiten des Kindes und die Abnahme der Freude an der Kommunikation. Die Ablehnung von Gesten verletzt also die Maxime, die natürliche Kommunikation zu erhalten. Die Lösung ist ganz einfach: Eltern akzeptieren die Gesten und reagieren lautsprachlich mit einer Antwort auf das, was das Kind inhaltlich mitgeteilt hat. Auf diese Art erhält das Kind den Inhalt ebenfalls in Form der Lautsprache. Sie können auch das, was Ihr Kind mit Gesten ausdrückt, mit Worten ausdrücken, bevor Sie antworten. Je mehr die Lautsprache Ihres Kindes in Gang kommt, desto mehr wird seine Kommunikation über Gesten zurückgehen.

Etwas anders ist die Situation, wenn der Lautspracherwerb Ihres Kindes nur sehr langsam fortschreitet. Hier ist es ratsam, mehr zu tun als Gesten zu verbalisieren und auf sie mit Worten zu antworten. Ein Weg kann sein, lautsprachbegleitende Gebärden zu benutzen. Lautsprachbegleitende Gebärden sind ein System von Gebärden, das die Lautsprache visualisiert. Daher ist es möglich, sehr viel mehr auszudrücken als mit der doch recht eingeschränkten Anzahl von Gesten, über die wir verfügen. Das System der lautsprachbegleitenden Gebärden hat für jedes Wort eine Gebärde. Man kann also sehr viel damit sagen. Dieses System muss natürlich von hörenden Eltern erst erlernt werden. Das gestaltet sich jedoch möglicherweise gerade zu Beginn einfacher als das Erlernen der Gebärdensprache. Wenn Sie selber lautsprachbegleitende Gebärden benutzen, bieten Sie Ihrem Kind in der visuellen und der lautlichen Modalität Wörter an. Es wird beides lernen, kann so einen Wortschatz aufbauen und bei fortschreitendem Spracherwerb auch die Modifizierungen zum Ausdruck der Grammatik.

Natürlich ist die Situation schwieriger, wenn hörende Eltern erst lautsprachbegleitende Gebärden lernen und ihre Kommunikation so umstellen müssen, dass sie auch in der visuellen Modalität stattfindet. Was ist jedoch die Alternative? Wenn das Kind mit CI sehr langsam in die Sprache kommt, kann zu viel Zeit vergehen, bis ein Symbolsystem erworben wird. Das hat unmittelbar zur Folge, dass die Kommunikation zwischen Ihnen und Ihrem Kind zunehmend erliegt. Das Kind und der Erwachsene verlieren die Lust an einer unerfreulichen und scheiternden Kommunikationssituation. Nicht nur die Kommunikation, sondern auch der Aufbau eines Symbolsystems kommt kaum weiter. Das kann negative für die Denkentwicklung haben. Das Reagieren auf Gesten und die Nutzung lautsprachbegleitender Gebärden unterstützen das Kind bei seinem Aufbau eines Symbolsystems.

❖ Sollen Sie auf Gesten reagieren, oder sollen Sie sie gar verhindern?

➢ **Sie sollen auf jeden Fall reagieren. Gesten zeigen, dass Ihr Kind mit Symbolen umgehen kann, und dass es kommunizieren möchte. Reagieren Sie auf die Gesten Ihres Kindes lautsprachlich.**

Gebärdensprache

In vielen Fällen mögen lautsprachbegleitende Gebärden den Kindern auf die Sprünge helfen. In anderen Fällen reicht auch das nicht. Der Spracherwerb verläuft deutlich zu langsam. In diesen Fällen kann mit der deutschen Gebärdensprache ein vollwertiges sprachliches Symbolsystem erworben werden. Die deutsche Gebärdensprache ist eine vollständige Sprache mit einem Vokabular und einer Grammatik. Sie nutzt Gebärden durch Handform, Handstellung, Körperhaltung und Mimik und sehr viel räumliche Information. Sie hat ein Vokabular und eine Grammatik. Sie baut – genau wie die Lautsprache - ein abstraktes Symbolsystem auf. Für die Denkentwicklung des Kindes kommt es darauf an, über ein abstraktes Symbolsystem zu verfügen. Die Modalität – ob lautlich oder visuell - ist dabei unwesentlich. Das Denken kann sich adäquat entwickeln, unabhängig davon, ob das

Symbolsystem, mit dem operiert wird, in der auditiven oder visuellen Modalität ist. Darüber hinaus kann die Gebärdensprache die Grundlage sein, auf der dann eine weitere Sprache, nämlich, die Lautsprache, von den Kindern erworben werden kann.

Meistens wird die Möglichkeit der Gebärdensprache erst dann in Betracht gezogen, wenn der Erwerb der gesprochenen Sprache so deutlich hinter den Erwartungen zurück bleibt, dass man ihn als „zu langsam“ ansehen muss. Es ist allerdings außerordentlich schwierig, diesen Zeitpunkt genau zu bestimmen. Ich würde einen Spracherwerbsverlauf als zu langsam betrachten, wenn ca. zweieineinhalb Jahre nach der Implantation noch kaum Zweiwortsätze auftreten. Selbst wenn diese dann auftreten, die Entwicklung aber nicht zügig weiter geht hin zum Gebrauch von Mehrwortsätzen, würde ich den Verlauf des Spracherwerbs als zu langsam einstufen.

- **Wenn der Spracherwerb um zweieinhalb Jahre nach der Implantation nicht mit der Bildung von kleinen Sätzchen voll in Gang kommt, ist er wahrscheinlich zu langsam und verläuft nicht dem natürlichen Spracherwerb vergleichbar.**

Diese Situation ist für alle Betroffenen sehr schwierig. Die Freude an der Kommunikation erlischt zunehmend, da die Kommunikation zu häufig nicht zufrieden stellend oder gar gequält ist. Bei allen Bemühungen, dennoch im Gespräch mit ihrem Kind zu bleiben, wird das für die Eltern zunehmend schwieriger, wenn recht wenig zurückkommt. Im schlimmsten Fall ziehen sich beide Seiten zurück und sprechen immer weniger. Das ist zwar überaus verständlich, aber soweit sollte es nicht kommen. Oft tröstet man sich mit der Hoffnung, dass die Lautsprache ja kommen müsse, da das Kind ein Cochlea-Implantat habe. Wenn allerdings zwei bis drei Jahre mit nur minimalen sprachlichen Fortschritten vergangen sind, sollte man bedenken, dass die Zeitspanne der sensiblen Phase für sprachliches Lernen begrenzt ist. Das bedeutet, dass das Erlernen einer Sprache immer schwieriger wird. Wir wissen zwar nicht genau, wann diese Phase endet und sie verlängert sich vermutlich auch, weil das Kind ja sprachliche Stimulation erhält, aber wie lange sie sich verlängert und wie gut Sprache dann noch erworben werden kann, wissen wir nicht.

Daher ist es ratsam, nicht zu viel Zeit vergehen zu lassen, sondern möglichst frühzeitig einen anderen Weg zu beschreiten. Es gilt, die sensible Phase für sprachliches Lernen gut zu nutzen, und es gilt vor allem, Entwicklungsrückstände in der Denk- und Intelligenzentwicklung zu vermeiden. Das Kind kann mit der Gebärdensprache eine erste Sprache aufbauen und die Lautsprache als zweite Sprache lernen. Das kann gleichzeitig oder nacheinander geschehen. Der Erwerb der Gebärdensprache behindert den Erwerb der Lautsprache nicht. Im Gegenteil, er kann ihn sogar fördern.

Kinder lernen die Gebärdensprache genauso leicht und spontan wie die Lautsprache. Die Schwierigkeiten liegen in anderen Bereichen. So beherrschen hörende Eltern die Gebärdensprache nicht und Angebote zum Erlernen der Gebärdensprache finden sich in Deutschland in der Regel im Rahmen der Rehabilitation von CI-Kindern nicht. Auch ist die vorherrschende Meinung, dass die Gebärdensprache für Kinder mit CI nicht in Frage komme, da der Erwerb der Lautsprache das erklärte Ziel ist. Diese Ausrichtung wird so ausschließlich

verfolgt, dass auch, wenn der Lautspracherwerb nicht in ausreichend in Gang kommt, kein anderer Weg beschritten wird. Für die Kinder erschwert das ihre Spracherwerbssituation.

In den meisten anderen Ländern mit Rehabilitationsprogrammen für CI-Kinder wird die Gebärdensprache positiver gesehen und auch erfolgreich eingesetzt. Die Zurückhaltung in Deutschland rührt vermutlich aus einer noch nicht lange vergangenen Zeit, in der die Gebärdensprache verboten war, und der immer noch verbreiteten Ansicht, das Erlernen der Gebärdensprache verhindere den Erwerb der Lautsprache. Es ist an der Zeit, dass Glaube empirischen Tatsachen weicht. Man muss nur in die Länder schauen, in denen viele Kinder mit CI Laut- und Gebärdensprache lernen und davon profitieren: USA, Dänemark, Niederlande, Schweden, Großbritannien, Kanada, Israel – um bekannte Beispiele zu nennen. Kinder haben keine Schwierigkeiten damit, zwei Sprachen zu lernen, wenn eine solche Herangehensweise entsprechend gefördert wird. Das trifft auf eine gebärdete und eine gesprochene Sprache genauso zu wie auf zwei gesprochene Sprachen. Ein Kind mit CI kann von einer Zweisprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprache nur profitieren. So gibt es Situationen, in denen es sein CI nicht trägt, - z.B. im Schwimmbad -, und in Anbetracht der Neuheit der Cochlea-Implantation wissen wir noch nicht, wie das CI über ein ganzes langes Menschenleben funktionieren wird. Eine Sprache zu haben, die auch ohne CI einsetzbar ist, kann nur von Vorteil sein.

Schwieriger ist es für die hörenden Eltern, die die Gebärdensprache selber erst lernen müssen. Es dauert um die drei Jahre, bis ein Erwachsener fließend gebärdet. Es reicht aber für das Kind, wenn es in einen Kindergarten geht, in dem Erwachsene und andere Kinder gebärden, von denen es lernen kann. Die Eltern werden dann wieder von ihrem Kind weiter in ihrem Erwerb der Gebärdensprache unterstützt. Dieser Weg wird in einigen Ländern praktiziert. In anderen gibt es Rehabilitationsprogramme, bei denen den Eltern schon vor der CI-Implantation des Kindes Kurse in Gebärdensprache angeboten werden. So verfügen sie über Mittel, den Spracherwerb ihres Kindes von Anfang durch gebärdete Kommunikation zu unterstützen.

Es mag zu Beginn für hörende Eltern anstrengend sein, sich der Gebärdensprache zu öffnen. Eltern berichten jedoch, dass ihnen Kurse in Gebärdensprache geholfen haben, die Hörbeeinträchtigung ihres Kindes zu verstehen, und damit bei der Bewältigung der ganzen Situation. Das Erlernen der Gebärdensprache wurde als Bereicherung empfunden. Ebenso kann es Kindern gehen. Ich erinnere mich an eine Weihnachtsfeier an unserem Institut, auf der einige der Mitarbeiter, die gerade einen Gebärdensprachkurs besuchten, anfingen, miteinander zu gebärden. Daraufhin begeisterte sich die sechsjährige Tochter einer anderen Mitarbeiterin, und rief: „Was ist das für eine Geheimsprache? Das möchte ich auch lernen“.

Denken Sie daran: für Ihr Kind ist es nicht schwierig, in einem entsprechenden Kontext, wie etwa einem Kindergarten, die Gebärdensprache zusätzlich zur Lautsprache zu erlernen. Es wird auch nicht isoliert sein in der Gemeinschaft von Kindern, die nicht gebärden, - etwa in der Nachbarschaft. Es wird die Sprache benutzen, mit der es in der entsprechenden Situation kommunizieren kann. Zweisprachige Kinder sind ausgesprochen geschickt in kommunikativen Situationen und passen sich dem an, was erforderlich ist. Da wir in einer

Welt leben, in der die Lautsprache dominiert, wird auch das Kind mit CI, in dem Maße, in dem sich seine Lautsprache verbessert, immer häufiger die Lautsprache benutzen. Der zweisprachige Weg mag für Sie als Eltern anstrengender sein. Für Ihr Kind ist er es nicht. Für das Kind ist er der Weg, der, wenn rechtzeitig beschritten, weitere mögliche Entwicklungsverzögerungen vermeidet. Dies sollte die entscheidende Abwägung sein.

Kurz gefasst

- Visuelle Information hilft dem Spracherwerb.
- Das Mundbild unterstützt den Spracherwerb und sollte keinesfalls versteckt werden.
- Eltern sollten auf Gesten reagieren. Sie können das lautsprachlich oder mit Gesten und Lautsprache tun.
- Lautsprachbegleitende Gebärden unterstützen die Kinder in ihrem Spracherwerb.
- Wenn der Lautspracherwerb zu langsam verläuft, sollte die Gebärdensprache erworben werden.
- Der Erwerb der Lautsprache kann auf der Gebärdensprache aufbauen. Kinder können beide Sprachen gleichzeitig oder nacheinander lernen.
- Der Erwerb der Gebärdensprache verhindert nicht den Erwerb der Lautsprache
- Es gilt vor allem, so rechtzeitig eine Sprache zu erwerben, dass keine weiteren Entwicklungsverzögerungen entstehen.

9 Abschließend: Praktische Orientierungshilfen

In diesem letzten Kapitel möchte ich die hier gegebenen Informationen und Ratschläge noch einmal zusammenfassen und dabei um einige wichtige Fragen organisieren. Meine Ratschläge geschehen vom Standpunkt der entwicklungspychologischen Spracherwerbsforschung. Sie stützen sich auf 16 Jahre Forschungsarbeit zum Spracherwerb von deutschsprachigen Kindern mit CI und den aktuellen internationalen Wissensstand im Bereich des Spracherwerbs bei CI-Kindern. Die Ratschläge beziehen sich nur auf den Spracherwerb. Über medizinische und audiologische Sachverhalte finden Sie hier keine Auskunft.

❖ Was können Sie vom CI erwarten?

Im Allgemeinen sind die Erwartungen an das CI ungeheuer hoch. Informationen und Berichte über das CI konzentrieren sich auf Erfolgsmeldungen. Es gibt eine Tendenz, sich an den „Starkindern“ zu orientieren. Dadurch wird allzu leicht der Eindruck erweckt, dass ein natürlicher, ja sogar optimaler Verlauf des Spracherwerbs bei jedem Kind mit CI zu erwarten ist. Solch hohe Erwartungen führen bei Eltern und Kindern zu einem erheblichen Erfolgsdruck.

Lösen Sie sich vom Zwang zum Erfolg. Es ist wunderschön, wenn das CI bewirkt, dass ein Kind einen fast natürlichen Spracherwerb hat. Aber das ist nicht zwangsläufig der Fall. Unsere Forschungen sind die umfassendsten und detailliertesten zum Erwerb der Lautsprache bei deutschsprachigen Kindern mit CI. Sie zeigen extreme Unterschiede im Spracherwerb der Kinder. Die Spannbreite könnte kaum größer sein: Manche Kinder erwerben die Lautsprache so schnell und fast so vollkommen wie normalhörende Kinder, andere bleiben so deutlich zurück, dass sie nach drei Jahren Spracherwerb gerade mal Zweiwortsätze gebrauchen. Die internationale Forschung hat derartige extreme Unterschiede beim Spracherwerb von CI-Kindern immer wieder bestätigt. Daran ändert auch die Implantation im ersten Lebensjahr nichts.

Auf dieser Basis ist es dringend erforderlich, die Erwartungen an das CI auf ein realistisches Maß zu bringen. Bei Implantation bis zum Alter von vier Jahren sieht eine realistische Erwartung an den Spracherwerb so aus:

- **Kinder mit Cochlea-Implantat können die Lautsprache erwerben.**
- **Ein Spracherwerb, der dem natürlichen gleicht, ist möglich.**
- **Eine Garantie auf einen natürlichen Spracherwerb gibt es jedoch nicht.**
- **Es ist auch möglich, dass ein ausreichender Lautspracherwerb nicht gelingt.**
- **Selbst bei optimalem Spracherwerb ist es wahrscheinlich, dass Schwächen in der Sprache verbleiben.**

❖ Ist eine Prognose möglich?

Sicherlich möchten Sie vor allem wissen, wie denn wohl der Spracherwerb bei Ihrem Kind verlaufen wird. Eine Prognose zum Zeitpunkt der Implantation wäre sehr wünschenswert. Leider ist es auf dem derzeitigen Stand der Forschung nicht möglich, eine gesicherte Prognose über den Spracherwerb eines Kindes zu geben.

Prognosen, die auf einem wissenschaftlichen Vorgehen basieren, werden in Wahrscheinlichkeiten ausgedrückt, dass etwas Zukünftiges eintritt. In diesem Fall ist das Zukünftige die Sprachentwicklung des Kindes. Um die Wahrscheinlichkeit eines gelingenden Spracherwerbs berechnen zu können, muss man die Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren auf den Spracherwerb kennen. Weiterhin muss man möglichst viele Einflüsse kennen. Wir haben einige Einflussfaktoren auf den Spracherwerb bei Kindern mit CI in Kapitel 5 kennengelernt: ein gutes Sprachangebot der Eltern, viel Unterstützung bei der Rehabilitation, gutes voroperatives Hören mit Hörgeräten und ein jüngeres Implantationsalter. Wir haben auch gehört, dass diese den Spracherwerb positiv beeinflussen. Kann man daraus schließen, dass wir vorhersagen können, dass ein Kind einen guten Spracherwerb haben wird, wenn diese Einflussfaktoren zutreffen? Leider können wir das nicht mit genügender Sicherheit. Das liegt daran, dass die Beziehungen zwischen diesen Einflussfaktoren und der Sprachentwicklung die Unterschiede zwischen den Kindern nur bis zu einem gewissen Grad erklären. Die Stärke der Einflüsse reicht nicht aus, um eine im wissenschaftlichen Sinne „gesicherte Prognose“ zum Zeitpunkt der Implantation zu geben.

Das muss nicht entmutigen. Eine im wissenschaftlichen Sinne „gesicherte Prognose“ legt einen sehr strengen Maßstab an. Die meisten Ereignisse in unserer Zukunft können wir nicht auf diese wissenschaftlich gesicherte Art und Weise vorhersagen. So sollte es auch im Falle der Sprachentwicklung bei CI-Kindern nicht allzu enttäuschend sein, dass eine Vorhersage des Spracherwerbs nicht möglich ist. Man kann allerdings nicht allzu selten finden, dass Vorhersagen gemacht werden, die als gesichert vermittelt werden, oder zumindest so vermittelt werden, dass sie als gesichert verstanden werden. Das gilt besonders für Aussagen hinsichtlich der Wirkung einer sehr frühen Implantation. Sie sollten derartigen Prognosen gegenüber skeptisch sein.

Neben einer „gesicherten Prognose“ im wissenschaftlichen Sinne gibt es auch Prognosen, die auf Erfahrungswissen basieren. So haben langjährig praktizierende Therapeuten einen großen Erfahrungsschatz. Sie haben die Spracherwerbsverläufe von vielen Kindern erlebt und in ihrer Erinnerung. Auf der Basis dieser vielen Erfahrungen können sie Erwartungen über den Verlauf des Spracherwerbs bei neuen Kindern, die ihre Rehabilitation beginnen, aufstellen. Dies kann bewusst oder ganz unbewusst geschehen. Wir alle machen in Lebensbereichen, in denen wir einen reichen Erfahrungsschatz haben, entsprechende Prognosen über Zukünftiges. Solche erfahrungsbasierten Prognosen können richtig liegen, können aber auch irren. Es kommt darauf, wie unvoreingenommen sie gemacht werden. Leider sind wir Menschen da unzuverlässiger als statistische Berechnungen.

Mit diesem Stand der Dinge müssen wir uns auf dem jetzigen Stand der Forschung zufrieden geben. Das ist möglicherweise für Eltern etwas enttäuschend. Jedoch wäre es unseriös, Versprechungen über die Sprachentwicklung eines Kindes zum Zeitpunkt der Implantation zu machen. Die unsichere Situation ist schwieriger als eine, in der wir wissen, was uns erwartet. Jedoch sind wir nicht ohne Einflussmöglichkeiten. Es bleibt die Tatsache bestehen, dass ein gutes Sprachangebot, Unterstützung bei der Rehabilitation und eine Implantation vor 24 Monaten sich positiv auf den Spracherwerb auswirken. Diese Faktoren liegen in unserer Kontrolle. Wir können sie Nutzen bringend für die Kinder einsetzen.

- **Eine sichere Prognose über den Verlauf des Spracherwerbs zum Zeitpunkt der Implantation ist nicht möglich.**
- **Wir können jedoch zu einem positiven Verlauf des Spracherwerbs beitragen - insbesondere durch unser Sprachangebot.**

❖ Je früher, desto besser?

Aktuell wird vielfach die Meinung vertreten, dass eine Implantation im ersten Lebensjahr optimal für den Spracherwerb sei. Diese Meinung ist nicht unumstritten, und eindeutige Forschungsergebnisse, die sie stützen, gibt es nicht. Untersuchungen, die einen Vorteil der Implantation im ersten Lebensjahr zu zeigen scheinen, haben oft ernsthafte Schwächen. So haben sie keine allgemein anerkannten Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes benutzt, oder sie haben Kinder gleichen Alters verglichen. In diesem Fall sind die älteren Kinder nicht nur deswegen besser, weil sie früher implantiert wurden, sondern auch, weil sie eine längere Zeitspanne sprachlichen Lernens haben. (In Kapitel 5 können sie dies noch einmal nachlesen). Auf dem jetzigen Stand unseres Wissens gibt es keine ausreichend fundierten Belege dafür, dass der Spracherwerb bei Implantation im ersten Lebensjahr besser verläuft als bei Implantation im zweiten.

Nicht überall wird eine CI-Implantation im ersten Lebensjahr befürwortet. Eine andere Herangehensweise ist, mindestens im ersten Lebensjahr die Wirkung einer Versorgung mit Hörgeräten abzuwarten, um zu entscheiden, ob diese ausreichend ist, um die gesprochene Sprache zu erwerben. Diese Herangehensweise vermeidet auch Fehler, die nicht vollkommen auszuschließen sind und darin bestehen, dass ein Baby doch mehr hört als zunächst gemessen wurde.

- **Es gibt bisher keine fundierten Belege dafür, dass der Spracherwerb bei Implantation im ersten Lebensjahr besser verläuft als bei etwas späterer.**

Es mag medizinische Gründe geben, die eine sehr frühe Implantation ratsam erscheinen lassen. Mit einem Vorteil für den Spracherwerb lässt sich die Implantation im ersten Lebensjahr jedoch nicht rechtfertigen.

❖ Wann ist der richtige Zeitpunkt für die CI-Implantation?

Bei der Wahl des Zeitpunktes für die Implantation sollten einige Aspekte berücksichtigt werden. Als Eltern sind Sie in einer Situation, eine Entscheidung für Ihr Kind zu treffen, die lebenslange Konsequenzen für das Kind hat, die es aber selber noch nicht treffen kann. Natürlich müssen Eltern öfter derartige Entscheidungen treffen: die Wahl des Wohnortes, der Schule und vieles mehr. Aber eine Implantation im Körper empfinden wir vermutlich als eingreifender und unwiderruflicher. So sollten Sie sich genügend Zeit geben, sich ausführlich zu informieren und verschiedene Aspekte abzuwägen.

Was die Sprachentwicklung betrifft, sind einige Monate früher oder später nicht entscheidend, und diesbezügliche Argumente sollten nicht benutzt werden, um Eltern zu einer Entscheidung zu drängen. Manche Eltern mögen die sehr frühe Implantation wünschen und dazu bereit sein. Andere brauchen vielleicht etwas mehr Zeit für die weitreichende Entscheidung einer Cochlea-Implantation und für die Bewältigung der Situation. Der richtige Zeitpunkt ist dann, wenn Sie das Gefühl haben, dass die Entscheidung wirklich von Ihnen selbst nach bestem Wissen getroffen wird.

Studien aus verschiedenen Ländern haben gezeigt, dass sich viele Eltern Zeit für die Entscheidung wünschen, und dass sie es nach dieser Zeit leichter finden, mit der belastenden Situation fertig zu werden. So fanden es Eltern wichtig, dass sie sich vor einer Entscheidung zur Cochlea-Implantation gründlich über verschiedene Möglichkeiten für ihr hörgeschädigtes Kind informieren. Dazu gehört auch, sich eine Strategie zurecht zu legen, falls das CI nicht den erhofften Erfolg bringt. In der unmittelbaren Situation nach der Diagnose brauchen viele Eltern Zeit, ihre Gefühle zu verarbeiten. Daneben müssen Eltern sich auch darauf einstellen, was der Rehabilitationsprozess des Kindes für sie bedeutet. Das Kind braucht jahrelang Therapie. Der Rehabilitationsprozess ist auch für die Eltern zeitaufwendig und anstrengend. Die Lebens- und Berufsplanung der Eltern und das Familienleben müssen in Einklang mit dem Rehabilitationsprozess gebracht werden. Studien, in denen Eltern zur Bewältigung der Situation befragt wurden, zeigen, dass Eltern Zeit zur Verarbeitung ihrer Gefühle wertvoll und hilfreich fanden, und dass es ihnen auch half, sich gründlich über Gehörlosigkeit und den aufwendigen Rehabilitationsprozess zu informieren. Dadurch konnten sie aktiv sein und erhielten konkrete Vorstellungen über das, was sie erwartet.

Was den Spracherwerb der Kinder angeht, so gibt es nach dem jetzigen Stand der Forschung einen leichten Vorteil, wenn die Implantation im ersten oder zweiten Lebensjahr geschieht im Vergleich zum dritten oder vierten. Kinder, die ihr CI in den ersten beiden Lebensjahren erhalten, machen insbesondere zu Beginn schnellere sprachliche Fortschritte. Ob dieser Vorteil im Laufe der späteren Entwicklung erhalten bleibt, ist unklar. In den meisten Ländern ist es wohl zurzeit üblich, das CI im zweiten Lebensjahr zu implantieren. Damit hat man der Versorgung mit Hörgeräten genügend Zeit gelassen, und man liegt gut in der sensiblen Phase für sprachliches Lernen. Auch die Eltern haben genug Zeit, die neue Lebenssituation zu bewältigen. So spricht vieles für das zweite Lebensjahr als optimale Zeitspanne für die CI-Implantation. Wichtig ist allerdings, dass das Kind in der Zeit vor der Implantation mit

Höreindrücken über Hörgeräte versorgt wird, und dass die Kommunikation mit dem Kind weitergeht. Eltern sollten mit dem Kind reden und mit Gestik und Gesichtsausdruck kommunizieren.

- **Der Zeitpunkt der CI-Implantation sollte möglichst innerhalb der ersten zwei Lebensjahre liegen.**
- **Auf der Basis des jetzigen Forschungsstandes gibt es einen leichten Vorteil für den Spracherwerb bei Implantation in den ersten beiden Lebensjahren.**
- **Lassen Sie sich nicht zur Entscheidung drängen.**
- **Der richtige Zeitpunkt für die Implantation ist, wenn Sie als Eltern das Gefühl haben, dass sie wirklich selbst nach bestem Wissen entscheiden.**

❖ Wie können Sie Ihrem Kind beim Spracherwerb helfen?

Hilfe beim Spracherwerb kommt vor allem durch spezifische sprachliche Unterstützung. Natürlich hilft es auch, wenn eine generell förderliche häusliche Umgebung vorhanden ist und wenn eine liebevolle Atmosphäre vorherrscht. Aber wir wissen aus vielen Forschungen, dass der Spracherwerb bei Kindern durch spezifisch sprachliche Förderung am stärksten positiv beeinflusst wird.

Zunächst einmal ist es wichtig – und besonders für Sie als Eltern hilfreich – wenn Sie sich über den kindlichen Spracherwerb informieren. Weil der Erwerb einer Muttersprache etwas so Natürliches ist, wissen wir oft wenig darüber, wie er verläuft. Vielfach beachten Eltern eine korrekte Aussprache und den Erwerb von Wörtern. Diese Aspekte sich wichtig, aber nicht allein ausschlaggebend. Wichtig ist weiter, dass ein Kind die Grammatik seiner Muttersprache erwirbt. Als Muttersprachler sind wir uns unserer Grammatik mit ihren schwierigen und weniger schwierigen Gebieten nicht bewusst. Aus diesem Grunde habe ich in diesem Ratgeber eine zusammenfassende Darstellung wichtiger Aspekte unserer Grammatik und des kindlichen Spracherwerbs gegeben. Sie können sich daran orientieren. Sie können sich Ankerpunkte zurechtlegen und an der Sprache Ihres Kindes beobachten, welche grammatischen Bereiche Ihr Kind gerade lernt. Auch was für CI-Kinder besonders schwierig ist, kann Ihnen eine Orientierungshilfe sein. Sie wissen dann die Bedeutung mancher Fehler richtig einzuschätzen.

In den ersten zweieinhalb Jahren – oder sogar länger, je nach Schnelligkeit des Kindes – können Sie den Verlauf des Spracherwerbs bei Ihrem Kind mit einem Elternfragebogen beobachten. Der Elternfragebogen FRAKIS, den wir in unserer Forschungsgruppe erarbeitet haben, eignet sich dafür hervorragend. (Sie finden die Literaturangabe dazu am Ende dieses Buches). Der Fragebogen erfasst die anfängliche Periode des Spracherwerbs. Das ist die Zeit vom Beginn des Gebrauchs von Wörtern bis zu einer elementaren Grammatik. Bei normalhörigen Kindern ist diese Zeit in der Regel im Alter von eineinhalb bis zweieinhalb

Jahren. Bei Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung kann FRAKIS auch eingesetzt werden, wenn die Kinder älter sind. Das Lebensalter spielt nicht die entscheidende Rolle, sondern die Tatsache, dass die Kinder die frühe Periode des Spracherwerbs durchlaufen. Sie können den Fragebogen etwa alle 6 Monate ausfüllen, die ausgefüllten Fragebögen vergleichen und so die Veränderungen nachvollziehen, die Ihr Kind durchmacht. Der Fragebogen hat eine lange Wortschatzliste, und er spricht die grammatischen Gebiete an, die Sie in diesem Ratgeber in den ersten Kapiteln kennengelernt haben. Alle Kinder, ob normalhörig oder hörbeeinträchtigt, erwerben diese grammatischen Formen zu Beginn der Sprachentwicklung. Wir haben den Fragebogen in unseren Forschungen bei Eltern von CI-Kindern eingesetzt. Die meisten Eltern haben ihn gerne ausgefüllt und die Gelegenheit, den Spracherwerb ihres Kindes auf diese Art und Weise nachvollziehen zu können, begrüßt.

Wenn Sie den Spracherwerb Ihres Kindes auf diese Weise begleiten, wird er für sie anschaulicher und verständlicher. Sie wissen, welche Wörter und welche sprachlichen Strukturen Ihr Kind gerade lernt, und sie wissen, welche es dazu lernt. Sie können also seine Fortschritte verfolgen. Wir wissen durch unsere eigenen Untersuchungen, dass Eltern ein solches Vorgehen sehr willkommen ist, und dass es ihnen auch selber hilft. Sie müssen sich nicht alleine auf Aussagen anderer Personen verlassen, die vielleicht nur recht allgemein sind. Sie sehen selber am Detail, was ihr Kind lernt. Fragen Sie in Ihrem Rehabilitationszentrum nach dem Fragebogen FRAKIS. Es kann Ihnen die Bögen sicher zur Verfügung stellen.

Der zweite Weg, wie Sie Ihrem Kind beim Spracherwerb helfen, ist durch die sprachförderlichen Strategien, die in Kapitel 6 im Detail und mit vielen Beispielen dargestellt wurden. Ich werde daher hier nicht weiter auf diese Strategien eingehen, sondern sie nur noch einmal im Zusammenhang wiederholen.

Strategien zur Sprachförderung eines Kindes mit CI

- **Erhalten Sie die natürliche Kommunikation.**
- **Folgen Sie dem Thema des Kindes und sprechen über das, was seine Aufmerksamkeit fesselt und es interessiert.**
- **Sprechen Sie in kurzen bis moderat langen Sätzen, die für das Kind interessanten Inhalt bieten.**
- **Sprechen Sie nicht zu viele Sätze hintereinander, sondern warten Sie auf eine Reaktion des Kindes.**
- **Wenn vom Kind keinerlei Sprache kommt, sprechen Sie jedoch weiter und bleiben bei Handlungen, die das Kind interessieren.**
- **Wiederholen Sie nicht wörtlich, wohl aber inhaltlich.**
- **Stellen Sie Informationsfragen.**
- **Erweitern Sie unvollständige oder grammatisch fehlerhafte Äußerungen des Kindes.**
- **Benutzen Sie die umgangssprachlich üblichen frei stehenden Artikel.**

❖ Wann ist die Sprachentwicklung zu langsam?

Diese Frage ist sehr schwierig zu beantworten. Das liegt daran, dass wir die detaillierten Spracherwerbsverläufe von mehreren hundert Kindern mit CI kennen müssten, um die Kriterien eines zu langsamen Verlaufs sicher zu bestimmen. Möglicherweise reicht auch das nicht, weil die Kinder sich in ihrem Spracherwerb so sehr unterscheiden. Es gibt immer wieder Überraschungen, und einen Spracherwerbsverlauf, den man nicht vorhergesehen hätte.

Ich werde hier einige Kriterien geben, die auf einen zu langsamen Verlauf der Sprachentwicklung hindeuten. Dies sind vorläufige Kriterien, die Ihnen jedoch als Orientierungshilfe dienen können. Sie basieren auf Forschungsergebnissen von nahezu 200 Kindern mit Cochlea-Implantat, die ihr CI zwischen 6 Monaten und vier Jahren erhielten. Es sind die gründlichsten und umfassendsten Ergebnisse zum Spracherwerb bei deutschsprachigen Kindern mit CI.

Die Sprachentwicklung der Kinder, die zu den langsamsten gehörten, wies zwei- bis zweieinhalb Jahre nach der Implantation die folgenden Merkmale auf:

- **Eine kaum verständliche Aussprache**

Die Aussprache ist nicht nur zu Beginn des Spracherwerbs sehr schlecht, sondern sie bleibt es auch. Selbst für die Eltern ist sie kaum verständlich. Wohlgemerkt, dies betrifft nicht die ersten Monate des Spracherwerbs. In dieser Zeit ist es normal, dass die Kinder eine kaum verständliche Aussprache haben. Es geht darum, dass dieses so bleibt. Wenn es so bleibt und auch nach zwei- bis zweieinhalb Jahren noch so ist, sollte man aufmerken. Die Aussprache sollte sich verbessert haben.

- **Ein sich kaum erweiternder Wortschatz**

Nur mühsam werden mehr Wörter gelernt. Der Wortschatz bleibt auf einem sehr geringen Niveau. Es werden immer wieder die gleichen Wörter benutzt. Oft sind es Wörter, die sehr viel geübt wurden und Allzweckwörter wie *da, das, ist, haben*. Auch hier trifft – ähnlich wie bei der Aussprache – zu, dass Fortschritte in den ersten Monaten sehr langsam sind. Das ist nicht beunruhigend. Wenn jedoch eine Beschleunigung über lange Zeit ausbleibt, kann das bedeuten, dass der Spracherwerb zu langsam verläuft.

- **Eine stereotype und repetitive Sprache**

Es werden immer wieder die gleichen oder recht ähnliche Sätze oder Ausdrücke gebraucht. Vieles spielt sich mit stereotypen Ausdrücken wie *guck mal, danke, guten Morgen, nochmal, warte, super* und Ähnliches ab. Wenn kleine Sätze gebraucht werden, so sind diese sich recht ähnlich. Es gibt kaum Variation in den Sätzen. Das Kind wiederholt sich viel.

- **Keine Satzbildung und kaum Veränderung an Wörtern**

Die wichtigsten Kriterien, die anzeigen, dass die Grammatikbildung in Gang gekommen ist, sind die Satzbildung und die systematischen Veränderungen an Wörtern. Wichtig ist auch hier

der Zeitraum. Spätestens zwei- bis zweieinhalb Jahre nach der Implantation sollte der Grammatikerwerb mit der Bildung von Zweiwortsätzen in Gang gekommen sein. Das Kind sollte auch mit den Veränderungen an Wörtern beginnen. Es sollte einige Veränderungen an Verben und einige Mehrzahlbildungen sowie den Artikelgebrauch begonnen haben. Wenn nichts dergleichen geschieht, verläuft der Spracherwerb wahrscheinlich zu langsam.

- **Kaum über Zweiwortsätze hinaus**

Das Kind kommt zweieinhalb- bis drei Jahre nach der Implantation kaum über Zweiwortsätze hinaus. Auch bei den Veränderungen an Wörtern kommt es kaum weiter. Nach den Zweiwortsätzen sollte es zügig mit der Bildung längerer Sätzchen weitergehen. Dazu gehören auch der vermehrte Gebrauch von Endungen, Artikeln und Verhältniswörtern. Das Ausbleiben lässt auf einen zu langsamen Spracherwerb schließen.

Bei der Beurteilung des Spracherwerbs anhand dieser Kriterien sind der Zeitraum und die Veränderung im Tempo des Spracherwerbs wichtig. Natürlich bildet ein Kind in der Regel nicht sofort Zweiwortsätze, und auch die Aussprache ist anfänglich kaum verständlich. Wenn das jedoch nach zwei und zweieinhalb Jahren immer noch so ist, könnte das auf eine zu langsame Sprachentwicklung hindeuten. Weiterhin ist es wichtig, dass sich nach einer anfänglichen Zeitspanne, in der sich kaum Veränderungen zeigen, eine deutliche Beschleunigung des Spracherwerbs zeigt. Wir haben im Kapitel 2 gesehen, dass bei normalhörigen Kindern und bei Kindern mit CI, die diesen gleichen, nach anfänglich langsamen Fortschritten, eine stärkere Beschleunigung des Spracherwerbs eintritt. (Sehen Sie sich noch einmal die Abbildungen 1, 2 und 3 an). Es ist ganz typisch, dass der Spracherwerb nach einer gewissen Anlaufzeit „in Schwung“ kommt. Wenn dieser Schwung ausbleibt, kann das bedeuten, dass die Sprachentwicklung nicht ausreichend verläuft, und dass starke Defizite entstehen werden.

Ich würde den Zeitpunkt um zweieinhalb Jahre nach der Implantation als kritisch ansetzen zur Bestimmung, ob der Spracherwerb genügend in Gang gekommen ist oder nicht.

- **Wenn der Spracherwerb um zweieinhalb Jahre nach der Implantation noch die folgenden Merkmale aufweist, ist er sehr wahrscheinlich zu langsam:**
  - **keine Bildung von kleinen Sätzchen**
  - **sehr geringer Wortschatz**
  - **kaum verständliche Aussprache**
  - **stereotype Ausdrücke, stark wiederholend**
  - **keine stärkere Beschleunigung im Tempo des Erwerbs**

Sie können diese Kriterien als Orientierungshilfe nehmen. Gleichzeitig möchte ich jedoch zur Vorsicht raten. Bei Entwicklungsphänomenen, die nicht im Rahmen einer normalen Entwicklung verlaufen, sind sehr unterschiedliche Verläufe möglich. Wir können uns daher nicht verlässlich am typischen Verlauf des Spracherwerbs bei normalhörigen Kindern orientieren. Bei untypischer Entwicklung – wozu der Spracherwerb bei Kindern mit CI gehört – können sich Verläufe unmittelbar beschleunigen, so dass ein Kind nach einem lange sehr langsamen Verlauf dann doch aufholt. Es kann auch umgekehrt geschehen, dass nach

anfänglich schnellen Fortschritten eine Verlangsamung eintritt. Derartige Prozesse sind nicht sicher vorhersagbar.

❖ Was tun bei zu langsamer Sprachentwicklung?

Wenn die Sprachentwicklung zu langsam verläuft, sollte Unterstützung durch lautsprachbegleitende Gebärden gegeben werden, sofern das nicht schon vorher geschehen ist. Das Erlernen von lautsprachbegleitenden Gebärden empfiehlt sich für Eltern von Kindern mit CI in jedem Fall – auch bevor Zweifel an den Fortschritten im Lautspracherwerb des Kindes aufkommen.

Weiterhin sollten Sie sich über die Gebärdensprache informieren und Möglichkeiten, wo Ihr Kind und Sie diese erlernen können. Es ist nicht hilfreich, auf dem Weg der Lautsprache allein weiter zu gehen. Ich habe immer wieder erlebt, dass Eltern sich damit vertrösten – oder auch vertröstet werden - dass der Lautspracherwerb ja gelingen müsse, weil das Kind das Cochlea-Implantat hat. Das ist aus verschiedenen Gründen keine gute Strategie. Das Cochlea-Implantat garantiert den Lautspracherwerb nicht, sondern es ermöglicht ihn lediglich. Auch bei bester Unterstützung und förderlichem Sprachangebot der Eltern können wir nicht sicher sein, dass der Lautspracherwerb in ausreichendem Maße gelingt. Sie sollten rechtzeitig den Weg über die Gebärdensprache gehen – auch um eine negative Auswirkung auf die Denkentwicklung zu verhindern.

- **Das Cochlea-Implantat ist keine Garantie auf einen natürlichen Lautspracherwerb.**
- **Auch die beste sprachfördernde Unterstützung durch die Eltern kann nicht alles erreichen.**
- **Bei zu langsamem Lautspracherwerb ist der Weg über die Gebärdensprache hilfreich.**

Ein Kind mit CI, das zweisprachig mit Gebärden- und Lautsprache aufwächst, kann nicht verlieren. Es hat zwei Symbolsysteme zur Verfügung.

❖ Wie steht es mit Unterstützung und Informationen für Eltern?

Das Cochlea-Implantat ist zweifellos ein Erfolg. Es ermöglicht gehörlosen Kindern schon von Beginn an den Erwerb der Lautsprache, den Besuch der Regelschule und volle Teilnahme in einer Gesellschaft von Menschen, in denen die Lautsprache die dominierende ist. In der Begeisterung über das Cochlea-Implantat wird jedoch vielfach vergessen, dass ein Kind mit Cochlea-Implantat weiterhin gehörlos bleibt und mit einer Hörbeeinträchtigung zurecht kommen muss. Es entsteht oft der Eindruck, dass ein Kind mit Cochlea-Implantat wie ein normalhöriges Kind ist. Dementsprechend sind die Erwartungen an den Spracherwerb und

den Schulerfolg. Erst allmählich, und abhängig vom Fortlauf des Spracherwerbs, nehmen die – in vielen Fällen – zu hohen Erwartungen ab und werden auf ein realistisches Maß gebracht.

Aus Studien in verschiedenen Ländern, in denen Eltern befragt wurden, geht hervor, dass zu den hohen Erwartungen vonseiten der Medizin beigetragen wird. Dazu kommt, dass in einigen Ländern nur die Lautsprache für das Kind in Frage kommt. Zu diesen Ländern gehört auch Deutschland. Informationen über sprachbegleitende Gebärden oder die Gebärdensprache werden in der Regel nicht zur Verfügung gestellt. Das erleichtert die Situation für Eltern nicht. Die Situation wird, im Gegenteil, erheblich erschwert, wenn der Lautspracherwerb nicht ausreichend in Gang kommt.

Aus den Studien geht einiges hervor, was Eltern als hilfreich empfunden haben und was sie sich zusätzlich wünschen. Die Unterstützung durch die Rehabilitationszentren, Sprachtherapeuten, Frühförderung und Kindergärten wird als sehr positiv empfunden. Eltern wünschen sich darüber hinaus jedoch mehr Unterstützung im emotionalen Bereich. Sie wünschen sich auch Informationen und Unterstützung, die über medizinische und audiologische Kontrollen hinausgehen und auch im psychosozialen Bereich liegen. Eltern gaben an, dass sie die meisten Informationen über das Internet und von anderen Eltern von CI Kindern erhalten haben. In Ländern, in denen Offenheit gegenüber gebärdeter Kommunikation besteht und entsprechende Information und Kurse angeboten werden, gaben Eltern an, dass ihnen diese Kurse und Informationen über das Leben mit Gehörlosigkeit sehr geholfen haben. Eltern entwickelten eine offenere Einstellung zur Gehörlosigkeit und auch eine realistischere Einschätzung der Möglichkeiten ihres Kindes.

Wenn Sie nach mehr Information und Unterstützung suchen als Sie erhalten, könnte es von Nutzen sein, sich um Informationen und mehr Kontakt zu anderen Eltern von CI-Kindern bemühen. In Deutschland, Österreich und der Schweiz bestehen Selbsthilfegruppen für Eltern von Kindern mit Cochlea-Implantat. Auch der Deutsche Gehörlosenbund, der Österreichische Gehörlosenbund und der Schweizer Gehörlosenbund bieten Informationen und Hilfe an. Das Internet ist sicher eine gute Anlaufstelle, um die entsprechenden Organisationen zu finden. Ihr Rehabilitationszentrum, andere Eltern von Kindern mit CI, Freunde und Verwandte können möglicherweise auch nützliche Informationen geben. Eltern haben immer wieder berichtet, dass sie selbst aktiv werden mussten, um die gewünschten Informationen zu erhalten.

10 Nachtrag

Über die Autorin

Professor Dr. Gisela Szagun

Ich habe mein Abitur in Remscheid absolviert. Danach begann ich ein Studium von Englisch und Russisch, das ich jedoch nach fünf Semestern aufgab, weil ich merkte, dass mich hauptsächlich die Sprachen im sprachwissenschaftlichen Sinne, weniger die Literatur interessierte. Ich ging dann in den „swinging sixties“ nach London und arbeitete zunächst als Sprachlehrerin einer Sprachenschule. Bei der Beobachtung, wie meine (erwachsenen) Schüler lernten, entstand die Frage, die mich fortan mein Leben lang begleitet hat: „Was geht im Kopf von Menschen vor, wenn sie eine Sprache lernen“?

Um das herauszufinden, bewarb ich mich zum Psychologiestudium. Ich bekam einen Platz an der berühmten London School of Economics, ein College der Universität London. Dazu bekam ich noch ein Stipendium der Stadt London – eine Großzügigkeit, von der heute selbst die Träume Abstand nehmen. Wir waren nur 15 Studierende, die eine ausgezeichnete Ausbildung und Betreuung erhielten. Ich spezialisierte mich schon im Studium zum B.Sc. (Bachelor of Science) auf Sprachpsychologie und Entwicklungspsychologie. In meiner Doktorarbeit, ebenfalls an der London School of Economics, habe ich dann ein Thema zum Spracherwerb bei Kindern behandelt.

Nach 12 Jahren London zog ich in das damalige West-Berlin und wurde wissenschaftliche Assistentin am Institut für Psychologie der Technischen Universität Berlin. Dort habilitierte ich mich und erhielt kurz danach eine Professur für Entwicklungspsychologie an der Universität Oldenburg. In den Jahren dort habe ich viele Forschungsarbeiten zum Spracherwerb bei Kindern durchgeführt. Die meisten wurden von der Deutschen

Forschungsgemeinschaft finanziell gefördert. Sie wurden mit verschiedenen Mitarbeitern, die an den Projekten angestellt waren, durchgeführt.

Die speziellen Bereiche, in denen meine Forschungen zum Spracherwerb liegen, sind:

- Grammatikerwerb
- Individuelle Variabilität im frühen Spracherwerb
- Elterfragebogen (FRAKIS) zur Erfassung des frühen Spracherwerbs mit Bevölkerungsnormen für eineinhalb- bis zweieinhalb-Jährige

Die Forschungen zum Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat wurden hauptsächlich in Zusammenarbeit mit dem CIC Hannover in den Jahren 1996 – 2008 durchgeführt, unter dem damaligen Leiter Dr. Bertram. Dies waren Jahre einer fruchtbaren und angenehmen Zusammenarbeit. Unser Forschungsteam war weltweit das erste, das detaillierte Analysen des Spracherwerbs bei Kindern mit CI vorgelegt hat, und unsere Arbeit hat international große Anerkennung erfahren. Speziell haben wir erforscht:

- die unterschiedlichen Verläufe der grammatischen Entwicklung bei Kindern mit CI
- die besonderen Schwierigkeiten beim Erwerb grammatischer Formen bei Kindern mit CI
- den Einfluss der elterlichen Sprache auf den Spracherwerb bei Kindern mit CI
- den relativen Einfluss von elterlicher Sprache, elterlichem Bildungsstand und Implantationsalter auf den Spracherwerb bei Kindern mit CI
- den Einsatz des Elternfragebogens FRAKIS zur Dokumentation des Verlaufs des Spracherwerbs bei CI-Kindern in den ersten zwei Jahren nach der Implantation

Nach meiner Pensionierung kehrte ich nach Großbritannien zurück, da dort meine Familie und mein Freundeskreis aus früheren Zeiten leben. Ich bin Visiting Honorary Professor am University College London. Meine Forschungen gehen weiter.

Ich weiß jetzt etwas mehr zur Frage „Was geht im Kopf von Menschen vor, wenn sie eine Sprache lernen“? Aber vieles weiß ich noch nicht – und wissen viele von uns Forschern noch nicht. So wird mich und andere diese Frage wohl noch weiter beschäftigen.

Kontakt:
Sie können über e-mail Kontakt mit mir aufnehmen. Ich kann keine Fragen über individuelle Kinder als Ferndiagnose beantworten. Aber ich kann vielleicht in manchen Fragen behilflich sein.

e-mail: gisela.szagun@googlemail.com
website: www.giselaszagun.com

Literatur

Wenn Sie mehr zum Spracherwerb lesen möchten, sehen Sie sich die folgende Liste an und wählen Sie vielleicht das ein oder andere aus. Ich habe einige der deutschsprachigen Aufsätze, die die Forschungsergebnisse unserer Forschergruppe zum Spracherwerb bei CI-Kindern darstellen, aufgelistet. Viele unserer Aufsätze sind in englischsprachigen wissenschaftlichen Zeitschriften erschienen, da die Wissenschaftssprache heute Englisch ist. Das ist zwar einfacher als Latein, das im Mittelalter als Wissenschaftssprache gebraucht wurde, aber dennoch mögen diese Aufsätze Ihnen nicht so sehr weiter helfen, zumal sie auch die unter Fachleuten üblichen statistischen Analysen ausführlich darstellen. Sie können jedoch eine Liste der wesentlichen englischsprachigen Veröffentlichungen unserer Forschergruppe auf meiner Website finden.

Aufsätze in Fachzeitschriften zum Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat

- Szagun, G. (2011). Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat: soziale Faktoren und Implantationsalter. *Hörgeschädigtenpädagogik, 65 (1)*, 6-11.

- Szagun, G. (2011). Lautspracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat. In B. Herrmann (Hrsg.), *Mein Kind: Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind*, S. 40-43. Hamburg: Deutscher Geörlosenbund e.V.

- Szagun, G. (2009). Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat: Ganz natürlich? *Kinder- und Jugendarzt, 40, 9*, 561.

- Szagun, G. (2007). Wunderwerk Cochlea-Implantat? Sprachentwicklung bei jungen Kindern mit Cochlea-Implantat. *Das Zeichen, 75 (21),* 110-121.

- Szagun, G. (2003). Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat im Vergleich mit normal hörenden Kindern. *Forum:Halbjahresschrift des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, 11*, 71-82.

- Szagun, G. (2002). Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat: Individuelle Entwicklungswege und Implikationen für Konzeptionen einer sensiblen Phase. *Pediatrics and Related Topics, 41,* 545-558.

- Rüter, M. (2011). Einfluss von Expansionen auf den Grammatikerwerb von Kindern mit Cochleaimplantat. *HNO, 59,* 360-365.

Mehr zum Spracherwerb allgemein

Ein verständlich geschriebenes populärwissenschaftliches Büchlein zum Spracherwerb ist:

- Szagun, G. (2007). *Das Wunder des Spracherwerbs: So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim: Beltz.

Ein Lehrbuch, besonders geeignet für Studierende der Psychologie, Linguistik, Logopädie, Sprachtherapie und Fachleute in den entsprechenden Berufen:

- Szagun, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*, *3. aktualisierte Auflage*. Weinheim: Beltz.

Anmerkung: eine neue und veränderte Auflage ist für Frühjahr 2013 geplant.

Ein kurzer Aufsatz zur frühen Sprachentwicklung ist:

- Szagun, G. (2008a). Spracherwerb beim Kind: Was ist normal, was nicht? *Kinder- und Jugendarzt, 39, 1*, 6-8.

Der Elternfragebogen zur Erfassung der frühen Sprachentwicklung, der sehr geeignet ist, den Verlauf des Spracherwerbs in den ersten zweieinhalb Jahren nach der Implantation zu erfassen, ist:

- Szagun, G., Stumper, B. & Schramm, A.S. (2009). *Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform).* Frankfurt: Pearson Assessment. http://www.pearsonassessment.de