

Madeira Firmino, Nadine

Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit. Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 189 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2015)



Quellenangabe/ Reference:

Madeira Firmino, Nadine: Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit. Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 189 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2015) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106748 - DOI: 10.25656/01:10674

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106748>

<https://doi.org/10.25656/01:10674>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Nadine Madeira Firmino

Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit

**Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung
im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung**

Madeira Firmino

Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit

Nadine Madeira Firmino

Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit

Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten
Sprachbildung im Krippenalltag
unter Berücksichtigung familiärer Einbindung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades, angenommen vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück (Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften) mit dem Titel „Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit – Entwicklung und Implementierung einer bewegungsorientierten Sprachfördermaßnahme im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einflüsse“

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © Nadine Vieker.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2028-8

Vorwort

Die vorliegende Dissertation wurde während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik am niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung erstellt. Die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis war eine Voraussetzung für das Gelingen dieser Arbeit. Den Impuls für das Dissertationsvorhaben hatte ich bereits aus meiner Studienzeit aus Dortmund mitgenommen.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Renate Zimmer, die es mir möglich gemacht hat, mein Herzensthema so intensiv wie möglich in Osnabrück weiter verfolgen und mit ihrer Expertise vertiefen zu können. Ich danke ihr für ihre Begeisterung, ihr Interesse und ihr Vertrauen; für die intensive Betreuung dieser Arbeit.

Bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Timm Albers, der mir durch seine Schriften, anregende Gespräche und den fachlichen Austausch wichtige Impulse für meine Arbeit gab.

Mein Dank gilt weiterhin den (ehemaligen) Kolleginnen des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück sowie der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik des nifbe, die mich mit ihren fachlichen Diskussionen, Expertisen und persönlichen Aufmunterungen unterstützt haben. Hierzu gehören vor allem Ricarda Menke, Mareike Sandhaus, Carmen Huser, Brigitte Ruploh, Elke Haberer und Fiona Martzy.

Herzlicher Dank gebührt zudem Björn Brandes für die tatkräftige Unterstützung bei der digitalen Aufarbeitung des Manuskriptes.

Meinen Freunden und meiner Familie danke ich für die Unterstützung in so vielfältiger Art und Weise. Sie haben in besonderem Maße zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Zusammenfassung

Kinder begreifen die Welt durch Bewegung. Das Entdecken der Sprache erfolgt durch Handeln, das in Form von Greifen, Erasten oder Erkunden geschehen kann (vgl. Zimmer, 2012a). Sprache ist gleichzeitig der zentrale Schlüssel für die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und ihre zukünftige Bildungs- und Berufsbiographie (vgl. u.a. Friederich, 2011; BISS, 2012).

Die vorliegende Studie untersucht die Wirkung einer neunmonatigen bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung auf die linguistischen und pragmatischen Fähigkeiten von zweijährigen Krippenkindern ($n = 114$). Kern der Intervention bildet eine monatlich stattfindende, praxisorientierte Qualifizierung sowie eine intensive Begleitung der pädagogischen Fachkräfte aus 19 Kindertageseinrichtungen. Es wird versucht einen Zugang zur Sprache aufzuzeigen, der sich durch ein körper- und bewegungsorientiertes Vorgehen auszeichnet und gleichzeitig zu einer positiven Entwicklung der Bildungsbiografie von Kindern beitragen soll. Ziel ist es, Bewegung als ein alltägliches Medium zur sprachlichen Bildung und Förderung in den Krippenalltag zu integrieren. Bewegung wird in diesem Zusammenhang einerseits als Ausgangspunkt sprachlichen Handelns begriffen, andererseits jedoch als Motivator für strukturierte Sprachförderangebote. Demzufolge ergibt sich die Fragestellung, wie ein bewegungsorientiertes Sprachförderangebot gestaltet werden muss, damit Krippenkinder davon profitieren können. Dabei soll herausgearbeitet werden, welche sprachlichen Kompetenzen den größten Zuwachs finden und welchen Einfluss dabei die elterliche Einbindung in den Bildungsprozess besitzt. Um diese Fragen beantworten zu können, werden im Rahmen eines Kontrollgruppendesigns sowohl standardisierte Testverfahren zur Überprüfung der Sprachentwicklung (ELF-RA-2, SETK-2, SETK 3–5) zu zwei Messzeitpunkten eingesetzt als auch qualitative Verfahren (u.a. Experteninterviews) um weitgreifende Phänomene (u.a. Nachhaltigkeit) zu erfassen. Um die Auswirkungen mehrerer unabhängiger Variablen (Förderung, Elterneinbezug) auf eine abhängige Variable (Spracherwerb) zu analysieren, werden zwei Interventionsgruppen und eine Kontrollgruppe gebildet.

Die Ergebnisse der Studie zeigen Interventionseffekte in den Bereichen Verstehen und Enkodierung semantischer Relationen auf. Die vorliegenden Daten bekräftigen einerseits die interaktive Bedeutung von Bewegung als Medium zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten (Zimmer, 2009; Kuhlenkamp, 2011) bereits im Krippenalter, andererseits verdeutlichen sie die Relevanz alltagsintegrierter, in den Handlungskontext eingebundener Angebote (Albers, 2011) sowie die Bedeutung der familiären Einbindung in den Bildungsprozess.

Abstract

Children understand the world through the medium of movement. Discovering the world of language happens in action, which may take the form of grabbing, feeling or exploring (cf. Zimmer, 2012a). Simultaneously, language is the key factor to children's social participation and their future educational and professional biography (see, Friederich, 2011; BISS, 2012).

The present study examines the effects of a nine-month movement-based language promotion on the linguistic and pragmatic abilities of toddlers ($n = 114$). The study is based on a nine-month intervention, during which the educators (from 19 crèches) were qualified and supervised. The main research questions were: Which language skills show the highest developmental effect and which impact does parental involvement have on the promotion process? In order to make any statements in this regard, language skills were measured in a control group design at two points in time using standardized tests (ELFRA-2, SETK-2, SETK 3–5) as well as qualitative methods (e.g. expert-interviews) to gather far-reaching phenomena (e.g. sustainability). In order to analyze the effects of several independent variables (language promotion, parental involvement) on a dependent variable (language acquisition), two intervention groups and a control group were formed. In the context of the study, an attempt is being made to point out an alternative access to language, which is characterized by a body- and movement-oriented approach and at the same time, contributes to a positive development of children's educational biography. The aim is to integrate movement as an everyday medium for promoting language in daycare. While on the one hand, movement is recognized as the starting point of communication, on the other hand it is also regarded as a motivator for structured language promotion. Consequently, the question arises how a movement-based language promotion should be designed so that toddlers can highly benefit.

The main findings show an increase of comprehension and encoding of semantic relations. The following data confirm the assumption of the importance of movement as a medium for promoting language skills (Zimmer, 2009; Kuhlenkamp, 2011) of 2 year old children, and on the other hand affirms the relevance of an everyday based approach (Albers, 2011) as well as the importance of parental involvement.

Inhalt

Vorwort	5
Zusammenfassung	6
Abstract	7
1 Einleitung	13
1.1 Theoretische Hinführung zum Thema	13
1.2 Fragestellungen und Zielsetzung der Arbeit	14
1.3 Aufbau der Arbeit	16
I. Theoretischer Teil	
2 Theoretische Ansätze der frühkindlichen Entwicklung	17
2.1 Allgemeines Entwicklungsverständnis nach der system-ökologischen Sichtweise von Bronfenbrenner	17
2.2 Die kindliche Entwicklung unter Berücksichtigung des „Mehrdimensionalen Entwicklungsmodells“ nach Grohnfeldt	20
3 Der frühkindliche Spracherwerb – Theoretische Grundlagen	22
3.1 Spracherwerbsspezifische Theoriebildung	22
3.1.1 Theoriefamilien	22
3.1.2 Spracherwerbstheoretische Ansätze	23
3.2 Der Spracherwerb – Erwerbsreihenfolge	28
3.2.1 Einführung	29
3.2.2 Voraussetzungen für den Spracherwerb	29
3.2.3 Die pränatale Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und deren Entwicklung im ersten Lebensjahr	30
3.2.4 Sprachentwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr	34
3.3 Spracherwerb: Zusammenfassung	36
4 Analyse des Forschungsstandes	38
4.1 Theoretische Grundlagen zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung	38
4.1.1 Anthropologische Perspektive	38
4.1.2 Neurowissenschaftliche Perspektive	40
4.2 Der Zusammenhang von Sprache und Bewegung aus psychomotorischer Perspektive ..	44
4.2.1 Thematische Hinführung	44
4.2.2 Praxeologische und empirisch validierte Ansätze	45
4.2.3 Zusammenfassung	52
4.2.4 Kritische Betrachtung	54

4.3	Bisherige empirische Befunde zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung	55
4.3.1	Ausgewählte Studien zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung	57
4.3.2	Ausgewählte Studien zur Wirksamkeit bewegungsorientierter Sprachförderung	60
4.4	Aktuelle Erkenntnisse und Ansätze frühkindlicher Sprachinterventionen	63
4.4.1	Bildungspolitischer Hintergrund und aktuelle Entwicklungen	64
4.4.2	Ausgewählte Interventionsstudien und daraus abgeleitete Förderprogramme .	65
4.4.3	Zwischenfazit	70
4.5	Zusammenfassung des Forschungsstandes und Ausblick	71
4.6	Methodische und inhaltliche Anforderungen an die eigene empirische Studie	73

II. Empirischer Teil

5	Fragestellungen und Hypothesenbildung	75
6	Methodisches Vorgehen	79
6.1	Untersuchungsdesign	79
6.2	Auswahl und Darstellung der Stichprobe	80
6.2.1	Feldzugang	80
6.2.2	Beschreibung der Kindertageseinrichtungen	81
6.2.3	Beschreibung der Untersuchungsstichprobe	82
6.2.4	Zusammensetzung der Kontroll- und Interventionsgruppen	86
6.3	Darstellung der angewandten Erhebungsinstrumente	88
6.3.1	Quantitative Untersuchung	89
6.3.2	Qualitative Untersuchung	96
6.4	Konzeption und Intervention	101
6.4.1	Einführung	102
6.4.2	Theoretischer Hintergrund	102
6.4.3	Ziele	104
6.4.4	Organisation und Umsetzung	110
7	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	128
7.1	Auswertung der quantitativen Datenerhebung	128
7.1.1	Deskriptive Statistik	129
7.1.2	Inferenzstatistik	137
7.1.3	Korrelationen	143
7.2	Auswertung der Experteninterviews	143
7.2.1	Auswertung des Datenmaterials	143
7.2.2	Interpretation der Ergebnisse	153
7.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Experteninterviews	156
7.3	Auswertung der Fragebogenerhebung	157
7.4	Zusammenführung der Ergebnisse	165

8	Diskussion und Ausblick	168
8.1	Zusammenfassung	168
8.2	Reflexion und Diskussion	169
8.3	Ausblick	172
8.4	Fazit	175
9	Literaturverzeichnis	177
10	Tabellenverzeichnis	187
11	Abbildungsverzeichnis	188

1 Einleitung

1.1 Theoretische Hinführung zum Thema

Sprache als Medium der Mitteilung und Verständigung genießt aktuell in den bildungspolitischen Diskussionen einen hohen Stellenwert. Genau wie Sprache zählt Bewegung zu den wesentlichen Dimensionen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, „die zwar in ihrer Entwicklung getrennt voneinander betrachtet werden können, die sich aber gleichzeitig in Abhängigkeit voneinander entfalten und sich gegenseitig beeinflussen“ (Zimmer, 2005, S. 22). Besonders seitdem die Ergebnisse der Bildungsstudien (z.B. PISA, 2000; IGLU, 2001, 2006) Aufschluss über die derzeitige Bildungslage in Deutschland gegeben haben, wird der Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich in der aktuellen Bildungsdebatte eine höhere Priorität eingeräumt. In diesem Zusammenhang werden die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder als eine der wichtigsten Voraussetzungen für ihre späteren Bildungschancen identifiziert.

Mit dem politischen Beschluss des Rechtsanspruchs auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung für Kinder oder in Kindertagespflege ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend, 2008) und dem damit verbundenen Krippenausbau in Deutschland halten Kinder unter drei Jahren immer mehr Einzug in die außerfamiliäre Tagesbetreuung (vgl. Leu & von Behr, 2010). Neben der Familie bilden demnach heute pädagogische Fachkräfte aus Krippeneinrichtungen eine Gruppe zunehmend wichtiger Bezugspersonen für Kinder im Alter von zwei Jahren. Demzufolge gewinnt dieser Aspekt der Krippenbetreuung in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion an Bedeutung, da seit dem 1. August 2013 eine Betreuungsquote von 35% gilt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend, 2008).

Betrachtet man die aktuelle Bildungsdebatte rund um das Thema Sprachförderung, so hat sich Bewegung als ein Medium zur Unterstützung sprachlicher Prozesse im frühen Kindesalter bis heute offensichtlich nicht etabliert (Kuhlenkamp, 2011). Auch wenn Bewegung als ein fester Bestandteil in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer zu finden ist, so wird sie meist getrennt zu den anderen Bildungsbereichen aufgeführt. Das Thema *Sprachförderung* und *Sprachbildung* hat jedoch derzeit Hochkonjunktur und lässt verschiedene Verbindungsversuche zu weiteren Bildungsbereichen (z.B. Musik, MINT) in den Orientierungs- und Bildungsplänen der Länder erkennen. Schaut man sich allerdings die einzelnen Sprachförderprogramme im Detail an, so weisen die meisten keine ganzheitliche, sondern eher eine funktionale Orientierung auf. Sie fokussieren primär linguistische Merkmale und setzen meist auch erst ab einem Alter von vier Jahren an (z.B. Küspert & Schneider, 2006; Penner & Schmid, 2005). Jedoch weisen einerseits psychomotorisch- und bewegungsorientierte Studien (z.B. Kuhlenkamp, 2003; Zimmer, 2008) auf den motivierenden Einfluss von Bewegung auf den Spracherwerbsprozess (nicht im kausalen Zusammenhang), sowie andererseits Studien aus der Spracherwerbsforschung auf den Erfolg früh ansetzender elterneinbeziehender Sprachmaßnahmen hin (z.B. Manolson, 1985; Buschmann & Jooss, 2011). Daher liegt die Vermutung nahe, dass eine Verbindung der Ergebnisse aus den verschiedenen Wissenschaftsbereichen zu neuen Erkenntnissen in der frühen Sprachbildung und -förderung führen könnten. Besonders in Anbetracht der aktuellen bildungspolitischen Debatte über den Krippenausbau und den Bildungsschwerpunkt Sprache,

scheint es von höchster Brisanz zu sein, den Einfluss einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung im Kontext Krippe mit und ohne elterlicher Einbindung zu analysieren. Eine Möglichkeit frühkindliche Sprachbildung und -förderung in einen sinnvollen Kontext zu setzen, ist in Anlehnung an Gasteiger-Klicpera, Knapp und Kucharz (2011) sowie Kuhlenkamp (2011) die Verknüpfung sprachlicher Angebote mit handlungsorientierten (Spiel-) Situationen und Bewegungsanlässen. Besonders die Verbindung von Bewegung und Sprache bei frühen Sprachlernprozessen kann zu Synergieeffekten führen (vgl. Zimmer, 2009). Der Grundgedanke, Bewegung in den Kontext der Sprach- und Kommunikationsförderung zu integrieren, wurde bereits in den 80er Jahren in Konzepten der Psychomotorik verfolgt (vgl. Eckert, 1985a, 1988; Olbrich, 1987, 1988; Kleinert-Molitor, 1985, 1988). Zentral ist in diesem Zusammenhang der von Olbrich geprägte Begriff der *konstruierten Wirklichkeiten*, welcher im Rahmen dieser Studie aufgegriffen wird und dem eine hohe Bedeutung im Rahmen bewegungs- und handlungsorientierter Sprachbildung in der frühen Kindheit zugeschrieben wird. Das von Renate Zimmer entwickelte und gemeinsam mit ihrem Team fortgeführte Konzept *Bewegte Sprache* für Kindergartenkinder (Zimmer, 2009; Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014) stellt Bewegung als Medium für sprachliche Bildung und Förderung in den Vordergrund:

Das Grundanliegen einer bewegungsorientierten Sprachförderung von Kindern sollte darin bestehen, eine anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Umwelt zu schaffen, in der das Kind seinen Körper, Bewegung, Sprache und Stimme gleichermaßen einsetzen darf, um sich mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen. (Zimmer, 2009, S. 16)

In Ergänzung zu diesem und auch anderen bewegungs- und psychomotorisch geprägten Konzepten (vgl. Olbrich, 1987, Eckert, 1985b; Kleinert-Molitor, 1985; Lütje-Klose, 1997; Bender, 2004) ist die Frage interessant, wie bereits Krippenkinder im Alter von zwei Jahren von einer bewegungsorientierten Sprachbildung profitieren können und welcher Einfluss Eltern dabei zukommt.

Dass frühkindliche Sprachbildung und -förderung nicht erst im Vorschulalter beginnen sollte, zeigen aktuelle Veröffentlichungen von Sprachförderprogrammen (Sieg Müller & Fröhling, 2010; Jampert, Thanner, Schatell, Sens, Zehnauer, Best & Laier, 2011; Prolog, 2012). Darüber hinaus wurde bereits in den 80er Jahren ein bedeutsamer Einfluss von Bewegung im Rahmen des psychomotorischen Fachdiskurses diskutiert (Irmischer & Irmischer, 1988). Aktuelle Studien belegen weiterhin den positiven Einfluss, den die Einbindung von Eltern in den Entwicklungsförderungsprozess hat (vgl. Buschmann, 2009; Hecking & Schlesiger, 2009; Suchodoletz, 2011). Auch die gegenwärtigen Ergebnisse der NUBBEK-Studie (2012) verweisen auf das hohe Potenzial elterlicher Wirkfaktoren für den Verlauf frühkindlicher Spracherwerbsprozesse. Das Zusammenwirken zwischen den drei Faktoren (Frühkindliche Sprachbildung; Bewegung; Elterneinbindung) ist allerdings bislang kaum erforscht. In der vorliegenden Arbeit werden diese drei Elemente vereint und die Effekte im Rahmen einer Interventionsstudie untersucht.

1.2 Fragestellungen und Zielsetzung der Arbeit

Das vorliegende Konzept zur Stärkung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen durch bewegungsorientierte Anlässe setzt neue Akzente für eine frühkindliche Sprachförderung im Kontext Krippe. Die Grundlage jeder fundierten Sprachbildungs- und Sprachförderkonzeption bildet ein Entwicklungskonzept, welches sich an dieser Stelle einerseits durch die interaktionistische Perspektive des Spracherwerbs auszeichnet (Zollinger, 2007; Tomasello, 2009), und auf

der anderen Seite geprägt ist durch ein bewegungsorientiertes Vorgehen, wie es aus den Arbeiten Zimmers (2009) bekannt ist. Bewegungsangebote sollen zu Interaktions- und Sprachanlässen führen, sodass die Kinder sowohl auf der pragmatischen als auch auf der linguistischen Ebene in ihren Kompetenzen gefördert werden. Das Ziel ist es, dem Kind Raum zu geben, die linguistischen Regeln der Sprache in kommunikativen Kontexten zu erwerben und anzuwenden (vgl. Ritterfeld, 2000). So lassen sich die Inhalte der frühkindlichen Sprachbildung und -förderung auf zwei Dimensionen reduzieren:

Zum einen sollen durch spezifische Bewegungsangebote und Spiele bestimmte sprachliche Kompetenzen (z.B. Lexikon und Semantik) gefördert werden. Zum anderen fließen ebenso eher allgemeinere, sprachbildende Maßnahmen in die Umsetzung ein: In offenen und bewegungsfreundlichen Situationen (z.B. Bewegungslandschaften), aber auch anderen, alltagsintegrierten und handlungsorientierten Situationen (z.B. Morgenkreis, Wickelsituation, Anziehen) werden durch einen bewussten Umgang mit der Sprache, Anlässe aufgezeigt und für die Förderung von pragmatisch-kommunikativen sowie semantisch-lexikalischen Kompetenzen genutzt. Dabei spielt nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des sprachlichen Inputs und die Fähigkeit der Anbahnung von Redirects (kommunikative Strategie um Peerinteraktionen zu unterstützen) eine große Rolle (vgl. Jungmann & Albers, 2013, S. 118f).

Das Anliegen der dieser Arbeit zugrunde liegenden Projektkonzeption ist demnach eine durchgängige und nicht nur punktuell ansetzende Stärkung und Unterstützung der sprachlichen Kompetenzen von allen Kindern einer pädagogischen Tageseinrichtung – unabhängig von deren sprachlichen Entwicklungsverlauf. Daher wird an dieser Stelle und auch im Verlauf bewusst von einer bewegungsorientierten *Sprachbildung* – sowie *Sprachförderung* gesprochen. Zum einen soll dadurch die Kontinuität der sprachlichen Begleitung und Stärkung betont werden, zum anderen auf die weiterhin bestehende Bedeutung von einigen additiven Maßnahmen zur Förderung spezifischer sprachlicher Phänomene (gezielte bewegungsorientierte Sprachangebote in Form von Spielen) hingewiesen werden (vgl. Niedersächsische Handlungsempfehlungen zur Sprachbildung und Sprachförderung, 2012).

Ziel dieser Untersuchung ist es, einerseits einen Beitrag zur Beantwortung der aus den offenen Forschungsfeldern entstehenden Fragen hinsichtlich des Zusammenhangs von frühkindlicher Sprachbildung im Kontext von Tageseinrichtungen für Kinder unter Einbezug der Eltern zu leisten. Andererseits soll die Studie Erkenntnisse bieten, ob und wie sich die sprachlichen Leistungen von zweijährigen Kindern durch eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung verändern. Des Weiteren soll der Frage nachgegangen werden, welche sprachlichen Kompetenzen sich am stärksten entwickeln. Letztendlich gilt es das (Vor-)Wissen der pädagogischen Fachkräfte zu analysieren und aufgrund dessen mögliche Interventionsinhalte zu optimieren.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden dementsprechend vier Fragestellungen fokussiert:

- 1) Welche Wirkung zeigt die Intervention im Rahmen des Projektes *Bewegte Sprache in der Krippe* auf den frühkindlichen Spracherwerb?
- 2) Welche sprachlichen Kompetenzen (Lexikon, Semantik, Phonetik, Phonologie & Pragmatik) können durch bewegungsorientierte Anlässe und Angebote im frühkindlichen Bereich (Krippe) bei Kindern im Alter von 24 bis 36 Monaten gefördert werden?
- 3) Welchen Einfluss hat die Einbindung der primären Bezugspersonen (Eltern) in den Prozess einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung?
- 4) Welches Wissen über frühkindliche Sprachentwicklung und deren (ganzheitliche) Förderung bringen pädagogische Fachkräfte mit und was setzen sie im pädagogischen Alltag um?

1.3 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit soll die Aufmerksamkeit auf die Krippe als optimalen Ort für die frühkindliche Sprachbildung und -förderung lenken und bestehende funktionsorientierte Denkweisen auflösen, welche sich in aktuell umgesetzten Sprachfördermaßnahmen erkennen lassen (z.B. Konlab, Penner & Schmid, 2005; Würzburger Trainingsprogramm, Küspert & Schneider, 2006). Dies begründet sich u.a. darin, dass die sensible Phase des Spracherwerbs, welche auch einen immensen Einfluss auf die weiteren Entwicklungsbereiche hat, in den ersten vier Lebensjahren angesiedelt wird (vgl. Leu & von Behr, 2010). Ein weiteres Ziel dieser Untersuchung ist es, die Bedeutung von Bewegung als Ausgangspunkt und Medium für die Förderung sprachlicher Kompetenzen hervorzuheben.

Die vorliegende Publikation beginnt mit einer Einführung in system-ökologische (Bronfenbrenner, 1981) und mehrdimensionale Perspektiven (Grohnfeldt, 1995, 1999) auf die frühkindliche Entwicklung (Kapitel 2). Die beiden Theorien bilden das Fundament für zwei zentrale Gedanken dieser Arbeit. Zum einen, dass der frühkindliche Spracherwerb nur unter Berücksichtigung verschiedener Systeme unterstützt werden kann (Bronfenbrenner, 1981), zum anderen, dass Sprache nicht losgelöst von anderen Entwicklungsbereichen betrachtet werden kann (Grohnfeldt, 1995, 1999). Nach einem Überblick über die Gemeinsamkeiten spracherwerbstheoretischer Ansätze wird der Frage nachgegangen, wie das Kind Sprache erwirbt und welche Rolle der sozialen Umwelt dabei zukommt (Bruner, 2008; Zollinger, 2007; Tomasello, 2009). Im Fokus steht dabei die interaktionistische Sichtweise auf den Spracherwerb (Kapitel 3). Das vierte Kapitel diskutiert den Zusammenhang von Bewegung und Sprache vor dem aktuellen Stand der Forschung. Hierbei wird zwischen einem anthropologischen (u.a. Tomasello, 2009; Zimmer, 2009) und einem neurowissenschaftlichen Zugang (u.a. Rentz, Niebergall & Göbel, 1986; Kimura & Watson, 1989; Thompson, 1994; Kolb & Whishaw, 1996; Gentilucci & Dalla Volta, 2008) unterschieden. Des Weiteren werden in diesem Kapitel aktuelle Studien zur psychomotorischen (u.a. Kuhlenkamp, 2003) und bewegungsorientierten Sprachförderung (Zimmer, 2008) vorgestellt sowie frühkindliche Sprachinterventionen erläutert (u.a. Buschmann, 2009; Möller, Probst & Hesse, 2008; Siegmüller & Fröhling, 2010) und die Verbindung zum eigenen Forschungsfeld hergestellt. Das fünfte Kapitel eröffnet den empirischen Teil der vorliegenden Publikation. In diesem Rahmen werden die forschungsrelevanten Fragestellungen erläutert und Hypothesen aufgestellt. Kapitel 6 erläutert die Methodik der vorliegenden Studie mit Vorgehen und Untersuchungsdesign (6.1), Stichprobe (6.2) und quantitativen und qualitativen Erhebungsverfahren (6.3). Zusätzlich werden die Inhalte der Intervention, aufgebaut nach Fortbildungsinhalten, Elterneinbindung und Umsetzung vorgestellt. Grundlage dafür bildet die detaillierte Erläuterung der eigenen Konzeption (6.4). Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im siebten Kapitel umfassend dargestellt. Dieses beinhaltet die Auswertung, Präsentation und Interpretation der quantitativen und qualitativen Daten der eigenen Studie. Kapitel 8 liefert eine Zusammenfassung und Reflexion der vorgestellten Ergebnisse sowie eine Diskussion im Rückschluss auf die vorliegende Untersuchung. Der abschließende Ausblick diskutiert die Relevanz der vorgestellten Sprachbildungskonzeption für den Alltagskontext Krippe und die sich aus dieser Untersuchung ergebenden Modifikationsüberlegungen. Des Weiteren wird auf die Notwendigkeit weiterführender praxeologischer sowie wissenschaftlicher Arbeiten zur Erweiterung der vorliegenden Konzeption hingewiesen und weitere Forschungsdesiderata formuliert.

Personen- und Berufsbezeichnungen werden bezüglich des Genus im Rahmen der vorliegenden Publikation unsystematisch vorgenommen.

I. Theoretischer Teil

2 Theoretische Ansätze der frühkindlichen Entwicklung

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht die frühkindliche Entwicklung. Sie wird im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes betrachtet, wobei im Mittelpunkt die sprachliche Entwicklung der ersten drei Lebensjahre steht. Um der Komplexität der Erklärung des Spracherwerbes gerecht zu werden, erfolgt zunächst eine Einbettung in den frühkindlichen Entwicklungsprozess.

Begonnen wird mit der Betrachtung der kindlichen Entwicklung im Sinne der system-ökologischen Sichtweise nach Bronfenbrenner (1981). Der Fokus liegt in diesem Zusammenhang auf dem Systemverständnis der Mutter-Kind-Dyade. Das Anliegen der eigenen Studie ist es, die primären Bezugspersonen und pädagogischen Fachkräfte als Elemente des das Kind umgebenden Systems, mit in den Prozess der sprachlich Bildung und Förderung einzubeziehen. Darauf folgt die Vorstellung des mehrdimensionalen Entwicklungsmodells nach Grohnfeldt (1995), welches den wechselseitigen Einfluss der verschiedenen Entwicklungsdimensionen darstellt. Die Entwicklung der Sprache wird in diesem Zusammenhang als ein nicht trennbarer Teil von den anderen Entwicklungsbereichen gesehen. Die Anlage-Umwelt Diskussion zieht sich wie ein roter Faden durch die nachstehenden Ausführungen. Nach dieser Gesamtbetrachtung der Entwicklung als einen systemabhängigen und mehrdimensionalen Prozess, wird der Fokus im nachfolgenden Kapitel 3 auf die interaktionistische Sichtweise der Entwicklung gesetzt (vgl. Zollinger, 2007).

Ziel dieses Kapitels ist es, die Entwicklung nicht als einen isolierten und losgelösten Prozess darzustellen, sondern die Notwendigkeit der Einbeziehung des sozialen Kontextes und die Wechselwirkung der einzelnen Entwicklungsbereiche zu verdeutlichen.

2.1 Allgemeines Entwicklungsverständnis nach der system-ökologischen Sichtweise von Bronfenbrenner

Entwicklung kann unter den verschiedensten Aspekten betrachtet werden. Dennoch bedarf es einer Sichtweise, die nicht allein das Kind im Zentrum der Entwicklung sieht, sondern auch das gesamte System, das das Kind umgibt. Ein wichtiger Begriff, der diesen Standpunkt fundiert, ist die Interaktion. Fischer (2000) äußert beispielsweise: „mit Interaktion ist heute eine Position gekennzeichnet, die Umwelt nicht als Rahmen für individuelle Entwicklung beschreibt, sondern Person und Umwelt als komplementäres Konstrukt erachtet“ (S. 23). Diese Betrachtungsweise wird in den Werken Bronfenbrenners (1981) zu seiner system-ökologischen Theorie erkennbar. Im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung ist die Orientierung am Gesamtsystem für ihn essentiell. Bronfenbrenner (1981) definiert Entwicklung als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (S. 19). Demzufolge wird die kindliche Entwicklung nicht isoliert und unabhängig von den sozialen Ökosystemen gesehen. Bezogen auf die entwicklungsfördernden

Aspekte steht das Mutter-Kind-System im Vordergrund. Das Kind agiert gemeinsam mit seiner Bezugsperson in einem bestimmten Kontext. Dieser Kontext wiederum ist bestimmt durch Normen und gesellschaftliche Regeln. Um die Entwicklung des Kindes zu verstehen und als zweiten Schritt fördern zu können, muss erst die Einbettung in die verschiedenen Systeme erfasst werden. Bronfenbrenner (1981) unterscheidet zwischen Mikro-, Meso-, Makro-, Exo- und Chronosystem (Abb. 1), wobei letzteres erst in späteren Arbeiten erwähnt wurde (vgl. Bronfenbrenner, 1981, 1990; Keller, 1998).

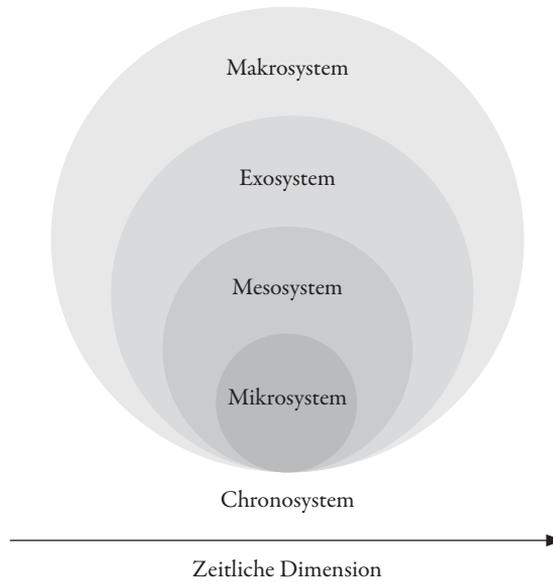


Abb. 1: System-ökologisches Entwicklungsmodell in Anlehnung an Bronfenbrenner 1990

Wie im oberen Abschnitt schon angedeutet, kann die kindliche Entwicklung nur im ganzheitlichen Rahmen der Systemebenen betrachtet werden, also aus ökologischer Perspektive. Die frühkindliche Förderung und Bildung setzt nicht allein beim Kind an, sondern in der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson. Diese Verbindung ist ein Beispiel für ein sogenanntes *Mikrosystem*. Denn weder vermag das Kind allein seine Entwicklungsschritte zu bestimmen, noch ist die Bezugsperson in der Lage, allein durch ihr Handeln die Entwicklung des Kindes zu beeinflussen. Die Interaktion, die aus dieser wechselseitigen Beziehung entsteht, ist der Kernpunkt, der Entwicklung ermöglicht. „Tätigkeit oder Aktivität, Rolle und zwischenmenschliche Beziehung sind die Elemente oder Bausteine des Mikrosystems“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Die verschiedenen Mikrosysteme des Kindes (u.a. Familie & Krippe) wiederum fügen sich auf der nächsten Ebene zu Mesosystemen zusammen, die die reziproken Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen des Kindes beinhalten. Diese können beispielsweise Beziehungen zwischen dem Kind und seiner Familie oder zwischen dem Kind und der Institution Krippe darstellen.

Das *Mesosystem* des Kindes erweitert sich im Laufe seiner Entwicklung. Es wird immer größer und umfasst immer weitere neue Lebensbereiche. Durch die Auseinandersetzung mit dem neuen Umfeld werden dem Kind neue Erkenntnisse ermöglicht.

Zusätzlich zu den direkten Beziehungen beeinflussen aber auch indirekt mit dem Kind verbundene Lebensbereiche seine Entwicklung. Bereiche, in denen das Kind gar nicht anwesend ist, werden dabei als *Exosysteme* bezeichnet. Als Beispiel hierfür kann der Wirkungsbereich der Eltern, der für den Vater und die Mutter das Mesosystem Arbeitsplatz sein kann, gelten.

Das *Makrosystem* stellt nach Bronfenbrenner die letzte Systemebene dar, welche die Ganzheit aller Beziehungen in der Gesellschaft umfasst. Darunter fallen „Weltanschauungen und Ideologien“ (S. 42, 1981), die unsere Kultur beinhalten. Auch diese so weit entfernt erscheinenden Begriffe können sich auf die Entwicklung auswirken.

Die zeitliche Dimension seines Modells bezeichnet Bronfenbrenner als das *Chronosystem*: „Der Begriff Chronosystem bezieht sich auf langfristige Forschungsmodelle mit denen die zeitliche Veränderung an Stabilität nicht nur der sich entwickelnden Person, sondern auch des Umweltsystems in Betracht gezogen werden können“ (Bronfenbrenner, 1990, S. 77). Solche Veränderungen können ein Leben lang auftreten und können in diesem Rahmen oft Wendepunkte für die Entwicklung darstellen (z.B. Eintritt in den Kindergarten).

Bronfenbrenner betrachtet das Kind als ein aktives Wesen, das sich mit den immer wechselnden Gegebenheiten seiner direkten Umwelt auseinandersetzen muss. Diese Beziehung zur Umwelt darf nicht als einseitig verstanden werden. Das Umfeld beeinflusst nicht nur die Entwicklung des Kindes, sondern auch das Kind hat Einfluss auf die Veränderung seiner Umwelt. Es entstehen bidirektionale Beziehungen. Die Mutter-Kind Bindung ist von essentieller Bedeutung unter dem Aspekt der emotionalen Sicherheit, die es dem Kind ermöglicht, die Umwelt zu erkunden und daraus zu lernen. Damit ein Verlauf „gegenseitiger Anpassung“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 38) erfolgen kann, muss die Beziehung zwischen Kind und Umwelt durch Reziprozität gekennzeichnet sein. Der Begriff „Veränderungen“ spiegelt sich in allen Arten von Systemen wider. Jeder Entwicklungsschritt des Kindes trägt zu ihrer Erweiterung bei. Bronfenbrenner bezeichnet diese Veränderungen als ökologische Übergänge, deren Bedeutung für die Entwicklung darin besteht, „dass sie fast immer eine Veränderung der Rolle mit sich bringt, also der mit einer bestimmten Gesellschaftsstellung verbundenen Verhaltenserwartungen“ (1981, S. 22). Als Beispiel dafür kann der Übergang vom Kindergarten zur Schule betrachtet werden. Das Kind nimmt nun eine neue Rolle ein, die an bestimmte Anforderungen und Erwartungen des neuen Umfeldes gekoppelt ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Entwicklung des Kindes nicht allein durch die individuell zentrierte Förderung verbessert bzw. angeregt werden kann. Die Entwicklungsumwelt eines jeden Individuums ist somit ausschlaggebend für die spezifischen Entwicklungsschritte (vgl. Montada, 2008, S. 19). In diesem Sinne steht das Kind nicht alleine im Fokus (der Förderung), sondern das System Mutter-Kind (Bezugsperson-Kind). Diese wechselseitige Beziehung beeinflusst den Verlauf der Entwicklung. Das Kind versucht nicht nur die Verhaltensweisen der Mutter nachzuahmen, sondern auch die Mutter greift die Äußerungen des Kindes auf und wiederholt diese. Dies kann beispielsweise in den ersten Monaten in Form von Imitationen der Lallmonologe des Kindes auftreten sowie als Widerspiegelung der Mimik und Gestik (vgl. Bronfenbrenner, 1976). Daraus resultierend ist die Orientierung am gesamten System für Bronfenbrenner im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung sehr wichtig. Betrachtet man die ökologische Systemtheorie, die einer phänomenologischen Orientierung folgt (vgl. 1990, S. 76), im direkten Zusammenhang mit der vorliegenden empirischen Untersuchung, steht ihre zentrale Bedeutung um die Lebenswelt des Kindes außer Frage. Entwicklungsförderung kann nur Erfolg haben, wenn das ganze System des Kindes berücksichtigt wird. Die Einbettung in eine sichere und stabile Bindungsumwelt gehört zu den

elementarsten Voraussetzungen, die ein Kind braucht, damit es sich positiv entfalten und somit gut entwickeln kann.

2.2 Die kindliche Entwicklung unter Berücksichtigung des „Mehrdimensionalen Entwicklungsmodells“ nach Grohnfeldt

Wenn das Kind zur Welt kommt, ist es bereits mit bestimmten Fähigkeiten ausgestattet, die es ihm ermöglichen, seine Umgebung wahrzunehmen. Den Grad der Wahrnehmung und die Differenzierung der verschiedenen Eindrücke verarbeitet das Kind mit Hilfe seiner nativen Fähigkeiten. Diese ersten Wahrnehmungsprozesse sind grundlegend für die Entfaltung der unterschiedlichen Entwicklungsbereiche (vgl. Zimmer, 2012b). Bei der kindlichen Entwicklung handelt es sich, wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt, nicht um einen isolierten Prozess. Anhand von Grohnfeldts mehrdimensionalem Entwicklungsmodell soll dargelegt werden, dass sich die einzelnen Entwicklungsbereiche – also auch die Sprache – nicht unabhängig voneinander entfalten, sondern in einen „universellen Entwicklungsablauf“ (1995, S. 59) eingeordnet sind.¹

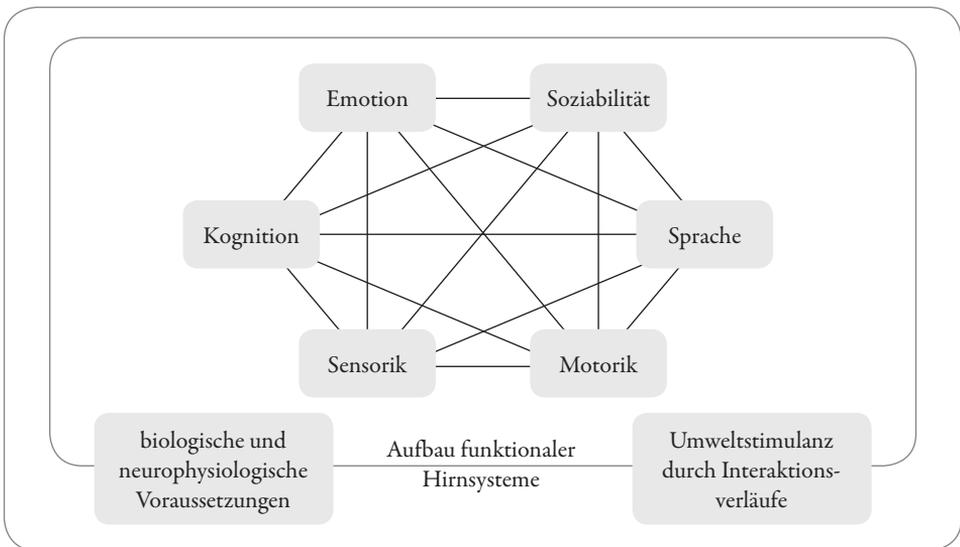


Abb. 2: Mehrdimensionales Entwicklungsmodell

Abbildung 2 verweist auf den gegenseitigen Einfluss der verschiedenen Entwicklungsbereiche. Die einzelnen Dimensionen „Emotion, Kognition, Sensorik, Soziabilität, Sprache und Motorik“ stehen in einer reziproken Abhängigkeit zueinander und bilden eine Einheit. Dies bedeutet, dass die Förderung eines einzelnen Entwicklungsbereiches nicht ohne die Betrachtung der anderen Bereiche erfolgen darf. Nicht allein die Vernetzung und die Einbettung in die Systemwirklichkeit sind bedeutend für den Entwicklungsprozess, sondern auch die zeitliche Dimension bildet eine weitere Komponente, die nicht außer Acht gelassen werden darf. Die Entwicklung der verschiedenen Bereiche befindet sich in ständiger Bewegung und „ist zusätzlich durch einen

¹ Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die Aufzeichnungen von Grohnfeldt 1995, S. 57ff; Grohnfeldt 1999, S. 19ff.

zeitlichen Ablauf einer permanenten Veränderung unterworfen“ (Grohnfeldt, 1995, S. 59). Zu beachten ist dabei, dass sich die jeweiligen Entwicklungsbereiche unterschiedlich schnell verändern. Während sich beispielsweise die Sprache des Kindes altersgemäß entwickelt, können die motorischen Fähigkeiten unter dem Altersdurchschnitt liegen. Dieser Befund wiederum darf nicht verbindungslos und außerhalb des Systemkontexts betrachtet werden, sondern ist als ein Teilelement einer mehrdimensionalen Entwicklung zu sehen (vgl. weitere Ausführungen Kap. 3). „Entwicklung vollzieht sich integrativ mit gegenseitigen Überlappungen und altersspezifischen Schwerpunkten nach hierarchischen Prinzipien. Bestimmte Phasen müssen entwickelt sein, um als Grundlage für andere Entwicklungsabläufe dienen zu können“ (ebd. 1999, S. 20). Dies macht deutlich, dass jede dieser Entwicklungsdimensionen nicht als isolierter Prozess gesehen werden kann. Emotion, Kognition, Sensorik, Sprache und Bewegung können sich nicht unabhängig von den sozialen Strukturen entwickeln. Ebenso setzt die Ebene der Soziabilität u.a. eine bestimmte kognitive Reifung voraus. Das Kind fügt sich in das soziale Umfeld ein, indem es mit ihm kommuniziert. Auch wenn beispielsweise die sprachliche Entwicklung beeinträchtigt ist, kann das Kind sich immer noch durch non-verbale Kommunikation ausdrücken. Dies wiederum erfordert u.a. motorische Fähigkeiten und das Abstraktionswissen, welches mit der kognitiven Ebene einhergeht. Hier wird deutlich, dass der Einfluss, den die Umwelt auf die Entfaltung der biologischen und neurophysiologischen Komponenten hat, enorm ist. Grohnfeldt (1999) spricht in diesem Fall von „Lebens- und Umweltbedingungen“ sowie von „frühkindlichen Erfahrungen in der familiären Umwelt“ (S. 28f), welche die Sprach-, aber auch selbstverständlich die Gesamtentwicklung beeinflussen können. Dieses Gesamt an unterschiedlichen Entwicklungsprozessen verdeutlicht die Komplexität in diesem Rahmenmodell. Schaut man etwas tiefer, ist meist eine Asynchronität auch innerhalb einer Entwicklungsdimension des Modells festzustellen.

Zusammenfassend und in Bezug auf das vorherige Kapitel bleibt festzuhalten, dass die kindliche Entwicklung nicht losgelöst von ihrem System, aber auch nicht unabhängig von den jeweiligen Entwicklungsdimensionen betrachtet werden kann. Das System Familie weist nicht nur einen enormen Einfluss auf die Entfaltung der sozialen Fähigkeiten, emotionalen Ausdrucksweisen, Wahrnehmungsprozesse, motorischen und sprachlichen Fähigkeiten und Kognition auf, sondern auch wie das Kind in seinem System wahrgenommen wird und wie es seine kommunikativen Fähigkeiten ausprobiert. Ähnlich wie Bronfenbrenner (1981) zuvor, betont auch Grohnfeldt (1999) den reziproken Verhaltenseinfluss von Mutter bzw. Vater und Kind: „Die soziale Beziehung zwischen Eltern und Kind wird damit als grundsätzlich wechselseitiges Phänomen aufgefasst, bei dem das Kind nicht nur einseitig reagiert, sondern durch sein Verhalten die Einstellung der Eltern beeinflusst“ (Grohnfeldt, 1999, S. 24). Auch Fischer (2000) betont: „Das Kind und seine Umwelt sind als Entwicklungspartner zu sehen“ (S. 23). Das mehrdimensionale Modell von Grohnfeldt stellt die Gesamtentwicklung des Kindes dar und betont zusätzlich die nativen Voraussetzungen sowie den Sozialisationsprozess. Die Einbettung der verschiedenen Bereiche beschreibt Grohnfeldt (1999) als eine „dialektische Einheit von Teil und Ganzem“ (S. 20).

3 Der frühkindliche Spracherwerb – Theoretische Grundlagen

3.1 Spracherwerbsspezifische Theoriebildung

Es ist unumstritten, dass Säuglinge von Geburt an mit Fähigkeiten ausgestattet sind, die es ihnen ermöglichen, Sprache zu erlernen. Zusätzlich zu den biologischen Faktoren wird davon ausgegangen, dass ein soziales Umfeld unabdingbar ist (s. Kapitel 2), um Sprache zu erwerben. In welchem Verhältnis jedoch die biologisch-organischen und sozialen Faktoren stehen bzw. welches Ausmaß an Einfluss diese besitzen, ist umstritten. Entsprechend existieren verschiedene Theorien, die den Spracherwerb erklären. Die teilweise beträchtlichen Differenzen innerhalb der Sprachentwicklungstheorien lassen sich dadurch begründen, dass sie jeweils von verschiedenen Grundannahmen ausgehen und sich mit sehr unterschiedlichen Dimensionen und Entwicklungsphasen der Sprache befassen (vgl. Zollinger, 2008). Zentrale Bestimmungsstücke der sprachlichen Entwicklung lassen sich bei Weinert und Grimm (2008, S. 522) finden:

- 1) Die Sprache ist humanspezifisch und hat eine biologische Basis.
- 2) Das Kind ist für den Spracherwerbsprozess vorbereitet.
- 3) Ohne eine sprachliche Umwelt wäre der Spracherwerbsprozess nicht möglich.
- 4) Die inneren Voraussetzungen des Kindes und die äußeren Faktoren müssen im Sinne einer gelungenen Passung zusammenwirken.

Eine große Anzahl von Forschern hat sich mit der Sprachentwicklung beschäftigt. Erste Anläufe, die kindliche Sprachentwicklung zu systematisieren, wurden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Stern und Stern (1928) unternommen. Inzwischen existiert zur Erklärung des Spracherwerbes eine große Bandbreite von Theorien, die sich mit der Frage beschäftigen, wie der Mensch Sprache lernt: Ob es sich um eine angeborene Fähigkeit handelt (Chomsky, 1965, 1986, 1988) oder ob der Spracherwerb nach behavioristischen Strategien erfolgt (Skinner, 1957). Andere Erklärungsansätze sehen die Basis des Spracherwerbs in kognitiv-konstruktiven (Piaget, 1923/1994, 1959/2003) oder physischen (Lenneberg, 1967) und/oder neurolinguistischen Prozessen (Locke, 1997, 1999). Die interaktionistische Perspektive wiederum fokussiert die Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld (Vygotsky 1986; Bruner 1983; Zollinger, 2004, 2007), während die Vertreterin der epigentischen Sichtweise (Szagun, 2006) für eine erfolgreiche Sprachentwicklung zusätzlich den Einfluss von genetischen Faktoren betont.

3.1.1 Theriefamilien

Abhängig von der jeweiligen entwicklungstheoretischen Perspektive gibt es verschiedene Auffassungen darüber, welche Gewichtung endogene und exogene Faktoren für die Entwicklung der Sprache haben. Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996) schlagen eine Unterteilung in zwei große Theriefamilien vor: Die „Inside-Out-Theorien“ und „Outside-In-Theorien“ (Tab. 1).

Tab. 1: Theories of language distinction

Distinction among the major theories		
	Theory Type	
	Inside out	Outside-in
Initial structure	Linguistic	Cognitive
Mechanism	Domain-specific	Domain-general
Source of structure	Innate	Learning procedures

Quelle: Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996, S. 17.

Diese beiden Theoriefamilien bilden die zwei Extrempunkte der Spracherwerbsauffassung. Die sog. Outside-in-Theorien sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als eine direkte Gegenantwort auf die nativistisch geprägte Sichtweise der Sprachentwicklung entstanden. Diese sozial-interaktiven und kognitiv geprägten Perspektiven sehen das Kind als einen aktiven Gestalter innerhalb seines Sprachlernprozesses (vgl. Weinert & Grimm, 2008). Heutzutage besteht kein Zweifel mehr, dass für den Erwerb von Sprache sowohl eine bestimmte genetische Veranlagung als auch sprachlich-kommunikativer Input von grundlegender Bedeutung sind. Jedoch wird die Gewichtung des Einflusses der endogenen und exogenen Faktoren weiterhin kontrovers diskutiert (vgl. Bruner, 2008).

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse ist es sinnvoll, die Sprachentwicklung aus den verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Die sozial-interaktionistische Perspektive (Bruner, 1975, 2008; Zollinger, 2007) stellt jedoch den Fokus der nachfolgenden theoretischen Ausführungen dar, da sie die Basis für den in der Arbeit vorgestellten Ansatz bildet.

3.1.2 Spracherwerbstheoretische Ansätze

Auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten innerhalb der verschiedenen theoretischen Annahmen zum Spracherwerb, soll im Folgenden ein Verständnis der Sprachentwicklung vorgestellt werden, das sich auf die interaktionistische Perspektive konzentriert. Dieses ermöglicht gleichzeitig auch eine differenzielle Betrachtung der einzelnen Sprachebenen. Das soll vor dem Hintergrund der vorgestellten Intervention² erfolgen, da die erarbeitete Sichtweise auf den frühkindlichen Spracherwerb einen großen Einfluss auf die Gestaltung der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung hat. Der Vollständigkeit halber werden jedoch zu Beginn die verschiedenen Spracherwerbstheorien, die in der historischen und aktuellen Spracherwerbsforschung zu finden sind, aufgeführt. Die Entwicklung der linguistischen, prosodischen und pragmatischen Kompetenzen erklären jene Ansätze³ aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen. Dabei können folgende unterschieden werden:

- (1) **Die Behavioristische Sichtweise** betrachtet die Sprachentwicklung als den Prozess bzw. das Ergebnis der Konditionierung. Burrhus F. Skinner ging 1957 davon aus, dass Sprache durch Imitation und Verstärkung erworben wird. Der Spracherwerb wird somit durch die Reaktionen der Umwelt (positive vs negative Verstärkung) gestaltet. Das Kind wird als eine tabula

² Bewegungsorientierte Sprachbildung und Sprachförderung in der frühen Kindheit.

³ Auswahl der benannten Spracherwerbstheorien in Anlehnung an Keilmann et al., 2009; Weinert & Grimm, 2008; Szagun, 2006.

rasa gesehen, welches Sprache nur durch reine Lernvorgänge durch positive bzw. negative Verstärkung erwirbt.

(2) **Der Nativismus**

Historisch betrachtet, verfolgt die theoretische Auffassung des Spracherwerbs zwei Stränge: Zum einen Chomsky's (1965) Sichtweise auf die grammatikalische Entwicklung und zum anderen die Dominanz des piagetischen Einflusses und das Informations-Prozess-Model der kognitiven Entwicklung (vgl. Pruden, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2006). In der Zeit von 1960 bis 1970 konzentrierte sich die Spracherwerbsforschung auf die Entwicklung des grammatikalischen Systems. Die Sprachentwicklung wurde als Entfaltung eines genetischen Programms verstanden. Chomsky behauptet, dass Kinder mit einer universalen Grammatik (UG) ausgestattet sind, die in gar keinem oder nur einem sehr geringen Ausmaß von den sozialen Interaktionen beherrscht werden. Somit wird die Aneignung der Sprache bzw. der Grammatik als eine angeborene Fähigkeit betrachtet, welche nicht erlernt werden muss, sondern als Teil der biologischen Ausstattung gesehen wird (vgl. Chomsky, 1965, 1986, 1988). Dieser Sichtweise widersprechen viele Autoren (u.a. Locke, 1997; Kany & Schöler, 2007), die die Untrennbarkeit von semantisch-lexikalischen Vorwissen und dem Erwerb grammatikalischer Kompetenzen hervorheben.

(3) **Der Kognitivismus**

Die kognitivistische Perspektive basiert auf den Ausführungen von Piaget (1959/2003; 1923/1994). Diese Sichtweise, die die Konstruktionsprozesse in den Vordergrund stellt, betrachtet die kindlichen kognitiven Kompetenzen als Grundlage für den Spracherwerb. Die Aneignung der Repräsentationsfunktion bildet den Ausgangspunkt. Weder die endogenen noch die exogenen Faktoren allein bestimmen das kindliche Verhalten. Erst die Interaktionsprozesse ermöglichen den aktiven Konstruktionsprozess des Sprachsystems.

(4) **Die Neurolinguistische Perspektive** basiert auf den Arbeiten von Locke (1997, 1999) und Lenneberg (1967, 1972). Lenneberg vertritt die Auffassung, dass Sprache ein biologisches Phänomen sei, der Spracherwerb beruhe auf biologischen Reifungsvorgängen innerhalb eines Menschen. Er geht davon aus, dass es sich um eine angeborene Sprechbereitschaft handelt. Der Sprachwerb sei im Wesentlichen auf die physiologische und morphologische Ausstattung des Menschen sowie dessen Gehirnentwicklung zurückzuführen. Im Gegensatz zu Chomskys Theorie, hat im Rahmen dieses Erklärungsansatzes die Wechselwirkung mit den neurolinguistischen Voraussetzungen des Kindes eine hohe Bedeutung für die Entwicklung der Sprache. Vor allem in der „kritischen Periode“ zwischen dem zweiten und 13. Lebensjahr, sei der Mensch offen für den Spracherwerb. Aufgrund seiner Arbeiten zu Hirnschädigungen kommt Lenneberg zu der Annahme, dass ein enger Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Hirnlateralisation bestehe. Er begründet dies auf Basis der verschiedenen Leistungen der rechten und linken Hirnhälfte. Während die linke Hirnhälfte auf sprachliche Stimuli reagiert, verarbeitet die rechte Hirnhälfte nonverbale Stimuli.

(5) In den letzten Jahren hat sich ein weiterer Ansatz in der Linguistik zur Erklärung des Spracherwerbs etabliert. Die **epigenetische Sichtweise**, die in den Ausführungen Szaguns (2006, S. 273) Raum findet, hat ihren Ursprung in den Kognitions- und Neurowissenschaften. Bereits zu Beginn der 70er erwähnte Piaget in Anfängen den genetischen Einfluss und bezeichnete die gesamte kognitive Entwicklung als epigenetische Konstruktion (1970). Im Gegensatz zur interaktionistischen Perspektive wird die Anlage-Umwelt-Interaktion innerhalb dieses Ansatzes mehr unter Berücksichtigung der kindlichen Gene gesehen. Der

Begriff des Lernens wird allerdings auch hier nicht außer Acht gelassen. Szagun betont das Zusammenwirken der Gene mit der Umwelt und fasst dies folgendermaßen zusammen:

Die epigenetische Position vertritt die Auffassung, dass menschliches Verhalten als Resultat der Interaktion zwischen Reifung, die durch Gene gesteuert wird, und Erfahrung mit der Umwelt entsteht. Die Wege der Gene sind nicht direkt. In den Genen sind Informationen, die dazu beitragen, die neurobiologische Reifung des Organismus zu steuern. Diese wirken zusammen mit Erfahrungen, die der Organismus über die Umwelt aufnimmt. Aus der Interaktion dieser Quellen entsteht das Verhalten. Verhalten ist weder auf genetische Einflüsse alleine, noch auf Umwelteinflüsse alleine zurückzuführen. (2006, S. 274)

Die dargelegten Theorien stellen jeweils nur eine geringe bzw. schwache Verbindung zwischen der sprachlichen Entwicklung und der Bedeutung des sozialen Umfelds her. Um jedoch ein so komplexes (kognitives) Verhalten wie das des Spracherwerbs in seiner Gesamtheit zu verstehen, dürfen nicht nur die linguistischen Mechanismen Beachtung finden, sondern auch die sozialen und emotionalen Kompetenzen des Kindes in seinem sozialen Umfeld. Seit den 70er Jahren widmet sich die Wissenschaft intensiver dem Bedeutungsaspekt der Sprache. Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz tritt vermehrt in den Vordergrund und hebt die Bedeutung der pragmatischen Sprachprozesse innerhalb der entwicklungspsychologischen Theoriebildung von Sprache hervor (vgl. Bruner, 1975; Snow & Ferguson, 1977; Snow, 1989 in Pruden, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2006). Aus der Gesamtheit der verschiedenen Theorien wird im Folgenden die *Sozial-Interaktionistische* (oftmals auch als sozial-pragmatische oder sozial-konstruierende bezeichnet) Perspektive des Spracherwerbs ausführlich dargestellt. Die folgenden Ausführungen machen deutlich, warum eine Anlehnung an die Perspektive von Zollinger (2004, 2007), die das Kind als aktiven Gestalter versteht, im Rahmen dieser Arbeit fokussiert wird:

(6) Sozial-Interaktionistische Sichtweise

Wenn es um die Frage nach der Aneignung von Sprache geht, lässt sich in den letzten Jahren innerhalb der Forschung eine Tendenz zu der sozial-konstituierenden Position des Interaktionismus erkennen (Katz-Bernstein, 2012, S. 2). Während im Behaviorismus und im Nativismus die soziale Interaktion nur eine untergeordnete Funktion einnimmt, kommt den kommunikativen Kompetenzen im sozial-interaktionistischen Ansatz eine zentrale Position zu. Die Rolle der sozial-emotionalen Kompetenzen innerhalb des Spracherwerbs hat bereits eine längere Tradition, welche seit den 70ern durch Bruner (1975) und Snow (1972) geprägt wurde. „Der Interaktionismus betrachtet primär die Pragmatik als Ausgangspunkt des Spracherwerbs und geht davon aus, dass in vorsprachlichen Interaktionsprozessen grundlegende Fähigkeiten zur sprachlichen Kommunikation gelegt werden“ (Keilmann et al., 2009, S. 30). Ausschlaggebend für den interaktionistischen Ansatz ist demnach die Orientierung an pragmatischen und kommunikativen Zielinhalten. Das Kind erwirbt Sprache nicht isoliert, sondern in Form von Sprechhandlungen. Dafür benötigt es in erster Linie ein kommunikativ-interaktives Umfeld. Die pragmatische Auffassung betont die Absicht, die sich hinter der Sprechhandlung verbirgt. Wie der Name schon besagt, wird der Spracherwerb von Vertretern dieser handlungsorientierten Theorie (Bruner, 1983, 2008; Zollinger, 2007) als eine aktive Auseinandersetzung bzw. Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt gesehen. Ähnlich wie Grohnfeldt (1999), bezieht sich Zollinger (2007) auf einen multidimensionalen Entwicklungsansatz. Sie macht deutlich, dass der Spracherwerb sich nicht unabhängig von den anderen Entwicklungsbereichen entwickeln kann. Erst das Zusammenspiel der einzelnen Entwicklungsdimensionen macht es möglich, dem Kind Sprache erfahrbar zu machen. Als Beispiel nennt Zollinger (2007):

Das Kind lernt bspw. genau zu dem Zeitpunkt gehen, wo es im kognitiven Bereich ein erstes Schema der Objektpermanenz entwickelt hat, wo im sozialkommunikativen Bereich die Individuationsentwicklung ihren Anfang nimmt – und wo es Mama sagen kann, so dass es ihm möglich ist, auch aus Distanz Nähe herzustellen. (S. 19)

Einzelne Entwicklungsbereiche agieren also nicht nur abhängig voneinander, sondern bauen auch aufeinander auf. Als Voraussetzung zur Entdeckung der Sprache ist nicht nur ein Zusammenwirken der vier Bereiche nach Zollinger (2007) die praktisch-gnostische, symbolische, sozial-kommunikative sowie sprachliche Entwicklung, notwendig, sondern auch ein stimulierendes Umfeld (Bronfenbrenner, 1981), welches es dem Kind ermöglicht, die Welt zu erforschen. In Auseinandersetzung mit den Sprachdidaktiktheorien beschreibt Lüdtke (2010) den interaktionistischen Ansatz als Basis für „gemeinsame Handlungsmuster und geteilte Aufmerksamkeit (joint attention) von Mutter und Kind“ (Lüdtke, 2010, S. 88). Das gemeinsame Sprachhandeln, welches im Zentrum dieser Theorieausrichtung steht, umfasst die Triangulierung (vgl. Zollinger, 2007) zwischen den Interaktionspartnern und dem Referenzgegenstand. Zentrale Aussagen der sozial-konstituierenden Position in Bezug auf den Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenzen fasst Katz-Bernstein (2009) wie folgt zusammen:

- Interaktive (überindividuelle) Strukturen gelten als genetische Voraussetzung und daher auch als Format der sprachlichen und mentalen Entwicklung;
- Der Erwerb von kommunikativen Strukturen basiert auf Erfahrungen von interaktiven Handlungen und deren Qualität;
- Lernen gilt als ‚kollektiv dialogisch‘ in einem sozialen Kontext;
- Das Erleben von eigenen sowie das Verstehen von fremden Intentionen und deren mögliche synergetische oder behindernde Verbindung bildet die mental-kognitive Basis;
- Das Lernen schreitet voran von einem subjektiven Handlungs- und Gegenstandsbezug hin zu einer sozialen Generalisierung, Objektivierung und Abstraktion;
- Die soziale Entwicklung verändert sich von der relativen Abhängigkeit von einer Referenzperson zur sozialen Triangulierung und stellt naturwüchsig entsprechende sprachlich-linguistische Anforderungen als Entwicklungsaufgaben,
- Mentale Repräsentationen sind strikt sprachgebunden, bezüglich deren Konstitution und Abrufbarkeit, um mit ihnen abstrakt zu handeln und auch über sie zu kommunizieren.

Desweiteren greift Katz-Bernstein (2012) die kognitiv-affektiven Prozesse auf und beschreibt den Übergang vom Ausdruck gegenwärtiger Intentionen, der gestisches Verhalten ermöglicht, bis hin zur weiteren Stufe der sprachlichen Entwicklung als den Prozess der Symbolisierung. Auch Zimmer (vgl. 2009, S. 13) knüpft daran an, in dem sie den Zusammenhang anhand der expressiven und instrumentellen Funktion von Sprache und Bewegung schildert. Ein weiterer Verknüpfungspunkt der Arbeiten von Zimmer (2009) und Katz-Bernstein (2012) besteht in der Beschreibung des Spracherwerbs. Für Katz-Bernstein stellt die Bewegung eine Stufe dar, um über das Symbol zur Sprache zu gelangen (s. unten). Katz-Bernstein (2012) fasst diese Systematik wie folgt zusammen:

- Dialogische Strukturen
- Triangulierung
- Innere Repräsentation
- Symbolisierung

- Trennung von Innen und Außen
- Soziale Identitätskonstruktion

Aufbauend auf dem Ich-Du-Verhältnis – den dialogischen Strukturen – und direkt verbunden mit dem Prozess der Triangulierung sieht Katz-Bernstein (2011, 2012) die Fähigkeit der inneren Repräsentation. Zum Ende des ersten Lebensjahres ist das Kleinkind in der Lage, sich abzugrenzen, seine Absichten in Bezug auf sein Gegenüber zu äußern. Das gemeinsame Kommunizieren über eine Handlung oder einen Sachverhalt ist kennzeichnend für diesen Entwicklungsschritt. Der Anthropologe Tomasello (2006) fasst den Prozess der Aneignung dieser triangulären Fähigkeiten unter dem Begriff der „Joint attention“ zusammen⁴. Die gemeinsame bzw. geteilte Aufmerksamkeit bildet die Grundlage, um die kommunikative Funktion der Sprache zu entdecken (Zollinger, 2008). Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Kindes steht nun nicht mehr nur das Verhalten der Mutter oder ein bestimmter Gegenstand, sondern die Verbindung zwischen den beiden. Das Kind ist in der Lage seine volle Aufmerksamkeit nicht mehr nur einem Objekt zu widmen, sondern sich mit seiner Bezugsperson in Verbindung zu setzen bzw. „das Erlebnis mit dem Gegenstand“ (Zollinger, 2002, S. 13) teilen zu wollen. Durch diesen Entwicklungsschritt erfährt das Kind, dass die Menschen aus seiner Umwelt intentionale Akteure sind wie es selbst. Es besitzt nun die Fähigkeit Absichten und Handlungen des Anderen zu verstehen (Tomasello, 2009). Durch den Prozess des Rollentauschens und die Fähigkeit zur Imitation, lernt das Kind die Symbole, die die Außenwelt verwendet, um mit ihm in Interaktion zu treten, auch zu verwenden. Der Gebrauch von Gesten spiegelt die Fähigkeit des Kindes wider, innere Bilder und Repräsentationen unabhängig vom sozialen Kontext zu verwenden (vgl. Katz-Bernstein, 2012, S. 111). Für die weiteren Schritte der Entwicklung nennt Katz-Bernstein (2012) das „Erkennen des Selbst als individuelles Wesen mit einer Geschichte und Zukunftsplänen [...]“ (S. 113). Das Kind ist nun in der Lage durch Selbstwirksamkeitserfahrungen die Einsicht zu erlangen, die Realität aus der Außenperspektive zu betrachten.

Zusammenfassung: Die Interaktionistische Perspektive

Aus interaktionstheoretischer Perspektive ereignet sich die Sprachentwicklung in einer Wechselbeziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Sowohl die genetischen Dispositionen als auch die Umweltbedingungen stehen in einer ständigen Interaktion zueinander. Das Bild des Kindes spiegelt nach diesem Ansatz einen aktiven Gestalter, der sich mit seiner personellen und materiellen Umwelt auseinandersetzt (Bronfenbrenner, 1981; Bruner, 2008; Zollinger, 2007).

„Unter den möglichen interaktionistischen Sichtweisen nehmen heute die sog. Steigbügelhalter-Theorien („bootstrapping theories“) eine wichtige Rolle ein“ (Weinert & Grimm, 2008, S. 524). In diesem Rahmen geht es um die Frage, inwiefern bereits erworbene sprachliche Kompetenzen bspw. für den Einstieg in die Syntax und Morphologie verwendet werden können. In der aktuellen Spracherwerbstheorie-debatte stellt Lüdtke (2006) eine weitere Sichtweise, in Anlehnung bzw. Weiterführung an die interaktionistische Perspektive, vor. Sie spricht von einer intersubjektiven Sprachentwicklungstheorie,

in der jede Form der Zeichengebung (Signifikation) als Motiv-Manifestation angesehen und Sprachentwicklung somit als ein primär intersubjektiver Prozess aufgefasst wird, in welchem das Kind vermittelt über relationale Emotionen lernt, wie es Bedeutungen auf allen linguistischen Ebenen (phonetisch-

⁴ Siehe Kapitel 4.1.1

phonologisch, morphologisch, lexikalisch-semantisch, syntaktisch, pragmatisch) konstruiert, mittels adäquater Zeichen austauscht und validiert mental repräsentiert. (Lüdtke, 2006, S. 18)

Resümee

Man kann nicht von „der“ Sprachentwicklungstheorie sprechen. Die Wissenschaft beherbergt viele unterschiedliche Ansätze, die den Spracherwerb erklären. Bei aller Verschiedenheit der Spracherwerbstheorien streben die neueren Auffassungen der Erklärungsansätze eindeutig zur Konvergenz. In diesem Sinne wird heute nicht mehr versucht, alle Phänomene der Sprachentwicklung mit nur ausschließlich „einer“ Theorie zu begründen (vgl. Keilmann et al., 2009). Diese neue Tendenz lässt sich auch in der Spracherwerbsforschung erkennen: das Emergenzmodell. Diese Perspektive vertritt keine einheitliche Extremposition, sondern unterstreicht vielmehr die Koexistenz der verschiedenen Erklärungsansätze, die jedoch eine klare Tendenz zu den interaktionistischen Perspektiven erkennen lässt. Hollich, Hirsh-Pasek und Golinkoff veröffentlichten 2000, auf der Grundlage verschiedener Experimente mit Kindern im Alter von 12 bis zu 25 Monaten, ihre Erkenntnisse zu diesem Entwicklungsgedanken. Für die Autoren basiert das Emergenzmodell auf folgenden drei Annahmen:

- Children are exposed to multiple inputs;
- The weighting of these inputs change over time through guided distributional learning;
- The result of this process are emergent principles of word learning that move from immature to mature, from domain-general to domain-specific, principles (Hollich, Hirsh-Pasek & Golinkoff, S. 29).

Im Rahmen dieses Kapitels wurde eine Auswahl der unterschiedlichen Ansätze zur Erklärung des Spracherwerbs vorgestellt. Die Frage, welche Spracherwerbstheorie nun die richtige ist, kann und soll an diesem Punkt nicht beantwortet werden. Demnach ist ein vollständiger Konsens darüber, wie der Spracherwerb erklärt werden kann, nicht möglich. Für das Verständnis von Sprache und ihrer Entwicklung ergibt sich jedoch für die folgende Untersuchung die Konsequenz, dass auf lange Sicht keine isolierte Theorie in den Spracherwerbsforschung Zukunft haben kann, sondern dass es eher ganzheitlicher Perspektiven bedarf. Die Betrachtung von spezifischen Perspektiven, vor dem Hintergrund der Vielzahl von Spracherwerbstheorien, scheint aufgrund der Komplexität von Sprachentwicklung sinnvoll, um differenzierte Erklärungen von Entwicklungsverläufen in unterschiedlichen Entwicklungsschritten zu machen – wie es auch die vorliegende Arbeit vorsieht. Vor dem Hintergrund eines bewegungsorientierten Zuganges zur Sprache, erweist sich zusammenfassend ein mehrdimensionaler Ansatz, der die interaktionistische Perspektive fokussiert, als sinnvoll⁵.

Um sich der Forschungsfrage der frühen Förderung sprachlicher Kompetenzen durch Bewegung zu nähern, werden im Anschluss an die spracherwerbsspezifische Theoriebildung die Grundlagen des Spracherwerbes aufgearbeitet. Nach der Beschreibung der Voraussetzungen, welche für den Spracherwerb nötig sind (Kap. 3.2.1) folgen spracherwerbsspezifische Ausführungen (Kap. 3.2.2).

3.2 Der Spracherwerb – Erwerbsreihenfolge

Es existiert bereits eine große Anzahl an Aufzeichnungen der Entwicklungsphasen des Spracherwerbs in der aktuellen Fachliteratur (u.a. Grimm, 1981; Szagun, 2006; Zollinger, 2007;

⁵ Auf die Verbindung zwischen Sprache und Bewegung im allgemeinen als auch im spezifischen Sinne wird in einem eigenen Kapitel (Kap. 4) eingegangen.

Weinert & Grimm, 2008; Wendlandt, 2010), so dass auf eine ausführliche Zusammenfassung an dieser Stelle verzichtet wird. Im Anschluss an die Darstellung der Theorien und der daraus abgeleiteten Hypothesen wird daher nur der für diese Studie relevante zeitliche Abriss der Sprachenentwicklung in Kurzform unter Berücksichtigung der interaktionistischen Perspektive dargestellt.

3.2.1 Einführung

Besonders vor dem Hintergrund einer frühen sprachlichen Förderung ist das Wissen über die sprachliche Erwerbsreihenfolge von großer Bedeutung. Zu Beginn der 80er Jahre gruppierten Grimm und Engelkamp (1981, S. 125) den Spracherwerb in vier Hauptphasen:

- (1) **Vorsprachliche Phase** (Zeitraumen: Von Geburt bis zur Produktion erster konstanter Laut-Bedeutungsmuster);
- (2) **Phase der Spracheinführung** (Ein-Wort-Satz-Phase);
- (3) **Aufbau des sprachlichen Systems** (Zwei- bis Drei-Wort-Phase);
- (4) **Ausbau des sprachlichen Systems** (Ausdifferenzierung der grammatikalischen Fähigkeiten und Möglichkeit zur kontextunabhängigen Sprache).

Sie bezogen sich bei dieser Unterteilung auf den damaligen Forschungsstand unter Rückbezug auf die Studien u.a. von Papoušek & Papoušek (1977). Unter besonderer Berücksichtigung der interaktionistischen Perspektive und den vorgestellten Hauptphasen nach Grimm und Engelkamp (1981) wird im Folgenden eine Darstellung der frühen sprachlichen Entwicklung vorgenommen. Aufbauend auf den Voraussetzungen des frühkindlichen Spracherwerbs, wird in der Beschreibung des ersten Lebensjahres zwischen Sprachverständnis und Sprachproduktion unterschieden, während eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Sprachbereiche im zweiten und dritten Lebensjahre erfolgt. Trotz der augenscheinlichen Trennung der einzelnen Sprachkomponenten sei auf die Interpendenz der Bereiche verwiesen.

3.2.2 Voraussetzungen für den Spracherwerb

Wenn das Kind auf die Welt kommt, ist es bereits mit der Fähigkeit ausgestattet, Sprache zu erlernen und mit seiner sozialen Umwelt zu interagieren. Der Spracherwerb ist verknüpft mit der Entwicklung kognitiver und sozialer (vgl. List, 2011) sowie motorischer und sinnlicher Fähigkeiten (Zimmer, 2009) und entwickelt sich in einer bestimmten Reihenfolge. Diese aufeinander folgenden Erwerbsschritte stellen keine starren Richtwerte dar. Sie sind jedoch abhängig von den sprachrelevanten Operationen jener Vorläuferfähigkeiten. Der Eintritt in den Spracherwerb beginnt somit zu dem Zeitpunkt, an dem die ersten Voraussetzungen, die diesen ermöglichen, sich auch ausbilden. Dieser vielschichtige Entwicklungsprozess der sprachlichen Fähigkeiten beginnt bereits vor der Produktion erster Laute. Unter den Vorläuferfähigkeiten und Rahmenbedingungen lassen sich folgende zusammenfassen:

- Organische und physiologische Voraussetzungen;
- Sinneswahrnehmung;
- Kognitive Voraussetzungen;
- Sozial-kognitive Voraussetzungen;
- Sozial-kommunikative Voraussetzungen (vgl. Weinert & Grimm, 2008, S. 524ff; Zimmer, 2009, S. 77ff).

Die folgende Beschreibung des Spracherwerbs erfolgt unter Berücksichtigung jener nicht-sprachlichen und sprachspezifischen Voraussetzungen.

3.2.3 Die pränatale Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und deren Entwicklung im ersten Lebensjahr

Der geburtliche Schrei kann als erste lautliche Äußerung eines Kindes angesehen werden. Szagun (2006) beschreibt diese erste Form der Kommunikation als Signalverhalten mit der das Neugeborene seine ersten Bedürfnisse äußert: Die Nähe zu Anderen (Szagun, 2006, S. 35). Die Sprachentwicklung beginnt jedoch schon zu einem früheren Zeitpunkt. Papoušek (vgl. 1994, S. 16ff) geht, im Gegensatz zu frühen Aussagen Bruners (vgl. 2002, S. 16ff), davon aus, dass die Sprachentwicklung schon vor der Geburt beginnt. Das Kind ist schon im Mutterleib in der Lage, lautliche Äußerungen von außen wahrzunehmen. Papoušek sieht den Beginn der Sprachentwicklung „in dem ersten kommunikativen Austausch mit der Mutter“ (1994, S. 16), der schon vor der Geburt stattfindet. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass „vorsprachliche Kommunikation und Anfänge der Sprachentwicklung untrennbar in die Entwicklung der ersten sozialen Beziehungen eingebettet sind“ (ebd., S. 16). Bereits im Mutterleib nimmt das Kind erste akustische Reize aus der Umwelt der Mutter auf (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002). Intrauterin erlebt das Ungeborene den Herzschlag, den Atemrhythmus sowie Darmgeräusche der Mutter ab der 20. Schwangerschaftswoche und kann diese ab der 28. Woche differenzieren (vgl. Spitzer, 2007, S. 201f). Auch die ersten Worte der Mutter können zu diesem Zeitpunkt „im pränatalen Gehirn schon zu synaptischen Verankerungen und damit zu Plastizität und Lernen“ führen (Braus, 2011, S. 16). Die ersten Bewegungen in Form von Lageänderungen im Mutterleib führt das Ungeborene aktiv und intentional aus – eine erste Form der Kommunikation ist vorhanden (vgl. Lüdtko, 2006). Auch die Geräusche der Außenwelt können bereits vom Fötus aufgenommen werden. „Durch die Gewebeschichten [kommen] die Sprachlaute tiefpassgefiltert im Uterus an, sodass vor allem prosodische Merkmale (Stimmverlauf, Rhythmus) der Sprache hörbar [werden]“ (El Mogharbel & Deutsch, 2007, S. 19).

3.2.3.1 Sprachverständnis im ersten Lebensjahr

Lange Zeit herrschte die Auffassung, dass die kognitive Entwicklung der Ausgangspunkt für den Aufbau sprachlicher Prozesse sei. Aktuell tendiert die Spracherwerbsforschung, wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, auch auf diesem Gebiet zur Konvergenz, bzw. es überwiegen theoretische Ansätze, die die Wechselwirkung von kognitiven und sprachlichen Prozessen in den Vordergrund stellen. Für Karmiloff und Karmiloff-Smith (2002) sind insbesondere spezifische kognitive Bedingungen von grundlegender Bedeutung, damit der Säugling die ihm bekannten Sprachmuster seiner Muttersprache heraus filtern kann. Der Ausbau der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten ist abhängig von kognitiven Konzepten auf der einen Seite. Andererseits profitiert die kognitive Entwicklung von der Stimulierung der Verarbeitung jener sprachlichen Prozesse. Des Weiteren spielt das Gedächtnissystem eine zentrale Rolle für den Zuwachs lexikalischer Einheiten, die alle korrekt semantisch belegt sind (Weinert & Grimm, 2008). Neben den kognitiven Fähigkeiten, ist auch das Zusammenspiel der Wahrnehmungsbereiche verantwortlich für den graduellen Aufbau des kindlichen Lexikons. Durch die Wahrnehmungsprozesse (visuell, auditiv, kinästhetisch, taktil) wird dem Kind die Welt erfahrbar und in diesem Kontext auch direkt sinnhaft erlebbar gemacht. Dies ermöglicht die Wahrnehmung der sozialen und materialen Umwelt, aber auch des Selbst. Diese Operationen werden mit Hilfe der kognitiven Fähigkeiten verarbeitet und zu Begriffsmustern geformt. Bereits nach ihren ersten

Lebenstagen sind Säuglinge in der Lage, die gesprochene Sprache von anderen nicht sprachlichen Geräuschen und Lauten zu unterscheiden. Sie sind im Stande, Laute in phonologisch relevante Kategorien zu ordnen (Weinert & Grimm, 2008). In der gleichen Zeit, ca. ab dem 4. Lebensstag, besitzen Säuglinge die Fähigkeit, ihre Muttersprache von anderen Sprachen zu unterscheiden (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini & Amiel-Tison, 1988). Hier wird deutlich, welche essentielle Bedeutung die prosodischen Merkmale in diesem frühen Stadium der Sprachentwicklung haben. Zollinger (2007, 2008) beschreibt zwei Entwicklungslinien, die dem Kind zum Verständnis der Entdeckung der Sprache verhelfen:

- (1) Die Welt der Gegenstände.
- (2) Die Welt der Personen.

Das Kind nimmt in dieser Phase Dinge wahr, in dem es sie sieht, hört, ertastet und die sein Interesse wecken. In einem weiteren Schritt hat das Kind das Wissen erlangt, das diese Gegenstände und Personen weiterhin existieren, auch wenn sie nicht zu sehen, zu hören oder zu greifen sind – es hat den Einzug in die Welt der Symbolisierung erhalten. Nachdem das Kind die Funktion des Gegenstandes erfasst hat, verlagert sich die Aufmerksamkeit auf die Handlung selbst und später auch auf die durch die Handlung hervorgerufenen Veränderungen (Zollinger, 2007). Für Bruner (vgl. 2008, S. 24ff) wiederum beginnt die sprachliche Entwicklung, wenn Kind und Mutter innerhalb ihres dyadischen Systems in Interaktion treten. Dieses Interaktionsverhalten ist abhängig von der Gestaltung der Eltern intuitiven Didaktik (intuitive parenting), die „die Kommunikation zwischen Eltern und Säugling als ein primäres didaktisches System“ (Papoušek, 1994, S. 32) charakterisiert. Die von der Mutter angewandte verbale Kommunikation innerhalb ihrer intuitiven Kompetenz wird in der Wissenschaft mit den verschiedensten Begriffen definiert. Papoušek (1994, S. 28) spricht beispielsweise von „Ammensprache“, „babytalk“, „motherese“ oder „infant-directed register“ (Kind gerichtete Sprache). Diese kindlich angepasste Sprechweise kann u.a. durch einen erhöhten Tonfall, einfaches Vokabular und Silbenwiederholungen gekennzeichnet sein. Weinert und Grimm (2008) greifen dies auf und schlagen eine strukturelle Differenzierung der mütterlichen Sprechstile in Anlehnung an das Alter des Kindes bzw. der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes vor (Tab. 2):

Tab. 2: Mütterliche Sprechstile

Alter des Kindes	Mütterlicher Sprechstil	Hauptmerkmale	Funktionen für den Spracherwerb
Bis ca. 12 Monate	Ammensprache „baby talk“	Überzogene Intonationskontur; hoher Tonfall; lange Pausen an Phrasenstrukturgrenzen; einfache Sätze, kindgemäßer Wortschatz	Spracherkennung; zentral: Prosodie, Phonologie
2. Lebensjahr	Stützende Sprache „scaffolding“	Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus; Routinen; Formate; Worтеinführung	Spracheinführung im Dialog; Zentral: Wortschatz
Ab 24–27 Monate	Lehrende Sprache „motherese“	Modellsprache; modellierende Sprachlehrstrategien; Sprachanregungen durch Fragen	Sprachanregend und -lehrend; Zentral: Grammatik

Quelle: Weinert & Grimm, 2008, S. 531.

Zur Aufgabe der Eltern gehört es demnach auch, simple, bedeutungsvolle und sich wiederholende Interaktionsrahmen zu schaffen (vgl. Papoušek, 1994). Bruner (vgl. 2008, S. 103) bezeichnet diese natürlich wirkenden Kontexte als Formate. Kennzeichnend für diese Situationen ist „eine routinemäßig wiederholte Interaktion, in welcher ein Erwachsener und ein Kind miteinander gewisse Dinge tun“ (Bruner, 2008, S. 114). Zwar weisen diese Formate einen strukturierten Charakter auf, sie sind aber trotzdem ständigen Veränderungen unterworfen. Spielerisch initiiert die Mutter gewisse Handlungen, die dem Kind neue Erfahrungen und somit auch Sprache näher bringen. Im Laufe der Zeit gestaltet die Mutter die Situationen neu, abhängig davon, ob die vorherigen Elemente von dem Kind internalisiert worden sind. Das Niveau wird mit der Zeit angehoben. Demgemäß wird deutlich, dass für den Spracherwerb ein vertrauter und gleichzeitig auch kulturreigener Kontext notwendig ist (vgl. ebd., S. 114ff.). Das direkte soziale Umfeld bzw. die Bezugspersonen rund um das Kind bauen (in diesen sensiblen Phasen) ein kommunikatives Unterstützungssystem auf (Bsp.: Korrekatives Feedback; Eltern intuitive Didaktik). Papoušek und Papoušek (1987) bestätigen in verschiedenen Studien diese intuitiven Verhaltensweisen seitens der Mutter, die sich den wechselnden Bedürfnissen des Kindes innerhalb der versprachlichen Kommunikationsphase anpassen.

Während die Kommunikation zwischen Mutter und Kind in den ersten Lebensmonaten eher durch eine dyadische Ausprägung gekennzeichnet ist, wird diese im Laufe des zweiten Halbjahres von einer triangulären abgelöst. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Kindes steht nun nicht mehr nur das Verhalten der Mutter oder ein bestimmter Gegenstand, sondern die Verbindung zwischen den beiden. Das Kind ist in der Lage, seine volle Aufmerksamkeit nicht mehr nur einem Objekt zu widmen, sondern sich mit seiner Bezugsperson in Verbindung zu setzen bzw. „das Erlebnis mit dem Gegenstand“ (Zollinger, 2002, S. 13) teilen zu wollen. Während vorher, beispielsweise das Ertasten eines Gummiringes die volle Konzentration des Kindes erforderte, kann es gegenwärtig im gleichen Zug das Verhalten der Mutter betrachten und eventuell auf eine Reaktion von ihr warten. Zollinger (2007) beschreibt dies mit dem Beispiel: „Das Kind lässt den Gegenstand zu Boden fallen und schaut erwartungsvoll das Gesicht der Mutter an; diese verzieht den Mund zu einem Lachen und sagt „pum“ (S. 60). Dieser „referentielle Blick“ (ebd. S. 59) ermöglicht es dem Kind, „die Sachwelt [kann] nun mit der Personenwelt in Relation“ zu bringen (Katz-Bernstein, 1998, S. 7). Des Weiteren macht Katz-Bernstein (1998) deutlich, dass dieser neu erworbene Prozess „kommunikativ, emotional und motivational besetzt“ und „eng mit der Sprachentwicklung verknüpft“ ist (S. 7).

3.2.3.2 Sprachproduktion im ersten Lebensjahr

Der Zugang in die Welt der verbalen Kommunikation stellt einen Eintritt in einen wechselseitigen sprachlichen Umgang dar. Die vorsprachlich erworbenen kommunikativ-interaktiven Erfahrungen können als Voraussetzung für die Entwicklung des rezeptiven und sprachlichen Handelns gesehen werden und bilden somit die Basis zu Beginn des verbalen Spracherwerbs (vgl. Bruner, 2008). Diesbezüglich bestätigt auch Zimmer (2007) die Verknüpfung zwischen Wahrnehmung, Planung, Handlung durch Bewegung und Sprache.

Das Kind gewinnt, bevor es sich sprachlich Mitteilen kann, bereits ein Wissen über räumliche Beziehungen und es hat dieses Wissen aufgrund seiner Erfahrungen durch Wahrnehmung und Bewegung, in denen sich diese Zusammenhänge erschließen. So werden durch das Handeln gewonnene Erfahrungen in Verbindung mit der Sprache zu Begriffen. (ebd. S. 7)

Neben den ersten lautlichen Kommunikationsmustern, dem ersten Schreien, tritt das Kind auch in non-verbaler Form mit seiner sozialen Umwelt zu dieser Zeit in Kontakt. Das Lächeln bildet

die Basis für erste Interaktionen zwischen dem Säugling und der Bezugsperson. Gefolgt von ersten Bewegungen (z.B.: Sich nach etwas ausstrecken) eröffnet sich die Welt des Kindes. Szagun (vgl. 2006, S. 35) betrachtet vorsprachliche Kommunikationsformen als ein System für sich, das Funktionen über Ausdruck und Mitteilung definiert, und anders als Bruner (1975) postuliert, ein Vorläufer der grammatikalisierten Sprache darstellt. Die strukturellen Eigenschaften von Sprache entdecken Kinder in der Interaktion, in den ersten Schritten der Kommunikation. Wie bereits im Eingangskapitel erwähnt, beruht der Sprechvorgang auf der Funktionsfähigkeit der Sprechwerkzeuge eines Menschen. Um den sprachlichen Aussagen „Stimme“ zu verleihen ist ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Organe nötig. Basis dafür bilden bestimmte neuronale und anatomische Grundlagen des Menschen, die spezifischen Entwicklungsverläufen unterliegen. Die Autoren El Mogharbel und Deutsch (2007) beschreiben das Phänomen der reifungsbedingten Vokalbildung wie folgt:

Der Vokaltrakt des Neugeborenen ähnelt eher dem des Primaten als dem des erwachsenen Menschen. Im Laufe der ersten Lebensmonate streckt sich der Hals, der Kehlkopf wandert nach unten („Kehlkopfdeszenus“) und der Mund-Rachen-Raum nimmt die rechtwinklige Form an. Erst nachdem sich diese Umwandlung vollzogen hat, ist der Säugling in der Lage, sprachtypische Vokale im Vokalraum i-a-u zu artikulieren. (S. 19)

Das gemeinsame Agieren der Atmungs- (Lunge, Trachea, Bronchien, Zwerchfell), Stimmbildungs- (Glottis, Stimmlippen) und Klangformungsorgane (Mundhöhle, Pharynx, Nasenraum) und der artikulationsbildenden Organe (Zunge, Lippen, harter Gaumen – palatum durum, weicher Gaumen – palatum molle, Kiefer, Zäpfchen, Wangen, Rachen) ermöglicht den Prozess der Stimmbildung (vgl. Keilmann et al., 2009, S. 33). Der bewusste Einsatz und die feine Abstimmung dieser Muskelpartien gewähren den Prozess der gezielten Lautbildung. Zimmer (2009) beschreibt diesen organisch bedingten Sprechvorgang als einen „feinmotorische[n] Akt, an dem viele Muskeln beteiligt sind, der jedoch auch von der Funktionsfähigkeit der Sprechorgane abhängt“ (S. 78). Zwischen dem sechsten und neunten Lebensmonat erreicht der Säugling das sog. Lallstadium. Gefolgt von der Fähigkeit Laute bewusst zu imitieren, kann es zur Produktion erster Wörter kommen. Abhängig von der Bedeutung, nehmen die Lautmuster eine essentielle Rolle ein. Grundlage dafür bildet die phonologische Wahrnehmungs- und Gedächtnisfähigkeit (vgl. Grimm, 2000, S. 8). Die ersten lautlichen Merkmale der Mutterstimme spielen in dieser Phase eine wichtige Rolle (vgl. Morgan & Demuth, 1996; Mehler et al., 1988; Fernald & Kuhl, 1987). Das Kind wird für die lautlichen Strukturen bereits sensibilisiert. Für die ersten Imitationen regen zuvor taktile Reize im Mundraum die Produktion von Lall- und Gurrlauten an. Diese Lallmonologe und -dialoge sind gekennzeichnet durch die Verwendung von wiederholten Silben mit einer Konsonanten-Vokalstruktur. Zu Beginn werden Konsonanten der 1. Artikulationszone mit Vokalen kombiniert, um den 10. Monat wird das Lautinventar ergänzt um [n], [t], [g], [k], [j] und [w], welche 90% aller produzierten Laute ausmachen (vgl. Kieferle, 2011, S. 36). Besonders bei der Artikulationsentwicklung ist eine lineare Entwicklung kaum vorhersehbar. Aus lerntheoretischer Perspektive betrachtet werden „die Laute der Muttersprache [werden] vom Säugling nach der Geburt erlernt“ (Spitzer, 2007, S. 209). Bis zum Alter von sechs Monaten besitzt der Säugling sogar die Fähigkeit auch die Lautstrukturen fremder Sprachen zu differenzieren. Dies nimmt im Alter von zehn bis zwölf Monaten wieder ab. In dieser Zeit hat sich der Säugling auf die Laute der Muttersprache „eingehört“. Zwar verliert das Kind die Prädisposition für den Lauterwerb anderer Sprachen, aber nur durch diesen Schritt des Verzichts wird der wei-

tere Sprachwerb (der Muttersprache) möglich. Spitzer (2007) fasst dies im lerntheoretischen Kontext wie folgt zusammen:

Mit dem Erwerb der Muttersprache kommt es also unter anderem auch zu einer Einschränkung. Lernen in der Kindheit heißt damit Aktualisierung von Möglichkeiten. Lernen erweitert weniger den Horizont des Säuglings, als dass es vielmehr überhaupt erst einmal für einen Horizont sorgt. (S. 210)

Während sich der Säugling in einer präverbalen Phase in Form von Vokalisationen mit seiner Umwelt auseinandergesetzt hat (Papoušek & Papoušek, 1992), kommt es ungefähr ab dem ersten Lebensjahr zur verbalen Artikulationsentwicklung. Um die Sprachlaute gezielt bilden zu können, muss das Kind lernen, die 40 bis 70 Laute seiner Muttersprache zu differenzieren (vgl. Kany & Schöler, 2007). Neue Laute werden nicht als isolierte Einzellaute erworben, sondern in komplexen Mustern im Rahmen der Begriffsbildung. Ab dem 12. Lebensmonat beginnt i.d.R. die expressive Sprachentwicklung. Während bis zu diesem Zeitpunkt das Verständnis von Sprache und die Expression von Lall-, Gurr- und Jauchzgeräuschen (Interaktion) im Vordergrund standen, spielen jetzt erste Wörter (konkrete semantische Strukturen) eine große Rolle. Das erste Wort kann zwischen dem 10. und 14. Lebensmonat erfolgen (List, 2011a).

3.2.4 Sprachentwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr

Mit Beginn des zweiten Lebensjahres startet der aktive Gebrauch der Wörter. Jene werden mit semantischen Inhalten besetzt und immer differenzierter. Diese bedeutungstragenden Einheiten stellen die elementaren Bausteine der Sprache dar (vgl. Grimm, 2000, S. 8). Während die ersten Wörter zum Großteil soziale und relationale Funktionen repräsentieren, kommen in der zweiten Hälfte dieses Lebensjahres konkrete Adjektive, semantisch relevante Nomen und Verben dazu. Unter den ersten Wörtern findet sich i.d.R. das bekannte „Mama“ oder „Papa“ wieder, welches wiederum auf den sozialen Bezugsfunktionen basiert, jedoch auch einen phonetisch-phonologischen Hintergrund aufweist (Artikulationszonen). Welche Wörter Einzug in den aktiven Gebrauch der kindlichen Sprache finden, ist somit abhängig von den Erfahrungen, die das Kind innerhalb seines sozialen Umfeldes macht. Die Verwendung erster Substantive erfolgt nach Füssenich & Geisel (2008) in Anlehnung an verschiedene, für das Kind sinnhafte, Bildungsprinzipien:

- Semantische Transparenz: „Backmann“ anstatt „Bäcker“;
- Einfache Form: „telefont“ anstatt das Telefon klingelt;
- Regularisierung/phonetische Vereinfachung: „S(ch)ololade“ anstatt Schokolade;
- Produktivität: fliegende Autos anstatt Flugzeuge.

Diese Wortneuschöpfungen spiegeln die logische Auseinandersetzung und das Interesse des Kindes an seiner Umwelt wider und verweisen auf den Prozess der systematischen Sprachaneignung. Szagun (2006) unterscheidet zwischen semantischen Merkmalstheorien und begriffsorientierten Ansätzen zum Erwerb neuer Begriffe. In Anlehnung an die interaktionistische Perspektive wird an dieser Stelle an den begriffsorientierten Ansatz angeknüpft. Die Wortentwicklung ist demnach abhängig vom Weltwissen, von der Gesamtentwicklung des Kindes. Auch wenn Menyuk (2000) auf die Schwierigkeit der Bestimmung von Meilensteinen bei der lexikalischen Entwicklung hinweist, lassen sich Angaben, die in Abhängigkeit von den weiteren linguistischen und pragmatischen Kompetenzen stehen, in der Fachliteratur finden (Wendlandt, 2010; Grimm, 2002; Weinert & Grimm, 2008). So wird die magische Grenze der 50-Wörter-Marke genannt, die mit 18. Monaten erreicht sein sollte (Weinert & Grimm, 2008, S. 510). In diesem Zusammenhang

und vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit vorgestellten frühpädagogischen Intervention, ist der Hinweis auf spät sprechenden Kindern essentiell. Als Late-Talker werden Kinder bezeichnet, die mit 24 Monaten noch keinen aktiven Wortschatz von 50 Wörtern aufweisen und/oder noch keine 2-Wort-Sätze bilden können (vgl. Rescorla, 1989).

Während sich zu Beginn des zweiten Lebensjahres die ersten gesprochenen Wörter auf das Hier und Jetzt beziehen, beginnt das Kind zum Ende dieses Lebensjahres Vorstellungen aufzubauen. Dies bedeutet, dass es nun in der Lage ist, Dinge zu äußern, die sich außerhalb seines gegenwärtigen Umfeldes befinden. Ein weiterer Entwicklungsschritt ist, dass das Kind beginnt „auf das Resultat seiner Handlungen zu achten, und es realisiert, dass es auch mit seinen Wörtern etwas bewirkt“ (Zollinger, 2002, S. 13). Es eröffnet sich eine ganz neue Realität für das Kind. Sprache, die es anfangs nur auf Gegenwärtiges bezogen verstanden hat, ist jetzt auch erreichbar in weiteren Dimensionen und auch für sich selbst realisierbar. Die Funktion von Sprache umschließt nun nicht mehr nur den rein kommunikativen Charakter, sondern wird durch die Fähigkeit der Repräsentation erweitert (vgl. Zollinger, 2007, S. 20f). Wörter ermöglichen eine neue Sichtweise auf die Welt der Dinge. Im Anschluss an diese frisch erworbene Erkenntnis, schließt sich die damit verbundene Dimension der Erkundung an. Das Kind beginnt zu fragen, um sich die dritte Realität zu erschließen.

Die im zweiten Lebensjahr begonnenen Einwortsätze erweitern sich nun mit der Zeit zu Zwei- bis Dreiwortsätzen. Oft lassen diese Satzarten eine Art „Telegrammstil“ erkennen, da sie meist keine Artikel und grammatikalische Morpheme beinhalten. Doch weisen diese ersten Wortkombinationen schon basale grammatikalische Strukturen auf, da sowohl die korrekte Wortstellung als auch die semantischen Spezifika aufzeigen, dass diese kindlichen Äußerungen sprachlichen Regeln folgen, die mehr als eine beliebige Aneinanderreihung von Wörtern darstellen (vgl. Kieferle, 2011). Anhand dieses Beispiels wird deutlich, was seit einigen Jahren in der aktuellen Spracherwerbsforschung anerkannt wird: Die Untrennbarkeit von der lexikalisch-semantischen und grammatikalischen Ebene (vgl. Albers, 2009, S. 39). Weiterhin strittig betrachtet wird hingegen die Diskussion um sensible Phasen des Grammatikerwerbs. Während der Nativist Eric Lenneberg 1967 davon ausging, dass die kritische Periode mit dem Beginn der Pubertät endet, wiesen Johnson und Newport rund 20 Jahre später (1989) zwar auch auf eine Reduzierung der Sensibilität nach der Pubertät hin, fanden aber in ihren Studien zum Zweitspracherwerb heraus, dass sie nicht plötzlich endet (Johnson & Newport, 1989). So lässt sich der Beginn der produktiven Grammatik nur im Zusammenhang mit der lexikalischen Entwicklung betrachten. Ab dem Zeitpunkt, wenn das Kind zum ersten Mal zwei Wörter miteinander kombiniert, wendet es aktiv grammatikalische Prinzipien an. Das jenes passive Verständnis von syntaktischen Strukturen schon in der Einwortphase vorhanden ist, zeigt die Untersuchung von Hirsh-Pasek und Golinkoff (1993). Sie untersuchten in einer Videostudie mittels der Präferenztechnik Kinder im Alter von 16 bis 18 Monaten und konnten eine längere Aufmerksamkeitsspanne nachweisen, wenn sich Inhalt und Form der Sätze kongruent zueinander verhielten. Mit wachsendem Alter zeigt sich bei ansteigendem aktivem Lexikon eine höhere Anzahl an komplexeren Sätzen. Auch die Forschergruppe um Fenson (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick, 1994) beschreibt diesen Prozess mit einer Satzkomplexitätsscore. Der deutsche Psycholinguist Clahsen (1986) wiederum unterteilt den Grammatikerwerb in fünf Entwicklungsphasen. Die ersten Einwortsätze des Kindes (z.B. „Ball!“; „Auf!“) werden von ihm im Rahmen der Phase I als Vorläufer zur Syntax beschrieben. In der darauffolgenden zweiten Phase ist das Kind in der Lage, erste grammatikalische Formen zu bilden. In den Zwei- und Mehrwortsätzen wird hauptsächlich die Verbendstellung angewandt. Für Szagun (2006) wiederum beginnt der Grammatikerwerb

erst zu diesem Zeitpunkt und ist durch die erste Verwendung von Zweiwortäußerungen gekennzeichnet. Ab Mitte des dritten Lebensjahres kommen die Kinder nach Clahsen in Phase 3 des Grammatikerwerbs – diese wird als Vorläufer zur einzelsprachlichen Grammatik bezeichnet und beinhaltet die Erweiterung der Satzlänge und -strukturen (z.B. „Die Puppe Teddy zu dick is“). Die Verbendstellung wird langsam von der Verbzweitstellung abgelöst und die Satzmuster werden flexibler. Der Erwerb einzelsprachlicher Besonderheiten charakterisiert die vierte Phase des Grammatikerwerbs, in welche, laut Clahsen (1986), Kinder im Alter von ungefähr 3,0 bis 3,6 eintreten. Daran anschließend verfeinert sich das grammatikalische System immer weiter. Neben der Verbzweitstellung und der Subjekt-Verb-Kongruenz ist das Kind im Stande, Verben je nach ihrer Funktion trennen zu können (z.B.: „Ich ziehe mir die Hose an“). Diese fünfte Phase zeichnet sich durch die aktive Verwendung komplexer Sätze aus.

Das „Fast-Mapping“ ist ein hoch faszinierender Prozess, der die Einzigartigkeit dieser grammatikalischen Lernphase auf der semantisch-lexikalischen Ebene widerspiegelt. Zeitgleich mit der ersten Phase nach Clahsen (1986), also im Laufe des zweiten Lebensjahrs, ist das Kleinkind in der Lage bis zu neun neue Wörter am Tag in den aktiven Wortschatz aufzunehmen. Dromi (1999) bestätigt dies und erweitert diese Anzahl auf sogar zehn Wörter pro Tag. Durch jenen enormen Wortschatzspurt wird die Grundlage für die Ausdifferenzierung des morpho-syntaktischen Systems gelegt. Diese Ausführungen stellen die Sprachentwicklung als einen hypothesengesteuerten aktiven Prozess dar, wobei dessen U-förmiger Verlauf (Karmiloff-Smith, 1992) nicht außer Acht gelassen werden darf. Das wird besonders an Beispielen der morphologischen Regelentwicklung deutlich. Bereits bekannte grammatikalische Muster werden auf neue Begriffe übertragen, der Prozess der Übergeneralisierung tritt ein (z.B. Pluralbildung: Gabel – Gabeln – Gabeln) und kann als Zeichen für einen fortgeschrittenen Entwicklungsprozess betrachtet werden (Kany & Schöler, 2007).

Mit dem Ausbau des Wortschatzes und der Anwendung erster grammatikalischer Prinzipien im zweiten Lebensjahr nehmen auch die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes zu. Das Kind ist, auch bedingt durch sozial-emotionale und kognitive Prozesse, in der Lage, Sprache handlungs- und kontextadäquat einzusetzen. Während erste Identifikations- und Individuationsprozesse schon zu Beginn des zweiten Lebensjahres durch den Gebrauch des Wortes „Nein“ zum Ausdruck kommen, geht das Kind im dritten Lebensjahr differenzierter mit der Verwendung des Wortes „Ich“ um (Zollinger, 2008). Im Laufe des zweiten Lebensjahres entwickelt sich im Spracherwerb eine weitere wichtige Komponente. Das Kind kommt vom Funktions- zum Symbolspiel. Einzelne Elemente können nun in Abwesenheit durch andere Dinge oder durch die alleinige Vorstellung symbolisiert werden. Durch die Fähigkeit zu mentalen Repräsentationen ist das Kind nun in der Lage, Symbole oder Zeichen zu verwenden. Für den Spracherwerb stellt dieser Prozess einen wichtigen Meilenstein dar, da Sprache jetzt nicht mehr ausschließlich an Personen, Gegenstände und Räume geknüpft ist. Zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr weisen jene symbolischen Sequenzen eine hierarchische Struktur auf, je nach Grad der Abstraktion (vgl. Zollinger, 2008; Bürki, 2008).

3.3 Spracherwerb: Zusammenfassung

Folgt man der Sozialisationshypothese nach Bruner (2008), so lässt sich die Sprachentwicklung als ein interaktiver, dynamischer und multidimensionaler Prozess betrachten, welcher sich in verschiedene Bereiche aufteilt, die in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander stehen. In den vorigen Ausführungen wurde der Spracherwerb, vorgeburtlich bis zum Ende des dritten Lebensjahres, zuerst ganzheitlich und später anhand seiner linguistischen und pragmati-

schen Komponenten skizziert. Die vorausgegangenen Ausführungen zeigen deutlich, dass der Spracherwerb, darunter gefasst auch das Sprachverständnis, sich nicht losgelöst von der aktiven Auseinandersetzung mit den Objekten, Personen und Geschehnissen der kindlichen Umwelt entwickeln kann. Nach Zollinger (2007) bedeutet dies, dass das Kind erst

die Welt der Gegenstände kennenlernen [muss]: es muss die Dinge sehen, hören und greifen, um später zu erfahren, dass sie auch existieren, wenn es sie nicht sehen, hören oder greifen kann, und um schließlich zu entdecken, dass es diese nicht anwesenden Dinge durch Symbole repräsentieren kann. (S. 11)

Während das Kind die Welt um sich herum entdeckt, erfährt es die Eigenschaften der materiellen Umwelt sowie Anregungen von seinem kommunikativen Umfeld. Auf dieser vorsprachlichen Entdeckungsreise lernt das Kind seine Handlungen zu planen und setzt somit einen Anfang „zur Entwicklung von Sprachverständnis, Semantik und Syntax“ (Bender, 2004, S. 26). Daneben muss es aber auch den Bereich des „Du“ bzw. des „Anderen“ kennenlernen, um mit ihm kommunizieren zu können. Demnach bekommt das Wort erst durch die Handlung eine Bedeutung. Das Kind erwirbt neue Begriffe und erkennt grammatikalische Prinzipien nicht allein durch Nachahmung, sondern vor allem durch ein aktives Miteinander (vgl. Bender, 2004, S. 21f). Das Entdecken der Sprache erfolgt durch Handeln, welches in Form von Greifen, Ertasten oder Erkunden geschehen kann. Diese Gesamtmenge an Entdeckungsmöglichkeiten spiegelt einen der Verbindungspunkte zwischen Sprache und Bewegung wider. Sprachentwicklung erfolgt somit durch Handeln, das wiederum auf Basis von Bewegungen resultiert.

Ziel der Sprachentwicklung und damit auch der frühkindlichen Sprachbildung ist der Erwerb einer weitreichenden sprachlich-kommunikativen Handlungsfähigkeit. Daraus lässt sich folgern, dass eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung als eine umfassende Kommunikationsförderung zu verstehen ist. Nicht das isolierte Trainieren einzelner linguistischer Fertigkeiten darf im Vordergrund stehen, sondern vielmehr das gemeinsame Erleben und Handeln ist grundlegend dafür, dass sich Kinder durch den nonverbalen und verbalen Ausdruck mitteilen und am Dialog beteiligen können (Zimmer, 2009).

4 Analyse des Forschungsstandes

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels wird der aktuelle Stand der Forschung zu den Zusammenhängen von Sprache und Bewegung sowie deren Bedeutung in der frühen Kindheit skizziert. Während zu Beginn anthropologische und neurowissenschaftliche Zusammenhänge vorgestellt werden (Kapitel 4.1), widmet sich die darauf folgende Ausführung psychomotorisch orientierter Ansätze der Sprach- und Kommunikationsförderung (Kapitel 4.2) sowie ausgewählter Studien zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung (Kapitel 4.3) als auch zur Wirksamkeit von frühkindlicher Sprachförderung (Kapitel 4.4). Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ansätzen erfolgt eine abschließende Zusammenfassung (Kapitel 4.5) sowie eine Reflexion der methodischen und inhaltlichen Anforderungen an die eigene Studie (Kapitel 4.6).

4.1 Theoretische Grundlagen zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung

Ziel des nachfolgenden Kapitels ist die Darstellung der für die vorliegende Studie bedeutsamen grundlegenden Sichtweisen zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung. Dabei wird in der Literatur u.a. zwischen zwei theoretischen Zugängen unterschieden: Die anthropologische und die neurowissenschaftliche Perspektive. Da dieser Studie ein interaktionistisches Verständnis von Sprache und ihrer Entwicklung zu Grunde liegt, das Bewegung als Zugang ansieht, basieren die nachfolgenden Ausführungen vornehmlich auf den Werken Zimmers (2005, 2009) und Tomasellos (2009).

4.1.1 Anthropologische Perspektive

Lange bevor das Kind mit seiner Umwelt verbal kommuniziert, interagiert es bereits über Gesten, Mimik und Gebärden, ergo über seinen Körper. Zeigen, Strecken und Werfen sind motorische Vorgänge mit denen das Kind in Interaktion mit seinem Gegenüber tritt, um eine Absicht mitzuteilen (vgl. Zimmer, 2009). Bewegung eröffnet dem Säugling die Möglichkeit zur Exploration. Er kann die Welt durch Bewegung erkunden und mit ihr in Kontakt treten. Wenn diese Kommunikationsmöglichkeit aber nicht mehr genügt, ist das Kind an einem Punkt angelangt, an dem es die verbale Sprache benötigt. Es reicht nicht mehr aus, auf etwas zu zeigen. Vielmehr braucht das Kind ein neues Medium um seine Bedürfnisse zu stillen. Ab dem ersten Lebensjahr übernimmt die expressive Sprache die Form der Mitteilung und des Austausches, wobei auch die anderen Kommunikationsebenen bestehen bleiben. Nach Zimmer (2005, 2009) wird Bewegung als Medium der Mitteilung und des Austausches nicht ersetzt, sondern hat eine ergänzende Funktion im Laufe der weiteren Entwicklung.

Die motorische Entwicklung und der frühkindliche Spracherwerb sind nicht als isolierte, sich völlig unabhängig voneinander vollziehende Prozesse, zu betrachten. Sie sind vielmehr integrale Bestandteile der Gesamtentwicklung des Kindes und müssen im Zusammenhang mit anderen Entwicklungsdimensionen wie z.B. der Wahrnehmung, der Kognition und den sozial-emotionalen Prozessen betrachtet werden. Die kindliche Entwicklung als Einheit verstehend, beschreibt Zimmer (2005, 2009) Sprache und Bewegung als Werkzeug des kindlichen Handelns, welche sich bereits in ihrem Ursprung sowohl eine instrumentelle als auch expressive Funktion teilen. Sie können beide als Medium der Mitteilung und des Ausdrucks fungieren und stellen zwei wesentliche Dimensionen der kindlichen Persönlichkeitsbildung dar. Diese können zwar the-

oretisch in ihrer Entwicklung getrennt voneinander betrachtet werden, entfalten sich jedoch gleichzeitig in Abhängigkeit voneinander und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Zimmer, 2009, S. 13ff). Eingebettet in die Gesamtentwicklung, bewirken sie gleichermaßen den Prozess der Identitätsbildung. Das Kind erlebt durch seine motorischen Aktivitäten, dass es selber imstande ist etwas zu bewirken. In und durch Bewegungserfahrungen erfährt es sich als Verursacher von Effekten, welche wiederum eine Wirkung hervorrufen, die es auf sich selbst zurückführen kann.

Es erfährt, wo seine Stärken und Schwächen liegen, tritt in Interaktion mit seinem Umfeld und erweitert dadurch seine kommunikativen Fähigkeiten. Durch diesen Prozess erlangt das Kind eine realistische Selbsteinschätzung, die ihm die Möglichkeit gibt, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. Zimmer, 2012a; Zimmer & Dzikowski, 2007).

Bewegungshandeln wird von Zimmer (2009) nicht nur als Ausgangspunkt für sprachliche Interaktionen betrachtet, sondern als reziproker Moment. Sprache wird durch aktives Handeln erworben. Erst durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt das Kind die inneren Bilder und damit die Begriffe. Ganz nach dem Prinzip „Vom Greifen zum Begreifen“, erschließt sich das Kind sein Wissen erst aufgrund seiner Erfahrung mit dem neuen Objekt. Über den Körper, die Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitungsprozesse baut sich das Lexikon immer weiter aus. Kommunikation setzt eine körperlich-motorische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt voraus (vgl. Zimmer, 2009, S. 14f)⁶.

In seinen Ausführungen zu den Ursprüngen der menschlichen Kommunikation, beschreibt Tomasello (2009), ähnlich wie Zimmer, diese von der Körperlichkeit ausgehenden Gesten des Säuglings als natürliche Form der Kommunikation. Dieses komplexe Gebärdenspiel baut genauso wie die verbale Sprache auf einem Kooperationsmodell sowie einer geteilten Intentionalität auf. Ausgehend von seinen Forschungen im Primatenbereich und auf dem Gebiet der Kleinkindforschung verdeutlicht er in seinem aktuellen Werk (2009) die hohe Bedeutung und enge Verbindung von Sprache und Bewegung. Er beschreibt die Funktion und Sinnhaftigkeit von Gesten im vorsprachlichen Bereich. Genau wie Zimmer (2009), weist er aber auch in einem nächsten Schritt auf die Bedeutung von Gesten als Unterstützung der verbalen Kommunikation hin. Tomasello unterscheidet an dieser Stelle zwischen den ikonischen Gesten und Zeigegesten. Die Gesten besitzen neben einer substituierenden auch eine begleitende Funktion im Rahmen der verbalen Kommunikation. Sie verdeutlichen das Gesagte, unterstreichen die synchron auftretende Mimik und vertiefen die prosodischen Akzente.

Mit seinem sozialpragmatischen Ansatz stellt der Kulturanthropologe Tomasello eine aktuelle Form des interaktionistischen Erklärungsmodells des Erstspracherwerbs dar. Ähnlich wie Zimmer (2009), beschreibt er drei Funktionen bzw. Kommunikationsmotive, welche der Mensch sowohl in Interaktion mit Anderen durch Bewegung als auch in verbaler Form zum Ausdruck bringen kann:

- **Auffordern:** Um Hilfe oder Information bitten – *„Ich will, dass du etwas tust, um mir zu helfen“*;
- **Informieren:** Hilfe und/oder Information anbieten – *„Ich will, dass du von etwas Kenntnis nimmst, weil ich glaube, dass es dir helfen oder dich interessieren kann“*;
- **Teilen:** Teilen von Emotionen oder Einstellungen – *„Ich will, dass du etwas bestimmtes fühlst, damit wir unsere Einstellungen/Gefühle miteinander teilen können“* (vgl. Tomasello, 2009, S. 99).

⁶ Eine vertiefende Analyse in Bezug auf den theoretischen Hintergrund des projektinhärenten Konzeptes erfolgt in Kapitel 6.4.1.

Sprache wird somit lebendig. Katz-Bernstein (2009, 2012) greift den Gedanken Tomasellos im Rahmen der Sprachheilpädagogik auf und vertritt in ihren Ausführungen zum theoretischen Verständnis des Spracherwerbs eine sozial-konstituierende Position. Sie betrachtet die motorische und sprachliche Entwicklung als „einander bedingende Prozesse“, welche nur in Verbindung mit der Sozialisationsentwicklung zu begreifen sind (s. Kapitel 3).

Bruner (1983) weist in seinen Arbeiten zum kindlichen Spracherwerb darauf hin, dass Kinder mit dem Sprechen die Kultur, in der sie leben werden, erlernen. Erwachsene geben die Kultur an die Kinder weiter. Im gemeinsamen Miteinander werden durch prosodische Akzente und pragmatische Handlungsmuster kommunikative Aspekte der eigenen Kultur alltäglich vermittelt. Somit kommt der Kultur auf den verschiedenen Stufen des Spracherwerbs eine wesentliche Bedeutung zu. Damit einhergehend sind auch Wahrnehmungsprozesse und Bewegungshandlungen von Kindern kulturell und sozial geprägt. Mimik und Gestik – die Mittel der Körpersprache wie auch Zimmer (2009) sie beschreibt – sind kulturspezifisch determinierte persönliche Ausdrucksmittel, die im sozialen Kontext erworben werden (vgl. Bruner, 2008).

4.1.2 Neurowissenschaftliche Perspektive

Während die pädagogische Anthropologie den Zugang über die Konstrukte menschlichen Handelns sucht, wird in den Neurowissenschaften der Zusammenhang zwischen Sprache und Bewegung aus naturwissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Danach vollzieht sich die Verknüpfung über Prozesse im menschlichen Gehirn bzw. durch die Verschaltung cerebraler Areale.

Das Wernicke-Areal (auch als „verstehendes“ oder „sensorisches“ Areal bekannt) ist durch ein dickes Nervenfaserbündel (Fasciculus arcuatus) mit dem Broca-Areal verbunden und gewährleistet den Informationsaustausch vom passiven und expressiven Sprachenzentrum. Für diesen aktiven Sprachvorgang werden Wahrnehmungsprozesse und motorische Abläufe benötigt. Die Informationen aus dem motorischen Sprachenzentrum (Broca) werden somit weitergeleitet an den primären motorischen Cortex, der die Signale zur Steuerung der Sprechorgane bildet (vgl. Spitzer, 2007, S. 246). Sprechen kann in diesem Zusammenhang, wie auch von Zimmer (2005) postuliert, als ein motorischer Vorgang betrachtet werden. In Form einer motorischen Handlung erfordert der Sprechvorgang eine komplexe Bewegungsplanung. Die spezifischen motorischen Abläufe des orofazialen Bereiches sowie des Zwerchfells, der Lunge und der Kehlkopfmuskulatur müssen so geordnet und gesteuert werden, dass der dabei entstehende Ton sich zu einem Laut bildet, dieser sich wiederum zu Phonemen synthetisiert und daraus Silben bzw. Wörter entstehen. Die Bewegungen der Lippenmuskulatur, des Kiefers, der Zunge, des Palatum und der Stimmbänder werden vom Motorcortex gesteuert, der an das Broca Areal angrenzt. Dieses Sprachareal enthält, in Anlehnung an Thompson (1994, S. 442), scheinbar Programme, die jene Muskeln beim Sprechvorgang koordinieren. Der Spracherwerb wird in diesem Zusammenhang als Ergebnis der Hirnreifungsprozesse gesehen, welcher, abhängig von den genetischen Voraussetzungen, schon in der Embryonalphase beginnt. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Lage der beschriebene Areale und Cortex.

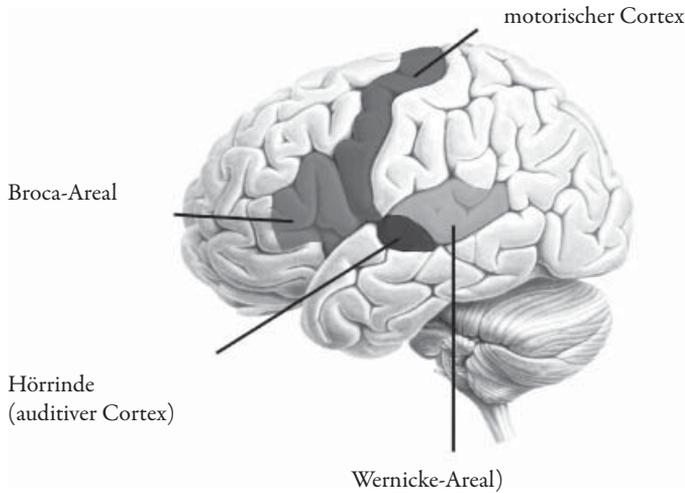


Abb. 3: Darstellung des sensorischen Sprachzentrums (Wernicke), des motorischen Sprachzentrums (Broca), der Hörrinde (auditive Cortex) und des motorischen Cortex.

Festhalten lässt sich demnach, dass das motorische System sowie die Sprachregionen aus separaten Subsystemen bestehen, die jedoch gemeinsam bei der Erzeugung *sprechnotwendiger* feinmotorischer Prozesse agieren. Zusammen mit dem motorischen Cortex ist der sensorische Cortex für die Produktion expressiver feinmotorischer Prozesse verantwortlich (vgl. Kolb & Whishaw, 1996, S. 122f). Sowohl Sprache als auch Bewegung finden somit ihren Ursprung im Körper und werden von entsprechenden Arealen im Gehirn gesteuert. Die Entwicklung von kognitiven Strukturen, Wahrnehmungsprozessen und sprachlichen Fertigkeiten ist dicht an die motorischen Bereiche gekoppelt. Betrachtet man zusätzlich die synaptischen Funktionen, so lässt sich resümieren, dass durch motorische Abläufe vermehrt Botenstoffe im Gehirn produziert werden, die die Bildung neuer synaptischer Verbindungen begünstigen und in diesem Zusammenhang sprachliche Prozesse anregen können.

Elementare Aussagen der Neuropsychologie beziehen sich ebenfalls auf diese Verbindung und betonen die Komplexität des Zusammenwirkens beim Sprechakt. Bei Tracy (1991) und Kolb & Whishaw (1996) wird der expressive Sprachausdruck zu den komplexesten kognitiven wie auch motorischen Fähigkeiten eines Menschen gezählt. Im Rahmen ihrer Aphasieuntersuchungen haben Kimura und Watson (1989) den Zusammenhang von Sprache und feinmotorischen Abläufen untersucht und die Bedeutung der linkshemisphärischen Strukturen für non-verbales und verbales Bewegungsverhalten betont. Vor diesem Hintergrund kamen sie zu dem Ergebnis:

Reproduction of single nonverbal oral movements and of single isolated speech sounds was found to be very highly correlated, and both depended selectively on the left anterior region of the brain. This same region was critically important for rapid repeated articulation of a syllable, suggesting that it mediates control at some „unit“ level of movement, in a phenomenological sense, for both speech and nonspeech movements. Other „speech“ regions in the left hemisphere appeared to be dispensable for the production of single oral movements, whether these were verbal or nonverbal movements. (Kimura & Watson, 1989, S. 565)

Homburg (1988) beschreibt in seinen Ausführungen Bewegung und Sprache als selbstständige Systeme. Er schließt in diesem Sinne nicht-pathologische Bewegungsmuster als Ursache von Sprachstörungen aus, widerspricht aber der typischen Wenn-Dann-Beziehung. Ausgehend von der Gedächtnisforschung beschreibt der Sprachheilpädagoge die absente Korrespondenz wie folgt:

Sprache und Motorik haben jeweils ein eigenes neurologisches System und eine eigene cerebrale Repräsentation. Es gibt also Bereiche zwischen Motorik und Sprache ohne gegenseitige Korrespondenz. So spielt bei Sprachstörungen wie dem Dysgrammatismus oder bei der Wernicke Aphasie die Motorik keine Rolle. (1988, S. 66)

Auch die Forschergruppe um Rentz (1986) betrachtete in den 80er Jahren im Kontext ihrer Studie zur Hemisphärendominanz die Verbindung von Sprache und Bewegung aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Im Rahmen ihrer feinneurowissenschaftlichen Untersuchung bei sprachgestörten Schulkindern, konnten sie signifikante Korrelationen zwischen motorischen Störungen und Sprachstörungen nachweisen. Rentz, Niebergall und Göbel (1986) stellten bei den Schulkindern mit einer Sprachstörung eine schlechtere Koordinationsfähigkeit der Körpermotorik und eine stärkere Ausprägung von Synkinesien im Vergleich zu den „sprachgesunden“ Kindern fest.

Die Neurowissenschaftler Gentilucci und Dalla Volta (2008) konnten mit Hilfe bildgebender Verfahren feststellen, dass die gesprochene Sprache und die Armbewegungen vom selben System im Gehirn kontrolliert und gesteuert werden. Sie folgerten daraus, dass Armbewegungen und sprachliche Äußerungen sich gegenseitig beeinflussen können (vgl. Gentilucci & Dalla Volta, 2008).

Der interdisziplinäre Fachdiskurs innerhalb der Neurowissenschaften hat viel dazu beigetragen, unterschiedliche Verbindungspunkte und -merkmale von motorischen Abläufen und sprachlichen Prozessen aufzuzeigen. Auch Thompson (1994) beschreibt den Zusammenhang von Sprache und Bewegung am Beispiel der beiden Hirnhälften. Bei der Mehrheit der Menschen sind die Sprachareale in der linken Hemisphäre angeordnet, jedoch bestätigen Ausnahmen hier die Regel. Bei ca. 30% der Linkshänder (und ca. 5% der Rechtshänder) sind die Sprachregionen in der rechten Hemisphäre lokalisiert. Ein weiterer Verbindungspunkt zeigt sich bei Läsionen der Sprachareale. So kann eine Schädigung der Hirnhälfte, welche die Sprachregionen beherbergt, die räumliche Orientierung beeinträchtigen. Auch die Schädigung der Rindenareale des primären motorischen Cortexes kann zu einer Muskelschwäche im orofacialen Bereich und somit zu einer undeutlichen Artikulation führen (vgl. Thompson, 1994, S. 452f).

Aus neurophysiologischer Sicht betont Neuhäuser (1988, S. 16) die Bedeutung eines motivierenden Kontextes und beschreibt den Zusammenhang von Sprache und Bewegung wie folgt:

Wesentlich für das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Bewegung und Sprache erscheint letztlich, daß die erwähnten Zentren und Systeme [motorisches System; motorische (Broca) und sensorische (Wernicke) Sprachenzentrum; ZNS] auch enge Beziehungen zum limbischen System haben [...] Motivierende Tätigkeit hat Auswirkungen auch auf das limbische System und damit auf die emotionale Befindlichkeit, von da aus wieder Rückwirkungen in anderen Funktionssystemen. (1988, S. 21)

Besonders bei Kindern sei diese „motivierende Tätigkeit“ von großer Bedeutung, da eine Abgrenzung der einzelnen Areale noch nicht so deutlich ausgeprägt ist.

Fasst man aus neuropsychologischer Sicht noch den Kulturaspekt hinzu, erweitert sich das Bild der Wechselbeziehung von motorischen und sprachlichen Entwicklungsschritten noch mehr.

Graichen (1988) betont zwar die parallelen und aufeinander aufbauenden Entwicklungsschritte, setzt aber auch gleichzeitig eine Grenze. Kulturspezifische Gegebenheiten müssen bei einer Betrachtung immer berücksichtigt werden. Graichen begründet dies mit Ausführungen von Michaelis (1985), in dem er bemerkt:

Alle über den aufrechten Gang hinausgehenden, körpermotorischen Bewegungsmuster sind – ebenso wie die Artikulationsmuster – demgegenüber motorische Fähigkeiten, die vom Kind in Abhängigkeit von den außerordentlich unterschiedlichen, jeweiligen kulturellen Bedingungen in der Umgebung ausprobiert, nachgeahmt, gelernt und gespeichert werden müssen. (1988, S. 25)

Betrachtet man die Sprachentwicklung im motorischen Handlungskontext, so bilden die Arbeiten von Lurija (1982) und Wygotski (1986) mit ihren elementaren Erkenntnissen den zentralen Grundstein. Der russische Neuropsychologe Aleksandr R. Lurija (1982) hatte beobachtet, dass Patienten mit einer sogenannten Leitungsaphasie vorgesprochene Wörter oft nur dann nachsprechen konnten, wenn sie in den aktuellen Motivations- und Handlungskontext passten. Bei den Leitungsaphasien wurde vermutet, dass die Verbindung (die „Leitung“) zwischen dem Wernicke-Areal und dem Broca-Areal unterbrochen war, so dass Wörter zwar verstanden, aber nicht nachgesprochen werden konnten. Er stellte fest, dass die Patienten jedoch bei Einbettung der Wörter in einen Handlungs- oder Motivationskontext (z.B. „Brot“ bei Hunger) häufiger in der Lage waren, diese nachzusprechen. Lurijas Kollege Wygotski (Lurija, 1982) machte ihn darauf aufmerksam, dass ein ähnliches Phänomen in der Sprachentwicklung von Kindern zu beobachten sei: In einer frühen Phase des Spracherwerbs können Kinder Wörter nur nachsprechen, wenn sie in den aktuellen Handlungskontext passen. Aufgrund dieser Beobachtung stellten die beiden Psychologen die Hypothese auf, dass es zwei Wege in die Sprachproduktion gibt: den rein kognitiven, der z.B. innerhalb der linken Hemisphäre vom Wernicke-Areal zur Broca-Region verläuft und einen zweiten Weg, der über emotions- und motivationsabhängige Netzwerke des Gehirns vermittelt wird. Lurija (1973), der Begründer der modernen Neuropsychologie, hatte aufgrund seiner neuropsychologischen Untersuchungen schon vor 40 Jahren vermutet, dass an diesem zweiten (motivationalen) Weg die rechte Hemisphäre beteiligt ist, von der man in der Tat heute weiß, dass sie stärker mit emotions- und motivationsrelevanten Systemen des Gehirns vernetzt ist, als es für die linke Hemisphäre der Fall ist (Bechara, Tranel, Damasio & Damasio, 1996; Wittling, 1990). Dies gilt besonders für Motivationsbereiche, die eine starke Berücksichtigung des sozialen Kontexts erfordern, also für die Beziehungs- oder Bindungsmotivation (Kuhl & Kazén, 2008). Kognitionspsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass die rechte (präfrontale) Hemisphäre besser als die linke mit der Verarbeitung handlungsrelevanter Kontextinformationen und dem intuitiven Erkennen nicht augenfälliger Zusammenhänge zurechtkommt (Beeman, Friedman, Grafman, Perez, Diamond & Lindsay, 1994; Bowden & Jung-Beeman, 2003).

Ein linearer Zusammenhang von Sprache und Bewegung kann jedoch trotz der vorgestellten Untersuchungen nicht bestätigt werden: Zwar gehen Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung häufig mit motorischen Schwierigkeiten einher, das heißt aber nicht, dass diese sich gegenseitig bedingen müssen (vgl. Zimmer, 2007). Vielmehr können Störungen eines Entwicklungsbereiches aufgrund der Wechselwirkungen und Verbindungen der Entwicklungsprozesse auch Defizite in anderen Bereichen nach sich ziehen, das Bedingungsgefüge von Entwicklungs- und Sozialisationsfaktoren ist hierbei sehr komplex. So lässt sich festhalten, dass „... Bewegung ein entwicklungsförderndes Potenzial besitzt, das sich insbesondere in den ersten sechs Lebensjahren positiv auf die Sprachentwicklung auswirken

kann. Die sprachfördernde Wirkung kann zwar nicht als kausale, lineare Beziehung angenommen werden, sie entfaltet sich eher indirekt...“ (Zimmer, 2005, S. 28). Das nachstehende Kapitel beschäftigt sich mit Fragestellungen und Ansätzen zu den Zusammenhängen von Sprache und Bewegung aus psychomotorischer Sicht.

4.2 Der Zusammenhang von Sprache und Bewegung aus psychomotorischer Perspektive

Die vorangegangenen Überlegungen machen deutlich, dass es weitreichende Zusammenhänge zwischen der Sprach-, Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung von Kindern gibt. Diese Parallelen werden in besonderem Maße im Rahmen theoretischer Konzeptionen sowie empirischer Studien in der psychomotorisch orientierten Sprach- und Kommunikationsförderung verarbeitet und analysiert. Bereits in den 1970er Jahren entwickelten sich erste Ansätze integrierter Sprach- und Bewegungstherapie bzw. Entwicklungsförderung von Kommunikation durch Bewegung im Rahmen der Psychomotorik, die bis heute weiterentwickelt und modifiziert wurden (vgl. z.B. Kleinert-Monitor, 1996; Bender, 2011; Lütje-Klose, 2011; Olbrich, 2011). Viele dieser Ansätze verfolgen eine praxeologische Ausrichtung und basieren demnach nicht alle auf einer empirischen Validierung. Auch Zimmer (1993/2011) thematisiert bereits Anfang der 90er Jahre den Zusammenhang von Sprache und Bewegung im Rahmen des psychomotorischen Settings, erweiterte ihr Konzept jedoch hingegen mit den Jahren mehr hin zu einer bewegungsorientierten, anstelle einer psychomotorischen Ausrichtung. Ihre Arbeiten werden daher im Kapitel 4.3 ausführlich dargestellt.

4.2.1 Thematische Hinführung

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts wurde Bewegung als ein Wirkfaktor in der Sprachbehinderterpädagogik gesehen (vgl. Eckert, 1988a, S. 103). Dieses Interesse fand schon damals wie in den Jahrzehnten darauf vermehrte Aufmerksamkeit in der Psychomotorik (Olbrich, 1988; Kleinert-Monitor, 1996; Lütje-Klose, 2004; Bender, 2011). Sowohl Eckert befasste sich bereits Anfang der 80er Jahre (1985, 1988a, 1988b) mit der Geschichte der Bewegung innerhalb der Sprachtherapie als auch Kuhlenkamp aktuell (2011). Kuhlenkamp gibt in ihrem Herausgeberwerk „Sprache in Bewegung – Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie und Bildung“ (2011) einen detaillierten Überblick über die verschiedenen Ansätze der psychomotorischen Sprach- und Kommunikationsförderung. Die ausführliche Auseinandersetzung mit der Thematik einer kommunikations-/sprachfördernden Wirkung von Bewegung, in der Diskussion mit verschiedenen Autoren (Bender, Eckert, Lütje-Klose, Olbrich), sind Zeugnis der Aktualität. Ansätze und Konzepte, welche bereits in den 70ern und 80ern entwickelt wurden, finden sich in der gegenwärtigen Diskussion um Sprachtherapie und Sprachförderung wieder:

Klassische Sprachtherapie kann erst wirksam werden, wenn das Kind mit dem entsprechenden Entwicklungsstand diese Lernform akzeptiert und positive kommunikative und sprachliche Erfahrungen gemacht hat, eine Veränderung des eigenen Sprachverhaltens mit dem Ziel besserer und lustbetonter Verständigung wünscht. Somit kann sich eine gezielte Sprachförderung, die als solche ausgewiesen ist und wo nicht mit dem Deckmäntelchen des Spielens taktiert wird (offene Kommunikation!), sich der Entwicklungs- und Kommunikationsförderung anschließen. (Eckert, 1988a, S. 107)

Zu dem gleichen Zeitpunkt (1988) forderte Eckert für die Psychomotorik und Kommunikationsförderung eine vertiefende Grundlagenforschung.

Das Bereitstellen und Schaffen von für das Kind sinnhaften Kommunikations-, Interaktions-, Spiel- und Handlungsräumen bilden die wichtigen Voraussetzungen für die psychomotorisch

orientierte Sprachförderung. Entwicklungsprozesse werden nicht isoliert betrachtet, sondern immer in einen sinnvollen Kommunikationskontext gestellt. Die Rahmenhandlung als gemeinsamer Sinn- und Kommunikationsbezug ist in den verschiedenen Ansätzen grundlegend (vgl. Stelzmann, 2011).

Jedoch muss an dieser Stelle zwischen zwei unterschiedlichen Handlungsfeldern der Bewegung bzw. Zugängen unterschieden werden. Bewegung als Basisfördererelement zur Persönlichkeitsbildung und Kommunikationsförderung bildet den Fokus der Ansätze von Eckert (1988a, 1988b), Kleinert-Molitor (1988), Lütje-Klose (2004) und Olbrich (1987, 1988). „Gemeinsame Grundannahme aller Ansätze ist die Interaktion sprachlicher und sensomotorischer Entwicklung. Kinder werden als aktive Gestalter ihrer Lernprozesse betrachtet. Die Basis der Förderungen bilden bewegungsorientierte Spielhandlungen“ (Kuhlenkamp, 2011, S. 43). Jacobson (1992) dagegen trainierte im Rahmen der „koordinierten Stotterkontrolle“ spezifische Aspekte des Redeflusses durch Entspannungs- und rhythmische Übungen. Diese funktionelle Sicht der sprachlichen Unterstützung spiegelt sich vor allem auch bei speziellen Ansätzen aus der Patholinguistik wider.

Jedoch kann an dieser Stelle zwischen den verschiedenen Ausrichtungen der einzelnen Ansätze unterschieden werden. Neben einem therapeutischen Zugang wie er u.a. von Olbrich (Integrierte Sprach- und Bewegungstherapie, 1987, 1988) praktiziert wird, kann ein rein pädagogischer Zugang gewählt werden. Problematisch erscheint jedoch eine Vermischung dieser Ansätze auf Grund ihrer unterschiedlichen Zielsetzungen. Auch wenn Bewegung als grundlegendes Medium gesehen wird und ein körperorientiertes Vorgehen innerhalb jener Ansätze gewählt wird, ist der Umgang mit Sprachauffälligkeiten, -störungen und -verzögerungen ein anderer. Demnach bleibt zu resümieren, dass diese Ansätze überwiegend für die Förderung und Therapie von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf entwickelt wurden und weniger auf präventiver, sondern eher auf rehabilitativer Ebene ansetzen und somit von allgemeiner Sprachbildung im pädagogischen Alltag klar abzugrenzen sind. Evaluationsstudien dieser Ansätze liegen bisher kaum vor. Erste evidenzbasierte Hinweise auf die Wirksamkeit psychomotorisch orientierter Kommunikationsförderung gibt die Arbeit von Kuhlenkamp (2003).

4.2.2 Praxeologische und empirisch validierte Ansätze

Den aktuellen Tendenzen folgend, zeichnet sich innerhalb der Psychomotorik die Förderung der Sprache im Rahmen ihrer kommunikativen Funktion ab, während innerhalb der Sprachheilpädagogik eine Defizitorientierung weiter vorherrscht (vgl. Kuhlenkamp, 2011).

Innerhalb der verschiedenen Ausrichtungen psychomotorischer Konzepte baute Schilling bereits in den 80er Jahren (1988) eine Brücke und beschrieb die Aufgabe einer integrierten Sprach- und Bewegungsförderung bzw. -therapie wie folgt:

Behandlungsziel ist es, die Störproblematik so zu verändern, daß Defizitäres ausgeglichen, Entwicklungen in einzelnen Funktionsbereichen nachgeholt und eine Stabilisierung der Person erreicht wird. Die Spielräume für Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit werden erweitert, das Kind wird zu mehr Eigenständigkeit geführt, um zunehmend auf neue Situationen adäquat reagieren zu können. Da sich Kindesentwicklungen grundsätzlich im sozialen Raum vollziehen, nutzt die Psychomotorik die positiven Effekte der gegenseitigen Beeinflussung in der Gruppe, in die unter Umständen auch die Eltern mit einbezogen werden. (S. 61)

Er bezieht sich dabei auf die Ansätze von Olbrich (1987) und Eckert (1984) und betrachtet Sprache auf intentionaler und kommunikativer Ebene, lässt die funktionelle aber nicht aus.

Olbrich (1987) und Eckert (1984) als die Ur-Vertreterinnen einer psychomotorisch geprägten Sprachförderung, basieren mit ihren Arbeiten auf dem verstehenden Ansatz der Psychomotorik und betonen die Bedeutung der Mutter-Kind-Dyade innerhalb der psychomotorisch orientierten Entwicklungsförderung von Sprache und Kommunikation. Im Vordergrund ihrer Arbeiten steht nicht die Behandlung konkreter sprachlicher Symptome, sondern die Stärkung der Kommunikations- und Interaktionsprozesse. Das Prinzip der Selbstwirksamkeit wird innerhalb dieser psychotherapeutischen fundierten Ansätze betont (vgl. Kuhlenkamp, 2004). Trotz der langjährigen gemeinsamen Kooperation an der integrierten Sprach- und Bewegungstherapie (ISBT) entwickelten sich die Ansätze von Olbrich und Eckert zu einem späteren Zeitpunkt in unterschiedliche Richtungen.

Originär richtet sich die ISBT an Kinder mit psychoreaktiven und cerebral bedingten Sprachentwicklungsstörungen. Olbrich verdeutlicht ihren Ansatz der Integrativen Sprach- und Bewegungstherapie anhand der Gestaltkreistheorie von Weizsäckers (Abb. 4). Sie verbindet dabei die Dimensionen Denken-Sprechen mit den Dimensionen Bewegen-Wahrnehmen und sieht in der Mitte das begreifende Ich. Hier werden das Individuum und seine Umwelt als Einheit betrachtet (vgl. Olbrich, 1988, S. 131; 2011, S. 61):

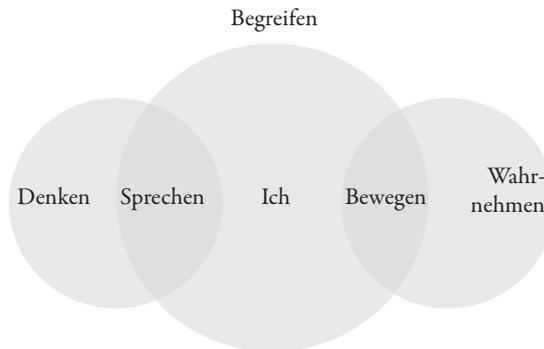


Abb. 4: Mehrdimensionaler Beziehungskreis in Anlehnung an die Gestaltkreistheorie von Weizsäckers

Unter der Berücksichtigung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes beschreibt Olbrich (1987, 1988) als ein weiteres Ziel der ISBT, die Stärkung der Mutter-Kind-Interaktion. Sie definiert diese Dyade als Basis für die Unterstützung des Spracherwerbs und als Fundament für die Teilnahme der Eltern am Therapieprozess. So kann zusammengefasst festgehalten werden, dass im Rahmen eines Gruppen-Settings „das Therapieziel erreicht [ist], wenn das emanzipierte, autonome Kind über eine beginnende sozialisierte Sprache und die Anfänge des logischen Denkens verfügt, die verinnerlichte äußere Sprache zum Strukturprinzip inneren Denkens macht“ (Olbrich, 1987, S. 64). Dieser Prozess kann nur realisiert werden, wenn die Rolle der Therapeutin als wertschätzende Begleitung umgesetzt wird und keine hierarchischen Strukturen innerhalb des psychomotorischen Kontextes vorherrschen. Als Voraussetzung dafür beschreibt Olbrich (1987) die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren und offen zu sein für die Ideen und Impulse der Gruppe, aber auch stark genug zu sein sich abgrenzen zu können (vgl. Olbrich, 1987, S. 66).

Ein paar Jahre später schildert Olbrich (2004) die aus der Praxis abgeleiteten Grundregeln ihrer ISBT wie folgt:

- „Das psychomotorisch-sprachheilpädagogische Vorgehen ist nicht übungszentriert, sondern erlebniszentriert.
- Die Spielszenen entwickeln sich aus den kindlichen Themen, die der Analyse der Praxissequenzen entnommen werden.
- Die Spielsituation gestaltet sich nicht produktorientiert, sondern prozessorientiert.
- Die am Spielgeschehen beteiligten Kinder und Erwachsenen gehen im Spiel eine dialogische Partnerschaft ein, psychomotorischer Dialog genannt.
- Das psychomotorische Setting bietet einen Rahmen [...] für Sprache und Kommunikation und damit einen erneuten Anreiz und vor allem einen Sinn für Sprachentwicklung“ (Olbrich, 2004, S. 17).

Diese Aspekte fassen den Ansatz zusammen, der zu den Pionierarbeiten auf diesem Gebiet gehört. Gleichzeitig wird der Weg zur Stärkung der Handlungs-, Ich-, Sach- und Sozialkompetenz gewiesen. Der Sinnhaftigkeit von Sprache und das Erschaffen bedeutungstragender Wirklichkeiten wird in diesem Zusammenhang eine elementare Relevanz zugesprochen (vgl. Olbrich, 2011, S. 58). Weiterhin beschreibt Olbrich (2011), dass die Akzentuierung der ISBT von einem therapeutischen Zugang hin zu einem Förderkontext abhängig vom jeweiligen institutionellen Kontext ist.

Eckert (1985a, 1988a, 1993) vereint in ihrem Ansatz zur Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung (IEK) unterschiedliche Theoriekonzepte (Motopädagogik, Gestaltpädagogik, Sprachheilpädagogik, Systemische Familientherapie, Neoreichianische- und Körpertherapie). Ihr Vorgehen ist individuumszentriert geprägt und kennzeichnet sich zusätzlich durch einen intensiven Einbezug der Eltern von sprachgestörten Kindern aus (1988b, 2011). Bewegung und Spiel bilden innerhalb des psychomotorischen Settings die Basisfördererelemente. Selbst-, Material- und Sozialerfahrungen dienen als Grundlage zur Entwicklung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit (Olbrich, 1988; Stelzmann, 2011). Eckert (1985b) spezifiziert die Aufgabe der Therapeutin in dem Sinne, als dass sie als Spiegel ihrem Gegenüber bei der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung dient.

Basierend auf dem Prinzip der Ganzheitlichkeit verfolgt Kleinert-Molitor (1988) im Rahmen ihrer psychomotorisch orientierten Sprachförderung das Ziel, dem Kind über sinnhafte Spielhandlungen Sprache anzubieten. Die Autorin hebt in ihrem praxeologischen Ansatz die Bedeutung von Bewegung, Wahrnehmung und Spiel für die kindliche Sprachentwicklung hervor. Sie betrachtet Sprache nicht in ihren einzelnen isolierten Funktionsbereichen, sondern akzentuiert die Rolle der Kommunikation innerhalb der Förderung. Durch den Einsatz eines pädagogischen Förderplans werden im Rahmen von bewegungsorientierten Spielsituationen der pragmatische Sprachgebrauch bzw. die kommunikativen Prozesse gefördert. Das Kind soll erkennen, dass es sich durch Sprache und Bewegung mit seiner Umwelt auseinandersetzen und auch eigene Intentionen realisieren kann. Im Gegensatz zu Olbrich und Eckert geht Kleinert-Molitor (1985, 1988) von einer sprachheilpädagogischen Perspektive aus. Innerhalb des Förderplans werden die verschiedenen Schwerpunkte und die methodische Umsetzung expliziert. Kleinert-Molitor (1988) unterteilt die Gewichtung der sprachlichen Förderanteile wie folgt innerhalb ihrer Therapiephasen auf:

- „Schwerpunkt A: Wahrnehmungs- und Bewegungslernen mit Sprachbegleitung,
- Schwerpunkt B: Begegnung von Sprach- und Bewegungshandeln,
- Schwerpunkt C: Sprachhandeln mit Bewegungsbegleitung“ (Kleinert-Molitor, 1988, S. 115).

Während zu Beginn des Förderplans Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse im Vordergrund stehen, werden diese später abgelöst durch direkte sprachfördernde Vorgehensweisen. Das Bewegungshandeln bleibt kontinuierlich als Medium bestehen. Umgesetzt wird die psychomotorisch orientierte Sprachförderung nach Kleinert-Molitor in der Regel im Kleingruppenkontext. Einzel-Settings können als Ergänzung zur Förderung hinzugezogen werden (vgl. Kleinert-Molitor, 1985). Der folgende Rahmenplan verdeutlicht, wie unterschiedlich psychomotorisch orientierte Sprachförderung hinsichtlich ihrer Elemente von Sprache und Bewegung durchgeführt werden kann. Trotz dieser auf den ersten Blick eher stark strukturierter Form der Förderung, betont Kleinert-Molitor, dass ihr Konzept nicht „als defizitgerichtetes Funktionstrainingsprogramm“ (1988, S. 116) aufzufassen ist. Durch konkrete Spielideen wird die Sprachentwicklung in einem für das Kind motivierenden Kontext gefördert (Abb. 5):

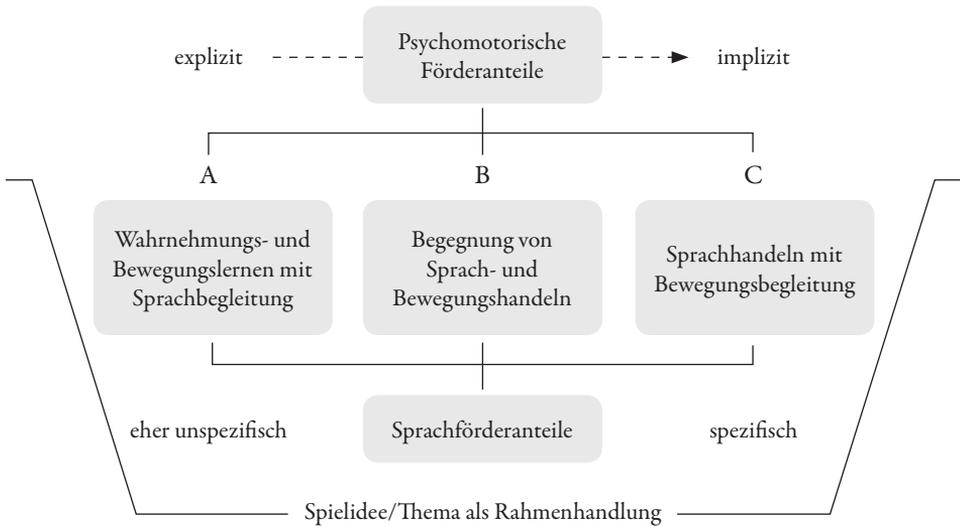


Abb. 5: Förderplan der psychomotorisch orientierten Sprachförderung

Der Zusammenhang von Sprache und Bewegung sowie die Rolle der Psychomotorik als Ansatz zur Förderung von Schulkindern mit Sprachentwicklungsstörungen thematisiert auch Lütje-Klose (2004, 2011). Basierend auf dem interaktionistischen Spracherwerbsansatz nach Bruner und aus der Perspektive des sprachganzheitlichen Modells nach Bindel bezieht sie sich in ihrer Arbeit auf die psychomotorisch orientierte Sprachförderung nach Kleinert-Molitor. Ausgangspunkt ihres Ansatzes ist die enge Verknüpfung und gegenseitige Aktivierung der sensomotorischen und sprachlichen Entwicklung. Bewegungsorientierte Spielsituationen betrachtet sie als Ausgangspunkt für Kommunikation und Interaktion, in denen sprachentwicklungsgestörte Kinder ihre Lernprozesse aktiv gestalten können (vgl. 2004, S. 415). Die Psychomotorik wird als ein *Raum* dargestellt, in dem das Kind, eingebunden in ein Gefühl der Sicherheit, seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten weiter entwickeln kann. Bindung- und Beziehungsaufbau spielen dabei eine essentielle Rolle. Lütje-Klose (2004) beschreibt die herausragende Bedeutung psychomotorischer Angebote auf drei Systemebenen:

- (1) Die Körperebene umfasst positiv wahrgenommene Erfahrungen sowie die Gelegenheit des selbstbestimmten Handelns.
- (2) Die Ebene der inneren Vorstellungen umfasst motivierende und herausfordernde Angebote, die durch motorische und sprachliche Handlungen umgesetzt werden können.
- (3) Die interpersonelle Ebene zeichnet sich durch einen sozialen Kontext aus, in dem das gemeinsame Handeln und der Beziehungsaspekt die Basis bilden (vgl. Lütje-Klose, 2004, S. 38).

Mit der Gestaltung unterschiedlicher psychomotorischer Angebote auf diesen Ebenen wird das Ziel verfolgt, „die Ausdifferenzierung sprachlicher Kompetenzen als Teilsystem kommunikativer Fähigkeiten“ zu betrachten und gleichzeitig die Sprachentwicklung und ihre Bereiche als Teil der Gesamtentwicklung wahrzunehmen. Sprache wird demnach nicht in ihrer isolierten Form gesehen, sondern ist als bedeutungstiftende Kommunikationsförderung zu verstehen, in der das Kind für sich bedeutsame Interaktionen erlebt (vgl. Lütje-Klose, 2004, S. 38). Die Rolle der Pädagogin wird dadurch erweitert, dass sie selber als „attraktives Sprachvorbild“ (S. 38) fungiert. Ähnlich wie auch Kleinert-Molitor, betont Lütje-Klose (2004) die Relevanz von sprachdiagnostischen Verfahren als Orientierungspunkt für die Planung der Förderung.

Mit ihren Ausführungen einer psychomotorischen Kommunikationsförderung stellte Bender (2002, 2004, 2011) erstmals einen direkten psychomotorisch-logopädischen Ansatz vor. Ausgehend von ihren Erfahrungen aus der logopädischen Praxis, beschreibt sie ein mehrdimensionales und ressourcenorientiertes Konzept, das den kindlichen Spracherwerb als einen multifaktoriellen Prozess erklärt. Nach Bender (2004) bildet die Stärkung der Kommunikation ein komplexes Konstrukt, welches Sprache in seinen unterschiedlichen Dimensionen abbildet. Den Zusammenhang von Motorik und Sprache schildert sie in Anlehnung an die Bedeutungsdimensionen von Bewegung von Zimmer (2012a) und ergänzt jene um die kommunikativen Ebenen:

Tab. 3: Bedeutungsdimensionen von Bewegung und Sprache

Motorik (Zimmer)		Sprache/Kommunikation (Bender)
Erreichen, erproben, ausdrücken, verändern,	Instrumentelle Bedeutung	Aussprechen, erklären, fragen
Informationen über den eigenen Körper, Beschaffenheit von Gegenständen und Personen	Wahrnehmende-erfahrende Bedeutung	Bedeutung entschlüsseln, hören, verarbeiten differenzieren
Ausdruck von Gefühl Beziehung	Soziale Bedeutung	Kommunikation als soziale Interaktionsform
Selbsterfahrung, Auseinandersetzen mit körperlichen Fähigkeiten, Selbstbild	Personale Bedeutung	Sprache und Sprechen als persönlicher Ausdruck, Selbstdarstellung

Quelle: Bender, 2011, S. 86.

Der psychomotorische Kontext bietet Raum, um über Erfahrungen der Selbstwirksamkeit kommunikative Prozesse anzuregen (vgl. Bender, 2011, S. 96). Tabelle 3 stellt die für Bender „greifenden“ Prozesse zur Anregung und Stärkung der kommunikativen Fähigkeiten dar. Als zentrale Aspekte einer logopädisch-psychomotorischen Kommunikationsförderung bezeichnet Bender die Entwicklungs-, Dialog-, Kind-, Ressourcen- und Systemorientierung. Auch an dieser Stelle wird eine Anlehnung an den kindzentrierten Ansatz von Zimmer ersichtlich, indem Bender das Kind innerhalb des Förderprozesses als aktiven Gestalter seiner Entwicklung betrachtet. Im Vergleich zu ihren Kolleginnen, beschreibt Bender ihre Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren, während beispielsweise Olbrich und Eckert ihren Zielgruppenschwerpunkt bei Schulkindern legen. Als einen wesentlichen Bestandteil der Kommunikationsförderung nennt Bender das eigene Sprachmodell (vgl. 2011). In der Rolle des Sprachvorbildes stellt die Therapeutin eine wichtige Spiegelfunktion dar. Die Inhalte solcher sprachfördernden Verhaltensweisen werden zum Teil im Kommunikationskreis aufgezeigt und ergänzt u.a. durch Formatstrukturierung und korrekiven Feedbacks seitens des Erwachsenen.

Einen weiteren Ansatz zu diesem Themengebiet stellt Kuhlenkamp (2003) im Rahmen ihrer empirischen Studie vor. Sie nimmt eine Vorreiterposition innerhalb der psychomotorischen Sprach- und Kommunikationsförderung ein, da sie ihren praxeologischen Ansatz im Kontext einer empirischen Untersuchung überprüft hat. In Anlehnung an Lütje-Klose und Krämer-Kilic (1998) benennt Kuhlenkamp (2004, S. 4) ein gemeinsames Leitmotiv der unterschiedlichen Sprachfördermöglichkeiten durch die Psychomotorik: Die „Interaktion der sprachlichen und sensomotorischen Entwicklung. Kinder werden als aktive Gestalter ihrer Lernprozesse betrachtet. Die Basis der Förderung bilden bewegungsorientierte Spielhandlungen“. Nicht die direkte Sprachförderung steht im Vordergrund, sondern Situationen, durch die den Kindern Raum gegeben wird, sich kommunikativ (verbal/non-verbal) zu äußern (vgl. Kuhlenkamp, 2004, S. 5). Durch das Medium Bewegung werden so die sprachlich-kommunikativen Prozesse des Kindes angeregt und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert.

Im Rahmen ihrer primär qualitativ angelegten Studie (Kuhlenkamp, 2003) wird der Aspekt der Sprachförderung als Mittel zur Kommunikation in Form einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung, wie es die Psychomotorik bietet, beleuchtet. Als differentielle Zielinhalte formuliert die Autorin den Aufbau der Handlungsfähigkeit, die Integration zur Gruppe, die Förderung sozialer Kompetenzen sowie den Aufbau einer positiven, erfolgsoversichtlichen Leistungsmotivation (vgl. 2003, S. 191). Zielgruppe ihrer schulintegrierten psychomotorischen Förderung stellten Grundschul Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren dar, die in einem Stadtgebiet Dortmunds aufwuchsen, das als *sozialer Brennpunkt* bezeichnet werden konnte. Die Förderung fand im Rahmen von Kleingruppenseittings statt und fokussierte eine Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Der Aufbau von Beziehungen und die Anregungen zur Interaktion fundierten die Förderung der kommunikativen Kompetenzen innerhalb der psychomotorischen Entwicklungsförderung. Die Förderung war wie folgt strukturiert:

- (1) Begrüßung in der Besprechungsecke der Turnhalle;
- (2) Gemeinsames Aufwärmenspiel;
- (3) Treffen in der Besprechungsecke;
- (4) Spielphase an den Aufbauten;
- (5) Gemeinsames, ruhegetöntes Abschlusspiel;
- (6) Abschließendes Treffen in der Besprechungsecke (vgl. 232ff).

Dieser ritualisierte Stundenaufbau bietet Raum für Interaktion und Reflexion in Form von Gesprächen. Die Einbindung der Eltern erfolgte auf einem niedrigschwelligem Niveau. Durch Elternabende konnten die Eltern über die Förderung (Inhalte, Zielsetzungen, Therapeutin, Organisationen) informiert werden und bei Interesse auch hospitieren. Die nachfolgende Abbildung 6 gibt einen Überblick über die inhaltlichen Leitlinien der psychomotorischen Entwicklungs-förderung wie Kuhlenkamp sie umgesetzt hat:

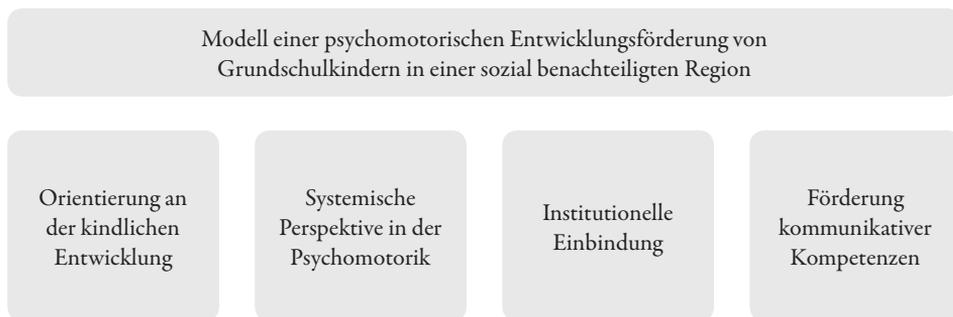


Abb. 6: Säulen eines Modells psychomotorischen Arbeitens in einer sozial benachteiligten Region

Fokussiert man die kommunikativen Kompetenzen (rechte Säule), so bezieht sich Kuhlenkamp (2003) auf die Ausführungen von Motsch (1994) und beschreibt als relevante kommunikative Zielfähigkeiten weniger sprachspezifische Fertigkeiten, als vielmehr Kompetenzen, die ein positives Selbstkonzept umfassen. In diesem Zusammenhang beruft sie sich auch auf die Ausführungen von Zimmer (vgl. 2011, S. 23), die die Ziele psychomotorischer Förderung bezogen auf die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen ähnlich formuliert und die Entfaltung der Handlungskompetenz sowie die Eigentätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Im Rahmen ihrer Projektstudie (2003), die sich über einen Zeitraum von einem Jahr (zzgl. Pilotphase) erstreckte, verwendete Kuhlenkamp den I-E-P („Individual Education Plan“), der über den gesamten Förderzeitraum fortgeschrieben wurde. Neben qualitativen Methoden wie zum Beispiel Befragungen (Fragebogen zum sozialen und kulturellen Hintergrund) und Beobachtungen (Kommunikationsbeobachtungsbogen) wurden auch quantitative Verfahren in Form von motometrischen Tests, der Movement ABC von Henderson & Sudgen (1992) und der Punkttest für Kinder von Schilling (1972) eingesetzt. Der Schwerpunkt der Interpretation der Ergebnisse lag auf den Resultaten der individuellen Entwicklungspläne (I-E-P). Betrachtet man die Veränderungen auf der sprachlichen Ebene (neben den Items Selbstkonzept, motorischer Entwicklungsstand und Sozialverhalten), konnte Kuhlenkamp Verbesserungen auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene sowie auf der Erweiterung des Wortschatzes feststellen. Auch erste Ansätze metasprachlicher Kommunikation waren ersichtlich.

Der psychomotorische Kontext bildet für Kuhlenkamp (2003, 2011), wie auch für Olbrich (1988) und Lütje-Klose (1997), einen sinnhaften Raum, in dem kommunikative sowie motorische Kompetenzen optimal gefördert werden können. Ihr Verständnis einer psychomotorisch angelegten Kommunikationsförderung greift daher mehr den Aspekt der Körperlichkeit innerhalb des Spracherwerbsprozesses auf. So wird der Körper als fundamentalstes und erstes vorsprachliches bzw. non-verbales Kommunikationsmittel betrachtet. Die Differenzierung der sprachlichen Kompetenzen steht dabei nicht im Vordergrund.

4.2.3 Zusammenfassung

Die Interaktion und Betrachtung des Kindes als aktiven Gestalter bildet den gemeinsamen Ausgangspunkt der vorgestellten Ansätze. Ausgerichtet an der sensomotorischen Entwicklung des Kindes, wird im Rahmen von spielerischen Bewegungshandlungen Sprache in ihrer kommunikativen Funktion gefördert (vgl. Kuhlenkamp, 2004, 2011). Zusätzlich bleibt zu resümieren, dass die psychomotorisch orientierten Ansätze größtenteils für die Förderung und Therapie von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf entwickelt wurden und demnach weniger auf präventiver, sondern eher auf rehabilitativer bzw. kurativer Ebene ansetzen und von allgemeiner Sprachbildung, wie sie in Tageseinrichtungen für Kinder erfolgt, klar abzugrenzen sind. Evaluationsstudien dieser psychomotorisch orientierten Ansätze liegen leider bisher kaum vor. Erste evidenzbasierte Hinweise auf die Wirksamkeit psychomotorisch orientierter Kommunikationsförderung gibt wie beschrieben lediglich die Arbeit von Kuhlenkamp (2003). Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden als Überblick in der nachstehenden Tabelle 4 dargestellt:

Tab. 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede psychomotorisch orientierter Ansätze der Sprach- und Kommunikationsförderung

	Eckert	Olbrich	Kleinert-Molitor	Lütje-Klose	Kuhlenkamp	Bender
Konzept	Integrierte Entwicklungs- und Kommunikationsförderung	Integrierte Sprach- und Bewegungstherapie	Psychomotorisch orientierte Sprachförderung	Psychomotorisch orientierte Sprachförderung	Schulintegrierte Psychomotorische Entwicklungsförderung	Psychomotorische Kommunikationsförderung
Theoretischer Hintergrund	Verstehender Ansatz der Psychomotorik Motopädagogik, Gestaltpädagogik, Sprachtherapie, Systemische Familientherapie, Neoreichanische Körperarbeit	Verstehender Ansatz der Psychomotorik Gestalttheorie, Humanistische Psychologie Sozio-, Psycho- und Entwicklungstherapie	Spracheilpädagogischer Zugang, Handlungstheoretische und Interaktionische Ausrichtung	Sonderpädagogischer Zugang der Psychomotorik, Entwicklungspsychologie & Interaktionische Ausrichtung, Direkte Anlehnung an den Ansatz von Kleinert-Molitor,	Praxeologischer Zugang der Psychomotorik, Systemischer Ansatz, Orientierung am spiel- und handlungsorientierten Unterricht	Kindzentrierter Ansatz der Psychomotorik, Von der Motopädagogik in die Logopädie
Förderung/Therapie	Psychotherapeutisch orientiertes Förderkonzept Individuumszentriert	Psychotherapeutisch orientiertes Therapiekonzept	Individuumszentriertes Förderkonzept	Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung	Psychomotorische Entwicklungsförderung	Psychomotorisch-logopädischer Ansatz

	Eckert	Olbrich	Kleinert-Molitor	Lütje-Klose	Kuhlenkamp	Bender
Zielsetzung	Lernangebote bereitstellen Entwicklungsschritte nachholen Unverarbeiteten Raum geben Offene symmetrische Kommunikation Eigene und die Emotionen anderer akzeptieren	Stärkung der Handlungs-, Ich-, Sach- und Sozialkompetenz	Förderung der Sensomotrik & psychische Stabilisierung, Sprache als sinnhaftes Kommunikationsmedium erkennen, Förderung der sprachlichen Kodierungsstufen	Stärkung der kommunikativen Kompetenzen	Aufbau der Handlungsfähigkeit, die Integration zur Gruppe, die Förderung sozialer Kompetenzen sowie den Aufbau einer positiven, erfolgszuversichtlichen Leistungsmotivation	Förderung der Kommunikationsentwicklung über Körper-, Handlungs- und Materialerfahrungen
Medium	Bewegungsorientierte Spielsituationen	Bewegungsorientierte Spielsituationen	Bewegungs- und Sprachhandeln über das Spiel	Bewegungsorientierte Spielsituationen	Bewegungsorientierte Spielsituationen	Bewegungsorientierte Spielsituationen
Zielgruppe	Sprachentwicklungsgestörte Kinder (und deren Eltern)	Kinder mit Sprachstörungen und Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten (sowie deren Eltern)	Sprachentwicklungsgestörte Kinder	Sprachentwicklungsgestörte Kinder	Grundschüler aus sozialbenachteiligten Kontexten	Sprachentwicklungsauffällige Kinder
Setting	Psychomotorisches Gruppensetting (bis zu 4 Familien)	Psychomotorisches Gruppensetting	Psychomotorisches Gruppensetting, Einzelförderung als Zusatz möglich	Psychomotorisches Gruppensetting, Einzelförderung als Zusatz möglich	Psychomotorisches Gruppensetting	Logopädisch-psychomotorisches Gruppensetting
Elternbindung	Gilt als Voraussetzung	Gilt als Voraussetzung	Elternberatung	Elternberatung	Elterninformation (Elternabend; Hospitation)	Partnerschaftliche Elternarbeit
Wiss. evaluiert⁷	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja (2003)	Nein

7 Im Sinne einer empirischen Interventionsstudie zur Überprüfung der Effektivität.

4.2.4 Kritische Betrachtung

Es existieren kaum wissenschaftliche Untersuchungen im deutschsprachigen Raum, die die Wirkung psychomotorischer (Kommunikations-)Förderung auf die kindlichen Spracherwerbsprozesse empirisch belegen⁸.

Die Rolle der Psychomotorik innerhalb der Sprachförderdebatte wird von einigen Autoren aus den unterschiedlichen Disziplinen kritisch diskutiert. Die psychomotorische Ausrichtung im Kontext der Förderung wird u.a. als unspezifisch und nicht den Spracherwerb fokussierend bezeichnet. Weichert (2007) beschreibt die psychomotorisch orientierten Ansätze der Sprachförderung beispielsweise wie folgt:

Gemeinsam ist all diesen Ansätzen, dass sie zur Sprachförderung nicht eine direkte Bearbeitung sprachlicher Strukturen und v.a. sprachlicher Defizite vornehmen, sondern dass sie über die Herstellung komplexer spielerischer Handlungssituationen, in denen mehrere Kinder gemeinsam eine konkrete Handlungsthematik sich bewegend bearbeiten, eher eine indirekte Sprachförderung betreiben, welche auf alle Dimensionen sprachlich-kommunikativer Kompetenzen ausstrahlen soll. (S. 1056)

Weichert bestreitet nicht den Einfluss bewegungsorientierter Spielhandlungen (Psychomotorik, Sportunterricht) auf die Anregung der Kommunikationsprozesse, weist jedoch auf die Grenzen hin. Er beschreibt den Einfluss von Bewegung auf das sprachliche Handeln anhand von Beispielen aus seiner langjährigen Arbeit mit cerebralparetischen Kindern. Er erkennt die motivationsleitende Funktion an und verweist in seinen Ausführungen sogar auf neurophysiologische Kausalitäten beider Entwicklungsbereiche (vgl. Weichert, 2007, S. 1051ff).

Jungmann (2008) und Walter (2002) kritisieren unabhängig voneinander den Mangel an empirischen Ergebnissen, die die Wirkung der psychomotorischen Elemente auf den Spracherwerb belegen. Folgt man ihren Ausführungen, lassen sich keine signifikanten Effekte bei psychomotorisch orientierten Sprachförderkonzepten abzeichnen, bei denen allein durch Bewegungsangebote die Sprachentwicklung beeinflusst werden sollte. Jedoch erkennt Jungmann (2008) die Stärken psychomotorisch orientierter Sprachförderung in dem für das Kind sinnhaften Handlungskontext an, welcher nicht auf die isolierte Förderung einzelner Sprachbereiche ausgerichtet ist, sondern eine basale Förderung kommunikativer Kompetenzen in den Vordergrund stellt. Als Schwäche identifiziert die Autorin die mittlerweile „als überholt“ angesehene Theoriegrundlage, die die „kognitive[n] Entwicklungsschritte in der sensomotorischen Phase als Schrittmacher für die spätere Sprachentwicklung postuliert“ (Jungmann, 2008, S. 40). Auch kritisiert sie den späten Förderbeginn vieler Ansätze, da bereits Ayres (1984) in den 80er Jahren empfahl, die Sprachentwicklung schon auf einer prä-verbalen Ebene durch Bewegung und Wahrnehmung zu unterstützen. In diesem Zusammenhang nennt Jungmann (2008) darüber hinaus die Ausführungen Lockes (1994), die die Effektivität einer frühen Sprachförderung aufgrund entwicklungsbiologischer Erkenntnisse bekräftigen.

Auch Lütje-Klose (2004) weist darauf hin, dass es kaum empirische Untersuchungen gibt, die die direkte Wirkung auf sprachliche Prozesse durch die psychomotorische Förderung belegen. Sie beschreibt, basierend auf ihrer Literaturrecherche und in Anlehnung an Befragungen von Experten, den psychomotorischen Kontext jedoch „als motivierende und lustbetonte Kommunikationssituation, die den Einsatz spezifischer sprach- und kommunikationsfördernder Strategien im Rahmen des Spiels erlaubt“ (S. 425). Sie kommt zu dem Schluss, dass vor allem im schulischen Kontext, „psychomotorische Situationen sich aufgrund ihrer Prinzipien

⁸ Ausnahme bildet die Studie von Kuhlenkamp (2003).

und Methoden gut für den Einsatz im Rahmen der Sprach- und Kommunikationsförderung eignen“ (S. 425f). Sprachförderung sollte nach Lütje-Klose (vgl. 2011, S. 114) zu Folge nicht das Ziel verfolgen, sich das System Sprache als Selbstzweck anzueignen, sondern Sprache in ihrem Handlungskontext sehen und somit auch die Förderung personaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen einbinden. Hier wird die Bedeutsamkeit einer differenzierten Sprachentwicklungsdiagnostik im Vorhinein verdeutlicht, um eine individuumszentrierte Förderung gewährleisten zu können.

Moser und Christiansen führten 2000 eine Studie zur Überprüfung der Effekte psychomotorischer Trainings auf kognitive und motorische Lernvoraussetzungen von Kindern durch. Die Ergebnisse bestätigten einen korrelativen Zusammenhang zwischen dem motorischen und dem kognitiven Funktionsniveau. Generelle Effekte auf das sprachliche Funktionsniveau durch psychomotorische Trainingseinheiten bei sieben- und achtjährigen Kindern ($n = 40$) konnten jedoch nicht für die Gesamtgruppe festgestellt werden. Lediglich die kognitiv schwächere Teilgruppe wies signifikante Veränderungen im Vergleich zur stärkeren Gruppe im Bereich der Sprachkompetenz auf.

Im Rahmen einer Metaanalyse untersuchten Kavale & Mattson (1983) auf der Grundlage von 180 experimentellen Studien, u.a. im Rahmen psychomotorischer Förderungen, den Transfer auf nicht direkt trainierte Fertigkeiten (z.B.: Sprachliche Kompetenzen, Lesen, Schreiben). In dieser groß angelegten Zusammenfassung von Primärstudien konnten die Autoren jedoch keine signifikanten Ergebnisse berichten.

Vertieft man die Perspektive der Sprachheilpädagogik, widmete sich auch Dannenbauer (1987) in den 80ern persönlich in einem öffentlichen Brief an Homburg der Motorik-Sprach-Debatte. Er erkennt die Möglichkeiten der Kommunikationsförderung in der Psychomotorik an, weist aber auch auf die Grenzen von Therapiekonzepten hin, „die vorgeben, durch psychomotorisches Training die Ursachen einer Sprachlernstörung zu beseitigen“ (1988, S. 84) und weitere sprachpädagogische Maßnahmen als defizitorientiert erklären.

Betrachtet man diese kritische Debatte rund um die psychomotorisch orientierten Sprachförderansätze so lässt sich ein roter Faden erkennen: Die Diskussion um die Wirkung psychomotorischer Angebote auf die einzelnen Sprachbereiche. Die Bedeutung von Bewegung für pragmatisch-kommunikative Entwicklungsprozesse von Kindern scheint allgemein anerkannt, eine Übertragung jedoch auf die gesamte sprachliche Entwicklung wird aufgrund mangelnder empirischer Erkenntnisse angezweifelt⁹.

Nachdem die verschiedenen psychomotorisch orientierten Ansätze zur Unterstützung sprachlich-kommunikativer Prozesse dargestellt und diskutiert wurden, geht es im folgenden Kapitel darum, empirische Befunde zu skizzieren, die sich mit dem Zusammenhang von Sprache und Bewegung beschäftigen. Es werden Studien vorgestellt, die Sprache und Bewegung miteinander verknüpfen und Bewegung als motivierendes Medium zur Stärkung sprachlicher Kompetenzen verstehen.

4.3 Bisherige empirische Befunde zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung

Wie zuvor begründet wurde, gab es bereits Ende der 80er Jahre aus sprachheilpädagogischer Perspektive Kritik an der unzureichenden empirischen Grundlage, auf der das Zusammenwirken von Sprache und Bewegung fundierte (Homburg, 1988). Wissenschaftliche Studien über den

⁹ An dieser Stelle sei kurz auf das aktuelle Thema von Wirkfaktoren in der Psychomotorik sowie der Frage nach der Passung von Intervention und Evaluation hingewiesen (Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014), jedoch wird aus ökonomischen Limitationen dieser Studie nicht darauf vertiefend eingegangen.

Zusammenhang von Bewegung und Sprache im Rahmen von Interventionsuntersuchungen liegen auch heute nur notdürftig vor. Ein Großteil der empirisch belegten Daten stützt sich hauptsächlich auf Ergebnisse, in denen die motorischen Fähigkeiten von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen oder -verzögerungen untersucht wurden (vgl. Zimmer, 2005). Die wenigen evidenzbasierten Erkenntnisse zum Zusammenhang von sprachlichen und motorischen Prozessen stammen meist aus Studien zur Untersuchung von Wahrnehmungsstörungen und motorischen sowie sprachlichen Defiziten bei Kindern.

Auch Kraft (1986) beschreibt im Rahmen ihrer Dissertation diese Verbindung von Wahrnehmung, Bewegung und Sprache am Beispiel von Sprachstörungen bedingt durch Gehörlosigkeit. Die auditive Wahrnehmung wird u.a. als Grundvoraussetzung zur Phonemdifferenzierung beschrieben. Schwächen in diesem Bereich können als Prädiktoren für spätere Lese-Recht-Schreib-Störungen gelten. Des Weiteren stellt sie die Bedeutung der Sensomotorik als Voraussetzung für die Artikulation heraus: „Die lautsprachlichen Voraussetzungen basieren vor allem auf einer einwandfrei funktionierenden Sensomotorik – gepaart mit steuernder Intelligenz, weil Sprechen und Sprachverstehen sich über Bewegungsabläufe, koordiniert mit Sinnestätigkeiten vollziehen“ (Kraft 1986, S. 16).

Eckert kam bereits 1988 auf Grundlage ihrer Literaturrecherche zu einem ähnlichen Ergebnis. Die Erkenntnisse der letzten 40 Jahre (aus Sicht der 80er Jahre) aus dem deutschen und anglo-amerikanischen Raum beschäftigten sich, so Eckert, mit einer defizitären Perspektive auf den Zusammenhang von Sprache und motorischen Prozessen und zeigten auf, „daß Sprachentwicklungsstörungen mit einem allgemeinen motorischen Rückstand, insbesondere hinsichtlich Gleichgewicht, Schnelligkeit, Simultankoordination, Kraft, sowie Hand- und Fingergeschicklichkeit einhergehen. Das Ausmaß der Sprachstörungen korrespondiert mit dem Ausmaß der motorischen Störungen“ (Eckert, 1988a, S. 103).

Ayres (1984) stellt heraus, dass Kinder mit Sprach- oder Sprechproblemen oftmals auch eine Dyspraxie, also eine motorische Aufnahmestörung aufweisen. Es wird davon ausgegangen, dass die Bewegungskoordination im Mundraum u.a. als Vorbereitung für die Koordination der Sprechbewegungen dient. Durch vielfältige Erfahrungen der intraoralen Exploration in der frühen Kindheit erfolgt eine Verfeinerung und Differenzierung des Zusammenspiels von Lippen, Kiefer, Gaumen, Wangen, Zunge, Zähnen, Hand und Finger. Affolter (1987) bekräftigt, dass dieses Lippenspiel eine wichtige und unerlässliche Voraussetzung zum normalen Sprechen ist. Sprechen wird demnach als eine motorische Handlung definiert, die eine sehr komplexe Bewegungsplanung erfordert. Vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen Entwicklungsverständnisses stellte Affolter bereits 1987 bei Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen Schwierigkeiten und Ausfälle im Bereich der Wahrnehmung und bei grob- und feinmotorischen Prozessen fest. Anstatt am Endpunkt des sprachlichen Entwicklungsprozesses anzusetzen, empfiehlt sie, auf der Ebene der vorsprachlichen Entwicklung einzugreifen und Sprachentwicklung über Bewegung und Wahrnehmung zu initiieren. Ayres (1984, S. 91) unterstützt dies, indem sie betont, dass Sprache und Sprechvermögen als „Endprodukte der vorausgegangenen sensorischen Integration“ zu betrachten sind. Das ungestörte Zusammenspiel aller sensorischen Systeme ist demnach für die Entwicklung von Wortverständnis, Sprache und Sprechen wichtig.

Schulte-Mäter (2007) sichtete in der Literatur beispielsweise Studien, die die Verbindung von prosodischen Auffälligkeiten und Entwicklungsdyspraxien thematisierten. Durch die Beeinträchtigung der Bewegungssteuerung kann der Sprechakt durch eine inkorrekte

Intonation sowohl monoton wirken als auch zu einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Redeflussstörung führen (vgl. S. 281).

Zu den wenigen Ausnahmen, bei denen nicht der Entwicklungsverlauf von beeinträchtigten Kindern im Vordergrund steht, gehört eine Untersuchung zur Förderung der Sprache durch Bewegung, die an der University of Thrace (Griechenland) 2006 veröffentlicht wurde. 67 Vorschulkinder im Alter von vier bis sechs Jahren nahmen an der Kontrollgruppenstudie teil. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder der Versuchsgruppe aufgrund der Intervention (4x pro Woche 40minütiges „integrated teaching“ Bewegungsprogramm) ihre sprachlichen Leistungen verbessern konnten (vgl. Goti, Derri & Kioumourtzoglou, 2006).

In Anbetracht der Tatsache, dass im frühpädagogischen Diskurs diesbezüglich schon seit geraumer Zeit das reziproke Verhältnis der verschiedenen Entwicklungsbereiche anerkannt wird, ist die marginale Anzahl an entsprechenden empirischen Untersuchungen doch etwas überraschend. Zimmer (2005) bemängelt diese unzureichende Grundlage empirischer Erkenntnisse auf diesem Gebiet im Rahmen ihrer DJI Expertise zum Thema Sprache und Bewegung in Kindertagesstätten sowie auch aktuell in ihrem Handbuch zur Sprachförderung durch Bewegung: „Sucht man allerdings nach empirischen Untersuchungen über den Zusammenhang von Wahrnehmung, Bewegung und Sprache im kindlichen Entwicklungsprozess“, so Zimmer (2011), „dann wird man kaum fündig“. Dieser Äußerung zufolge widerlegt Zimmer den Zusammenhang nicht, sondern fordert weitere empirische Studien, welche Sprache und Bewegung aus einer nicht defizitorientierten Sichtweise betrachten.

Die bislang aufgeführten Ansätze und Ausrichtungen spiegeln eine bewegungsorientierte Sichtweise auf die Sprache und ihrer Förderung wider. Sei es aus psychomotorischer, neurologischer oder sprachheilpädagogischer Perspektive, eine positive Beeinflussung wird der Bewegung nie abgesprochen, jedoch das Ausmaß teilweise kritisch diskutiert. Folgend werden nun empirische Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung sowie anschließend bewegungsorientierte Interventionsstudien vorgestellt.

4.3.1 Ausgewählte Studien zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung

In Anlehnung an die beschriebene Debatte und aus ihren langjährigen Erfahrungen aus der psychomotorischen Praxis heraus veröffentlichte Zimmer 2006 gemeinsam mit Mandler die Ergebnisse ihrer Untersuchung zum Zusammenhang von Bewegung und Sprache bei Kindergartenkindern. Ihre Position, den Zusammenhang von Sprache und Bewegung nicht aus einer defizitorientierten Perspektive zu analysieren ist bis dahin einmalig. Im Rahmen ihrer Studie untersuchte Zimmer 126 (w n = 66 & m n = 60) Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren aus unterschiedlichen Einzugsgebieten (bzgl. der Sozialstrukturen) Osnabrücks. Mit dem Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4–6, Zimmer & Volkamer, 1987) wurde der Motorikquotient (MQ) sowie mit dem Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3–5, Grimm 2001) der Sprachstand erhoben. Zusätzlich wurden Erzieher- und Elternfragebögen zur weiteren Einschätzung des Sprachverhaltens in Verbindung mit den motorischen Kompetenzen eingesetzt. Die Ergebnisse wiesen auf einen positiven Zusammenhang zwischen der motorischen- und sprachlichen Entwicklung hin. Die teilnehmenden Kinder mit einem höheren MQ zeigten bessere Leistungen im SETK 3–5. Auch die Erzieherfragebögen bestätigten dieses Ergebnis. Ein enger Zusammenhang zeigte sich zwischen der feinmotorischen Geschicklichkeit und der Artikulation, welcher durch negative Korrelationen bestätigt wurde. Die folgende Tabelle 5 demonstriert die Korrelationen der Leistungen im SETK 3–5 und dem Sprachverhalten mit den Leistungen im MOT 4–6 im Detail:

Tab. 5: Korrelation der Leistungen im SETK 3–5 und dem Sprachverhalten mit den Leistungen im MOT 4–6

Sprachvariablen 1–9: SETK 3–5 10–22: Sprachverhalten	MOT-RW	Gesamtkörperliche Gewandtheit/ Koordinations- fähigkeit	Feinmotorische Geschicklichkeit	Gleichgewichts- vermögen	Reaktions- vermögen	Sprungkraft	Bewegungs- geschwindigkeit	Bewegungs- steuerung
(1) Verstehen von Sätzen	.40(**)	.38(**)	.40(**)	.27(+)	.10	.32(**)	.18	.18(t)
(2) Satzgedächtnis, A	.27(*)	.27(*)	.22(*)	.24(*)	.03	.25(*)	.04	.03
(3) Satzgedächtnis (B)	.30(**)	.27(*)	.32(**)	.22(*)	.10	.25(*)	.10	.06
(4) Satzgedächtnis gesamt	.30(**)	.28(**)	.30(**)	.24(*)	.08	.26(*)	.08	.05
(5) Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter	.21(t)	.13	.29(**)	.15	.11	.05	.04	.07
(6) Morphologische Regelbildung, A	.07	.07	.07	.15	-.03	.09	-.11	.05
(7) Morphologische Regelbildung, B	.21(t)	.17	-.16	.17	-.09	.21(t)	.10	.13
(8) Morphologische Regelbildung, gesamt	.18(t)	.15	.14	20(t)	-.07	.19(t)	.00	.11
(9) Gedächtnisspanne für Wortfolgen	.07	.01	.23(*)	.01	-.02	.06	.10	.13
(10) Wenn die Erzie- herin ein Kind an- spricht, antwortet es sofort	.30(**)	.31(**)	.16	.25(*)	.15	.28(*)	.30(**)	.04
(11) Es schaut seinen Ge- sprächspartner an	.20(t)	.08	.20(t)	.18	.17	.05	.20(t)	.01
(12) Es spricht deutlich	.28(*)	.20(t)	.37(**)	.18	.08	.10	.28(*)	.23(*)
(13) Es kann das, was es sagen will, verständlich aus- drücken	.30(**)	.15	.42(*)	.24(*)	.03	.14	.23(*)	.23(*)
(14) Es benutzt viele verschiedene Wörter	.28(*)	.19(t)	.41(**)	.22(*)	.08	.11	.26(*)	.18
(15) Es spricht gramma- tikalisch richtig	.33(**)	.18	.32(**)	.28(*)	.18	.18	.25(*)	.21(t)

Sprachvariablen 1–9: SETK 3–5 10–22: Sprachverhalten	MOT-RW	Gesamtkörperliche Gewandtheit/ Koordinations- fähigkeit	Feinmotorische Geschicklichkeit	Gleichgewichts- vermögen	Reaktions- vermögen	Sprungkraft	Bewegungs- geschwindigkeit	Bewegungs- steuerung
(16) Wenn die Erzieherin das Kind anspricht, schaut es hin, ohne zu antworten	-.05	-.08	-.07	.00	.02	-.08	-.20(t)	-.03
(17) Das Kind vermeidet das Sprechen und verständigt sich durch Gesten	.21(t)	.15	-.05	.12	.24(*)	.15	.13	.16
(18) Das Kind stottert	-.05	-.05	-.24(*)	.09	.06	.02	-.05	-.11
(19) Es spricht s-Laute falsch aus	-.09	-.02	-.28(*)	.07	-.08	.03	-.27(*)	-.18
(20) Es spricht sch-Laute falsch aus	-.06	-.01	-.38(**)	.08	.05	.11	-.13	-.20(t)
(21) Es spricht t-Laute falsch aus	.09	.15	-.24(*)	.16	-.03	.16	-.08	.10
(22) Es spricht v-Laute falsch aus	.01	.06	-.27(*)	.03	.07	.10	-.01	.04

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, $t_p \leq .10$ (Tendenz)

Quelle: Zimmer, 2009, S. 94f.

Auch wenn diese Ergebnisse auf einen positiven Zusammenhang hinweisen, betont Zimmer im Rahmen ihrer weiteren Forschungsarbeiten die motivierende Funktion von Bewegung zur Stärkung sprachlicher Kompetenzen und geht dabei nicht von kausalen Beziehungen aus. Bewegung wird nicht in einem funktionellen Kontext gesehen, sondern als sinnstiftendes Medium für sprachlich-kommunikative Prozesse (vgl. Zimmer, 2009).

Die Schweizer Forschungsgruppe um Bürki und Zollinger veröffentlichte 2007 (Bürki, Mathieu, Sassenroth & Zollinger, 2007) erste Zwischenergebnisse ihres Forschungsprojektes zur Erfassung und Therapie früher Spracherwerbsstörungen. Insgesamt nahmen 524 Risikokinder im Alter von 2,6 bis 4,0 an der Studie teil. Zur Überprüfung der verbalen und non-verbalen Fähigkeiten wurde das Entwicklungsprofil von Zollinger (2007) eingesetzt. Es ermöglicht die Beobachtung der praktisch-gnostischen, symbolischen, sozial-kommunikativen und sprachlichen Entwicklung. Im Rahmen ihrer Studie untersuchten die Autorinnen u.a. sprachliche Kompetenzbereiche, die mit weiteren Entwicklungsbereichen korrelieren. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass sog. Late-Talker-Symptome oft auf Störungen der Hirnfunktionen in den Bereichen der Wahrnehmung und Motorik zurückzuführen sind. Diese wiederum beeinflussen die Individuations- und Symbolentwicklung sowie die Handlungsplanung, welche für den Spracherwerb (Sprachverständnis in erster Linie), in Anlehnung an den interaktionistischen Ansatz, unerlässlich sind. Zollinger et al. (2007) gehen in diesem Punkt einen Schritt

weiter, indem sie auf mögliche Lern- und Verhaltensauffälligkeiten im späteren Kindergarten- und Schulalter hinweisen.

Diem veröffentlichte 2009 die Ergebnisse ihrer Untersuchung zu Entwicklungsverläufen von Late Talkern. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein verzögerter Sprechbeginn als Risikofaktor für weitere Entwicklungsbereiche gelten kann, ging sie der Frage nach, wie die Entwicklung der spracherwerbsbestimmenden Kompetenzen (u.a. Motorik) bei „ehemaligen“ Late Talkern verlaufen ist. Zur Überprüfung dieser Fähigkeiten wurde zum ersten Messzeitpunkt das Entwicklungsprofil von Zollinger (2007) eingesetzt. Diem (2009) betont den Einsatz dieses Verfahrens, da es als einziges auch Hinweise auf neuromotorische und neuropsychologische Auffälligkeiten geben kann. Im Rahmen der Verlaufsstudie wurden 22 Kinder mit dem genannten Verfahren überprüft (T1 Durchschnittsalter: 2,10; T2 Durchschnittsalter 7,9). Fünf Jahre später (T2) kamen die Coloured Progressive Matrices (Becker, Schmidtke & Schaller, 1980) zur Überprüfung der non-verbalen Intelligenz sowie weitere neuromotorisch- und psychologische Untersuchungen zum Einsatz. Die Interpretation der Ergebnisse zeigte, dass die gesamte Stichprobe nach fünf Jahren (davon erhielten 91% Sprachtherapie!) weiterhin eine leichte bis mittlere Spracherwerbsstörung aufwiesen. Bei 81% der Kinder wurden zudem noch weitere neuropsychologische Entwicklungsstörungen festgestellt. Diem (2009) hält abschließend fest, dass die Daten ihrer Verlaufsuntersuchung eine Disposition bei Late Talkern für Entwicklungsstörungen in weiteren Bereichen (z.B. motorische Koordination) bestätigen. So fasst sie zusammen: „Die Ergebnisse der Projektstudie zeigen [auch], dass Früherkennung und frühe Therapie insbesondere Kinder, bei denen neben dem verspäteten Sprechbeginn auch Sprachverstehen und spracherwerbsbestimmenden Kompetenzen verzögert sind, nicht immer vor dem Fortbestehen von Spracherwerbsstörungen und nicht-sprachlichen Begleitstörungen bewahren können“ (S. 51). Auch wenn diese Ergebnisse frühe sprachliche Interventionen fraglich erscheinen lassen, weist die Autorin dennoch auf die „erworbenen Kompensationsstrategien“ (Diem, 2009, S. 52) innerhalb des frühtherapeutischen Kontextes hin und betont diesbezüglich die Effektivität solcher Maßnahmen.

4.3.2 Ausgewählte Studien zur Wirksamkeit bewegungsorientierter Sprachförderung

Im Rahmen des Forschungsprojekts zur Gesundheits- und Bewegungsförderung in Kindertagesstätten untersuchte Zimmer (Zimmer, Dzikowski & Ruploh, 2007) die Wirkung einer bewegungsorientierten Sprachfördermaßnahme. Mit dieser Studie stellte Zimmer erstmalig eine empirische Untersuchung mit einer umfangreichen Stichprobengröße ($n = 379$) vor. Weiterhin zeichnete sich die Untersuchung durch die Komplexität der Fragestellung sowie durch das Studiendesign aus, welches eine Quer- und Längsschnittstudie umfasste. Mit dieser empirischen Studie verfolgte sie die Absicht, den Einfluss einer bewegungsorientierten Sprachförderung auf unterschiedliche Bereiche der Sprachentwicklung drei- bis fünfjähriger Kinder zu untersuchen (vgl. Zimmer et al. 2007; Zimmer, 2008). Der Untersuchungszeitraum betrug zehn Monate. In dieser Zeit wurde in zehn Kindergärten aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ein bewegungs- und alltagsorientiertes Sprachförderangebot durchgeführt, durch das insbesondere die Bereiche Lexikon und Semantik, Prosodie, Phonologie und die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen unterstützt werden sollten. Die pädagogischen Fachkräfte wurden durch regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen und schriftliche Begleitmaterialien in das Konzept eingeführt und durch Projektmitarbeiter regelmäßig in ihrer pädagogischen Arbeit begleitet (vgl. Zimmer et al., 2007; Zimmer, 2008, Zimmer 2009). Im Rahmen des Interventions-Kontrollgruppendesigns wurden zum ersten und zweiten

Messzeitpunkt das MOT 4–8 Screening (Zimmer, in press) zur Erfassung der motorischen Fähigkeiten sowie das Sprachscreening für das Vorschulalter von Grimm (SSV, 2003) das eine Kurzform des SETK 3–5 (Grimm 2001) darstellt, eingesetzt.

Die Auswertung der gewonnenen Daten ergibt deutliche Hinweise darauf, dass die Kinder von der Intervention innerhalb des Projektes zur Gesundheits- und Bewegungsförderung profitierten. So zeigten sich bei denjenigen Kindern, deren Werte zum ersten Messzeitpunkt zu den unteren 16% ihrer Altersgruppe gehörten, signifikante Verbesserungen. Diese Gruppe verbesserte ihren Motorikquotienten im Mittel in den klinisch-unauffälligen Bereich hinein ($t = -3.17$, $p < .01$, $n = 11$), während diejenigen der Kontrollgruppe im kritischen Bereich verblieben ($n = 18$). Ebenfalls positiv, ähnlich wie in der Kontrollgruppe, entwickelten sich die Werte für das Satzgedächtnis (ein weiterer Untertest des SSV). Auch die Ergebnisse in Bezug auf den motorischen Entwicklungsstand und das phonologische Arbeitsgedächtnis entsprachen den Erwartungen. So fielen die Ergebnisse der Interventionsgruppe signifikant höher aus ($t = -8.71$, $p < .01$, $n = 30$) als die der Kontrollgruppe, obwohl die Kinder dieser Gruppe z.T. im Untersuchungszeitraum an anderen (Sprach-) Förderprogrammen teilgenommen hatten.

Exemplarisch verdeutlicht die folgende Grafik (Abb. 7), welche Veränderungen der mittleren Sprachtestwerte (SSV) im Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN; T-Werte) sich zu T1 und T2 bei den vier- bis fünfjährigen Kindern des unteren Leistungsbereichs in Versuchs- und Kontrollgruppe ergeben haben.

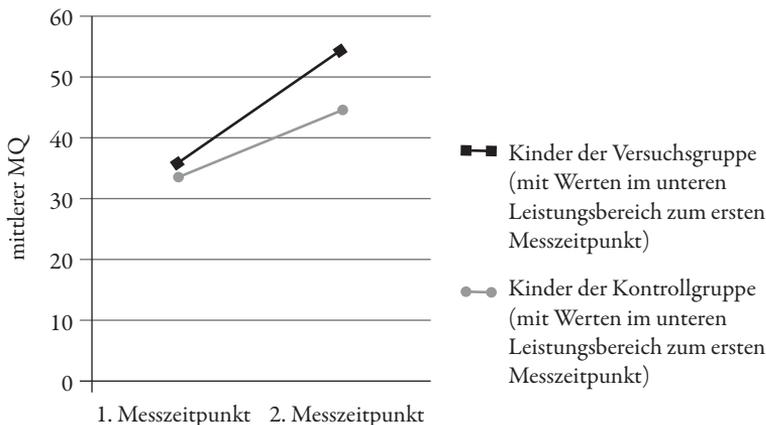


Abb. 7: Veränderung der mittleren Sprachtestwerte (SSV) im Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN; T-Werte) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bei 4- bis 5-jährigen Kindern des unteren Leistungsbereichs in Versuchs- und Kontrollgruppe

Im Rahmen des Untertests zum phonologischen Arbeitsgedächtnis, zeichnete sich bei den Kindern des unteren Leistungsbereichs (>40 T-Wert) eine signifikante Verbesserung um acht T-Wertpunkte ab. Zwar stieg auch der Wert der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt, allerdings nicht im gleichen Maße, sodass sich beide Gruppen zu T2 signifikant unterschieden ($t = 3.52$, $p < .01$) (vgl. Zimmer 2009, S. 103).

Die folgende Tabelle (Tab. 6) gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Gruppengrößen, die Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken für die Variablen der zwei Messzeitpunkte beider Gruppen:

Tab. 6: Motorikquotient, Phonologisches Arbeitsgedächtnis und Satzgedächtnis in Versuchs- und Kontrollgruppe

Variable	Gruppe	n	T1/T2	MW	SD	d
Motorikquotient (MQ)	VG	168	T1	104	13	0,3 (klein bis mittel)
			T2	108	13	
	KG	114	T1	100	15	0,1 (klein)
			T2	99	15	
VG/uL	11	T1	81	4	0,8 (groß)	
		T2	93	14		
KG/uL	18	T1	79	5	0,3 (klein bis mittel)	
		T2	83	11		
Phonologisches Arbeitsgedächtnis (T-Wert)	VG	101	T1	49	11	0,5 (mittel)
			T2	54	10	
	KG	76	T1	47	10	0,1 (klein)
			T2	48	10	
VG/uL	30	T1	35	5	1,7 (groß)	
		T2	53	11		
KG/uL	18	T1	34	5	0,9 (groß)	
		T2	44	7		
Satzgedächtnis (T-Wert)	VG	100	T1	45	12	0,3 (klein bis mittel)
			T2	49	13	
	KG	73	T1	44	12	0,5 (mittel)
			T2	50	11	
VG/uL	39	T1	33	5	1,7 (groß)	
		T2	53	13		
KG/uL	34	T1	34	5	1,4 (groß)	
		T2	51	9		

Quelle: Zimmer, 2008, S. 272.

Zimmer (2008, 2009) deutet die Befunde als ersten Hinweis auf die Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung. Gestützt wurden diese Annahmen durch die im Rahmen der abschließenden Evaluation erfragte Bewertung des Programms durch die beteiligten pädagogischen Fachkräfte. Folgerungen dieser Studie für die aktuelle Debatte um Sprachförderansätze formuliert Zimmer (2009) differenziert nach dem Ruf eines von der Körperlichkeit des Kindes ausgehenden alltagsorientierten Konzept der Sprachförderung, welches im natürlichen Kontext stattfinden soll und sich somit dem Trend der isolierten Förderung entgegensetzt.

Auf den in dieser Studie gewonnenen Erfahrungen bauen die Vorarbeiten für das Forschungsprojekt zur Förderung sprachlicher Kompetenzen durch bewegungsorientierte Maßnahmen in Kindertagesstätten (Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014) sowie die theoretische Grundüberlegung dieser Arbeit auf. Die vorliegende Studie knüpft an dem theoretischen Ansatz sowie den zentralen Erkenntnissen von Zimmer (2005, 2009) an.

Moser und Christiansen (2000) untersuchten im Rahmen der Evaluation eines mehrwöchigen psychomotorischen Trainings bei sieben- und achtjährigen klinisch unauffälligen Kindern ($n=40$, zur Hälfte jeweils einer positiven oder negativen Extremgruppe der Voruntersuchung entstammend) den Zusammenhang zwischen motorischen und kognitiven Kompetenzen. Dabei wurde u.a. das Ringeriksmaterial (Lyster & Tingleff, 1993) zur Erfassung der Sprachkompetenz der Kinder eingesetzt. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen den motorischen und kognitiven Maßen in Höhe von $r=0.48$ bis $r=.59$ ($p < .01$) zu den drei Messzeitpunkten. Im Rahmen einer weiteren Studie untersuchte Moser (2000) den Zusammenhang zwischen Bewegung, Kognition und Sprache bei sechs- und siebenjährigen Kindern ($n=242$). Zur Ermittlung des motorischen Funktionsniveaus wurden der Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) von Kiphard und Schilling (1974) sowie die Movement Assessment Battery for Children (MABC) von Henderson und Sudgen (1992) herangezogen. Für die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen wurde wieder das norwegische Verfahren – Ringeriksmaterial von Lyster & Tingleff (1993) verwendet. In der Untersuchung wurden motorische Variablen (Grob- und Feinmotorik, statisches Gleichgewicht mit und ohne Sicht) und Sprachfunktionsvariablen (Silbenteilung, Wegfall 1. Laut, Begriffserinnerung und Auffinden gleich klingender Worte) gegenübergestellt. Es ergaben sich zehn signifikante Zusammenhänge (von 16 möglichen) im Wertebereich $r=.17$ bis $r=.43$ ($p < .05$ bis $p < .01$). Das sprachliche Funktionsniveau insgesamt und die Gesamtmotorik in der Gesamtgruppe korrelierte zu 0.41 ($p < .01$). Auch Moser weist auf den Mangel an empirischen Studien hin, die sich nicht ausschließlich den Defiziten von Sprach- und Bewegungsprozessen widmen. Die Legitimation seiner Fragestellung sieht er genau an diesem Punkt als begründet. Nachdem nun eine ausführliche Auseinandersetzung mit Erkenntnissen aus dem Bereich Sprach- und Kommunikationsförderung in Verbindung mit dem Medium Bewegung erfolgt ist, lenkt das folgende Kapitel die Aufmerksamkeit auf Untersuchungen zur frühkindlichen Sprachinterventionen.

4.4 Aktuelle Erkenntnisse und Ansätze frühkindlicher Sprachinterventionen

Sprache stellt eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen für die erfolgreiche Teilnahme an den Bildungssystemen unserer Gesellschaft dar. Das bedeutet, dass Sprachkompetenz, insbesondere als sogenannte Bildungssprache, den Grundstein für den Erwerb vieler weiterer Kompetenzen legt (vgl. Kapitel 4.1) und somit für allgemeine Bildungschancen. Entsprechend ist in den letzten Jahren bundesweit die Implementierung einer Vielzahl von Sprachförderprogrammen in Tageseinrichtungen für Kinder gefordert und unterstützt worden. Die Mehrheit der Programme zeichnet sich dadurch aus, dass sie (a) in erster Linie einzelne linguistische Kompetenzen fördern d.h., ein Üben der korrekten Verwendung der deutschen Sprache in den Mittelpunkt stellen und prosodische und pragmatische Fähigkeiten nicht fokussieren, (b) losgelöst vom pädagogischen Alltag in separaten Settings wenige Stunden wöchentlich in Kleingruppen stattfinden, (c) das Potenzial von Bewegungshandeln als Ausgangspunkt für sprachliches Handeln außen vor lassen und (d) hauptsächlich die Altersgruppe der Vorschulkinder in den Fokus nehmen. Nur wenige dieser Programme wurden wissenschaftlich fundiert in ihrem Ertrag evaluiert – die wenigen Evaluationen konnten zudem keine Verbesserung der kindlichen Sprachentwicklung über entwicklungsbedingte Zuwächse hinaus aufweisen (Roos, Polotzek, Schöler, 2009; Wolf, Stanat, Wendt, 2011; Kuger, Sechtig, Anders, 2012).

Aufbauend auf der Auseinandersetzung mit dem frühkindlichen Spracherwerb in Kapitel 3, verfolgen die nachstehenden Ausführungen das Ziel, die Bedeutung der Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten in den ersten drei Lebensjahren zu diskutieren.

4.4.1 Bildungspolitischer Hintergrund und aktuelle Entwicklungen

Besonders für Kinder im Elementarbereich, die noch am Anfang ihres Spracherwerbs stehen, ist die Bildung und Förderung von Sprache von ausschlaggebender Bedeutung. Durch die Publikationen bekannter, internationaler Studien wie PISA (2000) oder IGLU (2001, 2006), ist die Tragweite von sprachlichen Kompetenzen für weitere Bildungschancen und der sozialen Teilhabe zudem wissenschaftlich belegt. Seither stellen Sprachbildung und Sprachförderung auch auf bildungspolitischer Ebene zentrale Themen dar, weshalb aktuell eine Vielfalt an Konzepten, Fördermaßnahmen und Projekten existiert, die die Sprachentwicklung fokussieren (vgl. Lisker, 2010, 2011). Seit der Veröffentlichung der u.a. erwähnten Ergebnisse des Programme for International Student Assessment (PISA) wurde demnach vermehrt in den Bereich der Förderung sprachlicher Kompetenzen durch die Bildungspolitik investiert. Schwerpunkt dieser Investition waren und sind überwiegend die Implementierung von Fördermaßnahmen für das Vorschulalter. Die Vielzahl von veröffentlichten Fördermaßnahmen zeichnet sich einerseits durch ihre sprachtheoretischen Grundlagen und verschiedenen Förderschwerpunkte aus, andererseits herrschen auch einige Qualitätsunterschiede vor (z.B.: Das in der Praxis weit verbreitete Sprachförderprogramm von Schlösser „Wir verstehen uns gut“ weist weder eine theoretisch-didaktische Grundlage auf, noch ist es wissenschaftlich evaluiert). Jampert und ihre Kollegen (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnauer, 2007) geben in ihrem Werk zur Schlüsselkompetenz Sprache einen Überblick über die knapp 30 unterschiedlichen Sprachförderkonzepte, die 2007 in Deutschland umgesetzt wurden. Die Anzahl dieser Verfahren, meist vorschulisch, scheint seitdem ins Endlose zu gehen. Die Bandbreite umfasst wissenschaftlich standardisierte sowie informelle Verfahren, die sich teilweise an die gesamte Gruppe der Vorschulkinder richten oder nur an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Jungmann und Fuchs (2009) schlagen vier Hauptrichtungen zur Einordnung sprachlicher Fördermaßnahmen vor:

- (1) Elementarpädagogisch orientierte Verfahren (z.B.: „Wir verstehen uns gut“, Schlösser, 2007);
- (2) Sprachdidaktische Förderprogramme (z.B.: „Kon-Lab“, Penner, 2003);
- (3) Verfahren, die die interkulturelle Perspektive berücksichtigen (z.B.: „KIKUS“, Guadatiello, 2003);
- (4) Programme, die die Förderung der Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs als Schwerpunkt verfolgen (z.B.: Würzburger Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“, Küspert & Schneider, 2006).

Im Gegensatz zu den genannten Förderprogrammen, sind frühkindliche Sprachförderansätze ab einem Alter von zwei Jahren in Deutschland kaum verbreitet. Empirische Belege, die die Effektivität von Sprachinterventionen bei Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren überprüfen, sind demnach kaum vorhanden. Eine Ausnahme bildet die im vergangenen Jahr gestartete länderübergreifende „Offensive Frühe Chancen: Landesregierungen fördern Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Bundesregierung zur frühkindlichen Sprachbildung und Förderung. Verfolgt wird das Ziel, Kinder unter 3 Jahren durch eine alltagsintegrierte Förderung in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen und somit zu einer Steigerung ihrer Bildungschancen beizutragen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2012). Eine strukturierte Umsetzung innerhalb der Tageseinrichtungen für Kinder in den verschiedenen Bundesländern, lässt sich jedoch bisher noch nicht erkennen.

Im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Diskussion sollte Sprache als Schlüsselkompetenz in Bezug zu allen Bildungsbereichen und unter Berücksichtigung eines Bildungsverständnisses, welches das Kind als aktiven Gestalter seiner Bildung und Entwicklung betrachtet von Beginn an, gestärkt werden. Diese Entwicklung geht mit einigen prinzipiellen Modifikationen im Bereich der Frühpädagogik einher und sollte auch in diesem Zusammenhang verstanden werden (vgl. Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011):

- Demnach wird die Umsetzung der in allen Bundesländern herausgegebenen Erziehungs-, Bildungs- und Orientierungspläne vorangetrieben, die die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung und Bildung herausstellen;
- der Rechtsanspruch auf die Betreuung von unter Dreijährigen und damit einhergehende steigende Anforderungen an frühe Bildungsqualität in Krippen und Kindertageseinrichtungen ist seit August 2013 in Kraft getreten;
- die Bildungseinrichtungen Krippe und Kindergarten sowie Kindergarten und Grundschule werden stärker miteinander vernetzt, darüber hinaus werden Kindertageseinrichtungen in Familienzentren stärker mit dem Bildungsort Familie.

In Anbetracht dieser bildungspolitischen Veränderungen ergeben sich neue Herausforderungen an die frühkindliche Bildung und demnach an die entsprechende Unterstützung sprachlicher Kompetenzen in der frühen Kindheit.

4.4.2 Ausgewählte Interventionsstudien und daraus abgeleitete Förderprogramme

Im vorliegenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zur Wirksamkeit von frühkindlichen Sprachförderkonzeptionen vorgestellt. Ausgewählt wurden empirische Studien, die sich in der gegenwärtigen Förderlandschaft wiederfinden und ähnliche Grundannahmen mit dem vorliegenden projekthärenten Konzept teilen. Programme, die eine therapeutisch orientierte Ausrichtung aufweisen (z.B.: „Dortmunder Konzept“, Schlesiger, 2009; „Frühe interaktive Sprachtherapie mit Elternttraining“, Schelten-Cornish, 2005; „Schritte in den Dialog“, Möller & Spreen-Rauscher, 2009; „Pragmatische Elternpartizipation“, Ritterfeld, 2007), werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt, da sie einerseits einen patholinguistischen Zugang fokussieren und/oder andererseits nicht hinreichend empirisch untersucht wurden¹⁰.

The Hanen Program for Parents – It takes two to talk

Bereits 1975 entwickelte Ayala Hanen Manolson die Idee, Eltern von sprachentwicklungsverzögerten Kindern zu unterstützen und ihnen dialogfördernde Strategien für den Alltag aufzuzeigen. Zehn Jahre später entwickelte die Gründerin gemeinsam mit Girolametto und Greenburg (1986) das Konzept weiter und publizierte das Hanen Early Language Parent Program, welches derzeit im anglo-amerikanischen Raum großen Anklang findet (vgl. www.hanen.org, 2013). Aufbauend auf einem kindorientierten und interaktionistischen Ansatz wird das Ziel verfolgt, Eltern in ihrer Kommunikationsfähigkeit zu bestärken und sprachfördernde Verhaltensweisen aufzuzeigen (vgl. Manolson, 1985). Die Zielgruppe bilden Eltern von Late Talkern sowie Kinder mit autistischen Zügen. Geleitet wird das Elternttraining von speziell ausgebildeten Sprachtherapeuten. Im Rahmen von 8–10 Gruppentreffen und drei weiteren Einzelgesprächen werden u.a. mit Videoaufnahmen Strategien zur Förderung der Dialogfähigkeit zwischen der Bezugsperson und dem Kind aufgezeigt (vgl. Girolametto et

¹⁰ Ausgenommen das Dortmunder Konzept (Schlesiger, 2009).

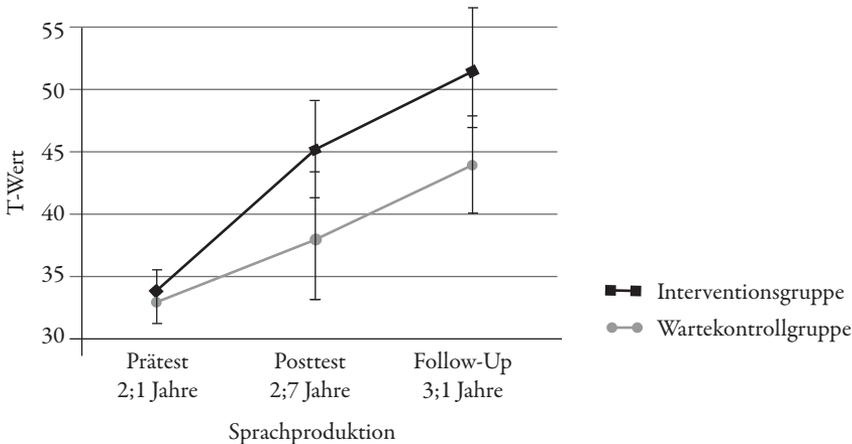
al., 1986). Das aus Kanada stammende Hanen Program für Eltern wurde von Möller, Probst und Hesse (2008) in Deutschland auf Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen übertragen und im Rahmen eines nicht-randomisierten Prä-Post-Designs mit Interventions- (n = 9) und Kontrollgruppe (n = 8) evaluiert. Zur Überprüfung des expressiven Wortschatzes wurde der ELFRA-2 (Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern, Grimm & Doil, 2000) eingesetzt. Die zweifache Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab zwar für den Untertest „Produktiver Wortschatz“ (ELFRA-2) keine signifikanten Effekte ($p = 0.18$), jedoch ließ sich ein in die erwartete Richtung weisender Interaktionseffekt vermerken. Vergleicht man die gesamten Prä-Post-Veränderungen, so ergeben sich bei beiden Gruppen signifikante Unterschiede (t-Test: $p = 0.001$ in der IG; $p = 0.03$ in der KG). Die Autoren folgern daraus, dass die Ergebnisse des evaluierten und adaptierten Elterntrainings demnach auch die soziale Validität im deutschsprachigen Raum bestätigen (vgl. Möller et al., 2008). In Ihrem Überblick zu Elterntrainingsprogrammen betont Centini (2004) die Bedeutung und die Möglichkeiten, die diese Adaptation und weitere Programme dieser Art in Deutschland haben. Gleichzeitig weist sie aber auch auf die zum Teil sehr aufwändige Vorbereitung und Bereitstellung der originalen Materialien hin. Des Weiteren kann die geringe Stichprobengröße die Aussagekraft der Untersuchungserkenntnisse limitieren.

Heidelberger Elterntertraining zur frühen Sprachförderung

Das Heidelberger Elterntertraining richtet sich an Eltern zwei- bis dreijähriger sprachentwicklungsverzögerter Kinder. Buschmann (2009) stellt es als ein strukturiertes sprachbasiertes Gruppenprogramm vor, welches das Ziel verfolgt, die Kompetenzen der Eltern (als wichtigste Bezugspersonen und Kommunikationspartner des jungen Kindes) zu stärken. In diesem Sinne werden die Eltern für sprachinitiierende und -förderliche Interaktionen im Alltag sensibilisiert und gezielt im Einsatz von Sprachlehrstrategien geschult. Buschmann (2009) betont den Vorteil dieser elternbegleitenden Förderung gegenüber der klassischen kindzentrierten Sprachtherapie, indem sie die Intensität des sprachlichen Inputs sowie das präventive Potenzial hervorhebt.

Im Rahmen einer kontrolliert randomisierten Untersuchung von Buschmann (2009) wurde das eigens konzipierte Heidelberger Elterntertraining auf seine Effektivität hin überprüft. Insgesamt waren 57 sprachentwicklungsverzögerte Kinder (IG n = 24 & KG = 23) im Alter von 24 bis 27 Monaten involviert. Der Fokus der Untersuchung lag auf dem Sprachverständnis und der Sprachproduktion der Kinder, welche mit dem ELFRA-2 (Grimm & Doil, 2000) und dem SETK-2 (Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder, Grimm, 2000) erhoben wurden. Neben diesen sprachspezifischen Verfahren wurde zum ersten Messzeitpunkt (T1) u.a. eine neurologische und pädaudiologische Überprüfung durchgeführt sowie zur Beurteilung der nonverbalen kognitiven Fähigkeiten die Bayley Scales of Infant Development (van der Meulen et al., 2002) eingesetzt (vgl. Buschmann, Jooss & Pietz, 2009). In der Interventionsgruppe wurden die Mütter über einen Zeitraum von 12 Wochen im Rahmen des Heidelberger Elterntertrainings geschult und angeleitet. Die Kinder der Interventionsgruppe erreichten zum Zeitpunkt der Nachuntersuchung (T2) in beiden Testverfahren (ELFRA-2 & SETK-2) signifikant bessere Werte im Bereich der Sprachproduktion als die Kinder der Kontrollgruppe. Weitere vier Monate später (Follow-Up) wurden die sprachlichen Fähigkeiten anhand des SETK 3–5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder, Grimm, 2001) gemessen. Für die vergleichenden Ergebnisse wurden die Untertests *Produktion I* und *II* des SETK-2 mit dem Untertest *Enkodierung semantischer Relationen* des SETK 3–5 gematcht. Anhand einer multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung (MANOVA) ergab sich ein sig-

nifikanter Haupteffekt sowohl für die Gruppe ($F(1,97) = 8,23, p = 0,006$) als auch eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Sprachtest ($F(2,39) = 3,80, p = 0,026$), jedoch kein signifikanter Haupteffekt ($F(2,39) = 2,26, p = 0,11$) für den Untertest *Enkodierung semantischer Relationen* zum Zeitpunkt der Follow-Up-Untersuchung. Betrachtet man den Zeiteffekt über alle drei Messzeitpunkte so ergeben sich an dieser Stelle signifikante Ergebnisse ($F(1,29) = 51,15, p < 0,001$) sowie eine signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppe ($F(1,29) = 7,59, p = 0,008$) (Buschmann, Jooss & Pietz, 2009, S. 412). Abbildung 8 veranschaulicht die Veränderungen der Interventions- und Kontrollgruppe zu allen drei Messzeitpunkten:



Quelle: Buschmann, Jooss & Pietz, 2009, S. 412.

Abb. 8: Verlauf sprachproduktiver Fähigkeiten der IG und KG zu T1, T2 und Follow Up

Zum Zeitpunkt der Follow-Up-Untersuchung erzielten 75% der Kinder der Interventionsgruppe Werte im Normbereich, während von der Kontrollgruppe nur 44% (Spontanaufholerquote) der sprachentwicklungsverzögerten Kinder bis in diesen Bereich aufholten.

In ihrem Trainermanual beschreibt Buschmann (2009) den Verlauf folgender Nachuntersuchungen, jedoch ohne die Vorstellung weiterer Ergebnisse. Die zweite Follow-Up-Überprüfung erfolgte zwei Jahre nach Interventionsbeginn. Hier wurde zur Kontrolle der sprachlichen Fähigkeiten zusätzlich der AWST-R (Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision, Kiese-Himmel, 2005) sowie der nicht-standardisierte Ravensburger Lautprüfbogen (Frank & Grziwotz, 1974) eingesetzt. Der Zeitpunkt der dritten Follow-Up-Überprüfung ist für das Jahr der Einschulung geplant (vgl. Buschmann, 2009, S. 33).

Inhaltlich umfasst das empirisch überprüfte Heidelberger Elterntaining sieben zweistündige Gruppensitzungen und eine Nachschulung, die von ausgebildeten Trainern (Sprachtherapeuten, Psychologen, Pädagogen oder Ärzte) angeleitet und nach ca. einem halben Jahr später durchgeführt wird. Die Zielgruppe bilden Eltern von einsprachig oder mehrsprachig aufwachsenden sprachentwicklungsverzögerten Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren. Ziel ist es, die Bezugspersonen in ihrem sprachlichen Verhalten zu sensibilisieren und zu stärken. Das Trainingsprogramm verfolgt „eine Verbesserung der kindlichen Sprachlernmöglichkeiten in-

nerhalb natürlicher Interaktionen, um den passiven und aktiven Wortschatz des Kindes rasch zu steigern und damit den Einstieg in das grammatikalische System vor Ende der sensiblen Phase des Spracherwerbs zu ermöglichen“ (Buschmann et al. 2009, S. 407). Bevor die Eltern an dem Trainingsprogramm teilnehmen, erfolgt eine differenzialdiagnostische Abklärung. Die sieben Trainingseinheiten (Tab. 7) weisen eine einheitliche Struktur auf und zeichnen sich inhaltlich und methodisch durch folgende Bausteine aus:

Tab. 7: Trainingsbausteine des Heidelberger Elterstrainings

	Bausteine der Sitzung
Sitzung 1	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen, Erwartungen • Gruppenregeln • Voraussetzungen für den Spracherwerb • Ursachen der verzögerten Sprachentwicklung • Sprachförderliche Grundhaltung
Sitzung 2	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung Buchanschauen • Rahmenbedingungen zum Buchanschauen • Das Kind führt – gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus
Sitzung 3	<ul style="list-style-type: none"> • Gezielte Sprachlehrstrategie beim Buchanschauen • Das richtige Buch
Sitzung 4	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen stellen
Sitzung 5	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung eigener Videosequenzen • Sprachförderung in alltäglichen Situationen • Sprachhemmende Verhaltensweisen
Sitzung 6	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung eigener Videosequenzen • Das gemeinsame Spiel • Umgang mit Medien
Sitzung 7	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung eigener Videosequenzen • Sprachspiele • Fragen, Austausch • Abschluss
Nachschulung	<ul style="list-style-type: none"> • Rückblick • „Korrektives Feedback“ • Das Vorlesen von Büchern • Spiele zur Schulung der Mundmotorik

Quelle: Buschmann, 2009, S. 21.

Das gemeinsame Erarbeiten von sprachförderlichen Verhaltensweisen und das Reflektieren anhand von Videobeispielen bilden einen grundlegenden Methodenbaustein innerhalb des strukturierten Programmes. Dem Austausch untereinander wird in diesem Rahmen eine hohe Bedeutung zugesprochen. Auch die Optimierung von gemeinsamen Bilderbuchsituationen stellt einen bedeutenden Bestandteil dar. Neben der Nachschulung erhalten die Eltern zur Sicherstellung der Nachhaltigkeit und Vertiefung umfangreiches Begleitmaterial.

2011 erweiterten Buschmann und Jooss ihren Radius und untersuchten die Effekte des Heidelberger Interaktionstrainings im frühkindlichen Bildungskontext. Zielgruppe stell-

ten nicht mehr die Eltern, sondern nun die pädagogischen Fachkräfte dar. Im Rahmen eines Prä-Post-Designs sollten die sprachlichen Fähigkeiten von sprachentwicklungsverzögerten Krippenkindern erhoben werden. Das Interaktionstraining („Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“, Buschmann & Jooss, 2010) wurde auf Basis des „Heidelberger Elterntrainings“ (Buschmann, 2009) weiterentwickelt und an fünf Fortbildungstagen mit begleitendem Coaching mit den pädagogischen Fachkräften der Interventionsgruppe I umgesetzt. Eine zweite Gruppe von pädagogischen Fachkräften nahm nur an einem Fortbildungstag teil, an dem zwar die gleichen Inhalte vermittelt wurden, jedoch weniger Praxisphasen und Möglichkeiten zur Anwendung des Gelernten stattfanden sowie kein Coaching erfolgte. Nachdem die pädagogischen Fachkräfte in einem Zeitraum von drei Monate die alltagsintegrierte Förderung nach dem Heidelberger Training umgesetzt hatten, zeigte sich, dass die Kinder, deren Erzieherinnen an der intensiven Fortbildung teilnahmen, im Gegensatz zu den Kindern der anderen Gruppe einen größeren Wortschatz aufwiesen sowie signifikant bessere Leistungen in einem standardisierten Sprachentwicklungstest erreichten. Darüber hinaus wechselten ca. 50% der Interventionskinder in den sprachunauffälligen Bereich, während es in der Vergleichsgruppe nur einen vergleichbar hohen Anstieg an T-Werten bei 20% der Kinder gab (vgl. Buschmann & Jooss, 2011). Die Autorinnen folgern, dass diese ersten Ergebnisse der Studie Hinweise auf die Wirksamkeit einer intensiven Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und dem sinnvollen Einsatz alltagsintegrierter Förderung auch schon bei Krippenkindern geben. Die Stichprobengröße der Studie ist mit 28 Kindern, unter denen auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache waren, als sehr gering einzustufen, so dass weitergreifende Schlussfolgerungen an dieser Stelle nur begrenzt möglich sind.

Simon und Sachse (2013) untersuchten die Auswirkungen des Heidelberger Interaktionstrainings (Interventionszeitraum 4 Monate) im Rahmen einer eigenen Studie auf die Sprechfreude und die sprachlichen Leistungen bei 146 drei- bis fünfjährigen Kindern (Durchschnittsalter 3,11) mit zusätzlichem Sprachförderbedarf. Es zeigten sich Effekte im Bereich der Semantik bei den sprachlich schwächsten Kindern.

PräSES – Prävention von Sprachentwicklungsstörungen

PräSES (Sieg Müller & Fröhling, 2010) wird als Weiterbildungsprojekt beschrieben, das pädagogische Fachkräfte vorbereitet, auf der Basis von abgewandelten sprachtherapeutischen Methoden Kindern ab einem Alter von zwei Jahren in ihrer sprachlichen Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Diese werden zuvor im Rahmen von 120 Unterrichtseinheiten geschult und erhalten zwei Supervisionsbesuche vor Ort. Ziel ist dabei die Verbesserung der Ansprache an das Kind, also das Sprachmodell der pädagogischen Fachkraft. Aufbauend auf einem psycho- und patholinguistischem Ansatz, erfolgt die alltagsintegrierte Förderung anhand strukturierter Inputsituationen sowie den zwei weiteren methodischen Schritten *Auswählen & Sortieren* und *Sprache spiegeln*. Ziel dieser Fördermethoden, welche aus der Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke & Sieg Müller, 2010) abgeleitet wurden, „ist die Erwerbssituation von Sprache bei den Kindern zu verbessern und damit den Sprachwerb zu unterstützen“ (Sieg Müller & Fröhling, 2010, S. 95). Mit Spezifizierung des Inputs ist der bewusster und deutliche Einsatz von Wörtern oder sprachlichen Strukturen gemeint. Durch sprachtherapeutische Methoden sollen die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten ausdifferenziert und verfestigt werden. Über motorische, musikalische oder dramatische Spielanregungen, die in kleine Projekte innerhalb der täglichen Kindergartenzeit eingebettet sind, soll eine alltagsintegrierte Sprachförderung stattfinden. Die sog. *Projekte* werden von den Autorinnen als optimale

Förderkontexte beschrieben, in denen Themen der Lebenswirklichkeit der Kinder aufgegriffen werden und somit Herausforderungen und Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Ganzheitliches Lernen steht dabei im Mittelpunkt. Innerhalb ritualisierter Handlungen im Alltag wird ein Projektthema über mehrere Wochen durchgeführt und mit strukturierten Inputsituationen gefüllt. Lautspiele erhalten im letzten Jahr vor der Einschulung einen hohen Stellenwert, um die phonologische Bewusstheit der Kinder zu stärken (Siegmüller, Fröhling, Gies, Herrmann, Konopatsch & Pötter, 2007).

Die Zielgruppe bilden im Rahmen dieses Förderansatzes nicht nur sprachauffällige Kinder, sondern alle Kindergartenkinder (ohne Altersbegrenzung), unabhängig von ihren sprachlichen Kompetenzen. Durch die gemeinsame Projektarbeit im Kindergartenalltag kommt PräSES ohne Kleingruppentrainings aus (vgl. Siegmüller & Fröhling, 2010).

Das Modellprojekt zur Prävention von Sprachentwicklungsstörungen (PräSES) wurde in den Jahren 2006/07 auf seine Wirksamkeit hin evaluiert. An der Modellstudie nahmen insgesamt 18 pädagogische Fachkräfte aus zehn Kindertagesstätten aus dem Raum Brandenburg teil. Um die Effekte der Intervention überprüfen zu können, teilten Siegmüller & Fröhling (2010) ihre Gesamtstichprobe in eine Experimentalgruppe ($n = 150$ im Alter von 2,0–6,11) und eine Kontrollgruppe ($n = 50$) auf. Zur Überprüfung des Lexikons wurden Untertests der Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS, Kauschke & Siegmüller, 2010) ausgewählt sowie zur Erhebung des Satzverständnisses der TROG-D eingesetzt (für die Zweijährigen ersetzt durch weitere Untertests der PDSS). Auf Basis der Datenlage ergaben sich signifikante Zuwächse im Bereich der Wortschatzerweiterung (Siegmüller et al., 2007). Eine weitere Modellphase von PräSES wurde 2009/2010 in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt. Auch bei dieser internen Evaluation wurden ähnliche Effekte erzielt (vgl. Siegmüller & Fröhling, 2010). Neben der wissenschaftlichen Evaluierung sind die herangezogenen Grundlagen aus der Patholinguistik und der Sprachtherapie sowie das Orientieren an den Vorgaben des Bildungsplans des Bundeslandes als stark positiv zu vermerken. Es ist zu hinterfragen, ob das Konzept in einem anderen Bundesland, dessen Schwerpunkt nicht auf dem Situationsansatz beruht, wie es in Brandenburg der Fall ist, passgenau für die pädagogische Arbeit wäre.

4.4.3 Zwischenfazit

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, gibt es eine weit größere Anzahl an frühkindlichen Förderkonzepten, die die Sprachentwicklung fokussieren. Neben den anglo-amerikanisch geprägten Ansätzen (vgl. u.a. Manolson, 1985) haben sich auch im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren vielfältige Konzepte entwickelt. Viele dieser Ansätze kennzeichnen sich durch einen frühzeitigen Interventionsbeginn, der Fokussierung des sprachförderlichen Verhaltens der Bezugspersonen und ein elternintegrierendes Vorgehen aus (vgl. Hecking & Schlesiger, 2009; Buschmann, 2009). Viele der Konzepte verfolgen einen therapeutischen Zugang. Wendlandt (2010) beschreibt beispielsweise in seinem Werk zu Sprachstörungen im Kindesalter ein Programm, das das Kommunikationsverhalten der Bezugspersonen bei der Förderung des frühen Spracherwerbs in den Vordergrund stellt. Im Rahmen von 15 Übungseinheiten können Elterngruppen angeleitet werden und durch den präventiven Ansatz möglichen Sprachentwicklungsstörungen entgegenwirken. Eine Evaluierung nach wissenschaftlichen Kriterien wurde jedoch bislang nicht durchgeführt. Auch das Deutsche Jugendinstitut führt seit 2009 in mehreren Bundesländern ein Modellprojekt zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung für die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen durch. Im Rahmen des Konzepts

„Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ (Jampert et al., 2011) werden die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen einer umfangreichen Qualifizierungsreihe intensiv fortgebildet und für den Spracherwerb unter Dreijähriger sensibilisiert. Auch auf Spezifika des frühen Mehrspracherwerbs wird gesondert eingegangen. Desweiteren kennzeichnet das praxisnahe Konzept durch eigene Beobachtungsleitfäden zur Dokumentation der frühen Sprachentwicklung aus. „Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Qualifizierungsphase zeigen, dass die Instrumente und Methoden des DJI-Ansatzes über die Qualifizierung hinweg zunehmend in die pädagogische Praxis der Einrichtung integriert werden“ (Hopf, Laier, Nunnenmacher, 2013, S. 505). Gesamtergebnisse zur Effektivität der Qualifizierungsreihe liegen aktuell noch nicht vor.

Die vorgestellten Studien verdeutlichen zum einen, wie wichtig das Nutzen der sensiblen Phase zur Förderung und Stärkung des frühkindlichen Spracherwerbs ist. Zum anderen wird auch die Bedeutung der Qualifizierung von Bezugspersonen (Eltern sowie pädagogische Fachkräfte) hinsichtlich ihres sprachlichen Vorbildes herausgestellt.

4.5 Zusammenfassung des Forschungsstandes und Ausblick

Die Literaturrecherche zu Beginn dieses Kapitels beschäftigte sich mit wissenschaftlichen Ansätzen und Forschungsarbeiten zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung. Berücksichtigt wurden dabei Konzepte und Erkenntnisse, die sich mit dem theoretischen Konzept dieser Untersuchung befassen.

Zunächst erfolgte eine Betrachtung von Sprache und Bewegung aus anthropologischer Sicht anhand der Arbeiten Zimmers (2005, 2009) und Tomasellos (2009), die trotz ihrer unterschiedlichen Ausgangsdisziplinen, ein anthropologisches Verständnis teilen. Es wurde aufgezeigt, welche Kommunikations- und Interaktionsmotive beide Elemente vereinen und welche Bedeutung ihnen im Rahmen der frühkindlichen Entwicklung zukommt.

Hinsichtlich der Frage des Zusammenhangs zwischen motorischen und sprachlichen Prozessen aus neurowissenschaftlicher Sicht wurde einerseits die areale Verbindung aufgezeigt sowie andererseits die Erkenntnisse auf diesem Gebiet unter Bezugnahme auf unterschiedlicher Aphasieuntersuchungen (vgl. Kimura & Watson, 1989) dargestellt. Zusätzlich wurden die Erkenntnisse der russischen Wissenschaftler Lurija (1973, 1982) und Wygotski (1986), die die Bedeutung der Motivation hervorheben, im Rahmen dieser Betrachtung herangezogen.

Übereinstimmungen lassen sich bei den im Kapitel 4.2 und 4.3 vorgestellten Ansätzen und Konzepten hinsichtlich des Zusammenhangs von Sprache und Bewegung finden. In den psychomotorisch geprägten und bewegungsorientierten Ansätzen wird die Bedeutung des Spiels und der Bewegung in der Kommunikations- und Sprachförderung hervorgehoben. Auch wenn für die verschiedenen Ansätze der psychomotorisch orientierten Förderung von Kommunikation und Sprache relativ wenige empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse vorliegen, werden ihre Wirkfaktoren an dieser Stelle nicht in Frage gestellt. Die Diskussion diesbezüglich sollte sich weit mehr mit der Frage beschäftigen, ob vorhandene standardisierte Testverfahren die Komplexität des kindlichen Spracherwerbs und deren Kompetenzen abbilden können (vgl. Eckert, 1998). Kuhlenkamp bekräftigt dieses im Rahmen ihres Herausgeberwerkes und hebt nochmal die Erkenntnis einer nicht kausalen Beziehung zwischen den beiden Entwicklungsbereichen Sprache und Bewegung hervor (vgl. Kuhlenkamp, 2011). Es wird demnach nicht von einer linearen Beeinflussung der Sprachentwicklung ausgegangen.

Der Schwerpunkt der ausgewählten Studien des vorherigen Kapitels (Kapitel 4.4.2) wurde auf frühkindliche Sprachförderkonzepte gelegt, welche mindestens in zwei Punkten (Altersgruppe,

Elterneinbindung, Krippenkontext) den Kriterien der eigenen Studie entsprechen. Insgesamt zeigten die jeweiligen Ergebnisse durchwegs positive Effekte, was auf die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten durch sprachliche Frühinterventionen in den ersten Lebensjahren hinweist. Auch die Untersuchungsergebnisse des Hanen-Programms (Manolson, 1985) aus dem anglo-amerikanischen Raum unterstreichen die Resultate der empirischen Untersuchungen der Förderprogramme aus dem deutschsprachigen Raum.

Die Vorannahmen und Erkenntnisse, die in den vorangegangenen Kapiteln beleuchtet wurden, heben den besonderen Stellenwert hervor, den sowohl Sprache als auch Bewegung in den aktuellen Bildungsplänen für den Elementarbereich einnehmen. Wie Zimmer berichtet (vgl. 2009, S. 26), wurde 2004 von der Jugendministerkonferenz ein gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen beschlossen (JMK, 2004). Die von allen Bundesländern herausgegebenen Bildungs-, Orientierungs- und Erziehungspläne thematisieren Bildung unter dem Aspekt der Förderung grundlegender Kompetenzen und Ressourcen, die Kindern ein stabiles Fundament für ihre Entwicklung vermitteln und sie befähigen sollen, ein Leben lang zu lernen. Sprache und Bewegung werden dabei in allen Bildungsplänen als wesentliche Bildungsbereiche genannt, jedoch zumeist getrennt behandelt. Es gibt nur selten Hinweise auf Zusammenhänge und keine praktischen Anregungen, wie die beiden Bereiche in der Praxis aufeinander bezogen werden können. Die Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (2011) verweisen erstmals am Rande auf die Bedeutung von Bewegungsprozessen für den Spracherwerb und dessen Förderung (S. 24) sowie das aktuelle Grundlagenpapier zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich des Landes Nordrhein-Westfalens (2014, S. 5).

Ausblick

Sucht man nach einem endgültigem Ergebnis auf die Frage: Wie viel Bewegung braucht die Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie, Sprachförderung?, lässt sich auch in der aktuellen Diskussion, die durch den Boom der Sprachförderprogramme noch brisanter wird, keine finden. Weitere Diskussionen, die dieses Feld durchleuchten, sind notwendig. In einer Zeit, in der die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Deutschland zu einer „Neuausrichtung der Bildungsausgaben zugunsten der ersten Lebensjahre“ (Spiewak, 2011, S. 38) auffordert, scheint eine solche Debatte relevanter und aktueller denn je. Wie bereits erwähnt, kennzeichnen sich viele Sprachförderprogramme nicht nur durch unterschiedliche linguistische Zielsetzungen aus, sondern auch das methodische Vorgehen erscheint in manchen Fällen sogar widersprüchlich zum spracherwerbtheoretischen Hintergrund. Die Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (List, 2011b) beschreibt dies (-es Dilemma) in ihrem Wegweiser zur sprachlichen Bildung aktuell wie folgt:

Unter dem Druck der bildungspolitischen Situation herrscht jedoch bei vielen Trägerschaften eher eine Tendenz zu gezielten (nur scheinbar ökonomischen, weil preiswerten) rein linguistisch orientierten Trainingsverfahren vor. Damit mag zwar ein enger Bezug zwischen einer eigenes für eine Fördermaßnahme ausgewählten Sprachstandserhebung gegeben sein. Eine komplexe Entwicklungsförderung wird damit aber nicht geleistet. (List, 2011b, S. 46)

Betrachtet man die aktuellen sprachheilpädagogischen Ansätze, lässt sich jedoch dort, wenn auch nur vereinzelt, ein von der Körperlichkeit des Kindes ausgehendes Vorgehen fin-

den. Darauf basierend und unter Bezug auf die Arbeiten von Dornes (2000) und Tomasello (2006) fasst Katz-Bernstein (2012) den Prozess der sozialen Identitätskonstruktion, welcher bspw. für den sprachtherapeutischen Prozess bei Kindern mit mutistischen Zügen von zentraler Bedeutung ist, folgendermaßen zusammen: „Demnach kann das ‚Ich‘ nur durch eine soziale Handlungsfähigkeit in zeitlichen und räumlichen Bedingungen und durch die erfahrene Diskrepanz zwischen mir und den anderen konstruiert werden“ (2012, S. 113).

Kuhlenkamp (2011) weist in ihrer aktuellen Betrachtung zur Integration von psychomotorischen Aspekten darauf hin: „So finden sich zwar in der Sprachheilpädagogik zahlreiche Ansätze zum Einbezug von Bewegung, Spiel und Wahrnehmungsförderung, die den herkömmlichen Arbeitsweisen der Sprachtherapie (symptomorientiertes Training, Tischarbeit etc.) ein bewegungs- und körperorientiertes Vorgehen gegenüberstellen. Eine systematische Einbindung in einen theoretischen Bezugsrahmen fehlt jedoch häufig“ (2011, S. 46).

4.6 Methodische und inhaltliche Anforderungen an die eigene empirische Studie

Vor dem dargestellten theoretischen Hintergrund des frühkindlichen Spracherwerbs sowie des Zusammenhangs von Sprache und Bewegung fiel die Entscheidung zugunsten einer Längsschnittuntersuchung im Rahmen einer pädagogischen Interventionsstudie. Insgesamt ergeben sich für diese Studie folgende methodische Anforderungen:

(1) Stichprobe

Im Rahmen einer empirisch gesicherten Untersuchung soll die Studie dem Anspruch einer repräsentativen Stichprobe entsprechen.

Um die Auswirkungen mehrerer unabhängiger Variablen (Förderung, Elterneinbezug) auf eine abhängige Variable (Spracherwerb) zu analysieren, werden zwei Interventionsgruppen und eine Kontrollgruppe gebildet. Die beiden Interventionsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich des Einbezugs der Eltern. Während in der Interventionsgruppe I (IG I) die Sprachbildung ausschließlich durch die pädagogischen Fachkräfte in der Krippe durchgeführt wird, übernehmen in der Interventionsgruppe II (IG II) die Eltern einen zusätzlichen Teil der Förderung im familiären Umfeld. Die Kontrollgruppe (KG) erhält keine explizite Sprachbildung und -förderung.

Um einen möglichen Übertragungseffekt zu vermeiden bzw. einem Spill-over-Effekt vorzubeugen, wird eine Cluster-Randomisierung vorgenommen. Das bedeutet, dass die jeweiligen Krippengruppen unterschiedlichen Einrichtungen angehören. In diesem Fall ist gesichert, dass die Interventions- und Kontrollgruppen räumlich und institutionell voneinander getrennt sind und so die Intervention keinerlei Auswirkungen auf die Kontrollgruppe hat.

Im Vordergrund dieser Untersuchung steht die Veränderung des geprüften Merkmals (Spracherwerb) zwischen zwei Messzeitpunkten. Demnach handelt es sich bei dieser hypothesenüberprüfenden Studie um eine wiederholte Stichprobenuntersuchung.

(2) Design

Der Untersuchung liegt ein Prä- und Posttestdesign zugrunde, welches Aussagen über die Ursache-Wirkungseffekte ermöglicht.

(3) Erhebungsinstrumente

Die eingesetzten Mess- und Erhebungsinstrumente sollen den wissenschaftlichen Standards entsprechen sowie die Testgütekriterien erfüllen und demnach objektiv, reliabel und valide sein. Erfasst werden soll der Sprachstand anhand verschiedener quantitativer Verfahren, die

zusätzlich ökonomisch in ihrer Anwendung und Auswertung sein sollen. Zusätzlich werden qualitative Erhebungsmethoden angewandt um Phänomene, die den quantitativen Untersuchungen verschlossen bleiben, zu erfassen.

(4) **Intervention: Struktur und Inhalt**

Im Gegensatz zur Untersuchung von Buschmann (2009) soll die sprachliche Bildung und Förderung in den kindlichen Alltag soweit integriert werden, dass die pädagogischen Fachkräfte bzw. Bezugspersonen die Sprachbildung alltagsintegriert umsetzen können. Um den Effekt der elterlichen Sprachförderung zu identifizieren, wird, wie oben beschrieben, die Interventionsgruppe (IG II) eingesetzt, die diese Variable kontrollieren soll.

Folgende strukturelle und inhaltliche Anforderungen werden an die eigene Untersuchung gestellt:

- Alltagsintegriertheit (kein isoliertes Training)
- Evidenzbasiertes Vorgehen
- Einbindung des bereits vorhandenen Expertenwissens der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte
- „parental involvement“
- Ressourcenorientiertes Vorgehen – An den Stärken der Kinder ansetzen

Den inhaltlichen Schwerpunkt der Intervention bildet die sprachliche Bildung und Förderung durch bewegungsorientierte Anlässe. Die sprachlichen Kompetenzen werden dadurch in einem für das Kind bedeutungs- und sinnhaften Kontext erworben.

Der folgende Teil dieser Arbeit (Teil II) umfasst die Darstellung der eigenen empirischen Untersuchung. Ziel ist dabei die Überprüfung der Effektivität einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung bei zweijährigen Kindern, die eine Krippe besuchen.

Zu Beginn werden die forschungsleitenden Fragestellungen und die daraus ableitbaren Hypothesen erläutert (Kapitel 5). Auf der Grundlage der in Kapitel 4.6 erarbeiteten Anforderungen an die eigene Studie werden in Kapitel 6 die verwendeten Methoden dargestellt und diskutiert. Dieses Kapitel umfasst die Vorstellung des Untersuchungsdesigns, der Stichprobe, der eingesetzten Verfahren und Untersuchungsmethoden (quantitativ & qualitativ) der Interventionsstudie. Anschließend wird die Durchführung der Intervention detailliert beschrieben. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse abschließend dargestellt und reflektiert. Kapitel 8 bildet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick für die Forschung und Praxis den Abschluss der vorliegenden Veröffentlichung.

II. Empirischer Teil

5 Fragestellungen und Hypothesenbildung

Wie in den vorherigen Kapiteln zur Grundlagen- und angewandten Forschung sowie zur frühkindlichen Entwicklung dargestellt, kommt den ersten Lebensjahren besondere Bedeutung beim Erwerb kommunikativer und sprachlicher Kompetenzen zu. Durch den Ausbau außerhäuslicher Betreuungsangebote bildet die Institution Krippe eine Umgebung mit besonderen Bedingungen. Das sprachliche Umfeld unterscheidet sich nicht nur in seiner Quantität, sondern auch in seiner Diversität und ggf. auch Qualität vom familiären Umfeld (vgl. u.a. Schölmerich, Agache, Leyendecker, Ott & Werding, 2013). Neben der sprachlichen Unterstützung durch die Eltern, rücken Sprachanregungen seitens der pädagogischen Fachkräfte immer mehr in den Vordergrund. Um eine optimale Förderung der Sprachentwicklung zu garantieren, erscheint es notwendig, der sprachlichen Bildung der Kinder in Krippen mehr Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. Schlesiger & Mühlhaus, 2011, S. 59ff). Die zwischen Krippen und familiärem Alltag divergierenden Bedingungen und Voraussetzungen können einen erheblichen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder ausüben. „Ein annähernd umfassendes Verständnis des Spracherwerbsprozesses und der Sprachkompetenz kann demnach nur erlangt werden, wenn man berücksichtigt, wie variabel der Spracherwerb und die Verwendung von Sprache von den unterschiedlichen sozialen und linguistischen Kontextbedingungen abhängig sind“ (Albers, 2009, S. 89).

Die Legitimation der vorliegenden Studie liegt im folgenden Sachverhalt: Es existiert bisher empirische Evidenz sowohl für den Nutzen und die Wirkungen von Sprachförderangeboten im Allgemeinen als auch für die Rolle des Mediums Bewegung im Spezifischen. Untersuchungen für Kinder im Krippenalter sind jedoch im Falle von Sprachförderangeboten selten bzw. für die Integration des Mediums Bewegung nicht vorhanden. Darüber hinaus mangelt es an Untersuchungen zum Einbezug der Eltern in sprachbildenden Maßnahmen im Kontext Krippe. Im Rahmen der eigenen Untersuchung zur bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit unter Berücksichtigung des Einbezugs der Eltern ist es das Ziel einen Beitrag zur Erweiterung des als lückenhaft skizzierten Forschungsstandes zu leisten. Damit rückt die sensible Phase der Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren in den Fokus.

Im Rahmen der Evaluation steht die Frage nach der Effektivität der beschriebenen Intervention im Mittelpunkt. Vor dem dargestellten theoretischen Hintergrund ergeben sich für diese Untersuchung folgende forschungsleitenden Fragestellungen

- (1) Welche Wirkung zeigt die Intervention im Rahmen des Projektes *Bewegte Sprache in der Krippe* auf den frühkindlichen Spracherwerb?
- (2) Welche sprachlichen Kompetenzen (Lexikon, Semantik, Phonetik, Phonologie & Pragmatik) können durch bewegungsorientierte Anlässe und Angebote im frühkindlichen Bereich (Krippe) bei Kindern im Alter von 24 bis 36 Monaten gefördert werden?

- (3) Welchen Einfluss hat die Einbindung der primären Bezugspersonen (Eltern) in den Prozess einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung?
- (4) Welches Wissen über frühkindliche Sprachentwicklung und deren (ganzheitliche) Förderung bringen pädagogische Fachkräfte mit und was setzen sie im pädagogischen Alltag um?

Zusammenfassend lassen sich diese übergeordneten Fragestellungen der Studie inhaltlich und methodisch in drei Bereiche systematisieren. Erstens soll untersucht werden, ob und wie sich die sprachlichen Leistungen von zweijährigen Kindern von zwei Interventionsgruppen und der Kontrollgruppen unterscheiden. Zweitens wird der Frage nachgegangen, wie sich die sprachlichen Kompetenzen relativ zu einander verhalten und welche sprachlichen Kompetenzen sich am stärksten entwickeln. Für beide Fragestellungen werden Daten genutzt, die der durchgeführten Evaluation der Intervention entstammen und in quantitativer Form vorliegen. Das Auswertungsdesign besteht den Charakteristika der Daten entsprechend überwiegend aus quantitativen, statistischen Methoden. Drittens soll analysiert werden, ob die pädagogischen Fachkräfte in den Krippen bereits über Vorwissen verfügen, wie sich dieses darstellt und ob es angewandt wird. Aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes und bedingt durch den Mangel an Untersuchungen explorativen Charakters der Fragestellungen bietet sich ein ergänzendes qualitatives Forschungsdesign an. Dieses besteht zum einen aus leitfadengestützten teilstandardisierten Interviews mit den Fachkräften der Krippen und zum anderen aus evaluativen Fragebögen.

Im Folgenden werden Hypothesen zum Einfluss der Intervention *Bewegte Sprache in der Krippe* auf den kindlichen Spracherwerb formuliert. Dazu wird jeweils kurz auf die bereits dargestellten theoretischen Vorüberlegungen Bezug genommen.

Wie in Kapitel 4 resümiert, konnten bereits mehrere Studien belegen, dass eine bewegungsorientierte Sprachförderung für Kinder im Vorschulalter die Sprachentwicklung positiv beeinflusst (vgl. Zimmer, 2007). Zudem ist ein positiver Einfluss einer frühen Sprachintervention für Kinder unter 3 Jahren belegt (vgl. bspw. Manolson, 1985; Schlesiger 2009, Buschmann 2009). Diese beiden Befunde zusammenfassend ist es plausibel anzunehmen, dass eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit positive Effekte auf den Spracherwerb hat. Hypothese 1 lautet folglich:

- 1) Kinder im Alter von 24 bis 36 Monaten, die eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der Krippe erhalten haben, weisen einen größeren Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen auf, als diejenigen Kinder im selben Alter, die diese nicht erhalten haben.

Bezogen auf die definierten Untersuchungsgruppen bedeutet dies:

- a. Sowohl die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in der Interventionsgruppe I (mit sprachlicher Bildung und Förderung in der Krippe aber ohne Einbezug der Eltern) als auch in der Interventionsgruppe II (mit sprachlicher Bildung und Förderung in der Krippe und mit Einbezug der Eltern) entwickeln sich positiver als in der Kontrollgruppe (ohne explizite sprachliche Bildung und Förderung weder in Krippe noch seitens der Eltern).

Im Rahmen der theoretischen Überlegungen aus der Spracherwerbsforschung konnte aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 3 & Kapitel 4), dass sich verschiedene Sprachkompetenzen unterscheiden lassen (Lexikon und Semantik, Phonetik und Phonologie, Syntax und Morphologie, Pragmatik,

Prosodie) (Weinert & Grimm, 2008; Szagun, 2006) und das diese durch Förderung positiv beeinflusst werden können (vgl. bspw. Zimmer, 2008; Ward, 1999; Siegmüller & Fröhling, 2010; Kuhlenkamp, 2003). Es gilt selbige Argumentation wie hinsichtlich Hypothese 1: Ausgehend von Befunden die zeigen, dass die lexikalisch-semantischen sowie die pragmatischen Fähigkeiten durch bewegungsorientierte Förderung im Vorschulalter positiv beeinflusst werden, ist es plausibel anzunehmen, dass diese Kompetenzen auch bei jüngeren Kindern einen positiven Einfluss haben. Darüber hinaus zeigen oben genannte Studien, dass gezielte Förderung und Therapie von Kindern unter drei Jahren positive Effekte auf die lexikalisch-semantischen, phonetisch-phonologischen und pragmatischen Kompetenzen haben. Die Befunde dieser Studien zusammenfassend, ist es plausibel anzunehmen, dass sich bei diesen drei Kompetenzbereichen auch durch eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung ein Zuwachs feststellen lässt. Hinsichtlich der morphologischen-syntaktisch und prosodischen Fähigkeiten ist auf die Schwierigkeit der validen Erfassung hinzuweisen, weswegen diese im Weiteren keine Berücksichtigung finden. Da die für die Altersstufe vorhandenen Diagnostikverfahren keine ausreichenden Aussagen bzgl. der Grammatikentwicklung vornehmen, wird der Zuwachs innerhalb morphologisch-syntaktischen Kompetenzen nicht berücksichtigt. Hypothese 2 lautet folglich:

- 2) Kindern im Alter von 24 bis 36 Monaten, die eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der Krippe erhalten haben, weisen einen stärkeren Zuwachs ihrer sprachlichen Kompetenzen in den phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen und pragmatischen Bereichen auf, als Kindern im selben Alter, die diese nicht erhalten haben

Bezogen auf die definierten Untersuchungsgruppen bedeutet dies:

- a. Die lexikalisch-semantischen Fähigkeiten haben einen größeren Zuwachs in den Interventionsgruppen I & II als in der Kontrollgruppe.
- b. Die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten haben einen größeren Zuwachs in den Interventionsgruppen I & II als in der Kontrollgruppe.
- c. Die pragmatischen Fähigkeiten haben einen größeren Zuwachs in den Interventionsgruppen I & II als in der Kontrollgruppe.

Darüber hinaus wurde in Kapitel 4 darauf hingewiesen, dass bereits empirische Evidenz für den positiven Einfluss der Einbindung von Eltern im Förder- und Therapiekontext existiert. Dies gilt einerseits für den frühen sprachtherapeutischen Kontext (vgl. bspw. Buschmann, 2009) und andererseits für psychomotorische Interventionen im Vorschulalter (vgl. bspw. Olbrich, 1989, 2011). Es ist folglich davon auszugehen, dass dies auch für die frühkindliche Sprachbildung und -förderung durch Bewegung zutrifft. Hypothese 3 lautet folglich:

- 3) Kinder im Alter von 24 bis 36 Monaten, die eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der Krippe erhalten haben und deren Eltern in die frühkindliche Sprachbildung und -förderung durch Bewegung einbezogen wurden, weisen einen größeren Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen auf, als diejenigen Kinder im selben Alter, die eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung im Krippenkontext ohne Einbezug der Eltern erhalten haben. Ein noch größerer Zuwachs lässt sich im Vergleich zu den Kindern im selben Alter feststellen, die keinerlei explizite Förderung im Krippenkontext erhalten haben.

Bezogen auf die definierten Untersuchungsgruppen bedeutet dies:

- a. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in der Interventionsgruppe II (sprachliche Bildung und Förderung mit Einbezug der Eltern) entwickeln sich positiver als in der Interventionsgruppe I (sprachliche Bildung und Förderung *ohne* Einbezug der Eltern)
- b. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder in der Interventionsgruppe II (sprachliche Bildung und Förderung mit Einbezug der Eltern) entwickeln sich positiver als in der Kontrollgruppe (keine explizite sprachliche Bildung und Förderung weder in Krippe noch seitens der Eltern).

Wie aus den Studien zur alltagsorientierten Sprachförderung hervorgeht, verfügen pädagogische Fachkräfte häufig bereits durch ihre Ausbildung, Fort- und Weiterbildungen und durch ihre tägliche praktische Arbeit über ein gewisses Basiswissen zu ganzheitlichen Sprachförderprozessen (vgl. Kapitel 4). Im Rahmen der qualitativen Erhebung soll daher darüber hinaus festgestellt werden, welches Wissen die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte bereits über die Thematik der frühkindlichen Sprachförderung durch das Medium Bewegung haben und wie weit sich dieses Wissen durch die Projektteilnahme erweitert hat. Demzufolge lautet Hypothese 4:

- 4) Pädagogische Fachkräfte verfügen bereits über ein Basiswissen hinsichtlich der Bedeutung von Bewegung als Medium zur Förderung von Spracherwerbsprozessen und wenden dieses bereits vor der Intervention in Ansätzen unbewusst und nach der Intervention mit fundierten Kenntnissen zielgerichtet im Krippenalltag an.

6 Methodisches Vorgehen

Die bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit basiert auf den Arbeiten Zimmers (2009) zur Sprachförderung durch Bewegung und stellt einen wesentlichen Aspekt der Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren heraus.

Das folgende Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie. Zu Beginn wird das Untersuchungsdesign vorgestellt (Kapitel 6.1) und im Anschluss die Stichprobenauswahl erläutert, die Stichprobe beschrieben sowie der Forschungskontext präsentiert (Kapitel 6.2). Es folgt die Darstellung der innerhalb der Studie angewandten Erhebungsverfahren (Kapitel 6.3). Ferner werden die Ziele und Inhalte sowie die Umsetzung der Längsschnittuntersuchung beschrieben (Kapitel 6.4). Abschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit den bei der Durchführung der Untersuchung aufgetretenen Schwierigkeiten (Kapitel 6.5).

Die Parameter für die Studie wurden eigenständig entwickelt und genau auf die zu bearbeitenden Fragestellungen abgestimmt.

6.1 Untersuchungsdesign

Die empirische Analyse und Überprüfung der Fragestellungen (Kapitel 5) erfolgt im Rahmen einer Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten. Dieses Prä-Post-Design umfasst zwei Interventionsgruppen, welche sich in der Einbeziehung der primären Bezugspersonen unterscheiden sowie eine Warte-Kontrollgruppe. Die unabhängigen Variablen bilden die beiden Messzeitpunkte (T1 und T2) und die Gruppenzugehörigkeit der Kinder (Interventionsgruppe I, Interventionsgruppe II und Kontrollgruppe).

Die vorgestellte Longitudinalstudie ist eingebettet in das Forschungsprojekt *Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen*¹¹, welches im Zeitraum von 2009 bis 2011 an der Universität Osnabrück unter der Leitung von Prof. Dr. Renate Zimmer durchgeführt wurde. Zielgruppe bildeten im Hauptprojekt Kinder ab einem Alter von drei Jahren, während sich das an dieser Stelle präsentierte Projekt mit der Altersgruppe von Kindern unter drei Jahren beschäftigte.

Grundlage des Forschungsprojektes *Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit* bildeten praxisorientierte Fortbildungen an denen frühpädagogischen Fachkräfte beider Interventionsgruppen im Zeitraum von März 2010 bis Januar 2011 teilnahmen und zeitgleich intensiv begleitet wurden. Die Eltern der teilnehmenden Krippenkinder der Interventionsgruppe II erhielten zusätzlich eine Fortbildung im Interventionszeitraum und wurden somit aktiv in den Förderprozess mit eingebunden. Die Fortbildungsreihe wurde in hohem Maße alltagsorientiert gestaltet und beinhaltete neben theoretischen auch viele praktische Inhalte. Videodokumentationen, gemeinsame Erarbeitung und Reflexion essentieller Themen sowie das praktische Ausprobieren von bewegungsorientierten Förderangeboten nahmen einen zentralen Stellenwert ein. Zu den verschiedenen Inhalten jeder Fortbildung erhielten die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte umfangreiches Begleitmaterial. Die Basis für die Umsetzung der Interventionsbausteine bildeten somit die Fortbildungsinhalte (Kapitel 6.4.). Ziel war es, die Inhalte in den pädagogischen Alltag zu integrieren und damit die Möglichkeit zu geben, diese langfristig und nachhaltig zu implementieren.

¹¹ Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014.

Die Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erfolgte vor Beginn (Februar 2010) und nach Beendigung (Februar 2011) der Interventionsphase. Die quantitativen Daten wurden seitens der Verfasserin und mit Unterstützung fachlich kompetenter Kollegen mittels des Sprachentwicklungstests für zweijährige Kinder (SETK-2 Grimm, 2000) bzw. des Sprachentwicklungstests für drei-bis fünfjährige Kinder (SETK 3–5 Grimm, 2001) erhoben sowie von den Eltern mit dem ELFRA-2 (Grimm & Doil, 2000) eingeschätzt.

Die folgende Abbildung 9 stellt das Studiendesign grafisch dar:

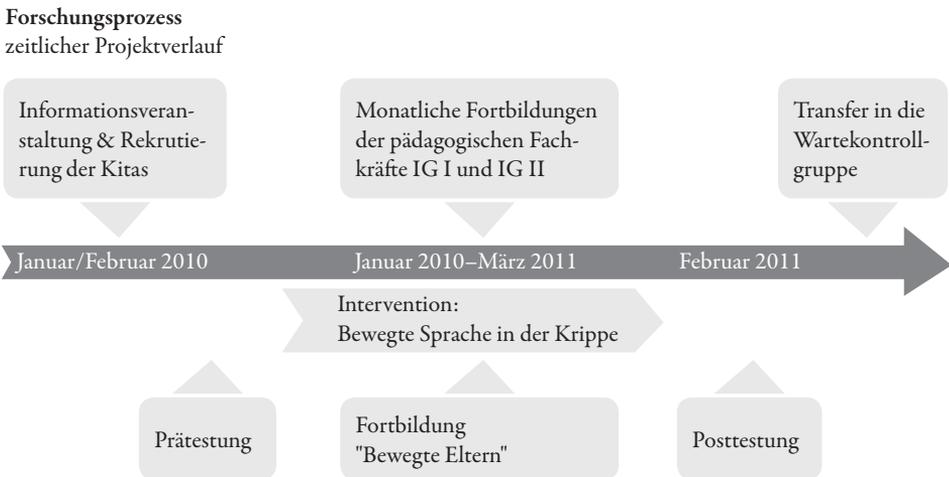


Abb. 9: Studiendesign

6.2 Auswahl und Darstellung der Stichprobe

6.2.1 Feldzugang

Bei der Auswahl der teilnehmenden Tageseinrichtungen für Kinder wurde darauf geachtet, dass eine breite Vielfalt an Trägerschaften und frühpädagogischen Konzeptionen aus ländlichen und städtischen Einzugsgebieten vertreten war. Im Rahmen einer offenen Informationsveranstaltung für alle Tageseinrichtungen mit integrierten oder ausschließlichen Krippengruppen aus der Stadt und dem Landkreis Osnabrück, wurden 19 Einrichtungen ausgewählt. Die Einrichtungen wurden hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit in die unterschiedlichen Interventions- und Kontrollgruppen eingeteilt (siehe Kap. 6.2.3). Die Zuordnung der einzelnen Gruppen erfolgte demnach auf Einrichtungs- und nicht auf Gruppenebene. Dies sollte einen möglichen unbewussten Transfereffekt (Weitergabe der Inhalte an die Kollegen) innerhalb der Einrichtung ausschließen. Die Größe der Gruppen in den teilnehmenden Krippen war mit 12 bis 15 Kindern bis einschließlich drei Jahren und altersgemischten Gruppen mit bis zu 18 Kindern vergleichbar. Die teilnehmenden Institutionen wurden über die Ziele, Inhalte und den Ablauf des Projektes *Bewegte Sprache in der Krippe* informiert. Jeweils zwei pädagogische Fachkräfte wurden für die Projektteilnahme ausgewählt. Die Erziehungsberechtigten aller Kinder aus den drei Gruppen (beider Interventionsgruppen

und der Kontrollgruppe) wurden über die Studie in Kenntnis gesetzt und konnten sich bei Interesse über die Ziele und Durchführung des Projektes an speziell dafür ausgerichteten Elternabenden informieren. An der alltagsintegrierten Förderung nahmen alle Kinder der Gruppe teil, falls jedoch ein Elternteil keine Einwilligung für die sprachlichen Überprüfungen geben wollte, wurden die Daten dieser Kinder nicht erhoben. Ein Ausschluss für die Kinder von der alltagsbasierten Förderung fand demnach nicht statt.

6.2.2 Beschreibung der Kindertageseinrichtungen

Die Auswahl der Einrichtungen beschränkte sich aus ökonomischen Gründen (Entfernung) auf die Stadt und den Landkreis Osnabrück. Es wird davon ausgegangen, dass die beteiligten Gruppen der Population aller Krippenkinder der Bundesrepublik Deutschland nahe kommen, so dass eine Verallgemeinerung der Ergebnisse in Maßen möglich ist.

Die ausgewählten Tageseinrichtungen für Kinder unterscheiden sich hinsichtlich ihres Einzugsgebietes (Abb. 10) und ihre Trägerschaft (Abb. 11):

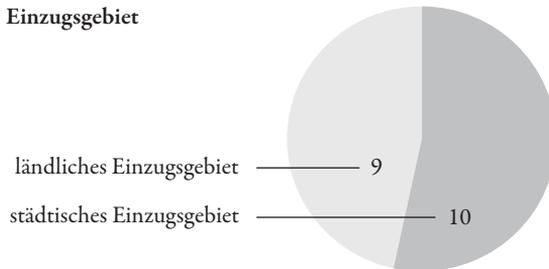


Abb. 10: Einzugsgebiet der Kindertageseinrichtungen (n = 19)

Abbildung 11 verdeutlicht die gleichmäßige Verteilung des Einzugsgebietes, während Abbildung 12 eine leichte Mehrheit der Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft zeigt.

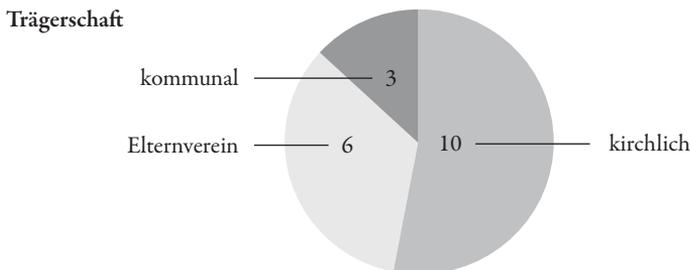


Abb. 11: Trägerschaft der beteiligten Kindertageseinrichtungen

Von den 19 teilnehmenden Einrichtungen nahmen 15 mit jeweils zwei Regelgruppen (3–6 Jahren) zusätzlich an dem Hauptprojekt *Bewegte Sprache im Kindergarten* teil.

6.2.3 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe

Die folgenden Daten stammen aus dem Fragebogen zur Erfassung sozio-demographischer und anamnestischer Daten der Stichprobe sowie aus dem Einrichtungsfragebogen als auch aus den Angaben der ersten Erhebungsphase. Insgesamt nahmen an der empirischen Studie 129 Kinder teil. Unter Berücksichtigung der Einschlusskriterien (s. Kap. 6.2.4) ergeben sich für die Ausgangsstichprobe 114 Fallzahlen.

Alter

Das durchschnittliche Alter der Kinder lag zu Untersuchungsbeginn bei 2,6 Jahren bzw. 30,07 Monaten. In der Interventionsgruppe I war das jüngste Kind 23 Monate und das älteste Kind 37 Monate alt. Ähnlich war die Altersverteilung in der Interventionsgruppe II. Dort betrug das Alter des jüngsten Kindes 24 Monate und des ältesten Kindes 35 Monate. In der Kontrollgruppe lässt sich ein „Ausreißer“ feststellen. In dieser Gruppe lag die Altersspanne zum ersten Messzeitpunkt zwischen 23 und 40 Monaten (Abb. 12).

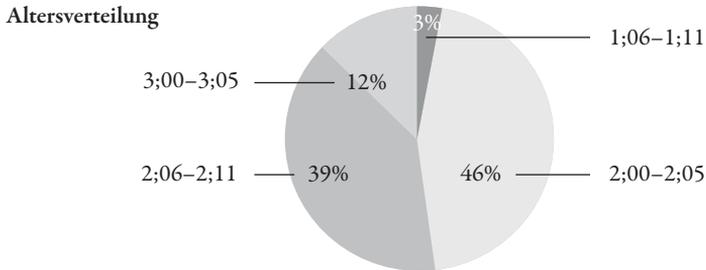


Abb. 12: Prozentuale Altersverteilung der Gesamtstichprobe (n = 114)

Geschlecht

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung existiert ein leichter Jungenüberschuss in allen drei untersuchten Gruppen (Abb. 13). Da sich dieses Phänomen in allen Gruppen widerspiegelt, ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht gefährdet.

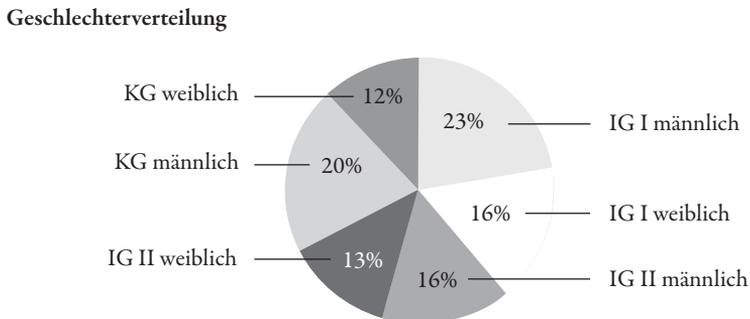


Abb. 13: Prozentuale Geschlechterverteilung der einzelnen Versuchsgruppen (n = 114)

Geschwister

Die Anzahl an Geschwistern sowie die Geschwisterreihung wurden von den Eltern im Rahmen des Fragebogens zur Erfassung soziodemografischer und amnestischer Daten angegeben. Von den 129 liegen für 88 Kinder der Gesamtstichprobe Angaben über ihre Geschwister vor. Im Durchschnitt gibt es 1,88 Kinder in den befragten Familien. Dabei nehmen die Kinder durchschnittlich die zweite bis dritte Position in der Geschwisterfolge ein (Tab. 8).

Tab. 8: Häufigkeiten und prozentuale Verteilung der Kinderzahl innerhalb der Familie

		Häufigkeit (N)	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	30	23,3	34,1	34,1
	2	42	32,6	47,7	81,8
	3	14	10,9	15,9	97,7
	4	1	0,8	1,1	98,9
	5	1	0,8	1,1	100,0
	Gesamt	88	68,2	100,0	
Fehlend		41	31,8		
Gesamt		129	100,0		

Abbildung 14 verdeutlicht grafisch den aktuellen Trend der Ein- bis Zwei-Kind-Familie. In weniger als 20% der Familien gibt es mehr als zwei Kinder.

Anzahl der Kinder in der Familie

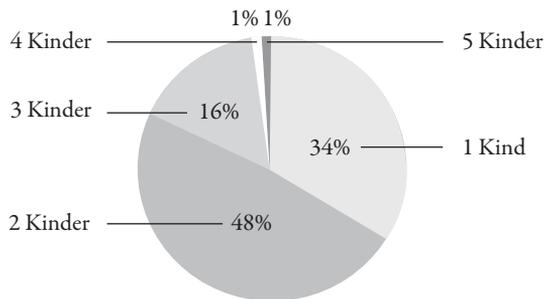


Abb. 14: Prozentuale Angabe über die Anzahl der Kinder in der Familie (n = 88)

Schaut man sich die Position der Kinder innerhalb der Geschwisterreihung an, wird auch an dieser Stelle eine Tendenz innerhalb der der Stichprobe deutlich –44% bilden in der Geschwisterreihung das jüngste Kind (Tab. 9).

Tab. 9: Häufigkeiten und prozentuale Verteilung der Geschwisterreihung

		Häufigkeit (N)	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Einzelkind	30	23,3	34,1	34,1
	Ältestes Kind	18	14,0	20,5	54,5
	Mittleres Kind	1	0,8	1,1	55,7
	Jüngstes Kind	39	30,2	44,3	100,0
	Gesamt	88	68,2	100,0	
Fehlend		41	31,8		
Gesamt		129	100,0		

Die Angaben der Abbildung 15 vervollständigen dieses Bild und zeigen auf, dass über die Hälfte der Kinder mindestens ein älteres Geschwister hat.

Geschwisteraufteilung

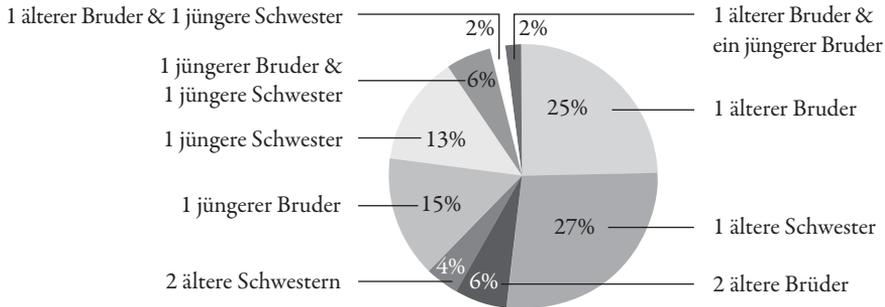


Abb. 15: Prozentuale Angaben über die Geschwisteraufteilung gesamt (n = 88)

Wohnraum und Wohnumfeld

Neben den familiären Angaben wurden die Eltern gebeten, Einschätzungen zu ihrer aktuellen Wohnsituation vorzunehmen. Dabei wurde für das Merkmal Wohnraum zwischen eher beengt, eher durchschnittlich und eher weiträumig unterschieden. Da diese Information nicht von allen Eltern angegeben wurde, liegen abschließend bezüglich dieser Variable 75 Angaben vor (Tab. 10).

Tab. 10: Einschätzung des Wohnraums seitens der Eltern

		Häufigkeit (N)	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Eher beengt	4	3,1	5,3	5,3
	Eher durchschnittlich	39	30,2	52,0	57,3
	Eher weiträumig	32	24,8	42,7	100,0
	Gesamt	75	58,1	100,0	
Fehlend		54	41,9		
Gesamt		129	100,0		

Wohnumfeld

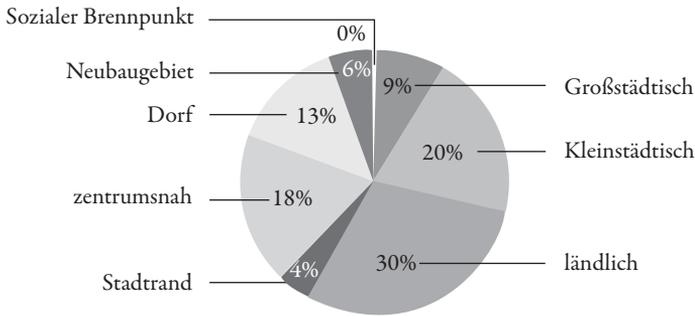


Abb. 16: Einschätzung des Wohnumfeldes (n = 75) (Mehrfachnennungen möglich)

Anhand der Daten wird deutlich, dass ein überproportionaler Teil der Stichprobe (n = 75) in eher durchschnittlich (52%) bis eher weiträumigen Wohnräumen (42,7) lebt. Dieses Phänomen sollte an dieser Stelle jedoch vorsichtig interpretiert werden aufgrund der großen Anzahl der fehlenden Angaben (n = 54). Abbildung 16 geht eine Ebene tiefer und zeigt die verschiedenen Wohnumfelder der Stichprobe auf.

Auch diese Daten sind unter Vorbehalt zu betrachten, da hier nur Angaben von 75 Personen vorliegen, jedoch war an dieser Stelle die Möglichkeit zu Mehrfachnennungen möglich. Passend zu den Angaben des Wohnraumes (Tab. 10), wird sozialer Brennpunkt keinmal gewählt.

Schulabschluss

Die erhobenen soziodemografischen Daten zur Familie umfassen den höchsten Schulabschluss (Abb. 17), die Berufsausbildung (Abb. 18) sowie die aktuelle Berufstätigkeit (Abb. 19) beider Elternteile. Bezüglich der schulischen Bildung, weisen die Väter eine leicht höhere Qualifizierung auf. Etwa 53% der Väter haben Abitur, während der Anteil bei den Müttern nur bei 41% liegt.

Schulabschluss der Eltern

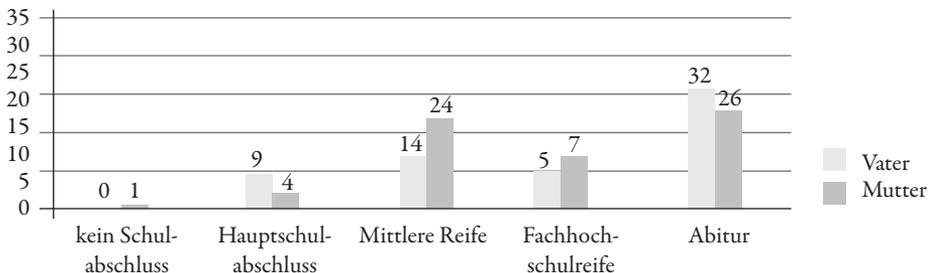


Abb. 17: Höchster Schulabschluss des Vaters (n = 60) und der Mutter (n = 62)

Insgesamt weisen diese Angaben (Abb. 17), gemeinsam mit den Daten zur Berufsausbildung (Abb. 18), eine überwiegend gebildete Elternschaft aus, wobei auch an dieser Stelle auf die

schwankenden Stichprobenzahlen der Befragten zu verweisen ist. Angaben über den eigenen schulischen und beruflichen Werdegang wurden nur von 48% gemacht.

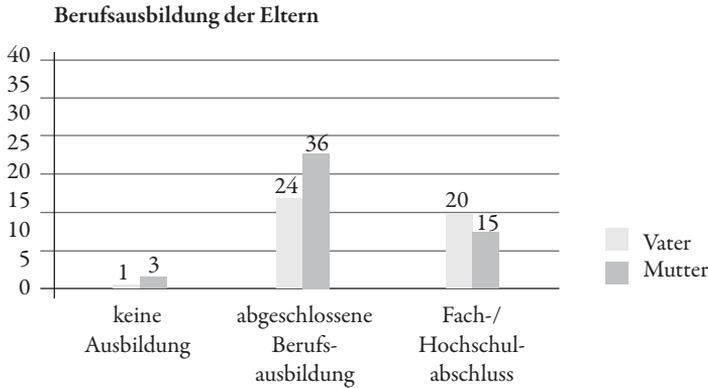


Abb. 18: Berufsausbildung des Vaters (n = 45) und der Mutter (n = 54)

Die Angaben zur aktuellen Berufstätigkeit bestätigen die Annahme, dass die Mehrheit der Eltern das Angebot der außerfamiliären Betreuungsform für ihre Kinder nutzt um teil- oder ganztätig zu arbeiten. Lediglich etwa 25% der Mütter und 1,6% der Väter sind derzeit nicht berufstätig bzw. sind Hausfrau/-mann (Abb. 19).

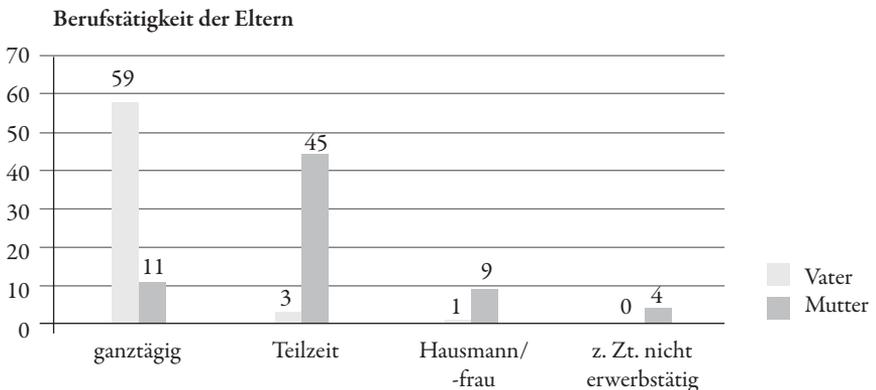


Abb. 19: Berufstätigkeit des Vaters (n = 63) und der Mutter (n = 69)

6.2.4 Zusammensetzung der Kontroll- und Interventionsgruppen

Die Zuordnung der Einrichtungen zur Interventionsgruppe I, Interventionsgruppe II oder Kontrollgruppe erfolgte zufällig. Die Kontrollgruppe fungierte als Wartegruppe, in der die pädagogischen Fachkräfte nach Abschluss des zweiten Messzeitpunktes das gleiche Fortbildungsmaterial sowie bei Anfrage eine individuelle Kurzfortbildung erhielten, während

sich die beiden Interventionsgruppen durch den Einbezug der Eltern in das Projekt unterschieden.

Insgesamt nahmen 129 Krippenkinder an der empirischen Studie teil. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Es wurden bewusst Kinder ausgewählt, die sich zum Interventionszeitraum in der Institution Krippe bzw. Kindergarten mit Krippengruppe befanden und diese schon seit mindestens 6 Monaten besuchten.
- Es wurden nur Kinder berücksichtigt, die zum ersten Messzeitpunkt der Intervention keine diagnostizierten Sprach- bzw. Entwicklungsverzögerungen (z.B.: Late-Talker) aufwiesen und demnach an keiner spezifischen Therapie- und Fördermaßnahme teilnahmen.
- Es konnten nur Kinder mit Deutsch als Erstsprache berücksichtigt werden, aufgrund von mangelnder Verfahren für mehrsprachig aufwachsenden Kinder im Alter von 24 Monaten.
- Es wurden primär Krippenkinder ab einem Alter von 24 Monaten berücksichtigt, da aufgrund der im deutschsprachigen Raum vorhandenen Diagnostikverfahren dies die früheste zu überprüfende Alterststufe im Bereich der sprachlichen Kompetenzen darstellt.

Unter Berücksichtigung dieser Einschlusskriterien reduzierte sich die Stichprobe zunächst auf 114 Kinder. Die Stichprobe wurde nicht nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt, sondern erfolgte theoriegeleitet. Das bedeutet, dass neben den genannten Voraussetzungen, die aus dem Stand der Forschung abgeleiteten Prämissen ausschlaggebend für die Zusammensetzung der Stichprobe sind. Es handelt sich demnach um eine systematische und kriteriengeleitete Stichprobenauswahl (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Drop-Out

Gewisse Abweichungen bzw. Schwankungen im Stichprobenumfang ergaben sich aufgrund fehlender Datensätze zum zweiten Messzeitpunkt. Als Hauptgrund kann der Wechsel einiger Kinder in eine andere Einrichtung genannt werden. Aufgrund der Verteilung des Interventionszeitraumes auf zwei Kindergartenjahre (2. Hälfte 2009/10 & 1. Hälfte 2010/2011) ist dieses Phänomen nicht untypisch. Auch Sachse (2007) beispielsweise sah sich in ihren Studien im Kontext außerfamiliärer Tagesbetreuung mit diesem Drop-Out-Phänomen konfrontiert. Weitere Gründe waren Erkrankungen der Kinder während der zweiten Erhebungsphase oder ein Gruppenwechsel innerhalb der Einrichtung. Die an dieser Stelle beschriebenen Abweichungen sind jedoch statistisch nicht relevant. Von den anfänglich 129 bzw. 114 Kindern zum ersten Messzeitpunkt lagen zu T2 abschließend die Datensätze von 98 Kindern vor.

Zusammenfassung der Stichprobe

Bei der vorliegenden Stichprobe handelt es sich um Kinder, die eine Krippe oder eine Tageseinrichtung mit krippenähnlichen Bedingungen besuchen. Die Verteilung der Stichprobe auf die drei Untersuchungsgruppen (IG I; IG II & KG) ist als vergleichbar anzusehen. Die leichte Differenz wird in den folgenden statistischen Auswertungen nicht bedeutsam (Kapitel 7). Die Gruppe der untersuchten Kinder ist im Durchschnitt zum ersten Messzeitpunkt 2,6 Jahre alt. Auch wenn die Hauptzielgruppe Kinder im Alter von 2,00 bis 2,11 darstellen, nahmen 14 Kinder außerhalb dieser Altersspanne verteilt auf alle drei Gruppen zusätzlich an der Erhebung teil, was jedoch keinen Einfluss auf die später folgende Auswertung hat. Die Gesamtstichprobe weist in allen drei Gruppen einen leichten Jungenüberschuss aus, da es sich

aber um eine gleichmäßige Verteilung handelt, sind keine Schwankungen in den Ergebnissen zu erwarten. Keines der Kinder wies zu Beginn der Untersuchung eine bereits diagnostizierte Sprach- bzw. Entwicklungsverzögerungen (z.B.: Late-Talker) auf und nahm demnach an keiner spezifischen Therapie- und Fördermaßnahme teil. Die Daten aus den Fragebögen lassen keine signifikanten Schlüsse über die soziodemografischen Charakteristika der Eltern zu, da sie nur von etwa der Hälfte der Familien vorliegen. Dennoch deuten die vorliegenden Daten auf eine leichte Tendenz zu einer „gut bürgerlichen“ Familienstruktur.

Zusammenfassend lässt sich die Stichprobe über die drei Untersuchungsgruppen hinweg als homogen bezeichnen, da die zu Beginn beschriebenen Einschlusskriterien (bis auf die Alterserhöhung) bei der Auswahl berücksichtigt wurden.

6.3 Darstellung der angewandten Erhebungsinstrumente

Um eine umfassende Datenbasis bezüglich der sprachlichen Kompetenzen der Probanden der Stichprobe zu erhalten, wurden im Rahmen der Untersuchung verschiedene Erhebungsinstrumente sowie Forschungszugänge angewandt.

Neben quantitativen Verfahren in Form von standardisierten Testverfahren zur Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstands (SETK-2; SETK 3–5; ELFRA-2) wurden zudem qualitative Methoden (Experteninterviews, Dokumentationsbögen) eingesetzt. Diese forschungsmethodische Vorgehensweise wird als „mixed methods“ bezeichnet und ist in Fachpublikationen immer häufiger anzutreffen. Uhlendorff und Prengel (vgl. 2010, S. 146) betonen die Vorzüge des sogenannten Methodenmixes als Möglichkeit komplexe pädagogische Forschungsfelder besser erschließen und verstehen zu können.

Aktuell gibt es in der pädagogischen Diagnostik eine Fülle an Verfahren, die dazu dienen, den Sprachstand von Kindern zu erheben. Sie unterscheiden sich nicht nur bzgl. des inhaltlichen Erfassungsbereiches, sondern auch im Hinblick auf ihre Konstruktion (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2008). Wie bereits zuvor erwähnt, beschränkt sich diese Vielfalt an Verfahren jedoch überwiegend auf den Altersbereich von drei bis sechs Jahren. Daher ergab sich zu Beginn der vorliegenden Studie die Problematik der Testbestimmung durch die Auswahl an sprachdiagnostischen Verfahren für Kinder im Alter von zwei Jahren. Es gibt derzeit im deutschsprachigen Raum nur eine begrenzte Anzahl an standardisierten Instrumenten zur Ermittlung des Sprachentwicklungsstands im Alter von 2,0 bis 2,11 Jahren. Die ausgewählten Verfahren entsprechen zwar den Gütekriterien, vernachlässigen jedoch einige Sprachbereiche. So konnte mit keinem der Verfahren der für das Projekt besonders relevante Bereich der Pragmatik überprüft und nur mit dem ELFRA-2 (Grimm & Doil, 2000) das grammatikalische Entwicklungsniveau erhoben werden. Aussagen über die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen konnten lediglich über die Experteninterviews gemacht werden. Hecking und Schlesiger (vgl. 2009, S. 8) betonen in ihren Ausführungen auch den Mangel an standardisierten Diagnostikmaterialien zur Beobachtung der Bezugsperson-Kind-Interaktion in der deutschsprachigen Literatur.

Im folgenden Kapitel werden die eingesetzten quantitativen und qualitativen Verfahren vorgestellt und ihr Einsatz diskutiert. Die folgende Tabelle 11 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die eingesetzten Verfahren und Instrumente:

Tab. 11: Überblick über die verwendeten Verfahren und Instrumente

Instrument	Erfassungsbereich
ELFRA-2 (Grimm & Doil, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Produktiver Wortschatz • Syntax • Morphologie
SETK-2 (Grimm, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachverständnis (Wort- und Satzebene) • Sprachproduktion (Wort- und Satzebene)
SETK 3–5 (Grimm, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachverständnis (Satzebene) • Sprachproduktion (Satzebene) • Auditive Gedächtnisleistungen
Experteninterview (nach Meuser & Nagel, 1991; Gläser & Laudel, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des Expertenwissens • Analyse des bereits vorhandenen Wissens • Erfahrung • Konzeptoptimierung
Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassung sozio-demographischer und anamnestischer Daten der Stichprobe
Evaluationsbogen	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der Fortbildungsreihe und Projektstrukturen
Dokumentationsbögen	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation der umgesetzten Förderung in den teilnehmenden Einrichtungen

Vor Beginn der Untersuchung wurde erwogen, die motorische Entwicklung zusätzlich mit einem Erhebungs- bzw. Beobachtungsverfahren zu erfassen. Da jedoch kein angemessenes Verfahren existiert, welches den Untersuchungskriterien (Alter, Standardisierung, Praktikabilität) entsprochen hätte, fiel die Entscheidung gegen eine Erhebung der motorischen Dimensionen.

6.3.1 Quantitative Untersuchung

Zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen im engeren Sinne kamen im Rahmen der Studie drei verschiedene, sich aufeinander beziehende standardisierte Verfahren zum Einsatz. Neben der Einschätzung der Eltern mithilfe des Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern im Alter von zwei Jahren von Grimm und Doil (2000), wurden im Rahmen einer klassischen Testdurchführung die produktiven und rezeptiven Sprachleistungen (SETK-2 & SETK 3–5) erfasst. Es wurde sich für die Kombination der erwähnten Verfahren entschieden, da jene die einzigen für die betreffende Zielgruppe darstellen, welche aktuell im deutschsprachigen Raum zu finden sind (vgl. Beushausen, 2007, S. 277). Der gemeinsame Einsatz des Screeningverfahren (ELFRA-2) und des Testverfahrens (SETK-2) wird auch u.a. in den Untersuchungen von Hecking und Schlesiger (2009), Aktaş (2004) und Sachse (2007) gezeigt. Die zeitliche Abfolge der Testinstrumente (T1 SETK-2–T2 SETK 3–5) lässt sich auch in den Langzeitstudien von Schlesiger (2009) und Buschmann (2009), wiederfinden. Tabelle 12 veranschaulicht die für diese Untersuchung relevante Beziehung der beiden Sprachentwicklungstest zueinander und demonstriert ihren entwicklungslogischen Aufbau anhand der Inhalte der Untertests:

Tab. 12: Entwicklungslogischer Aufbau des SETK-2 & SETK 3–5

	SETK-2	SETK 3–5 (Variante für 3,0–3,11)
Sprachverständnis	Verstehen I (Wortebene)	Verstehen von Sätzen
	Verstehen II (Satzebene)	
Sprachproduktion	Produktion I (Wortebene)	Enkodierung semantischer Relationen
	Produktion II (Satzebene)	Morphologische Regelbildung
Auditive Gedächtnisleistung	---	Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter

Das konkrete Matching bzw. der Vergleich der einzelnen Sprachskalen von T1 zu T2 wird im Kapitel 7.1 im Rahmen der Ergebnisdarstellung erläutert.

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente entsprechen den wissenschaftlichen Standards bezüglich der Gütekriterien und können somit als standardisierte Verfahren bezeichnet werden (Grimm & Doil, 2000).

Da eines der Hauptanliegen der Studie in der Überprüfung der Effektivität der Intervention bestand, fiel die Entscheidung zugunsten quantitativer Verfahren. Instrumente dieser Art bieten die Möglichkeit, die Ergebnisse mit der Normierungsstichprobe zu vergleichen. Besonders für diese Altersstufe ist der Vergleich mit der Kontrollgruppe sowie mit den Werten der Normierungsstichprobe unverzichtbar.

6.3.1.1 ELFRA-2 – Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern

Bei dem ELFRA-2 (Grimm & Doil, 2000) handelt es sich um ein deutschsprachiges, standardisiertes und normiertes Untersuchungsverfahren speziell zur Einschätzung sprachlicher Leistungen für Kinder im Alter von zwei Jahren. Zur Prüfung von Interventionseffekten wurde u.a. dieses Sprachscreening gewählt, weil es dem projektiinhärenten Konzept der kontextgebundenen („ökologisch validen“) Sprachentwicklung entspricht. Die ELFRA-Skalen beruhen auf den Beurteilungen des aktiven Wortschatzes und grammatikalischer Kompetenzen im Alltagskontext. Im Rahmen des ELFRA-2 haben die Eltern, die primären Bezugspersonen, die Aufgabe, die betreffende Wörter, welche ihr Kind spricht, anzukreuzen. Dabei bleiben phonetische Aspekte unberücksichtigt.

Der Elternfragebogen besteht aus den drei Entwicklungsskalen: *Produktiver Wortschatz*, *Syntax* und *Morphologie*. Die erste Skala umfasst eine Wortliste mit 260 Wörtern bestehend aus der Wortschatzliste des ELFRA-1¹² und zusätzlich 96 Wörtern aus den Kategorien: Fragewörter, Pronomina, Mengenwörter, Artikel, Präpositionen, Lokalisationen, Verben, Konjunktionen und Wörtern über die Zeit. Bei dem ELFRA-2 wird im Gegensatz zum ELFRA-1 lediglich der produktive Wortschatz überprüft, da der rezeptive Wortschatz in Anbetracht seiner Größe nicht mehr reliabel von der Bezugsperson eingeschätzt werden kann (vgl. Grimm & Doil, 2000, S. 18f).

Die zweite Skala widmet sich mit 25 Fragen der syntaktischen Sprachebene. Es wird überprüft in wie weit das Kind in der Lage ist, Wortverbindungen zu bilden. Diese werden durch Aussagen (ja/nein) oder Fragen ermittelt. Vergleichbar wird in der dritten Skala zur Überprüfung der morphologischen Fähigkeiten vorgegangen. An dieser Stelle soll beispielsweise erfasst werden,

¹² ELFRA-1: Der Elternfragebogen für einjährige Kinder wurde zeitgleich mit dem ELFRA-2 entwickelt und kommt in einem gemeinsam diagnostischen Setting.

ob das Kind den Plural sprachlich kenntlich machen kann. Im Rahmen eines Punktesystems können in den morpho-syntaktischen Skalen bis zu zwei Punkte, abhängig vom Grad der Vollständigkeit und Korrektheit der Aussage vergeben werden. Bei der Skala des produktiven Wortschatzes wird für jedes richtige Item ein Punkt vergeben. Die Rohwerte der drei Skalen werden abschließend bei der Auswertung jeweils einzeln addiert und mit den kritischen Werten verglichen

Die folgende Tabelle 13 gibt einen Überblick der Entwicklungsskalen inklusive der Anzahl der Items und Punkte sowie des kritischen Wertes:

Tab. 13: Skalen des ELFRA-2

Entwicklungsskala	Anzahl Items	Max. Wert	Kritischer Wert
Produktiver Wortschatz	260	260	50
Syntax	25	47	7
Morphologie	11	16	2

Auch wenn der ELFRA-2 primär für den Altersbereich von zwei Jahren ausgelegt ist, erwähnen Grimm und Doil eine mögliche Erweiterung, welche die Durchführung auch bei dreijährigen Kindern ermöglicht (vgl. Grimm & Doil, 2000; Grimm, Doil, Mueller & Wilde, 1996). Die Ergänzungsmöglichkeit war ein weiteres Kriterium für die Auswahl dieses Verfahrens, da zum Zeitpunkt der zweiten Messwiederholung einige Kinder das dritte Lebensjahr bereits erreicht hatten.

Der ELFRA zählt zu den verbreitetsten Verfahren zur Ermittlung des Sprachstandes in der frühen Kindheit (vgl. Szagun 2004, Dannenbauer, 2009; Kreuzmann & Hecking, 2011). Suchodoletz (2011) nennt als zusätzliche Vorteile für die Verwendung des ELFRA, den zeitökonomischen Aspekt sowie die unkomplizierte Anwendung. Da es sich um ein nicht invasives Verfahren handelt, ist die Mitarbeit des Kindes nicht erforderlich. Die sprachlichen Äußerungen werden aus dem natürlichen Kontext des Kindes aufgegriffen und nicht bewusst evoziert. Von Seiten der Beobachtungsperson sind demnach keine testpsychologischen oder linguistischen Kenntnisse von Nöten (vgl. S. 381). Zwar wurde bei der Entwicklung des Verfahrens nicht explizit Bezug auf eine linguistische Theorie genommen, allerdings berücksichtigten die Autoren allgemein entwicklungspsychologische und pädagogische Theorien bzw. Befunde (beispielsweise die Meilensteine des Spracherwerbs in den ersten 24 Monaten). Außerdem orientierten sich die Autoren an entsprechenden englischsprachigen, erprobten Elternfragebögen (vgl. Grimm & Doil, 2000).

Normiert, im Sinne der Festlegung von kritischen Werten, wurde das Screeningverfahren an einer Stichprobe von 140 Kindern im Alter von 12, 18, 24 und 36 Monaten. Für den ELFRA-2 sind in diesem Fall nur die Normierungsdaten der Zwei- und Dreijährigen relevant. Aufgrund der ausführlichen und expliziten Anweisung zur Umsetzung weist der ELFRA-2 eine hohe Durchführungs- sowie auch Auswertungsobjektivität auf. Die Reliabilität betreffend wurden für die drei Skalen folgende Werte (Alpha-Koeffizient von Cronbach) festgestellt: Produktiver Wortschatz $\alpha = .99$, Syntax $\alpha = .98$ und Morphologie $\alpha = .91$. Fasst man die Validität des ELFRA-2 zusammen, so lassen sich sehr enge Zusammenhänge zwischen den drei Entwicklungsskalen feststellen. Auch die prognostische Validität ist positiv zu bewerten. Die Sprachkompetenz, besonders im Bereich der Syntax und Morphologie, kann sehr gut voraus-

gesagt werden. Dies belegen die Autoren mit dem Leistungszuwachs (Mittelwerte) zwischen dem 24. und 36. Monat. Zur Kontrolle der konvergenten Validität errechneten die Autorinnen Korrelationen mit den Bayley Scales und dem SETK-2 ($r = .76$ bis $r = .84$) (vgl. Grimm & Doil, 2000; Beushausen, 2007). Die Durchführung des Beobachtungsscreenings beträgt laut Manual zwischen 15 und 30 Minuten. An dieser Stelle sei allerdings darauf hingewiesen, dass im Rahmen der eigenen Studie eine längere Durchführungszeit von durchschnittlich 45 Minuten von den teilnehmenden Eltern zurück gemeldet wurde.

Folgt man den Ausführungen von Rosenfeld und Kiese-Himmel (2011) im Rahmen einer vergleichenden Analyse aktueller Untersuchungsverfahren zur Früherkennung von Sprachentwicklungsverzögerungen zum Zeitpunkt der U7 und U7a, so schneidet nur der ELAN (Eltern Antworten; Bockmann & Kiese-Himmel, 2006) im Bereich der Reliabilität (Split-half & Retest) besser als der ELFRA-2 ab. Ansonsten werden vom ELFRA-2 alle von den Autoren bestimmten psychometrischen Kriterien erfüllt.

6.3.1.2 SETK-2 – Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder

Der Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder, welcher von Grimm unter Mitarbeit von Aktaş und Frevert entwickelt wurde (2000), stellt das erste standardisierte und normierte Testverfahren zur Überprüfung des frühen Sprachentwicklungsstandes in der deutschsprachigen Literatur dar. Aufgebaut in vier Untertests, differenziert der SETK-2 zwischen Sprachverständnis und Sprachproduktion. Diese unterteilen sich in vier Subskalen gegliedert nach Wort- und Satzverständnis bzw. -produktion.

Im Rahmen des ersten Untertests wird dem Kind eine Bildkarte vorgelegt, auf der vier Objekte (Substantive) angeordnet sind. Neben dem Zielitem, auf welches das Kind nach Aufforderung des Testleiters zeigen soll, sind noch drei weitere Distraktoren auf der Karte abgebildet.

Bei dem darauffolgenden Untertest *Verstehen von Sätzen* muss das Kind sich entscheiden, auf welches Bild der vorgetragene Satzinhalt am besten passt. Die korrekten Antworten beider Untertests werden mit jeweils einem Punkt bewertet. Bei dem Untertest *Produktion I* werden dem Kind zu Beginn sechs Objekte (Schlüssel, Puppe, Messer¹³, Ball, Stift, Bilderbuch) und anschließend 24 auf Bildkarten abgebildete Objekte vorgelegt und nach deren Benennung gefragt („Was ist das?“). Im Rahmen der nächsten Aufgabe werden dem Kind weitere 16 Bildkarten mit komplexeren Sachverhalten gezeigt, die es enkodieren bzw. verbal beschreiben soll. Neben dem Wortschatz stehen bei diesem Subtest erste grammatikalische Fertigkeiten im Vordergrund. Die Bilder variieren in ihrem Schwierigkeitsgrad zwischen einfach, mittel und schwierig. Es werden demnach neben Sätzen mit einwertigen Verbsituationen (einfach) Bildkarten gezeigt, die die Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur sowie die Präpositionalstruktur evozieren sollen.

Die Auswertung erfolgt entsprechend der semantischen und syntaktischen Korrektheit und wird mit 0–3 Punkten pro Satz bewertet. Neben dieser vollständigen Auswertung bietet das Testverfahren noch die Möglichkeit, eine vereinfachte Darbietung und Auswertung durchzuführen. Dabei wird dem Kind nur die Einstiegsfrage gestellt (Was kannst du auf diesem Bild sehen?) und auch nur die Anzahl der von dem Kind produzierten Wörter gezählt. Der DAWA (durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Antwort) stellt das Ziel dieser Variante dar. Er berechnet sich aus der Summe aller Wörter und wird durch die Anzahl der Fragen (16) dividiert. Grimm (2000) begründet die Effizienz dieser vereinfachten Auswertung in dem sie die Korrelation des DAWA mit der ausführlichen Durchführung als hoch signifikant belegt

¹³ Im Rahmen der eigenen Studie wurde das Objekt Messer durch einen Löffel ersetzt, da es der Verfasserin als nicht altersadäquat erschien.

($r = .86$). Es besteht demnach ein enger Zusammenhang zwischen der Anzahl der korrekt verbalisierten Wörter und der Differenzierung der Syntax (vgl. Grimm, 2000, S. 34f). Die Ergebnisse der Untertests lassen sich mit Hilfe der jeweiligen Normtabelle (Altersgruppe I: 24–29 Monate & Altersgruppe II: 30–35 Monate) von Rohwerten in T-Werte und Prozentränge umwandeln. Eine sprachliche Verzögerung wird mit einer Abweichung vom Altersmittelwert von mindestens eineinhalb Standardabweichungen gewählt bzw. der T-Wert ist kleiner oder gleich 35. Ein gesamter Sprachwert wird nicht ermittelt.

Die Durchführung des gesamten Sprachtestes beläuft sich laut Grimm (2000) auf 25–30 Minuten. Normiert wurde der Test anhand einer Stichprobe von 283 Kindern im Alter von 2,0 bis 2,11 Jahren. Durch die exakte und detaillierte Anweisung kann die Durchführung, Auswertung und Interpretation als gesichert gelten. Die Reliabilität der beiden Verstehenstests zeigen eher geringe Werte ($\alpha = .28$ bis $\alpha = .69$), während die beiden Untertests der Produktion hohe Werte aufweisen ($\alpha = .85$ bis $\alpha = .93$). Beushausen (2007) stellt in Anlehnung an die Daten von Grimm (2000) einen Deckeneffekt fest:

Der Untertest Verstehen I ist demnach für die Altersgruppe 2 zu leicht. Dies gilt auch für den Untertest Produktion I, der für diese Altersgruppe einen Wert von $p = 76,41$ erreicht. Der o.g. Wert von $p = 29,94$ kennzeichnet demgegenüber einen zu schweren Untertest für die entsprechende Altersgruppe. Grimm gibt an, dass die Verstehensaufgaben also leichter seien. Das mache entwicklungspsychologisch Sinn, werde allerdings auch mit teilweise unbefriedigender Trennschärfe erkaufte [...] Die Trennschärfe zeigen deutlich, dass die Untertests für den Bereich Sprachverständnis im Verhältnis zum Gesamtest zu wenig genau zwischen den hohen und niederen Leistungen trennen (Verstehen 1/Altersgruppe 1: $rit = .39$, Altersgruppe 2: $rit = .29$ /Verstehen 2/Altersgruppe 1: $rit = .12$, Altersgruppe 2: $rit = .33$). (2007, S. 274)

Dieser Effekt wird auch im Rahmen der eigenen Studie sichtbar und im siebten Kapitels näher beschrieben. Die Angaben zur Validität zeigen, dass der SETK-2 alterskorrelierte Leistungsanstiege in dem Altersbereich von 2,0 bis 2,11 recht zuverlässig darstellt. Beushausen kritisiert an dieser Stelle jedoch die Entwicklungssensitivität des Untertests *Produktion I* (2007, S. 275).

Hecking und Schlesiger (2009) fassen die Relevanz des SETK-2 für das Forschungsfeld der Late-Talker in Anlehnung an Sachse & Suchodoletz (2009) und Kademann (2009) wie folgt zusammen:

Zurzeit gilt im deutschsprachigen Raum der Untertest zum Wortverstehen aus dem SETK-2 neben dem Schulabschluss der Mutter als der wichtigste Prädiktor für die Sprachentwicklung von Late-Talkern mit drei Jahren und ist auch für die weitere Entwicklung im Alter von vier bis fünf Jahren von Bedeutung. (S. 10)

6.3.1.3 SETK 3–5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder

Zur Beurteilung der weiteren Sprachentwicklung wurde nach neun Monaten der Sprachstand erneut mit einem normierten Sprachtest erhoben. Bei den Kindern, die in der Zwischenzeit schon ihr drittes Lebensjahr erreicht hatten, wurde der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder von Grimm (2001) eingesetzt. Er stellt die entwicklungslogische Fortführung des SETK-2 dar (vgl. Grimm, 2001; Beushausen, 2007; Kany & Schöler, 2007) und kann als ein bewährtes Erhebungsinstrument „für die standardisierte Messung der sprachlichen Leistung von einsprachig deutsch sprechenden Kindern“ (Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2010, S. 339) eingestuft werden. Die Testdurchführung für die Dreijährigen besteht aus vier Untertests zur

Überprüfung der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitungsfähigkeit sowie auditiver Gedächtnisleistungen (Tab. 14):

Tab. 14: Relevante Untertests des SETK 3–5 für die Altersgruppe 3,0–3,11

Zu überprüfende sprachliche Leistung	Untertest
Sprachverständnis (Rezeption)	Verstehen von Sätzen (VS)
Sprachproduktion	Enkodierung semantischer Relationen (ESR) Morphologische Regelbildung (MR)
Auditives Gedächtnis	Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN)

Im Rahmen des ersten Untertests werden dem Kind zu Beginn neun Bildkarten (Aufbau wie beim SETK-2: 4 Situationen auf einer Karte) vorgelegt, auf die es nacheinander entsprechend dem vorgegebenen Satzinhalt zeigen soll.

Im zweiten Teil des Untertests *Verstehen von Sätzen* werden dem Kind neun Manipulationsaufgaben gestellt, die es ausführen soll. Die verbalen Instruktionen variieren dabei in ihrer grammatikalischen Komplexität. Das Kind wird beispielsweise aufgefordert, die Instruktion „Leg die Knöpfe in die Kiste und leg die Kiste auf den Fußboden“ umzusetzen. Die dabei eingesetzten Materialien sind dem Kind bekannt und stellen daher keinen Schwierigkeitsgrad dar (vgl. Grimm, 2001, S. 15). Die Auswertung erfolgt nach dem „richtig oder falsch Prinzip“ und wird mit jeweils 0 oder 1 Punkt bewertet.

Der zweite Untertest *Enkodierung semantischer Relationen* ist in Anlehnung an den Untertest *Produktion II* des SETK-2 aufgebaut. Dem Kind werden 11 Bildkarten vorgelegt, welche jeweils eine Situation beschreiben (z.B.: „Der Elefant springt durch den Reifen“), die es benennen soll. Mit dieser Aufgabe soll überprüft werden, wie vollständig und präzise die abgebildeten Inhalte vom Kind verbal enkodiert werden können. Die Bewertung erfolgt für jedes Wort, das den Handelnden, die Handlung oder das Objekt semantisch korrekt bewertet. Syntaktisch-morphologische Strukturen spielen bei der Auswertung keine Rolle. Die zehn Aufgaben der morphologischen Regelbildung stellen den zweiten Teil der Untertests zur Überprüfung der Sprachproduktion dar. Mit Hilfe von zweiteiligen Bildkarten soll das Kind die Pluralform von Objekten bilden (z.B.: Buch-Bücher). Die Auswertung wird im Rahmen einer 0–1–2 Kodierung vorgenommen. So bekommt das Kind, wenn es den Plural korrekt gebildet hat, 2 Punkte pro Karte, bei abweichender Pluralbildung (z.B.: Gabel¹⁴) 1 Punkt und bei fehlender Pluralmarkierung 0 Punkte.

Im Rahmen des Untertests zum *phonologischen Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter* wird das Reproduzieren von Pseudowörtern geprüft. Mittels 13 Phantasiefiguren werden die Kinder aufgefordert, die zwei- bis viersilbigen Nichtwörter, welche die Namen darstellen, nachzusprechen. Durch das kindgerechte Material und Vorgehen wird die Motivation des Kindes gestärkt. Es wird ein Punkt pro korrekter Wiedergabe vergeben (vgl. Grimm, 2001).

Die Durchführungszeit wird mit 20 bis 30 Minuten angegeben. Die Altersnormen des SETK 3–5, welche in Halbjahresabschnitte unterteilt sind, beruhen in Form von T-Werten und Prozenträngen auf einer Stichprobe von 495 Kindern im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren. Kany und Schöler (2007, S. 138f) beschreiben in ihrer Analyse von Sprachstandserhebungsverfahren

¹⁴ Die präzisen Kodierhinweise sind dem Manual zu entnehmen (Grimm, 2001, S. 42).

den SETK 3–5 als ein ausreichend objektives und reliables Instrument, welches jedoch keine Aussagen zur prognostischen Validität macht. Betrachtet man die Zuverlässigkeit im Detail, so zeigt sich mittels der Konsistenzanalyse ein Wertebereich von $\alpha = .62$ und $\alpha = .89$.

Wie bereits zu Anfang erwähnt, beinhaltet das Verfahren durch das nicht Erfassen der pragmatisch-kommunikativen Ebene einen limitierenden Faktor.

6.3.1.4 Fragebogen zur Erfassung soziodemographischer und anamnestischer Daten

Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurde zusätzlich ein halb-standardisierter Fragebogen zur Erfassung soziodemografischer und anamnestischer Daten der Kinder eingesetzt. Da es für die vorliegende Studie wichtig war, diagnostizierte Sprachstörungen auszuschließen, wurden entsprechende Fragen in den Fragebogen aufgenommen. Dieser zweiseitige Bogen umfasst folgende Bereiche:

- soziodemographische Variablen des Kindes (Geschwisterkonstellation, Wohnumfeld, Schulbildung, Ausbildung und Berufstätigkeit der Eltern),
- diagnostizierte Erkrankungen oder Entwicklungsauffälligkeiten,
- Auffälligkeiten im Entwicklungsverlauf (z.B.: verspäteter Sprachbeginn),
- Teilnahme an aktuellen Therapie- und Förderangeboten.

Der Fragenkatalog konnte durch Ankreuzen sowie durch das Eintragen von Daten beantwortet werden. Wie auch bei den anderen Instrumenten erfolgte die Auswertung anonym bzw. die Angaben wurden kodiert zugeordnet. Die Angaben bzgl. der Ausbildung und Berufstätigkeit der Eltern der teilnehmenden Kinder wurden nur unvollständig ausgefüllt.

6.3.1.5 Beschreibung der Durchführung der eingesetzten Verfahren

Für die Untersuchung im Rahmen der eigenen longitudinalen Studie wurde bewusst eine Kombination aus den drei vorgestellten Verfahren gewählt. Trotz der genannten limitierenden Faktoren (u.a. keine Berücksichtigung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen) haben die eingesetzten Verfahren den Ansprüchen der Studie genügt.

Der ELFRA-2 wurde den Eltern zu beiden Messzeitpunkten mitgegeben, so dass sie ihn zu Hause ausfüllen konnten. Den Eltern wurde zugesichert, nach Auswertung der Daten über die Testergebnisse informiert zu werden.

Der Zeitraum der Erhebungen des sprachlichen Entwicklungsstandes (SETK-2 & SETK 3–5) belief sich in der Regel auf einen bis zwei Vormittage pro Einrichtung. Bei krankheitsbedingten Ausfällen wurde ein Extratermin zeitnah vereinbart. Die Durchführung beider Testverfahren (SETK-2 & SETK 3–5) erfolgte durch die Verfasserin selbst sowie mit der Hilfe zweier fachkompetenten Kolleginnen. Die Kinder wurden während ihres Aufenthaltes in der Krippe getestet. Es musste somit kein Extratermin vereinbart werden. Um eine Vertrauensbasis aufzubauen, erfolgte ein erster Kontakt der Testleiter und der Kinder am Tag der Erhebung im Morgenkreis und beim Frühstück. Die Testungen fanden in Einzelsettings in den Räumen der teilnehmenden Einrichtung statt. In seltenen Fällen war eine Bezugserzieherin anwesend. Die Testdurchführungen wurden alle ausnahmslos per Diktiergerät (Handy Recorder H2) aufgezeichnet, um eine präzise Auswertung gewährleisten zu können. Neun Monate später, zum zweiten Messzeitpunkt, wurde eine Nachuntersuchung der sprachlichen Kompetenzen mittels des SETK-2 (Kinder bis 24 Monate) bzw. SETK 3–5 (Kinder ab 24 Monate) durchgeführt, um die interventionsbedingten Effekte im Längsschnitt zu erheben.

Neben den rein quantitativen Aspekten notierten die Testleiterinnen qualitative Anmerkungen, die während der Testsituationen auftraten (z.B.: phonologische Auffälligkeiten). Diese Anmerkungen

wurden nicht in der Auswertung berücksichtigt bzw. blieben soweit unberücksichtigt wie es von Grimm (2000) vorgegeben ist. Sie wurden jedoch in die anschließenden Nachbesprechungen mit einbezogen. Der Verfasserin ist die Transparenz des sprachdiagnostischen Vorgehens für die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte und interessierten Eltern sehr wichtig. Daher stellt die intensive Auseinandersetzung mit den Bezugspersonen der untersuchten Kinder über die Testsituation sowie über die anschließenden Ergebnisse ein wichtiges Prinzip innerhalb der Konzeption *Bewegte Sprache in der Krippe* dar. So wurde nach Beendigung und Auswertung der Testprotokolle mit jeder Einrichtung (Interventions- und Kontrollgruppe) ein Termin für die Besprechung der Ergebnisse (für jedes Kind) vereinbart. Die Testprotokolle wurden in Kopie an die jeweiligen Einrichtungen ausgehändigt und interessierte Eltern konnten sich bei Bedarf mit der Testleiterin in Verbindung setzen, um spezifischere Informationen über die Testergebnisse zu erhalten. Im Rahmen der Elternfortbildungen (Interventionsgruppe II) wurden die Inhalte des SETK-2 und SETK 3–5 kurz vorgestellt, da dies Teil der Sensibilisierung für den Spracherwerb war.

Die Auswertung und Systematisierung der Protokollbögen wurde von der Verfasserin selbst sowie ihren beiden Kolleginnen durchgeführt. Alle kenntlichen Angaben wurden kodiert.

6.3.2 Qualitative Untersuchung

Im Rahmen des eigenen Forschungsansatzes wurde neben der quantitativen Datenaufbereitung auch das Spektrum der qualitativen Analyse in Form von unterschiedlichen Verfahren genutzt. Diese Komplementarität hat zum Ziel, der Komplexität des Forschungsvorhabens gerecht zu werden. Da wie in Kapitel 5 beschrieben die Evaluation der Projektreihe einen Forschungsschwerpunkt bildet, wurden neben Interviews mit den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften auch Dokumentationsbögen und Evaluationsfragebögen eingesetzt. Fasst man die Ausführungen Uhlendorffs und Prengels (2010) zur Integration von quantitativen und qualitativen Daten zusammen und richtet den Schwerpunkt auf die qualitative Analyse, so lässt sich folgendes resümieren: „Qualitative Methoden untersuchen tendenziell auf der Mikroebene kleiner Fallzahlen viele Aspekte anhand offen-verständlicher schwacher Vorannahmen im Medium der Sprache unter Nutzung der Forschersubjektivität“ (S. 146). Die Autoren betonen jedoch auch das Kontinuum, auf dem sich beide Analysemöglichkeiten befinden und dessen Ergänzung wichtige Erkenntnisse liefern kann: „[...] weiterführend sind Methodenkombinationen, die in ihrer Vielseitigkeit bedeutende Erkenntnisgewinne ermöglichen, weil sie die Potentiale beider Ansätze nutzen“ (ebd.).

Diese Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen ermöglicht die Beantwortung der Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven und erhöht eine Qualitätssicherung des Datenmaterials sowie eine reziproke Validierung der Ergebnisse (vgl. Schreier & Odağ, 2010). Im Folgenden werden die eingesetzten qualitativen Forschungsmethoden vorgestellt.

6.3.2.1 Experteninterviews

Hintergrund

Das Interview als Datenerhebungsmethode erfreut sich innerhalb der qualitativen Sozialforschung großer Beliebtheit. So stammt es wörtlich gesehen von dem französischen Begriff „entrevue“ ab, hat sich im deutschsprachigen Raum doch die angloamerikanische Variante „Interview“ durchgesetzt (vgl. Lamnek, 2005, S. 329). In der aktuellen Forschungslandschaft der Frühpädagogik werden Befragungen häufig in Form von Experteninterviews mit der Zielgruppe pädagogischer Fachkräfte eingesetzt. Im Rahmen dieser Untersuchung wird es als ein zusätzliches Verfahren zu den standardisierten quantitativen Instrumenten gesehen und im Rahmen eines Methodenmixes (vgl. Uhlendorff & Prengel, 2010) eingesetzt.

Experteninterviews im Rahmen qualitativer Forschung haben nicht den Anspruch repräsentativ im statistischen Sinne zu sein. Sie stehen eher für eine inhaltliche Repräsentativität, die den befragten Experten nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentanten seiner Gruppe bzw. Expertenkontextes darstellt (vgl. Mayer, 2002, S. 38).

Meuser und Nagel weisen in ihren Ausführungen zur pädagogischen Sozialforschung auch auf den vielfachen Einsatz dieses Interviewtyps zu evaluativen Zwecken hin (vgl. 2010, S. 457). Die Entscheidung für diese Interviewform ergibt sich aus „dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie“ (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 438).

In der aktuellen Diskussion um den Begriff des Experten, findet sich in der Literatur, trotz sensussoziologischer Fundierung, keine Einigkeit. Die Schwierigkeit liegt in der Trennschärfe, ab wann man von Expertenwissen sprechen kann bzw. der Unterscheidung von Laien-, Spezialisten- und Expertenwissen (vgl. Meuser & Nagel, 2010; Mey & Mruck, 2011). Als Experten werden im Kontext der Studie, in Anlehnung an Meuser und Nagel (2010), diejenigen Personen (pädagogische Fachkräfte) bezeichnet, die mit den Routinen (Krippenalltag) nach denen sich ein soziales System reproduziert, vertraut sind und an dem sie aktiv teilhaben und ihr praxisgesättigtes Wissen einfließen lassen. Im Vordergrund steht dabei der Akteur in seinem spezifischen Kontext, während die eigene Biographie dabei eine sekundäre Rolle spielt. Der Expertenbegriff grenzt sich in einem weiteren Sinne davon ab, dass nicht jede Person, die im fachspezifischen Kontext (Tageseinrichtung für Kinder) mit Kindern zu tun hat, als Experte bezeichnet werden kann. Der Status des Experten ist in diesem Fall an eine spezifische Form des Wissens, welche durch Ausbildung oder Studium erworben wurde, und praktische Erfahrung im Beruf (Berufsrolle) gekoppelt. Absicht ist es demnach, das spezifische Wissen der Experten (i.d.F. der Expertinnen) zu erheben. Der Interviewte wird demnach auf sein Expertentum begrenzt (vgl. Mayer 2002, S. 37).

Vorbereitung

Das nichtstandardisierte leitfadengestützte Interview wurde im September 2010 mit vier pädagogischen Fachkräften aus unterschiedlichen teilnehmenden Einrichtungen geführt. Ziel war einerseits die Zwischenevaluation des Projektverlaufes, welche als Vorstufe für eine spätere Konzeptoptimierung diente. Des Weiteren erfüllte das ausgewählte Analyseverfahren seinen evaluativen Zweck dadurch, dass in den Worten Mayrings: „[...] die in der Praxis beteiligten Personen [pädagogische Fachkräfte] selbst zu Wort kommen sollen und somit an der Evaluation beteiligt werden sollen“ (2010a, S. 63).

Das Experteninterview bietet durch seine Offenheit die Möglichkeit eines mehrperspektivischen Ansatzes, da es unterschiedliche Experten (pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Schwerpunkten aus verschiedenen Einrichtungen) zu einem identischen Sachverhalt (frühkindliche Sprachförderung durch Bewegung) befragen kann. Zusätzlich fordert das Prinzip der Offenheit, „dass der empirische Forschungsprozess offen sein muss für unerwartete Informationen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 30). Die Abwendung von einem rein theoriegeleiteten Vorgehen ermöglicht dem Befragten frei „seinem Wissen und seinen Interessen entsprechend zu antworten (ebd., S. 115). Dennoch schließt das Vorgehen eines nichtstandardisierten Interviews eine Leitfadenorientierung nicht aus. Diese „Richtschnur“ stellt kein starres Konstrukt von aufeinanderfolgenden Fragen dar, sondern bietet eher ein Gerüst für die Erhebungssituation (das Interviewgespräch), welches die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Interviews für die Datenerhebung ermöglicht.

Die inhaltliche Vorbereitung erfolgte in Anlehnung an Mey und Mruck (2011) in einem Dreischritt:

- (1) **Sammeln:** Die zu untersuchenden Sachverhalte werden im Rahmen eines Brainstormings zusammengestellt;
- (2) **Sortieren:** Die Sachverhalte werden chronologisch und inhaltlich sortiert;
- (3) **Subsumieren:** Es werden erzählgenerierende Fragen zu jedem Themenblock ausformuliert, die als erster konkreter Leitfadenschritt dienen sollen.

Daraus entwickelte sich ein zweiseitiger Leitfaden, der den Interviews in einer flexibel zu handhabenden Form, wie beispielsweise von Meuser & Nagel (2010) vorgeschlagen, zu Grunde lag. In Folge der inhaltlichen Vorarbeit unterteilt sich der Leitfaden in drei Oberthemen, welche jeweils mit einer erzählgenerierenden Frage beginnen und im weiteren Verlauf Themenpunkte stichpunktartig behandelt. Nur durch die angewandte Flexibilität und Offenheit der Fragen kann im Rahmen des Interviews gewährleistet werden, dass die zu Befragenden frei nach ihrem Wissens- und Erkenntnisstand antworten, ohne sich „abgefragt“ zu fühlen. Tabelle 15 beschreibt die Oberthemen sowie die zentralen Ankerpunkte:

Tab. 15: Oberthemen des Interviewleitfadens

Themenkomplexe des Leitfadens für das halbstrukturierte Experteninterview	
a)	Sprache und Bewegung – Eigener Bezug <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Haltung • Sprachvorbild • Wissensstand • Ausbildung • Förderung unter drei Jahren • Wirksamkeit
b)	Umsetzung aktuell <ul style="list-style-type: none"> • Team/Gruppe/Kind • Materialeinsatz • Zufriedenheit • Eigene Rolle/Wertschätzung der eigenen Person/Kompetenz • Diagnostik • Elterneinbezug
c)	Nachhaltigkeit <ul style="list-style-type: none"> • Änderungen • Konzeptoptimierung • Weiterführung • Transfer

Der Sprachmodus wurde bewusst einfach gehalten, um eine Bottom-Up-Einstellung zu vermeiden.

Das Ziel des Experteninterviews im Rahmen der vorliegenden Studie bestand darin, inhaltliche Konstrukte (Haltung und Handlung) der Projektteilnehmerinnen zu erfassen und ihr Wissen bezüglich der konkreten Thematik im Rahmen ihres Praxisumfeldes zu sammeln (Rekonstruktion sozialer Prozesse). Im Vordergrund steht damit der Zusammenhang von Bedingungen (vor-

handene Ressourcen), Verlauf (Umsetzung) und Wirkung der Projektdurchführung. Das Forschungsfragenkonstrukt skizziert sich explizit in folgende Aspekte:

- Rekonstruktion/Umsetzung (Wie?);
- Konzeptoptimierung (Was?);
- Zwischenevaluation;
- Möglichkeit zur Vorhersage von Nachhaltigkeitsprozessen;
- Erfassen des Fachwissens aufgrund ihres Expertenstatus (Rolle).

Durchführung

Um den Aufwand für die Interviewpartner möglichst gering zu halten, fanden die Gespräche in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen statt. Alle Interviews wurden in einer ruhigen Atmosphäre im Team- oder Therapieraum der Einrichtung im Anschluss an die Betreuungszeit durchgeführt. Das Interview wurde also in einer alltäglichen Umgebung der Befragten durchgeführt, welche nach Lamnek eine natürliche Situation ermöglicht und zur Erhaltung authentischer Informationen beiträgt (vgl. 2005, S. 355). Die Dauer der Interviews lag zwischen 22 und 28 Minuten. Alle Gespräche wurden mit Einverständnis der Befragten mit einem digitalen Diktiergerät (Handy Recorder H2) aufgezeichnet und anschließend komplett transkribiert.

Nach einer Begrüßung und einem einführenden Gespräch wurde die Interviewpartnerin über den Ablauf und die voraussichtliche Dauer (20 bis 35 Minuten) des Interviews informiert. Außerdem wurden die Ziele der Befragung sowie datenschutzrechtliche Belange (Anonymisierung, Speicherung und Veröffentlichung der Daten im Rahmen der vorliegenden Studie) erläutert. Des Weiteren wurde den Teilnehmern erklärt, dass sie das Interview jederzeit abbrechen könnten, falls sie sich aus irgendeinem Grund unwohl fühlten. Den Abschluss des Interviews bildete eine offene Frage, die dem Interviewten die Möglichkeit bieten sollte, Unausgesprochenes noch anzubringen und die Gelegenheit zu Feedback und weiteren Anmerkungen zu geben.

Um die eigene Befindlichkeit bzw. die eigenen Eindrücke während der Interviewsituation und subjektive und/oder emotionale Auffälligkeiten des Gegenübers oder der Situation im Allgemeinen festzuhalten, wurde zum Ende des Interviews ein Postskript erstellt. Dieses enthält zusätzliche Angaben zur Uhrzeit und Dauer sowie zum Setting des Interviewverlaufs. Die festgehaltenen Informationen können eine zentrale Rolle bei der Aufbereitungs- und Auswertung der Transkripte spielen. Jedem Interview ist ein Kurzfragebogen (gemeinsam mit dem Postskript) beigelegt, auf dem Angaben zu Person und Beruf eingetragen wurden.

Die Auswahl der Experten wurde durch die Teilnahme an der Interventionsgruppe I und Interventionsgruppe II im Rahmen einer Vorab-Bestimmung aufgrund bestimmter Merkmale (Tab. 16) festgelegt. Um die angestrebte Rekonstruktion und Beantwortung der Fragestellung zu erreichen, fiel die Entscheidung auf vier pädagogische Fachkräfte aus jeweils unterschiedlichen Krippenkontexten. Tabelle 16 gibt eine Übersicht über die Merkmalsstruktur der Stichprobe:

Tab. 16: Auswahl und Beschreibung der Interviewpartner

	Qualifikation	Alter	Berufserfahrung	Einrichtungs- & Gruppenart	Arbeitszeit	Versuchsgruppe
A	Erzieherin mit Krippenausbildung	25	3	Tageseinrichtung für Kinder mit integrierter Krippengruppe	Vollzeit	IG I
B	Erzieherin mit Krippenausbildung	33	13	Tageseinrichtung für Kinder mit integrierter Krippengruppe	Vollzeit	IG II
C	Erzieherin mit Krippenausbildung	35	15	Tageseinrichtung für Kinder mit integrierter Krippengruppe	Teilzeit	IG II
D	Erzieherin	30	4	Tageseinrichtung mit altersgemischten Gruppen (0–6)	Vollzeit	IG I

Die Kriterien zur Bestimmung der Stichprobe bzw. zur Auswahl der Interviewpartner wurden gewählt, um eine inhaltliche Repräsentativität der Grundgesamtheit der Teilnehmer zu erhalten.

6.3.2.2 Dokumentationsbögen

Während der Studie wurden Beobachtungsbögen eingesetzt, um die Fördereinheiten der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in ihrer Form und Dauer zu dokumentieren. Die Beobachtung und Dokumentation der eigenen pädagogischen Arbeit wurde dabei als zentraler Schritt bewertet. Bei dieser Art der Beobachtung stehen nicht die einzelnen Kinder im Fokus, sondern die Umsetzung der praxisorientierten Sprachbildungs- und förderangebote. In diesem Sinne fasst die Begriffsdefinition von Laatz (vgl. 1993, S. 169), der die Beobachtung unter Verwendung von Instrumenten als zielgerichtet beschreibt und hier den eigenen Prozess der Kontrolliertheit und Selbstreflektiertheit gewährleistet. Zweck war demnach nicht die Beobachtung der Sprachentwicklungsschritte der Kinder, sondern vielmehr die Beschreibung der Inhaltsschwerpunkte und Auseinandersetzung und Reflexion mit den Förderbausteinen der Fortbildungsreihe. Zusätzlich dienten die Dokumentationsbögen als Erfahrungstagebuch, das den Teilnehmern die Möglichkeit zur Reflexion der Inhalte gab. Die nachfolgende Tabelle (Tab. 17) zeigt die Zielitems der Dokumentationsbögen:

Tab. 17: Zielitems des Dokumentationsbogens

Name der Einrichtung:			
Datum	Dauer der Förderung	Inhalte	Bemerkungen & Reflexion

Durch die gezielte Beobachtung und Aufzeichnung ergibt sich in einem nächsten Transferschritt die Möglichkeit, die Förderangebote zu modifizieren bzw. das Konzept zu optimieren. Zudem erfüllen die Bögen eine Art Kontrollfunktion über Dauer und Umsetzung der Konzeptinhalte, welches der Vergleichbarkeit der Daten dient.

Die pädagogischen Fachkräfte wurden in regelmäßigen Abständen gebeten, die Bögen ausgefüllt zurückzuschicken bzw. zu den Fortbildungsterminen mitzubringen.

Da die vorgestellten Bögen vorangig der eigenen Reflexion sowie der Dokumentation der Fortbildungsinhalte zur Sicherung der Interventionsqualität (Vergleichbarkeit) dienen, fließen sie nicht in die qualitative Auswertung im Rahmen des Kapitel 7 mit ein.

6.3.2.3 Evaluationsfragebogen

Um die Fortbildungsreihe von Seiten der pädagogischen Fachkräfte zu evaluieren, wurde ein halb-offener Fragebogen entwickelt, der den Projektteilnehmern zum Abschluss der Fortbildungsreihe ausgehändigt wurde. Diese Untersuchungsvariante wurde gewählt, weil sie eine optimale Möglichkeit bietet, die Bewertungen und Erfahrungen der Teilnehmer einzufangen. Neben ökonomischen Gründen zeichnet sich der Vorteil der schriftlichen Befragung für diesen komplexen Sachverhalt im Gegensatz zur mündlichen Befragung darin aus, dass es sich um einen anonymen Rahmen handelt, „was sich günstig für die Bereitschaft zu ehrlichen Angaben und gründlicher Auseinandersetzung mit der erfragten Problematik auswirken kann“ (Bortz & Döhring, 2006, S. 237). Bei der Fragebogenkonstruktion wurde eine Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen gewählt. Die jeweiligen Items umfassen Fragenmodule zu folgenden Themenbereichen:

- Organisation der Fortbildung;
- Inhalte der Fortbildung;
- Methodik;
- Eigene Erwartungen;
- Wirksamkeit;
- Optimierungsvorschläge;
- Nachhaltigkeit.

Vordergründig fokussiert der Bogen die Durchführung und inhaltliche Gestaltung der Fortbildungsreihe bzw. des Gesamtprojektes. Organisatorische Aspekte zu den Rahmenbedingungen des Projektverlaufes werden an dieser Stelle nur marginal berücksichtigt.

Durch die teil-offene Gestaltung des Fragebogens wird den Teilnehmern wiederholt die Möglichkeit gegeben, sich aktiv an einer Konzeptoptimierung zu beteiligen und auf ein Interesse zur weiteren Kooperation bzw. Zusammenarbeit hinzuweisen.

Der Darstellung der angewendeten Erhebungsverfahren schließt sich nun die Beschreibung der Projektkonzeption und Intervention an.

6.4 Konzeption und Intervention

Dieses Werk verfolgt das Ziel, aus den dargestellten Theorien und empirischen Vorarbeiten (Kapitel 3 & 4) ein eigenes theoretisches sowie praxeologisches Modell abzuleiten. Das vorgestellte Konzept zur frühkindlichen Sprachbildung und -förderung durch Bewegung ist eingebettet in unterschiedliche Fachdisziplinen wie der Bewegungserziehung/Sportpädagogik, Sprachheilpädagogik und Frühpädagogik. Die Psychomotorik wird an dieser Stelle bewusst nicht explizit als Ursprungsdisziplin genannt. Es fließen viele psychomotorische Inhalte ein, jedoch erhebt das Konzept nicht den Anspruch, psychomotorisch orientierten Prinzipien zu folgen. Eine Abgrenzung zur psychomotorisch orientierten Sprach- und Kommunikationsförderung

lässt sich sowohl in der systematischen Förderung einzelner Sprachkompetenzen feststellen, als auch in dem frühkindlichen Kontext, in dem sie agiert (Krippe).

6.4.1 Einführung

Sprache wird nicht der Sprache willen erlernt. Das Kind muss den Selbstzweck erkennen, um sich auf die komplexe Entdeckungsreise in die Welt des Spracherwerbs zu machen. Was zu Beginn über Bewegung möglich war, sich auszudrücken und mitteilen zu können, wird im Laufe der Zeit durch Sprache erweitert. Die verbale Kommunikation eröffnet den Handlungsspielraum des Kindes, es kann sich und seine Bedürfnisse spezifischer äußern (vgl. Zimmer, 2009).

Evozierte Bewegungs- und Sprachanlässe finden im Rahmen des vorgestellten Konzeptes nicht in isolierten Trainingseinheiten statt. Basis aller Angebote bildet das spielerische Vorgehen, welches in Anlehnung an Zimmer (2009) sowohl Ausdruck als auch Mittel und Zweck der Entwicklung darstellt. Auch bei bewusst aufgegriffenen Fördersituationen darf das Ansetzen an bestimmten sprachlichen Phänomenen nicht den ersten Schritt bilden. Ansatzpunkt ist stets das gemeinsame Handlungsfeld, welches sinnhaften Kontexten zugrunde liegt und mit unterschiedlichen sozialen Intentionen bestückt ist. Ähnlich wie bei dem von Olbrich (2011) geprägten Begriff der „bedeutungstragenden Wirklichkeiten“, entdeckt und erfährt das Kind nur in für sich sinnhaften und motivierenden Aktivitäten die Schlüsselfunktionen von Interaktion und Kommunikation.

Bewegung wird im Rahmen des Konzeptes als elementarste Ausdrucksform des Kindes gesehen. Säuglinge und Kleinkinder äußern ihre ersten Bedürfnisse über das Medium Bewegung (vgl. Zimmer, 2009). So bildet bereits vorsprachliches Handeln bspw. in Form von ikonischen oder Zeigegesten, die Voraussetzung zur Entwicklung von semantisch-lexikalischen und auch grammatikalischen Strukturen der verbalen Sprache (vgl. Tomasello, 2009).

Neben der Bewegung spielen Wahrnehmungsprozesse eine bedeutende Rolle für die Initiierung von Sprachbildungsprozessen. Besonders für die Altersgruppe der Ein- bis Dreijährigen haben Wahrnehmungselemente im Fördersetting ‚Alltag‘ in der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung einen zentralen Stellenwert. Sinnliche Wahrnehmungsprozesse als Teil der sprachlichen Voraussetzungen bilden den Schwerpunkt vieler systematischer Bewegungsangebote. Neben den primär auditiven Prozessen sollen sowohl kinästhetische, visuelle als auch taktile Erfahrungen angeregt werden. Erst wenn das Kind sich selbst und seine Umgebung sensibel wahrnimmt (vgl. Zimmer, 2005, 2012b), kann es sich aktiv mit seiner Umwelt verbal und non-verbal auseinandersetzen. Für einen gelingenden Spracherwerbsprozess ist demnach die Verknüpfung verschiedener Sinnesmodalitäten erforderlich.

6.4.2 Theoretischer Hintergrund

Das an dieser Stelle präsentierte und im durchgeführten Projekt erprobte Konzept stellt eine Weiterentwicklung und Adaptierung des Ansatzes der bewegungsorientierten Sprachförderung von Zimmer (2009) dar. Aufbauend auf ihrer langjährigen Arbeit und Erfahrung der bewegungsorientierten Entwicklungsförderung im Rahmen des von ihr entwickelten kindzentrierten Ansatzes der Psychomotorik bildete sich ihr ganzheitlicher Sprachförderansatz heraus. Ausgehend von der Körperlichkeit des Kindes und über die sinnlichen Erfahrungen soll die Sprachentwicklung angeregt und unterstützt werden. Hauptzielgruppe bilden Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren mit und ohne Förderbedarf. In ihrem aktuellen Werk (2009) betont Zimmer, dass es dabei nicht um die Behebung und Behandlung von Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen geht. Im Vordergrund steht die Unterstützung des normalen Spracherwerbs, welcher durch sozio-kulturelle Bedingungen bzw. Beeinträchtigungen anderer Entwicklungsbereiche beeinflusst werden kann. Die Ergebnisse ih-

rer Studie zum Zusammenhang von Sprache und Bewegung (Mandler & Zimmer, 2006) und des Projektes zur Gesundheits- und Bewegungsförderung in Kindertagesstätten (2007) können als empirischer Meilenstein für die aktuelle Diskussion rund um das Thema Sprachbildung und -förderung im Fokus der deutschen Bildungsdebatte betrachtet werden. Wie auch Kuhlenkamp (2011), kritisiert Zimmer (2009) die funktionsorientierte Richtung vieler Sprachförderprogramme und betont in diesem Kontext erneut die Bedeutsamkeit und Chance der alltäglichen Aktivitäten, die Tageseinrichtungen für Kinder bieten. Sprache soll dem zu Folge in seiner natürlichen Umgebung gefördert werden und als Mittel zum Zweck, wie es im Spiel der Fall ist, von den Kindern genutzt werden. Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder bilden den Ankerpunkt für eine lustvolle, jedoch auch gezielte und systematisch angeregte und begleitete Sprachförderung (vgl. Zimmer, 2009, S. 10).

Anknüpfend an die Ziele der frühkindlichen Bewegungserziehung wird den Kindern, Zimmer zu folge (2012a), ein Raum geboten, in dem sie ihrer Bewegungsfreude ausleben und ihrem Interesse folgen können. Obendrein erfolgt die Bewegungserziehung das Ziel, „Kinder zu befähigen, sich über das Medium Bewegung mit sich selbst, ihren Mitmenschen und den räumlichen und materialen Gegebenheiten ihrer Umwelt auseinander zu setzen und dabei sowohl motorische als auch personale, soziale und kognitive Kompetenzen zu erwerben“ (Zimmer, 2005, S. 5). Die Ideen und Interessen der Kinder aufgreifend, wird der Spracherwerb im natürlichen Umfeld „Kindergarten“ unterstützt.

Bereits in ihren frühen Werken zur Bewegungserziehung (1993/2012a) weist Zimmer auf die Bedeutung und das reziproke Verhältnis der beiden Entwicklungsbereiche Sprache und Bewegung hin. Die Basis dafür bilden die gemeinsamen Funktionen, die sich in intentionalen und expressiven Verhaltensäußerungen ausdrücken. Das ‚Sich-Mitteilen‘ und ‚Verständigen-Wollen‘ in und durch Bewegung (Mimik & Gestik) geschieht bereits bevor das Kind der verbalen Sprache mächtig ist, wird allerdings nicht mit dem Eintritt des verbalen Entwicklungsalters vernachlässigt. Zimmer (2005) beschreibt dies in ihrer Expertise wie folgt:

Lange bevor es sprechen gelernt hat, teilt es sich bereits über Gesten, Mimik, Gebärden mit – über seinen Körper. Zunehmend übernimmt die verbale Sprache die Form der Mitteilung und des Austauschs, wobei jedoch auch die anderen Kommunikationsebenen bestehen bleiben.

Sprache wird vom Kind jedoch auch verwendet, um eine Absicht zu realisieren. Es will „mit Worten Dinge geschehen machen“ (Bruner 2002, S. 8). Zuvor lässt es jedoch über seinen Körper Dinge geschehen: Der Ball, der mit einem Fußtritt in Bewegung versetzt wird, vermittelt ihm das Gefühl von Selbstwirksamkeit; es sieht sich selbst als Urheber einer Wirkung. Sprache und Bewegung haben also eine expressive, aber auch eine instrumentelle Funktion – sie sind Medium der Mitteilung und des Ausdrucks und Bewegung und Sprache ebenso Werkzeug des Handelns. Sprache und Bewegung sind demnach zwei wesentliche Dimensionen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, die zwar in ihrer Entwicklung getrennt voneinander betrachtet werden können, die sich gleichzeitig aber in Abhängigkeit voneinander entfalten und sich gegenseitig beeinflussen. Das Kind gewinnt, bevor es sich sprachlich mitteilen kann, bereits ein Wissen über räumliche Beziehungen. Es hat dieses Wissen aufgrund seiner Erfahrungen durch Wahrnehmung und Bewegung, in denen sich diese Zusammenhänge erschließen. So werden durch das Handeln gewonnene Erfahrungen in Verbindung mit der Sprache zu Begriffen. Diese Begriffe ermöglichen dem Kind die innere Abbildung der Welt. (S. 21f)

Einen weiteren Verbindungspunkt sieht Zimmer in den motorischen Prozessen der Artikulation: „Sprechen ist eine motorische Handlung, die eine sehr komplexe Bewegungsplanung erfordert. Spezifische Bewegungen des Mundes, der Zunge und der Lippen müssen so geordnet werden, dass der dabei entstehende Ton ein Wort bildet“ (2005, S. 14).

Bewegung wird vor diesem Hintergrund als Medium bzw. unentbehrlicher Handlungsträger innerhalb der Sprach- und Kommunikationsentwicklung gesehen. Die ersten dialogischen Interaktionen zwischen Bezugsperson und Säugling, welche Bruner (2008) als sog. Formate bezeichnet, werden durch Bewegungen initiiert. Durch das Strecken, Strampeln und erste Zeigen, verdeutlicht der Säugling seine Absichten. Diese ersten Gesten des Kindes werden vom Erwachsenen aufgegriffen, die Funktion von Bewegung und (non-verbaler) Sprache im Sinn von Eigenwirkung, Selbsttätigkeit vom Säugling wahr- bzw. aufgenommen. Somit tritt die Bewegung vor der verbalen Sprache in diesem Symbolprozess ein. Bevor der Säugling seine Intentionen verbal äußern kann, tut er dies in Form von Bewegung – über seinen Körper. Durch „körperlich-sinnliches Erkunden“ treten erste Selbstwirksamkeitsprozesse ein. Zimmer fasst dies wie folgt zusammen: „Die zunehmende Beherrschung des Körpers und der Sprache eröffnen ihm den Weg in die Selbstständigkeit“ (Zimmer, 2009, S. 14). Durch die Unterstützungshandlungen von Seiten des Erwachsenen (Scaffolding) wird das Kind ermutigt, sich innerhalb von Interaktionssituationen als aktives Handlungswesen zu begreifen (Katz-Bernstein, 2003; Bruner, 2008).

Tomasello (2009) teilt diese Ansicht. Er sieht in den ersten kindlichen Gesten Formen der Kommunikation, die mit zunehmendem Alter durch die verbale Sprache ergänzt (oder in manchen Fällen gar abgelöst) werden, da die Schwäche bei den ikonischen und Zeigegesten an der begrenzten Menge der zu übermittelnden Informationen liegt. Körperliche Gesten werden als natürliches Phänomen aufgefasst, während verbale Konventionen etwas Künstliches in der anthropologischen Entwicklung darstellen. So lässt sich auch bei Tomasello der Aspekt der Körperlichkeit im Prozess der sprachlichen Aneignung bzw. in der Entstehung(-sgeschichte) von Sprache wiederfinden. „Konventionelle Sprachen, die zuerst Zeichensprachen und dann stimmliche Sprachen waren, entstanden [...] auf dem Rücken dieser bereits verstandenen Gesten und ersetzten die Natürlichkeit des Zeigens und Gebärdenspiels durch eine gemeinsame Geschichte des sozialen Lernens (S. 20)“. Das an dieser Stelle vorgestellte Konzept knüpft an die Aussagen und Thesen des Evolutionsanthropologen Tomasello (2009) an. In seiner Forschung vereint er die Entwicklungspsychologie, Sprachforschung und Primatenforschung, um den Ursprung der Sprache zu erklären. Die zentrale These ist bei ihm die Verwendung von intentionalen Bewegungen (Gesten) zur Kommunikation (s. Kapitel 4.1). Katz-Bernstein fasst (2012), in Anlehnung an die Arbeiten Tomasellos, die Bedeutung von Gesten wie folgt zusammen: „Schon bei Gesten wurde deutlich, dass deren Gebrauch die Fähigkeit spiegelt, innere Bilder und Repräsentationen in einem neuen sozialen Kontext zu symbolisieren“ (Katz-Bernstein, 2012, S. 6). Sie verweist in diesem Sinne auf die Verbindung der Symbolisierung.

Gemeinsam mit den Ausführungen Zimmers (2005, 2009) zu den Funktionen von Sprache und Bewegung, lassen sich die Thesen Tomasellos (2009) als Grundlage für ein integriertes Sprachförder- und Bildungskonzept darstellen. Bewegung und Sprache werden im Rahmen des projektinhärenten Konzeptes als Handlungsmittel begriffen.

Das eigens vorgestellte Konzept basiert auf einem Sprachentwicklungsverständnis, welches primär auf die theoretischen und empirischen Arbeiten von Zollinger (2007), Tomasello (2009) und Zimmer (2009) zurückzuführen ist. Allen gemeinsam ist die Auseinandersetzung mit dem interaktionistischen Ansatz nach Bruner (2008).

6.4.3 Ziele

Das Konzept basiert auf einem humanistischen Menschenbild, das Bewegung als Medium nutzt, um insbesondere sprachlich-kommunikative Kompetenzen zu erweitern, bzw. Auffälligkeiten in diesem Entwicklungsbereich vorzubeugen. Sprache wird nicht isoliert betrachtet, sondern in

ihrer reziproken Verbindung zu den anderen Entwicklungsbereichen gesehen. Das Kind wird als aktiver Gestalter seiner Lebenswelt wahrgenommen. Aus humanistischer Perspektive ist es ein „handelndes Subjekt, ein biologisches, psychisches und soziales Wesen“ dessen „Leib und Seele, Gefühl und Vernunft als Einheit betrachtet“ (Zimmer, 2011, S. 27) werden können. Die folgende Grafik (Abb. 20) bietet einen Überblick über die Zielsetzungen und Handlungsfelder der beteiligten Akteure:

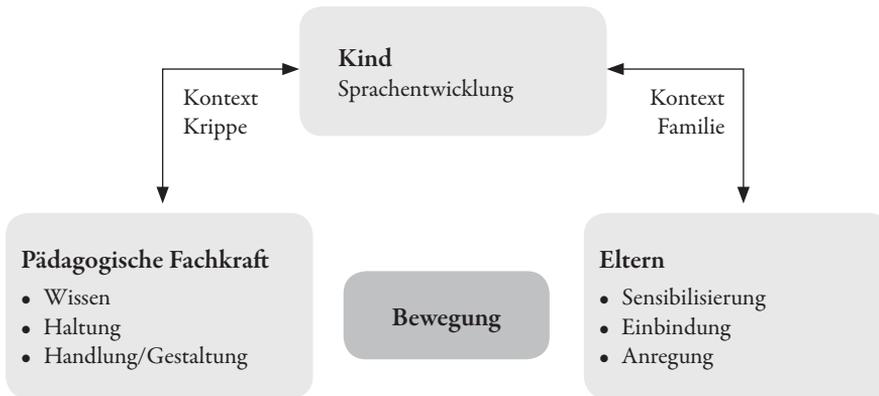


Abb. 20: Zielsetzungen und Handlungsfelder der beteiligten Akteure

Kernziel auf der Konzeptebene bildet die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen von Krippenkindern im Rahmen von alltagsbasierten sowie spielerisch evozierten Sprachhandlungsangeboten. Diese spielen für das Kind eine bedeutungstragende bzw. sinnhafte Rolle. Bewegung wird als Medium verwendet, um im außer- und innerfamiliären Bildungs- und Betreuungsalltag den frühkindlichen Spracherwerbsprozess zu aktivieren und zu unterstützen. Die selbstständige handelnde Auseinandersetzung mit der handelnden Welt hat einen zentralen Stellenwert. Zur Konkretisierung der illustrierten Zielsetzungen gilt die Umsetzung folgender Prinzipien als Voraussetzung:

- Aufgreifen des vorhandenen Expertenwissens und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte (Krippe);
- Begleitung der pädagogischen Fachkräfte bei der Bildung und Förderung von Spracherwerbsprozessen (Krippe);
- Sensibilisierung und Einbindung der Eltern in den Sprachbildungs- und Förderprozess (Innerfamiliäre Betreuung);
- Bereitstellung von Materialien (Krippe und innerfamiliäre Betreuung).

Wie diese Auflistung zeigt, bedarf es mehrerer Akteure aus unterschiedlichen Kontexten, um eine erfolgreiche Sprachentwicklung zu unterstützen. Sprache ist – Bruner zu Folge – „kein Soloausflug“ des Kindes (Lütje-Klose, 2011, S. 101). Neben einem System, das dem Kind vielfältige und neue Anreize bietet, benötigt das Kind eine gewisse Kontinuität. Diese wird automatisch durch den Kontext *Familie* gewährleistet. Der Kontext *Krippe* bildet einen weiteren beständigen Partnerbaustein.

Schaut man sich die Zielgruppe an, so lassen sich zwei Ansatzpunkte unterscheiden: Die Zielgruppe der Fortbildungsreihe bilden pädagogische Fachkräfte aus Tageseinrichtungen mit Kindern unter drei Jahren und Eltern der betreuten Kinder. Die Zielgruppe der sprachbildenden und sprachfördernden Intervention bzw. das Förderklientel, stellen Krippenkinder im Alter von ein bis drei Jahren¹⁵ dar.

Im Folgenden wird die aktuelle bildungspolitische Relevanz des außerfamiliären Bildungs- und Betreuungsortes Krippe in Bezug auf den Bildungsbereich Sprache sowie dessen Bedeutung für den eigenen Ansatz kurz beleuchtet. Daran schließt sich die Beschreibung der erwähnten Akteure sowie die Verbindung zu den Zielsetzungen an.

6.4.3.1 (Sprach-)Bildungsort Krippe

Die Studie versteht die Tageseinrichtung Krippe als Sprachbildungsort, der dem Entwicklungs- und Forscherdrang der Kinder gerecht wird. Der räumliche und soziale Alltag für die Krippenkinder stellt eine Umgebung voller spannender Phänomene dar, der die Sprachfreude der Kinder automatisch anregt und insbesondere kontextsensible Kompetenzen fördert. Ausgehend von den Entdeckungen Wygotskis und Lurijas (1973, 1982), dass es im Gehirn neben dem kontextunabhängigen Weg in die Sprachproduktion auch einen zweiten Weg gibt, der über den motivationalen und handlungsorientierten Kontext gebahnt wird, nimmt die Förderung über das Medium Bewegung im pädagogischen Alltag einen essentiellen Stellenwert ein. Dieser zweite beschriebene Weg ist bei Kindern im Krippenalter von besonderer Relevanz, da der kontextfreie Weg, wie er beispielsweise in abstrakten Sprachtrainingsprogrammen zu finden ist, erst im Stadium des abstrakt-formalen Denkens entwicklungsbedeutsam wird (vgl. Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014).

Einen weiteren sprachbildenden Vorzug, den das Alltagsgeschehen in der Krippe im Vergleich zu isolierten Trainingseinheiten bietet, ist der kommunikative Austausch unter den Peers. Durch den Kontakt mit Gleichaltrigen wird den Kindern die Möglichkeit zu symmetrischen Interaktionen gegeben (vgl. Viernickel, 2006; Mashburn, Downer, Pianta & Justice, 2009). Neben den dyadischen Momenten mit den primären Bezugspersonen, stellt der regelmäßige Kontakt und Austausch mit Gleichaltrigen ein dyadisches und polydyadisches sprachförderliches Umfeld dar (vgl. Ahnert, 2003, S. 509ff; Barton & Tomasello, 1994, S. 108ff; Albers, 2009, S. 59f). So fasst Albers (2009) beispielsweise die positive Wirkung des frühpädagogischen institutionellen Kontextes auf die sprachstrukturellen sowie kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen wie folgt zusammen: „Die sprachliche Umwelt des Kindes im Kindergarten wird dabei entscheidend bestimmt durch die Interaktion mit der Peergroup und den pädagogischen Bezugspersonen, sowie durch die Qualität und Gestaltung des pädagogischen Kontextes (S. 59)“.

Betrachtet man den Aspekt des institutionellen Bildungsortes als Beispiel für einen sprachförderlichen Kontext aus einer anderen Perspektive, so kann der Krippenbetreuung ein noch höherer Stellenwert innerhalb der aktuellen bildungs- und betreuungspolitischen Debatte zugesprochen werden. Als aktuelles bildungspolitisches Thema gilt der Rechtsanspruch für alle unter Dreijährigen auf einen Krippenplatz seit dem 1. August 2013. Unabhängig von der Konkretisierung dieses Kinderförderungsgesetzes, wird die Institution Krippe bzw. Kindertageseinrichtungen mit integrierten Krippengruppen oder altersgemischten Gruppen

¹⁵ Aufgrund von mangelnden Diagnostikverfahren für die junge Altersgruppe konnten die Einjährigen nicht in die Untersuchung bzw. Testdurchführung einbezogen werden. An der Intervention nahmen sie jedoch selbstverständlich teil. Siehe Kapitel 6.3.1.

heute von der Gesellschaft zunehmend als Bildungsort betrachtet (Viernickel, König, Hoffmann & Edelmann, 2012). 2011 hatten etwa 16 Prozent der Kinder im Alter bis zu drei Jahren in Tagesbetreuung einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2011). Da in den nächsten Jahren immer mehr Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren zur Verfügung stehen, wird der Anteil an Kindern nicht deutscher Herkunft perspektivisch steigen und partielle Grenzen der aktuellen Krippenpädagogik aufzeigen (vgl. Borke, Döge & Kärtner 2011). Besonders vor diesem Hintergrund zeigt sich die Relevanz bildungspolitischer Überlegungen für die Bildung sprachlicher Kompetenzen in frühkindlichen Betreuungskontexten.

In der aktuellen Bildungsdiskussion zu hören und von pädagogischen Fachkräften aus der Praxis angemerkt ist der oft zu tätige Spagat zwischen ‚jedem Kind sein eigenes Entwicklungstempo‘ und den seit den PISA- und OECD-Ergebnissen geforderten ‚Leistungsanforderungen‘. Eine Diskrepanz, die die konkrete Aufgabenstellung des Bildungsortes Krippe erschwert. Auch aktuelle Forschungsarbeiten (s. bspw. Joß-Weinbach, 2012) kommen zu dem Ergebnis, dass der zunehmende Ausbau des familienergänzenden institutionellen Angebotes große Herausforderungen praktischer sowie auch theoretischer Art an das pädagogische Personal stellt. Neben der Verunsicherung, die in den Tageseinrichtungen auftreten kann, bilden die Eltern eine weitere Gruppe der ‚verunsicherten Entwicklungsbegleiter‘. Das alte Bild der Krippe als Bewahrungsstation wird nicht zuletzt durch die aktuellen Bildungsaufträge in ein neues Licht gestellt. Was Bildung alles umfasst bzw. was hinter dem spezifischen Begriff der Sprachbildung steht, wird in den Bundesländern unterschiedlich thematisiert. Betrachtet man den allgemeinen Bildungsbegriff laut der Definition des niedersächsischen Bildungsplans (vgl. 2005, S. 11), so werden Kinder als aktive und kompetente Akteure ihres Lernens gesehen, die in ihrem Prozess der Weltaneignung unterstützt werden sollen, basierend auf dem Konzept der Selbstbildung. Der Bildungsprozess wird im Rahmen des Orientierungsplans subjektiv betrachtet. Bewegung wird jedoch explizit als „Tor zum Lernen [gesehen] und hat im Zusammenspiel mit der Wahrnehmung eine Schlüsselfunktion für die Entwicklung“ (ebd., S. 18). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft in Kindergarten und Krippe wird als „Bildungsbegleitung“ beschrieben.

6.4.3.2 Sprachförderung oder Sprachbildung?

Im frühpädagogischen Diskurs wird vermehrt der Begriff „Sprachbildung“ entweder an Stelle von oder in Kombination mit dem Begriff „Sprachförderung“ verwendet. In manchen Fällen werden die Begriffe auch synonym verwendet, ohne sie voneinander abzugrenzen (vgl. Jampert, Best, Guadetiello, Holler & Zehnauer, 2007), obwohl sie unterschiedliche Ansätze verfolgen. So definiert sich der Begriff der Sprachförderung häufig durch Behebung von sprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern im Rahmen von Kleingruppensettings. Sprachbildung stellt hingegen ein durchgängiges Prinzip dar, das sich durch den pädagogischen Alltag zieht und durch die Bereitstellung einer sprachanregenden Umwelt mit pädagogischen Fachkräften, die sich ihrer Rolle als bedeutsames Sprachvorbild für die Kinder bewusst sind, alle Kinder der Gruppe beziehungsweise der Einrichtung erreicht (Albers, 2011). Für das vorliegende Konzept werden folgend beide Begriffe verwendet, da die praktische Umsetzung der Inhalte im oben dargelegten Sinne sowohl ganzheitliche, sprachbildende Aspekte einer alltagsintegrierten Förderung als auch spezifische sprachfördernde Elemente im Rahmen von additiver Förderung berücksichtigt. Demnach wird eine Integration beider Ansätze angestrebt. Vorrangig wird die alltagsbasierte und -integrierte Sprachbildung fokussiert, jedoch soll auch den Bedürfnissen der unter Dreijährigen in Form von additiven Kleingruppenangeboten Rechnung getragen

werden. Somit soll zum Einen individuell auf die sprachliche Entwicklung der Kinder in einem alltagsorientierten Kontext eingegangen werden, zum Anderen bei Bedarf auf spezifische Sprachförderangebote zurückgegriffen werden können.

6.4.3.3 Akteure und Zielsetzungen

Die Interventionszielgruppe der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit stellen Krippenkinder ab einem Alter von einem Jahr dar. Da eines der Hauptprämissen das Nutzen des frühen sprachlichen Zeitfensters ist, steht jene junge Zielgruppe im Fokus, wobei eine Akzentuierung der praktischen Inhalte sich jedoch für die Altersstufe ab zwei Jahren festhalten lässt. Kinder erschließen sich in diesen ersten Lebensjahren ihre Umwelt über ihren Körper und ihre Sinne. Indem sie vom ersten Tag ihres Lebens an selbst tätig werden, gewinnen sie Erfahrungen, die ihnen ein zunehmendes Wissen über sich selbst, über ihre Mitmenschen und über die dinglich-räumliche Umwelt ermöglichen. Auch der Spracherwerb ist ein Lernprozess, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner materialen und sozialen Umwelt geprägt ist (vgl. Zimmer, 2009).

Das Hauptziel des Konzeptes stellt der Zuwachs der frühkindlichen Sprachkompetenzen dar, die in einen motivierenden, sinnhaften, emotional belebenden Handlungskontext eingebettet, durch die bewegungsorientierte Bildung und Förderung, angeregt werden (vgl. Zimmer, 2009). Durch die begleitende und initiierende Funktion der pädagogischen Fachkräfte wird das Kind in seinem Krippenalltag motiviert, sich aktiv die Welt zu erschließen und Sprache sowie Bewegung als Medium der Kommunikation zu entdecken. Von besonderer Bedeutung für die junge Zielgruppe ist das stark Eingebunden-Sein des Kommunizierens in motivational bedeutsame Handlungskontexte.

Die neurobiologische Perspektive aufgreifend zeichnet sich die neuronale Verschaltung, welche u.a. für den Sprachlernprozess verantwortlich ist, durch Situationen aus, in denen das Kind aktiv handelt bzw. aktiv an der Gestaltung der Welt beteiligt ist. Wallbach (2012, S. 131) interpretiert beispielsweise, dass der frühkindliche Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozess profitiert, wenn Kinder in für sich sinnhaften Kontexten und an den eigenen Interessen und Bedürfnissen angelehnt eigenständig handeln können. Durch die daraus entstehenden Handlungserfolge wird der Botenstoff Dopamin ausgeschüttet, der positive Emotionen auslöst und zu neuen Handlungen anregt (Singer, 2002), welche die kommunikative Auseinandersetzung mit der Umwelt beinhalten.

Diese Zielorientierung auf der Kindebene lässt sich in folgende zwei differentielle Ziele aufteilen:

- Entfaltung von Sprech- und Kommunikationsfreude;
- Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen (linguistische, prosodische, pragmatische).

Als Ziel auf der Ebene der pädagogischen Fachkraft und der Eltern gilt die Bereitstellung von motivierenden Spielerlebnissen, die das Kind zum Handeln anregen und zum Sprechen verlocken. Denn Sprache baut auf Handeln auf, sie begleitet das kindliche Tun. Durch das Handeln gewonnene Erfahrungen werden in Verbindung mit der Sprache zu Begriffen (Zimmer, 2009). Was es bedeutet, einen Berg hoch oder runter zu laufen, erfährt das Kind anfangs nur über seine Bewegung oder über die Beobachtung der Bewegung eines Anderen. Erst daraufhin erfolgt die Erweiterung durch die sprachliche Ebene.

Auf den ersten Blick erscheint der große Stellenwert der elterlichen Rolle (parental involvement) innerhalb des kindlichen Spracherwerbs als selbstverständlich. Jedoch findet man kombinierte Eltern-Kind-Sprachbildungs- und Förderangebote noch nicht allzu oft in der Praxis (vgl. Kapitel 4.4). Bereits Bruner hat zu Beginn der 80er Jahre die Bedeutung der mütterlichen Anregung für die Sprachentwicklung pointiert:

Mütter sind die besten Sprachlehrer ihrer Kinder. Ohne es zu wissen, vermitteln sie ihnen spielend die notwendigen Lernschritte. Vorsprechen und Nachahmen sind dabei von geringer Bedeutung. Das eigentliche Geheimnis liegt in der Interaktion – dem Problemlösen durch Kommunikation im Dialog. (1981, S. 19)

Neben der Familie bilden pädagogische Fachkräfte eine Gruppe zunehmend wichtiger Bezugspersonen für Kinder im Alter unter drei Jahren. Durch das Aufgreifen der sozial-emotionalen und sprachlichen Ressourcen der Bezugspersonen werden günstige Voraussetzungen für eine optimale sprachliche Förderung gegeben. Dies wurde im Rahmen des Projektes durch Beratung und Anleitung von pädagogischen Fachkräften (für den Krippenalltag) und Eltern (für den Alltag zu Hause) unterstützt. Dabei wurden die Fachkenntnisse der pädagogischen Fachkräfte, die sie durch ihre Ausbildung und täglichen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit entwickelt haben, mit zusätzlichem theoretischem Hintergrundwissen (Fortbildungen) verknüpft. Durch diese Verzahnung konnte ein bewusster Einsatz der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung ermöglicht werden.

Der Basisgedanke der vorliegenden Konzeption bildet sich folglich aus dem beschriebenen Menschenbild und verfolgt als Ziel die Vermittlung einer ganzheitlichen und offenen Haltung. Pädagogische Fachkräfte sollen dazu befähigt werden, sich im Sinne des Konzeptes kohärenter Inhalte sprachförderlich und bewegungsanregend zu verhalten. Das Kind als aktiven Gestalter seiner Entwicklung zu betrachten, den Interessen und Bedürfnissen jedes Kindes versuchen zu folgen und für das Kind sinnstiftende Handlungen zu ermöglichen, bilden die Grundlage. Sprachbildung und -förderung sollte nur im natürlichen Kontext des Kindes erfolgen. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte lässt sich mit folgenden methodischen Prinzipien beschreiben:

- (1) Aufgreifen und weiterentwickeln von Alltagsdialogen und Interaktionen (inkl. Redirects);
- (2) Evozieren von kommunikativen Handlungsformaten und gezielten Sprachhandlungsangeboten;
- (3) Gestalten von systematischen Bewegungsangeboten, die konkrete Sprachanlässe hervorrufen.

Die bewusst evozierten Angebote beinhalten eine sprachsystematische Ausrichtung und bedürfen immer eines kindgerechten, motivierenden und spielpädagogischen Rahmens. Die pädagogische Fachkraft ist folglich Interaktions- und Kommunikationspartner im Spiel und auch Sprachvorbild in jeder Handlungssituation. Ein weiterer Punkt, der zur Begleitung gehört, ist die Authentizität dem Kind gegenüber. Die Echtheit des eigenen Tuns und Kommunizierens ist für die Entwicklung von sozial-emotionalen Fähigkeiten im Spracherwerb essentiell. Der mimische und tonische Ausdruck muss mit den verbalen Äußerungen einhergehen. Nur so kann das Kind lernen die Signale seines Gegenübers richtig zu deuten und im nächsten Schritt agieren. Die eigene Motivation und Offenheit stellt einen Großteil der zu vermittelnden *Haltung* dar.

Die konkreten Konzeptbausteine und Fortbildungsinhalte werden im nun folgenden Kapitel beschrieben.

6.4.4 Organisation und Umsetzung

Die eigene empirische Untersuchung wurde als Teilstudie im Rahmen des Forschungsprojektes *Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen* im Zeitraum von Januar 2010 bis März 2011 durchgeführt. Das vorgestellte Teilprojekt bildet ein Unterprojekt des von der Universität Osnabrück am Institut für Sportwissenschaft durchgeführten und vom Niedersächsischen Institut für frühkindlichen Bildung und Entwicklung (durch die das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur und die Friedel und Giesela Bohnenkamp Stiftung Osnabrück) geförderten Forschungsprojekts. Diesem Zeitraum vorgeschaltet lag eine längere Konzeptionsphase zur inhaltlichen Vorbereitung. Der Beginn der Studie ist mit dem Zeitpunkt der Auftaktveranstaltung des Projektes datiert.

Die Basis des wissenschaftlichen Projektes *Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit* (Bewegte Sprache in der Krippe) bildete die theoriebegründete und praxisorientierte Fortbildungsreihe. Diese hatten zum Ziel, die pädagogischen Fachkräfte so weiterzubilden, dass sie sich im täglichen Umgang mit den Kindern im Krippenkontext sprachförderlich verhalten und sprachanregende Bewegungsangebote schaffen können. Die sprachliche Förderung erfolgte für alle Kinder und fand alltagsintegriert statt. Als ein zusätzlicher zentraler Faktor für die Förderung der Zweijährigen gilt die enge Kooperation mit den Eltern. Neben einführenden Informationen über das Projekt wurden Elterninformationsabende sowie spezifische *Bewegte Eltern Fortbildungen* in einer der beiden Interventionsgruppen gestaltet. Hier erhielten die Eltern Anregungen für sprachförderliche Bedingungen und eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung für den familiären Alltag. Das projektkohärente Konzept baut, basierend auf einer sozialökologischen Perspektive (Kapitel 2), auf zwei strukturellen Säulen auf (Abb. 21):

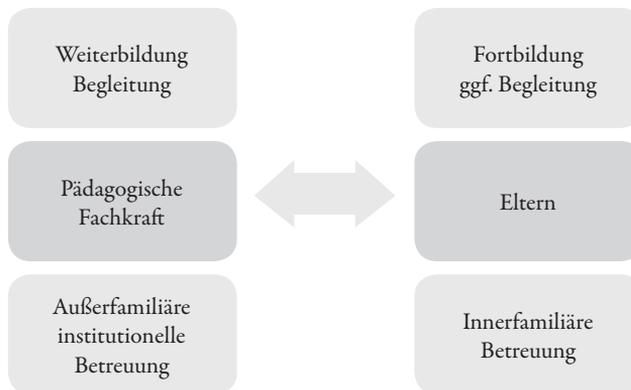


Abb. 21: Strukturelle Säulen der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung

Die Grundbausteine beider Säulen werden als Entwicklungs- und Bildungssettings des Kindes verstanden, dessen Akteure (pädagogische Fachkräfte und Eltern) durch verschiedene Formen der Teilnahme im Rahmen des Konzeptes aktiv in den Sprachbildungsprozess eingebunden werden. Der im familiären Kontext begonnene Sprachbildungsprozess soll in der Krippe fortgeführt werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie soll mit den drei Untersuchungsgruppen (Kontrollgruppe, Interventionsgruppe I & Interventionsgruppe II) der beschriebene Wirkungsprozess untersucht werden (Kapitel 7).

Für die Teilnahme am Forschungsprojekt wurden alle Kindertageseinrichtungen der Stadt und des Landkreises Osnabrück angeschrieben. Darüber hinaus wurden bei niedersachsenweiten Veranstaltungen (u.a. nifbe Veranstaltungen) Informationen über das Vorhaben vorgestellt. Die interessierten Einrichtungen konnten sich nach Erhalt des Infoschreibens, in dem die Projektziele dargestellt wurden, schriftlich zurückmelden (mithilfe eines vorgefertigten Formulars und eines Kurzfragebogens zu institutionellen Angaben) und erhielten in Folge eine Einladung zur Auftaktveranstaltung. Bei dieser Veranstaltung wurden weitere Informationen über das Konzept der bewegungsorientierten Sprachförderung für den Kindergarten und die Krippe sowie konkrete Projektziele und -inhalte des Forschungsprojektes und der Unterprojekte vorgestellt. Von den anwesenden 53 Einrichtungen, bekundeten 49 verbindliches Interesse und nahmen an dem Großprojekt *Bewegte Sprache* teil. Darunter befanden sich 19 Tageseinrichtungen für Kinder mit Krippengruppen (s. Kapitel 6.2), die sich zu einer Teilnahme an der Teilstudie bereit erklärten. Die erste diagnostische Phase (T1) erfolgte zwischen der Informationsveranstaltung und dem ersten Fortbildungstag (März 2010). In diesem Zeitraum wurden alle teilnehmenden Kinder im Alter von zwei Jahren, welche den Auswahlkriterien entsprachen (s. Kapitel 6.2), mit den in Kapitel 6.3 dargestellten Verfahren überprüft. Der zweite Messzeitpunkt (T2) erfolgte nach Beendigung der Fortbildungsreihe (Februar 2011). Anschließend an beide Testphasen fand jeweils eine Besprechung der Ergebnisse mit den pädagogischen Fachkräften aller Gruppen (IG I; IG II & KG) in den betreffenden Einrichtungen statt.

Die Interventionsphase startete direkt im Anschluss an die erste Fortbildung im März 2011 und endete mit dem letzten Termin im Januar 2012. Jeweils zwei pädagogische Fachkräfte aus jeder Einrichtung nahmen an den monatlich stattfindenden Fortbildungen teil. Dieses Tandemprinzip wurde bewusst gewählt, um einen Austausch und eine Reflexion der Kolleginnen untereinander und bei krankheits- oder dienstbedingten Ausfällen eine gegenseitige Vertretung ermöglichen zu können.

Die gesamte Fortbildungsreihe wurde in den Räumen des Sportzentrums der Universität Osnabrück realisiert. Die Nutzung der Gymnastikhalle ermöglichte die erlebnisreiche Umsetzung des projekthärenten Konzeptes. Jeder Termin wurde in hohem Maße praxisorientiert gestaltet und von einem theoretischen Teil begleitet. Zu den unterschiedlichen Inhalten jedes Fortbildungsnachmittages (6 UE) erhielten die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte umfangreiches Begleitmaterial. Zusätzlich konnten sie sich die Unterlagen im projektinternen Bereich der Homepage www.bewegtesprache.de downloaden. Neben Transparenz und Austauschmöglichkeiten bietet die Homepage die Gelegenheit, sich über aktuelle Termine zu informieren und mit den Projektmitarbeitern Kontakt aufzunehmen.

Auf Anfrage einiger Einrichtungen wurde zu Anfang der Interventionsphase ein Elternabend gestaltet, der zum Ziel hatte, das Konzept und die geplante Umsetzung des außerfamiliären Betreuungs- und Bildungsortes vorzustellen. Die Eltern der Interventionsgruppe II nahmen zusätzlich an einem Fortbildungstermin teil (Inhalte siehe Kapitel 6.4.4.1), an dem sie aktiv in die bewegungsorientierte Sprachbildung ihrer Kinder eingeführt wurden. Die *Bewegte Eltern Fortbildungen* wurden in der ersten Hälfte der Interventionsphase gestaltet.

Bei der Konzeption und Durchführung des Projekts wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte maßgeblich in die Intervention eingebunden wurden. Die Basis für die Umsetzung der Intervention in den Krippenalltag bildete die Fortbildungsreihe, an der die pädagogischen Fachkräfte in regelmäßigen Abständen (monatlich bis auf die Sommerpause) teilnahmen. Um eine kontinuierliche Begleitung zu gewährleisten, wurden alle Einrichtungen von der Verfasserin selbst betreut. Durch diverse Besuche (Beobachtungen, Ergebnisbesprechungen, Coaching, Elternabende, Fortbildungen der Eltern)

bestand ein ständiger Kontakt zu den teilnehmenden Einrichtungen. Dies ermöglichte einen regelmäßigen Austausch. Nach Beendigung der zweiten Testphase (Februar 2011) erhielten die pädagogischen Fachkräfte der Kontrollgruppe das Konzept der *Bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit* und konnten bei Bedarf an Kompakfortbildungen teilnehmen.

Im Juni 2011 wurde eine offizielle Abschlusstagung für alle Projektgruppen (des gesamten Forschungsprojektes) veranstaltet, an der die Ergebnisse für die Teilnehmer und Leitungen der pädagogischen Einrichtungen vorgestellt wurden. Für die Teilnahme am Projekt erhielten die pädagogischen Fachkräfte eine Bescheinigung über die Dauer und Inhalte. Zusätzlich wurde ein Abschlussbericht für die Teilnehmer erstellt, der alle Ergebnisse im Detail präsentierte und der Dokumentation für die Einrichtungen dient. Abbildung 22 fasst die einzelnen Ereignisse der Studie grafisch zusammen.

2010–2011

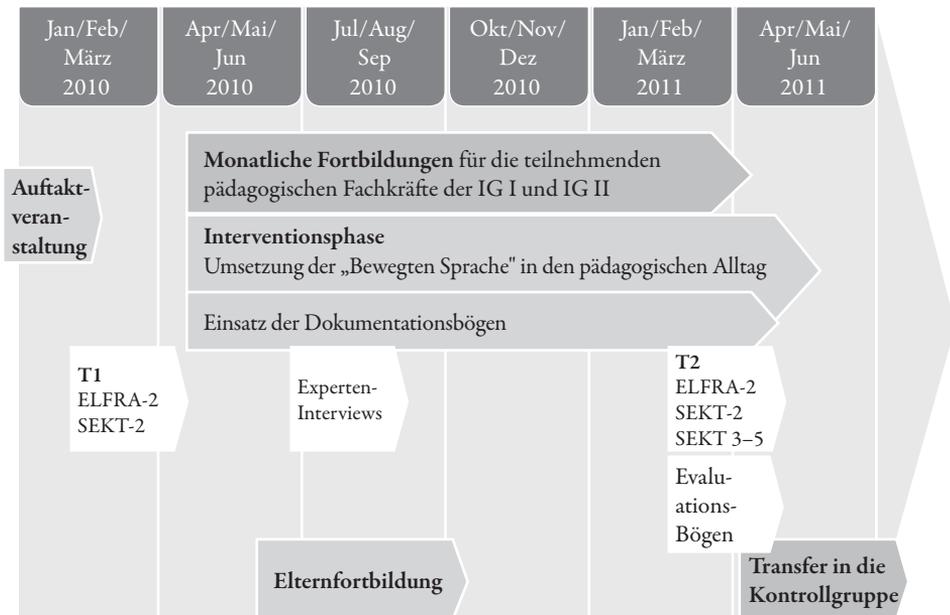


Abb. 22: Projektzeitstrahl

Im Zeitraum von März 2010 bis Januar 2011 fanden monatliche Fortbildungseinheiten für die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte statt. Diese Einheiten hatten zum Ziel, die pädagogischen Fachkräfte so weiterzubilden, dass sie das sprachfördernde Potenzial in Bewegungsanlässen entdecken und aufbereiten, entsprechende Angebote und Spielideen für die Kinder in den Alltag integrieren und sich selber im täglichen Umgang mit den Kindern sprachförderlich verhalten können. Im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeitsgruppe des Forschungsprojektes *Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen* wurde das Potential der Fortbildungsthemen und die vermittelten Bewegungsangebote für die Förderung von Krippenkindern fachlich thematisiert und auf ihre praktische Umsetzbarkeit diskutiert. Die Inhalte wurden von den pädagogischen Fachkräften direkt im Anschluss an die erste Fortbildung in ihren Krippengruppen umgesetzt.

Die Aufteilung der Inhalte der Fortbildungen erfolgt nach einem Modulschema. Dieses ist nicht als ein starres Konstrukt abzuarbeitender Richtinhalte zu verstehen. Der Modulaufbau stellt vielmehr die Basis für das Verständnis weiterer Prozesse innerhalb einer bewegungsorientierten Sprachbildung dar. Um komplexe sprachliche Entwicklungsphänomene verstehen und professionell unterstützen zu können, muss a) ein Grundverständnis der Meilensteine der sprachlichen Entwicklung vorhanden sein, um diese b) in Bewegungsanlässen gezielt fördern zu können. Grundlage dafür bildet das Wissen darüber, was Kinder an Erlebnisbereichen benötigen: Um sich mit ihrer Umwelt über ihren Körper auseinandersetzen zu können und somit sprachliche Prozesse anzuregen, brauchen Kinder Erfahrungsmöglichkeiten, welche sich in Angeboten des Krippenalltags finden sollten. Die bewegungsorientierte Sprachbildung ist auf keinen spezifischen Raum beschränkt. Sowohl der Gruppenraum als auch das Außengelände und der Bewegungsraum oder der Eingangsbereich sind für die bewegungsorientierten Sprachhandlungsangebote geeignet. Bewegungsanlässe werden bspw. auch beim Wickeln zu Sprachanlässen.

Neben den praktischen Inhalten nahmen Videodokumentationen, gemeinsame Erarbeitung und Reflexion essentieller Themen sowie das praktische Ausprobieren während der gesamten Fortbildungsreihe einen zentralen Stellenwert ein. Der gegenseitige Austausch über die ersten Erfahrungen der Umsetzung in der Krippe, über die Reaktionen der Kinder auf die unterschiedlichen Spielideen und über das Verinnerlichen und Integrieren sprachförderlicher Verhaltensweisen und Angebote im Alltag als auch das Dokumentieren der Sprachentwicklungsverläufe der Kinder, wurden in kleinen Teilnehmergruppen angeregt.

Module

Die Bausteine zur Stärkung und Unterstützung der Sprachentwicklung wurden auf der eingangs beschriebenen theoretischen Grundlage entwickelt (Kapitel 3) sowie durch die Erfahrung der Verfasserin in ihrer vorherigen praktischen Arbeit als Sprachtherapeutin und als Leiterin von Eltern-Kind-Gruppen zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung durch Bewegung für die Zielgruppe der Ein- bis Dreijährigen modifiziert. Die Inhalte werden im Folgenden exemplarisch im Modulaufbau vorgestellt (Tab. 18) und anschließend im Detail erläutert:

Tab. 18: Modulreihe

Modul	Titel
Modul I	Grundlagen der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit
Modul II	Linguistische, pragmatische und prosodische Kompetenzen in Bewegung
Modul III	Sprachförderliche Verhaltensweisen
Modul IV	Bewegte Literacyerfahrungen
Modul V	Beobachten, Verstehen, Fördern – Grundlagen der Sprachanalyse und Einführung in die Patholinguistik
Modul VI	Der bewegte Sprachbaum (in Anlehnung an Wendlandt)

Die sechs Module bildeten die Grundlage für die inhaltliche Gestaltung der neun Fortbildungsveranstaltungen (9 x 6 UE) des frühkindlichen Sprachbildungskonzeptes bzw. stellten die Basis für die Fortbildungsreihe im Rahmen des Projektes dar, mit dem Fokus auf Kompetenz- und Ressourcenorientierung. Die Umsetzung aller Module erfolgte in abwechselnden Theorie- und Praxiseinheiten. Es wurden Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Kompetenzen und gezielten Bewegungsanlässen verdeutlicht und Folgerungen für die Praxis

abgeleitet. Zu den verschiedenen Inhalten jeder Fortbildung erhielten die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte umfangreiches Begleitmaterial. Zeitgleich (direkt im Anschluss an die erste Fortbildung) wurde die Intervention in den teilnehmenden Einrichtungen mit der gesamten Krippengruppe umgesetzt.

Modul I: Grundlagen der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit

Grundlage stellt die Auseinandersetzung mit der konzeptkohärenten Haltung zu der kindlichen (Sprach-)Entwicklung und deren Förderung sowie die Wahl der Bewegung als Medium zur Aktivierung der Spracherwerbsprozesse dar. Der Körper als Ausgangspunkt für die frühkindliche Auseinandersetzung mit der Welt bildet die Basis. Die in Kapitel 6.4.2 beschriebenen Ziele werden in diesem ersten Modul zu Beginn theoretisch anhand der Bedeutung von Bewegung für die kindliche Gesamtentwicklung sowie im speziellen für die Sprach- und Kommunikationsentwicklung aufgezeigt und in den praktischen Workshops direkt umgesetzt und am eigenen Leib erfahren. Dabei werden authentische Spielangebote (für das Kind sinnvolle Bewegungsanlässe, die Sprachanlässe schaffen) und Alltagssituationen als Anlass zum Aufbau und Ausbau sprachlicher Kompetenzen vorgestellt und selbst erprobt. Durch die praktischen Bewegungsspiele werden die pädagogischen Fachkräfte an neue Zugänge zur Sprache herangeführt. Der Prozess des *Eigenerlebens* spielt dabei eine elementare Rolle. Neben der eigenen Authentizität gehört auch die eigene Freude an Kommunikation als Grundbaustein für die pädagogischen Sprachbegleiter dazu. Ein weiterer zentraler Modulbaustein besteht aus der Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für den Spracherwerb. Im Zuge einer theoretischen Hinführung zu der Bedeutung von motorischen Prozessen für die Sprachvorläuferfähigkeiten werden die Voraussetzungen erarbeitet und mit praktischen Beispielen erprobt. Sie unterteilen sich nach Zimmer (2009) in

- Organische Voraussetzungen;
- Sinneswahrnehmung (auditiv, taktil, visuell, kinästhetisch);
- Kognitive Voraussetzungen;
- Sozial-emotionale Bedingungen (Kommunikative Voraussetzungen).

Zwar ist der Mensch von Geburt an mit der Kompetenz Sprache zu erwerben ausgestattet, jedoch benötigt es einiges mehr, um das tatsächliche Sprechen zu erlernen und die Sprache in ihrer kommunikativen Funktion einzusetzen. Das Zusammenspiel dieser inneren Faktoren und äußeren Einflüsse gilt als Basis für einen gelingenden Spracherwerb. Gleichzeitig werden jedoch auch alternative Fördermöglichkeiten aufgezeigt, falls Teilbereiche der Voraussetzungen beeinträchtigt sind. Grundstein für die Umsetzung und die Gestaltung bewegungsorientierter Sprachangebote bildet die Vermittlung eines fundierten Basiswissens und die Auseinandersetzung mit den Spracherwerbsprozessen. Diese beruhen auf aktuellen Erkenntnissen über typische Meilensteine des kindlichen Spracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung der interaktionistischen Perspektive (s. Kapitel 3). Um angemessene sprachliche Anregungen zu bieten, benötigen pädagogische Fachkräfte¹⁶ Hintergrundwissen zum kindlichen Spracherwerb. Aufbauend auf den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen werden zum Ende des Moduls die Meilensteine des kindlichen Spracherwerbsprozesses erarbeitet. Jene werden zwar als Stufenabfolge be-

¹⁶ Pädagogische Fachkräfte werden nicht als „tabula rasa“ gesehen. Die an dieser Stelle vorgestellten Inhalte werden als Aufbau für das teilweise bereits vorhandene Expertenwissen gesehen (s. Kapitel 7.2, Experteninterviews).

schrieben, stellen jedoch einen zeitlich variablen Prozess dar. Die inter- und intraindividuellen Entwicklungsverläufe werden im Rahmen dieses Moduls erläutert.

Modul II: Linguistische, pragmatische und prosodische Kompetenzen in Bewegung

Das Förder- und Bildungsverständnis der frühkindlichen Sprachbildung und -förderung durch Bewegung basiert auf der spracherwerbtheoretischen Grundlage in Anlehnung an Weinert und Grimm (2008), Szagun (2006), Bruner (2008) und Zollinger (2007) (Kapitel 3). Dieses spiegelt sich in der inhaltlichen Strukturgestaltung der Fortbildungsreihe wider und bildet auch die Basis für die Gestaltung von bewegten Sprachförder- und bildungssituationen im Krippenkontext. In den Workshops des zweiten Moduls werden theoretische Inhalte zu den verschiedenen Sprachbereichen und deren praktischer Umsetzung zur Förderung der Kinder im Krippenalltag vermittelt. Nach einer jeweiligen theoretischen Einführung folgen ausgewählte Spielideen, die sich leicht in alltägliche Abläufe in der Krippe, wie z.B. im Morgenkreis oder in Angeboten für Klein- und Großgruppen integrieren lassen. Die Spielideen werden unter einen bestimmten Fokus der Sprachentwicklung gestellt, z.B. der Förderung semantisch-lexikalischen Kompetenzen. Das Begleitmaterial dieser Fortbildungen bietet neben praktischen Angeboten sowohl Variationen als auch Hinweise zur Durchführung. Als Material werden oft im Krippen- und Kitaalltag schon vorzufindende Gegenstände gewählt. Oder aber es wird gar keines benötigt, so dass die praktische Umsetzung der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung ohne großen Aufwand im Alltag möglich ist. Die in diesem Modul vorgestellten Förderangebote und Spielideen stellen keine Liste abzuarbeitender Programmpunkte dar, sondern können als exemplarische Anregung verstanden werden, die von den pädagogischen Fachkräften für ihre spezielle Zielgruppe im Alltag modifiziert werden können.

Die folgende Abbildung (Abb. 23) stellt die zugrunde liegende Systematik der Sprache und deren Förderperspektive grafisch dar (vgl. Weinert & Grimm, 2008; Zimmer, 2009)¹⁷:

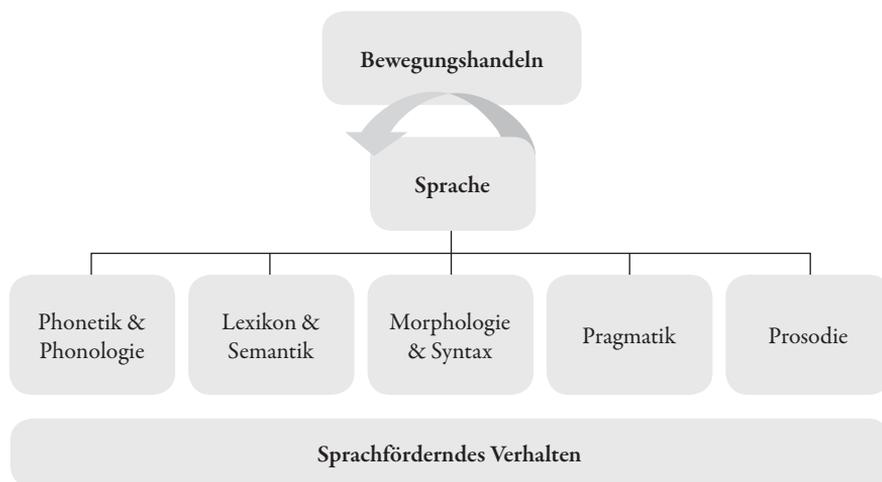


Abb. 23: Systematik der Sprache

¹⁷ Sprache wird im theoretischen Ansatz zwar als „Ganzes“ beschrieben, die Unterteilung in die verschiedenen Kompetenzen zur Förderung ist jedoch unerlässlich. Es ist ein unmögliches Unterfangen, zur gleichen Zeit alle Sprachbereiche zu fördern. Dieses unspezifische Ziel der Förderung vor Augen würde zum einen einer Überforderung der Pädagogin mit sich bringen, und zum anderen wenig Wirkung zeigen (vgl. Siegmüller & Fröhling, 2010, S. 63).

Die aus diesem Modul abgeleitete Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht in dem Bereitstellen von sprachanregenden Situationen, dem Initiieren von kommunikativen Handlungen im Krippenalltag, die die verschiedenen Kompetenzbereiche des Spracherwerbs aktivieren (s. Abb. 24) und dem Anbahnen von Kind-Kind-Interaktionen. Die strukturierten Sprachhandlungsangebote müssen so gestaltet sein, dass sie authentisch sind oder zumindest authentisch auf die Kinder wirken. Daher ist eine direkte Trainingssituation der einzelnen Kompetenzen nicht als Methode zur Unterstützung des Spracherwerbs im Rahmen der bewegungsorientierten Sprachbildung zu verstehen. Um gezielt an den Fähigkeiten der Kinder ansetzen zu können, ist ein Rückblick auf das Meilensteinprinzip, welches kein starres Normengerüst abbildet, sinnvoll.

Die Herausforderung für die praktische Förderung der sprachlichen Kompetenzen stellt das Erkennen und Aufgreifen von kommunikativen Anlässen dar, jedoch auch das Evozieren sinnhafter Handlungsformate für die Förderung bestimmter Sprachbereiche. Die praktische Umsetzung lässt nicht in allen Bereichen eine klare Unterscheidung zu. Die lexikalisch-semantischen sowie die pragmatisch-kommunikativen Aspekte finden sich im Großteil der Spiele wieder. Auch gibt es bspw. einen direkten Übergang zwischen den Angeboten zur Förderung der Mundmotorik (organische Voraussetzungen) und der phonetischen Kompetenzen. Die bewusst evozierten Angebote beinhalten eine sprachsystematische Ausrichtung und bedürfen immer eines kindgerechten, motivierenden und spielpädagogischen Rahmens. Allen Praxisangeboten ist jedoch ihre sowohl motorische als auch sprachliche Rahmenhandlung gemein. Es sollen keine isolierten abstrakten Fördersituationen geschaffen werden. Die Unterstützung erfolgt an der Orientierung des kindlichen Interesses. Somit spiegelt sich in den unterschiedlichen Fortbildungen (3) zu diesem Modul die Fokussierung auf die verschiedenen Kompetenzen des kindlichen Spracherwerbs wieder. Um eine Überforderung der pädagogischen Fachkraft zu vermeiden, bzw. eine systematische Sprachbildung und -förderung anbieten zu können, ist eine grobe Strukturierung der Angebote nach den verschiedenen Sprachkompetenzen zu empfehlen. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Förderung des Wortschatzes sowie der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in dieser jungen Altersstufe im Vordergrund stehen.

Modul III: Sprachförderliche Verhaltensweisen

Wie eingangs erwähnt, weist *die Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit* zwei zentrale Zugänge auf. Neben bewusst evozierten Sprachangeboten (Bewegungsanlässe werden zu Sprachanlässen) bietet der kindliche Alltag die beste Bühne für sprachbildende Prozesse. Die pädagogische Fachkraft nimmt dabei die Rolle der Sprachbegleiterin ein. Durch diese begleitende und initiierende Funktion wird das Kind in seinem Krippenalltag motiviert, aktiv die Welt um sich herum zu erschließen und Sprache sowie die Bewegung als Medium der Kommunikation zu entdecken. Basis der inhaltlichen Zielsetzung des Moduls bildet das Bereitstellen eines strukturell reichhaltigen Sprachangebotes sowie die Vermittlung kommunikationsförderlicher Grundsätze in motivierenden Handlungskontexten.

Sprachförderliche Verhaltensweisen werden implizit schon innerhalb der vorausgegangenen Fortbildungen behandelt, aber erst im Modul III fokussiert und ihre Bedeutung in den verschiedenen Bewegungskontexten im Detail thematisiert.

Das Potenzial von Bewegungslandschaften und sinnvollen Bewegungssituationen zu erkennen und aufzubereiten bildet einen ersten zentralen Baustein. Die Inhalte der ersten Fortbildung

(Bedeutung von Bewegung für sprachliche Prozesse) aufgreifend, werden die Ziele und Prinzipien von Bewegungslandschaften (in Anlehnung an Zimmer, 2012a; Miedzinski & Fischer, 2006) für die Altersgruppe erarbeitet:

- Auseinandersetzung mit sich selbst, der materialen und sozialen Umwelt;
- Handlungskompetenz erwerben.

Beide Aspekte werden als Ausgangspunkte für kommunikativ-interaktive Prozesse verstanden. So steht zu Beginn primär die Sprachbereitschaft und -freude des Kindes im Mittelpunkt. Davon ausgehend können bspw. grammatikalische Strukturen wie die der Pluralbildung in diesem Setting unterstützt werden. Auch der frühe Erwerb von Präpositionen gilt als exzellentes Beispiel für sprachbildende Prozesse innerhalb offener Bewegungslandschaften. Ein Kind erfährt, indem es selbst tätig ist, dass es unter einer Matte durch krabbelt oder neben einer Bank, zwischen Pylonen oder durch einen Tunnel mit einem U-Scooter entlang fährt.

Die Rolle des *Sprachbegleiters* in den beschriebenen Settings lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Emotionale Sicherheit geben;
- Anreize und Unterstützung bieten;
- Bereitstellen eines strukturell reichhaltigen Sprachangebotes;
- Sprachliche Begleitung des kindlichen Tuns, jedoch Zurückhaltung bei möglicher Überforderung;
- Lexikonerweiterung durch sprachliches Begleiten der Handlung des Kindes;
- Konkrete Bewegungsabläufe benennen;
- Anwendung verschiedener Fragestrategien (z.B. Offene Fragen, Fragen mit dialogfördernder Wirkung);
- Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit teilen;
- Sprachanlässe schaffen bspw. durch gezieltes Fragen und damit gleichzeitige Anregung für Rollenspielprozesse (z.B. Busfahrt nach Italien; Waschmaschine; Piratenschiff; Wellentaucher; u.a.).

Die pädagogische Fachkraft kann Spielrollen übernehmen, um unbewusst den gesteuerten Spracherwerbsprozess des Kindes zu unterstützen und die ersten aufkommenden Gespräche beispielhaft den Kindern aufzuzeigen. Der dialogische Austausch zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft bildet einen weiteren Kernaspekt sprachförderlicher Verhaltensweisen, jedoch darf auch die Chance des Austausches der Kinder untereinander nicht vernachlässigt werden. Menschliche Kommunikation und Interaktion, verbal wie non-verbal, baut auf der Bildung und Erhaltung von Beziehungen auf. Eine sprachförderliche Grundhaltung bezieht sich demnach nicht nur auf die verbale Kommunikation, sondern auch auf die Berücksichtigung der Bedeutung des Körpers für die Interaktion. Innerhalb dieser laufen unbewusste physische und psychische Abstimmungsprozesse ab. Sie finden wechselseitig statt: Durch die hohe Bereitschaft zur kindlichen Imitation sollte sich die pädagogische Fachkraft immer ihrer sprachlichen Vorbildfunktion bewusst sein. Die Funktion von Sprache wird dem Kind innerhalb des Dialoges erst deutlich. Sich mitzuteilen und zu verständigen bildet den ersten Schritt einer alltagsorientierten Sprachbildung und -förderung. Eine Aufgabe für die pädagogische Fachkraft kann die Schaffung von Situationen, in denen die Kinder die Alltagsrelevanz von Sprache entdecken und diese auch versuchen zu nutzen, sein.

Neben der Bereitstellung und Begleitung von Handlungssituationen stellt die Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens bzw. das sprachliche Angebot, das sich an das Kind richtet, eine zentrale Herausforderung dar. Dieser Reflexionsprozess spiegelt sich in dem Verständnis wieder, sich in der nächsten Zone der sprachlichen Entwicklung des Kindes zu befinden. Die Berücksichtigung des aktuellen Sprachstandes der Kinder spielt dafür eine wichtige Rolle. Kenntnisse über frühkindliche Spracherwerbsprozesse und deren zeitliche Abläufe sind unerlässlich (Rückblick Modul I). Dieses Verhalten wird umgesetzt, wenn sich der Sprachausdruck der pädagogischen Fachkräfte auf der Bedeutungsebene nach dem Entwicklungsstand der Kinder richtet, aber auf der lexikalischen und grammatikalischen Ebene den Sprachstand der Kinder übersteigt, sodass genügend Anregungen zur Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten im Alltag angeboten werden.

Die Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens erfolgte neben (den erwähnten) konzeptuellen Strategien, in Anlehnung an die Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (Fried & Briedigkeit, 2008). Die folgenden ausgewählten Sprachfördergewohnheiten wurden modifiziert und für alltägliche Bewegungsangebote und -anlässe adaptiert:

- Kontaktaufnahme,
- Gesprächsverhalten,
- Sprachmodell,
- Verständigung,
- Selbstevaluation.

Erweitert man die Debatte des sprachförderlichen Verhaltens um die Ebene der Mehrsprachigkeit im Kontext früher Bildungsinstitutionen, so fokussiert Tracy (2008) dies, indem sie die Bedeutung der gegenwärtigen Kommunikationsstrukturen hervorhebt und die Förderung des bi- oder multilingualen Spracherwerbs nicht durch spezifische Trainingseinheiten anstrebt, sondern einen alltagsintegrierten Weg aufzeigt: „Kleinkinder eignen sich Sprachen beiläufig an. Sie benötigen interessierte, interessante und sensible Gesprächspartner, keinen Drill, keine identischen Wiederholungen, Korrekturen oder Aufforderungen, in ganzen Sätzen zu sprechen (Tracy, 2008, S. 9)“. Damit wird die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte von Tracy in den Mittelpunkt gestellt. Neben einer offenen Haltung und dem eigenen sprachförderlichen Verhalten bildet der systematische und gleichzeitig strukturierte Umgang mit Sprache eine wichtige Voraussetzung für eine sprachförderliche Umgebung. An dieser Stelle ist eine *Verkopfung* von Seiten der pädagogischen Fachkraft zu vermeiden. Es stellt eine große Herausforderung dar, die Förderstrukturen unbewusst (spielerisch) in den Alltag einfließen zu lassen und dabei gleichzeitig den „individuellen Interessen und emotionalen Bedürfnissen von Kindern“ (Tracy, 2008, S. 10) gerecht werden zu können. Sprachbildung und -förderung sind eingebettet in die kindliche Erlebnis-, Interessen- und Erfahrungswelt. Szenarien die der Krippenalltag in seinem Repertoire hat. Die Bildung des Spracherwerbs bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die sprachlich-kommunikativen Entwicklungsprozesse von der Außenwelt angestoßen werden.

Durch die dargestellten Rahmenbedingungen und Handlungsempfehlungen findet eine integrierte Sprachbildung und -förderung statt, die durch ihre motivierende Funktion alle Kinder einer Krippengruppe mit einbezieht und keine direkte Konfrontation mit sprachlichen Defiziten (bspw. Late-Talker) in den Fokus stellt. Um allen Bedürfnissen gerecht zu werden, ist jedoch die

erwähnte Orientierung an dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes zu berücksichtigen, um ein entsprechendes sprachliches Angebot (Berücksichtigung der Erwerbsreihenfolge der Sprachentwicklung) anzubieten. Die Aneignung des sprachkompetenten Verhaltens erfolgt neben der Vorstellung theoretischer Inhalte, über Videodokumentationen sowie die gemeinsamen Erarbeitung und Reflexion sprachanregender Themen.

Modul IV: Bewegte Literacyerfahrungen

Der Förderung von Literacy-Fähigkeiten (z.B. Interesse an Büchern und Geschichten und Interesse an Sprachspielen und Reimen) wird zunehmend eine hohe Bedeutung für frühkindliche Bildungschancen zugeschrieben, sodass die Erwähnung dieser Kompetenzen aktuell in fast allen Bildungsplänen der Bundesländer Einzug gefunden hat (vgl. Jentgens, 2009). Bereits in den ersten Lebensjahren, dann wenn das Kind zum ersten Mal mit Geschichten, Büchern und Reimen in Kontakt kommt, werden diese literalen Fähigkeiten angeregt (vgl. Martzy & Menke, 2011; Zimmer, 2012c).

Im Rahmen des projektinhärenten Konzeptes wird Literacy als Sammelbegriff für die Vielfalt der Erfahrungen rund um den Umgang mit Büchern, Geschichten und Reimspielen verstanden, welche Kinder in und durch Bewegungshandlungen erleben. Bewegte Literacyerfahrungen werden im vierten Modul, neben Reim- und Fingerspielen, an konkreten Erzähl- und Bilderbuchbetrachtungssituationen erarbeitet. Jene Angebote unterstützen unter anderem die Konzept- und Kategorienbildung, welche ab einem Alter von zwei Jahren einsetzt. Nur in Buchbetrachtungen begegnet dem Kind die grammatikalisch komplexe Vorlesesprache, welche sich von der alltäglichen Umgangssprache unterscheidet. Begleitende Gesten unterstützen zusätzlich die Merkfähigkeit und die Nachvollziehung semantischer Strukturen. Neben der Förderung sprachlicher Kompetenzen, die durch das bewegte Erzählen und Vorlesen von Geschichten angesprochen werden, kommt der Bezugsperson-Kind-Beziehung eine besondere Bedeutung zu. Beim gemeinsamen Vorlesen entsteht ein enger Kontakt zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, wodurch die Möglichkeit für intensive und sprachanregende Interaktionen gegeben ist. Situationen und Angebote dieser Art haben eine förderliche Wirkung auf Konzentration und Kommunikation. Im Rahmen des Projektes werden Vorlesen, Erzählen, Zuhören und Bewegung nicht als Gegensätze betrachtet. Sie ergänzen sich in der Umsetzung und teilen als gemeinsames Mittel des Ausdrucks und der Verständigung die verbale und auch non-verbale Sprache. Bewegungselemente werden in Geschichten integriert und regen zum sprachlichen Austausch an. Die klassischen Vorlesesituationen werden somit um Handlungselemente und Bewegungsformen erweitert. Das Zuhören und Erleben einer Geschichte lässt die Kinder in die Welt der Fantasie eintauchen und bietet einen gemeinsamen Assoziationsraum voller Bewegungsanlässe. Der Bewegung werden zwei Rollen zugeschrieben: Einerseits ist sie das Medium zur Umsetzung der Geschichten. Auf der anderen Seite wird die *innere Bewegung* in bewegten Literacyangeboten angeregt. Die kindlichen Zuhörer tauchen mit dem ganzen Körper in die fiktive Welt ein, sie erleben und spüren sie. Körper- und Bewegungserfahrungen werden erlebbar gemacht. Die Angebote bieten neben Anregungen, die die sprachlichen Kompetenzen im engeren Sinne unterstützen, auch das Potenzial für Selbstwirksamkeitserfahrungen. In diesem Zusammenhang geht es nicht nur um das eigene positive Handeln innerhalb einer Vorlese- oder Erzählsituation, sondern auch um die Wahrnehmung dieser eigenen erfolgreichen Handlung (vgl. Bandura 1977, 1992). Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, Ideen für bewegte Literacyangebote zu sammeln, jedoch auch Handlungsimpulse der Kinder aufzugreifen.

Im Rahmen der praktischen Fortbildungseinheiten werden Geschichten auf ihr *Handlungs- und Bewegungspotenzial* überprüft und ausprobiert. Neben Geschichten nehmen Bewegungslieder, Reime und Fingerspiele einen großen Anteil ein. Die Verknüpfung von Büchern und Erzählungen mit Bewegung wird in den theoretischen Einheiten erarbeitet und reflektiert sowie anschließend in der Praxis von den Teilnehmern selbst erlebt. Aufbauend auf den sprach- und kommunikationsförderlichen Verhaltensweisen werden anregende Angebote einer bewegten Literacyförderung erarbeitet. Vorab werden die verschiedenen Formen der Literacyförderung vorgestellt und auf ihr Bewegungspotenzial hin diskutiert:

- Bilderbuchbetrachtung;
- Freies Erzählen;
- Zeichen im Alltag;
- Bewegungslieder und Fingerspiele (Phonologie);
- Rollenspiel (z.B. Post spielen).

Als Kerninhalte gelten die praktische Erarbeitung von eigenen Erzählungen sowie die Überlegung, wie Geschichten lebendig präsentiert und in Bewegung gebracht werden können. Bei der Vorbereitung sind die Auswahl der Geschichte sowie die Passung der einzelnen Elemente (Inhalt der Geschichte, Komplexität der grammatikalischen und lexikalischen Strukturen, Materialauswahl, Bewegungselemente, Reimstrukturen) in Bezug auf die Altersgruppe besonders zu berücksichtigen. Eine quantitative Überforderung ist zu vermeiden. Unter anderem wird für die handlungs- und bewegungsorientierte Bilderbuchbetrachtung die ZART-Methode (Brandt, 2010) vorgeschlagen, welche sich in vier aufbauende Schritte gliedert:

- Zusammenfinden;
- Ansprechen;
- Raum geben;
- Teilnehmen.

Dieses Vorgehen betont neben der äußeren, auch die innere Bedeutung von (Bewegungs-) Erfahrungen innerhalb der Vorlesesituation. Ziel ist es, die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Fortbildung zu befähigen, die Geschichten in der Kindergruppe lebendig werden zu lassen, so dass sie im Innern der Kinder etwas anrühren, wecken und bewegen können.

Neben den theoretischen Grundlagen werden anhand von Videosequenzen konkrete Möglichkeiten einer bewegten Literacyförderung aufgezeigt sowie unterschiedliche Sprachförderstrategien diskutiert. Diese gelten als Grundlage für folgende Kleingruppenarbeiten. Zur Evozierung von Handlungsstrukturen ist die Auswahl der Frageform und -art von großer Bedeutung. Diesen Baustein aus dem vorherigen Modul aufgreifend, wird die kommunikationsanregende Funktion von Fragen bei dialogischen und bewegten Bilderbuchbetrachtungen in der Praxiseinheit geübt.

Ein weiterer Fortbildungspunkt ist die Brücke zu bewegten Literacyerfahrungen in der Familie. Es werden Materialien (Geschichtenvorlagen, Fingerspiele, Verslieder) vorgestellt, die bei Elternnachmittagen oder -abenden genutzt werden können, um einen Transfer in die Familien zu ermöglichen.

Modul V: Beobachten, Verstehen, Fördern – Grundlagen der Sprachanalyse und Einführung in die Patholinguistik

Um einer adäquaten Sprachbildung und -förderung gerecht zu werden, stellen Basiskenntnisse über die Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Prozesse eine unverzichtbare Grundlage dar. Das Thema Beobachtung nimmt aktuell einen hohen Stellenwert in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte frühkindlicher Betreuungskontexte ein. Das Aufgreifen dieses komplexen Themenfeldes ist ein essentieller Baustein innerhalb der Projektstudie der *Bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit*. Neben der Unterscheidung zwischen verschiedenen Methoden zur Erhebung des Sprachstandes, werden Verfahren zur Beobachtung und Diagnostik des frühkindlichen Sprachentwicklungsstandes (ab 12 Monate) vorgestellt. Beobachtung als eine nicht invasive Methode, welche die Mitarbeit des Kindes nicht erfordert, ist optimal geeignet zur Erfassung kindlicher Spracherwerbsprozesse, die sich in motivierenden Handlungskontexten vollziehen. Die unterschiedlichen Formen der Beobachtung werden in praktischen Übungen von den Teilnehmern erlebt und ausprobiert. Zusätzlich werden die pädagogischen Fachkräfte mit dem Beobachtungsbogen ELFRA-2 (Grimm & Doil, 2000) vertraut gemacht.

An dieses Wissen schließt sich auch die Kenntnis darüber an, wann die Verantwortung an Vertreter anderer therapeutischer Disziplinen abgegeben werden sollte. Die Abgrenzung zwischen Prävention, Therapie- oder Förderbedarf ist unabdingbar für den weiteren Prozess der Entwicklungsbegleitung. Durch die gezielte Beobachtung des Spracherwerbs der Kinder, werden die pädagogischen Fachkräfte befähigt, ein Risiko für Sprachentwicklungsstörungen zu erkennen. Es ist nicht Ziel dieses Moduls, die Teilnehmer so weiterzubilden, dass sie differenzialdiagnostische Befunde erstellen können. Sollten Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zu erkennen sein, kann im Rahmen eines Elterngesprächs gemeinsam beraten werden, wie die möglichen nächsten Schritte aussehen könnten. Als Grundlage dafür dient die Auseinandersetzung mit den therapeutischen Angeboten.

Anschließend erfolgt im Rahmen der Vorstellung des Moduls IV die Thematisierung verschiedener Störungsbilder, welche im Krippen- und Kindergartenalter auftreten können. Im Fokus steht die Abgrenzung vom normalen Sprachentwicklungsverlauf zur Late-Talker-Symptomatik. Den aktuellen Forschungsergebnissen zu Folge weisen zwischen 10% und 20% aller zweijährigen Kinder in Deutschland einen verspäteten Sprechbeginn auf (Kauschke & Siegmüller, 2010; Schlesiger & Mühlhaus, 2011). Diese Zahlen zeigen die hohe Bedeutung der frühen Intervention innerhalb des dritten Lebensjahres (Rescorla, Roberts & Dahlsgaard, 1997; Bishop, Price, Dale & Robert, 2003; Sachse, 2007). In den meisten Untersuchungen wird das Hauptaugenmerk auf die semantisch-lexikalische Ebene gelegt. Einige wenige Studien untersuchen die Verläufe bis hin zum Vorschul- und Schulalter. Kühn und Suchodoletz (2009) kommen bspw. zu dem Schluss, dass 16% der ehemaligen Late-Talker zum Zeitpunkt der Einschulung Sprachentwicklungsstörungen und weitere 50% Sprachauffälligkeiten aufzeigen. Im Rahmen der Fortbildungsreihe sollen die pädagogischen Fachkräfte befähigt werden, den späten Sprechbeginn und das damit verbundene Risiko bei Kindern im Alter von zwei Jahren zu erkennen und Informationen über ggf. notwendige sprachtherapeutische Diagnostik und Frühintervention erhalten, um jene an die Eltern weitergeben zu können.

Mit Hilfe von Video- und Audiodateien werden Beobachtungen an kindlichen Sprachbeispielen geprobt. Die gemeinsame Reflexion und der Austausch über die Fallbeispiele stellen einen zentralen Baustein an dieser Stelle dar. Im Rahmen der Fortbildung wird Beobachtung einerseits als Methode zur Bestimmung des Ist-Zustandes des Spracherwerbs gesehen, um bspw. auf ein

Risikoverhalten aufmerksam zu werden, auf der anderen Seite als Dokumentationsmethode für einen längeren Zeitraum (freie Beobachtung) vorgestellt.

Neben den theoretischen Inhalten werden gezielte Angebote zur Förderung der angesprochenen Bereiche praktisch mit den Teilnehmern erprobt. Der Wandel von einer klassischen Übungssituation, wie sie oftmals in Therapiesettings erfolgt, hin zu kindgemäßen bewegten Sprachangeboten steht auch in diesem Modul im Fokus. Der systematische Umgang mit sprachbildenden Angeboten sowie ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb und seine Abläufe stellen die Basis für eine bewusste und handlungsorientierte Förderung sprachlich-kommunikativer Prozesse in und durch Bewegung dar (vgl. Kuhlenkamp 2011, S. 50f).

Modul VI: Der bewegte Sprachbaum (in Anlehnung an Wendlandt)

Wendlandt (2010) bietet mit seiner Illustration des „Sprachbaumes“ eine vereinfachte, aber sehr bildhafte und ausführliche Darstellung der Wechselwirkung von Sprache mit den anderen Entwicklungs- und Bildungsbereichen. Die sprachliche Entwicklung wird als Prozessergebnis betrachtet, welches sich in Abhängigkeit mit der Lebensumwelt, den kulturellen und gesellschaftlichen Strukturen sowie den sozial-kommunikativen Anregungen seiner Außenwelt entwickelt. Die Metapher des Baumes zeigt, dass sich Sprache nur dann entfalten kann, wenn eine Reihe grundlegender Fähigkeiten angemessen ausgebildet sind. In seiner ersten Ausführung unterteilte Wendlandt (1992) die Sprache in die drei Bereiche Artikulation, Wortschatz und Grammatik. Er erweiterte die Baumkrone jedoch einige Jahre später (2010) um die Ebene der Kommunikation sowie den Schriftspracherwerb als Weiterführung der allgemeinen Sprachentwicklung.

Die prozesshafte Aneignung der konzeptinhärenten Haltung hat Konsequenzen für die Entwicklungsbegleitung von Kindern sowie für die Gestaltung von sprachfördernden Bildungsprozessen, welche anhand der Abbildung des Sprachbaumes reflektiert werden. In der letzten Moduleinheit gilt der Sprachbaum als Grundlage dafür das erworbene Wissen abschließend aufzuarbeiten und die einzelnen Bereiche in Kombination mit Bewegung zu beleuchten. Im Rahmen einer Gruppenarbeit wird ein leeres Sprachbaumbild ausgefüllt und nach handlungsorientierten Fragestellungen gemeinsam bearbeitet. Anschließend wird mit den Teilnehmern der Zusammenhang zwischen sprachbildenden Bewegungselementen und den verschiedenen Komponenten des Sprachbaums diskutiert und Implikationen für die eigene praktische Arbeit abgeleitet. Ziel dieses Rückblicks ist es zum einen, die von den Teilnehmern bereits erworbenen Fähigkeiten der Sprachstandbestimmung bei Kindern weiter zu festigen und sie zum anderen in die Lage zu versetzen, die Sprachbildung und -förderung durch Bewegung auf das Sprachvermögen der Kinder und deren weitere Entwicklung abzustimmen.

Als inhaltlicher Exkurs werden in der letzten Fortbildungseinheit besondere Bewegungsanlässe und motivierende Formate für die Förderung des Zweitspracherwerbs thematisiert. Gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können auf ihren bereits vorhandenen sprachunabhängigen Bewegungskompetenzen aufbauen und durch diese einen leichteren Zugang zur deutschen Sprache erlangen. Da sich dieses Konzept jedoch nicht zum Ziel gesetzt hat, den Zweit- und Mehrspracherwerb inhaltlich ausführlich zu berücksichtigen¹⁸, stellt der Dialog um Besonderheiten der deutschen Sprache als Zweitsprache nur eine Debatte am Rande des Moduls dar. Zielführend ist die Integration von Mehrsprachigkeit in den bewegten Alltag frühkindlicher Betreuungskontexte. Dafür werden neben einer kurzen theoretischen Einführung

¹⁸ Für weitere Ausführungen und konzeptionelle Inhalte einer Sprachförderung durch Bewegung bei Mehrsprachigkeit sei verwiesen auf die Ausführungen Engins (2012).

und Reflexion mit den Teilnehmern bewegte Sprachangebote bzw. Möglichkeiten mehrsprachiger Literacyangebote erarbeitet. Sprachunterstützende Angebote dieser Art können implizit phonologische und prosodische Merkmale fördern. Neben neuen semantisch-lexikalischen sowie grammatikalischen Konstrukten werden für die deutsche Sprache typische rhythmische Strukturen spielerisch evoziert und gefördert.

Ein weiterer Baustein bildet die abschließende Reflexion der bisher erarbeiteten Modulinhalte (I bis V) und der Transfer in die eigene Praxis. Neben einer moderierten Diskussion werden die Teilnehmer aufgefordert, ihre Erfahrungen mit den Projekthinhalten mit den Anderen zu teilen. In Kleingruppen wird ein Austausch, über die praktischen Erfahrungen in der eigenen Einrichtung, über die Reaktionen der Kinder auf die unterschiedlichen Spielangebote und Handlungsformate sowie über das eigene sprachliche Verhalten angeregt.

6.4.4.1 „Bewegte Eltern Fortbildungen“

Neben der außerfamiliären Betreuungs- und Bildungsinstitution Krippe wird das familiäre Betreuungssetting in den Sprachbildungsprozess der Kinder mit einbezogen. Eltern als primäre Interaktions- und Bezugspersonen bilden im Rahmen des vorgestellten Konzeptes neben den pädagogischen Fachkräften eine weitere Basiszielgruppe¹⁹. Wie in Kapitel 6.4.2 erwähnt, ist die Sensibilisierung und Einbindung der elterlichen Bezugspersonen in den Sprachbildungs- und Förderprozess ihrer Kinder eines der Kernziele des Konzeptes.

Die Inhalte dieser Fortbildung haben zum Ziel, die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern zu stärken, indem Eltern Anregungen für vielfältige bewegungsorientierte Angebote anbieten, die im familiären Alltag als Kommunikationsanlässe genutzt werden können. Im Rahmen der Veranstaltung werden die Themenbereiche der Fortbildungsmodule der pädagogischen Fachkräfte kurz aufgegriffen und in Spielen und Bewegungsangeboten umgesetzt.

Im Rahmen des Projektes nahmen die Eltern der Interventionsgruppe II an der Bewegten Elternfortbildung²⁰ teil und wurden darüber hinaus (bei Bedarf) während des Interventionszeitraums begleitet. Die Basiselemente der Bewegten Elternfortbildung lassen sich primär in vier Punkten resümieren:

- (1) Für den kindlichen Spracherwerb sensibilisieren,
- (2) Kontinuität bieten,
- (3) Sprachvorbild sein,
- (4) Anregungen im Alltag schaffen.

Die Phase der Sensibilisierung ist der erste Schritt. Ein sprachförderliches Setting, sei es zu Hause oder in der Krippe, kann unabhängig von den räumlichen Gegebenheiten gestaltet werden. Basis bildet die Sensibilisierung der Bezugsperson für die Unterstützung des komplexen Prozesses des kindlichen Spracherwerbs. Ausschlaggebend ist nicht nur ein Verständnis für grobe Entwicklungsabläufe, sondern vor allem das Bewusstsein für die Ganzheitlichkeit der Gesamtentwicklung des Kindes sowie das reziproke Verhältnis der Entwicklungsbereiche untereinander. Der Spracherwerb wird als ein Teil der Gesamtentwicklung vorgestellt, der zwar einzeln betrachtet werden kann, sich aber nicht losgelöst von den motorischen und kognitiven Fähigkeiten entfaltet. Die Darstellung des reziproken Verhältnisses zwischen den

19 Im Rahmen der eigenen empirischen Studie wurde der elterliche Einfluss mit der Interventionsgruppe II überprüft.

20 Die Bewegten Elternfortbildungen wurden alle von der Verfasserin selbst gestaltet/durchgeführt und fanden (bis auf eine Ausnahme) alle in den teilnehmenden Einrichtungen statt.

Entwicklungsbereichen bildet das Fundament. Kognitive Prozesse ermöglichen es dem Säugling zu kommunizieren, jedoch ermöglicht erst Sprache abstrakte geistige Operationen – losgelöst von konkreten Handlungen. Motorische und von der Körperlichkeit des Kindes ausgehende Vorgänge bilden die Basis für Kommunikation (vgl. Zimmer, 2009, S. 14f). Schlussfolgernd bleibt das Verständnis, dass sich sensorische, motorische, kognitive sowie emotionale und soziale Entwicklungsprozesse gegenseitig beeinflussen und auf die Sprachentwicklung einwirken (vgl. Grohnfeldt, 1999). Das gemeinsame Handeln zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson ist Ausgangspunkt für interaktive Kommunikationsprozesse. Das Verständnis für den Alltag als optimale Basis zur Förderung bildet das Fundament. Die elterlichen intuitiven Kompetenzen aufgreifend, gekoppelt mit gezielter Sensibilisierung für den frühen kindlichen Spracherwerb und bestückt durch systematische Anregungen für den kontinuierlichen Alltag, stellen die Basiselemente der Elternfortbildung dar.

Neben der theoretischen Darstellung und Erarbeitung werden die vier Basiselemente anhand von Videosequenzen verdeutlicht und praktisch erprobt. Aufbauend auf dem Verständnis des Zusammenhangs von Sprache und Bewegung werden die Meilensteine des Spracherwerbs vorgestellt. Darauf aufbauend wird die Bedeutung der Kontinuität, welches das familiäre Setting bietet, beleuchtet. Kernelement stellt die Erarbeitung sprachförderlicher Verhaltensweisen sowie die Schaffung von sprachanregenden Handlungsformaten für den Alltag dar. Besonders in den ersten Lebensjahren ist es wichtig, alltägliche Handlungsmuster wie bspw. Sortierspiele aufzugreifen (vgl. Tomasello 2009, S. 17). Die Erarbeitung einer sprachförderlichen Grundhaltung erfolgt neben theoretischen Bausteinen an konkreten Gruppenarbeiten und Diskussionen zu sprachanregenden Themen und Illustrationsmaterial (Audio- und Video).

Den Eltern wird im Rahmen der Fortbildung die Gelegenheit geboten, über das Medium Bewegung die sprachmotivierenden und bewegungsorientierten Elemente der frühkindlichen Sprachbildung direkt am eigenen Leib zu erfahren. Aufbauend auf dem theoretischen Input stellt die Praxisorientierung und das Selbsterleben und -ausprobieren ein zentrales methodisches Vorgehen der Fortbildung dar. Neben dem Bewusstmachen der Relevanz von Alltagsdialogen und Interaktionen erfolgt eine systematische Beschreibung von Bewegungsangeboten, die Sprachanlässe evozieren und gezielt Kompetenzen fördern. Den Eltern wird in diesem Zusammenhang die Möglichkeit gegeben, die besondere Bedeutung des Erzählens und Vorlesens zu erleben und gleichzeitig durch praktische Angebote dafür sensibilisiert zu werden.

Ein weiteres Kernelement stellt das Prinzip des „Safe-Place“ (Katz-Bernstein, 1996) dar. Dieser Dialograum bildet die Basis für eine gelingende Unterstützung in einem vertrauensvollen Setting. Alle Förderbeispiele werden mit den Eltern praktisch durchgeführt. Die anschließende Reflexion bietet den teilnehmenden Müttern und Vätern die Gelegenheit, sich über die Umsetzung und über förderliche Verhaltensweisen auszutauschen. Nach Beendigung der Fortbildung, die in bewegungsfreundlichen Räumen der jeweiligen Kindertageseinrichtung durchgeführt wird, erhalten die Eltern eine praxisorientierte Handreichung mit den Basiselementen der Bewegten Elternfortbildung. Für die Weiterführung im familiären Setting lassen sich zusammenfassend folgende Prinzipien festhalten:

- Gezielte, von Bewegung ausgehende, Sprachhandlungsangebote in bedeutungstragenden und sinnhaften Kontexten schaffen,
- Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstands des eigenen Kindes, um Über- oder Unterforderung zu vermeiden,
- Einbindung der kommunikativen Interessen des Kindes bei sprachanregenden Formaten.

Für weitere Anregungen und Angebote steht für die Eltern in jeder Einrichtung ein Ordner mit weiteren theoretischen und praktischen Inhalten der *Bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung* zur Verfügung. Die praktischen Förderbeispiele (v.a. Bewegungs- und Sprachspiele, Bewegungslieder) sind einzeln aufgeführt und können als Kopiervorlage verwendet werden.

Der Organisationsrahmen der *Bewegten Eltern Fortbildungen* schafft eine wichtige Vertrauensbasis zwischen Familie, pädagogischer Fachkraft und wissenschaftlichem Personal. Die Sprachentwicklung des Kindes wird als ein „gemeinsames Projekt“ gesehen. Wie auch aus den Aussagen der Experteninterviews zu entnehmen (Kapitel 7.3), äußern diverse Eltern eine leichte Verunsicherung hinsichtlich des Entwicklungsprozesses der Sprache ihrer Kinder. Das bedeutet nicht, dass sie ein schlechtes Sprachvorbild darstellen oder ihre intuitiven Kompetenzen nicht anwenden, sondern sie sind eher durch die vielen (teilweise konträren) Äußerungen aus den unterschiedlichen Disziplinen und bildungspolitischen Publikationen verunsichert. Im Rahmen der Fortbildungen zeigte sich diese Unsicherheit durch den großen Bedarf an Informationen und Diskussionsrunden zu den Entwicklungsschritten der eigenen Kinder und die Verunsicherung, sich nicht mehr in der Norm zu bewegen. Ein weiterer Faktor, der sich heraus kristallisierte, war die Nachfrage nach weiterer Beratung. Diesen Bedarf aufgreifend stellt die fachliche Begleitung einen weiteren wichtigen Baustein des Projektes dar.

Nach der detaillierten Beschreibung des Aufbaus und der Inhalte der Fortbildungsmodule für die pädagogischen Fachkräfte sowie der Bewegten Elternfortbildung, wird im folgenden Kapitel die Umsetzung in den Tageseinrichtungen für Kinder erläutert.

6.4.4.2 Umsetzung im Krippenalltag

Im Rahmen des Projektes wurde die frühkindliche Sprachbildung und -förderung als ein alltägliches und kontinuierliches Element des Krippensettings betrachtet. Die Stärkung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder erfolgte in keinem vorstrukturierten Rahmen zu bestimmten Tageszeiten, sondern war ein allgegenwärtiges Phänomen im Tagesablauf. Den Raum bildete das natürliche Gruppensetting. Sprache entwickelt sich nur in Interaktion mit anderen. Ein Einzelsetting, wie es in der Sprachtherapie benötigt wird, war nicht vorgesehen. Hauptaugenmerk bildete die Alltagsorientierung, die die gesamte Kindergruppe mit einbezieht. Sprache wird in ihrem allgegenwärtigen Handlungsraum erworben, in dem das Kind den Nutzen der expressiven und instrumentellen Funktion erkennt und direkt umsetzen kann (Tomasello, 2009; Zimmer, 2009). Durch die konzeptinhärente Haltung der pädagogischen Fachkraft erfolgte die Bildung der Spracherwerbsprozesse kontinuierlich. Die bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung fand neben den sprachimmersiven Momenten des Alltags auch im Rahmen von bewusst evozierten Angeboten statt, welche auf ritualisierte Strukturen (Morgen- und/oder Stuhlkreis) stützte oder auf räumliche Gegebenheit (Bewegungsfreundlicher Gruppenrum; Bewegungslandschaften) angewiesen waren. Um eine gelingende Entwicklung unterstützen zu können, muss der Beziehungsgestaltung zwischen Kind und Bezugsperson eine elementare Rolle eingeräumt werden. An dieser Stelle wurde auch das Prinzip der Kontinuität verdeutlicht. Kinder im Krippenalter benötigen bezugsrelevante Sprachexpertinnen. Der Beziehungsaspekt nimmt eine zentrale Position ein. Jemand der nur einmal die Woche anwesend ist, kann diese Rolle nur schwer erfüllen.

Demzufolge erfolgte die Umsetzung der *Bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung* durch die pädagogischen Fachkräfte der jeweiligen Krippengruppen und basierte auf zwei parallelen, inhaltlich aufeinander abgestimmten Vorgehensweisen: Sprachbildung im pädagogischen Alltag und in bewusst evozierten Bewegungsangeboten, welche gezielte Sprachanlässe bieten

und strukturiert die verschiedenen Sprachkompetenzen fördern. Die Inhalte der verschiedenen Fortbildungsmodule stellten die Basis für das sprachpädagogische Handeln dar. Aufbauend auf der konzeptinhärenten Haltung gestalteten die pädagogischen Fachkräfte den bewegten Sprachalltag der Kinder. Da es sich um kein Konzept mit Programmcharakter handelt, wurde es den Teilnehmern offen gehalten, wann sie wie viel Zeit in gezielte Bewegungsangebote zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen investierten. Als Vorgabe galt lediglich die Integration der Angebote in die Tagesstruktur der Einrichtung (Morgenkreis, Bewegungsstunde, u.a.)²¹ und die damit verbundene mindeste Förderungsdauer von 30 Minuten am Tag. Die kontinuierliche Sprachbildung stellte jedoch ein durchgängiges Vorgehen im pädagogischen Alltag dar. Ziel war es, für die Kinder bedeutsame Handlungsformate zu schaffen, die zu sprachlichen Interaktionen anregen und somit auch Raum für sprachliche Handlungsmöglichkeiten bieten. Mit Hilfe der Dokumentationsbögen wurden die konkreten Inhalte sowie die Form der umgesetzten Förderangebote festgehalten. Ziel dieser Dokumentation war die Beschreibung der Inhaltsschwerpunkte sowie die Auseinandersetzung und Reflexion mit den Bausteinen der Fortbildungsreihe. Um die fachliche Betreuung der teilnehmenden Einrichtungen so fundiert wie möglich zu gestalten, wurde eine kontinuierliche Betreuung der pädagogischen Fachkräfte durch die Verfasserin während des gesamten Projektzeitraums gewährleistet. Erzielte Erfolge sowie Schwierigkeiten bei der Durchführung konnten in regelmäßigen Gesprächen reflektiert werden. Diese Begleitung der praktischen Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Einrichtungen war Bestandteil der Projektumsetzung.

Bei Interesse hatten die Eltern aller Versuchsgruppen (Kontroll- und Interventionsgruppen) der Einrichtung die Möglichkeit, sich über das Projektkonzept ausführlich zu informieren. Neben einem Einführungselternabend²² konnten sich die Eltern an die pädagogischen Fachkräfte wenden, da diese beispielsweise bezogen auf die diagnostischen Ergebnisse von der Testleiterin intensiv eingewiesen wurden.

6.4.4.3 Zusammenfassung

Das zugrunde liegende Konzept des vorgestellten Projektes unterstützt den frühkindlichen Spracherwerb durch, in und durch Bewegung alltagsintegriert und zielt auf alle Kinder der teilnehmenden (Krippen)Gruppe ab. Sprache als Schlüsselkompetenz soll dabei in Bezug zu allen Bildungsbereichen und unter Berücksichtigung eines Bildungsverständnisses, das das Kind als aktiven Gestalter seiner Bildung und Entwicklung betrachtet, gestärkt werden. Dabei ist es nicht von Belang, ob es sich um altersgemischte (0–6) oder altershomogene bzw. Gruppen mit Kindern im Alter von einem bis drei Jahren handelt. Da es sich um ein offenes Förderangebot handelt (kein spezifisches Kleingruppensetting), können sowohl mehrsprachige Kinder als auch bspw. Kinder mit einer Late-Talker-Symptomatik davon profitieren. Jedoch zählen nicht nur Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten zu der Zielgruppe, sondern auch Kinder, deren sprachlicher Verlauf als normal gilt. Die *Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit* kann einen präventiven Charakter aufweisen, darf jedoch keinesfalls als Ersatz für therapeutische Behandlung gelten. Durch gezielte Anregung und fachkundige Begleitung sind die weitergebildeten pädagogischen Fachkräfte in der Lage, den Spracherwerb der Kinder innerhalb ihres frühkindlichen Betreuungskontextes positiv zu stärken. Um den Einfluss von innerfamiliären Wirkungsfaktoren

21 Ein Überblick über die Dauer und Inhalte der Umsetzung boten die regelmäßig ausgefüllten Dokumentationsbögen.

22 Die Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen konnten optional einen von der Verfasserin gestalteten Informationsabend ausrichten.

auf den Spracherwerb zu analysieren, wurden im Rahmen der Interventionsgruppe II die Eltern der Kinder in das Projekt eingebunden (Bewegte Elternfortbildungen).

Abbildung 24 fasst abschließend die Bausteine der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit zusammen, die im Rahmen des vorliegenden Kapitels (6) detailliert erläutert wurden:

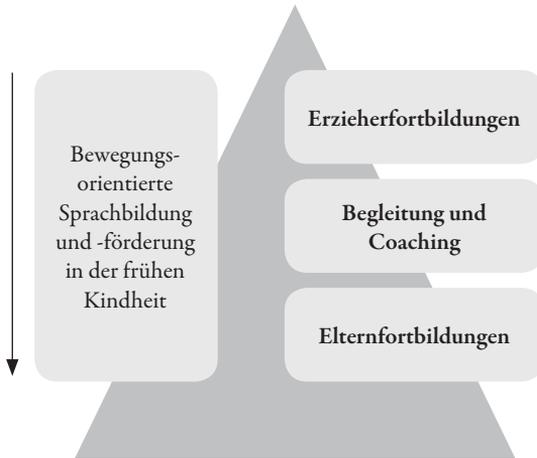


Abb. 24: Bausteine der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit

Der Einfluss der verschiedenen Bausteine der Bewegungsorientierten Sprachbildung und Sprachförderung auf den frühkindlichen Spracherwerb wird im folgenden Kapitel, gemeinsam mit den quantitativen und qualitativen Ergebnissen der vorliegenden Studie dargestellt und diskutiert. In einem weiteren Schritt erfolgt die Interpretation der Ergebnisse bzgl. ihrer Implikationen für die zukünftige Praxis.

7 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

7.1 Auswertung der quantitativen Datenerhebung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Elternfragebogens (ELFRA-2) und der testpsychologischen Untersuchungen (SETK-2 & SETK 3–5) analysiert und dargestellt. Dabei wird in einem Dreischritt vorgegangen. Zu Beginn werden die Daten deskriptiv dargestellt (Kapitel 7.1.1). Daraufhin folgt die inferenzstatistische Überprüfung bei der die Wirkung der Intervention analysiert wird (Kapitel 7.1.2). Abschließend werden Korrelationen zwischen den verschiedenen Variablen errechnet (Kapitel 7.1.3). Zum Abschluss des jeweiligen Kapitels werden die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt und in Kapitel 7.4 in Hinblick auf die Hypothesen interpretiert.

Statistisches Vorgehen

Ausgehend von der Gesamtheit der Kinder kann im Längsschnitt gezeigt werden, wie sich die beiden Interventionsgruppen und die Kontrollkinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen entwickelt haben. Es wird unterschieden zwischen den Ergebnissen SETK-2 zu T1 im Vergleich SETK-2 zu T2 und SETK-2 zu T1 im Vergleich zu SETK 3–5 zu T2. Des Weiteren erfolgt ein Vergleich der Ergebnisse des ELFRA-2 zu beiden Messzeitpunkten.

Verwendete Rechenprogramme

Die Analysen der quantitativen Daten wurden mit dem statistischen Programm SPSS 19 (Statistical Package for the Social Science) durchgeführt.

Signifikanzniveau

Falls nicht anders vermerkt, wurden die Testungen zur Ermittlung eines Treatmenteffekts sowie des Messzeitpunkteffekts in den unterschiedlichen Gruppen mit einem α -Fehlerniveau von 5% durchgeführt. Die statistische Prüfung erfolgte aufgrund der gerichteten Hypothesen bei den T-Tests einseitig, während bei allen anderen Tests zweiseitig getestet wurde. Es wurde demnach unterschieden zwischen einem Signifikanzniveau von

- 5% = signifikant *
- 1% = sehr signifikant **
- 0.1% = hoch signifikant ***,

welches sowohl bei einseitigen und zweiseitigen Testungen gilt. Es ändert sich lediglich der p-Wert (Bortz & Döring, 2006).

Effektstärkenmaße

Nach dem Vorschlag von Cohen (1988) können Effektstärken in

- $d = 0.20 \rightarrow$ kleiner Effekt
- $d = 0.50 \rightarrow$ mittlerer Effekt
- $d = 0.80 \rightarrow$ starker Effekt unterteilt werden.

Aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße wurde bei der Berechnung der Effektstärke im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf das Maß Hedges g zurückgegriffen. Cohens d und Hedges g rechnen beide mit gepoolten (gemittelte Varianzen beider Gruppen) Varianzen. Hedges g rechnet mit $n-1$ statt mit n , was eine bessere Schätzung besonders bei kleinen

Stichproben ermöglicht. Beide Effektstärkenmaße haben einen positiven Bias, der bei g z.T. kontrolliert wird. Auch ist g etwas konservativer, während d gerne wegen der Konventionen genommen wird, diese gelten aber auch für g . Somit können sowohl g als auch d und r ineinander verrechnet werden.

Für das varianzanalytische Vorgehen wird η_p^2 (partielles Eta-Quadrat) als Maß für die Stärke des Effektes verwendet. Aufgrund der Komplexität wird im Rahmen dieser Studie auf das Effektstärkemaß auf Stichprobenebene zurückgegriffen. Demzufolge wird η_p^2 verwendet, das den Anteil der aufgeklärten Varianz auf Stichprobenebene angibt. Die Berechnung erfolgt mit Hilfe des T-Werts. Die ermittelte Effektgröße variiert bei abhängigen Stichproben nicht nur in Abhängigkeit vom Erfolg der experimentellen Manipulation, sondern auch als Funktion der Stärke der Abhängigkeit der Daten. Cohen (1988) definierte für die Effektstärke η^2 Werte von > 0.14 als starken, > 0.06 als mittleren und > 0.01 als kleinen Effekt. Obwohl laut Cohen (1988) solche Grenzen für das η_p^2 kaum festlegbar sind, verwenden unterschiedliche Autoren (vgl. Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006; Aron, Coups & Aron, 2011) η^2 und das η_p^2 synonym oder stellen die beiden Effektstärken gegenüber (Diehl & Staufenbiel, 2007, S. 361), um sie vergleichen zu können. Dementsprechend wird sich in der vorliegenden Untersuchung zur Interpretation des η_p^2 an der Einteilung von kleinen, mittleren und starken Effekten für η^2 (Cohen, 1988) orientiert.

Abkürzungen

Zur vereinfachenden Darstellung der Ergebnisse wurden folgende Abkürzungen vorgenommen:

IG I	=	Interventionsgruppe I
IG II	=	Interventionsgruppe II
KG	=	Kontrollgruppe
T1	=	Testzeitpunkt 1
T2	=	Testzeitpunkt 2
M	=	Mittelwert
Mdn	=	Median
SD	=	Standardabweichung
Min	=	Minimum
Max	=	Maximum
n	=	Größe der Stichprobe
p	=	Signifikanzniveau
g	=	Hedges g
η_p^2	=	partielles η^2
PW	=	Produktiver Wortschatz
SYN	=	Syntax
MOR	=	Morphologie
VS I	=	Verstehen I
VS II	=	Verstehen II
VS	=	Verstehen von Sätzen
ESR	=	Enkodierung semantischer Relationen
MR	=	Morphologische Regelbildung

7.1.1 Deskriptive Statistik

Die deskriptive Statistik beinhaltet die Beschreibung der Kontrollgruppe (KG) sowie der Interventionsgruppe I (IG I) und der Interventionsgruppe II (IG II) anhand der Ergebnisse zu beiden Messzeitpunkten. Die sprachlichen Fähigkeiten wurden in der vorliegenden Studie mit

drei verschiedenen standardisierten Verfahren überprüft (ELFRA-2; SETK-2; SETK 3–5), wobei der SETK 3–5 nur zum zweiten Messzeitpunkt zum Einsatz kam. Anhand der zugrunde liegenden T-Skala für den SETK-2 und den SETK 3–5 ist festgelegt, dass Testergebnisse, die bis zu einer Standardabweichung unter dem Mittelwert (50) liegen (-1 SD, T-Wert 40) sowie bis zu einer Standardabweichung darüber (+1 SD, T-Wert 60) den durchschnittlichen bzw. normalen Leistungsbereich beschreiben. Für den ELFRA-2 liegen wiederum kritische Werte für die einzelnen Entwicklungsskalen vor. Die folgenden Tabellen geben einen ersten Gesamtüberblick über die einzelnen Gruppen, die jeweilige Gruppengröße, Mittelwerte der Subtests und deren Standardabweichung. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße innerhalb der einzelnen Gruppe erfolgt keine zusätzliche Differenzierung nach alters- oder geschlechtsspezifischen Merkmalen. Im Vordergrund steht die Erhebung von Gruppendifferenzen zum zweiten Messzeitpunkt, die in den darauf folgenden inferenzstatistischen Auswertungen (Kapitel 7.1.2) einbezogen werden.

7.1.1.1 ELFRA-2

Für die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten aus der Perspektive der Eltern wurde der ELFRA-2 von Grimm und Doil (2000) eingesetzt. Der Elternfragebogen umfasst drei Subtests: *Produktiver Wortschatz*, *Syntax* und *Morphologie*. Da keine Normwerte vorliegen, wurde mit Rohwerten für die Auswertung der Daten gerechnet. Diese sind in Tabelle 19 nach Kontroll-, Interventionsgruppe I & II differenziert für T1 und T2 dargestellt:

Tab. 19: Sprachliche Leistungen ELFRA-2

ELFRA-2 ^a	IG I M (SD)		IG II M (SD)		KG M (SD)	
	T1 n=29	T2 n=29	T1 n=30	T2 n=30	T1 n=29	T2 n=29
Produktiver Wortschatz^b	192.17 (44.63)	239.24 (25.77)	198.27 (51.19)	240.33 (26.90)	190.10 (64.99)	238.66 (23.30)
Syntax^c	34.72 (9.04)	45.10 (3.08)	34.96 (11.13); N=28	43.96 (7.18) N=28	36.24 (10.97)	44.86 (4.00)
Morphologie^d	10.66 (3.84)	15.28 (1.10)	12.39 (4.18); N=28	14.93 (1.72) N=28	12.21 (4.87)	15.00 (1.63)

a Rohwerte, b Max. erreichbarer Wert: 260, c Max. erreichbarer Wert: 47, d Max. erreichbarer Wert: 16

Die Interventionsgruppe I (IG I) zeigt zum ersten Messzeitpunkt (T1) im Subtest *Produktiver Wortschatz* einen mittleren Wert von $M=192.17$ ($SD=44.63$) auf und verbessert sich zum zweiten Messzeitpunkt (T2) um durchschnittlich 47 Rohwertpunkte ($M=239.24$, $SD=25.77$). Auch die zweite Interventionsgruppe (IG II) beginnt mit einem recht hohen Produktionswert zu T1 ($M=198.27$, $SD=51.19$) und steigert sich ($M=240.33$, $SD=26.90$). Die Kontrollgruppe hingegen weist zum ersten Messzeitpunkt (T1) ($M=190.10$, $SD=64.99$) sowie zum zweiten Messzeitpunkt (T2) ($M=238.66$, $SD=23.30$) einen geringfügig niedrigeren Mittelwert als beide Interventionsgruppen in diesem Subtest auf (Abb. 25).

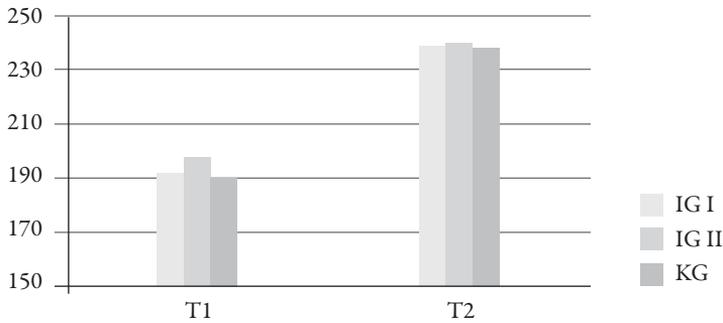


Abb. 25: Ergebnisse des Subtests Produktiver Wortschatz der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2

Bei dem Untertest zur Erfassung syntaktischer Strukturen starten alle drei Versuchsgruppen mit einem ähnlichen Mittelwert (IG I $M=34.72$, $SD=9.04$; IG II $M=34.96$, $SD=11.13$; KG $M=36.24$, $SD=10.97$) und steigern sich alle konstant zwischen durchschnittlich 9 und 11 Rohwertpunkte (IG I $M=45.10$, $SD=3.08$; IG II $M=43.96$, $SD=7.18$; KG $M=44.86$, $SD=10.97$) (Abb. 26).

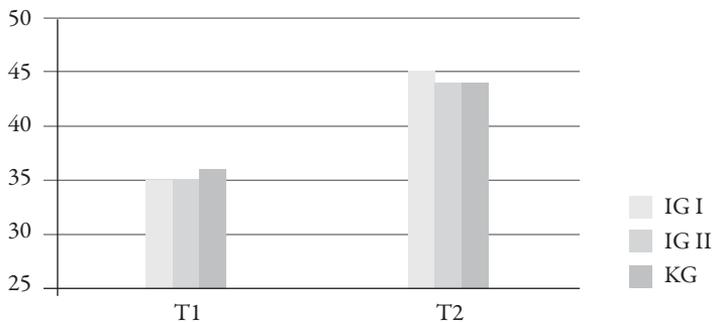


Abb. 26: Ergebnisse des Subtests Syntax der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2

Im Gruppenvergleich zur Morphologie zeichnet sich kaum ein Unterschied ab. Alle drei Gruppen schneiden zu T2 mit einem Mittelwert von 15 ab (Abb. 27). Jedoch lässt sich bei der Interventionsgruppe I der größte Leistungszuwachs verzeichnen, betrachtet man den Ausgangswert zu T1 ($M=10.66$, $SD=3.84$).

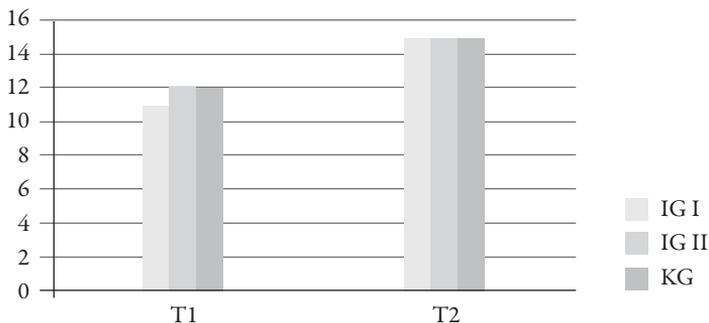


Abb. 27: Ergebnisse des Subtests Morphologie der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2

7.1.1.2 SETK-2

Wie bereits in Kapitel 6 ausgeführt, gibt der Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2; Grimm, 2000) Auskunft über den sprachlichen Entwicklungsstand in den Bereichen Sprachverständnis und Sprachproduktion. Zur testdiagnostischen Bestimmung der sprachlichen Kompetenzen zum ersten Messzeitpunkt wurden alle vier Untertests durchgeführt. Die geringe Stichprobenzahl gründet auf der geringen Anwendung des Tests zu T2, da nur ein kleiner Anteil der Kinder zum zweiten Messzeitpunkt noch zwei Jahre alt war und für dieses Testverfahren in Frage kam. Des Weiteren konnten nicht immer alle Untertests durchgeführt werden (Verweigerung), auch aus diesem Grund kam es zu leichten Variationen der Stichprobengrößen.

Für die Datenauswertung wurden T-Werte verwendet. In Tabelle 20 sind die T-Werte nach Gruppe, Subtest (*Verstehen I; Verstehen II; Produktion I & Produktion II*) und Messzeitpunkt differenziert aufgeführt.

Tab. 20: Sprachliche Leistungen SETK-2

SETK-2 ^a	IG I M (SD)		IG II M (SD)		KG M (SD)	
	T1 n = 6	T2 n = 6	T1 n = 3	T2 n = 3	T1 n = 6	T2 n = 6
Verstehen I	55.67 (8.12)	57.67 (7.17)	46.67 (8.08)	53.33 (8.51)	53.33 (9.25)	56.17 (7.03)
Verstehen II	51.50 (10.41)	54.33 (7.09)	44.50 (4.95) N = 2	54.00 (0.00) N = 2	53.20 (8.32) N = 5	60.40 (4.67) N = 5
Produktion I	52.00 (5.06)	57.67 (10.19)	48.00 (14.14) N = 2	59.00 (8.49) N = 2	44.00 (9.51) N = 5	57.00 (15.76) N = 5
Produktion II	48.40 (4.93) N = 5	61.20 (5.17) N = 5	40.00 (.00) N = 2	50.00 (2.83) N = 2	41.50 (5.07) N = 4	44.75 (6.99) N = 4

^a T-Werte (M 50, SD 10)

Betrachtet man die Gesamtstichprobe, so weisen alle Gruppen zum ersten Messzeitpunkt in den vier Subtests einen hohen Wert auf ($T \geq 40$), welcher sich in allen drei Versuchsgruppen zu T2 noch steigert. Im Gruppenvergleich wird deutlich, dass die Interventionsgruppe I mit den höchsten Mittelwerten startet (VS-I $M = 55.67$, $SD = 8.12$; VS-II $M = 51.50$, $SD = 10.41$; PRO-I $M = 52.00$, $SD = 5.06$; PRO-II $M = 48.40$, $SD = 4.93$), während die Interventionsgruppe II nie den T-Wert von >48 übersteigt. Im Gegensatz zur Kontrollgruppe, die im Untertest Verstehen I nur einen leichten Anstieg zu T2 aufweist (T1 $M = 53.33$, $SD = 9.25$; T2 $M = 56.17$, $SD = 7.03$), verbessert sich Interventionsgruppe II in ihren Leistung um bis zu durchschnittlich 6 Rohwertpunkte (T1 $M = 46.67$, $SD = 8.08$; T2 $M = 53.33$, $SD = 8.51$). Auch bei Verstehen II zeichnet sich diese Tendenz ab (Abb. 28).

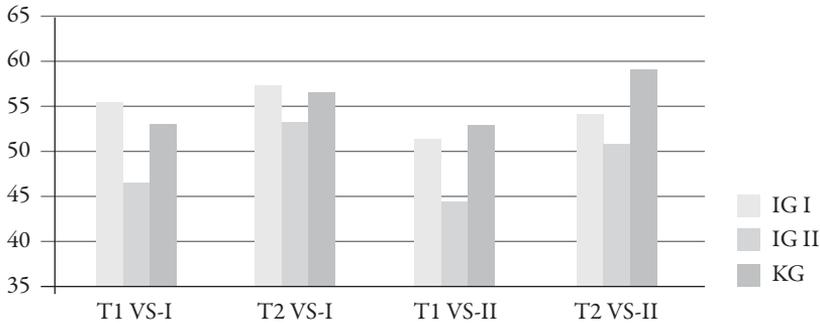


Abb. 28: Ergebnisse der Subtests Verstehe I & Verstehe II der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2

Des Weiteren gibt die Abbildung 28 Aufschluss nicht nur über die Verläufe des Untertests *Verstehe I*, sondern auch über *Verstehe II*. Alle drei Gruppen verbessern sich, wobei der größte Zuwachs auch hier wieder bei der Interventionsgruppe II festzustellen ist, welche allerdings auch mit dem niedrigsten Wert zu T1 startet (T1 $M=44.50$, $SD=4.95$; T2 $M=54.00$, $SD=0.00$). Bei den produktiven Leistungen wiederum zeigen sich mit durchschnittlich 13 T-Wertpunkten die höchsten Anstiege sowohl in der Interventionsgruppe I bei *Produktion II* (T1 $M=48.40$, $SD=4.93$; T2 $M=61.20$, $SD=5.17$) als auch in der Kontrollgruppe bei *Produktion I* (T1 $M=44.00$, $SD=9.51$, $M=57.00$, $SD=15.76$) (Abb. 29).

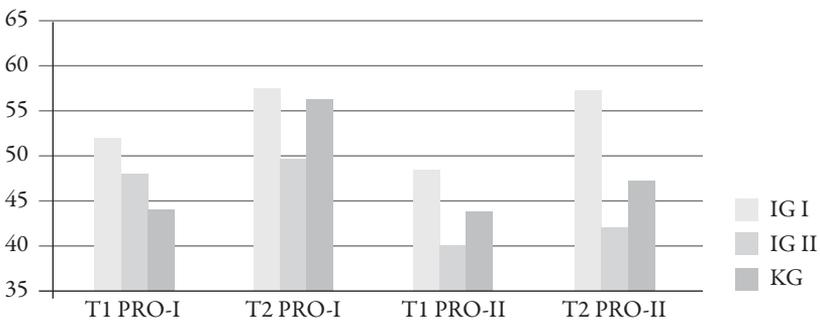


Abb. 29: Ergebnisse der Subtests Produktion I & Produktion II der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2

Diese deskriptiven Daten können nur mit Vorsicht interpretiert werden, da es sich um eine sehr kleine Stichprobe handelt.

7.1.1.3 SETK 3–5

Wie bereits in Kapitel 4.4 erwähnt und in der aktuellen Literatur mehrfach bemängelt, gibt es im deutschsprachigen Raum kein standardisiertes Verfahren zur Erfassung sprachlicher

Leistungen, das den Altersbereich von 2,0 bis über das dritte Lebensjahr hinaus abdeckt²³. Dass dieser Alterssprung für die Spracherwerbsforschung von so großer Bedeutung ist, zeigen auch andere Forschergruppen (Aktaş, 2004; Sachse, 2007; Buschmann, Jooss, & Pietz, 2009; Schlesiger, 2009), die auf eine sequentielle Verwendung der beiden Sprachentwicklungstests von Grimm (SETK-2 & SETK 3–5) ausweichen mussten. Da sich die vorliegende Untersuchung mit dem Sprachstand und den sprachlichen Zuwächsen von Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren beschäftigt, gab es nur diese Möglichkeit, die beiden Testverfahren zu kombinieren. Um Vergleiche zwischen den Ergebnissen des SETK-2 und des SETK 3–5 anstellen zu können, wurden in Anlehnung an die Arbeiten von u.a. Aktaş (2004), Buschmann (2009) und Sachse (2007) Sachse & v. Suchodoletz (2009) die Untertests *Verstehen I & Verstehen II* mit *Verstehen von Sätzen* (Variable Sprachverstehen), *Produktion I & Produktion II* mit *Enkodierung semantischer Relationen* (Variable Sprachproduktion) kombiniert. Die Subtests sind vergleichbar, aber nicht völlig identisch (Grimm, 2001). Die Ergebnisse sind in T-Werten in Tabelle 21 aufgeführt.

Tab. 21: Sprachliche Leistungen T1 SETK-2 zu T2 SETK-3–5

SETK-2 ^a T1	SETK 3–5 ^a T2	IG I M (SD)		IG II M (SD)		KG M (SD)	
		T1 n = 36	T2 n = 36	T1 n = 27	T2 n = 27	T1 n = 30	T2 n = 30
Verstehen I & Verstehen II	Verstehen von Sätzen	56.29 (7.60)	54.78 (11.58)	58.50 (7.48)	58.41 (8.08)	56.02 (7.38) N = 29	48.59 (10.39) N = 29
Produktion I & Produktion II	Enkodierung semantischer Relationen	52.20 (8.91) N = 33	52.88 (8.93) N = 33	54.56 (9.02) N = 26	58.85 (9.67) N = 26	56.07 (9.67) N = 22	51.50 (7.48) N = 22

^a T-Werte (M 50, SD 10)

Während die Kontroll- und Interventionsgruppen zum ersten Messzeitpunkt im Untertest *Verstehen* auf einem gleichem Leistungsniveau beginnen ($MIG1 = 56.29$, $SDIG1 = 7.60$; $MIG2 = 58.50$, $SDIG2 = 7.48$; $MKG = 56.02$, $SDKG = 7.38$), kann nur die Interventionsgruppe II ihre Leistung zu T2 auf den ersten Blick konstant halten ($MIG1 = 54.78$, $SDIG1 = 11.58$; $MIG2 = 58.41$, $SDIG2 = 8.08$; $MKG = 48.59$, $SDKG = 10.39$). Bei der genaueren Betrachtung der Untertests wird das Auftreten von Deckeneffekten deutlich, die dafür verantwortlich sind, dass sich die Ergebnisse im oberen Leistungsbereich kaum differenzieren (Abb. 30). Auch Beushausen (2007, S. 274) erwähnt diesen bei der Kombination der beiden Testverfahren.

23 Ausnahme bildet die 2. Auflage der Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (Kauschke & Siegmüller, 2009), welche den Einsatzbereich Kinder im Alter von 2;0 bis 6;11 Jahren umfasst. Diese Instrument wurde bewusst aufgrund seiner therapeutischen bzw. patholinguistischen Ausrichtung im Rahmen der eigenen Studie nicht eingesetzt.

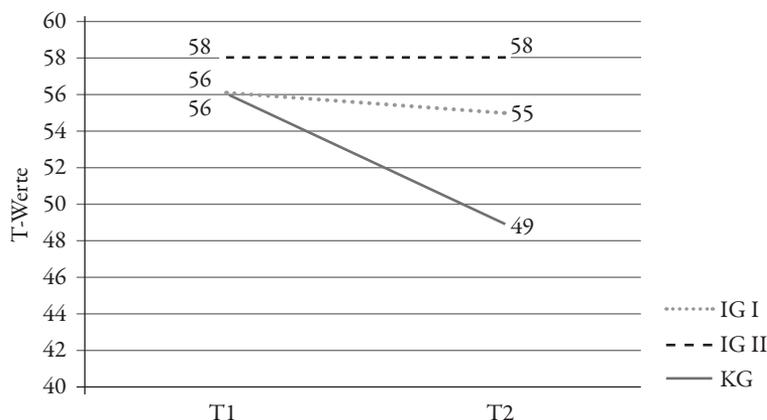


Abb. 30: Sprachliche Verlaufsmuster von T1 zu T2: Vergleich Mittelwerte Verstehen I und Verstehen II (SETK-2) mit Verstehen von Sätzen (SETK 3–5)

Ein augenscheinlicher Verlust an T-Wert Punkten zu T2 lässt sich auch bei der Kontrollgruppe in den Untertests zur Sprachproduktion feststellen ($ESR_{MKG} = 51.50$, $SDKG = 7.48$), während sich im Gegensatz dazu beide Interventionsgruppen zum zweiten Messzeitpunkt verbessern (Abb. 31).

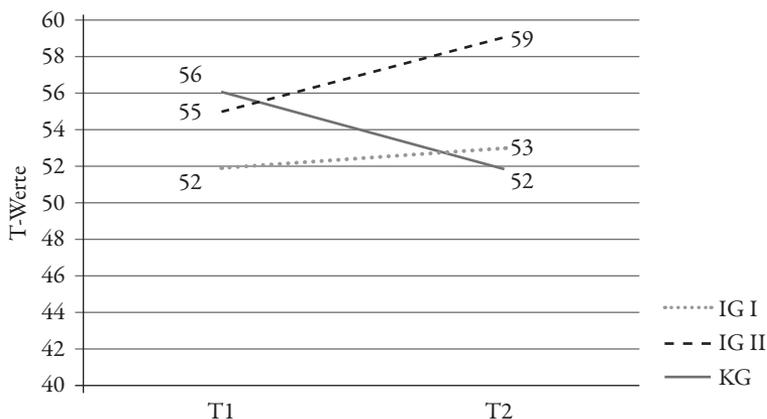


Abb. 31: Sprachliche Verlaufsmuster von T1 zu T2: Vergleich Mittelwerte Produktion I & II = Produktion von Wörtern & Sätzen (SETK-2) mit ESR = Enkodierung semantischer Relationen (SETK 3–5)

Es lässt sich sowohl in der Interventionsgruppe I als auch in der Interventionsgruppe II ein Zuwachs an sprachproduktiven Kompetenzen zu T2 feststellen. Auch wenn die Ausgangswerte zum ersten Messzeitpunkt nicht alle identisch sind, lässt sich dennoch ein einheitliches Bild ($MIG1 = 52.20$, $SDIG1 = 8.91$; $MIG2 = 54.56$, $SDIG2 = 9.02$; $MKG = 56.07$, $SDKG = 9.67$) skizzieren. Während in der Interventionsgruppe I ein Zuwachs von durchschnittlich einem T-Wertpunkt zu verzeichnen ist, lässt sich in der Interventionsgruppe II ein Anstieg von im Mittel 4 Punkten identifizieren. Demgegenüber finden sich in der Gruppe der Kontrollkinder keine Zuwächse. Auf den ersten Blick mag dieses Bild fälschlicherweise eine Abnahme vermuten, da der T-Wert zum ersten

Messzeitpunkt 56 betrug und zur zweiten Testphase auf 52 absank. Dieses Phänomen, genau wie die Datenlage bei dem Untertest *Verstehen von Sätzen* (Abb. 30), kann durch den Deckeneffekt des SETK-2 erklärt werden, welcher im Vergleich zu den produktiven Subtests des SETK 3–5 zu einfach eingestuft wird. Aus der Literatur (Beushausen, 2007) ist bekannt, dass *Produktion I* zu leicht für die Altersgruppe ist und sich somit ein Deckeneffekt abzeichnet. Genau jener Effekt wird innerhalb der Abbildungen 30 und 31 sichtbar. So gibt es scheinbare Verschlechterung in der Sprachproduktion der Kontrollgruppe durch den erhöhten Schwierigkeitsgrad des SETK 3–5. Betrachtet man das sprachlich produktive Niveau der Kinder in Form der Ausprägung der Sprachtest-T-Werte auch unabhängig von den unterschiedlichen Ausgangswerten, die im Alter von zwei Jahren zu beobachten waren, so lässt sich eine Abstufung der drei Versuchsgruppen (T2 $MIG1 = 52.88$, $SDIG1 = 8.93$; $MIG2 = 58.85$, $SDIG2 = 9.67$; $MKG = 51.50$, $SDKG = 7.48$) sowie ein deutlicher Zuwachs zwischen den beiden Interventionsgruppen abschließend identifizieren. Die varianzanalytischen Effekte werden in Kapitel 7.1.2 beschrieben.

7.1.1.4 Zusammenfassung und Interpretation der deskriptiven Ergebnisse

In Tabelle 22 sind die Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt für die Interventionsgruppen sowie für die Kontrollgruppe zusammenfassend aufgeführt.

Tab. 22: Veränderungen der Mittelwerte von Interventions- und Kontrollgruppe von T1 zu T2

	Von T1 zu T2		
	IG I	IG II	KG
ELFRA-2 (Rohwerte)			
Pro. Wortschatz	+ 47.07	+ 42.06	+ 48.56
Syntax	+ 10.38	+ 9.00	+ 8.62
Morphologie	+ 4.62	+ 2.54	+ 2.79
SETK-2 (T-Werte)			
Verstehen I	+ 2.00	+ 6.66	+ 2.84
Verstehen II	+ 2.83	+ 9.50	+ 7.20
Produktion I	+ 5.67	+ 11.00	+ 13.00
Produktion II	+ 12.80	+ 10.00	+ 3.25
SETK 3–5 (T-Werte)			
Verstehen von Sätzen	-1.51	-0.09	-7.43
Enkod. semantischer Relationen	+ 0.68	+ 4.29	-4.57

Im Bereich der Elternbefragung zeigen sich Verbesserungen in allen drei Gruppen. Kleine Unterschiede in den Leistungszuwächsen werden nur vereinzelt in den Untertests sichtbar. Dies kann mit einem Deckeneffekt für die Gesamtgruppe begründet werden. Die Kinder aller Versuchsgruppen konnten ihre Wortschatzleistung nicht viel stärker verbessern, da sie schon zu T1 bereits nahezu alle Wörter kannten. Die Betrachtung der Rohwertzuwächse legt nahe, dass keine Gruppenunterschiede bestehen. Trotz Einschränkung der Voraussetzung (Normalverteilung) wurde eine Varianzanalyse (ANOVA) gerechnet, welche weiterhin robust ist (vgl. Lindman, 1992). Jedoch konnte dabei nur ein Haupteffekt für den Zeitpunkt herausgestellt werden.

Sowohl bei den passiven als auch bei den aktiven sprachlichen Leistungen beider Interventionsgruppen, die mit dem SETK-2 erhoben wurden, handelt es sich erwartungsgemäß um Leistungsverbesserungen, wobei die IG II deutlich stärkere Zuwächse aufweist. Die Kontrollgruppe

hingegen verbessert sich nur im ersten Untertest zur Produktion stark sichtbar mit durchschnittlich 13 Punkten. Hinsichtlich der Ergebnisse zum Untertest *Produktion II* lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen erkennen, wobei die Interventionsgruppe II mit bis zu 3 (Vergleich zu IG I) bzw. bis zu 10 (Vergleich zu KG) Rohwertpunkten mehr, führt. Diese deskriptiven Ergebnisse werden im Folgenden nicht weiter analysiert, da die Stichprobengröße zu klein bzw. ungleich verteilt ist für die Durchführung von Signifikanztests.

Auf den ersten Blick erscheint es so, als ob es sich im SETK 3–5 bei allen Versuchsgruppen um eine Verschlechterung hinsichtlich des Untertests *Verstehen* handelt. Während dieses Phänomen bei der Kontrollgruppe auch in den beiden folgenden Untertests zu beobachten ist, zeigen die Interventionsgruppen bei den produktiven Leistungen eine deutliche Steigerung an T-Wertpunkten auf. Dieser vermeintliche Leistungsverlust aller Gruppen bzw. geringe Zuwachs ist durch die veränderten Testbedingungen (SETK-2 zu SETK 3–5) bzw. dem damit verbundenen Deckeneffekt zu T1 zu erklären. Petermann & Macha (2005, S. 149) weisen darauf hin, dass „die Produktionstests [des SETK-2] (gegenüber den Verstehenstests) deutlich günstigere Eigenschaften in Bezug auf aufgabenbezogene Merkmale (Schwierigkeiten, Trennschärfen) und skalenbezogene Merkmale“ aufzeigen, und demnach für den Bereich der produktiven Fähigkeiten von einer deutlich zuverlässigeren Leistungserfassung auszugehen ist als für das Sprachverständnis. Wie bereits erwähnt, schildert auch Beushausen (2007) diesen Effekt und verweist auf die schwankenden Werte der Konsistenzschätzung zwischen den verschiedenen Untertests. Trotz des Deckeneffektes des SETK-2 zeigt der Vergleich der Leistungssteigerung der Interventionsgruppen im Gegensatz zur Verminderung an Rohwertpunkten der Kontrollgruppe, dass sich ein starker Zuwachs zu T2 in den Fördergruppen erkennen lässt.

7.1.2 Inferenzstatistik

7.1.2.1 Vorbereitende Analysen

Anhand von inferenzstatistischen Verfahren werden die Hypothesen 1, 2 und 3 bezüglich des Vorliegens direkter Effekte der Interventionsmaßnahme überprüft. Die Inferenzstatistik ist besonders bei einer kleinen Stichprobenzahl relevant. Möglicherweise zufällige Effekte, die in kleinen Stichproben fast immer zu beobachten sind, werden im Zuge der Inferenzstatistik auf ihre Signifikanz hin überprüft. Demzufolge werden nur die Effekte der Stichprobe interpretiert, die auch in der Grundgesamtheit gelten. Vor der Überprüfung der Hypothesen erfolgen statistische Voranalysen. So wurden zunächst die Verteilungen der Variablen der einzelnen Testverfahren untersucht. Infolgedessen wurde entschieden, welche statistischen Verfahren zur Überprüfung der Hypothesen herangezogen werden können.

Vor Beginn der inferenzstatistischen Überprüfung der Hypothesen wurden die abhängigen und unabhängigen Variablen zunächst auf ihre Normalverteilung getestet, um zu prüfen, ob die Voraussetzungen für die Anwendung von parametrischen Verfahren gegeben sind (Bühner & Ziegler, 2009). Die Prüfung auf Normalverteilung kann einerseits über den Shapiro-Wilk-Test erfolgen, der in der Regel eingesetzt wird, wenn die Gruppengrößen $n = < 30$ sind. (vgl. ebd. S. 94). Des Weiteren gibt auch die Schiefe Aufschluss über die Verteilungsannahmen. Die Schiefe einer Verteilung kann durch die Standpunkte vom Mittel-, Modal- und Medianwert beschrieben werden. Es wird dabei zwischen rechtteiler bzw. negativer ($Sch < 0$), symmetrischer ($Sch = 0$) und links-teiler bzw. positiver ($Sch > 0$) Schiefe unterschieden (Bühner & Ziegler, 2009, S. 49). Bezogen auf die eigenen Daten lässt sich festhalten, dass sich die Verteilungen der Subtests des SETK-2 und SETK 3–5 als symmetrisch erwiesen. Die Ergebnisse des SETK-2 und SETK 3–5 können als normalverteilt betrachtet werden. Des Weiteren gilt die Varianzhomogenität als gewährleistet. Dagegen genügen die Variablen des ELFRA-2 nicht dem Anspruch der Normalverteilung. Die

Abweichung ist durch den Deckeneffekt zu erklären. Wie die Studie von Lindman (1992) zeigt, ist die Verletzung der Normalverteilung kein Hindernis für mögliche ANOVAS.

Durch den theoretischen Hintergrund wird bei den inferenzstatistischen Analysen besonders der Interaktionseffekt des Gruppenfaktors und des Messwiederholungsfaktors (3x2 Messwiederholungsdesigns bzw. Split-plot-Design) fokussiert. Im Mittelpunkt stehen hierbei Veränderungen von T1 zu T2 der Interventionsgruppen I und II zu einander sowie im Vergleich zur Kontrollgruppe. Dabei wird sich vorrangig auf die vergleichenden Analysen des SETK-2-SETK 3-5 gestützt. Die Haupteffekte des ELFRA-2 und SETK-2 werden der Vollständigkeit halber kurz erwähnt.

Um Haupt- und Interaktionseffekte zu analysieren wurde zunächst die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor berechnet, was Auskunft über die Haupteffekte Zeitpunkt und Gruppe sowie die Interaktion zwischen den beiden gibt. Für die weitere Analyse der signifikant gewordenen Interaktionseffekte wurden nachfolgend einseitige T-Tests für jede Gruppe durchgeführt, um Aussagen über die Unterschiede der Mittelwerte zwischen T1 und T2 geben zu können. Um jene Interaktionseffekte genauer charakterisieren zu können, kam abschließend der Tukey-Test zum zweiten Messzeitpunkt über alle drei Gruppen hinweg zur Anwendung.

7.1.2.2 ELFRA-2

Für die Erfassung der expressiven sprachlichen Kompetenzen aus Sicht der Eltern wurde der ELFRA-2 (Grimm & Doil, 2000) angewandt, welcher sich in drei Untertests unterteilt: *Produktiver Wortschatz*, *Syntax* und *Morphologie*. Bei der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor hat sich in allen drei Untertests ein Haupteffekt für den Zeitpunkt gezeigt (PW $F(1, 85) = 100.61, p < .001, \eta_p^2 = .54$; SYN $F(1, 83) = 99.50, p < .001, \eta_p^2 = .55$; MOR $F(1, 83) = 74.41, p < .001, \eta_p^2 = .47$). Dieser Effekt darf vor dem Hintergrund der Verletzung der Normalverteilungsvoraussetzung nur vorsichtig interpretiert werden und kann aufgrund der natürlichen Entwicklungsverläufe als irrelevant bezeichnet werden. Auch wenn sich deskriptiv leichte Tendenzen abzeichnen, wird der Haupteffekt Gruppe in der Varianzanalyse jedoch in keinem der drei Subtests statistisch signifikant, sodass die Gruppenunterschiede sowohl zu T1 als auch zu T2 als nicht bedeutsam gewertet werden können. Auch ein signifikanter Interaktionseffekt hat sich nicht ergeben (Tab. 23). Aus diesen Gründen kann für den ELFRA-2 auf weitere inferenzstatistische Analysen verzichtet werden.

Tab. 23: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse auf einem Faktor des ELFRA-2 für die Haupteffekte Zeitpunkt und Gruppe sowie für den Interaktionseffekt

	Pro. Wortschatz	Syntax	Morphologie
N	KG = 29 IGI = 29 IGII = 30	KG = 29 IGI = 29 IGII = 28	KG = 29 IGI = 29 IGII = 28
HE: Zeitpunkt	$F(1, 85) = 100.61,$ $p < .001,$ $\eta_p^2 = .54$	$F(1, 83) = 99.50,$ $p < .001,$ $\eta_p^2 = .55$	$F(1, 83) = 74.41,$ $p < .001,$ $\eta_p^2 = .47$
Int: Zeitp. x Gruppe	$F(2, 85) = 0.19,$ $p > .05$	$F(2, 83) = 0.33,$ $p > .05$	$F(2, 83) = 2.94,$ $p > .05$
HE: Gruppe	$F(2, 85) = 0.14,$ $p > .05$	$F(2, 83) = 0.18,$ $p > .05$	$F(2, 83) = 5.89,$ $p > .05$

7.1.2.3 SETK-2

Wie bereits in Kapitel 7.1.1.2 dargestellt werden konnte, zeichnen sich beschreibende Tendenzen für drei Untertests des SETK-2 ab. Im Gruppenvergleich zeigt sich, dass die Interventionsgruppe II in den Untertests *Verstehen I*, *Verstehen II* und *Produktion II* einen größeren Anstieg von T1 zu T2 aufweist als die Kontrollgruppe. Auch die Interventionsgruppe I weist größere Zuwächse an T-Werten als die Kontrollgruppe in *Produktion II* auf (vgl. Tab. 20). Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass sich die Mittelwerte des SETK-2 zum zweiten Messzeitpunkt zwischen den Gruppen unterscheiden. Für eine inferenzstatistische Absicherung ist die Stichprobe jedoch zu klein und die Zellengröße ungleich.

Vergleicht man allerdings die Kontrollgruppe und Interventionsgruppe I im Untertest *Verstehen II*, so errechnet sich eine Effektstärke von $g = .99$. Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ergibt sich diesbezüglich eine Power (Teststärke) von .31. Setzt man das empfohlene Verhältnis (Cohen, 1962) von Power und die Irrtumswahrscheinlichkeit voraus, so zeigt sich, dass insgesamt nur 25 Kinder mehr getestet hätten werden müssen, um eine gleiche Effektstärke zu erhalten. Ein ähnliches spekulatives Phänomen lässt sich auch bei der G-Powerberechnung (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009) bei dem Untertest *Produktion II* beobachten.

7.1.2.4 SETK 3–5

Für die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen zum zweiten Messzeitpunkt wurde der SETK 3–5 (Grimm, 2001) eingesetzt. Wie bereits beschrieben (Kap. 6.3.1), stellt dieses Instrument die logische Fortsetzung des SETK-2 nach Grimm (2001) dar. Auch wenn Daten zu allen vier Untertests (*Verstehen von Sätzen: VS*, *Enkodierung semantischer Relationen: ESR*, *Morphologische Regelbildung: MR*, *Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter: PGN*) vorliegen, werden im Folgenden nur die zwei Untertests (*Verstehen von Sätzen & Enkodierung semantischer Relationen*), welche mit dem SETK-2 vergleichbar sind, analysiert.

Zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung auf einem Faktor

Bei den varianzanalytischen Berechnungen zur Überprüfung des Sprachstandes zeigen sich im Untertest *Verstehen* Haupteffekte für den Zeitpunkt ($F(1, 89) = 9.29, p < .01$), sowie für die Gruppe ($F(2, 89) = 4.51, p < .05$), beide mit starker Effektstärke ($\eta_p^2 = .09$). Diese Haupteffekte (Zeitpunkt & Gruppe) sagen aus, dass die Differenzen und damit verbunden die Mittelwertunterschiede zwischen T1 und T2 für alle Gruppen zusammen signifikant sind. Die Interaktion Zeitpunkt x Gruppe erreicht im Untertest *Verstehen* das Signifikanzniveau $F(2, 89) = 4.95, p < .01$, mit einer noch stärkeren Effektstärke ($\eta_p^2 = .10$). Bei der produktiven Variable (ESR) werden sowohl der Haupteffekt Zeitpunkt als auch der Haupteffekt Gruppe nicht signifikant (Tab. 24). Signifikant mit mittlerer bis starker Effektstärke wird hingegen die Interaktion Zeitpunkt x Gruppe bei der Variable *Enkodierung semantischer Relationen* ($F(2, 78) = 5.45, p < .01, \eta_p^2 = .12$).

Tab. 24: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse auf einem Faktor des SETK 3–5 für die Haupteffekte Zeitpunkt und Gruppe sowie für den Interaktionseffekt

	Verstehen	Produktion (Enkodierung semantischer Relationen)
N	KG = 29 IGI = 36 IGII = 27	KG = 22 IGI = 33 IGII = 26
HE: Zeitpunkt	$F(1, 89) = 9.29, p < .01, \eta_p^2 = .09$	$F(1, 78) = 0.02, p > .05$

	Verstehen	Produktion (Enkodierung semantischer Relationen)
Int: Zeitp. x Gruppe**	$F(2, 89) = 4.95, p < .01, \eta_p^2 = .10$	$F(2, 78) = 5.45, p < .01, \eta_p^2 = .12$
HE: Gruppe	$F(2, 89) = 4.51, p < .05, \eta_p^2 = .09$	$F(2, 78) = 2.18, p > .05$

Diese erste Analyse verdeutlicht, dass sich die Gruppen von T1 zu T2 unterscheiden, jedoch kann über die Art der Ausprägung noch keine Aussage getroffen werden. Um dieses Phänomen genauer zu untersuchen werden im Folgenden zunächst der T-Test, der zur Überprüfung der Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten in jeder Gruppe eingesetzt wird, und nachfolgend der Tukey-Test, der die Unterschiede zwischen den Gruppen überprüft, durchgeführt.

T-Test

Die Mittelwerte des Untertests *Verstehen* unterscheiden sich laut T-Test für abhängige Stichproben nur in der Kontrollgruppe hoch signifikant vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ($t(28) = 5.15$ (einseitig), $p < .001, g = 0.81$), was sich auch durch die verschiedenen Testbedingungen vom SETK-2 und SETK 3–5 erklären lässt. Anhand der Mittelwerte ist zu erkennen, dass eine Verschlechterung vorliegt. Für die Variable *Enkodierung semantischer Relationen* konnte anhand des T-Test ein signifikanter Unterschied sowohl in der Kontrollgruppe ($t(21) = 2.42$ (einseitig), $p < .05, g = 0.52$), als auch in der Interventionsgruppe II ($t(25) = -1.90$ (einseitig), $p < .05, g = 0.45$) zwischen den Zeitpunkten festgestellt werden. Anhand der deskriptiven Daten wird deutlich, dass sich auch hier die Kontrollgruppe wieder verschlechtert, während die Interventionsgruppe II sich verbessert. Die vermeintliche Abnahme an Werten der Kontrollgruppe zu T2 lässt sich darin begründen, dass die Testverfahren einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen, während die beiden Interventionsgruppen sich signifikant verbessern bzw. Tendenzen zur Verbesserung zu erkennen sind.

Fasst man die Ergebnisse der drei T-Tests (für jede Gruppe einen) zusammen, unterscheiden sich die Mittelwerte signifikant vor und nach der Intervention in der Kontrollgruppe in allen drei Untertests, während sich in der Interventionsgruppe II ein Effekt bei ESR ($p = .0345, p < .05$) ergibt. In der Interventionsgruppe I konnten keine Effekte nachgewiesen werden. Bei der Durchführung mehrere T-Tests kann die Gefahr der Alpha-Fehler-Kumulierung bestehen, der durch eine Alpha-Adjustierung (z.B. nach Bonferroni) entgegengewirkt werden kann. Da im vorliegenden Fall jedoch theoretisch begründete a priori Hypothesen aufgestellt wurden, kann die Alpha-Adjustierung „guten Gewissens“ vernachlässigt werden. Es kann jedoch aufgezeigt werden, dass die Ergebnisse trotz Alpha-Adjustierung signifikant sind. Die Effekte von der Kontrollgruppe sind so stark, dass sie trotz Alpha-Adjustierung signifikant bleiben, während die Effekte für die Interventionsgruppen das Signifikanzniveau nicht mehr erreichen.

Tukey-Test

Um den Interaktionseffekt noch genauer charakterisieren zu können, wurden im Folgenden Gruppenunterschiede zum zweiten Messzeitpunkt analysiert. Dazu wurde der Tukey-Test gewählt, der bei ungleichem n und varianzhomogenen Populationen verwendet werden kann (Diehl & Staufenbiel, 2007, S. 263) und zusätzlich eine gute Power aufweist (Field, 2005, S. 340).

Der Tukey-Test ergibt für die Vergleiche des Untertests *Verstehen* zum zweiten Messzeitpunkt zwischen der KG und IG I ($p < .047, g = 0.55$) sowie zwischen KG und IG II ($p < .002, g = 1.04$) einen signifikanten Gruppenunterschiedseffekt mit mittleren bzw. sehr starken Effekten, wäh-

rend jedoch dieser Gruppenunterschied zwischen den beiden Interventionsgruppen zu gering ausfällt, um statistische Signifikanz zu erreichen. Allerdings zeichnet sich auch zwischen den beiden Interventionsgruppen eine deutliche Tendenz zugunsten der IG II ab (Abb. 32).

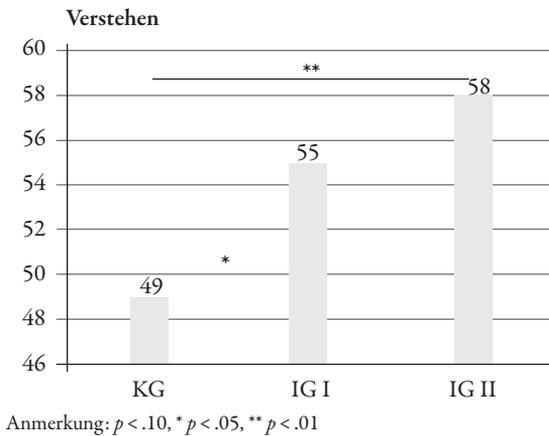


Abb. 32: Vergleich der Ergebnisse des Untertests Verstehen zu T2

Signifikante Gruppenunterschiede zu T2 zeigen sich auch innerhalb des Untertests *Enkodierung semantischer Relationen* des SETK 3–5 zwischen der Kontrollgruppe und der Interventionsgruppe II ($p < .05$, g 0.83). Dieser starke Effekt zeigt wie kein anderer den großen Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen der Interventionsgruppe II im Gegensatz zur Gruppe ohne Förderung (KG) und kann als Wirksamkeitsindikator der Interventionsmaßnahme gedeutet werden. Zudem wird der Unterschied zwischen den beiden Interventionsgruppen auf einem Signifikanzniveau von .05 und einer Effektstärke von $g = 0.64$ signifikant. Zwischen der Kontroll- und Interventionsgruppe I sind lediglich beschreibende Tendenzen zu erkennen. Abbildung 33 verdeutlicht die genannten Effekte zwischen den Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt:

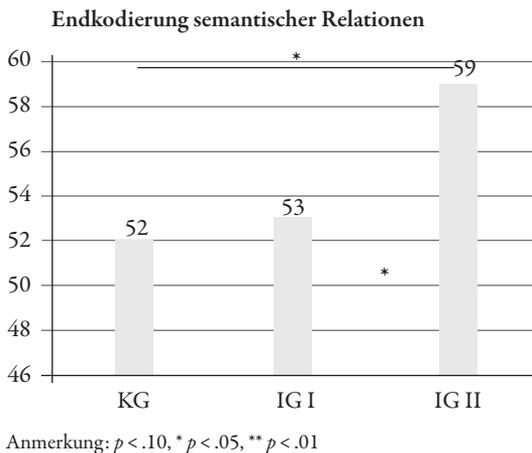


Abb. 33: Vergleich der Ergebnisse des Untertests ESR zu T2

Abschließend lässt sich festhalten, dass es in Bezug auf das sowohl rezeptive wie produktive Sprachniveau einen Zuwachs in beiden Gruppen der Interventionskinder gab, während das Niveau der Kontrollkinder eine Abnahme im Rahmen der SETK 3–5 Testung aufweist. Des Weiteren lässt sich zusammenfassen, dass die Interventionsgruppe II in beiden analysierten Testbereichen des SETK 3–5 die höchste T-Wertpunktzahl aufweist. Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche des SETK 3–5 sind abschließend in Tabelle 25 aufgeführt.

Tab. 25: Post Hoc Gruppenvergleiche der Untertest Verstehen und Produktion (Enkodierung semantischer Relationen)

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	Gruppenvergleich	Signifikanz (Tukey)	Hedges g
VS	KG	29	48.59	10.387	KG – IG I	.047; $p < .05$	0.55
	IG I	36	54.78	11.584	KG – IG II	.002; $p < .01$	1.04
	IG II	27	58.41	8.078	IG I – IG II	n.s.	
PRO (ESR)	KG	22	51.50	7.482	KG – IG I	n.s.	
	IG I	33	52.88	8.926	KG – IG II	.014; $p < .05$	0.83
	IG II	26	58.85	9.665	IG I – IG II	.031 $p < .05$	0.64

7.1.2.5 Zusammenfassung und Interpretation der inferenzstatistischen Ergebnisse

Im Rahmen der vorgestellten Studie wurden 104 Kinder hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung mittels des SETK-2 und SETK 3–5 zum zweiten Messzeitpunkt untersucht. 92 Datensätze konnten davon genutzt werden. Das inferenzstatistische Vorgehen erfolgte in einem Dreischritt (Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor; T-Tests; Tukey-Test). Ziel war es, Unterschiede zwischen den drei Versuchsgruppen (KG, IG I und IG II) festzustellen und somit Aussagen über den Einfluss der Intervention mit und ohne Elterneinbindung treffen zu können. Zusätzlich liegen Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor für den ELFRA-2 ($n=88$) vor. Folgende Interventionseffekte können zusammengefasst werden:

- Insgesamt zeigt sich sowohl in den rezeptiven (VS) als auch in den produktiven (ESR) Sprachbereichen des SETK 3–5 ein signifikanter Einfluss der Förderung zugunsten der Interventionsgruppen. Während dieser Effekt zwischen der KG und IG II in beiden Untertests zu beobachten ist, erweist sich die Überlegenheit der IG I über die KG nur im Bereich *Verstehen* als signifikant. Zudem kann beobachtet werden, dass die Interventionsgruppe II der Interventionsgruppe I immer voraus ist und sich dieser Unterschied im Bereich *Enkodierung semantischer Relationen* als signifikant erweist. Anhand dieser Ergebnisse lässt sich die zusätzliche elterliche Einbindung bei der IG II, im Gegensatz zur reinen Intervention durch die pädagogischen Fachkräfte (IG I) oder gar keiner Intervention (KG), als einflussreicher Faktor auf die frühe Sprachentwicklung der Kinder hervorheben.
- Es zeigten sich nur wenige Unterschiede in den sprachlichen Leistungen, die mit dem ELFRA-2 erfasst worden sind. Es konnte lediglich ein Haupteffekt für den Zeitpunkt in allen drei Untertests festgestellt werden. Jenes ist auf den bereits beschriebenen Deckeneffekt zurück-

zuführen, da die Kinder aller Versuchsgruppen bereits zu T1 einen sehr hohen Wert erzielt hatten und eine Steigerung kaum noch möglich war.

Die Daten der vorliegenden Studie geben demnach Hinweise auf den Einfluss der Förderung einerseits und bestätigen andererseits die Annahme der positiven Wirkung der integrierten Elternbildung innerhalb der Intervention.

7.1.3 Korrelationen

Die Angaben über den soziodemographischen Status erfolgte über den Elternfragebogen, welcher zum Abschluss der Projektes ausgeteilt wurde. Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Sprachentwicklungsstand der Kinder sowie zwischen dem sozio-ökonomischen Status und dem Sprachentwicklungsstand konnten nicht festgestellt werden. Auch die Ausprägungen der Variablen Geschwisterreihe und -anzahl zeigten im Rahmen des vorliegenden Datensatzes keine Auswirkungen auf den Sprachstand. Da die Hauptfragestellungen dieser Untersuchung den Längsschnitt der drei Versuchsgruppen fokussieren, wird an dieser Stelle auf weitere Korrelationsrechnungen bzw. die Verfolgung weiterer Zusammenhänge im Querschnitt verzichtet.

7.2 Auswertung der Experteninterviews

Nach Abschluss der Phasen zur Aufbereitung und Auswertung der quantitativen Daten wird im Folgenden das qualitative Material aufbereitet, analysiert und interpretiert. Das Hauptaugenmerk dabei liegt auf der Auswertung der Experteninterviews.

7.2.1 Auswertung des Datenmaterials

Aktuell existiert eine große Auswahl an Auswertungsmethoden in der qualitativen Forschung. Einen Überblick zur Auswertung qualitativer Daten geben beispielsweise aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Friebertshäuser, Langer und Prengel (2010) sowie aus psychologisch geprägter Sichtweise Mey und Mruck (2010). Einen tieferen Einblick in die Methoden qualitativer Sozialforschung bietet Lamnek (2005). Alle Autoren stellen die qualitative Inhaltsanalyse als eine Form der Interviewauswertung dar, die auch in dieser Untersuchung zur Anwendung kommt.

Mayring als ein Hauptvertreter der qualitativen Inhaltsanalyse in Deutschland beschreibt die Qualitative Inhaltsanalyse als eine Analysemethode, bei der es „... insgesamt darum [geht], klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren. Dadurch wird eine eindeutige und überprüfbare Auswertung von Textmaterial ermöglicht“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 326). Aus Forschersicht ist diese Auswertungstechnik vor allem deshalb für die vorliegende Untersuchung geeignet, da sie sehr regelgeleitet und nach einem transparenten Schema vorgeht.

Mayring (2010a, 2010b) unterscheidet drei Analysetechniken bzw. Grundrichtungen, die je nach Fragestellung und Forschungsanliegen gewählt und bei Bedarf kombiniert werden können:

- Zusammenfassung: Bei der zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse werden die Kategorien induktiv gebildet.
- Explikation: Explikative Qualitative Inhaltsanalyse.
- Strukturierung: Bei der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse wird anhand von deduktiv gebildeten Kategorien das Material analysiert.

Nach Mayring (2010a) sind „die verschiedensten Mischformen dieser Analysearten denkbar“ (S. 65). Er betont jedoch, das „zunächst an den grundsätzlichen Interpretationsformen“ (Mayring 2010a, S. 65) anzuknüpfen ist.

Folgend wird die Vorgehensweise bei der Analyse der Experteninterviews im Rahmen der eigenen Untersuchung anlehnend an den Vorgaben von Mayring (Mayring, 2010a, 2010b; Mayring & Brunner 2010, Lamnek, 2005) aufgezeigt:

1. Festlegung des Materials

Das Material stellen die durchgeführten Experteninterviews dar. Als Experten gelten in diesem Sinn jeweils pädagogische Fachkräfte mit Berufserfahrung die an dem Projekt teilgenommen haben. Ausgewertet wurden alle vier Interviews, die mit den Projektteilnehmerinnen geführt wurden. Als Analysegrundlage gelten die Transkripte der jeweiligen Aufzeichnung.

2. Analyse der Entstehungssituation

Die Interviewpartnerinnen haben sich freiwillig zur Teilnahme an den Interviews bereit erklärt. Alle Interviews wurden von der Verfasserin selbst geführt. Daher waren sich der Interviewer und die zu befragende Person bereits durch das Projekt bekannt und es gab keine große Hemmschwelle oder Befangenheit. Allen vier Interviews lag ein halb-strukturierter Leitfaden zu Grunde. Zu Beginn jedes Interviews wurde der Teilnehmerin der Ablauf erläutert sowie die drei Themenblöcke des Leitfadens genannt.

Die Interviews wurden im September 2010 geführt und fanden alle in den jeweiligen Teamräumen der Einrichtungen statt. Somit wurden die Interviews in einem für die Interviewpartner vertrautem Umfeld geführt. Die Dauer betrug zwischen 22 und 28 Minuten pro Interview.

3. Formale Charakterisierung des Materials

Die Interviews wurden mit einem digitalen Diktiergerät (Handy Recorder H2) aufgezeichnet und anschließend mit Hilfe des Computerprogramms F4 transkribiert. Die Aufbereitung des Datenmaterials der Experteninterviews gestaltete sich umfassender als die der quantitativen Daten. Einen ausführlichen Überblick über die verschiedenen Formen der Transkription sind in dem Beitrag von Langer (2010) zu finden. Das Festhalten des Materials erfolgte anhand folgender eigens erstellter Transkriptionsregeln und orientierte sich ausschließlich an den konkreten verbalen Äußerungen:

- Es wurde wörtlich bzw. an der Standardorthographie anlehnend transkribiert. Vorhandene Dialekte wurden nicht transkribiert bzw. wurden nicht berücksichtigt.
- Prosodische (z.B.: Sprechrhythmus; Lautstärke), außersprachliche (z.B.: Gebärden, Blickkontakt) und parasprachliche Merkmale (z.B.: Gähnen, Husten, Lachen) wurden nicht berücksichtigt.
- Umgangssprachliche Phänomene und die Interpunktion wurden an das deutsche Schriftbild angenähert. Z.B.: „Das gibt’s viele bei uns“ → „Da gibt es viele bei uns“.
- Deutliche Pausen wurden mit Auslassungspunkten (...) markiert.

Diese Auswahl an einfachen Parametern wurde bewusst für die Transkription gewählt, da diese dem Ziel des Forschungsprozesses genügen. Emotionale Ausdrücke oder körperliche Gesten sind für das vorliegende Forschungsvorhaben nicht relevant. Auch auf eine Partiturdarstellung wurde verzichtet, da die Simultaneität von sprachlichen Äußerungen für die Auswertung keine Bedeutung hat und für die weitere Bearbeitung der verbalen Daten als hinderlich erachtet wurde.

Die Transkription stellt demnach einen Teil des Forschungsprozesses dar: Die aufgezeichneten Primärdaten (Interview) wurden mithilfe des Aufzeichnungsgerätes in Sekundärdaten umgewandelt, die in Form des Transkriptes nun als Tertiärdaten zur Auswertung zur Verfügung stehen.

4. Richtung der Analyse

Durch die Experteninterviews sollten die Befragten dazu angeregt werden, ihre Erfahrungen und ihr Wissen aus ihrer praktischen Arbeit und ihre Erkenntnisse und Einstellungen über die Projektinhalte und den Verlauf zu äußern. Ziel war es einerseits, die am Prozess beteiligten Personen (in diesem Fall Experten) zu Wort kommen zu lassen und die Möglichkeit zur Zwischenevaluation und im nächsten Schritt zur Konzeptoptimierung zu geben. Andererseits war es von großer Bedeutung, die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte zu Berichten über mögliche Nachhaltigkeitsprozesse anzuregen. Somit sollen zusammenfassend, im Sinne des inhaltsanalytischen Vorgehens (Mayring, 2010a), durch die Analyse des Textmaterials Aussagen über die eigenen Einstellungen (bedingt durch Vorwissen, Erfahrung und Projektteilnahme) und den eigenen Handlungshintergrund der befragten pädagogischen Fachkräfte getroffen werden können.

5. Theorieleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Material enthält Aussagen von vier teilnehmenden pädagogischen Fachkräften, unterschiedlichen Alters, aus verschiedenen Einrichtungen (Elternverein vs. kirchliche Trägerschaft; Krippengruppe vs. altersgemischte Gruppe). Vor dem theoretischen und inhaltlichen Hintergrund des Projekts war es von Interesse, die Erfahrungen, Wissenszugänge und Einstellungen der befragten pädagogischen Fachkräfte vor dem Hintergrund folgender frageleitender Aspekte zu analysieren:

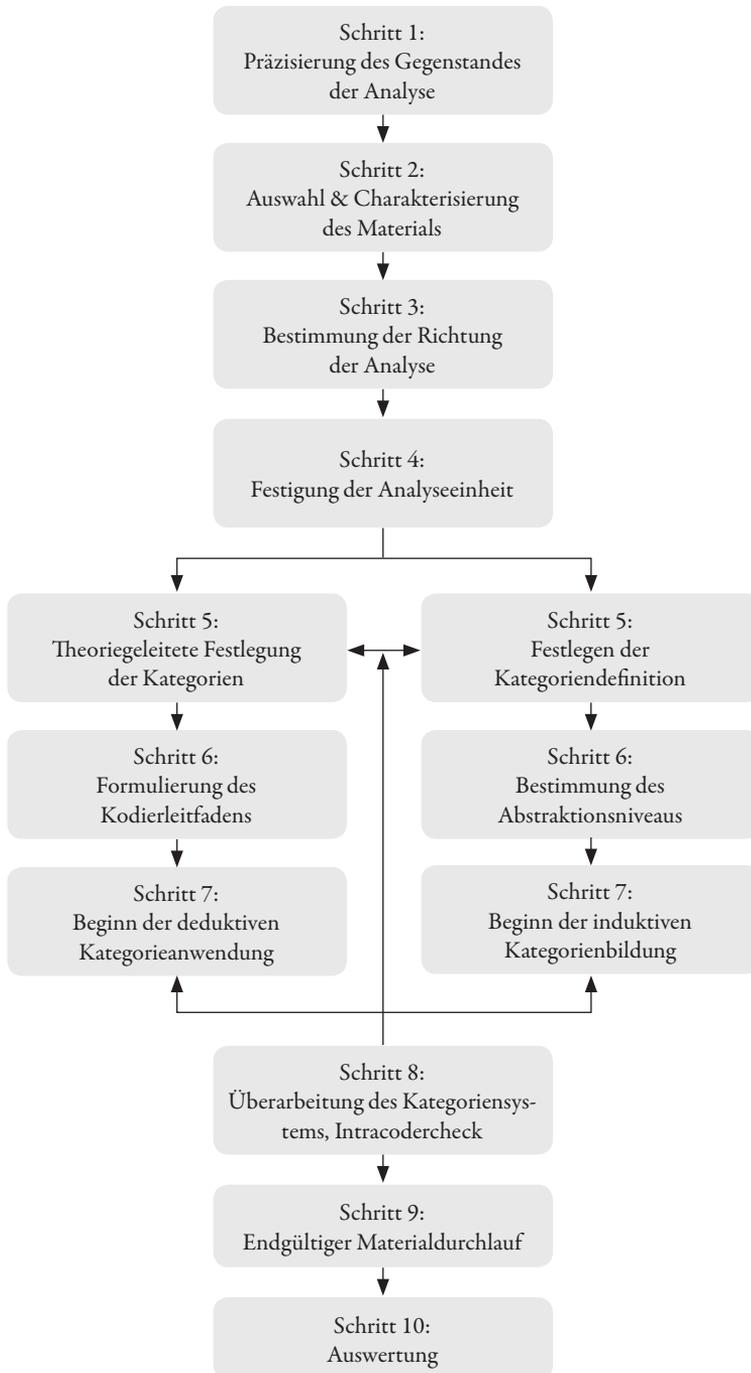
- Eigener Bezug zur Bildungsthematik Sprache und Bewegung.
- Direkter Projektbezug und Zwischenevaluation.
- Nachhaltigkeit.

Diese Aspekte spiegeln sich übergeordnet in den drei Hauptthemenblöcken des dem Interview zu Grunde liegenden Leitfadens wider.

Lamnek (2005) weist an dieser Stelle, in Bezug auf Kleining (1982), auf einen Widerspruch innerhalb der Offenheit dieser Methodologie hin, da „gemäß den Implikationen dieses Paradigmas theoretische Aussagen erst im Wege der Forschung selbst gewonnen werden [sollen]“ (Lamnek 2005, S. 519). Jedoch räumt er gleichzeitig ein, dass „sich das Verbot der präterminierten theoretischen Aussagen auf Hypothesen über Zusammenhänge in der empirischen Wirklichkeit, nicht aber auf die Formulierung der Forschungsfrage [bezieht]“ (ebd.). Daher wurden im Rahmen der eigenen Studie die drei zuvor benannten Aspekte als Wegweiser für die Analyse des Materials gewählt, die im folgenden Kapitel beschrieben wird.

6. Bestimmung der Analysetechnik

Für die vorliegende Untersuchung ist eine Kombination der induktiven Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring & Brunner, 2006) interessant. Begonnen wird mit dem deduktiven Vorgehen, das sich aus den Fragestellungen bzw. den Themen des Leitfadens entwickelt und durch induktive Kategorienbildung ergänzt wird. Bei der deduktiven Vorgehensweise können das Forschungsinteresse bzw. Hypothesen, die sich z.B. in Leitfragen für Interviews niederschlagen, als Ausgangspunkt für Kategorien dienen. Unerlässlich ist dabei der ständige Prozess der Rückkopplung für die Festlegung der Kategoriendefinitionen (Mayring, 2010b). Zusammengefasst wurde nach folgendem modifiziertem Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung vorgegangen (Abb. 34):



Quelle: Modifiziert nach Mayring, 2010a, S. 605

Abb. 34: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung

Die einzelnen Schritte werden in den folgenden Ausführungen anhand des eigenen Materials erläutert.

7. Definition der Analyseeinheit

Die Analyseeinheit setzt sich aus den vier Interviewtranskripten zusammen. Dabei werden alle Textteile ausgewertet, die den Fragestellungen entsprechend relevante Informationen bieten bzw. inhaltstragende Elemente aufweisen (Auswertungseinheit). Die Kodiereinheit ergibt sich aus den einzelnen Aussagen, die sich auf die Fragestellungen beziehen. Als kleinster Materialbestand, der in die Auswertung einbezogen werden darf, wurde ein Wort festgelegt. Als größter Textbestandteil (Kontexteinheit) wurden bedeutungstragende Textpassagen ausgewählt. Neben den Textprotokollen werden bei Bedarf zusätzlich die Informationen aus dem Postskript sowie des Kurzfragebogens zur Auswertung herangezogen.

8. Analyse des Materials

Zur Verwaltung der Transkripte und zur Ermöglichung eines schnellen Zugriffs auf bestimmte Textstellen wurde das Programm MAXQDA Version 10 eingesetzt. Durch die Verwendung dieses Programmes ist eine kategorienbasierte Erschließung im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse des Datenmaterials (Transkripte) möglich. Diese Art der Analysetechnik ermöglicht ein präzises Vorgehen und die tiefreichende Auswertung (vgl. Kuckartz & Gruneberg, 2010).

Bei der Analyse der Transkripte wurden zwei Wege verfolgt: Um die leitfadensorientierten Fragestellungen beantworten zu können, wurde auf der einen Seite ein deduktives Vorgehen gewählt. Auf der anderen Seite wurden durch eine induktive Vorgehensweise konkrete inhaltliche Kategorien zusätzlich zu den deduktiv gewonnenen gebildet. Die Hauptkategorien wurden deduktiv und leitfadensorientiert entwickelt, während die (Sub-)Kategorien induktiv und kooperativ mittels Zusammenfassung und inhaltlicher Strukturierung gewonnen wurden. Diese nach Offenheit strebende Kategorienbildung ermöglicht eine tiefgreifende Analyse des Materials.

Im Anschluss an die Festlegung der Analyseeinheit (Schritt 4) wurde mit einer strukturierenden Auswertung des Datenmaterials begonnen. Dazu wurden zu Beginn Kategorien theoriegeleitet bzw. in Anlehnung an den Interviewleitfaden gebildet (Schritt 5), die die Basis für den Kodierleitfaden darstellen. In einer zweiten Phase kamen die deduktiv gebildeten Kategorien dann im Material zur Anwendung (Schritt 7). Um Abgrenzungsproblemen entgegenzuwirken, wurden im Kodierleitfaden Kodierregeln angewandt, welche eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Die Formulierung des Kodierleitfadens setzte sich wie folgt zusammen (Schritt 6):

Um der Erstellung der Kategorien im Sinne der Fragestellungen eine Richtung zu geben und einer Beliebigkeit bei der Analyse des Datenmaterials vorzubeugen, wurden im Vorfeld erste Hauptkategorien theoriegeleitet und auf der Basis des halbstrukturierten Interviewleitfadens entwickelt. Der Kodierleitfaden ermöglicht eine bessere Nachvollziehbarkeit der Auswertung und der später folgenden Interpretationen. Hier werden Definitionen und Ankerbeispiele für die jeweiligen Hauptkategorien zusammengestellt. Der Kodierleitfaden (Tab. 26) wurde während des Analyseprozesses ständig überarbeitet und konnte bei Bedarf erweitert werden. Die Kodierregeln ermöglichten somit eine Abgrenzung zwischen den verschiedenen Kategorien.

Tab. 26: Formulierung des Kodierleitfadens

Hauptkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Eigener Bezug	Angaben zu praktischem und theoretischem Vorwissen sowie die Beschreibung der eigenen Haltung und Motivation zum Themenkomplex „Sprache & Bewegung“.	„Die Kombination in dem Sinne kannte ich eigentlich noch gar nicht. Das waren für mich ganz verschiedene Lernfelder.“ Interview A/Textpassage 27, 3:10	Es werden Aussagen über die eigenen Einstellungen und Wissensbestände vor der Intervention zugeordnet. Die Veränderungen werden der Kategorie „Nachhaltigkeit“ zugeteilt.
Projektbezug & Evaluation	Angaben zur Umsetzung der Intervention und des gesamten Projektverlaufes.	„Ja, wir machen immer eine Morgenrunde, wo wir zusammensitzen und die Spielideen mit einfließen lassen [...] und das hat immer überraschend gut geklappt. Das Astronautenspiel, die Frau Zunge und das mit der Maus das fließt dann so ein [...] dass wir so ein paar Fingerspiele sowieso immer machen und Lieder und dann haben wir einfach die genommen.“ Interview D/Textpassage 90, 9:42	Es werden Aussagen über die konkrete Umsetzung im pädagogischen Alltag als auch zur Begleitung durch die Projektmitarbeiter über den gesamten Verlauf zugeordnet. Vorschläge zur Konzeptoptimierung sind der Kategorie „Nachhaltigkeit“ zu zuordnen.
Nachhaltigkeit	Gedanken zur Weiterführung des Konzeptes innerhalb der eigenen Einrichtung bedingt durch Änderungen der eigenen Haltung sowie Anregungen für eine mögliche Konzeptoptimierung.	„Ich denke das geht auch irgendwie in die Arbeit über. Sicherlich schaut man dann nochmal rein, aber man hat einfach einen anderen Blick darauf und ich denke, hoffe, der wird auch bleiben.“ Interview B/Textpassage 92, 16:14	Es werden Aussagen zugeordnet, die zukunftsweisende Vorhaben beinhalten. Aussagen über die eigene Haltung und die Umsetzung vor der Intervention werden der Kategorie „Eigener Bezug“ zugeordnet.

Im Rahmen der computergestützten Auswertung wurden die Kategoriedefinitionen in Form von Code-Memos bei den Materialdurchgängen festgehalten. Anschließend erfolgten der Materialdurchlauf nach Fundstellen sowie die mögliche Überarbeitung des Kategoriensystems bei erneuter Durchsicht des Materials (Schritt 8). Die Transkripte wurden dementsprechend inhaltlich strukturiert.

Als Ergänzung dieser theoriegeleiteten Auswertungsform der Qualitativen Inhaltsanalyse wurde zusätzlich ein induktives Vorgehen eingesetzt. Dabei wurden Subkategorien zu den bereits deduktiv gebildeten Hauptkategorien aus dem bestehenden Text abgeleitet und das Material durch Paraphrasierungen und Generalisierungen auf das Wesentlichste reduziert. Das Selektionskriterium stellt die jeweilige bereits deduktiv gewonnene Hauptkategorie dar. Nachdem die einzelnen Aussagen im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse paraphrasiert wurden,

- „Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!“ (Mayring, 2010b, S. 606),

erfolgte in einem nächsten Schritt die Generalisierung der Paraphrasen auf das Abstraktionsniveau sowie die Reduktion der verschiedenen Aussagen hin zu den Kategorien. Dabei konnte dieselbe Textstelle in mehrere Kategoriensysteme eingeordnet werden. Die Tabelle 27 verdeutlicht dieses Vorgehen exemplarisch anhand des Selektionskriteriums „Nachhaltigkeit“²⁴:

Tab. 27: Selektionskriterium „Nachhaltigkeit“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion zur Kategorie	Fall
Haltung hat sich verändert	Veränderung der eigenen Haltung	Veränderungen der eigenen Haltung Insbesondere Sprachverhalten	A
Bewusstsein über Sprache als allgegenwärtiger Prozess hat sich verändert	Bewusstsein über Sprache gewachsen		A, B, C
Das eigenen Sprachvorbild hat sich verändert	Veränderung des eigenen Sprachvorbildes		A, B, 3xC, D
Verbesserung des Hintergrundwissens	Verbesserung des Hintergrundwissens		B
Der Blick ist „genauer“ geworden	Genauerer Blick		B
Sensibilisierung für den Prozess der Sprachentwicklung	Sensiblerer Blick auf sprachliche Prozesse		B
Bewusstsein über Verbindung von Sprache und Bewegung hat sich verändert	Bewusstsein über Verknüpfung gewachsen		C
Eigenverantwortung wichtig	Eigenverantwortung	Zukünftige Umsetzung	2xA
Kolleginnen mit „ins Boot holen“	Umsetzung mit Kolleginnen		A, C, D
Weitere Umsetzung noch nicht thematisiert von Leitung	Noch keine Information von Leitung		A
Ressourcen zur Umsetzung weiterhin vorhanden	Ressourcen weiterhin vorhanden		A
Handouts als Grundlage für weitere Umsetzung	Handouts als Unterstützung		B, C, D
Umsetzung findet automatisch weiter statt, Prozess der Verinnerlichung	Inhalte „verinnerlicht“		B, C, D
Großes Repertoire an Praxisspielen vorhanden	Großes Repertoire		B
Weiterhin extra Ordner mit Praxisideen für die Eltern	Elternordner		A
Weitere Umsetzung nach Beendigung des Projektes	Weitere Umsetzung		A
Keine neuen Vorschläge, alles soll bleiben wie es ist	Keine Vorschläge		Konzeptoptimierung
Routineangebote für U3	Routinespiele	B	
Andere Bildungsbereiche in neuer Fortbildungsreihe/Projekt aufgreifen	Erweiterung um weitere Bildungsbereiche	B	

24 Weitere Selektionskriterien stellten die Hauptkategorien Eigener Bezug und Projektbezug dar.

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion zur Kategorie	Fall
Weitere Mundmotorikspiele für U3	Mundmotorikspiele U3		C
Tagesfortbildung anstelle von 3 Stunden	Ganztagesfortbildungen		2 x C
Regelmäßige Austauschrunde nach Ende des Projektes, Krippen-AG	Regelmäßige Austauschrunde nach Ende		C
Regelmäßige moderierte Austauschrunden	moderierte Austauschrunden		C
Kleinere Gruppen	Kleinere Gruppen		C
Mehr Fachwissen zu den Hintergründen	Hintergrundwissen		D
Mehr Wissen über Störungsverläufe	Patholinguistik		D
Weiterhin so intensive Betreuung	Weiterhin so intensive Betreuung		D

Durch den vorgestellten Prozess (Tab. 27) wurde die zu Beginn große Datenmenge verkleinert und die relevantesten Inhalte herausgearbeitet. Durch die Anwendung des Analyseverfahrens der Zusammenfassung wurde das Material auf die wesentlichsten Inhalte reduziert.

Um einen Intracodercheck zu gewährleisten, wurde in einem weiteren Schritt das Kategoriensystem bei mehrfachem Materialdurchlauf überprüft. In einem nächsten Schritt wurden die Kategorien daraufhin überarbeitet, dass sie

- trennscharf sind (eindeutige Zuordnung ermöglichen, was jedoch die Zuordnung einer Auswertungseinheit zu mehreren Kategorien nicht ausschließt),
- relevant bzgl. der Fragestellung und der Evaluationsziele sind,
- und durch die mehrfache Durchsicht als getestet gelten können.

Die Kategorisierung erfolgte nach Sinneinheiten, die mindestens ein Wort bis hin zu einem Absatz umfassten. Gleiche Informationen bzw. Kodiereinheiten konnten auch mehrfach zugeordnet werden. Aufgrund der Materialfülle wurde zusätzlich die Häufigkeit bei Aussagen mit eindeutig gleichem Bedeutungsinhalt erfasst (quantitativer Schritt). Schließlich wurde das Kategoriensystem jeweils am Material nochmals endgültig überprüft (Schritt 9).

Die wiederholten Materialdurchläufe ermöglichten einen Abgleich der zuvor deduktiv gebildeten Hauptkategorien und die anschließende Zuordnung der induktiv gewonnenen Kategorien durch den Prozess der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion. Durch den endgültigen Materialdurchlauf (Schritt 9) konnte das deduktiv und induktiv entstandene Kategoriensystem bestätigt und in einem nächsten Schritt (10) ausgewertet werden.

9. Auswertung – Darstellung der Ergebnisse

Die folgende Tabelle stellt als erstes Ergebnis der Auswertung, die aus der Analyse entstandenen Kategorien tabellarisch dar. Das zu Beginn deduktive Kategoriensystem wurde durch die induktiven Einträge erweitert und kann nach mehrmaligem Materialdurchlauf als gesichert gelten. Die folgende Tabelle 28 stellt die Unterteilung der einzelnen Haupt- und Subkategorien dar:

Tab. 28: Auflistung der Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorien (deduktiv gebildet)	Subkategorien (induktiv gewonnen)	Differenzierung
Eigener Bezug	Vorwissen Praxis	Vorwissen vorhanden
		Kein Vorwissen
	Vorwissen Theorie	Vorwissen vorhanden
		Kein Vorwissen
	Motivation	
	Haltung	
	Umsetzung Fortbildungsreihe	positiv
negativ		
Expertenrolle		
Projektbezug	Wirksamkeit	wirksam
		nicht wirksam
	Rahmenbedingungen	
	Austausch	
	Wissenschaftliche Begleitung	
	Eltern	
Diagnostik		
Nachhaltigkeit	Zukünftige Umsetzung	
	Veränderungen der eigenen Haltung	
	Konzeptoptimierung	

Tabelle 28 zeigt, dass die durch die induktive Vorgehensweise gewonnenen Kategorien den drei Hauptkategorien zugeordnet werden konnten. Das Kategoriensystem hat sich nach mehrmaligem Materialdurchlauf als verlässlich erwiesen. Besonders der Differenzierungsgrad ausgewählter Unterkategorien hat sich bewährt. Diese Tabelle zur Darstellung der Kategorien wurde in Anlehnung an das induktive Vorgehen nach Mayring (2010a) erstellt. Die folgende Tabelle 29 zeigt zusammenfassend die gewonnenen und gebildeten Kategorien je nach Häufigkeit der Nennungen (in Anlehnung an die Tabelle 27) und in Abhängigkeit des jeweiligen Differenzierungsgrades auf. Hierbei war es möglich, dass pädagogische Fachkräfte jeweils mehrere Aussagen zu einer Kategorie trafen:

Tab. 29: Ordnung der Kategorien nach Häufigkeit der Nennungen

Kategorien zur Hauptkategorie „Eigener Bezug“			
Subkategorie	Grad der Differenzierung	Nennungen	Pädagogische Fachkräfte
Vorwissen Theorie	Vorhanden	7	4
	Nicht vorhanden	7	4
Vorwissen Praxis	Vorhanden	7	3
	Nicht vorhanden	0	0
Motivation		7	4
Haltung		3	2

Kategorien zur Hauptkategorie „Projektbezug“			
Subkategorie	Grad der Differenzierung	Nennungen	Pädagogische Fachkräfte
Umsetzung		19	4
Fortbildungsreihe	positiv	23	4
	negativ	3	1
Expertenrolle		11	4
Wirksamkeit	Wirksam	11	4
	Nicht wirksam	3	3
Rahmenbedingungen		5	2
Austausch		14	4
Eltern		13	4
Wissenschaftliche Begleitung		9	4
Diagnostik		11	3

Kategorien zur Hauptkategorie „Nachhaltigkeit“			
Subkategorie	Grad der Differenzierung	Nennungen	Pädagogische Fachkräfte
Zukünftige Umsetzung		16	4
Veränderungen der eigenen Haltung		14	4
Vorschläge zur Konzeptoptimierung		12	4

Der Einbezug der quantitativen Daten ermöglicht einen Überblick über die Häufigkeiten in den Kategorien und legt offen zu welchen Themen häufige oder wenige Aussagen gemacht wurden.

7.2.1.1 Zwischenfazit

Die zu Grunde liegenden Hauptkategorien lassen sich unmittelbar aus dem Interviewleitfaden (Forschungsfrage) ableiten. Neben den deduktiv gewonnenen Kategorien wurden zusätzlich induktive Kategorien gebildet, die miteinander verknüpft die Vorteile beider Vorgehensweisen aufzeigen (vgl. Reinthoffer, 2008). Diese Art der Mischtypen der Kategorienbildung stellt laut Kuckartz (2007) in der qualitativen Forschung ein gängiges Vorgehen dar. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass eine vollständige, induktive Kategorienbildung kaum möglich und demnach sehr selten zu finden ist.

Auf eine zusätzliche Beschreibung der Ergebnisse in Textform wird an dieser Stelle verzichtet. Eine ausführliche Interpretation der Daten hinsichtlich der Hauptfragestellungen erfolgt in Kapitel 7.3.2.

7.2.1.2 Gütekriterien

Zur Gewährleistung der inhaltsanalytischen Gütekriterien wurde der Prozess der Intra-Kodierreliabilität herangezogen, was bedeutet, dass das Material von der Verfasserin erneut analysiert wurde, ohne auf die Kodierung des ersten Durchlaufs zu achten. Mayring (2010a) beschreibt diesen Prozess wie folgt: „Die Intra-Kodierreliabilität wird überprüft, indem nach Abschluss der Analyse zumindest Teile des Materials erneut durchgearbeitet werden, ohne auf die zuerst erfolgten Kodierungen zu sehen. Eine hohe Übereinstimmung gilt als Indikator für die Stabilität des Verfahrens“ (S. 603f). Von der Überprüfung einer Interkoder-Übereinstimmung wurde im Rahmen dieser Untersuchung aus ökonomischen Gründen abgesehen, da die Verfasserin das Material allein bearbeitet hat. Die weiteren Gütekriterien, die Mayring zur Gewährung der wissen-

schaftlichen Ansprüche der Qualitativen Inhaltsanalyse zählt, wurden beachtet und in den vorigen Kapiteln einzeln erwähnt. Es handelt sich zusammenfassend dabei um folgende Standards:

- Materialqualität;
- Transkription;
- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit;
- Regelgeleitetheit;
- Theoriegeleitetheit;
- Intrakoderreliabilität;
- Generalisierbarkeit.

7.2.1.3 Kritische Auseinandersetzung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse

Über die Bezeichnung der Qualitativen Inhaltsanalyse als solche besteht eine fachliche Diskussion (Lamnek, 2005; Oevermann, 2004; Reichertz, 2007; Gläser & Laudel, 2010). Kritiker gewähren ihr eher eine Zwischenposition in der Gegenüberstellung von quantitativen zu qualitativen Methoden. Jedoch gilt trotz der erwähnten Kritik in den sozialwissenschaftlichen Fachdiskursen die Qualitative Inhaltsanalyse als das meist verbreitetste textanalytische Verfahren (Tischer, Meyer, Wodak & Vetter in Mayring, 2010b). Selbst Mayring erscheint die rein qualitative Bezeichnung nicht mehr ganz adäquat, da er selbst in seinen Ausführungen häufiger Vorschläge zu einer weiterführenden quantitativen Analyse der aus der Qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Daten gibt. Er schlägt den treffenderen Begriff der „qualitativ orientierten kategoriengeleiteten Textanalyse“ vor (Mayring, 2010b, 2012). Auch das rein induktive Vorgehen wird in der Sozialwissenschaft kritisch beleuchtet. Kluge und Kelle (2010) bezeichnen es als das „induktivistische Selbstmissverständnis“ (S. 18), welches darauf beruht, dass ein Forscher zu Beginn seiner Forschungsarbeit niemals frei sein kann von theoretischen Vorüberlegungen, die ihn leiten. Somit sei ein unvoreingenommenes sich Nähern an den Forschungsgegenstand – ein rein induktives Vorgehen – gar nicht erst möglich. Diese Sichtweise aufgreifend, wurde im Rahmen dieser Studie eine Integration aus deduktivem und induktivem Vorgehen gewählt. Der Versuch des Forschers sich unbelastet empirischer Sachverhalte zu nähern, um die wirkliche Realität wahrzunehmen, wird als theoretischer Ausgangspunkt nicht in Frage gestellt, jedoch in der Forschungspraxis als nicht möglich erachtet. Man kann sich nicht von theoretischem Vorwissen komplett befreien. Der Forscher kann nicht zur tabula rasa werden, vielmehr wird dieses Wissen benötigt, um Daten sinnvoll einordnen zu können. Dieser Prozess schließt die Offenheit des Forschers nicht aus. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde versucht, die theoriegeleitet gebildeten Kategorien um neue, aus dem Analyseprozess entwickelte, zu erweitern und daraus neue Erkenntnisse zu gewinnen.

7.2.2 Interpretation der Ergebnisse

Ausgangspunkt der Interviews war das Projekt *Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit*. Die Interpretation der Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt anhand des in Kapitel 5 vorgestellten Forschungsfragenkonstruktes, welches sich wie folgt zusammensetzt:

Das Ziel der Expertenbefragung bestand einerseits darin, inhaltliche Konstrukte wie Haltung und Handlung der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte zu erfassen. Andererseits sollte das Wissen bezüglich der Bildungsthematik Sprache und Bewegung im Rahmen ihres Praxisumfeldes gesammelt und analysiert werden (Rekonstruktion sozialer Prozesse). Somit bildet der Zusammenhang von institutionellen und persönlichen Bedingungen (vorhandene Ressourcen),

Verlauf (Umsetzung) und Wirkung der Projektdurchführung das Kernelement. Aus diesem Forschungskonstrukt wurden folgende Fragestellungen abgeleitet:

- (1) Welches Wissen über frühkindliche Sprachentwicklung und deren (bewegungsorientierte) Förderung besaßen die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte bereits vor Beginn des Projekts? (Erfassen des Fachwissens und eigener Motivation aufgrund ihres Expertenstatus (Rolle));
- (2) Welche Inhalte setzen die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte im pädagogischen Alltag um und woher stammt dieses Wissen? (Rekonstruktion/Umsetzung (Wie?));
- (3) Welche Aspekte zur Konzeptoptimierung würden die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte aus ihrer bisherigen Erfahrung vorschlagen/ergänzen? (Konzeptoptimierung und Zwischenevaluation (Was?));
- (4) Für wie wirksam erachten die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte die Inhalte des Konzeptes? (Wirksamkeit auf Kindebene),
- (5) In welcher Form könnte eine mögliche Weiterführung der Konzeptinhalte in den pädagogischen Alltag integriert werden? (Vorhersage von Nachhaltigkeitsprozessen).

Diese Fragestellungen dienen als Grundlage für die folgende Interpretation der Ergebnisse:

Beantwortung der Fragestellung

- (1) Welches Wissen über frühkindliche Sprachentwicklung und deren (bewegungsorientierte) Förderung bringen die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte mit?

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass alle Interviewpartner zu Beginn des Projektes bereits grundlegendes Theoriewissen sowohl über das Themenfeld Sprache als auch Bewegung verfügten. Dieses Wissen stammt teilweise aus Ausbildungszeiten (von der jüngsten Befragten benannt) als auch aus Fortbildungen zu dem Thema Psychomotorik. Kenntnisse über den Zusammenhang und die Wechselwirkung dieser beiden Entwicklungsbereiche werden jedoch nur von einer Teilnehmerin erwähnt. In den meisten Fällen besteht ein theoretisches Basiswissen von Sprache und Bewegung als getrennte Lernfelder. Ein Repertoire an praktischen Angeboten einer bewegungsorientierten Sprachförderung besitzen alle Befragten. Jedoch erwähnten zwei pädagogische Fachkräfte, dass sie ähnliche Spiele zuvor unbewusst eingesetzt hätten und das Potenzial altbekannter Spiele nicht erkannt hätten. Die Motivation zur Teilnahme an dem Projekt ging von allen Befragten selber aus. So beschrieben drei von ihnen als Motivationsfaktor ihr eigenes Interesse an den Bildungsbereichen Sprache und Bewegung. Eine Teilnehmerin erwähnte die Unzufriedenheit mit dem bisherigen Einsatz stark funktionsorientierter Sprachförderprogramme innerhalb der eigenen Einrichtung. Den Begriff der eigenen Haltung beschrieben zwei Teilnehmerinnen im Kontext des ganzheitlichen Arbeitens im Rahmen ihrer alltäglichen pädagogischen Arbeit, welches sich laut ihren Äußerungen in der Konzeptumsetzung wiederfinden lässt.

- (2) Welche Inhalte setzen die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte im pädagogischen Alltag um und woher stammt dieses Wissen darüber?

Alle Befragten gaben an, die praktischen Inhalte aus der Fortbildung in ihren eigenen pädagogischen Alltag integriert zu haben. Drei der Teilnehmerinnen beschrieben eine ritualisierte Umsetzung wie bspw. im Morgenkreis oder in der Bewegungsstunde. Diese Form der Umsetzung erfolgte in Ergänzung zu den in den Alltag integrierten Inhalten. Alle gaben an, die theoretischen (Sprachvorbild sein & Bewegungsanlässe zu Sprachanlässen werden lassen) sowie praktischen (Spiele, Reime, Fingerspiele, Mundmotorikangebote) Inhalte kontinuier-

lich in den Alltag einfließen zu lassen. Der motivierende Charakter der Spiele erleichterte diese Alltagsintegration. Zwei der Befragten erwähnten, dass sie bereits bekannte Spiele, entsprechend ihrer Erfahrung und ihres nun erworbenen theoretischen Wissens modifizierten. Die Handouts wurden vierfach als Unterstützung genannt, mit deren Hilfe die Inhalte wieder aufgefrischt werden konnten.

(3) Welche Aspekte zur Konzeptoptimierung würden die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte aus ihrer bisherigen Erfahrung vorschlagen bzw. ergänzen?

Die Fortbildungsreihe sowie die gesamte Projektorganisation wurden von allen Befragten durchweg positiv bewertet. Die Praxisangebote seien sowohl altersgerecht als auch motivierend und durch das eigene Erleben im Rahmen der Fortbildungsworkshops von den pädagogischen Fachkräften verinnerlicht worden. Besonders die rhythmischen und mundmotorischen Angebote sowie die Inhalte eines positiven sprachförderlichen Verhaltens wurden von den Teilnehmerinnen hervorgehoben. Aufgrund der Heterogenität der Kinder innerhalb der Einrichtung äußerte eine Teilnehmerin den Wunsch mehr über spezifische Entwicklungsverläufe zu erfahren. Die Unterteilung zwischen theoretischen und praktischen Fortbildungsinhalten wurde von allen als positiv bewertet, eine Teilnehmerin wünschte sich mehr praktische Inhalte. Das Selbsterleben der Angebote wurde zusätzlich von dieser pädagogischen Fachkraft als wichtiger Fortbildungsbestandteil hervorgehoben. Der Austausch unter den Projektteilnehmerinnen wurde als wichtiger Aspekt der Kommunikation genannt, jedoch auch als Kritikpunkt angemerkt, da dies aufgrund der Gruppengröße schwer umzusetzen war. Kleinere Gruppen und mehr Zeit für einen angeleiteten Austausch sowie die Fortführung der Fortbildungsreihe und wissenschaftlichen Begleitung über einen längeren Zeitraum wurden von einer Teilnehmerin mehrfach als zukünftige Empfehlungen genannt. Zusätzlich wurde der Wunsch nach ganztägigen Fortbildungen geäußert. Der Versuch, die pädagogischen Fachkräfte als Experten in das Projekt mit einzubeziehen, wurde von allen Befragten als positiv bewertet. Mehrfach wurde einerseits die Möglichkeit eigenes Wissen einzubringen genannt, andererseits aber vor allem auch von der Expertise der anderen Projektteilnehmer zu profitieren. An dieser Stelle wurde erneut ein Aspekt zur Konzeptoptimierung erwähnt: die Intensivierung des Austausches unter den Teilnehmern durch kleinere Gruppen.

(4) Für wie wirksam erachten die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte die Inhalte des Konzeptes?

Fasst man die Aussagen zur Einschätzung der Wirksamkeit des Konzeptes zur *Bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit* zusammen, so zeichnet sich eine durchgehend positive Tendenz ab. Von allen Interviewpartnerinnen wurden positive Veränderungen bei den Kindern ihrer Krippengruppe seit dem Förderbeginn beschrieben. Das „Frühe Ansetzen“ und „Nutzen des frühen sprachlichen Zeitfensters“ sowie das Anerkennen der Sprache als „allgegenwärtiges Phänomen“ im Krippenalltag wurden vermehrt genannt. Besonders die frühkindlichen Spielthemen der Altersstufe der Ein- bis Dreijährigen bieten nach Aussage der Teilnehmerinnen viel Potenzial zur Integration von bewegungsorientierten Sprachförderelementen. Sowohl die alterstypische Neugier als auch die Sprachfreude bieten perfekte Voraussetzungen für eine frühkindliche Sprachbildung. Es sollte darauf geachtet werden, äußerte eine Teilnehmerin, dass besonders bei dieser Altersstufe Sprache nicht als ein isoliertes Phänomen angesehen wird, sondern innerhalb der frühkindlichen Spielthemen unterstützt werden kann. Wenn auch individuumsabhängig, so berichtet die Mehrheit

Veränderungen sowohl der Wahrnehmungs- als auch Sprachentwicklungsprozesse beobachten zu können. Besonders die Bereiche Wortschatz, Artikulation und sprachliches Handeln wurden von einigen Teilnehmerinnen hervorgehoben. Zusätzlich wurde die Einbindung der Eltern als weiterer zentraler Wirkfaktor genannt. Alle Teilnehmer berichteten über ein Interesse seitens der Eltern. Vor allem die Eltern, die im Rahmen der Interventionsgruppe II an praktischen Elternfortbildungen teilgenommen hatten, zeigten stärkeres Interesse, welches über „Tür-und-Angel Gespräche“ hinaus ging. In Bezug auf die Ergebnisse der statistischen Analyse der Veränderungen der Sprachentwicklung der Kinder zwischen den Versuchsgruppen, können diese Aussagen als Bestätigung der Erkenntnisse betrachtet werden.

(5) In welcher Form könnte eine mögliche Weiterführung der Konzeptinhalte in den pädagogischen Alltag integriert werden?

Durch die Aussagen zur zukünftigen Umsetzung wird deutlich, dass alle befragten pädagogischen Fachkräfte eine Weiterführung befürworten. Neben den notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen, die bei allen der vier Befragten gegeben sind, sei eine „hohe Eigenverantwortung“ nötig. Durch das „Selbsterleben“ der Praxisangebote und die kontinuierliche Begleitung und Reflexion wurden die Inhalte verinnerlicht, so dass ein Übertrag in den Alltag auch nach Beendigung des Projektes automatisch stattfindet. Die Fortbildungen haben ein großes Repertoire an Praxisangeboten bereitgestellt, welches durch die Handouts immer wieder abgerufen werden kann. So sei einer nachhaltigen Fortführung nichts entgegenzusetzen. Der Wunsch nach einer wissenschaftlichen Begleitung über den Projektzeitraum hinaus wird auch an dieser Stelle wieder sichtbar.

Bezogen auf Veränderungen der eigenen Haltung erwähnten alle vier Befragten das eigene Sprachvorbild. Dieses hätte sich, durch das Bewusstsein über Sprache als allgegenwärtiger Prozess, der mit Bewegung in ständiger Interaktion steht, verändert. Aus diesen Aussagen lässt sich möglicherweise ableiten, dass sich die Verknüpfung von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Sprachprozessen im eigenen Handeln der Teilnehmerinnen widerspiegelt. Nicht nur der Blick auf sich selbst, sondern auch eine sensiblere Betrachtung der Sprach- und Bewegungsentwicklung der Kinder stellt einen elementaren Baustein für die Fortführung der Projektinhalte dar. Dieser Prozess wurde zusätzlich durch ausführliche Fallbesprechung jedes einzelnen Kindes verstärkt.

7.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Experteninterviews

Im Rahmen der vorausgegangen Kapitel wurde die Analyse der durchgeführten qualitativ angelegten Untersuchung ausführlich dargelegt. Nachdem aus leitfadengestützten Experteninterviews Hauptkategorien und Nebenkategorien im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a, 2010b) abgeleitet wurden, wurden diese anschließend bezogen auf die entsprechenden Fragestellungen interpretiert. Nach Auswertung und Interpretation der Interviewtranskripte können für diese Untersuchung zusammenfassend folgende zentralen Ergebnisse festgehalten werden:

- Die befragten pädagogischen Fachkräfte verfügen über ein grundlegendes Wissen über den Zusammenhang von Sprache und Bewegung, die meist als getrennte Lernfelder betrachtet werden.
- Pädagogische Fachkräfte besitzen bereits ein großes Repertoire an praktischen Angeboten zur Stärkung sprachlicher Prozesse durch Bewegung, verwenden es jedoch unbewusst und ohne fundiertes Hintergrundwissen (z.B.: Potenzial von Bewegungsliedern).
- Es besteht großes Interesse an alltagsintegrierten Formen der Sprachbildung und Sprachförderung und damit verbunden der Wunsch nach einer Abkehr von isolierten funktionsorientierten Förderprogrammen.

- Das Konzept der *Bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit* entspricht den aus der eigenen Arbeit entstammenden Werten und dem eigenen Erziehungsverständnis der Teilnehmerinnen.
- Seit der Projektteilnahme hat sich das Verständnis für den Zusammenhang von Sprache und Bewegung erweitert und die Umsetzung der Projekthinhalte erfolgt ritualisiert und alltagsintegriert.
- Das „eigene Erleben“ der praktischen Angebote innerhalb der Fortbildung unterstützt den Prozess der Verinnerlichung.
- Der Krippenalltag wird als optimales Umfeld zur bewegungsorientierten Förderung sprachlicher Kompetenzen eingeschätzt.
- Veränderungen, die nach Aussage der befragten pädagogischen Fachkräfte auf das Projekt zurückzuführen sind, lassen sich bei einem Großteil (individuum-abhängig) der Kinder beobachten.
- Die pädagogischen Fachkräfte beobachten die größten Entwicklungszuwächse bei den teilnehmenden Kindern in den Sprachbereichen Lexikon und Semantik sowie Phonetik.
- Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben Veränderungen des eigenen Sprachvorbildes und äußern teilweise den Wunsch nach mehr Wissen über mögliche patholinguistische Prozesse.
- Die Einbindung der Eltern wird als zusätzlicher Wirkfaktor zur Stärkung der sprachlichen Entwicklung eingeschätzt.
- Durch den Prozess der Verinnerlichung der Inhalte seitens der pädagogischen Fachkräfte können Nachhaltigkeitsprozesse erwartet werden.

Auf Grund der geringen Datenmenge lassen sich diese Aussagen nicht verallgemeinern, sie können nur innerhalb ihres Kontextes betrachtet werden. Jedoch wird deutlich, dass viele Komponenten die inhaltlichen Konstrukte der eigenen Haltung und des eigenen Handelns im Rahmen einer bewegungsorientierten Sprachbildung beeinflussen können. Pädagogische Fachkräfte stellen auf diesem Gebiet keine Tabula rasa dar. Sie bringen viele Ressourcen mit, auf denen gemeinsam im Austausch aufgebaut werden kann. Die Zusammenfassung der Ergebnisse beleuchtet Hinweise, die für eine mögliche Fortführung des Konzeptes von großer Bedeutung sind. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der Analyse der Experteninterviews einerseits das Ziel einer Zwischenevaluation mit Hinblick auf spätere Nachhaltigkeitsprozesse erfüllt haben und andererseits Hinweise für eine neue optimierte Projektphase aufgezeigt haben. Des Weiteren konnten wichtige Erkenntnisse aus dem pädagogischen Alltag dargestellt werden, die bei rein quantitativen Erhebungsverfahren verborgen bleiben. Die Interpretation der Ergebnisse aus den Experteninterviews in Hinsicht auf die quantitativ gewonnenen Erkenntnisse aus den Beobachtungs- und Testverfahren erfolgt abschließend im letzten Teil dieses Kapitels (Kapitel 7.4) Dabei werden die Ergebnisse des inhaltsanalytischen Vorgehens mit den Ergebnissen der übrigen Datenerhebungsmethoden in Beziehung gesetzt und hinsichtlich der eingangs formulierten Hypothesen interpretiert. Die Interviewdaten gelten u.a. als Ergänzung für die gewonnenen Daten aus dem Fragebogen zur Evaluation der Fortbildungsreihe (Kapitel 7.3) Kapitel sowie des gesamten Projektes.

7.3 Auswertung der Fragebogenerhebung

Neben der quantitativen Erfassung des Sprachstandes der Kinder sowie der qualitativen Analyse der Experteninterviews, wurde zusätzlich eine Fragebogenerhebung zur Einschätzung der Interventionsreihe seitens der Vertreter der teilnehmenden pädagogischen Einrichtungen (IG I

& IG II) eingesetzt. Ziel der Fragebogenerhebung war es, die Fortbildungsreihe aus Sicht der Teilnehmer zu evaluieren und somit Aufschlüsse für eine zukünftige Konzeptoptimierung geben zu können. Zusätzlich wurde die Wirksamkeit der Maßnahme aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte abgefragt. Diese Ergebnisse dienen als Ergänzung der Interviewdaten und werden bei der zusammenfassenden Interpretation in Bezug gesetzt.

Bei dem Projektabschluss an der Universität Osnabrück wurden die Fragebögen zur Evaluation der Fortbildungsreihe vorgestellt und die anwesenden Teilnehmer gebeten, diese im Anschluss auszufüllen. Insgesamt beziehen sich die folgenden Angaben auf 12 ausgefüllte Fragebögen. Die verhältnismäßig geringe Anzahl lässt sich darauf zurückführen, dass die Teilnehmer die Bögen gemeinsam mit ihrem Tandempartner aus ihrer Einrichtung ausfüllten. Die Datenauswertung der geschlossenen Fragen erfolgte mit Hilfe des Programmes SPSS Statistics 19. Für die Auswertung der offenen Fragen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a) herangezogen. Für diese Analyse wurden Kategorien induktiv aus dem Material gewonnen und in Anlehnung an die Fragestellungen ausgewertet. Die Ergebnisse der offenen Fragen werden im direkten Zusammenhang zu den Themenkomplexen der geschlossenen Fragen vorgestellt.

Für eine bessere Übersicht werden die Ergebnisse nun anhand der Themenbereiche der Fragenmodule des Evaluationsbogens zusammengefasst dargestellt.

- (1) Organisation der Fortbildung,
- (2) Inhalte der Fortbildung,
- (3) Methodik,
- (4) Eigene Erwartungen,
- (5) Optimierungsvorschläge,
- (6) Wirksamkeit.

1. Organisation der Fortbildung

Der Grad der Zufriedenheit mit den organisatorischen Faktoren der Fortbildung lässt sich aus der folgenden Tabelle entnehmen, in der die fünf Fragestellungen zu dem Themenkomplex aufgeführt sind. Die Organisation und der Ablauf der Fortbildungsreihe wurden von den Befragten durchweg als positiv bewertet. Lediglich das Item „zeitlicher Rhythmus“ ($M = 3,67$; $SD = 1,073$) weicht etwas von der Gesamtbewertung dieses Themenkomplexes ab (Tab. 30).

Tab. 30: Zufriedenheit – Organisatorische Ebene

Wie zufrieden waren Sie...		1. ...insgesamt mit der Organisation der Fortbildungsreihe?	2. ...mit dem zeitlichen Rhythmus?	3. ...mit dem Ablauf eines Fortbildungstages?	4. ...mit dem zeitlichen Rahmen eines Fortbildungstages?	5. ...mit der Gruppengröße?
N	Gültig	12	12	12	12	12
	Fehlend	0	0	0	0	0
Mittelwert		4,25	3,67	4,17	4,42	4,17
Standardabweichung		0,452	1,073	0,718	0,669	0,937

Betrachtet man die Häufigkeiten zur allgemeinen Zufriedenheit mit der Organisation der Veranstaltungen, so zeichnet sich ein ausgeglichenes Ergebnis ab. 75% der Befragten bewerteten diese Frage mit der höchsten Punktzahl (5), die weiteren 25% gaben an eher zufrieden (4) zu sein. Wie die Ergebnisse der geschlossenen Fragen zeigen, sind die Befragten überwiegend mit der Fortbildungsreihe zufrieden, so dass die genannten Verbesserungsvorschläge fast überwiegend Einzelnennungen bleiben und sich auf persönliche Präferenzen beziehen oder die positiven Aspekte an dieser Stelle hervorheben. Als verbesserungswürdig für eine spätere Folgestudie wurde von zwei Befragten der Zeitpunkt der Fortbildungsreihe genannt. Es wäre besser mit Beginn des Kindergartenjahres zu starten. Zwei weitere Teilnehmer hätten sich kleinere Gruppen gewünscht, um einen intensiveren Austausch einfacher ermöglichen zu können.

2. Inhalte der Fortbildung

Ähnlich positiv sieht auch die inhaltliche Bewertung der Fortbildungen aus. Bei der Themenauswahl allgemein zeichnet sich ein einheitliches Antwortschema ab, während die praxisbezogenen Inhalte mit einem Mittelwert von 3,92 leicht abweichen (Tab. 31). Da es sich bei dieser Fortbildungsreihe um die Zielgruppe der unter Dreijährigen handelt, ist es wenig verwunderlich, dass die Umsetzung der Inhalte mit Erwachsenen im Rahmen der Fortbildungen nicht immer als sehr motivierend betrachtet werden konnte. Auch könnte der Wiedererkennungswert einiger altbekannter Methoden (z.B. Fingerspiele als Form der sprachlichen Förderung) ein Grund dafür sein, dass sie teilweise als weniger anregend bewertet worden sind.

Tab. 31: Zufriedenheit – Inhaltliche Ebene

Wie zufrieden waren Sie...		1. ...mit der Themenauswahl der einzelnen Fortbildungstage?	2. ...mit den theoriebezogenen Inhalten?	3. ...mit den praxisbezogenen Inhalten?
N	Gültig	12	12	12
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		4,42	4,25	3,92
Standardabweichung		0,515	0,622	1,165

Schaut man sich die Antworten zu den theorie- und praxisbezogenen Inhalten an, zeichnet sich ein überwiegend positives Ergebnis (Mittelwert über 4) ab. Die große Mehrheit liegt im Bereich „zufrieden“.

Um die allgemeinen Aussagen zur Zufriedenheit der Inhalte besser einordnen zu können, wurden die Teilnehmer in einem nächsten Schritt gebeten, die einzelnen Bausteine der Fortbildungsreihe einerseits nach ihrer Wichtigkeit und andererseits nach der Umsetzbarkeit im pädagogischen Alltag zu bewerten (Tab. 32).

Tab. 32: Bewertung der Fortbildungsinhalte nach Wichtigkeit

Wichtigkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	N	
			Gültig	Fehlend
Die kindliche Entwicklung – Fokus Sprache	4,55	0,688	11	1
Lexikon & Semantik – Baustein Wortschatz	4,27	0,647	11	1
Phonetik & Phonologie – Baustein Artikulation	4,27	0,647	11	1
Bewegungslandschaften – Praxis	4,09	0,831	11	1
Sprachfördernde Verhaltensweisen	4,64	0,809	11	1
Bewegte Literacyförderung	3,80	0,919	10	2
Wenn nicht alles rund läuft... Sprachauffälligkeiten erkennen	4,82	0,405	11	1
Sprachbaum	4,10	0,738	10	2
Bewegte Sprachspiele	4,60	0,699	10	2
Sing- und Fingerspiele	4,70	0,483	10	2
Mundmotorikspiele	4,56	0,726	9	3
Austausch/Reflexion	3,89	0,928	9	3

Die Mittelwerte aller Bausteine weisen auf einen hohen Bedeutungscharakter hin. Es werden kaum Unterschiede zwischen den theoretischen oder praktischen Inhalten erkennbar. Lediglich der Austausch und die Reflexion untereinander werden von 33% als „teils, teils“, von den anderen 67% jedoch als „eher wichtig“ bis „wichtig“ erachtet. Die hohe Bedeutsamkeit, welche dem Baustein *Sprachauffälligkeiten erkennen* und *Sprachfördernde Verhaltensweisen in Bewegung* beigemessen wird, decken sich mit den Aussagen aus den Experteninterviews. Sehr ähnlich sieht die Einschätzung der Umsetzbarkeit der Inhalte aus (Tab. 33).

Tab. 33: Bewertung der Inhalte nach Umsetzbarkeit

Umsetzbarkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	N	
			Gültig	Fehlend
Die kindliche Entwicklung – Fokus Sprache	4,42	0,669	12	0
Lexikon & Semantik – Baustein Wortschatz	4,33	0,651	12	0
Phonetik & Phonologie – Baustein Artikulation	4,00	1,000	11	1
Bewegungslandschaften – Praxis	3,75	1,288	12	0
Sprachfördernde Verhaltensweisen	4,50	0,905	12	0

Umsetzbarkeit	Mittelwert	Standard- abweichung	N	
			Gültig	Fehlend
Bewegte Literacyförderung	3,82	1,328	11	1
Wenn nicht alles rund läuft... Sprachauffälligkeiten erkennen	4,33	0,888	12	0
Sprachbaum	3,73	1,104	11	1
Bewegte Sprachspiele	4,33	1,231	12	0
Sing- und Fingerspiele	4,33	1,155	12	0
Mundmotorikspiele	4,08	1,240	12	0
Austausch/Reflexion	3,67	1,303	12	0

Diese einzelnen Bewertungen und Einschätzungen sind positive Hinweise für die „Praxistauglichkeit“ der Projektinhalte und verweisen auf eine bewusste Umsetzung.

Die pädagogischen Fachkräfte wurden des Weiteren gebeten, die genannten Fortbildungsbausteine nach ihrem Bekanntheitsgrad zu bewerten (Tab. 34).

Tab. 34: Bewertung der Fortbildungsinhalte nach Bekanntheit

Bekanntheit	Mittelwert	Standard- abweichung	N	
			Gültig	Fehlend
Die kindliche Entwicklung – Fokus Sprache	3,92	0,515	12	0
Lexikon & Semantik – Baustein Wortschatz	3,58	0,669	12	0
Phonetik & Phonologie – Baustein Artikulation	3,17	0,835	12	0
Bewegungslandschaften – Praxis	4,50	0,674	12	0
Sprachfördernde Verhaltensweisen	4,33	0,651	12	0
Bewegte Literacyförderung	3,00	1,000	11	1
Wenn nicht alles rund läuft... Sprachauffälligkeiten erkennen	3,17	0,835	12	0
Sprachbaum	4,33	0,651	12	0
Bewegte Sprachspiele	4,17	0,718	12	0
Sing- und Fingerspiele	4,58	0,669	12	0
Mundmotorikspiele	4,08	0,793	12	0

Die Mittelwerte zeigen auf, dass die Teilnehmer bereits im Vorfeld Wissen über die verschiedenen theoretischen und praktischen Inhalte besaßen. Jedoch lässt sich an dieser Stelle ein höherer Kenntnisszuwachs nach Beendigung der Fortbildungsreihe in den spezifischen Bereichen der Sprachförderung erkennen. So weisen die Bausteine zur bewegungsorientierten Förderung der *Phonetik & Phonologie* ($M=3,17$), *Semantik & Lexikon* ($M=3,58$), *Literacyfähigkeiten*

($M=3,00$) sowie die Spiele zur *Förderung der Mundmotorik* ($M=4,08$) den geringsten Kenntnisstand im Vorhinein auf. Auch der Baustein zur *Sensibilisierung für Sprachauffälligkeiten* ($M=3,17$) hat in diesem Zusammenhang einen niedrigen Mittelwert.

Anschließend wurden die Teilnehmer befragt, wo sie das bestehende Wissen erworben hatten. 67% der Befragten gaben an, Grundkenntnisse bereits aus ihrer Ausbildung und aus anderen Fortbildungen (Psychomotorik, Sprachförderung U3, Heilpädagogik, Kleinkindpädagogik) mitgebracht zu haben. Wissenszuwachs durch eigenes Interesse (unabhängig von Aus-, Fort- und Weiterbildung) an der Thematik gaben 58% der Befragten an.

Die Ergebnisse dieses Themenbereiches lassen sich in direkten Bezug zur Hypothese 5

„Pädagogische Fachkräfte verfügen bereits über ein Basiswissen hinsichtlich der Bedeutung von Bewegung als Medium zur Förderung von Spracherwerbsprozessen und wenden jenes vor der Intervention bereits in Ansätzen unbewusst und nach der Intervention mit fundierten Kenntnissen zielgerichtet im Krippenalltag an“, stellen und können als beständiger Faktor gesehen werden.

Die weitere Interpretation folgt in Kapitel 7.4.

3. Methodik

Die Ergebnisse der Fragen zur methodischen Umsetzung der Fortbildungsreihe weisen ein recht einheitliches Bild auf (Tab. 35).

Tab. 35: Bewertung der Methodik

Wie zufrieden waren Sie		1. ...mit der Art der Vermittlung allgemein?	2. ...mit dem Anteil an Theorie?	3. ...mit dem Anteil an Praxis?	4. ...mit dem fachlichen Niveau (Bsp. Fachausdrücke)?
N	Gültig	12	12	12	12
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		4,33	4,08	4,17	4,25
Standardabweichung		0,778	0,669	0,577	0,754

Die Theorie- und Praxisverteilung sowie das fachliche Niveau der Fortbildungen werden von den Teilnehmern überwiegend positiv (eher zufrieden bis zufrieden) bewertet. Die Streuung ist bei allen vier Fragen sehr ausgeglichen. Dies ist mitunter darin zu begründen, dass die Teilnehmer regelmäßig in Reflexionsrunden während der Fortbildungsreihe eingebunden wurden, in denen sie Anmerkungen zur Art und Durchführung der Workshops einbringen konnten, so dass diese (falls sie dem Konzeptgedanken nicht widersprachen) direkt in die weiteren Fortbildungsphasen einfließen konnten. Diese Möglichkeit sich selbst einzubringen wurde von den Teilnehmern weiter als gegeben bewertet ($M=4,58$) und im gleichen Rahmen als einigermaßen wichtig erachtet ($M=3,75$). Ebenso wurde der Austausch untereinander im Rahmen der Fortbildungen als wichtig eingeschätzt ($M=3,75$). Die Befragten gaben an, dass dies „teilweise möglich“ bis „möglich“ war ($M=3,50$).

4. Eigene Erwartungen

Die aus der induktiven Auswertung gewonnenen Kategorien (Wissenszuwachs; Bestätigung; Kontakte) zeigen ein sehr einheitliches Bild der eigenen Erwartungen zu Beginn der Fortbildungs-

reihe. So versprach sich ein Großteil der Teilnehmerinnen einen Wissenszuwachs auf der theoretischen (Spracherwerb, Strategien zur Förderung durch Bewegung) sowie auf der praktischen Ebene (bewegungsorientierte Angebote) als auch eine Bestätigung „bisher auf dem richtigen Weg zu sein“ (B 5b). Zwei Teilnehmerinnen gaben des Weiteren an, mit der Erwartung neue Kontakte zu anderen Kolleginnen aufzubauen in die Fortbildungsreihe gestartet zu sein. Bezogen auf die Frage nach der Erfüllung der Erwartungen lässt sich ein MD von 1,25 (1-ja, 2-teils/teils, 3-nein) als ein positives Ergebnis interpretieren.

5. Bewertung der Fortbildungsreihe und Optimierungsvorschläge

Die Bewertung der Fortbildungsreihe fällt insgesamt sehr positiv aus. Die aus den Antworten der drei offenen Fragen zu diesem Themenkomplex ermittelten Kategorien weisen auf eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer hin. So lassen sich zur Konzeptoptimierung überwiegend Aussagen finden, die sich der Kategorie *Verbesserung der Organisation* zuordnen lassen und weniger inhaltliche Aspekte ansprechen. Für verbesserungswürdig befanden drei Teilnehmerinnen (ähnlich wie bei dem ersten Themenkomplex) die Zeitstruktur der einzelnen Fortbildungstage sowie die Abstände zwischen den Veranstaltungen. Des Weiteren wünschten sich zwei Teilnehmerinnen ein basaleres Praxisangebot für die unter Dreijährigen. In diesem Sinne fügte eine Teilnehmerin als Optimierungsvorschlag hinzu, „[...] *die Angebote sollten teilweise etwas heruntergeschraubt werden für die Krippenkinder*“ (B 10b). Das „*durchspielen jedes Angebotes*“ (B 4) wurde als teilweise langweilig empfunden. Die Textpassagen dieser Kategorie *inhaltliche Optimierungsvorschläge* weisen erneut auf die Schwierigkeit hin, eine Fortbildungsreihe für Kinder unter drei Jahren interessant für Erwachsene zu gestalten. Zwar sind die Bedürfnisse und Interessen der Kinder klar erkennbar, jedoch beeinflussen auch die eigenen Bedürfnisse und die Motivationslage das Erleben der Fortbildungspraxis.

Eine weitere Kategorie, die sich aus diesem Themenkomplex schloss, gibt Hinweise zur Intensivierung des Erfahrungsaustausches unter den Kollegen. Vorgeschlagen wurde, Austauschrunden als Ritual in jede Fortbildung einzubauen. Die zweimalig erfolgte moderierte Austauschrunde oder der offene Austausch in den Kleingruppenarbeiten sei zu wenig gewesen. Die gewonnenen Kategorien, die aus den positiven Erfahrungen und Aspekten der Fortbildungsreihe entwickelt wurden, zeigen eine Vielfalt von Themen auf. Die folgende Tabelle 36 stellt diese Kategorien dar:

Tab. 36: Kategoriensystem des Themenkomplexes Bewertung und Konzeptoptimierung

Bewertung & Optimierungsvorschläge zur Fortbildungsreihe (Induktiv gewonnene Kategorien)			
Positiv		Negativ (Kritik? Optimierungsvorschläge?)	
	Nennungen		Nennungen
Wissenszuwachs	9	Verbesserung der Organisation	3
Neue Ideen	7		
Inhaltliche Gestaltung	5	Inhaltliche Optimierungsvorschläge	2
Referentin	3		
Erfahrungsaustausch	3	Mehr Erfahrungsaustausch	2
Handouts	2		
	n = 29 ¹		n = 7

1 Mehrfachnennungen möglich

Die linke Spalte der Tabelle skizziert ein sehr positives Bild der Fortbildungsreihe. Es werden unterschiedliche Aspekte erwähnt, die von mehreren Teilnehmern genannt wurden. Betrachtet man die Aussagen insgesamt, wurde dem Angebot deutlich mehr Lob als Kritik ausgesprochen. Das Ziel der Fortbildungsreihe, Wissen praxistauglich zu vermitteln scheint erreicht. Die inhaltliche Gestaltung und Vermittlung der Projektinhalte wurde positiv bewertet: *„Mir gefielen der Wechsel von Praxis und Theorie und der Austausch mit anderen Kolleginnen. Außerdem, wurden viele praktische Aspekte, welche man gut mit den Kindern umsetzen kann, weiter gegeben“* (B 6). Ebenfalls wurde der Nachhaltigkeitsgedanke im Zusammenhang mit der Fortbildungsdokumentation durch die Handouts von zwei Teilnehmerinnen erwähnt. Betrachtet man die beiden Spalten im Vergleich, wird deutlich, dass die inhaltliche und organisatorische Struktur teilweise unterschiedlich empfunden wurden. Einige Aspekte, die in der rechten Spalte als verbesserungswürdig genannt wurden, wurden auf der anderen Seite gelobt. Die Aussagen zu den Optimierungsvorschlägen stellen eine gute Grundlage für zukünftige Untersuchungen dar.

6. Wirksamkeit der Intervention

Die offenen Aussagen zur Einschätzung der Wirksamkeit aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte lassen sich in vier Kategorien einteilen:

- Wirksam;
- Teilweise wirksam;
- Veränderungen erkennbar auf Kindebene;
- Eigene Veränderungen.

Die quantitative Darstellung der gewonnenen Kategorien lässt auf eine positive Einschätzung der Intervention seitens der Teilnehmer schließen. So erachten neun der Befragten das Konzept als wirksam und fünf geben an, bereits Veränderungen bei einzelnen Kindern beobachtet zu haben: *„Ich halte die „Bewegte Sprache“ für sehr wirksam, gerade für diese Altersgruppe, da Bewegung einen großen Teil einnimmt. Wenn dies noch mit einem anderen Bereich (Sprache) verknüpft wird, ist die Erfolgchance mehr zu erfahren, zu lernen, sehr hoch. Dies habe ich auch an den Kindern beobachtet“* (B 6). Hervorgehoben wurden von den Teilnehmerinnen die „pragmatischen“ Kompetenzen sowie der „Wortschatz und die Aussprache“. Jedoch wurde auch selbstkritisch von zwei Teilnehmerinnen angemerkt, dass ihnen keine Vergleichsmöglichkeit *„mit einer vergleichbare[n] Gruppe ohne „Bewegte Sprache“* (B 5) vorliegen würde. Des Weiteren erwähnten zwei Teilnehmerinnen, ohne dass es Gegenstand der Fragestellung war, Veränderungen bzgl. ihres eigenen sprachlichen Verhaltens wahrgenommen zu haben.

Betrachtet man die Aussagen der Teilnehmerinnen zu der Frage nach der Sinnhaftigkeit einer frühen Sprachförderung allgemein (unabhängig vom Projekt), so zeichnet sich ein allgemeiner Tenor „pro“ Förderung unter Drei Jahren ab. Alle Aussagen bekräftigen eine frühe Förderung, besonders vor dem Hintergrund einer alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung: *„Sprachförderung beginnt für uns von Anfang an. Wir erleben in der Krippe, dass das Zusammenwirken von Bewegungsmöglichkeiten-schaffen und Sprachanreize-schaffen in Wechselwirkung steht und unsere Kinder große sprachliche Fortschritte machen. Selbst die ganz kleinen lieben unseren Abschlusskreis und man kann täglich sehen, wie eine Bewegung oder ein Wort dazu gelernt wird. Wenn unser Kreis mal ausfällt, sind alle sehr enttäuscht und fordern wenigstens ein Lied oder einen Spruch“* (B8). Andere Teilnehmerinnen heben das Aufgreifen kindli-

cher Spielthemen als Raum zur frühen Förderung hervor. Aus den Aussagen lässt sich interpretieren, dass vor allem für den Krippenbereich eine alltagsbasierte und -integrierte Sprachbildung und -förderung von den pädagogischen Fachkräften als sinnvoll erachtet wird.

7.4 Zusammenführung der Ergebnisse

In Kapitel 5 wurden die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung dargelegt und die Hypothesen formuliert, die in den Kapiteln zur Ergebnisdarstellung und -interpretation (Kapitel 7.1–7.3) überprüft wurden. Im Folgenden soll nun auf diese eingegangen und auf die einzelnen Ergebnisse zusammenfassend Bezug genommen werden.

H1: Kinder im Alter von 24 bis 36 Monaten, die eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der Krippe erhalten haben, weisen einen größeren Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen auf, als diejenigen Kinder im selben Alter, die diese nicht erhalten haben.

Fasst man die quantitativen Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammen, konnten sowohl für das Sprachverständnis (VS) als auch für die produktiven sprachlichen Fähigkeiten (ESR) signifikante Gruppenunterschiede ermittelt werden. In beiden Bereichen weist die Interventionsgruppe II einen größeren Zuwachs auf als die Kontrollgruppe. Die Interventionsgruppe I zeigt in den sprachrezeptiven Bereichen bessere Ergebnisse nach Beendigung der Interventionszeit auf als die Kontrollgruppe. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen bestätigen diese Aussage, da sowohl bei den Experteninterviews als auch bei der Fragebogenerhebung auf die sprachlichen Zuwächse der Interventionsgruppen hingewiesen wurde. Diese Hypothese kann demnach als bestätigt gelten.

H2: Kinder im Alter von 24 bis 36 Monaten, die eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der Krippe erhalten haben, weisen einen stärkeren Zuwachs ihrer sprachlichen Kompetenzen in den phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen und pragmatischen Bereichen auf, als Kindern im selben Alter, die diese nicht erhalten haben.

Die signifikanten Ergebnisse der quantitativen Untersuchung (SETK 3–5) geben Aufschluss über den Zuwachs an semantisch-lexikalischen Kompetenzen zugunsten der Interventionsgruppen. Die phonetisch-phonologischen Leistungen konnten nur im geringen Maße Beachtung finden in den ausgewählten Untertests der Verfahren. Dennoch konnte sogar ein Zuwachs an morphologisch-syntaktischen Kompetenzen, welche nicht Teil der eingangs formulierten Hypothese waren, (eingeschränkt²⁵) festgestellt werden. Diese Ergebnisse werden auch durch die Fragebogenerhebung sowie die Experteninterviews unterstützt, indem über positive Veränderungen in den Entwicklungsverläufen innerhalb dieser Kompetenzbereiche berichtet wurde. Wie bereits erwähnt, konnten die pragmatischen Fähigkeiten nicht mittels der standardisierten Erhebungsverfahren untersucht werden. Jedoch wurden vereinzelt in den Interviews sowie der Fragebogenerhebung Aussagen über Zuwächse dieses Kompetenzbereichs getroffen. Diese zweite Hypothese kann demnach mit Einschränkung bestätigt werden. Die Daten der vorliegenden quantitativen und qualitativen Erhebung geben Hinweise auf den Einfluss der Intervention auf die erwähnten sprachlichen Kompetenzen.

25 Unter Beachtung der eingeschränkten Aussagekraft der Untertests zu diesem Kompetenzbereich (SETK-2).

H3: Kinder im Alter von 24 bis 36 Monaten, die eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der Krippe erhalten haben und deren Eltern in die frühkindliche Sprachbildung und -förderung durch Bewegung einbezogen wurden, weisen einen größeren Zuwachs an sprachlichen Kompetenzen auf, als diejenigen Kinder im selben Alter, die eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung im Krippenkontext ohne Einbezug der Eltern erhalten haben. Ein noch größerer Zuwachs lässt sich im Vergleich zu den Kindern im selben Alter feststellen, die keinerlei explizite Förderung im Krippenkontext erhalten haben.

Insgesamt zeigt sich sowohl in den rezeptiven (VS) als auch in den produktiven (ESR) Sprachbereichen des SETK 3–5 ein signifikanter Einfluss der Förderung zugunsten beider Interventionsgruppen. Während dieser Effekt zwischen der Kontrollgruppe und der Gruppe der Kinder, die an der Intervention teilgenommen haben und deren Eltern mit einbezogen wurden (IG II) in beiden Untertests zu beobachten ist, erweist sich die Überlegenheit der anderen Interventionsgruppe (ohne Elterneinbezug) über die Kindergruppe, die keinerlei explizite Förderung im Krippenkontext erhalten hat (KG), nur im Bereich Verstehen als signifikant. Zudem lässt sich festhalten, dass die Kindergruppe, deren Eltern mit einbezogen wurden (IG II) der Interventionsgruppe ohne elterliche Einbindung (IG I) zum zweiten Messzeitpunkt immer voraus war und sich dieser Unterschied im sprachproduktiven Bereich als signifikant erweist. Bestätigt werden kann anhand der Ergebnisse der Studie demnach die Hypothese, dass sich die Partizipation an einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung positiv auf die sprachlichen Fähigkeiten von zwei- bis dreijährigen Kindern auswirkt. Des Weiteren erweist es sich für den frühkindlichen Spracherwerb als förderlich, wenn die Eltern mit in den Sprachbildungsprozess einbezogen werden. Die Ergebnisse unterstreichen daher die Notwendigkeit elterlicher Einbindung bei frühkindlichen Sprachförderinterventionen.

H4: Pädagogische Fachkräfte verfügen bereits über ein Basiswissen hinsichtlich der Bedeutung von Bewegung als Medium zur Förderung von Spracherwerbsprozessen und wenden jenes vor der Intervention bereits in Ansätzen unbewusst und nach der Intervention mit fundierten Kenntnissen zielgerichtet im Krippenalltag an.

Nicht nur im Rahmen der Professionalisierungsdebatte wird die Fachkompetenz im Bildungsbereich Sprache von pädagogischen Fachkräften in Krippen und Kindergärten diskutiert. Der Frage, über welches Vorwissen zur Bedeutung von Bewegung als Medium zur Förderung von Spracherwerbsprozessen pädagogische Fachkräfte verfügen, wie sich dieses darstellt und ob es angewandt wird, wurde im Rahmen der eigenen Studie mit einem qualitativen Vorgehen, einem Experteninterview, nachgegangen.

Die Ergebnisse der Interviews konnten aufzeigen, dass pädagogische Fachkräfte über ein fundiertes Wissen über die einzelnen Bildungsbereiche Sprache und Bewegung verfügen, Kenntnisse über den Zusammenhang aber nur in rudimentärer Form vorliegen. Auch wenn diese beiden Bildungsbereiche nicht immer bewusst miteinander in Verbindung gebracht werden, so werden sie doch unbewusst im Alltag verknüpft. Die Interviewergebnisse bekräftigen auch die Aussage, dass pädagogische Fachkräfte bereits ein großes Repertoire an praktischen Angeboten zur Stärkung sprachlicher Prozesse durch Bewegung besitzen. Seit der Projektteilnahme hat sich dieses Verständnis über den Zusammenhang von Sprache und Bewegung nicht nur erweitert, sondern auch in der eigenen pädagogischen Arbeit ritualisiert und in den Alltag integriert. Die vierte Hypothese gilt demzufolge als verifiziert.

Auch wenn im Rahmen einer empirischen Untersuchung nicht immer alle Einflussvariablen kontrollierbar sind, kann nach den vorliegenden Studienergebnissen davon ausgegangen werden, dass bei Krippenkindern im Alter von zwei bzw. drei Jahren eine alltagsintegrierte und bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung die sprachlichen Kompetenzen stärkt. Des Weiteren verweisen die Ergebnisse auf die hohe Relevanz der elterlichen Einbindung in den Förderprozess und kennzeichnen diesen als zusätzlich bestärkenden Faktor. Zusammenfassend lässt sich demnach bezogen auf die Hypothesen festhalten:

- Eine frühkindliche Sprachbildung, die sich Bewegung als Medium zur Förderung zu Eigen macht, kann sowohl im rezeptiven als auch im expressiven Bereich förderlich wirken.
- Die gewählte Altersspanne und der Förderkontext erweisen sich als sinnvoll. Der Krippenalltag bietet durch sein vielfältiges Angebot optimale Konditionen, die frühkindliche Sprachentwicklung, besonders in den Bereichen der linguistischen und pragmatischen Kompetenzen, durch bewegungsorientierte sprachbildende Angebote zu stärken und zu fördern. In diesem Zeitraum, zwischen der Geburt und dem vierten Lebensjahr, finden Haupterwerbsschritte des primären Spracherwerbs statt. Das frühe sprachliche Zeitfenster wird somit in der Krippenzeit genutzt.
- Eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung im Alltagskontext Krippe erreicht eine große Anzahl von Kindern und stellt keinen exklusiven Rahmen für eine ausgewählte Zielgruppe dar.
- Die intuitiven Ressourcen der Bezugspersonen (Pädagogische Fachkräfte und Eltern), haben eine motivierende und unterstützende Funktion und können als ein Teil des Motors der Sprachentwicklung im frühkindlichen Bereich gesehen werden.
- Pädagogische Fachkräfte knüpfen an bereits erworbenes Wissen an und sind durch die Fortbildungsreihe und intensive Begleitung für die Umsetzung einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung qualifiziert.
- Die Einbindung von Eltern in den Sprachbildungsprozess erweist sich als hoch bedeutsam und wirkungsvoll.

Im folgenden Abschlusskapitel werden die aufgeführten Erkenntnisse und Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und vor dem erarbeiteten theoretischen Hintergrund diskutiert sowie Gedanken für zukünftige Forschungsvorhaben formuliert.

8 Diskussion und Ausblick

Im abschließenden Kapitel 8 werden die zentralen Ziele und Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie zusammengefasst (Kap. 8.1). Anschließend erfolgt die Diskussion und damit verbundene Reflexion (Kap. 8.2) sowie die Auseinandersetzung mit aktuellen Sichtweisen aus Forschung und Praxis (Kap. 8.3). Die vorliegende Publikation schließt mit einem Fazit ab (Kap. 8.4).

8.1 Zusammenfassung

Ziele

In der vorliegenden Untersuchung wurde ein bewegungsorientiertes Interventionskonzept zur Förderung der frühkindlichen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen für Krippenkinder adaptiert. Das Ziel lag in der Weiterentwicklung des Ansatzes von Zimmer (2009) durch die Erweiterung spezifischer Inhalte für die frühkindliche Altersgruppe sowie in der systematischen Einbeziehung der Eltern in den Förderprozess. Zudem wurden der Wissensstand und die Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte erfasst und in die Konzeptoptimierung eingebunden. Zur Beantwortung der Ziele wurden vorab folgende Fragestellungen fokussiert:

- (1) Welche Wirkung zeigt die Intervention im Rahmen des Projektes *Bewegte Sprache in der Krippe* auf den frühkindlichen Spracherwerb?
- (2) Welche sprachlichen Kompetenzen (Lexikon, Semantik, Phonetik, Phonologie & Pragmatik) können durch bewegungsorientierte Anlässe und Angebote im frühkindlichen Bereich (Krippe) bei Kindern im Alter von 24 bis 36 Monaten gefördert werden?
- (3) Welchen Einfluss hat die Einbindung der primären Bezugspersonen (Eltern) in den Prozess einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung?
- (4) Welches Wissen über frühkindliche Sprachentwicklung und deren (ganzheitliche) Förderung bringen pädagogische Fachkräfte mit und was setzen sie im pädagogischen Alltag um?

Methodik

Um Aussagen zu den formulierten Fragestellungen zu machen, wurde eine Längsschnittstudie im Rahmen eines Prä-Post-Test-Designs mit drei Versuchsgruppen durchgeführt. Um die Fragenkomplexe a) bis c) beantworten zu können, wurde ein quantitatives Design gewählt, welches für die Erfassung von explorativen Daten (d) um qualitative Verfahren ergänzt wurde.

Insgesamt nahmen an der Studie 114 Krippenkinder im Alter von zwei Jahren teil. Zur Evaluation der Intervention wurde der Sprachentwicklungsstand von den zweijährigen Krippenkindern zu zwei Messzeitpunkten (T1 vor T2 nach der Intervention) untersucht und mit einer Kontrollgruppe verglichen, die zwar auch eine Krippe besuchte, aber nicht an der Förderung teilnahm. Neben der Interventionsgruppe I, wurde eine zweite Interventionsgruppe der teilnehmenden Kinder eingerichtet, die auch an der Förderung in der Krippe teilnahm und deren Eltern zusätzlich aktiv in den Sprachbildungsprozess mit einbezogen wurden. Mit der zweiten Interventionsgruppe sollte überprüft werden, ob die zusätzliche Einbindung der Eltern in den Förderprozess einen Einfluss auf den Spracherwerb hat. Der Sprachstand wurde anhand des SETK-2 zum ersten Messzeitpunkt und zum Großteil mit dem SETK 3–5 zum zweiten Messzeitpunkt erhoben sowie von den Eltern mit dem ELFRA-2 beobachtet. Bei den eingesetzten Verfahren handelt es sich um standardisierte Untersuchungsinstrumente. Die durch die Förderung entstandenen Veränderungen

der beiden Interventionsgruppen wurden in den überprüften Bereichen mit den erhobenen Daten der Kontrollgruppe verglichen und interpretiert. Durch die Analyse der Ergebnisse sollten Rückschlüsse auf die Effektivität der Förderung gewonnen werden. Des Weiteren umfasste die Interventionsstudie Fragebögen zur Evaluation der Fortbildungsreihe sowie Experteninterviews zur Erfassung der Erfahrungs- und Wissens Ebene der pädagogischen Fachkräfte. Die durchgeführten Interviews mit den pädagogischen Fachkräften aus vier unterschiedlichen Einrichtungen wurden hauptsächlich hinsichtlich der Forschungsfrage d) analysiert, jedoch konnten auch interessante Erkenntnisse für die weiteren Forschungsfragen gewonnen werden. Dabei wurde bei der Auswertung auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010a, 2010b) zurückgegriffen.

Ergebnisse

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Teilnahme an der *Bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit* positiv auf die sprachlichen Kompetenzen von zweijährigen Kindern auswirkt. Des Weiteren erwies es sich für die sprachliche Entwicklung als förderlich, wenn die Eltern mit in den Sprachbildungsprozess einbezogen wurden. Signifikante Effekte zwischen der Interventionsgruppe II (mit Elterneinbindung) und der Kontrollgruppe konnten in den Untertests *Verstehen* und *Enkodierung semantischer Relationen* des SETK 3–5 festgestellt werden, welche einerseits den rezeptiven Sprachleistungen und andererseits den sprachlichen Produktionsfähigkeiten zuzuordnen sind. Beide umfassen die Überprüfung von semantisch-lexikalischen und auch teilweise syntaktisch-morphologischen Kompetenzen. Auch zeichnete sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Interventionsgruppe ohne Elterneinbindung (IG I) und der Kontrollgruppe im Bereich der rezeptiven Sprachleistungen ab. Ob der Einfluss allein auf die Intervention zurückgeführt werden kann, bleibt offen. Der Vergleich mit der Kontrollgruppe schließt den alleinigen Einfluss der Variable Krippe jedoch aus. In den expressiven Bereichen konnte nur die Interventionsgruppe II einen signifikanten Effekt zur Interventionsgruppe I und der Kontrollgruppe aufweisen. Dies wirft die Frage auf, ob eine reine Elternintervention einer spezifischen Intervention innerhalb der Krippe überlegen ist. So lässt sich aus den quantitativen Ergebnissen resümieren, dass die *Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit* einen positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung von Krippenkindern hat. Die Fragebogenerhebung tendiert in ähnliche Richtung und zeichnet sich durch Aussagen zur Wirksamkeit der Intervention aus. Neben Veränderung der eigenen Haltung konnten die pädagogischen Fachkräfte auch Veränderungen bei den Kindern beobachten, die sich mit den Ergebnissen der standardisierten Untersuchung decken und zusätzlich die pragmatischen Fähigkeiten hervorheben. Auch die Sinnhaftigkeit früher Sprachangebote sowie die Nutzung von Bewegung als Medium zur Förderung konnten hervorgehoben werden. Im Rahmen der Experteninterviews konnte gezeigt werden, dass pädagogische Fachkräfte über Fachwissen zu Sprache und Bewegung verfügen, dieses aber getrennt erworben haben und meist nur unbewusst in ihrem pädagogischen Alltag gemeinsam anwenden. Die Fortbildungsreihe hat das vorhandene Wissen verbunden, vertieft und bewusst gemacht.

8.2 Reflexion und Diskussion

Aufgrund der durch die vorliegende Untersuchung gewonnenen Ergebnisse haben sich verschiedene Aspekte ergeben, denen in weiteren Studien nachgegangen werden sollte.

Erweiterung der Versuchsgruppe

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Krippen Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren untersucht. Um verschiedene Einflussvariablen kontrollieren zu können, wurden die Stichprobe

in drei Versuchsgruppen aufgeteilt. Neben der Kontrollgruppe (ohne Förderung) und der Interventionsgruppe I (mit Förderung in der Krippe), wurden in der Interventionsgruppe II zusätzlich die Eltern mit in den Förderprozess eingebunden. Es könnte jedoch sinnvoll sein, auch Nicht-Krippenkinder in eine weitere Untersuchung aufzunehmen, so dass allein der Einfluss institutioneller Bildungseinrichtungen auf den frühkindlichen Spracherwerb als Kontrast zu den anderen drei Versuchsgruppen beobachtet werden kann.

Erweiterung der Messzeitpunkte

Um Aussagen über die Effekte der Förderung geben zu können, wurde ein Prä-Post-Design mit zwei Messzeitpunkten gewählt. Es wäre sicherlich interessant, dieses Design um eine weitere Follow-Up-Untersuchung zu ergänzen, um Nachhaltigkeitseffekte beobachten zu können. Dies wurde bei der Planung der Studie zunächst auch berücksichtigt, jedoch aufgrund der Transition der Kinder von Krippe zu Kindergarten (welche in vielen Fällen nicht nur einen Gruppenwechsel, sondern auch Einrichtungswechsel mit sich zog) nicht umgesetzt.

Erweiterung der Stichprobe

Da die Stichprobe sich ausschließlich aus Kindern mit Deutsch als Erstsprache ohne vor-diagnostizierte sprachliche Auffälligkeiten zusammensetzt, bleibt offen, inwiefern bspw. Late-Talker von einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung unter Einbezug der Eltern profitieren könnten. Um dies zu untersuchen, könnte zukünftig bei der Rekrutierung der Stichprobe bewusst auf Merkmale wie Mehrsprachigkeit oder verspäteterer Sprechbeginn geachtet werden. Jedoch müssten für die Beobachtung der spezifischen Entwicklungsverläufe von mehrsprachigen Kindern in dieser Altersstufe auf standardisierte Verfahren verzichtet (aufgrund des Mangels an geeigneten Instrumenten) und ggf. auf Spontansprachanalysen zurückgegriffen werden. Gerade bei verspäteten Sprachentwicklungsverläufen wäre eine Studie in diesem Rahmen von großem Interesse und könnte an Arbeiten der psychomotorischen Kommunikationsförderung (z.B. Kleinert-Molitor, 1988; Bender, 2004) und Frühinterventionsstudien anknüpfen (z.B. Buschmann, 2009; Manolson, 1985).

Einsatz qualitativer Erhebungsmethoden zur Erfassung der pragmatischen Kompetenzen

Die Entwicklung der Sprache stellt ein komplexes Geschehen dar, welches idealerweise ebenso komplex erfasst werden sollte (vgl. Albers, 2011). Der Einsatz standardisierter Erhebungsverfahren ermöglicht nur eine eingeschränkte Sichtweise auf den frühkindlichen Sprachstand. Beispielsweise bleiben pragmatische Kompetenzen den quantitativen Verfahren verschlossen. Für eine breitere Datenbasis, wäre der Einsatz von regelmäßigen Spontansprachanalysen sinnvoll gewesen. So konnten Aussagen über die pragmatischen Fähigkeiten der Kinder nur über qualitative Ergänzungen der Testleiterin oder Anmerkungen der pädagogischen Fachkräfte in den Fragebögen oder den Interviews gemacht werden. Zukünftig stellt sich die Herausforderung sowohl linguistische als auch kontextgebundene pragmatische Kompetenzen zu erfassen. In Evaluationsstudien sollten stärker kontextgebundene Erhebungsinstrumente anstelle von oder als Erweiterung zu punktuellen Diagnostikverfahren eingesetzt werden.

Die positiven Erkenntnisse aus der Studie können wie folgt zusammengefasst werden:

- Eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung für zweijährige Krippenkinder kann sowohl auf rezeptive als auch expressive Sprachkompetenzen (besonders hinsichtlich

semantisch-lexikalischer als auch syntaktisch-morphologischer und pragmatischer Fähigkeiten) unterstützend wirken.

- Der frühe Förderbeginn bzw. die Altersspanne der zu fördernden Kinder erwies sich als sinnvoll. Bewegungsangebote besitzen ein entwicklungsförderndes Potenzial, das sich insbesondere in den ersten Lebensjahren (bzw. 2–3 Jahren) positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann (Zimmer, 2009). So belegen auch verschiedene aktuelle neurobiologische Studien (vgl. Leu & von Behr, 2010) die außergewöhnliche Lernfähigkeit von Kindern im Alter von null bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres. Die Forschergruppe um Sodian (Sodian, Kristen & Koerber, 2010) äußert in diesem Zusammenhang, dass

explizit, sich auf neuere entwicklungspsychologische Forschung beziehende Programme zur Förderung spezieller domänenspezifischer Fähigkeiten [findet] man erst für Vorschulkinder findet. Aus aktuellen Befunden der neueren Säuglingsforschung können Hinweise abgeleitet werden, die für die Wahl und Implementierung von bestehenden Programmen, aber auch für die Neuentwicklung von Förderprogrammen für den Bereich der unter Dreijährigen hilfreich sein können. (Sodian et al., 2010, S. 50)

- Die Institution Krippe, als außerfamiliärer Bildungs- und Betreuungsort, bietet optimale Konditionen für die frühkindliche Sprachbildung und -förderung. Neben vielfältigen Bewegungs- und Explorationsmöglichkeiten können durch erste Peerkontakte Interaktions- und Kommunikationsprozesse angeregt (vgl. Albers, 2011, S. 13ff) und der situationsgebundene Einsatz von Sprache angewandt werden.
- Die intuitiven Ressourcen der pädagogischen Bezugspersonen haben eine motivierende und unterstützende Funktion und können somit als ein Teil des Motors der Sprachentwicklung im frühkindlichen Bereich gesehen werden. Der sprachliche Input wird so gestaltet, dass er für das Kind sprachlich anregende Kontexte darstellt. Dieses Wissen vertiefend und zu Hause aufgreifend, können auch Eltern motivierende und sprachförderliche Kontexte schaffen und dem Kind Sprache in seiner natürlichen kommunikativen Funktion nahe bringen.
- Die Ergebnisse bekräftigen die Bedeutung der familiären Einbindung für den frühkindlichen Spracherwerbsprozess. Durch die Einbindung der Eltern (parental involvement) können die vorhandenen Ressourcen intensiver genutzt und unterstützt werden.
- Schaut man sich die möglichen Nachhaltigkeitswirkungen an, so kann als eine Stärke der Interventionsstudie die Form der Intervention und der aktive Einbezug der pädagogischen Fachkräfte genannt werden. So wurden die Inhalte nicht nur theoretisch, sondern sehr praxisnah in den einzelnen Fortbildungsreihen erprobt. Für die Durchführung der Förderangebote in den Krippeneinrichtungen war kein zusätzliches Material, bspw. in Form von teuren Zusatzmaterialien, notwendig. So konnte die Integration der Inhalte mit wenig Zeit- und Materialaufwand im pädagogischen Alltag erfolgen. Darüber hinaus wurden die Fortbildungsmaterialien (Konzept inkl. Kopiervorlagen) dem ganzen Kindergartenteam der Kontrollleinrichtungen nach der Interventionsphase zur Verfügung gestellt, sodass nicht nur in den Interventionsgruppen die bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in Zukunft durchgeführt werden kann. Weitere Nachhaltigkeitsprozesse lassen sich durch regionale Nähe und damit verbundene Kommunikationsmöglichkeiten bei Fachveranstaltungen der Stadt oder der Universität Osnabrück (z.B. Kongress Bewegte Kindheit; Fachtag Sprache und Bewegung) verzeichnen. Zudem zeigt die überregionale Nachfrage von Fachschulen, Trägern, Fachberatungen und Kindertageseinrichtungen an „Sprache und Bewegung in der Krippe“ die aktuelle Bedeutung dieser Thematik.

8.3 Ausblick

Nachstehend werden die wichtigsten Folgerungen über die aus dieser Studie entstandenen Erkenntnisse dargestellt sowie Forschungsdesiderate diskutiert:

Anwendungsforschung im Bereich Sprachbildung und Sprachförderung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslandschaft zu Förderprogrammen wird deutlich, dass sich die vorliegenden Forschungsergebnisse nicht den punktuellen und isolierten Sprachförderprogrammen zuordnen, sondern sich eher der durchgängigen Sprachbildung sowie alltagsorientierten und kontextgebundenen Sprachförderung zuweisen lassen.

Um die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu festigen, wäre es aufgrund der Stichprobengröße ($n = 114$) und der Homogenität der Gruppen (überwiegend Mittelschicht, Ausschluss mehrsprachig aufwachsender Kinder) sinnvoll, weitere Interventionsstudien in diesem Bereich und in einem größeren Rahmen durchzuführen.

Methodische Ebene

Des Weiteren weist die Studie, wie auch u.a. die Untersuchungen von Aktaş (2004), Sachse (2007) und Buschmann (2009) zuvor, auf den Mangel an standardisierten Erhebungsverfahren zur Erfassung des Sprachstandes für die Altersklasse der unter Dreijährigen hin. Es müssen noch präzisere Erhebungsinstrumentarien entwickelt werden, die im Bereich der linguistischen Fähigkeiten genauere Angaben zulassen bzw. es auch ermöglichen, Aussagen über pragmatische Kompetenzen geben zu können. Um Sprache in ihrem natürlichen Kontext betrachten zu können, ist es besonders für dieses Alter wichtig, auch in der Forschung Spontansprachanalysen (im Rahmen von Videodokumentationen) zu verwenden. Dies wurde vor Beginn der Intervention auch in Betracht gezogen, konnte jedoch aus zeitökonomischen Gründen nicht weiter verfolgt werden.

Setting Krippe

Eltern und die begleitenden pädagogischen Fachkräfte aus den Krippengruppen sind die sog. Sprachbildungsträger, welche durch ihr aktives Handeln die Ziele der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung umsetzen. Der positive Einfluss der familienergänzenden Institution Krippe für die frühkindliche Entwicklung gilt als wissenschaftlich gesichert. Jedoch betont Viernickel (2012) in Anlehnung an die Ergebnisse der amerikanischen NICHD-Studie (National Institute of Child Health and Human Development 2000a, 2000b, 2002) die Bedeutung des familiären Umfeldes für den kindlichen Spracherwerbsprozess:

In Bezug auf kognitive und sprachliche Entwicklungsparameter lassen sich klare förderliche Auswirkungen einer guten Prozessqualität, relativ unabhängig von Betreuungsbeginn und -dauer, feststellen. Anscheinend spielen hierfür die sprachliche Umwelt und Sprachförderung in den nicht elterlichen Betreuungsformen eine besondere Rolle. Ungeachtet der vielfältigen belegten Wirkungen des frühen Krippenbesuchs ist der Einfluss der familiären Bedingungen um ein Vielfaches höher. Dies gilt sowohl für die mütterliche Feinfühligkeit als auch für das elterliche Erziehungsverhalten und den Anregungsgehalt der häuslichen Umgebung. (S. 20)

Auch Albers (2011) schlägt „ganzheitliche Konzepte, die bereits im Elternhaus ansetzen und die nachfolgenden Sozialisationsinstanzen einbeziehen“ (S. 79) vor, und bekräftigt demnach das Vorgehen der vorliegenden Konzeption. Ideale Bildungsorte, die Verknüpfungen dieser Art verfolgen, sieht man in den aktuell „sprießenden“ Familienzentren, die Kooperationsstrukturen zwischen dem pädagogischen Fachpersonal und den Familien anstreben. Ziel sollte es sein, eine

kontinuierliche Erziehungspartnerschaft zwischen der Familie und der Institution Krippe zu schaffen. Der zu Hause begonnene Sprachbildungsprozess soll in der Krippe weitergeführt werden und vice versa. Durch die Anwesenheit der Gruppenerzieher bietet die Elternfortbildung die Möglichkeit, sich direkt über Inhalte auszutauschen und eine einfache Etablierung der Förderinhalte im häuslichen Kontext zu ermöglichen. Ein Ziel wäre es, dass besonders auch Familien in Armutslagen von dem Förderprozess profitieren könnten.

Bildungspolitischer Perspektive

Auch wenn der bildungsökonomische Faktor bewusst aus dieser Untersuchung herausgehalten wird, erscheint es interessant, an dieser Stelle auch die Perspektive auf den Aspekt der frühkindlichen Bildung im Kontext Sprachförderung aufzuzeigen. Neben dem Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz seit dem 1. August 2013, finden sich in der aktuellen bildungspolitischen Presse auch immer wieder Aussagen zu den Kosten-Nutzen-Punkten frühkindlicher Sprachförderangebote. So betitelte Die Zeit 2012, wenn auch den Aspekt der Kosten-Nutzen-Analyse im Vordergrund, „Fördern, bevor es zu spät ist – Warum frühkindliche Bildung wichtig ist und weshalb sie in Deutschland nur mühsam vorankommt“ (Brinck, 2012). Bezogen auf den Bildungsbereich Sprache wird ein „nicht-fördern“ in den ersten Jahren als „fatal“ bezeichnet. So scheint es doch etwas fragwürdig, warum die derzeit verbreitetsten Sprachförderansätze einen Trainingsprogrammcharakter (festgelegter Plan, isolierte Kleingruppenarbeit, Funktionstraining) aufweisen, wobei doch aus der Erwerbsforschung bekannt (vgl. u.a. Leu & von Behr, 2010) und in der aktuellen Debatte und Diskussion einer der renommiertesten Zeitungen des Landes die ‚Formel‘ für eine gelingende Sprachbildung beschrieben sind:

Die sprachliche Bildung des Kindes beginnt am ersten Tag und hat mit Interaktion zu tun und dem Spaß, den Babys als Unterhalter ihrer Umwelt haben. So spritzen sie beim abendlichen Bad gern Vater oder Mutter nass und lachen sich kaputt über deren verdutzte Gesichter. Eben solche Interaktionen erfährt das benachteiligte Kind zu selten, weil sein Gegenüber passiv und uninteressiert ist. (Brinck, S. 65)

Auch wird von Brinck (2012) in Die Zeit der späte Zeitpunkt der eingesetzten Sprachförder- und Bildungsmaßnahmen kritisiert:

Nun haben wir uns angewöhnt, viel Geld in kompensatorische Maßnahmen zu stecken, um die Kinder zum An- und hoffentlich Abschluss zu führen. Doch später ist fast immer zu spät. In Berlin allein werden für Sprachförderung jährlich 50 Millionen Euro versenkt – mit fragwürdigem Ergebnis. Denn sie werden meist nicht präventiv im Vorschulalter eingesetzt, sondern zur Reparatur, wenn die Kinder sprachlich längst im Abseits stehen. (S. 65)

Diesen Aspekt greift auch die Bertelsmann Stiftung auf und kommt in ihrer Studie zum volkswirtschaftlichen Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland (2008) zu dem Ergebnis, dass jeder investierte Euro in die Krippenbetreuung ungefähr sieben Euro zurück bringt. Der Besuch der Krippe hat laut der Studie einen so hohen Einfluss auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, von 36 auf rund 50 Prozent wächst, wenn die Kinder eine Krippe besuchen. Betrachtet man die Bildungschancen von Benachteiligten im Detail, so zeigen die Ergebnisse eine noch aussagekräftigere Tendenz. Es konnte nachgewiesen werden, dass zwei Drittel jener Kinder mehr das Gymnasium besuchen, wenn sie eine Krippe frequentiert haben (ebd., S. 4).

Die ehemalige Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen forderte in ihrer Amtszeit den Ausbau der Krippenplätze bis 2013 auf 500.000 in Deutschland zu erhöhen, d.h. die Anzahl an Krippenplätzen soll verdreifacht werden auf 750.000 Plätze. Betrachtet man die Zahl der Kinder unter drei Jahren in Kindertagesbetreuung im Jahr 2011, so gibt das Statistische Bundesamt gegenüber dem Vorjahr einen Anstieg von rund 45 000 auf insgesamt 517 000 Kindern an. Mit einer Betreuungsquote von 19,2 Prozent gehört Niedersachsen zu den Schlusslichtern in Deutschland. Nur das Bundesland Nordrhein-Westfalen schneidet mit einer Betreuungsquote von 15,9 Prozent schlechter ab (vgl. nifbe, <http://nifbe.de/pages/posts/streit-um-neue-zahlen-zum-krippenausbau-421.php?p=5>).

Vor diesem Hintergrund wird die Relevanz der inhaltlichen und strukturellen Qualität frühkindlicher Betreuungsangebote deutlich. Sprache als Schlüssel zur Bildung und als Wegführer zu verbesserten Bildungschancen ist ein Kernziel in der Krippenerziehung. Viernickel (2012) betont aktuell den Mangel an Studien die den Verlauf und die Wirkung spezifischer Förderkonzepte im frühpädagogischen institutionellen Alltag dokumentieren und überprüfen. Im Kontext frühkindlicher Entwicklungsförderprogramme (bspw. Sprache) bleibt es ihres Erachtens demnach offen,

differenziert zu diskutieren, ob und unter welchen Umständen solche Programme indiziert und ziel führend sind, und wie frühkindliche Betreuungskontexte beschaffen sein müssen, damit sie sich einer übergreifenden Alltags- und Interaktionsgestaltung verpflichtet fühlen, die ganz generell entwick lungsgemessen ist und bildungsförderliche Wirkungen entfaltet. (Viernickel, 2012, S. 22)

Diesen Kenntnissen zufolge verwundert der Ruf der Bildungspolitik kaum, mehr Bildungsinvestitionen besonders in diese frühe Altersstufe zu tätigen. Im Hinblick auf die aktuelle fachpolitische Diskussion über frühkindliche Sprachförderung und Sprachbildung in frühkindlichen Betreuungskontexten sind weitere Studien notwendig und sollten auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache einbeziehen.

Implikationen für die Praxis

Auch in der aktuellen bildungspolitischen Debatte rund um das Thema der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Kontext Krippe, im Hinblick auf die Bereitstellung einer sprachanregenden Umwelt (vgl. Albers, 2012; Buschmann et al., 2010) gepaart mit bewegungsfreundlichen Angeboten (Zimmer, 2009), offenbart sich an dieser Stelle weiterer Forschungsbedarf, da das Potenzial systematischer sprachmotivierender Bewegungsangebote nicht ganz ausgeschöpft wird. Demzufolge stellt die vorliegende Interventionsstudie einen erkenntniserweiternden Beitrag zur Ausbildungsdiskussion im Bereich der frühkindlichen Bildung dar. Auch in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften können die Erkenntnisse aus der Studie verwendet werden, um die Verknüpfung der Bereiche U3, Bewegung und Sprachbildung zu verdeutlichen. Des Weiteren ist es wünschenswert, dass Sprachbildung und -förderung im pädagogischen Alltag als Querschnittsaufgabe gesehen wird, und nicht nur in isolierten Trainingssituationen stattfindet.

Neben der Hypothesenbestätigung, ermöglichen es die gewonnenen Interviewdaten, Empfehlungen für die Ausbildung von angehenden pädagogischen Fachkräften auf diesem Gebiet zu formulieren. So wurde die Nachfrage nach Inhalten zu sprachentwicklungstypischen Phänomenen im Rahmen der Ausbildungscurricula deutlich. Die Grenze, welche Aufgaben zur Beobachtung in den Bereich der pädagogischen Fachkräfte oder externen Experten fallen, wird immer dünner. Auch wenn in der fachpolitischen Debatte eine Abkehr von standardisierten

Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik sichtbar wird (vgl. Albers, 2011, S. 72), so wird dennoch in einigen Bildungs- und Orientierungsplänen das Thema Diagnostik als eigenes Lernfeld hervorgehoben und der Druck auf die pädagogischen Fachkräfte als „allround-Talente“ noch verstärkt. Um im Alltag die sprachliche Entwicklung der Kinder begleiten und durchgängig unterstützen zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte ein fundiertes Wissen über Erwerbsschritte und Zusammenhängen von Entwicklungsprozessen.

8.4 Fazit

Mit dieser Arbeit wurde erstmals ein Konzept vorgestellt und evaluiert, das Bewegung als Medium zur sprachlichen Bildung und Förderung von zweijährigen Kindern unter Einbezug elterlicher Unterstützung im Kontext Krippe nutzt. Die vorliegenden Daten bekräftigen einerseits die interaktive Bedeutung von Bewegung als Medium zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten (Zimmer, 2009; Kuhlenkamp, 2011), andererseits verdeutlichen sie die Relevanz von alltagsintegrierten, in den Handlungskontext eingebundenen Angeboten (Albers, 2011). Abbildung 35 zeigt die zentralen Elemente und deren innovative Zusammensetzung im Rahmen des vorliegenden Konzeptes auf:

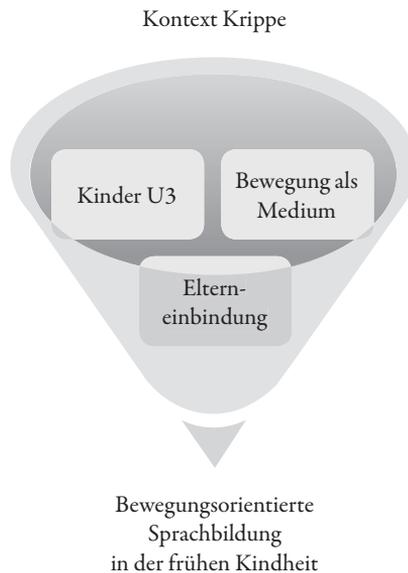


Abb. 35: Elemente der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit

Die Ergebnisse dieser Untersuchung tragen in hohem Maße zur Debatte über Bewegung als Medium zur durchgängigen und kontextnahen Förderung sprachlicher Prozesse im Bereich frühkindlicher Betreuungskontexte bei und stellen die elterliche Einbindung in den Fokus. Das Förder- und Bildungssetting stellt dabei die Krippe dar, die, neben der Betreuung innerhalb der Familie, zu den bedeutendsten Bildungsorten gehört. Mit dem Verweis auf frühkindliche Lernprozesse vor dem vierten Lebensjahr wurde in dieser Studie ein Konzept vorgestellt, das

den Spracherwerb von unter Dreijährigen in den Vordergrund stellt. Anders als in der klassischen Late-Talker-Therapie wird an dieser Stelle ein alltagsbasiertes und -integriertes Vorgehen gewählt, das sich an den Bedürfnissen und der Lebensumwelt der Kleinkinder orientiert. Mit diesem adaptierten Konzept soll kein Anspruch zur Behebung sprachlicher Defizite vorgenommen werden. Es verfolgt vielmehr einen präventiven Gedanken. Sprache wird dem Kind in und durch Bewegung erfahrbar gemacht und zeigt einen motivierenden und lustvollen Eintritt in die Welt der Kommunikation auf. Ein wesentliches Ergebnis dieser Studie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Integration der Eltern in den Sprachbildungsprozess.

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Ergebnisse, und

- dass die Haupterwerbsschritte des primären Spracherwerbs zwischen der Geburt und dem vierten Lebensjahr stattfinden,
- dass Bewegung ein motivierendes und kommunikationsanregendes Potenzial besitzt (Zimmer, 2009),
- dass Sprache von Geburt an auf körperlich-motorischen Vorgängen basiert (Zimmer, 2005),
- dass Eltern, als die zentralen Bezugspersonen, eine essentielle Rolle in der Stärkung der frühkindlichen Sprachentwicklung zukommt,
- und dass der Bildungskontext Krippe optimale Voraussetzung für alltagsintegrierte und motivierende Sprachbildungsprozesse bietet,

sollten alle Verantwortlichen aus der Bildungspolitik sowie Vertreter aus Theorie und Praxis ermutigt sein, Bewegung als ein Medium zur sprachlichen Förderung im Kontext Krippe und unter Einbezug der Eltern anzuerkennen.

Die Basis bildet somit das Bereitstellen eines strukturell reichhaltigen Sprachangebotes sowie die Vermittlung kommunikationsförderlicher Grundsätze in motivierenden Handlungskontexten. Die Herausforderung steckt dabei in der Aufbereitung eines sinnhaften und emotional belebenden Handlungskontext in dem das Kind seine sprachlichen Fähigkeiten entfalten kann. Die pädagogische Fachkraft ist folglich Interaktions- und Kommunikationspartner im Spiel, als auch Sprachvorbild in jeder Handlungssituation.

9 Literaturverzeichnis

- Affolter, F. (1987). *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 493–528). Bern: Huber.
- Aktaş, M. (2004). *Sprachentwicklungsdiagnostik bei Kindern mit Down-Syndrom. Entwicklung eines diagnostischen Leitfadens zum theoriegeleiteten Einsatz standardisierter Verfahren*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten – Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Albers, T. (2011). *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim: Beltz.
- Aron, A., Coups, E. J. & Aron, E. N. (2011). *Statistics for Psychology*. München: Pearson.
- Ayres, A. J. (1984). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In: R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-efficacy: Thought control of action* (S. 355–394). Washington, D. C.: Hemisphere.
- Barton, M. E. & Tomasello, M. (1994). The rest of the family: the role of siblings and fathers in early childhood development. In: C. Gallaway & B. J. Richards (Hrsg.), *Input and Interaction in language acquisition* (S. 109–134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H. & Damasio, A. R. (1996). Failure to Respond Autonomically to Anticipated Future Outcomes Following Damage to Prefrontal Cortex. *Cerebral Cortex*, 6, 215–225.
- Becker, P., Schmidtke, A. & Schaller, S. (1980). *CPM. Coloured Progressive Matrices*. Weinheim: Beltz.
- Beeman, M., Friedman, R. B., Grafman, J., Perez, E., Diamond, S. & Lindsay, M. B. (1994). Summation priming and coarse coding in the right hemisphere. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 6, 26–45.
- Bender, S. (2002). Wenn Bewegung zur Sprache kommt. In: M. Wimmer (Hrsg.), *Bewegte Schule, gesunde Schule* (S. 14–17). Pram: ARGE Bewegungserziehung.
- Bender, S. (2004). Sprache ist mehr als Sprechen – psychomotorische Kommunikationsförderung als Perspektive für die logopädische Therapie. *Motorik*, 27, 24–30.
- Bender, S. (2011). Sprache ist mehr als Sprechen – psychomotorische Kommunikationsförderung als Perspektive für die logopädische Therapie. In: S. Kuhlentkamp (Hrsg.), *Sprache in Bewegung. Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie, Bildung* (S. 82–97). Lemgo: AKL.
- Beushausen, U. (2007). *Testhandbuch Sprache: Diagnostikverfahren in Logopädie und Sprachtherapie*. Bern: Huber.
- Bishop, D. V. M., Price, T. S., Dale, P. S. & Robert, P. (2003). Outcomes of early language delay: II. Etiology of transient and persistent language difficulties. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 561–575.
- Bockmann, A. & Kiese-Himmel, C. (2006). *Eltern antworten: ELAN. Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter*. Göttingen: Beltz.
- Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011). *Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Expertise, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bortz, J. & Döhring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bos, W., Lankes E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walthert, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bowden, E. M. & Jung-Beeman, M. (2003). Aha! Insight experience correlates with solution activation in the right hemisphere. *Psychonomic Bulletin & Review*, 10 (3), 730–737.
- Brandt, S. (2010). *Erzählen und Entdecken. Lebendige Erfahrungen mit Naturgeschichten*. Berlin: Simon Verlag.
- Braus, D. (2011). *Ein Blick ins Gehirn. Ein andere Einführung die Psychiatrie*. Stuttgart: Thieme.
- Brinck, C. (2012, 26. Januar): Fördern, bevor es zu spät ist. Warum frühkindliche Bildung wichtig ist und weshalb sie in Deutschland nur mühsam vorankommt. *Die Zeit*, S. 65–66.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Wie wirksam ist die kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: C. Graumann, L. Kruse, & E. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie* (S. 76–79). Stuttgart: Enke.

- Bruner, J. S. (1975): The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1–19.
- Bruner, J. S. (1983/2008). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1981). Muttersprache. *Der Sprachheilpädagoge*, 1, 12–22.
- Bruner, J. S. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend (Hrsg.) (2008). *Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiföG*: Zugriff am 25.2.2013 [http://www2.bgb1.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=/*\[@attr_id=%27bgbl108s2403.pdf%27\]](http://www2.bgb1.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&bk=Bundesanzeiger_BGBl&start=/*[@attr_id=%27bgbl108s2403.pdf%27]).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012). Pressemitteilung vom 18.10.12: Zugriff am 21.11.12. http://www.bmbf.de/_media/press/Pm_1018-130.pdf.
- Bürki, D., Mathieu, S., Sassenroth, S. & Zollinger, B. (2007). Erfassung und Therapie früher Spracherwerbsstörungen – eine Dokumentationsstudie. *Logos Interdisziplinär*, 2, 97–102.
- Bürki, D. (2008). Vom Symbol zum Rollenspiel. In: B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter*. Stuttgart: Haupt Verlag.
- Buschmann, A. (2009). *Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung*. München: Elsevier.
- Buschmann, A., Jooss, B. & Pietz, J. (2009). Frühe Sprachförderung bei Late Talkers – Effektivität einer strukturierten Elternanleitung. *Kinderärztliche Praxis*, 80 (6), 404–414.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2010, März). *Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung – Überblick über das Konzept*. Vortrag auf der Interdisziplinären Tagung über Sprachentwicklungsstörungen (ISES 6), Rostock.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43 (2), 303–312.
- Centini, U. (2004). Elterntraining – eine Möglichkeit der frühen Intervention? *Forum Logopädie*, 18 (5), 18–23.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse: Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.
- Cohen, J. (1962). The statistical power of abnormal social psychological research: A review. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 145–153.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connor-Kuntz, F. & Dummer, G. (1996). Teaching Across the Curriculum: Language-Enriched Physical Education for Preschool Children. *APAQ 13*, (3), 334–337.
- Dannenbauer, F. M. (1987/1988). Antwortschreiben an G. Homburg auf das Papier „Motorik und Sprache aus sprachheilpädagogischer Sicht“. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Bewegung und Sprache*. (S. 83–84). Hofmann: Schorndorf.
- Dannenbauer, F. M. (2001). Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Die Sprachheilarbeit*, 46, 103–111.
- Dannenbauer, F. M. (2009). Prävention aus pädagogischer Sicht. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3, Diagnostik, Prävention und Evaluation* (S. 104–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehl, J. M. & Staufienbiel, T. (2007). *Statistik mit SPSS für Windows – Version 15*. Eschborn: Dietmar Klotz.
- Diem, A. (2009). Entwicklungsverläufe von Kindern mit verspätetem Sprechbeginn. *Logos Interdisziplinär*, 17 (1), 46–52.
- Dornes, M. (2000). *Das Gefühlleben des Kindes*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Dromi, E. (1999). Early lexical development. In: M. Barrett (Ed.), *The development of language* (S. 191–225). Hove: Psychology Press.
- Eckert, R. A. (1985a). *Auswirkungen psychomotorischer Förderung bei sprachentwicklungsgestörten Kindern: Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt: Lang.
- Eckert, R. A. (1985b). Die Identität des Psychomotorikers – Die Identität des Sprachtherapeuten. Überlegungen zur Integration von Sprachtherapie und Bewegungstherapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: I. Olbrich (Hrsg.), *Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder*. (S. 181–197). Dortmund: Modernes Lernen.
- Eckert, R. A. (1988a). Psychomotorische Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder: Die Förderung von Entwicklung und Kommunikation. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Bewegung und Sprache* (S. 102–108). Hofmann: Schorndorf.

- Eckert, R. A. (1988b). Neuere Aspekte in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung sprachbehinderter Kinder. *Die Sprachheilarbeit*, 33, (6), 282–290.
- Eckert, R. A. (1993). Psychomotorische Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder – Die Förderung von Entwicklung und Kommunikation. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Bewegung und Sprache* (S. 103–108). Schorndorf: Hofmann.
- Eckert, R. A. (1998). Von der schwedischen Heilgymnastik zur psychomotorischen Sprachförderung – Bewegung und Sprachtherapie von 1880 bis heute. In: I. Frühwirth & F. Meixner (Hrsg.), *Sprache und Bewegung* (S. 63–69). Wien: Jugend und Volk.
- Eckert, R. A. (2011). Konzepte Bildung und Autonomie in der Wissensgesellschaft – über die Bedeutung verkörperter Lebens und Lernens. In: S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Sprache in Bewegung. Psychomotorische Perspektive in Förderung, Therapie, Bildung* (S. 7–39). Lemgo: AKL.
- El Mogharbel, C. & Deutsch, W. (2007). Thema Sprachentwicklung. Ein einführender Rückblick. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 1, Sonderpädagogik der Sprache* (S. 5–18). Göttingen: Hogrefe.
- Engin, H. (2012). Sprachförderung bei Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In: R. Zimmer (Hrsg.), *Handbuch der Sprachförderung durch Bewegung*, (S. 188–209). Freiburg: Herder.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149–1160.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development, vol. 59. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fernald, A. & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant behavior and development*, 10, 279–293.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fischer, K. (2000). Psychomotorik und kindliche Entwicklung: Metatheoretische Perspektiven. *Motorik*, 23, 22–26.
- Frank, G. & Grziwotz, P. (1974). *Lautprüfbogen*. Ravensburg: Sprachheilzentrum Ravensburg.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–456). Weinheim: Juventa.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Friedrich, T. (2011). Die fachpolitische Diskussion zur Sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 18–20). Frankfurt a.M.: Henrich Druck + Medien GmbH.
- Füssenich, I. & Geisel, C. (2008). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München: Reinhardt.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2011). Die wissenschaftliche Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In: Baden-Württemberg-Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung* (S. 94–101). Tübingen: Francke.
- Gentilucci, M. & Dalla Volta, R. (2008). Spoken language and arm gestures are controlled by the same motor control system. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61 (6), 944–957.
- Girolametto, L. E., Greenberg, J. & Manolson, A. (1986). Developing Skills: The Hanen Early Language Parent Programm. *Seminars in speech and language*, 7, 367–382.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Goti, E., Derri, V. & Kioumourtzoglou, E. (2006). Enhancing preschool children's language through physical education. *Inquiries in Sport & Physical*, 4 (3), 371–378.
- Graichen, J. (1988). Neuropsychologische Aspekte von Bewegung und Sprache. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Bewegung und Sprache* (S. 23–44). Hofmann: Schorndorf.
- Grimm, H. & Engelkamp, J. (1981). *Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Grimm, H., Doil, H., Mueller, C. & Wilde, S. (1996). Elternfragebögen für die differentielle Erfassung früher sprachlicher Fähigkeiten. *Sprache und Kognition*, 15, 32–45.
- Grimm, H. & Doil, H. (2000). *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2000). *SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2002). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2001). *SETK 3–5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003). *SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (1995). Individualisierung der Lernanforderungen zur Unterstützung des kindlichen Spracherwerbsprozesses. *Sprach, Stimme und Gehör*, 19, 57–63.
- Grohnfeldt, M. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. Berlin: Marhold.

- Guadatiello, A. (2003). *KIKUS – Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter*. München: Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit.
- Hecking, M. & Schlesiger, C. (2009). Late-Bloomer oder Sprachentwicklungsstörung? Diagnostik und Beratung für Familien mit Late Talkern nach dem Dortmunder Konzept. *Forum Logopädie*, 24, 6–15.
- Heckman, J. J. (2006). *Investing in disadvantaged young children is an economically efficient policy*. Committee for Economic Development. „Building the Economic Case for Investments in Preschool“. Zugriff am 07.07.2013 http://www.ced.org/images/library/reports/education/early_education/rep-ort_2006prek_heckman.pdf
- Henderson, S. E. & Sjudgen, D. A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. London: The Psychological Corporation Ltd.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (1993). Skeletal supports for grammatical learning: What the infant brings to the language learning task. In: C. K. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Hrsg.), *Advances in infancy research* (S. 299–338). Norwood, NJ: Ablex.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (1996). *The origins of grammar: Evidence from Early Language Comprehension*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hollich, G., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2000). *Breaking the language barrier: An ECM for the origins of word learning*. Society for Research in Child Development.
- Homburg, G. (1988). Bewegung und Sprache aus Sicht der Sprachheilpädagogik. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Bewegung und Sprache* (S. 63–84). Hofmann: Schorndorf.
- Hopf, M., Laier, M. & Nunnenmacher, S. (2013). Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 499–506.
- Irmischer, T. & Irmischer, E. (Hrsg.) (1988). *Bewegung und Sprache*. Schorndorf: Hofmann.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. *Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. Berlin: Das Netz.
- Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P. & Laier, M. (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten*. Berlin: Das Netz.
- Jacobson, G. (1992). *Die koordinierte Stotterkontrolle. Mit Übungen und einem Therapieheft für Klienten*. München: Reinhardt.
- Jentgens, S. (2009). Erzählen im Rahmen von Literacy-Erziehung. In: T. Hoffmeister-Höfener (Hrsg.), *Erzählwerkstatt im Kindergarten* (S. 37–42). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- JMK-Jugenministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen für die Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 25.11.2012 <http://www.kmk.org/doc/beschl/RahmenBildungKita.pdf>
- Johnson, J. E. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Joos-Weinbach, M. (2012). Ein Arbeitsbündnis mit den Jüngsten? Die Herausforderungen professioneller Interaktion mit Krippenkindern. In: S. Viernickel, A. König, H. Hoffmann & D. Edelmann (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 119–128). München: Reinhardt.
- Jungmann, T. (2008). Chancen und Grenzen psychomotorisch orientierter Sprachförderung aus entwicklungspsychologischer Perspektive. *Die Sprachheilarbeit*, 53, 26–42.
- Jungmann, T. & Fuchs, A. (2009). Sprachförderung. In: A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 63–74). Berlin: Springer Verlag.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. München: Reinhardt.
- Kademann, S. (2009). *Was wird aus Late Talkers? Neuropsychologische Untersuchungen im Quer- und Längsschnitt von früher Kindheit bis Kindergartenalter*. München: Verlag Dr. Hut.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitivescience*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language. From Fetus to Adolescent*. Harvard: Harvard University Press.
- Katz-Bernstein, N. (1996). Das Konzept des „Safe Place“ – ein Beitrag zur Praxeologie Integrativer Kinderpsychotherapie. In: B. Metzmacher, H. Petzold & H. Zaepfel (Hrsg.), *Praxis der Integrativen Kindertherapie, Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Band. 2*, (S. 111–142). Junfermann Verlag: Paderborn.
- Katz-Bernstein, N. (1998). Die Sprachentwicklung des Kindes. Eine Interaktion von Kognition und Emotion: „Der Bau des Hauses der Welt, die im Kopf wohnt“. In: Rapp, F. (Hrsg.), *Globalisierung und kulturelle Identität* (S. 3–18). Dortmund: Projekt Verlag.

- Katz-Bernstein, N. (2003). Therapie aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation* (S. 66–90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katz-Bernstein, N. (2009). Sprachentwicklung – Natur oder Kultur? Aktueller Stand der Spracherwerbsforschung und seine Konsequenzen für Therapie und Förderung. *Psychologie und Erziehung*, 35 (2), 15–25.
- Katz-Bernstein, N. (2011). *Selektiver Mutismus im Kindesalter. Integrative Zugänge für Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Reinhardt.
- Katz-Bernstein, N. (2012). Vom ersten Kick zum ersten Schimpfwort: Sprachentwicklung und Bewegung. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung – Entwicklungspotenziale nutzen* (S. 105–116). Schorndorf: Hofmann.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2010). *PDSS – Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Kavale, K. A. & Mattson, P. D. (1983). „One jumped off the balance beam“: Meta-analysis of perceptual-motor training. *Journal of learning disabilities* 16 (3), 165–173.
- Keilmann, A., Büttner, C. & Böhme, G. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen: Interdisziplinäre Diagnostik und Therapie*. Bern: Huber.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Keller, H. (Hrsg.) (1998). *Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber.
- Kieferle, C. (2011). Sprachwissenschaftliche Grundlagen. In: E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 15–61). Freiburg: Herder.
- Kimura, D. & Watson, N. (1989). The relation between oral movement control and speech. *Brain and Language*, 37, 565–590.
- Kiziak, T., Kreuter, V. & Klingholz, R. (2012). *Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann*. Discussion Paper 6. Berlin: Berlin Institut.
- Kleinert-Molitor, B. (1985). Überlegungen zu einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung in Kindergarten und Anfangsunterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 30 (3), 104–116.
- Kleinert-Molitor, B. (1988). Psychomotorisch orientierte Sprachförderung. Intention, Konzeption, Realisation. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Sprache und Bewegung* (S. 109–119). Schorndorf: Hoffmann.
- Kleinert-Molitor, B. (1996). Das Spielgeschehen als Sprachlernort. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 1, Grundlagen der Sprachtherapie* (S. 222–251). Berlin: Edition Marhold.
- Kolb, B. & Whishaw, I. (1996). *Neuropsychologie*. Berlin: Spektrum.
- Kraft, J. (1986). *Koordination in Wahrnehmung, Bewegung und Sprache. Psychomotorische Grundlagen für die Förderung der Kommunikationsfähigkeit des gehörlosen Kindes im Kindergartenalter*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Krämer-Kilic, I. & Lütje-Klose, B. (1998). Grundlagen, Prinzipien und Förderstrategien psychomotorisch orientierter Sprachförderung und ihre Verwendung in integrativen Arbeitszusammenhängen. In: I. Frühwirth & F. Meixner, (Hrsg.), *Sprache und Bewegung* (S. 70–93). Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Kreutzmann, S. & Hecking, M. (2011). Frühe Diagnostik bei mehrsprachigen Late-Talkern. Sprachspezifische Unterschiede und soziokulturelle Besonderheiten als Herausforderung. *Forum Logopädie*, 25, 14–19.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. & Grunenberg, H. (2010). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 501–514). Weinheim: Juventa.
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus den US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1 (4), 181–193.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2008). Motivation, affect, and hemispheric asymmetry: Power versus affiliation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (2), 456–469.
- Kuhlenkamp, S. (2003). *Schulintegrierte psychomotorische Entwicklungsförderung in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf. Studie zur Förderung motorischer und kommunikativer Kompetenzen benachteiligter Grundschulkinder*. Dissertation, Universität Dortmund.
- Kuhlenkamp, S. (2004). Gestern – Heute – Morgen. Entwicklungen, Trends und Perspektiven der integrierten Förderung von Bewegung und Sprache. *Motorik*, 27 (1), 3–8.
- Kuhlenkamp, S. (2009). Bewegung, Interaktion, Sprache von Anfang an. In: Krus, A. & Hammer, R.: *Kleine Forscher – große Entdecker. Psychomotorische Bewegungsförderung im Kleinkindalter* (S. 77–87). Lemgo: AKL.
- Kuhlenkamp, S. (2011). *Bewegte Sprache – Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie, Bildung*. Lemgo: AKL.
- Kühn, P. & Suchodoletz, W. v. (2009). Ist ein verzögerter Sprechbeginn ein Risiko für Sprachstörungen im Einschulungsalter? *Kinderärztliche Praxis*, 80 (5), 343–348.

- Küspert, P. & Schneider, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen. Anleitung: Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Thun: Harri Deutsch.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Weinheim: Juventa.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lenneberg, E. H. (1972). *Neue Perspektiven in der Erforschung der Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Leu, H. R. & Behr, A. v. (Hrsg.) (2010). *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren*. München: Reinhardt.
- Lindman, H. R. (1992). *Analysis of variance in experimental design*. New York: Springer.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.
- List, G. (2011a). *Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung*. München: WiFF.
- List, G. (2011b). Frühpädagogik als Sprachförderung – Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. In: DJI (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. München: WiFF.
- Locke, J. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and language*, 58, 265–326.
- Locke, J. (1999). Towards a biological science of language development. In: Barrett, M. (Hrsg.), *The development of language* (S. 373–395). Hove: Psychology Press.
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule*. Saarbrücken: Röhrig.
- Lütje-Klose, B. (2004). Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung – analysiert aus sprachganzeitlicher Perspektive. *Motorik*, 27 (1), 31–39.
- Lütje-Klose, B. (2011). Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung – analysiert aus sprachganzeitlicher Perspektive. In: S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Sprache in Bewegung. Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie, Bildung* (S. 98–116). Lemgo: AKL.
- Lüdtke, U. (2006). Emotion und Sprache: Neuwissenschaftliche und linguistische Relationen. *Die Sprachheilarbeit* 51 (4), 160–175.
- Lüdtke, U. (2010). Sprachdidaktiktheorie – Vom Sprachtherapeutischen Unterricht zur Relationalen Didaktik. Wie weiter in Zeiten der Inklusion? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 84–96.
- Lurija, A. (1973). *Das Gehirn in Aktion*. Hamburg: Rowohlt.
- Lurija, A. (1982). *Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbereich von Seele und Gehirn*. Hamburg: Rowohlt.
- Madeira Firmino, N., Menke, R., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2014). Bewegte Sprache im Kindergarten. Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Forschung Sprache*, 2, 34–47.
- Mandler, J. & Zimmer, R. (2006). Sprach- und Bewegungsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. *Motorik*, 29, 33–40.
- Manolson, A. (1985). *It takes two to talk: a parent's guide to helping children communicate*. The Hanen Centre: Toronto.
- Martzy, F. & Menke, R. (2011). „Wir lesen los mit Klein und Groß...“ Evaluationsergebnisse des Projektes „LOSlesen. Leseförderung von Anfang an“ Positive Erfahrungen in Osnabrück. *BuB Forum Bibliothek und Information*, 63, (10), 738–741.
- Mayer, H. (2002). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2010a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. (2010b). Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–333). Weinheim: Juventa.
- Mashburn, A. J., Downer, J. T., Pianta, R. C. & Justice, L. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement during Pre-Kindergarten. *Child Development* 80 (3), 686–702.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoincini, J. & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143–178.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–471). Weinheim: Juventa.

- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Qualitative Interviews. In: G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Handbuch Marktforschung* (S. 247–278). Wiesbaden: Gabler.
- Menyuk P. (2000). Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Band 3*, (S. 171–192). Göttingen: Hogrefe.
- Miedzinski, K. & Fischer, K. (2006). *Die neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß*. Dortmund: Borgmann Media.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2014) (Hrsg.). *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MFKJS NRW.
- Möller, D., Probst, P. & Hess, M. (2008). Durchführung und Evaluation eines Elterntrainings bei Sprachentwicklungsverzögerung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 197–215.
- Möller, D. & Spreen-Rauscher, M. (2009). *Frühe Sprachintervention mit Eltern: Schritte in den Dialog*. Stuttgart: Thieme.
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3–19). Weinheim: Beltz.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Morgan, J. L. & Demuth, K. (1996). *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moser, T. & Christiansen, K. (2000). Die Effekte psychomotorischer Trainings auf kognitive und motorische Lernvoraussetzungen von Kindern. *Spectrum Sportwissenschaft*, 1, 84–96.
- Moser, T. (2000). *Ein gesunder Geist in einem geschickten Körper? Zur Beziehung von Bewegung, Kognition, Sprache und Selbstbild bei 6- und 7-jährigen Kindern*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Motsch, H. J. (1994). Erwerbsstörungen kommunikativer Fähigkeiten und Kommunikationstherapie. In: I. Frühwirth & F. Meixner, Friederike (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 41–48). Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Neuhäuser, G. (1988). Neurophysiologische Aspekte von Bewegung und Sprache. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Bewegung und Sprache* (S. 13–23). Hofmann: Schorndorf.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000a). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied developmental science*, 4, 116–135.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000b). The relation of child care to cognitive and language development. *Child development*, 71, 960–980.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Parenting and family influences when children are in child care: Results from the NICHD Study of early child care. In: J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Hrsg.), *Parenting and the child's World: Influences on academic, intellectual and social-emotional development* (S. 99–123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005) (Hrsg.). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover: MK Niedersachsen.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011) (Hrsg.). *Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover: MK Niedersachsen.
- OECD (2004). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) – Kurzfassung. Zugriff am 24.7.2013 <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-kurzfassung-kinderbetreuung.property=pdf.pdf>.
- Oevermann, U. (2004). Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. In: J. Fikaf, F. Adam & D. Garz (Hrsg.), *Qualitative research. Different perspectives, emergent trends* (S. 101–134). Ljubljana: Založba.
- Olbrich, I. (1987). Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der Integrierten Sprach- und Bewegungstherapie – Aspekte integrativer, ganzheitlicher Sprachentwicklungsförderung. *Die Sprachheilarbeit*, 32, (2), 59–68.
- Olbrich, I. (1988). Die integrative Sprach- und Bewegungsförderung. Ein Förderkonzept in Theorie und Praxis. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Sprache und Bewegung* (S. 127–134). Schorndorf: Hofmann.
- Olbrich, I. (1989). Die integrierte Sprach- und Bewegungstherapie. Eine pragmatische Konzeption zur ganzheitlichen Förderung sprachentwicklungsgestörter und psychogenbeeinträchtigter Kinder. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie* (S. 252–266), Band 1, Berlin: Spiess.
- Olbrich, I. (2004). Psychomotorische Kommunikationsförderung im Spiegel der Säuglingsforschung. *Motorik*, 27, 16–23.
- Olbrich, I. (2011). Quo vadis Sprachförderung? Grundstrukturen einer psychomotorisch orientierten Entwicklungsförderung von Sprache und Kommunikation. In: S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Sprache in Bewegung. Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie, Bildung* (S. 55–81). Lemgo: AKL.

- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1977). Mothering and the cognitive headstart: Psychobiological considerations. In: H. R. Schaffer (Hrsg.), *Studies in mother-infant interaction* (S. 63–85). London: Academic Press.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: J. D. Osofsky (Hrsg.), *Handbook of Infant Development* (S. 669–720). New York: Wiley.
- Papoušek, M. & Papoušek, H. (1992). *Vorsprachliche Kommunikation. Anfänge, Formen, Störungen und psychotherapeutische Ansätze*. Paderborn: Junfermann.
- Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber.
- Penner, Z. & Schmid, J. (2005). Über Regellernen und Sprachfördermaßnahmen: Das Kon-Lab-Programm. *Die Sprachheilarbeit*, 50, 293–299.
- Petermann, F. & Macha, T. (2005). *Psychologische Tests für Kinderärzte*. Göttingen: Hogrefe.
- Piaget, J. (1923/1994). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. (1959/2003). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 1, 703–732. New York: Wiley.
- PISA (2000). PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden, Ergebnisse: Zugriff am 24.7.2013 http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
- Prolog (2012). *Ich bin Max!* Zugriff am 24.7.2013 http://www.prologtherapie.de/max/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=11.
- Pruden, S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2006). The social dimension in language development: A rich history and a new frontier. In: P. Marshall & N. Fox (Hrsg.), *The development of social engagement: Neurobiological perspectives* (S. 118–152). New York: Oxford University Press.
- Rasch, B., Friese, M., Hofman, W. & Naumann, E. (2004). *Quantitative Methoden. Band 1*. Springer: Berlin.
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.) (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Reichert, J. (2007). Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 18, 195–208.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 123–141). Weinheim: Beltz.
- Rentz, R., Niebergall, G. & Göbel, D. (1986). Feinneurologische Befunde bei sprachgestörten Schulkindern. *Klinische Pädiatrie*, 198, 107–152.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: A screening toll for delayed language in toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 587–599.
- Rescorla, L., Dahlsgaard, K. & Roberts, J. (1997). Late-Talkers at 2: outcome at age 3. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 556–566.
- Ritterfeld, U. (2000). Zur Prävention bei Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung: Argumente für eine gezielte Interaktionsschulung der Eltern. *Frühförderung Interdisziplinär*, 19 (2), 80–87.
- Ritterfeld, U. (2007). Elternpartizipation. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Förderschwerpunkt Sprache. Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen, Band 3*, (S. 922–949). Göttingen: Hogrefe.
- Robertson, S. B. & Ellis Weismer, S. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of speech, language and hearing research*, 42, 1234–1248.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2009). *Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag mal was‘- Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Abschlussbericht. EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Rosenfeld, J. & Kiese-Himmel, C. (2011). Vergleichende Analyse aktueller Untersuchungsinstrumente zur Früherkennung von Sprachentwicklungsretardationen in den pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen U7/U7a. *Gesundheitswesen*, 73 (10) 668–679.
- Sachse, S. (2007). *Neuropsychologische und neurophysiologische Untersuchungen bei Late Talkers im Quer- und Längsschnitt*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität zu München.
- Sachse, S. & Suchodoletz, W. v. (2009). Prognose und Möglichkeit der Vorhersagbarkeit bei Late-Talkers. *Kinderärztliche Praxis*, 80, 328–38.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2010). Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. Soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen. *Logos Interdisziplinär*, 18 (5) 337–345.
- Schelten-Cornish, S. (2005). *Frühe Interaktive Sprachtherapie mit Elterntraining (FiSchE)*. Frühe Kindheit, 8, 36.
- Schilling, F. (1972). *Punktiertest für Kinder*. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Schilling, F. (1988). Motorische Entwicklung und Sprachförderung. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), *Sprache und Bewegung* (S. 56–62). Schorndorf: Hofmann.
- Schlesiger, C. (2009). *Sprachtherapeutische Frühintervention für Late-Talkers. Eine randomisierte und kontrollierte Studie zur Effektivität eines direkten und kindzentrierten Konzeptes*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schlesiger, C. & Mühlhaus, M. (2011). *Late Talker. Später Sprecher – Wenn zweijährige Kinder noch nicht sprechen*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schlösser, E. (2007). *Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen*. Münster: Ökotopia.
- Schölmerich, A., Agache, A., Leyendecker, B., Ott, N. & Werding, M. (2013). *Wohlergehen von Kindern*. Abschlussbericht erstellt im Auftrag der Geschäftsstelle Gesamtevaluation der ehe- und familienbezogenen Leistungen in Deutschland. Ruhr Universität Bochum: Zugriff am 3.5.2013, <http://aktuell.rub.de/mam/content/studie-wohlergehen.pdf>.
- Schreier, M. & Odağ, Ö. (2010). Mixed Methods. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (263–277). Wiesbaden: VS.
- Schulte-Mäter, A. (2007). Verbale Entwicklungsdyspraxie. In: Schöler, H., Welling, A. (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache, Band 1, Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Siegmüller, J., Fröhling, A., Gies, J., Hermann, H., Konopatsch, S. & Pötter, G. (2007). Sprachförderung als grundsätzliches Begleitelement im Kindergartenalltag. Das Modellprojekt PräSES als Beispiel. *Logos Interdisziplinär*, 15 (2), 84–96.
- Siegmüller, J. & Fröhling, A. (2010). *Das PräSES-Konzept. Potenzial der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Urban & Fischer.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379–397.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton: Copley Publishing Group.
- Sodian, B., Kristen, S. & Koenber, S. (2010). Früh erobertes Weltwissen – Sozial-kognitive Kompetenzen in früherster Kindheit: Was folgt aus der neueren Säuglingsforschung für die Bildungsarbeit? In: Deutsches Jugend Institut (Hrsg.), *Kinder unter 3. Neues aus der Forschung? Praxisrelevante Forschungsergebnisse für die Frühpädagogik* (S. 63–92). München: Reinhardt Verlag.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549–565.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (1977) (Hrsg.). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spiewak, M. (2011, 9. Juni). *Vom ersten Tag an*. Die Zeit, S. 37–38.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum.
- Stelzmann, S. (2011). Konzepte psychomotorischer Sprachförderung – Ein Überblick. In: S. Kuhlenkamp (Hrsg.), *Sprache in Bewegung. Psychomotorische Perspektive in Förderung, Therapie, Bildung* (S. 170–199). Lemgo: AKL.
- Stern, C. & Stern, W. (1928/1975). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth.
- Suchodoletz, W. v. (2011). Früherkennung von umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. Wann und Wie? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39 (6), 377–385.
- Szagan, G. (2004). Typikalität und Variabilität in der frühkindlichen Sprachentwicklung: eine Studie mit einem Elternfragebogen. *Sprache-Stimme-Gehör*, 28, 137–147.
- Szagan, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.
- The Hanen Centre (2011). *Hanen around the world*. Zugriff am 07.07.2013 <http://www.hanen.org/About-Hanen/Hanen-around-the-world.aspx>
- Thompson, R. (1994). *Das Gehirn. Von der Nervenzelle zur Verhaltenssteuerung*. Berlin: Spektrum.
- Tracy, R. (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr Francke.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft.
- Uhlendorff, H. & Prengel, A. (2010). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: B. Fricbertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 137–148). Weinheim: Juventa.
- Van der Meulen, B. F., Ruiters, S., Lutje Spelberg, H. C., Smrkovsky, M. (2002). *Bayley Scales of infant development-II (BSID-II-NL)*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.

- Viernickel, S. (2006). Zur Bedeutung der Peerkultur. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 65–74). Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S. (2012). Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und Forschungsfragen. In: S. Viernickel, A. König, H. Hoffmann & D. Edelmann (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 15–23). München: Reinhardt.
- Walbach, K. (2012). Selbstbildung in der Kinderkrippe aus neurobiologischer Perspektive – ein Auszug aus einer qualitativen Studie. In: S. Viernickel, A. König, H. Hoffmann & D. Edelmann (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 129–138). München: Reinhardt.
- Walter, J. (2002). Einer flog übers Kuckucksnest oder welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter US-amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 442–450.
- Ward, S. (1999). An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *Journal of speech and hearing Research*, 35, 832–843.
- Weichert, W. (2007). Bewegung und Sprache, Behinderung und Sport. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 1048–1070). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 502–534). Weinheim: Beltz.
- Wendlandt, W. (2010). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme.
- Wittling, W. (1990). Psychophysical correlates of human brain asymmetry: Blood pressure changes during lateralized presentation of an emotionally laden film. *Neuropsychologia*, 28, 457–470.
- Wolf, M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht*. Zugriff am 2.5.2014 <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf>
- Wygotski, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Zimmer, R. & Volkamer, M. (1987). *MOT 4–6. Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Zimmer, R. (2005). *Bewegung und Sprache. Erarbeitung eines Konzeptes zur Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten*. Expertise im Auftrag des deutschen Jugendinstituts, München.
- Zimmer, R. (2007). Bildung durch Bewegung – Bewegung in der Bildung. *Motorik*, 30 (1), 3–11.
- Zimmer, R., Dzikowski, P. & Ruploh, B. (2007). *Bewegungs- und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten* (unveröff. Projektbericht). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Zimmer, R. & Dzikowski, P. (2007). Sozialkompetenz stärken – Ein Beitrag aus dem Projekt „Bewegungs- und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten“. *Motorik*, 30 (1), 35–43.
- Zimmer, R. (2008). Sprache und Bewegung. In: W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 255–276). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2011). *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2009). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012a). *Handbuch der Bewegungserziehung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012b). *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012c). Mit dem Körper die Sprache entdecken – Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy. In: Hunger, I., Zimmer, R. (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotentiale nutzen* (S. 92–104). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (in press). *MOT 4–8 Screen. Motoriktest für vier- bis achtjährige Kinder. Screening-Version*. Göttingen: Hogrefe.
- Zollinger, B. (2002). *Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie*. Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2004). *Kindersprachen. Kinderspiele. Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern*. Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2007). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2008). *Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie*. Bern: Haupt.

10 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Theories of language distinction	23
Tab. 2: Mütterliche Sprechstile	31
Tab. 3: Bedeutungsdimensionen von Bewegung und Sprache	49
Tab. 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede psychomotorisch orientierter Ansätze der Sprach- und Kommunikationsförderung	52
Tab. 5: Korrelation der Leistungen im SETK 3–5 und dem Sprachverhalten mit den Leistungen im MOT 4–6	58
Tab. 6: Motorikquotient, Phonologisches Arbeitsgedächtnis und Satzgedächtnis in Versuchs- und Kontrollgruppe	62
Tab. 7: Trainingsbausteine des Heidelberger Elterstrainings	68
Tab. 8: Häufigkeiten und prozentuale Verteilung der Kinderzahl innerhalb der Familie ...	83
Tab. 9: Häufigkeiten und prozentuale Verteilung der Geschwisterreihung	84
Tab. 10: Einschätzung des Wohnraums seitens der Eltern	84
Tab. 11: Überblick über die verwendeten Verfahren und Instrumente	89
Tab. 12: Entwicklungslogischer Aufbau des SETK-2 & SETK 3–5	90
Tab. 13: Skalen des ELFRA-2	91
Tab. 14: Relevante Untertests des SETK 3–5 für die Altersgruppe 3,0–3,11	94
Tab. 15: Oberthemen des Interviewleitfadens	98
Tab. 16: Auswahl und Beschreibung der Interviewpartner	100
Tab. 17: Zielitems des Dokumentationsbogens	100
Tab. 18: Modulreihe	113
Tab. 19: Sprachliche Leistungen ELFRA-2	130
Tab. 20: Sprachliche Leistungen SETK-2	132
Tab. 21: Sprachliche Leistungen T1 SETK-2 zu T2 SETK-3–5	134
Tab. 22: Veränderungen der Mittelwerte von Interventions- und Kontrollgruppe von T1 zu T2	136
Tab. 23: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse auf einem Faktor des ELFRA-2 für die Haupteffekte Zeitpunkt und Gruppe sowie für den Interaktionseffekt ..	138
Tab. 24: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse auf einem Faktor des SETK 3–5 für die Haupteffekte Zeitpunkt und Gruppe sowie für den Interaktionseffekt ..	139
Tab. 25: Post Hoc Gruppenvergleiche der Untertest Verstehen und Produktion (Enkodierung semantischer Relationen)	142
Tab. 26: Formulierung des Kodierleitfadens	148
Tab. 27: Selektionskriterium „Nachhaltigkeit“	149
Tab. 28: Auflistung der Haupt- und Subkategorien	151
Tab. 29: Ordnung der Kategorien nach Häufigkeit der Nennungen	151
Tab. 30: Zufriedenheit – Organisatorische Ebene	158
Tab. 31: Zufriedenheit – Inhaltliche Ebene	159
Tab. 32: Bewertung der Fortbildungsinhalte nach Wichtigkeit	160
Tab. 33: Bewertung der Inhalte nach Umsetzbarkeit	160
Tab. 34: Bewertung der Fortbildungsinhalte nach Bekanntheit	161
Tab. 35: Bewertung der Methodik	162
Tab. 36: Kategoriensystem des Themenkomplexes Bewertung und Konzeptoptimierung ..	163

11 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: System-ökologisches Entwicklungsmodell in Anlehnung an Bronfenbrenner 1990	18
Abb. 2: Mehrdimensionales Entwicklungsmodell	20
Abb. 3: Darstellung des sensorischen Sprachzentrums (Wernicke), des motorischen Sprachenzentrums (Broca), der Hörrinde (auditiver Cortex) und des motorischen Cortex.	41
Abb. 4: Mehrdimensionaler Beziehungskreis in Anlehnung an die Gestaltkreistheorie von Weizsäckers	46
Abb. 5: Förderplan der psychomotorisch orientierten Sprachförderung	48
Abb. 6: Säulen eines Modells psychomotorischen Arbeitens in einer sozial benachteiligten Region	51
Abb. 7: Veränderung der mittleren Sprachtestwerte (SSV) im Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nicht-wörter (PGN; T-Werte) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bei 4- bis 5-jährigen Kindern des unteren Leistungsbereichs in Versuchs- und Kontrollgruppe	61
Abb. 8: Verlauf sprachproduktiver Fähigkeiten der IG und KG zu T1, T2 und Follow Up	67
Abb. 9: Studiendesign	80
Abb. 10: Einzugsgebiet der Kindertageseinrichtungen	81
Abb. 11: Trägerschaft der beteiligten Kindertageseinrichtungen	81
Abb. 12: Prozentuale Altersverteilung der Gesamtstichprobe	82
Abb. 13: Prozentuale Geschlechterverteilung der einzelnen Versuchsgruppen	82
Abb. 14: Prozentuale Angabe über die Anzahl der Kinder in der Familie	83
Abb. 15: Prozentuale Angaben über die Geschwisteraufteilung gesamt	84
Abb. 16: Einschätzung des Wohnumfeldes	85
Abb. 17: Höchster Schulabschluss des Vaters und der Mutter	85
Abb. 18: Berufsausbildung des Vaters und der Mutter	86
Abb. 19: Berufstätigkeit des Vaters und der Mutter	86
Abb. 20: Zielsetzungen und Handlungsfelder der beteiligten Akteure	105
Abb. 21: Strukturelle Säulen der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung ..	110
Abb. 22: Projektzeitstrahl	112
Abb. 23: Systematik der Sprache	115
Abb. 24: Bausteine der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit	127
Abb. 25: Ergebnisse des Subtests Produktiver Wortschatz der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2	131
Abb. 26: Ergebnisse des Subtests Syntax der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2	131
Abb. 27: Ergebnisse des Subtests Morphologie der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2	131
Abb. 28: Ergebnisse der Subtests Verstehen I & Verstehen II der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2	133

Abb. 29: Ergebnisse der Subtests Produktion I & Produktion II der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2	133
Abb. 30: Sprachliche Verlaufsmuster von T1 zu T2: .. Vergleich Mittelwerte Verstehen I und Verstehen II (SETK-2) mit Verstehen von Sätzen (SETK 3–5)	135
Abb. 31: Sprachliche Verlaufsmuster von T1 zu T2: Vergleich Mittelwerte Produktion I & II = Produktion von Wörtern & Sätzen (SETK-2) mit ESR = Enkodierung semantischer Relationen (SETK 3–5)	135
Abb. 32: Vergleich der Ergebnisse des Untertests Verstehen zu T2	141
Abb. 33: Vergleich der Ergebnisse des Untertests ESR zu T2	141
Abb. 34: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung	146
Abb. 35: Elemente der bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung in der frühen Kindheit	175

Kinder begreifen die Welt durch Bewegung. Sie entdecken die Sprache durch das Greifen und Ertasten von Gegenständen und das Erkunden ihrer Umwelt. Durch das aktive Handeln bilden sich die ersten Begriffe. Sprache ist der zentrale Schlüssel für die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern. Das in diesem Buch beschriebene Konzept zur Stärkung sprachlicher Kompetenzen setzt durch seine bewegungsorientierte Herangehensweise neue Akzente für eine frühkindliche Sprachbildung im Kontext Krippe und verweist zudem auf die hohe Bedeutung der elterlichen Einbindung in diesen Prozess.

Es wird ein Zugang zur Sprache aufgezeigt, der sich durch ein körper- und bewegungsorientiertes Vorgehen auszeichnet und zu einer positiven Entwicklung der Bildungsbiografie von Kindern beitragen soll. Besonders in Anbetracht der aktuellen bildungspolitischen Debatte über den Krippenausbau und den Bildungsschwerpunkt Sprache, ist es von Bedeutung den Einfluss einer bewegungsorientierten Sprachbildung im Kontext Krippe mit Einbindung der Familie in den Fokus zu nehmen. Der vorliegende Band beschreibt eine Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung und deren Wirkung auf die linguistischen und pragmatischen Fähigkeiten zweijähriger Krippenkinder.



Die Autorin

Nadine Madeira Firmino, Jahrgang 1985, ist Diplom Rehabilitationspädagogin und akademische Sprachtherapeutin. Seit 2009 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung

und Entwicklung in Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die bewegungsorientierte Sprachbildung und frühkindliche Entwicklungsförderung sowohl in der Forschung als auch in der Praxis. Neben ihrer Tätigkeit als Dozentin im In- und Ausland, ist sie Lehrbeauftragte an der Hochschule Osnabrück sowie an der Hochschule Niederrhein.

978-3-7815-2028-8



9 783781 520288