



Entwicklungsfördernde Merkmale der frühen Eltern-Kind-Kommunikation

Bernd Reimann

Das Kind lernt die Sprache in den ersten 40 Monaten seines Lebens von den primären Bezugspersonen, d.h. denjenigen Personen, die hinsichtlich der physischen, psychischen und sozialen "Versorgungs-Funktion" den höchsten Stellenwert haben. Nach einer Zeitrechnung von REBER (1993, 152) steht dem Kind von Geburt an eine Sprachlernpraxis in der täglichen Interaktion von etwa 8000 bis 27000 Stunden zur Verfügung. Daraus ergibt sich die Frage, was in dieser Zeit mit der Sprache vermittelt und in welchem Lernkontext sie selbst aufgebaut wird? Wenn man weiter davon ausgeht, dass die Sprache so schnell gelernt wird, weil sie einfach von Anfang an angewandt wird, ist zu fragen, was denn dann die impliziten Mechanismen sind, die bewirken, dass sich in der o.g. Zeit ein voll anwendungsbereites pragmatisches, semantisches, lexikalisches und grammatisches Regelwissen aufbaut. Ergebnisse neuerer Untersuchungen zur sprachlichen Dialogführung heben immer wieder die Rolle der primären Bezugspersonen in folgender Hinsicht hervor:

1. Sie vermitteln implizit Wissen über die Sprache und den Sprachgebrauch innerhalb der für die Entwicklung des Kindes relevanten Bedürfnis- und Handlungsfelder.
 2. Die Art und Weise des Sprachgebrauchs hinsichtlich Sprachinhalt, -formen und Sprechhandlungsstrukturen hat für das im Spracherwerbsprozess befindliche Kind eine Art Modellcharakter. Eine grundlegende Bedingung ist dabei immer das Hören der gesprochenen Sprache in einer lebendigen Alltagsvernetzung.
 3. Mütter passen sich in ihrer Sprache in der dialogischen Interaktion nicht nur in der sog. vorsprachlichen Zeit in Form einer Babysprache dem kindlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsvermögen an, sondern sie strukturieren auch in der Folgezeit sprachliche Angebote je nach Entwicklungsstand des kindlichen Sprachsystems, wobei es aber interindividuelle Unterschiede gibt.
- Der vorliegende Beitrag möchte schwerpunktmäßig Zusammenhänge zwischen der dialogischen Interaktion und dem Aufbau von grundlegenden Wissensformen für die lautsprachliche Kommunikation darlegen.

1. Identitätsbildung und Entwicklung eines pragmatischen Handlungswissens

Eine Kompetenzzuschreibung beginnt bereits in den ersten Tagen nach der Geburt. Die Mutter betrachtet ihr Kind als einen Partner, der "Handlungsbeiträge" in die gemeinsame Interaktion einbringt. Sie schreibt dem Kind die Fähigkeit zu, innerhalb



des von ihr abgesteckten Interaktionsrahmens richtig reagieren zu können (z.B. mit Lächeln, Blickkontakt und Körperbewegungen). Sie unterstützt damit die Entwicklung einer Ich-Identität, der Individualität ihres Kindes. Als Folge wird die Mutter ab dieser Zeit als ein Handlungspartner gesehen, dessen Handlungen und Sprache durch bestimmte "Methoden" beeinflussbar sind. DORNES (1993,204) spricht unter Bezug auf KOHUT von einem zunächst nur virtuellen Selbst des Kindes, das sich dadurch, dass seine Kommunikationspartner so tun, als ob es existiere (seinen Handlungen und Äußerungen Absichten zuschreiben), in ein tatsächliches Selbst verwandelt.

Eine grundlegende Voraussetzung für die regelgeleitete dialogische Interaktion sind die Prinzipien der Wechselseitigkeit und Absichtsbezogenheit. Um seine kommunikativen Ziele zu verwirklichen, muss dem anderen Partner wechselseitig eine Rolle im Gespräch zugewiesen werden und - ganz elementar - derjenige, der die Kommunikation eröffnet, muss irgendein Ziel in Bezug auf das kommunikative Geschehen haben. Eine typische Strategie der Rollenzuweisung ist das mütterliche Fragenstellen. Eine Frage übergibt explizit die „Gesprächsrolle“ an den anderen. In Form des Antwortenden. Der Säugling lernt im Laufe des ersten Lebensjahres, dass man Ziele haben kann (Lernen, was man außerhalb der elementaren Bedürfnisse wollen kann), dass diese über einen Kommunikationspartner mit kommunikativen Mitteln realisierbar sind und dass dieser kommunikative Akt bestimmten Regeln folgt. Etwa mit 9 Monaten hat das Kind gelernt, dass man den Erwachsenen benutzen kann, um ein begehrtes Objekt zu erhalten und dass man ein Objekt dazu verwenden kann, um die Aufmerksamkeit des Erwachsenen zu erzielen. Beide Verhaltensweisen sind pragmatisches Handlungswissen, das noch nichts mit Lautsprache zu tun hat. Aber auf diesem Wissen setzt die Entwicklung des Lautsprachgebrauchs auf. Untersuchungen zum Sprachgebrauch in der frühen Handlungswelt des Kindes beschreiben in diesem Zusammenhang die Bedeutung der situativen Angemessenheit der Sprachanwendung.

HARRIS (1992,58) analysierte die Mutter-Kind-Interaktion bei 8 Kindern im Alter von 7, 9 und 16 Monaten. Sie fand, dass in allen Altersbereichen das Verhältnis von mutterinitiierten und kindinitiierten Episoden nahezu konstant blieb. Zwei Drittel aller beobachteter Interaktionen (sprachlich oder nichtsprachlich eingeleitet) wurden vom Kind initiiert.

Mit 9 Monaten beginnt eine typische kindinitiierte Episode, indem die Mutter das Tun des Kindes kommentiert und gleichzeitig dazu etwas ausführt, was sich auf das Geäußerte bezieht. Mit 16 Monaten werden nur noch zu etwa 50% der kindlichen Initiativen zusätzliche Aktionen angeboten. Das Kind versteht dabei nicht, was die Mutter sagt, aber die Aktion die sie beschreibt, war vom Kontext her vorhersagbar. Im Rahmen dieses vorhersagbaren Kontextes ist es auch der Mutter möglich, zukünftige Aktionen zu kommentieren die in Kürze mit dem Objekt ausgeführt werden, auf das das Kind seine Aufmerksamkeit richtet.



Mit 16 Monaten beziehen sich fast 80% der mütterlichen Äußerungen auf ein Objekt, auf das das Kind seine Aufmerksamkeit im Moment der Äußerung ausrichtet. Diese Ergebnisse fand auch MASUR (bei HARRIS), nach denen die Mutter zwischen 73 und 96% ihrer Äußerungen auf das Spielzeug bezieht, mit dem das Kind gerade spielt. Diese Situationsbezogenheit erfordert eine ausgeprägtes "monitoring" ("Überwachen") des Kindes in bezug auf das, was es gerade tut, aber auch ein "Eintritt" in die kindliche Welt.

BRUNER (1987, 102) nimmt ein sog. Spracherwerbs-Hilfssystem (LASS, Language Acquisition Support System) an, das nicht nur sprachlicher Natur ist. Es ist ein Hilfssystem, das die Interaktion so formt, dass es dem Kind möglich wird, die Verwendung der Sprache zu lernen. Dieses System bereitet den Spracherwerb funktional vor, indem standardisierte Interaktionsmuster mit Rollenzuweisungen (sog. Formate) zwischen Erwachsenen und Kind ablaufen. In diesen Formaten hat die Mutter zwei Ziele:

1. ein sprachliches Ziel, indem sie dem Kind zeigt, dass die sprachliche Äußerung für etwas steht und ein
2. pragmatisches Ziel, indem sie zeigt, dass der Gebrauch der Sprache bestimmten Zwecken dient.

D'ODORICO u.a. (1997) verweisen auf Untersuchungen, die nachwiesen, dass 10monatige Säuglinge bereits eine Bevorzugung für einen bestimmten Typ zeitlicher Beziehung zwischen Blickkontaktsuche (gaze) und Vokalisation zeigen: eine Koordination in Form eines gleichzeitigen Beginns von Blickkontakt und Vokalisation oder in Form eines der Vokalisation vorausgehenden Blickkontaktes. Diese Technik ermöglicht es dem Kind, die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich zu ziehen bevor die eigentliche Botschaft gesendet wird und um zu signalisieren, dass die nachfolgende Vokalisation für die Mutter bestimmt ist.

In ihren eigenen Untersuchungen analysierten sie das Blickverhalten von Kindern im Alter von 1;0 und 1;8 Jahren in Spielsituationen mit der Mutter, wenn sie sich kommunikativ mit Vokalisationen und später verbal an die Mutter wanden. Sie fanden, dass Kinder im Alter von 1;0 überwiegend zu Beginn ihrer vokalen Zuwendung zur Mutter blicken, während Kinder im Alter von 1;8 überwiegend am Ende ihres vokalen turns („Dialogbeitrages“) zur Mutter blickten. Sie konnten weiterhin eine Beziehung zum Umfang der Sprachproduktion im Alter von 1;8 und der Häufigkeit des Anblickens der Mutter vor dem vokalen turn im Alter von 1;0 ermitteln.

Im Alter von 1;0, während der Objekterkundung, produziert das Kind zahlreiche Vokalisationen, die nicht partnergerichtet sind. Für das Kind ist es nun wichtig, durch das Ansehen des Partners diese nichtpartnergerichteten Vokalisationen von den partnergerichteten zu unterscheiden, um sicher zu gehen, dass man eine Reaktion erhält. Nachdem sie das Prinzip der Wechselseitigkeit in der verbalen Interaktion erfasst haben, blicken sie am Ende des turns zur Mutter, um sozusagen den Kanal



für einen Fortgang offen zu halten. Vor welchen Problemen Kinder mit Hörbehinderungen stehen, zeigt die Untersuchung von SWISHER (1991). Sie analysierte die Faktoren, die die visuelle Aufmerksamkeit in der Kommunikation zwischen hörenden Müttern und ihren gehörlosen Kindern beeinflusst. Dazu gehören:

- die mütterliche Verwendung von aufmerksamkeitserzielenden Verhaltensweisen (z. B. Handbewegungen in Richtung des Kindes, auf den Tisch klopfen, das Kind an der Schulter, am Arm berühren)
- der kommunikative Kontext (z.B. das Bilderbuchbetrachten): hier konnte beobachtet werden, dass die Mütter dem Kind häufig nicht genug Zeit geben, zu registrieren, auf was sie zeigen. Sie sehen zuerst zu den Gebärden, dann dahin, wo das gezeigte Objekt ist.
- der Ablauf des turn-taking: es konnte beobachtet werden, dass die Kinder häufig nach einer Frage der Mutter wegblicken (um möglicherweise die Antwort zu kodieren, was auch normal für hörende ist), die Mütter aber vor der Antwort ihre Frage mit neuen Aspekten neu elaborieren, deren Teile das Kind aber nicht wahrnimmt, weil es wegblickt.
- semantisch kohärente Reaktionen der Mutter nach einem kindlichen Beitrag, wenn das Kind zurück zur Mutter sieht und von ihr eine Reaktion erwartet. Es konnte beobachtet werden, dass die Mutter z.B. beim Betrachten einer Bildgeschichte ihre Antwort nach dem Verlauf der Geschichte richtet und nicht nach dem, was das Kind gerade äußerte.

2. Entwicklung von Weltwissen

Wenn hier von Weltwissen gesprochen wird, ist damit eine elementare Form von Wissen über die Objekte, Personen, Erscheinungen und Vorgänge in der alltäglichen Lebenswelt gemeint. Dieses Wissen ist nicht nur grundlegend für die Orientierung, sondern auch für die Kommunikation. Bereits zu Beginn des 2. Lebensjahres werden im kindlichen Gedächtnis objektbegriffliche Strukturen aufgebaut. Es lernt, die gesehenen Objekte begrifflich zu unterscheiden und auch zu gruppieren. Es lernt z.B., wie die Dinge heißen und dass Dinge die verschiedene Namen haben, Ähnlichkeiten in Bezug auf den Gebrauch oder die Aufbewahrung haben. Kinder im zweiten Lebensjahr erfahren durch Beobachtung des Umgangs und die damit synchron gehörten Bezeichnungen und Beschreibungen, dass eine rote Paprikaschote, ein roter Ball und ein roter Apfel verschiedene Gebrauchseigenschaften haben. Dazu müssen sie sowohl Umgangsweisen sehen und sprachliche Interpretationen dazu hören. Bezüglich Vielfalt und Variationsreichtum im Umgang mit Objekten und ihren "sprachlichen Vernetzungen" gibt es Unterschiede im Interaktions- und Kommunikationsverhalten.



In diesem Rahmen sind zwei Untersuchungen von Bedeutung, die einmal die Bedeutung des mütterlichen Gebrauchs von Inhaltswörtern als Bezeichnungen für Alltagsobjekte und ein andermal den Gebrauch abstrakterer sprachlicher Formen analysierten.

GELMAN u.a. (1998) analysierten Mutter-Kind-Dyaden in Bildbetrachtungssituationen bei 20 und 35monatigen Kindern in Bezug auf die Frage, welche Informationen Mütter über die Kategorie-Struktur von Objekten mitteilen. Das Bildmaterial enthielt Vertreter aus den Kategorien "Tiere"(u.a. Fledermaus, Pferd, Katze) und "vom Menschen künstlich hergestellte Produkte" wie Bücher, Tisch, Safe. Auf dem Bildmaterial wurden Kontrast- (Fledermaus-Vogel, Aal-Schlange) und thematische Relationen (Fledermaus-Höhle, Tisch-Stuhl) dargestellt. Sie fanden, dass Mütter folgende Informationen übermitteln:

- a) Mitteilungen über ein einzelnes Objekt: "Das ist eine Mutter-Ziege. Das kann man sagen, weil sie ein Euter hat."
- b) Relationale Statements, die zwei Mitglieder einer Kategorie als zusammengehörig markieren: "Das sind besondere Schlangen, die schwimmen unter Wasser."
- c) Generic Statements (Gattungs-Informationen), die sich mehr auf Typisches als auf Individuelles beziehen: "Fledermäuse leben in Höhlen." und Statements, die von einem individuellen Objekt "nahtlos" zur höheren Kategorie übergehen, deren Bestandteil das Objekt ist: "Und das ist ein Seehund. Die klappen ihre Hände zusammen wie dieser."
- d) Gestische Querverbindungen: Zeigen auf ein Kategorie-Mitglied, dann Ziehen des Fingers zu einem anderen Kategorie-Mitglied oder Zeigen auf zwei Kategorie-Mitglieder auf einmal.
- e) Explizite Darlegung domain-spezifischer Eigenschaften, einschließlich nicht offensichtlicher Merkmale.

Alle diese Varianten sind potentielle Informationslieferanten über die Kategoriestructur. Sie unterstützen Erschließungsprozesse.

Etwa 30-40% der erfassten mütterlichen Äußerungen enthielten nichtverbale Informationen, z.B. Handlungen, Verhaltensdemonstrationen oder Objektverwendungen.

WEIZMAN und SNOW (2001) ermittelten einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von sog. "sophisticated words" bei "low-income-Müttern" von 52 5jährigen Kindern in Spielsituationen und bei Mahlzeiten. Sog. "sophisticated words" sind Wörter, die außerhalb der 3000 am häufigsten gebrauchten Wörter im englischen Sprachgebrauch liegen. Für diese Wörter (z.B. Fahrzeug, runterschlingen, Stoßzahn, vorhersagen...) besteht für das Kind Erklärungsbedarf. 99% des Wortschatzes dieser Mütter bestand aus den 3000 Wörtern des Allgemeingebrauches. Diejenigen sophisticated words, die die Mutter gebrauchte und erklärte, standen in enger Beziehung zum Wortschatz im frühen Schulalter.



In einer Studie von RUFFMAN u.a. (2002) wurde der Frage nachgegangen, welchen Einfluss der mütterliche Gebrauch von sog. "mental state"-Äußerungen auf die kindliche Sprache im Alter von 3-4 Jahren hat. Diese Äußerungen bestehen aus Verben, Substantiven, Adjektiven, Modalwörtern, die sich auf Wünsche, Gefühle, Bewertungen von Ereignissen beziehen und Reflektionen über das eigene Denken und Wissen zum Ausdruck bringen. Typische Äußerungen sind z.B. "Ich denke, dass das eine Katze ist.", "Was denkst du darüber?", "Was meinst du, warum sie das gemacht hat?", "Das wundert mich aber.", "Ich weiß nicht, vielleicht könnte es...". Sie fanden, dass Kinder, deren Mütter diese Äußerungen häufig gebrauchen, zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt ein größeres Verständnis für diese Sprachformen haben und sie auch selbst mehr gebrauchen. Da diese Sprachformen eine Art Metabetrachtung des eigenen Denkens und Tuns zum Ausdruck bringen, das aus dem optisch erfassbaren Gegenstandsbereich hinausgeht, werden auch die Kinder angeregt, über nicht sichtbare und abstraktere Gegebenheiten, raum-zeitlich Entferntes und über Metaaspekte des eigenen Tuns zu nachzudenken. Infolge einer Hörbehinderung kann sich jedoch in der sprachlichen Interaktion eine "Vernachlässigung" dieser Komponenten ergeben. MUSSELMAN u.a. (1993): untersuchten die Mutter-Kind-Interaktion bei hörenden Müttern mit ihren 4 - 6jährigen gehörlosen Kindern (durchschnittlicher Hörverlust in den Frequenzen 500, 1000 und 2000Hz: 97- 108dB) und fanden, dass sie dahin tendieren, sich eher mit Formen als mit Inhalten der Sprache ihrer Kinder zu befassen, woraus resultieren kann, dass die Interaktion steril wird und die Interessen des Kindes zu wenig berücksichtigt werden. Sie beobachteten weiterhin eine relativ hohe kommunikative Dominanz der Mutter im Verhältnis zu Müttern mit hörenden Kindern, d.h. sie produzierten mehr kommunikative Akte als das Kind. Aufgrund der Ergebnisse heben sie die Bedeutung der kommunikativen Eigenaktivität des Kindes hervor, auf die sie eine Rückmeldung erhalten.

3. Entwicklung von Sprachsystemwissen

Wissen über das Sprachsystem beinhaltet Kenntnisse u.a. über den lautlichen, lexikalischen und grammatischen Aufbau der Sprache. Dieses Wissen wird in den ersten 40 Lebensmonaten implizit erworben. Es gibt keine Mutter, die ihrem Kind in einer „grammatischen Lektion“ mitteilt, dass es des „s-Laut“ an das Wort „Auto“ anfügen muss, wenn es auf mehr als ein Auto Bezug nimmt. Das Kind erschließt sich aus seinem Hörangebot die entsprechenden Regeln. Voraussetzung ist jedoch, dass es in seiner Alltagswelt Sprache hört, die nach diesen Regeln gestaltet ist.

BALSAM und SILVER (1994) formulieren allgemeine Prinzipien des Lernens und der Entwicklung aus entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Sicht. Danach sind die Bedingungen des Lernens durch Induktion die räumliche und zeitliche Variation des zu lernenden Verhaltensmerkmals und seine Variation in der



Komponentenorganisation. Genau diese Bedingungen treffen für die zu lernenden Sprachformen zu. Jedes neu zu lernende Sprachmerkmal erscheint nicht nur einmal im Sprachangebot, sondern wiederholt in räumlich-zeitlich anderen Bedingungen. Zusätzlich erscheint das neu zu lernende Merkmal innerhalb der sprachlichen Äußerung, in die es integriert ist, zu diesen verschiedenen Zeitpunkten nicht immer mit dem gleichen Äußerungskontext. Daraus lässt sich ableiten, dass die Regelbildung umso effektiver verlaufen kann, desto variationsreicher und vielfältiger der Sprachgebrauch in der kindlichen Alltagswelt ist.

In der nachfolgenden Tabelle erfolgt eine kurze beispielhafte Darstellung der Vermittlung von Sprach- und Weltwissen in Alltagsdialogen (auch bei REIMANN, 2002).

Alter	initiative kindliche Äußerung	reaktive Äußerung der Mutter
1;0	da!	da is ein Schmetterling ¹
1;6	Due!	ja, viele Kühe ²
2;0	da Edern ab (Federn)	ja, da sind dem Hahn seine Federn ab, weil er nicht aufgepasst hat ³
2;1	das put	das is kaputtgegangen gestern, ja ⁴
2;3	ich bin auf'n Pferdchen bereit	geritten, reiten, geritten ⁵
2;5	das put-de-dang	ja das passiert manchmal ⁶
2 ;8	ich hab' mal an den Daumen weh-etan	du hast dir an den Daumen mal weh getan ⁷
3;1	wo is außerhalb von Belin?	he weißt du da wo's nich, wo wo, wo die Stadt aufhört, da sind plötzlich keine Häuser mehr, dann beginnt die Landschaft, da kommen kleine Dörfer ⁸
3;3	ich, ich reite nach Amerika	du reitest über's Meer ⁹

1= Identifikation neuer Objekte durch Einführung einer neuen Benennung (lexikalisches Grundwissen)

2= Bestätigung der kindlichen (Mengen-)Identifikation, Vormodellierung der Plural-Markierung mit einem indefiniten Zahladjektiv, implizite phonetische Korrekturkomponente

3= Bestätigung der kindlichen Ereignisinterpretation, Vermittlung von Beziehungswissen (Ursachenangabe), implizite phonetische Korrekturkomponente

4= Bestätigung der Zustandsinterpretation, Vermittlung von Wissen über die zeitliche Einordnung des Ereignisses mit einem Temporaladverb, implizite phonetische Korrekturkomponente

5= implizite grammatische Korrektur (Wissen über die Verbveränderung bei einem Vergangenheitsbezug)

6= Bestätigung der Zustandsinterpretation, Vermittlung eines übergeordneten Ereignisbegriffes (passieren) mit einer zeitlichen Einordnung durch ein Temporaladverb (manchmal)

7= Bestätigung der Ereignismitteilung mit Vermittlung des sprachlichen Reflexivbezuges auf sich selbst

8= Erklärung der Bedeutung eines Lokaladverbs, Vermittlung von Umgebungswissen

9= Bestätigung der (Spiel-)Handlung mit Vermittlung von "geographischem Grundwissen" (implizite) Infragestellung der wirklichen Ausführbarkeit der Handlung



4. Hinweise zur Gestaltung eines optimalen Lernkontextes für Sprache in der frühen familiären Lebenswelt

Insbesondere junge Kinder mit einem Cochlear-Implantat benötigen einen optimalen Lernkontext, um schrittweise das Potenzial ihres sich entwickelnden Hörvermögens für die sprachliche Kommunikation erschließen zu können. Die Eltern spielen dabei eine zentrale Rolle. Die beratenden Gespräch könnten folgende Aspekte umfassen, die hier stichpunktartig aufgeführt werden:

- Informationen über charakteristische Erscheinungen im kindlichen Wahrnehmungsvermögen (u.a. Orientierung an perzeptiv auffälligen Gegenstandsmerkmalen, Neugier für unbekannte Objekte, besondere Empfänglichkeit für Funktionsdemonstrationen von Objekten)
- Die Bedeutung der Beobachtung der Erkundungsaktivitäten des Kindes und Nutzung von Zeiten gesteigerter Aufmerksamkeit für Kommunikationsangebote; Registrieren von Kanälen erhöhter Sensibilität für Wissensangebote
- Hinweise zum Ausbau der an die Mutter gerichteten kommunikativen Aktivitäten mit sprachlichen Rückmeldungsangeboten
- Zur Rolle des Mitwirkens in der kindlichen Interessenswelt; Schaffung von Situationen, in denen das Kind die Sprache der primären Bezugspersonen in der Spielwelt entdeckt und zu Kommunikationsinitiativen angeregt wird
- Die Bedeutung sich wiederholender Routinen für die Entwicklung des kindlichen Sprachgedächtnisses
- Zur Problematik der Förderung kommunikativer Initiativen des Kindes sowie des übermäßigen „Pädagogisierens“, Formalisierens und Elizitierens (Es ist z.B. aus kindlicher Sicht nicht einsehbar, warum es Dinge, die es ergriffen und gezeigt hat, im Nachhinein noch benennen soll.)
- Zur Rolle des primären Bestätigens und impliziten Korrigierens
- Zu Fragen der Förderung von Mitteilungs- und Erzählkompetenz, d.h. ein vom Gebrauch von Raum-Zeit-Bezügen geprägter Kommunikationsstil (u.a. auf Handlungen, Ereignisse und Erlebnisse in der Vergangenheit erzählend Bezug nehmen, wenn das Kind sich spontan erinnert)



Quellen:

ABIDIN, R. (1996): Early Childhood Parenting Skills. Workbook und Manual. Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa FL

BALSAM, P. D. and R. SILVER (1994): Behavioral change as a result of experience: toward principles of learning and development. In: HOGAN, J. A. and J. J. BOLHUIS (Eds.): Causal mechanism of behavioural development. Cambridge University Press, Cambridge, 327-357

BANHAM, V., HANSON, J. HIGGINS, A. und M. JARRET (2002): Parent-Child Communication and its Perceived Effects on the Young Child's Developing Self-Concept. Australian Institute of Family Studies. URL: <http://www.aifs.org.au/institute/afrc7/banhan.html>

BRUNER, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Toronto

DORNES, M. (1993): Der kompetente Säugling. Fischer Verlag Frankfurt Main

GELMAN, S. A., COLEY, J.D., ROSENGREN, K.S., HARTMAN, E. and P. ATHINA (1998): Beyond labelling: The role of maternal input in the acquisition of richly structured categories. Monographs of the Society for Research in Child Development, 63, 1, Serial No. 253

GERRIS, J.R.M. und M. GRUNDMANN (2002): Reziprozität, Qualität von Familienbeziehungen und die intergenerationale Transmission von Beziehungskompetenz. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22. Jg., Heft1, 3-24

HARRIS, M. (1992): Language experience and early language development: from input to uptake. Lawrence Erlbaum Hillsdale

HARRIS, J.R. (1995 und 2002): Where is the child's environment? A group socialization theory of development. <http://www.apa.org/journals/rev/rev1023458.htm>

HAYES, D.S. (2001): Young children's phonological sensitivity after exposure to a rhyming or nonrhyming story. The Journal of Genetic Psychology, Vol. 162, No. 3, 253-259

KELLER, H. (2001): Frühkindliche Sozialisationskontexte: Ein Vorschlag zur Spezifikation elterlicher Investitionen in ihre Kinder. Ein Beitrag aus Sicht der evolutionären Entwicklungspsychologie. In: Schlippe, A. von, Lösche, G. und C. Hawellek (Hrsg): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung - Die Chancen des Anfangs. Votum, Münster

MUSSELMAN, C. and A. CHURCHILL (1993): Maternal conversational control and the development of deaf children: a test of the stage hypothesis. First Language, 13, 271-290

REBER, A.S. (1993): Implicit learning and tacit knowledge. Oxford University Press, New York

REIMANN, B. (1993): Im Dialog von Anfang an: Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren, Luchterhand Verlag Neuwied, Kriftel, Berlin, 181 S.

REIMANN, B. (1996): Die frühe Kindersprache. Luchterhand Verlag Neuwied Berlin



REIMANN, B. (2002): Der frühe Spracherwerb. URL: <http://www.einwortsatz.de>

RUBEN, R.J. and R. SCHWARTZ (1999): Necessity versus sufficiency: the role of input in language acquisition. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 47, 137-140

RUFFMAN T., SLADE; L., and E- CROWE (2002): The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*. Vol. 73, No.3, 734-751

SWISHER, M.V. (1991): Conversational interaction between deaf children and their hearing mothers: the role of visual attention. In: SIPLE,P. and S.D.FISCHER (Eds.): *Theoretical issues in sign language research*. Vol.2: Psychology. University of Chicago Press, Chicago und London

WEIZMAN; Z.O. and C. SNOW (2001): Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, Vol.37, No. 2, 265-279

Autor:

Dr. habil. B. Reimann

Institut für Wirtschafts- u. Erwachsenenpädagogik, Abt. Pädagogik & Informatik, Humboldt-Universität Berlin