

InTakt

Dortmunder Schriftenreihe
Musik und Menschen mit Behinderung

Herausgegeben von Irmgard Merkt

Band 3

Regina Pathe

Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens –
eine Untersuchung

2008

ConBrio Verlagsgesellschaft mbH Regensburg

Die Deutsche Bibliothek – CIP Einheitsaufnahme

Regina Pathe

Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens – eine Untersuchung.

Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft mbH 2008

[Norderstedt]: Libri books on demand

(InTakt; Bd. 3)

Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2008

ISBN: 978-3-940768-00-1

Für den Titelumschlag danken wir ©Rainer Kleinschmidt.

ConBrio Verlagsgesellschaft mbH

Herstellung: Books on Demand GmbH

ISBN: 978-3-940768-00-1

Bestellnummer: CB 1200

Diese Arbeit wurde als Dissertation zugelassen an der Universität Dortmund

Erstgutachterin: Prof. Dr. Irmgard Merkt

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Alle Rechte liegen bei der Autorin. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen
des Urheberrechts ist unzulässig und strafbar.

Bei allen Menschen, die mich während der Arbeit an dieser Dissertation fachlich und freundschaftlich begleitet haben und mir in dieser Zeit durch ihre ständige Hilfs- und Gesprächsbereitschaft mit gutem Rat, Humor und manchmal auch mit Trost zur Seite gestanden haben, möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken. Besonders danke ich

Frau Prof. Dr. Irmgard Merkt und Frau Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein für ihre fachliche und menschliche Unterstützung, Betreuung und Begleitung des Projektes.

Allen Kindern, die in den Experimental- und Kontrollgruppen an dem Projekt beteiligt waren, ihren Erzieherinnen und ihren Eltern.

Herrn Dr. Uwe Ligges für seine geduldige Beratung beim Erstellen der Statistiken.

Frau Ursula Körner für viele gute Gespräche und kritische Rückfragen.

Meiner Freundin Steffi für ihre Korrekturarbeiten und für viele angeregte Fachdiskussionen.

Meiner Schwester Cordula für ihre Korrekturarbeiten und für ihre Arbeit am Layout.

Meinen Eltern für ihre Geduld und zahlreiche liebevolle und ganz praktische Hilfestellungen. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Steinfurt, im März 2008

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung und theoretische Grundlagen	S.9
1.	Problemaufriss der aktuellen Situation der Elementarpädagogik in Deutschland	S.10
1.1	Zum Stand der aktuellen Bildungsdiskussion in Kindertageseinrichtungen	
1.2	Diskussion der Begrifflichkeiten bezüglich der aktuellen Bildungs-, Erziehungs- und Lernaufgaben von Kindertageseinrichtungen	
2.	Schlüsselkompetenzen sprachlicher und musikalischer Bildung.	S.35
3.	Allgemeine Verbindungen und Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik	S.42
3.1.	Prosodisch-phonologische Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme	
3.2.	Syntaktisch-morphologische Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme	
3.3.	Semantisch-lexikalische Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme	
3.4.	Kommunikativ-pragmatische Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme	
3.5.	Narrativ-diskursive Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme	
4.	Allgemeine Verbindungen von Sprache und Spiel.....	S.62
4.1.	Allgemeine Verbindungen von Musik und Spiel	
5.	Entwicklungspsychologische Bedingungen der musikalischen Entwicklung	S.70
5.1.	Meilensteine der stimmlich-musikalischen Entwicklung	
5.2.	Meilensteine der rhythmisch-motorischen Entwicklung	

6.	Entwicklungspsychologische Bedingungen der Sprachentwicklung.....	S.74
6.1.	Meilensteine der Sprachentwicklung	
6.2.	Bedeutung des Aspekts „Sprechmotivation“ für Spiel- und Lernprozesse	
6.3.	Bedeutung des Aspekts „Aufgabenverständnis“ für Spiel- und Lernprozesse	
6.4.	Bedeutung des Aspekts „Kommunikationsregeln“ für Spiel- und Lernprozesse	
6.5.	Bedeutung des Aspekts „Erzählfähigkeit“ für Spiel- und Lernprozesse	
7.	Entwicklungspsychologische Bedingungen im Bereich der Spielentwicklung.....	S.94
	Merkmale des Spiels	
	Formen des Kinderspiels	
7.1.	Meilensteine der Spielentwicklung: Explorationsspiel	
7.2.	Meilensteine der Spielentwicklung: Symbolspiel	
7.3.	Meilensteine der Spielentwicklung: Regelspiel	
7.4.	Meilensteine der Spielentwicklung: Konstruktionsspiel	
8.	Zusammenhänge zwischen Musikalitätsentwicklung, Sprachentwicklung und Spielentwicklung beim Kind. Tabellarische Zusammenschau	S.109
9.	Besondere Herausforderungen und Bedingungen des Zweitspracherwerbs	S.111
10.	Übersicht über Sprachentwicklungsstörungen nach GROHNFELD/ RITTERFELD (2000).....	S.119
11.	Erscheinungsformen und Zusammenhänge von Sprach- und Spielauffälligkeiten	S.121
	Spielstörungen und Auffälligkeiten der frühkindlichen Sprachentwicklung	
	Spielstörungen und Schwierigkeiten bei musikalischen Tätigkeiten	

II.	Konzeption und Profile der eigenen Studie	S.135
1.	Persönlicher Zugang zum Forschungsthema	S.135
2.	Formulierung der eigenen Forschungshypothese	S.137
3.	Aufbau und Fragestellung der Untersuchung	S.139
4.	Methodisch-didaktisches Profil der Studie	S.140
5.	Organisatorisches Profil der Studie	S.153
III.	Datenanalyse	S.160
1.	Veränderungen der grammatikalischen Kompetenzen	S.160
1.1	Veränderungen der grammatikalischen Kompetenzen in der Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund	
1.2.	Veränderungen der grammatikalischen Kompetenzen in der Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungs- beeinträchtigungen	
2.	Veränderungen der semantischen Kompetenzen	S.173
2.1.	Veränderungen der semantischen Kompetenzen in der Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund	
2.2.	Veränderungen der semantischen Kompetenzen in der Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungs- beeinträchtigungen	
3.	Veränderungen des aktiven Wortschatzes	S.187
3.1.	Veränderungen des aktiven Wortschatzes in der Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund	
3.2.	Veränderungen des aktiven Wortschatzes in der Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungs- beeinträchtigungen	
4.	Einzelfallanalysen für Kinder mit hoher Sprachkompetenz	S.202
4.1.	Tobias	
4.2.	Leonie	

Inhalt

5.	Einzelfallanalysen für Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten	S.221
	5.1. Maurice	
	5.2. Hannes	
6.	Einzelfallanalysen für Kinder mit migrationsbedingten Sprachauffälligkeiten	S.246
	6.1. Serife	
	6.2. Yasemin	
7.	Einzelfallanalysen für Kinder mit auffälligem Spiel- und Sozialverhalten.....	S.266
	7.1. Achmed	
	7.2. Manuel	
8.	Zusammenführung der analysierten Daten	S.294
IV.	Zusammenfassung, Fazit und Konsequenzen für die Praxis	S.297
V.	Literaturverzeichnis	S.304
VI.	Anhang	S.328

I. Einleitung und theoretische Grundlagen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Zusammenhängen musikalischen und sprachlichen Lernens im Vorschulalter.

Ausgehend von der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um den Stellenwert der Elementarbildung in Deutschland werden im ersten Teil der Arbeit zunächst die oftmals synonym verwendeten Begrifflichkeiten der Bildung, des Lernens, des Förderns und der Entwicklung im Vorschulalter geklärt. Dies geschieht auf der Basis der aktuellen bildungspolitischen, elementarpädagogischen und entwicklungspsychologischen Literatur.

Im Anschluss daran werden auf der Basis derselben Quellen musikalische und sprachliche Schlüsselkompetenzen abgeleitet. In der theoretischen Grundlegung der Studie werden die Musikalitätsentwicklung, die Sprach- und die Spielentwicklung, sowie die entwicklungspsychologischen Verbindungen und Parallelitäten der drei Entwicklungsbereiche kurz dargestellt. Dabei werden auch verschiedene Auffälligkeiten und Störungsbilder in den drei Entwicklungsbereichen genannt und kurz beschrieben.

Im zweiten Teil der Arbeit wird das Setting und das Profil der eigenen empirischen Studie erläutert. Neben dem persönlichen Zugang zum Forschungsthema, der Formulierung der konkreten Forschungshypothese und den Forschungsfragen wird hier das empirische, das organisatorische und das didaktisch-methodische Profil der Studie gebildet.

Im dritten Teil werden die mit verschiedenen quantitativen und qualitativen Methoden erhobenen Daten analysiert. Dabei werden die sprachlichen Entwicklungen der Experimental- und der Kontrollgruppen zunächst quantitativ miteinander verglichen.

Der Datenvergleich wurde für den Bereich der grammatikalischen und der semantischen Sprachkompetenzen, sowie für den Bereich des aktiven Wortschatzes für die Gesamtgruppe, sowie jeweils für die Subgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen und der Kinder mit Migrationshintergrund erhoben. Im Anschluss an die quantitativen Gesamt- und Teilgruppenvergleiche wird die Sprach- und Spielentwicklung von insgesamt acht Kindern der Experimentalgruppen im Zeitraum eines Jahres in Form von Einzelfallanalysen auch qualitativ untersucht.

Nach der Datenanalyse werden im vierten Teil der Arbeit die erhobenen Daten zusammengeführt, zusammengefasst und abschließend reflektiert. Überlegungen zu praktischen Konsequenzen – u.a. bezüglich der musikalischen Qualität in Kindertageseinrichtungen und der musikpädagogischen Ausbildung der Erzieherinnen in Deutschland – aus den Ergebnissen der durchgeführten Studie schließen diese Arbeit ab.

1. Problemaufriss der aktuellen Situation der Elementarpädagogik in Deutschland

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ist für alle Kinder eine große Lern- und Entwicklungsaufgabe. In den ersten sechs Lebensjahren müssen Kinder alle Schlüsselkompetenzen erwerben, die zum erfolgreichen Lernen in der Schule notwendig sind. Diese Schlüsselkompetenzen betreffen die sprachlich-kommunikativen, die kognitiven, die sozialen, die emotionalen, die motorischen und die sensorischen Entwicklungsbereiche.

Die jährlich aktualisierten Statistiken der ständigen Kultusministerkonferenz und die PISA-Studien zeigen, dass immer mehr Kinder die Schlüsselqualifi-

kationen, die zur Bewältigung der Anforderungen schulischen Lernens notwendig sind, bis zum Zeitpunkt ihrer Einschulung nicht in ausreichendem Maße aufbauen können. So besuchten laut einer KMK-Statistik aus dem Jahre 2006 (S.214 ff) insgesamt 423.771 Schüler im Schuljahr 2003/04 eine Förderschule. Im Jahr 2000 waren es noch 400.778 Schüler, die eine Förderschule besuchten. Ungefähr die Hälfte aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die PISA-Studien offenbaren ein Defizit an lernrelevanten Schlüsselkompetenzen in besonders hohem Maße bei Kindern aus sozial schwachen Familien, die über ein geringes Nettoeinkommen und über niedrige Bildungsabschlüsse verfügen (vgl. auch WOCKEN, 2005, S.44 ff). Das „Konsortium Bildungsforschung und Bildungsberichterstattung“ (2006, S.72 ff) und die PISA-Studien zeigten zudem einen deutlich erhöhten Anteil an Förderschülern mit einem Migrationshintergrund auf, der ca. 15% der Schülerschaft an Förderschulen ausmacht. Bei älteren Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund ist der Anteil der Schüler, die die Hauptschule ohne einen Abschluss verlassen mit 32,6% mehr als doppelt so hoch, wie der Anteil der deutschen Schulabgänger ohne Schulabschluss (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2006, S.72 ff). Generell fällt auf, dass

„[...] die Kindheitserfahrungen der verschiedenen sozialen Schichten immer weiter auseinanderklaffen. Die Tragweite und die Folgen sind nur vage abzusehen.“ (KATZ-BERNSTEIN 2000a, S.199).

Auch FÖLLING-ALBERS (1995, S.39-44) spricht in ihrem Buch „Schulkinder heute“ von einer starken Heterogenität der Grundschul Kinder und von einer „Entwicklungsschere“, die v.a. im Bereich der Sprachentwicklung weit auseinander klafft.

Der Aspekt der Sprachentwicklung und Sprachförderung im Zusammenhang mit der Bewältigung schulischer Anforderungen ist ein zentraler Untersuchungsgegenstand. Die Sprachkompetenz gilt als wesentlicher Schlüsselfaktor für erfolgreiches schulisches Lernen.

Da der natürliche Spracherwerb im Allgemeinen im Schuleintrittsalter abgeschlossen ist, rückt die Sprachförderkompetenz von Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen in den Vordergrund. Vor allem bezüglich der Sprachförderung wird die Elementarpädagogik in den vergangenen zehn Jahren zunehmend als eigenständiger Bildungsbereich anerkannt.

Es existiert eine Fülle von Ansätzen zur Sprachförderung, die auch Materialien der Sprachdiagnostik beinhalten. Beispiele für Konzepte, die sowohl zur Diagnostik, als auch zur Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden sind die Programme „Hören, Lauschen, Lernen“ (KÜSPERT/SCHNEIDER, 1999) zum Training der phonologischen Bewusstheit für Kinder im Vor- und Grundschulalter, das „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ (JANSEN ET AL., 2. Aufl., 2002) oder das „Diagnostische Inventar auditiver Alltagshandlungen“ (EGGERT/REICHENBACH, 2. Aufl., 2005). Neben diesen eher förderdiagnostisch und therapeutisch ausgerichteten Verfahren existiert eine Fülle von Aufsätzen und Artikeln, Spielen und Materialsammlungen zur konkreten Sprachförderung. Diese Materialien kommen sowohl im elementarpädagogischen Bereich, vorrangig im letzten Kindergartenbesuchsjahr, als auch im Anfangsunterricht der Primarstufe zum Einsatz.

Interessant ist, dass gerade in der Elementar- und Primarstufenpädagogik immer wieder der Ruf nach einer ganzheitlichen und lebensweltbezogenen Sprachförderung laut wird, während die vorhandenen, aktuellen Materialien

zur Sprachförderung andererseits nur in geringem Maße eine thematisch strukturierte, lebensweltbezogene Förderung möglich machen.

Das heißt: die vorhandenen Materialien zur Sprachförderung beinhalten verschiedene Übungen und Spiele, die für die Kinder durchaus attraktiv sind, sie greifen aber keine Themenkomplexe ausführlich auf, die in der Alltagswelt der Kinder und der Kindertagesstätten behandelt werden. Es bleibt bei einer lehrgangsartigen und eher isolierten Förderung.

Die Verknüpfung zwischen den Themen des Kindergartenalltags und der Sprachfördereinheiten wird dadurch erschwert. Da aber die Sprache stets in großen Wahrnehmungs- und Sinnzusammenhängen gelernt wird und auch der Wortschatzaufbau in komplexen, thematisch gegliederten „Netzwerken“ abläuft, werden bei einer lehrgangsartigen Sprachförderung wertvolle Ressourcen nicht ausgeschöpft. Hinzu kommt, dass einerseits die Notwendigkeit der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen zwar von Bildungsforschung, pädiatrischer oder kinderpsychologischer Forschung eindeutig festgestellt ist, dass diese Fördermaßnahmen andererseits aber durch immer enger werdende finanzielle und personelle Ressourcen in den Einrichtungen nicht oder nicht in ausreichendem Umfang verwirklicht werden können.

Auch die Bereitstellung professioneller Hilfen (z.B. durch die Finanzierung einer Logopädin, einer Heilpädagogin oder einer Ergotherapeutin) wird nur selten von den Trägern der Einrichtungen bewilligt. Man kann sagen, dass Erzieherinnen in vielen Situationen mit der Durchführung von Fördermaßnahmen beauftragt werden, die sie aufgrund einer nicht bedarfsgerechten Ausbildung, aufgrund fehlender oder knapper Fortbildungsangebote oder aufgrund fehlender finanzieller und personeller Ressourcen und Hilfestellungen letztlich nur ansatzweise verwirklichen können.

In solchen Fällen werden Erzieherinnen zwangsweise auf die vorhandenen „Fertigprodukte“ zur Sprachförderung zurückgeworfen, da ihnen Zeit, Geld und Wissen zur Durchführung ganzheitlicher Förderangebote fehlt. Durch ganzheitliche, vielfältige und thematisch aufeinander bezogene Lernangebote kommen Kinder mit verschiedenen Formen von Bildung und mit unterschiedlichen Zugangsweisen zu Bildung in Kontakt. Dieser Kontakt kann einigen Kindern innerhalb des familiären Umfeldes aufgrund fehlender materieller und sozialer Ressourcen oder aufgrund eines niedrigen Bildungsstandes der Eltern nicht in seiner ganzen Vielfalt ermöglicht werden. Insofern beinhaltet die Bereitstellung unterschiedlicher Angebote im Kindergarten Möglichkeiten einer differenzierten Begegnung mit kulturellen Ausdrucksformen. Gleichzeitig bieten die Lern- und Spielangebote des Kindergartens traditionell Möglichkeiten einer vielfältigen, themenbezogenen und ganzheitlichen Förderung, die in lehrgangsartigen Medien zur Sprachförderung noch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Der Elementarbereich ist neben der Familie die wichtigste Institution, die den Erwerb schulisch relevanter Schlüsselqualifikationen anstößt und fördert. FRIED (2002, S.339 ff) spricht in diesem Sinne von „präventiven Bildungsressourcen“ des Kindergartens. Es gilt, diese präventiven Bildungsressourcen zu entdecken und wissenschaftlich zu reflektieren. Dazu soll die vorliegende Arbeit, die sich mit den Wirkungen einer intensiven musikalischen Förderung auf die Sprachentwicklung von Kindern im letzten Kindergartenbesuchsjahr befasst, beitragen.

1.1. Zum Stand der aktuellen Bildungsdiskussion in Kindertageseinrichtungen

Der Elementarbereich ist ein eigenständiger Bildungsbereich, der kindliche Bildungs- und Lernprozesse ab der Geburt begleiten und unterstützen soll. Frühkindliche Bildung orientiert sich an den biologischen und sozial bedingten Bedürfnissen der kleinen Kinder. Eine gute Zusammenfassung des pädagogischen Auftrages von Kindergärten findet sich bei BRÜNGER (2003, S.17). Hier heißt es:

„Aufgabe des Kindergartens ist es, auf der Grundlage der familiären Erziehung die Entwicklung des Kindes zu fördern, d.h. Kinder zu erziehen, zu bilden und zu betreuen. Die jeweiligen Landesgesetze haben die Aufgaben des Kindergartens in einem Erziehungs- und Bildungsauftrag konkretisiert.“

Bereits seit 1977 ist der Kindergarten im Strukturplan des Bildungswesens als erste Stufe im Bildungssystem anerkannt. Seit dem 1.1.1996 hat jedes Kind ab dem vollendeten dritten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. In dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, in dem dieser Rechtsanspruch festgelegt ist, wird das Recht der Kinder auf Erziehung und Bildung definiert. Dabei werden sowohl die Elternhäuser als früheste Erziehungs- und Bildungsorte, als auch die Kindertagesstätten als erster Bereich institutionalisierter Bildung auf die Bereitstellung der notwendigen Bildungsangebote verpflichtet. Die staatliche Jugendhilfe, der die Kindertagesstätten gesetzlich zugeordnet sind, hat die Pflicht, eine positive Entwicklung aller Kinder in gemeinsamer Arbeit mit den Erziehungsberechtigten zu fördern. Dazu gehört es u.a., Benachteiligungen zu vermeiden oder zu reduzieren und positive Bedingungen für die kindliche Entwicklung bereit zu stellen. Zu diesen positiven Bedingungen gehört die Bereitstellung von

Lern- und Bildungsangeboten mit den entsprechenden und notwendigen Materialien. Insofern hat auch der Staat eine Bildungs- und Erziehungsverantwortung für Kinder zu erfüllen. In § 22 wird der Bildungsauftrag der Kinderzärten bzw. Kindertageseinrichtungen formuliert. Das oberste Ziel der Arbeit in diesen Einrichtungen soll die Förderung der kindlichen Entwicklung zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (vgl. KJHG § 22, Abs.1) sein. LAEWEN (2006) erklärt in seinem Aufsatz „Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention“ die unterschiedlichen Aufgabengebiete der verschiedenen Kindertageseinrichtungen und geht dabei ebenfalls von den gesetzlichen Vorgaben aus. Neben den Aufgaben der Betreuung und Erziehung wird der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen gesetzlich festgelegt.

Kindertageseinrichtungen müssen somit einen Bildungsanspruch, der sich in der Vermittlung kindgemäßer Formen des Lernens äußert, erfüllen. Dem Spiel kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, denn das Spiel ist die natürlichste Art des kindlichen Lernens. Bereits FRÖBEL als der „Urvater“ der deutschen Kindergartenpädagogik untersuchte und formulierte die Bedeutung und die Ressourcen des Lernens im Spiel für Kinder im Vorschulalter. Alle elementarpädagogischen Konzepte sind letztlich nur eine Weiterentwicklung, eine Um- oder Neudeutung seiner Bildungskultur. Dies zeigt die Vielfalt der Bildungskulturen und Bildungsansätze für die Elementarpädagogik (z.B. Situationsansatz, motopädagogischer Ansatz, lebensweltorientierter Ansatz, Waldpädagogik und diverse ökologische Ansätze, Ansatz des „selbstentdeckenden Lernens“ u.v.m.). Frühkindliche Bildung ist in erster Linie Selbstbildung. Kinder bilden sich unter Rückgriff auf ihr

bereits vorhandenes Wissen und ihre biologisch grundgelegten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeiten in ständiger Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der sozialen Umwelt (vgl. auch FRIED, 2002, S.342-344). Darunter fällt auch die Anbahnung einer allgemeinen Lernkompetenz, indem die Kinder grundlegende Lernstrategien kennen und nutzen lernen. In diesem Zusammenhang kann man von dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen (vgl. Kap. 2) sprechen. Dabei benötigen Kinder eine offene, vertraute und in jeder Hinsicht lernbereite Atmosphäre und Angebote, um ihre vorhandenen Lernkompetenzen entdecken, entfalten und ausdifferenzieren zu können. Sie benötigen Hilfen von Eltern und Erzieherinnen als ihren erwachsenen Ansprechpartnern. Es kann bei dieser Hilfestellung aber nicht darum gehen, Kinder mit Angeboten zu überhäufen und sie in eine konkrete Bildungsrichtung zu drängen. Vielmehr ist es die Aufgabe der Erwachsenen, den Kindern durch Bereitstellung verschiedener Materialien und durch Anleitung des gemeinsamen Tuns Zugang zu Lernangeboten aus unterschiedlichen Bildungsbereichen zu verschaffen.

„Frühkindliche Bildung vermittelt nicht Kompetenzen, sondern beruht auf Beziehungen: Zum einen geht sie von sachlichen Beziehungen aus, die ein Kind zu seiner Umwelt herstellt. [...] Zum anderen stützt sich frühkindliche Bildung auf soziale Beziehungen. Kinder brauchen Partner, die auf ihre Welt- und Selbsterfahrungen reagieren [...]. Wichtig ist, dass die Kinder eine interessierte Resonanz durch die Erwachsenen erfahren. Das verlangt von den Erwachsenen, sich innerlich von dem ansprechen zu lassen, was Kinder tun.“ (SCHÄFER, 2005, S.67)

In der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen soll das Kind als „Selbstgestalter seiner Entwicklung“ (BEINS, 2001, S.49) ernst genommen werden und unterschiedliche Wege kennen lernen.

Das Kind lernt verschiedene Formen der Auseinandersetzung mit seiner

materiellen und personellen Umwelt kennen und gestaltet seine Beziehungen zu Menschen und Materialien. Kinder benötigen Zeit, um sich mit den verschiedenen Bildungs- und Lernangeboten auseinander zu setzen und um ihren eigenen Bildungsweg finden und gehen zu können. Alle Lern- und Bildungsangebote (in Form von Projekten und angeleiteten Spielen, von Materialaufbereitung und Raumgestaltung) bleiben letztlich ein Balanceakt zwischen „Leiten“ und „Lassen“. Sie stehen im Spannungsfeld zwischen den Extrempolen Überforderung und Unterforderung, Reizüberflutung und Langeweile.

Jedes Kind nimmt die Angebote individuell entsprechend seinem bisher erreichten Entwicklungs- und Bildungsstand, seinen Interessen und seinen Fähigkeiten an.

1.2. Diskussion der Begrifflichkeiten bezüglich der aktuellen Bildungs-, Erziehungs-, Förder- und Lernaufgaben von Kindertageseinrichtungen

Seit dem Erscheinen der PISA-Studie prägt der Bildungsbegriff zunehmend die deutsche Medienlandschaft. Pädagogische, didaktische und bildungspolitische Literatur mit Ideen und Theorien zur pädagogischen und sonderpädagogischen Förderung und zur Einrichtung von „Bildungskulturen“ in Deutschland wird auf den Markt gespült.

„Es ist davon auszugehen, dass der gegenwärtige Boom eines Bildungskulturenangebotes zu tun hat mit der Bildungsdiskussion der letzten Jahre. Und es ist anzunehmen, dass dieses Angebot von den Erzieherinnen dankbar aufgegriffen wird als Anregung dazu, im Kindergarten Bildungskulturen zu schaffen, die ihrerseits Gelegenheiten und Herausforderung für die

Kinder sein sollen, sich zu bilden, zu lernen und etwas zu leisten.“ (LIEGLE, in DISKOWSKI, 2004, S.12)

Der Bereich der Elementarpädagogik wurde in Deutschland lange vernachlässigt. In wissenschaftlichen Forschungen spielte er bislang nur eine untergeordnete Rolle und auch finanzielle Ressourcen wurden und werden für Forschungsarbeiten im Bereich der Elementarpädagogik nur selten vergeben. Die PISA-Studien dokumentieren auch eine ungleichmäßige Verteilung finanzieller Ressourcen im deutschen Bildungswesen zugunsten der Sekundarstufe II. Elementarpädagogische Einrichtungen erhalten demnach erheblich weniger Fördergelder als Gymnasien.

Die Trägervielfalt und das parallele Nebeneinander unterschiedlicher Bildungs- und Förderkonzepte, die teilweise innerhalb einer Einrichtung praktiziert werden, erschweren zusätzlich eine Profilbildung der Elementarpädagogik. Erst im Jahr 2003 wurde der „Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen“ als erste Form einer Art „elementarpädagogischen Curriculums“ erstellt. Der Prozess der Curriculumentwicklung im Bereich der Elementarpädagogik dauert noch an, auch wenn die meisten Bundesländer in den vergangenen drei Jahren die ersten Formen (z.T. noch als Probe- und Diskussionsentwürfe) solcher Bildungspläne entwickeln konnten.

Die Erstellung von Bildungsplänen ist ein Schritt zur Anerkennung der Elementarpädagogik als eigenständigen Bildungsbereich. Der Bereich der frühkindlichen Erziehung wird durch das Erstellen von offiziellen, demnächst verbindlich umzusetzenden Bildungsplänen den schulischen Bereichen und Curriculae weitgehend gleichgestellt.

Bildung in Kindertageseinrichtungen

Bildung ist ein Grundbegriff der Pädagogik. Im Bildungsbegriff spiegelt sich das gesamte Selbst- und Weltverständnis des einzelnen Menschen und einer Gesellschaft wider.

Bildung wird definiert als „menschliche Form der Weltaneignung und zugleich ihr Ergebnis“ (vgl. RAU, 2000, S.3 ff). Darunter fällt jeder Zugang des Menschen zu seiner Umwelt. Die Art der Weltaneignung umfasst jede einzelne Persönlichkeit in jedem Alter und mit jedem sozialen Status. Zugang zur Welt können und müssen auch die Menschen finden, die aufgrund einer Krankheit oder Behinderung, wegen eines niedrigen sozialen Status oder wegen eines Migrationshintergrundes eher am Rand einer Gesellschaft stehen. Damit ist die Universalität des Bildungsanspruches festgelegt. Bildung wird idealtypisch als die Art und Weise gesehen, die Menschen eine Gestaltung ihrer räumlichen, materiellen und sozialen Umwelt ermöglicht. Nur wenn diese selbstaktive Gestaltung rechtzeitig angelegt wird, können die drei o.g. Bildungsziele erreicht werden. Bei dieser Sicht des Bildungsbegriffes handelt es sich um idealtypische Wertvorstellungen. Die Realisierung derselben soll durch eine entsprechende Gesetzgebung im KJHG und durch weitere politische Beschlüsse wie z.B. die verschiedenen Bildungsvereinbarungen und Bildungspläne der Bundesländer verwirklicht werden. Wissenschaftlich wird die idealtypische Bildungsvorstellung durch neue Arbeiten aus dem Bereich der elementarpädagogischen und entwicklungspsychologischen Forschung gestützt (vgl. u.a. ELSCHENBROICH, 2001; FRIED, 2002; SCHÄFER, 2005). Die tatsächliche Realisierbarkeit der politischen und wissenschaftlichen Bildungsideale unterliegt jedoch vielen materiellen und personellen Einschränkungen, so dass eine große Differenz

zwischen idealtypischen Bildungsvorstellungen und tatsächlicher Realisierbarkeit von Bildung besteht.

Tatsächlich könnte die Kluft zwischen diesen idealtypischen Vorstellungen von Bildung und der tatsächlichen Situation der elementarpädagogischen sowie auch der familiären und schulischen Bildungsinstitutionen kaum größer sein (vgl. ELSCHENBROICH, 2002, S.16 f). So kommt es zu den im Problemaufriss bereits beschriebenen Schwierigkeiten bei der konkreten Umsetzung der Bildungs- und Fördermaßnahmen.

In der Elementarpädagogik kann es letztlich nur darum gehen, Basiskompetenzen, die sog. „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. Kap.2) für eine erfolgreiche Lernbiografie zu vermitteln.

„In diesem Sinne ist auch der Bildungsauftrag des Kindergartens nicht als Training und Vorbereitung auf die Schule zu verstehen, als zeitliches Vorziehen des Einschulungsalters, sondern als Aufbau von Basiskompetenzen, die es dem Kind ermöglichen, in seiner Welt verantwortlich zu handeln.“
(THESING, 2004, S.79)

Bildung kann nicht von Außen vermittelt werden, denn im Sinne des „Sich-die-Welt-Aneignens“ findet Bildung vorwiegend durch die aktive Auseinandersetzung mit verschiedensten Aufgaben und Angeboten statt. Bildung ist mehr als Lernen, da der Bildungsbegriff die Gesamtheit alter und neuer Lernerfahrungen, ihre Verinnerlichung und ihre Verknüpfungen berücksichtigt. Bildung beinhaltet somit die Gesamtheit des expliziten Wissens und der Schlüsselkompetenzen, mit denen erweiternd und differenzierend auf das explizite Wissen zugegriffen werden kann. LAEWEN (2006, S.98) definiert Bildungsprozesse deshalb eindeutig als

„[...] Konstruktionsprozesse, die sich auf die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt – der dinglichen und

der personalen – stützen und zur Errichtung eines inneren Weltmodells führen, eines Arbeitsmodells von der Welt und sich selbst“.

Im Bildungsprozess werden einige der von der Umwelt angeregten oder angeleiteten Lernangebote und die bereitgestellten Materialien von den Kindern als für sich bedeutsam ausgewählt und zur „Weltaneignung“ benutzt. Während die Materialien die materielle Basis für einen Bildungsprozess bilden, stehen die Angebote für die Vermittlung von bestimmten (z.B. feinmotorischen, sensorischen oder kognitiven) Techniken, um diese materielle Basis auch erfolgreich nutzen zu können.

Im Rahmen der Angebote findet die zwischenmenschliche Begegnung zwischen allen am Bildungsprozess beteiligten Personen statt. Hier werden in permanenter und wechselseitiger Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen Beziehungen aufgebaut und entwickelt. Bildungsangebote sind daher stets Kommunikations- und Beziehungsangebote, die sich gegenseitig beeinflussen und regulieren.

Mit jedem Bildungsangebot, das ein Mensch annimmt und mit jeder Aufgabe, die er bewältigt, wandelt und erweitert sich sein Aktionspotenzial in der Welt. Damit ändert sich auch seine Zugewandtheit zur Welt, also die Art und Weise, in der sich ein Mensch seine Welt aneignet. Kommunikation und Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen werden möglich. Durch Kommunikation wiederum findet eine Verständigung über das menschliche Miteinander, über die kulturellen Traditionen und die allgemeinen Normen und Werte einer Gesellschaft statt. Die konkreten Aufgaben, die ein Mensch im Laufe seines Bildungsprozesses bewältigen muss, werden ihm von der personellen oder materiellen Umwelt gestellt.

Jede Bildungsaufgabe impliziert einen Anspruch an die kognitiven, an die sprachlichen, an die sozial-emotionalen, an die körperlichen und motorischen Kräfte und Fähigkeiten des Menschen. Diese Kräfte müssen im Laufe des Bildungsprozesses selbst aktiviert werden, um eine Aufgabe angehen und bewältigen zu können. Gleichzeitig findet ein Rückbezug im Sinne von Selbstreflexion statt, indem der Mensch seine Kräfte in Bezug zur Aufgabenanforderung setzt und „Anspruch“ und „Aktionspotential“ miteinander vergleicht. Die Aktivierung dieser Kräfte braucht Zeit, Energie und Unterstützung bzw. anleitende Hilfe durch die Umwelt. Sie bleibt aber trotz aller Hilfen ein selbstaktiver Prozess, der keinem Menschen durch die personelle („erwachsene“) Umwelt abgenommen werden kann. Gerade kleine Kinder haben eine große intrinsische Motivation, die sie zur Bewältigung von Bildungsaufgaben antreibt. Deshalb können gerade die wichtigsten und komplexesten Fähigkeiten des Menschen wie Sprechen und Laufen bereits in sehr jungem Alter erworben werden.

Die Verantwortung der Erwachsenen liegt in der Bereitstellung von geeigneten Angeboten und Materialien und in der eigenen Präsenz und Authentizität, mit der die Beziehung zu jedem einzelnen Kind aufgebaut, gestaltet und gepflegt wird. Bildung kann somit – basierend auf dem Bildungsbegriff von ALEXANDER VON HUMBOLDT, jedoch unter Einbezug der aktuellen Definitionen, Interpretationen und Erweiterungen – als universelles Produkt aller Entwicklungs-, Erziehungs- und Lernerfahrungen eines Kindes im Laufe seines Lebens in Beziehung zu seiner sozialen, kulturellen und historischen Umwelt verstanden werden. Bildung ist in diesem Sinne entwicklungspsychologisch als interaktiver und sozial-konstituierender Prozess im Sinne von BRUNER (2002) und NELSON (1996) zu verstehen.

Erziehung in Kindertageseinrichtungen

Erziehung ist ein Grundbegriff der Pädagogik. BÖHM (1994, S.203) definiert als Erziehung

„[...] jene Maßnahmen und Prozesse [...], die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu akтуieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden.“

GUDJONS (1997, S.182) beschreibt den Erziehungsbegriff zusammenfassend als „Sozialmachung“ und als Teil der Enkulturation im Sinne der wechselseitigen Vermittlung und des daraus entstehenden Erwerbs kultureller Grundfähigkeiten und Schlüsselkompetenzen. Erziehung kann demnach als Zuwendung von Erwachsenen zum Kind und als Hilfestellung bei der Bewältigung von Bildungs- und Entwicklungsaufgaben verstanden werden. Sie ist somit primär eine Aufgabe der Erwachsenen. Zur Aufgabe der Erziehenden gehört es, Erziehungsziele zu formulieren und zu reflektieren, Materialien und Lernangebote bereitzustellen, die der Entwicklung des Kindes förderlich sind und in gezielte Interaktion mit dem Kind zu treten (vgl. ANDRES/LAEWEN in DISKOWSKI, 2004, S.143).

Die frühen Erfahrungen, die ein Kind mit seinem Körper, mit seiner Stimme, mit seiner personellen und mit seiner materiellen Umwelt macht, sind zum größten Teil eine Auswahl aus dem Angebot der Erwachsenen, d.h. eine Auswahl aus verschiedenen, von den erwachsenen Bezugspersonen bereitgestellten Erziehungsthemen.

Erziehung ist der Schlüssel zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben und damit ein wesentliches Gestaltungselement der kindlichen Entwicklung und Sozialisation. Auch LAEWEN (2006, S.99) sieht die Haupt-

aufgabe der Erziehung in der „Weitergabe des erreichten Standes gesellschaftlicher Entwicklung an die jüngere Generation.“

Damit verweist er auf den dialogischen Charakter, auf die Eingebundenheit der Erziehung in den gesamtgesellschaftlichen und sozialhistorischen Kontext und auf den Beziehungsaspekt eines jeden Erziehungsprozesses.

In der Erziehung gestalten Eltern und Erzieher bewusst die Lebenswelt des Kindes mit und wählen Themen aus, für die sich das Kind interessieren könnte und die sie für die Entwicklung, die Bildung und das Lernen des Kindes als wichtig erachten. Das Kind wiederum gestaltet seine Umwelt mit Hilfe der angebotenen Themen und Materialien in seiner Weise und setzt sich aktiv und selbstbildend mit den Angeboten auseinander.

THESING (2004, S.54) schreibt dazu:

„Erziehung vermittelt zwischen dem kulturellen Anliegen und den Selbstbildungsaktivitäten des Kindes. Sie kann nicht verstanden werden als ein einseitiges Durchsetzen von erzieherischen Intentionen. Somit sind Erziehung und Selbstbildung kein Widerspruch, sondern bedingen sich gegenseitig.“

Durch Erziehung wächst das Kind als aktives Mitglied in seine Gesellschaft und in seine Kultur hinein. Es wird dazu angeleitet, bestimmte, kulturell angesehene Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden und andere, nicht angesehene Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückzustellen. Von der Erziehung hängt zu weiten Teilen ab, welche Themen ein Kind als für sein Leben bedeutsam wählt, welche Lern- und Bildungswege es einschlägt, auf welche Angebote es sich einlässt und welche Angebote es meidet.

Erziehung als eine Form der kulturellen Sozialisation ist der Schlüssel zum Lernen und zu einer positiven Gesamtentwicklung des Kindes auf dem Weg ins Erwachsenenalter.

Erziehung geschieht in Beziehung und Erziehung ist gestaltete Beziehung. Erziehungsschwierigkeiten, die sich zumeist in Form von Verhaltensstörungen äußern und sich im Extremfall auf alle Entwicklungsebenen (also auch auf Sprache, Wahrnehmung, Emotionalität, Lern- und Kognitionsstrategien, Motorik) negativ auswirken, können folglich auch als Beziehungsschwierigkeiten verstanden werden. Gelungene Erziehung wird in diesem Sinne als eine Form der annehmenden Zuwendung von Bezugspersonen zu einem Kind und als Gesamtheit aller von der Umwelt bereitgestellten Medien und Kommunikationsangebote zur positiven Beeinflussung kindlicher Lern-, Entwicklungs- und Bildungsbiographien verstanden.

Lernen in Kindertageseinrichtungen

Nach einer klassischen Definition von BOWER/HILGARD (1983, S.31)

handelt es sich beim Lernen um eine

„[...] Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht.“

Aus dieser Definition wird deutlich, dass durch Lernen eine Verhaltensänderung erzielt werden soll. Der Verhaltensbegriff umfasst Formen von beobachtbarem menschlichen Handeln. Der Begriff „Verhaltenspotenzial“ bezeichnet die im menschlichen Organismus gespeicherten Prädispositionen menschlichen Handelns, die sich aber durch organische, entwicklungsbedingte oder altersbedingte Beschränkungen noch nicht deutlich sichtbar im konkreten Verhalten niederschlagen. In der obenstehenden Definition wird auch auf die Situationsbezogenheit von Verhalten verwiesen. Das bedeutet,

dass Lernen im Sinne der o.g. Definition immer situations-, erfahrungs- und wiederholungsabhängig ist. Auch MIETZEL (1998) definiert Lernen als

„Prozess, der einer relativ überdauernden Verhaltensveränderung zugrunde liegt und als Ergebnis von Übungen oder Erfahrungen zustande gekommen ist.“ (ebda., S.157)

Nach der soziokulturellen Entwicklungstheorie WYGOTSKI'S (vgl. ebda., 1971) basieren Lernprozesse auf der Fähigkeit zur sozialen Interaktion und Teilnahme an authentischen, kulturellen Prozessen. Lernprozesse sind die Grundlage jeder Entwicklung und sie treiben gleichzeitig die Entwicklung voran. Lernen geschieht im Schnittfeld von Erziehung und Entwicklung und ist gleichermaßen ein Produkt aus beiden Bereichen und eine Voraussetzung für das Gelingen von Erziehung. Lernen findet schon vor der Geburt in unzähligen einzelnen Wahrnehmungserfahrungen und in immer neuen neuronalen Verbindungen derselben im Gehirn statt. Lernen umfasst allgemein (1) die Aufnahme von Reizen, (2) die neuronale Verknüpfung unterschiedlich aufgenommener Reize und verschiedener Wahrnehmungen, (3) die Speicherung von Wahrnehmungserfahrungen mit der Möglichkeit, ständig Zugriff auf das Gespeicherte zu nehmen und sich zu erinnern.

Lernen geschieht in vielen Bereichen menschlichen Lebens und auf allen Alters- und Entwicklungsstufen.

Die verschiedenen, miteinander vernetzten Wahrnehmungserfahrungen verdichten sich zu Lernerfahrungen. Lernen ist keine reine Reiz-Reaktionsverknüpfung im Sinne des Behaviorismus. Vielmehr ist Lernen sowohl durch die Reiz-Reaktionskreise, als auch durch die Organisation, Verinnerlichung und Verknüpfung der in den Eingangsreizen enthaltenen Informationen gekennzeichnet. Die verschiedenen Lernerfahrungen können als Teilschritte auf dem individuellen Bildungsweg eines Menschen und als

Mosaiksteine seiner persönlichen Bildungsbiographie angesehen werden. Lernen geschieht aus einer schrittweisen Anreicherung von Wahrnehmungserfahrungen und Verinnerlichungsprozessen. Lernen geschieht stets unter Rückgriff auf bereits vorliegendes, d.h. gespeichertes und geordnetes Wissen. Lernen ist damit immer kontextabhängig.

„Lernen besteht nicht nur aus dem, was das Kind noch nicht kennt, sondern gleichermaßen aus den Vorerfahrungen, die es als Kontext mitbringt, um neue Erfahrungen zu entziffern und einzuordnen [...]. Die wesentliche Frage bei Lernprozessen ist dann nicht, wie man dem Kind etwas beibringen oder erklären kann, sondern welchen Kontext an Wissen und Erfahrung es braucht, damit es den Sinn dessen, was ihm da erzählt oder beigebracht wird, verstehen kann.“ (SCHÄFER, 2005, S.20)

Lernen ist eine Eigenleistung der Lernenden, doch es geschieht nicht von selbst, d.h. Lernen ist nicht genetisch programmiert. Gleichwohl sind die Lernbedingungen, die Methoden und die Inhalte an die biologischen Entwicklungsbedingungen der Lernenden gebunden. Zudem ist Lernen immer stark umweltabhängig, d.h. Lernen bedarf eines lernförderlichen Kontextes. Dazu gehört zum Einen die persönliche Präsenz der Eltern und Erzieher, die die Interessen, Anliegen und Bedürfnisse von Kindern ernst nehmen und durch Bereitstellung von Materialien und persönlichen Angeboten kindliches Lernen anregen. Lernen benötigt deshalb ein entwicklungs- und altersangemessenes, ein förderndes Umfeld und eine behutsame Anleitung durch die begleitenden Erzieher.

PIAGET (1978 und 2003) hat in seinen Forschungsarbeiten zur kognitiven Entwicklung des Kindes drei wesentliche Prinzipien herausgearbeitet, die erklären, wie Lernen bei Kindern funktioniert. Zwar sind seine Arbeiten in den vergangenen fünfzehn Jahren durch die neuere Wahrnehmungs-,

Säuglings- und Kindheitsforschung und die Neuropsychologie korrigiert und erweitert worden, dennoch haben die Grundaussagen immer noch Gültigkeit. Als Vertreter des Kognitivismus verweist PIAGET erstens auf die Notwendigkeit der Handlungsorientiertheit, die auf einer Basis von bereits stabil gespeicherten Wahrnehmungserfahrungen stehen muss. Kinder lernen also nur das, was sie mit ihren eigenen Mitteln und Werkzeugen auf der Basis ihres Vorwissens auch begreifen können. Zweitens stellt PIAGET heraus, dass Entwicklung nur in einem Wechselprozess von Assimilation (= Anpassung der Wirklichkeit an die Muster und Fähigkeiten des subjektiven Denkens) und Akkomodation (= Anpassung der subjektiven Erkenntnisse, Muster und Fähigkeiten an die Bedingungen der Umwelt) geschehen kann. Dieser Aspekt baut auf dem Prinzip der Handlungsorientiertheit auf, denn er besagt, dass Kinder allein durch die handelnde Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ein Verständnis ihrer Umwelt bekommen. Nur durch das Verständnis der Umwelt wiederum können die Kinder sich mit zunehmendem Alter besser, sicherer und differenzierter in ihrer Umwelt bewegen, sich in ihr orientieren, in ihr handeln und sie dadurch letztlich begreifen. Der dritte von PIAGET benannte Grundaspekt kindlichen Lernens und Denkens besagt, dass Lernen bereits mit der Geburt – nach neueren wissenschaftlichen Ergebnissen der Säuglingsforschung schon pränatal – beginnt und primär aus sensomotorischen Handlungen besteht, die nach und nach in immer komplexer und differenzierter werdenden Operationen verinnerlicht werden. Der Begriff der Sensomotorik zeigt, dass an Lernprozessen immer Wahrnehmungsleistungen (Sensorik) und motorische Leistungen (Motorik) beteiligt sind. Gerade die frühen Lernerfahrungen und Lernprozesse sind in eine „Sprache der Körper“ (vgl. SCHÄFER, 2005, S.37) eingebettet. Allein

durch die „Sprache der Körper“ kommen frühe Kommunikationssituationen zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson zustande und gerade der Kommunikation wohnen die wichtigsten Lernpotenziale des Menschen inne. Beispielhaft seien zum Einen die Bereitstellung von einem Klima emotionaler Sicherheit und Geborgenheit als Basis einer selbstbewussten und aktiven Weltaneignung und zum Anderen die Entdeckung der Sprache in ihren vielfältigen kommunikativen, grammatikalischen, phonologischen, phonetischen und semantischen Erscheinungsformen genannt. Lernen ist somit zusammenfassend als Wechselwirkung zwischen (1) den einwirkenden Reizen der Umwelt auf das Kind, (2) der aktiven sensomotorischen Auseinandersetzung des Kindes mit diesen Reizen und (3) der Verarbeitung und Verinnerlichung der daraus gewonnenen Wahrnehmungserfahrungen zu einem komplexer und differenzierter werdenden Weltbild zu betrachten.

Förderung in Kindertageseinrichtungen

Förderung kann als ein Teilbereich der Erziehung verstanden werden. In diesem Sinne handelt es sich bei der Förderung ebenfalls um eine gezielte Bereitstellung von bildungs-, lern- und entwicklungsfördernden Medien oder Räumen. Der Aspekt der Förderung beinhaltet außerdem die Gestaltung der Beziehung zwischen einem Kind und den erziehenden Erwachsenen in der Form, dass dem Kind durch ständigen Dialog und im alltäglichen Zusammenleben möglichst optimale Möglichkeiten zur Entfaltung seiner Entwicklungspotenziale eröffnet werden. Im Gegensatz zum Erziehungsbegriff muss Förderung allerdings differenzierter verstanden werden. Sie ist auf einen konkreten Lern- oder Bildungsbereich (z.B. „Sprache“, „Bewegung“ oder „Musik“), auf einen Teil eines bestimmten Bildungsbereiches (z.B. das

Instrumentalspiel im Bildungsbereich „Musik“) oder sogar nur auf eine bestimmte Technik (z.B. Förderung des Legato-Spielens am Klavier) bezogen. Aus diesem Grunde ist Förderung weitaus kleinschrittiger und differenzierter zu verstehen, als die Erziehung in ihrer Definition als Gesamtheit aller von der erwachsenen Umwelt bereitgestellten Lern-, Entwicklungs- und Bildungschancen. Förderung setzt dort ein, wo gezielte Maßnahmen notwendig oder sinnvoll sind, um die Entwicklung eines Kindes voranzubringen, sie zu unterstützen oder eine Entwicklungsstagnation zu verhindern. Förderung ist nicht allein auf das präventive oder therapeutische Vermeiden von Entwicklungsstagnationen oder sogar Entwicklungsrückschritten bezogen. Sie soll vielmehr dazu beitragen, die kindlich aktive Entwicklung in einem konkreten Bereich positiv zu stimulieren. Daher steht Förderung idealtypischerweise allen Kindern zu. Sie kann dort ansetzen, wo Kinder eine bestimmte Fertigkeit aufgrund von Entwicklungsverzögerungen oder -störungen **nicht oder noch nicht** altersgemäß erworben haben. Sie kann aber auch dort ansetzen, wo Kinder eine Fertigkeit oder eine Anforderung **besonders gut** bewältigen und ein besonderes Interesse oder eine besondere Begabung für einen bestimmten Bildungs- und Lernbereich zeigen und sich in diesem Bereich besonders hohe Fähigkeiten aneignen möchten. Förderung kann somit als ein Teilaspekt der gesamten Erziehung betrachtet werden, in dem ein bestimmter Lern-, Entwicklungs- oder Bildungsbereich eines Kindes durch gezielten Medieneinsatz oder durch eine besondere Beziehungs- und Umweltgestaltung in den Mittelpunkt des gemeinsamen Handelns eines Kindes und dessen Bezugsperson gesetzt wird.

Begleitung der kindlichen Entwicklung in Kindertageseinrichtungen

Der Entwicklungsbegriff umfasst im Allgemeinen die natürliche Entfaltung biologisch-genetisch angelegter Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen im Laufe seines Lebensweges. Seit etwa zwanzig Jahren hat sich – vor allem durch die Forschungsansätze des Konstruktivismus bedingt – auch in der Kindheitsforschung das Bild von einem sich mit Hilfe der bereitgestellten Lernangebote und „Bildungsumgebungen“ (einschließlich der Gestaltung von Beziehungen zu den Erziehungspersonen) aktiv entwickelnden Kind durchgesetzt. Der Entwicklungsbegriff ist jeweils auf ein Individuum bezogen und kann deshalb nur schwer in generalisierte Phasen gepresst werden. Die Vorstellung einer individuellen, dynamischen Entwicklung ist sinnvoll. Entwicklung ist nicht auf die Phase der Kindheit beschränkt, sondern ein lebenslanger Prozess, der schon pränatal beginnt.

Neben der biologischen Realität ist das Alter der Kindheit in der postmodernen Gesellschaft auch zunehmend zu einer sozialen Realität bzw. zu einem gesellschaftlichen Konstrukt geworden. Der Entwicklungsbegriff ist damit nicht mehr auf genetisch vorprogrammierte Prozesse und damit auf die rein biologische Reifung beschränkt, sondern er schließt aktive Lernprozesse des Kindes und die Ergebnisse aus der Kind-Umwelt-Kommunikation mit ein (vgl. MARKOWITSCH/WELZER, 2005, S.17 f). Gerade die „geistige Entwicklung besteht nicht in der passiven Übernahme von Wissen, sondern in der aktiven Konstruktion von Bedeutung.“ (STERN in DISKOWSKI, 2004, S.42). Das Bild eines sich im Rahmen seiner sozialen Möglichkeiten und Bedingungen vorwiegend selbst entwickelnden Kindes setzt ein Kindheitsverständnis voraus, in dem das Kind von Geburt an als ein

selbstaktives, selbstbewusstes und aktiv konstruierendes Individuum dargestellt und ernstgenommen wird. SCHÄFER (2005) schreibt dazu:

„Vielmehr spiegelt die Natur des Kindes das wider, was eine Gesellschaft für wichtig hält. Diese sowohl verdeckten, als auch offensichtlichen Erwartungen werden nicht kollektiv verbindlich und einheitlich umgesetzt. Vielmehr orientiert sich jedes Kind auf seine Weise am Rahmen dieser Vorgaben und setzt sie auf eine individuell und biografisch einmalige Weise um.“ (ebda., S.40)

Die Verknüpfung von biologischen Reifungsprozesse und sozialer Interaktion macht die Entwicklung eines Menschen aus. Zugleich ist sie ein Spiegelbild der Gesellschaft bzw. der Umwelt, in der ein Kind aufwächst. Die kindliche Entwicklung nimmt die sozialen, sprachlichen und kulturellen Gegebenheiten und Traditionen der Gesellschaft auf, in der ein Kind aufwächst und trägt sie im kindlichen Verhalten wieder nach Außen.

Zusammenfassend lässt sich Entwicklung somit definieren als (1) biologischer Reifungsprozess und (2) als die aktive Entfaltung aller biologisch und sozial grundgelegten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Weltaneignung und Weltbegegnung in der Auseinandersetzung mit der personalen, sozialen, materiellen, kulturellen und historischen Umwelt.

Die Begleitung, die beobachtende Wahrnehmung und die fördernde Unterstützung der frühkindlichen Entwicklung durch Bereitstellung von entwicklungsfördernden Beziehungs- und Interaktionsangeboten und durch entwicklungsangemessene Spiel- und Lernanregungen, ist eine der wichtigsten Aufgaben von Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. Die Bereitstellung von entwicklungsfördernden Materialangeboten ist dabei der persönlichen, interaktiven und modellhaften Präsenz der Erzieherin nachgeordnet.

Überleitung

Bei der Betrachtung der verschiedenen Aspekte frühkindlicher Bildung, Förderung und Erziehung, sowie bei der Begleitung der Kinder bei ihren ersten Lernerfahrungen wird deutlich, dass bei allen Begrifflichkeiten eine mehr oder weniger große Kluft zwischen idealtypischen Vorstellungen vom Wert frühkindlicher Bildung aus Politik und Wissenschaft und der tatsächlichen Realisierbarkeit derselben in der alltäglichen pädagogischen Arbeit der Erzieherinnen besteht. Das Vorhandensein dieser Kluft zwischen politischen und erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen an die Qualität elementarpädagogischer Bildung einerseits und den fachlichen, personellen und materiellen Einschränkungen, unter denen die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten arbeiten, andererseits führt dazu, dass wertvolle Ressourcen und Bildungspotenziale ungenutzt bleiben. Beispielhaft wird im Problemaufriss der Rückgriff auf vorgefertigte Förder- und Lernmaterialien genannt, da den Erzieherinnen die notwendigen zeitlichen, materiellen und teilweise auch die didaktisch-methodischen Ressourcen zu einer ganzheitlichen, themenbezogenen und kreativen Förderung fehlen. Eine Annäherung politischer und wissenschaftlicher Vorstellungen an die pädagogische Praxis – und umgekehrt – ist nur dann möglich, wenn sich alle am Bildungsprozess beteiligten Personen über das Bestehen der Diskrepanz zwischen Bildungsidealen und Bildungsrealität im Klaren sind und wenn im Folgenden die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Institutionen qualitativ verbessert und die dafür notwendigen materiellen und personellen Ressourcen bereitgestellt werden.

Nach der Beschreibung der politischen, pädagogischen und organisatorischen Bedingungen der aktuellen Elementarpädagogik, wird nun der

Begriff des „Schlüsselkompetenzerwerbs“ als Ziel elementarer Bildung vorgestellt und präsentiert. Dabei werden die von der OECD (2005) erarbeiteten, „großen“ Schlüsselkompetenzen auf der Basis der aktuellen psychologischen und pädagogischen Literatur, sowie den idealtypischen Zielvorgaben der Bildungspläne auf den Bereich des musikalischen und des sprachlichen Lernens bezogen und konkret ausdifferenziert.

2. Schlüsselkompetenzen der sprachlichen und musikalischen Bildung

Im Folgenden werden diverse musikalische und sprachliche Schlüsselkompetenzen stichwortartig benannt. Der Begriff der „Schlüsselkompetenzen“ wurde erstmalig nach dem Erscheinen der ersten PISA-Studie durch die OECD (2005) verwendet und definiert. Dort heißt es :

„Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht vielmehr um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. [...] Solche Schlüsselkompetenzen zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- sie tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei.
- sie helfen den Menschen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen und
- sie sind nicht nur für Spezialisten, sondern für alle wichtig.

Menschen sollen über Schlüsselkompetenzen verfügen, die sie befähigen, sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“ (ebda., S.6 und S.9)

Insofern können Schlüsselkompetenzen als Fähigkeiten verstanden werden, die so grundlegend sind, dass sie die Bewältigung des schulischen und beruflichen Alltags, sowie die Lebensbewältigung in den verschiedenen Bereichen der Freizeitgestaltung erst ermöglichen. Beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen geht es nicht um die Aneignung von themengebundenem Wissen, sondern es geht vielmehr um die elementaren Bereiche des Lernens in verschiedenen Lern- und Themenbereichen. Aus diesem Grunde ist die Hilfestellung beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen besonders für die Elementarpädagogik eine vordringliche Aufgabe. Erst in der Pädagogik der Sekundarstufen I und II darf der Erwerb lebens- und lernrelevanter Schlüsselkompetenzen von einer eher fachlich gegliederten Wissens- und Kompetenzvermittlung abgelöst werden, da idealerweise im Jugendalter die grundlegenden Schlüsselkompetenzen so sicher erarbeitet und gefestigt worden sind, dass sie zur Alltagsbewältigung und zur Arbeit an komplexen fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen Fragestellungen genutzt werden können.

Die OECD hat in ihrer Studie die interaktive Kompetenz, die Medienkompetenz und die autonome Handlungsfähigkeit als drei große Kategorien festgelegt, in denen Schlüsselkompetenzen erworben werden müssen. Alle im (vor-)schulischen Umfeld bedeutsamen Lern- und Bildungsbereiche lassen sich mindestens einer der drei Kategorien zuordnen. Dabei können nicht nur für die drei Oberkategorien, sondern für jeden Bildungsbereich differenziertere Schlüsselkompetenzen als Basiskompetenzen für Lernen und Agieren in diesem Bildungsbereich gefunden und formuliert werden.

Eine Untergliederung der Basiskompetenzen in den verschiedenen Bildungsbereichen ist in den Richtlinien (schulischer Bereich) und in den Bildungs-

plänen (vorschulischer Bereich) der Bundesländer, sowie in der pädagogischen Literatur (vgl. ELSCHENBROICH, 2002; SCHÄFER, 2003) bereits geschehen. Diese Pläne und die darin formulierten Ziele für die einzelnen Bildungsbereiche können auch als eine Art Minimalkonsenz zwischen idealtypischer Bildungsvorstellung und tatsächlicher Realisierbarkeit dieser Idealvorstellungen fungieren, der zu einer niedrigschwelligen Einigung über wesentliche frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse und deren Förderung und Begleitung in Kindertagesstätten führen kann. Differenzierte Schlüsselkompetenzen bzw. Basiskompetenzen (vgl. dazu BAYRISCHER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPLAN, 2003, S.18 ff) können dabei als Handwerkszeug oder Voraussetzungen betrachtet werden, die für die Realisierung von Bildungszielen notwendig sind (vgl. SCHÄFER, 2005, S.16-30, ELSCHENBROICH, 2002, S.16; BILDUNGSVEREINBARUNG NRW, 2004, S.6; ORIENTIERUNGSPLAN FÜR BILDUNG UND ERZIEHUNG IM ELEMENTARBEREICH NIEDERSÄCHSISCHER TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER, 2004, S.8 ff ; BILDUNGSPLAN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE ARBEIT MIT FÜNFJÄHRIGEN IN MECKLENBURG-VORPOMMERN, 2004).

Der Begriff der Schlüsselkompetenzen beinhaltet im Gegensatz zum Begriff der Bildungsziele jedoch bereits den „Basis- und Eingangsscharakter“ der zu erwerbenden Kompetenzen. Deshalb wird er in dieser Arbeit bevorzugt verwendet. Vergleichbar mit dem Begriff und der Diskussion der lernrelevanten Basis- und Schlüsselkompetenzen ist auch der von KRACHT (2000, S.233 ff) verwendete Begriff des „Strukturmerkmals allgemeiner Bildung“, da auch hier explizit für den Bereich der Sprachentwicklung die allgemeine und grundlegende Bedeutung dieses Lern- und Entwicklungsbereiches für die Gesamtentwicklung erörtert wird. GÖTTE (2002, S.17 ff) bezeichnet den

Erwerb schul- und lebensrelevanter Schlüsselkompetenzen als ein zentrales Bildungsziel vorschulischer Erziehungs- und Bildungsarbeit in Familien und Kindertageseinrichtungen. Als frühe Bildungsinstitution begleiten und unterstützen Tagesstätten Kinder im Alter bis zu sieben Jahren in ihrer Entwicklung und bereitet sie auf die Schule und die Anforderungen schulischen Lernens vor. Aus diesem Grunde steht in der elementarpädagogischen Arbeit der Aufbau von jenen Schlüsselkompetenzen im Vordergrund, die beherrscht werden müssen, um die Anforderungen schulischen Lernens nach dem Übergang in die Primarstufe bewältigen zu können.

Sprachliche Schlüsselqualifikationen im Verständnis der vorliegenden Arbeit sind:

- die Fähigkeit, Freude an eigenen sprachlichen Äußerungen wahrzunehmen, zu empfinden, sein „verbales Selbst“ und die „Welt der Wörter“ zu entdecken und sich (sprach-)handelnd in ihr zu orientieren (vgl. STERN, 1998, S.177; SZAGUN, 2000, S.185 ff)
- darauf aufbauend die Fähigkeit zur Aufnahme und Gestaltung von sozial angemessenen Kommunikationsformen (vgl. BERTAU, 2002, S.29 ff; PAPOUSEK, 1994 und 2005, KATZ-BERNSTEIN/ QUASTHOFF, 2007, S.72 ff)
- die Fähigkeit, über Ereignisse und Erlebnisse themen- und situationsgebunden zu kommunizieren (vgl., REIMANN, 1993, S.137; ZOLLINGER, 2002, S.64 f, QUASTHOFF/ HAUSENDORF, 2005, S.24 ff, KATZ-BERNSTEIN/ QUASTHOFF, 2007, S.72 ff)
- die Fähigkeit, eine aktive Zuhörerrolle einzunehmen und ein möglichst differenziertes Bedeutungsverständnis in verschiedenen Kontexten zu

entwickeln (vgl. SZAGUN, 2000, S.99 ff und S.135 ff; GÖTTE, 2002, S.17 ff; SEELIGER 2006, S.112; KATZ-BERNSTEIN/ QUASTHOFF, 2007, S.72 ff)

- die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf gesprochene Sprache mit ihren klanglichen, rhythmischen und inhaltlichen Komponenten zu lenken (vgl. FRIEDERICI, 2002, S.1251 f; FRIEDERICI, 2006, SEELIGER, 2002, S.220; SZAGUN 2000, S.93 f; WEISSENBORN, 2000, S.146 ff)

Als **Musikalische Schlüsselkompetenzen** im Verständnis dieser Arbeit gelten:

- die Fähigkeit, Freude am eigenen musikalischen Tun zu empfinden und sich in einem musikalischen Setting positiv zu erleben (vgl. AMRHEIN, 2000, S.27; HAMMERSHØJ, 1995, S.27, SEELIGER, 2002, S.23 f; SEELIGER, 2006, S.107 und S.110)
- die Fähigkeit zu einem vielfältigen klanglich-musikalischen Ausdruck eigener Ideen, Befindlichkeiten und Emotionen in verschiedenen Situationen (vgl. AMRHEIN, 2000, S.29; BECK-NECKERMANN, 2003, S.29 ff; BECK-NECKERMANN, 2002, S.30)
- die Fähigkeit zur Aufnahme und Gestaltung von Beziehungen im gemeinsamen musikalischen Handeln bzw. in der Gestaltung von Kommunikation mit musikalischen Mitteln (vgl. AMRHEIN, 2000, S.29; AMRHEIN, 2000/01, S.9; BECK-NECKERMANN, 2002, S.51 ff; SEELIGER, 2002, S.39).
- die Fähigkeit, seine Wahrnehmung und seine Aufmerksamkeit auf musikalische Klangphänomene mit ihren rhythmischen, klanglichen und textlichen Komponenten zu lenken und sie wahrzunehmen (vgl.

AMRHEIN, 2000, S.29; SEELIGER, 2002, S.101 f und S.203; SCHÄFER, 2005, S.75, S.128 und S.131 ff)

Sowohl im musikalischen, als auch im sprachlichen Bereich geht es zunächst um den Aufbau einer positiven Grundhaltung zum jeweiligen Lernfeld und den dazu gehörenden Aufgaben. Ohne eine positive Grundhaltung und ohne Freude am musikalischen oder sprachlichen Tun fehlt dem Organismus eines Menschen jede Lernbereitschaft. Nur eine positive Basis im Sinne von Freude an musikalischem und sprachlichem Tun ermöglicht es, Lernerfahrungen zu machen, verschiedene Lernerfahrungen miteinander zu verknüpfen und sich aus diesen verschiedenen Erfahrungen nach und nach das zu erarbeiten, was man als „Bildung“ eines Menschen im Sinne der im ersten Kapitel formulierten Erläuterungen bezeichnen kann. Des Weiteren wird deutlich, dass sowohl sprachliche, als auch musikalische Schlüsselkompetenzen einen kommunikativen Aspekt beinhalten. Sowohl mit sprachlichen, als auch mit musikalischen Mitteln tritt man in Beziehung zu anderen Menschen. Durch Sprachklang und durch musikalische Klangäußerungen trägt man ein Stück seiner Persönlichkeit nach Außen, da die Lautstärke, die Kraft, der Rhythmus und die Melodie bzw. Prosodie bedeutungstragende Informationen transportieren, die erst durch das Sprechen oder Musizieren hörbar nach Außen dringen.

Im Vorschulalter werden die sprachlichen und musikalischen Schlüsselkompetenzen – wie alle anderen Kompetenzen auch – spielerisch erworben und in verschiedenen Spielsituationen und Spielformen immer wieder erprobt. Für Kinder ist das Spiel deshalb die wichtigste Handlungsform, die musika-

lische und sprachliche Lernfreude, Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit als Schlüsselkompetenzen transportiert.

Die Diskussion der Begrifflichkeiten, sowie die theoretischen Überlegungen zu den Bedingungen und Zielen der Bildung, des Lernens, der Erziehung, der Förderung und der Entwicklungsbegleitung in der Elementarpädagogik hilft zum Einen dabei, die oftmals synonym verwendeten Begriffe und die Anforderungen an die Pädagogik, die diesen idealtypischen Begriffen innewohnen, besser zu verstehen und Ähnlichkeiten sowie Unterschiede bewusster wahrzunehmen. Zum Anderen zeigt die theoretische Beschäftigung mit diesen Begrifflichkeiten auf dem Hintergrund des vorstehenden Problemaufrisses zur Situation der Elementarpädagogik in Deutschland, wie weit politische Ideale und Wertvorstellungen und die konkreten Möglichkeiten und Ressourcen zur Verwirklichung derselben auseinander klaffen. Wenn Schlüsselkompetenzen musikalischer und sprachlicher Bildung formuliert wurden, so ist dies im Bewusstsein der Diskrepanz zwischen politischen Bildungsidealen und der tatsächlichen Bildungssituation in Kindertageseinrichtungen geschehen.

Die Formulierung von Schlüsselkompetenzen kann folglich als ein Minimalkonsenz oder als eine niedrigschwellige Richtschnur begriffen werden. Ein solcher Minimalkonsenz bietet genügend Freiraum und Anregungen zur Gestaltung konkreter Förderangebote, er verliert andererseits aber auch die Bildungsideale nicht aus den Augen.

Die Beschäftigung mit den idealtypischen Bildungs-, Lern-, Förder-, Erziehungs- und Entwicklungsbegriffen ganz zu Beginn dieser Arbeit hilft auch dabei, den ganzheitlichen Anspruch musikalischer Förderung auf dem Hin-

tergrund politischer Bildungsansprüche einerseits und konkreter Umsetzungsmöglichkeiten in den Einrichtungen andererseits zu verstehen.

Überleitung

Der theoretischen Grundlegung der bildungspolitischen Bedingungen und Begrifflichkeiten elementarpädagogischer Arbeit folgt nun die theoretische Grundlegung der eigentlichen Forschungsgegenstände „Musik“, „Sprache“ und „Spiel“. Die drei Forschungsgegenstände werden zunächst theoretisch auf der Basis linguistischer, spiel- und musikpsychologischer Literatur auf das Vorliegen von Gemeinsamkeiten, Parallelitäten und Verbindungen ihrer Erscheinungsformen untersucht. Im Anschluss daran werden Sprach-, Musikalitäts- und Spielentwicklung aus entwicklungspsychologischen Perspektiven betrachtet und in ihrem unauffälligen, wie auch in ihrem gestörten Ablauf beschrieben.

3. Allgemeine Verbindungen und Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik

Musik ist im Normalfall keine Sprache im Sinne der Kommunikation zwischen den Menschen, sie hat aber durchaus einen sprachähnlichen Charakter. So sind Sprache und Musik gleichermaßen konventionelle Systeme, die auf ein außersprachliches oder auf ein außermusikalisches Ereignis, wie z.B. ein Gefühl, eine Wahrnehmungserfahrung oder eine Situation verweisen. Dabei unterliegen die lautsprachlichen Äußerungen weitaus größeren Konventionen, als die freieren, musikalischen Äußerungen, die in den meisten Fällen eher lautmalerisch oder lautlich geprägt sind.

Auch das Musikhören kann mit dem Sprachlernen und die musikalische Entwicklung mit der Sprachentwicklung verglichen werden. Musikhören ist wie der Spracherwerb ein natürlicher Prozess. Beide Prozesse setzen bereits pränatal ein und betreffen die vier Entwicklungs- und Lernbereiche des Hörens, des Singens bzw. des Sprechens, des Lesens und des Schreibens (vgl. SEELIGER, 2003, S.98 f). Dabei gelten die Bereiche „Hören“ und „Lesen“ als eher aktiv-rezipierend, während die Bereiche „Sprechen und Singen“ und „Schreiben“ als eher produzierend definiert werden.

Hören	Sprechen und Singen
Lesen	Schreiben

Tab. 1

Gerade die verschiedenen Formen der Musik mit der Stimme (Singen, Stimmspiele, rhythmisches Sprechen, Stimm- und Vokalimprovisationen) eröffnen eine Vielzahl sprachlicher Erfahrungs- und Erlebnisräume, denn in diesen Formen sind musikalische und sprachliche Klangelemente auf das Engste miteinander verbunden. In stimmlicher Musik wird Lautsprache in ein Rhythmus- und Melodieschema integriert und in einer Dreierkombination aus Sprache, Rhythmus und Melodie produziert. Das Hauptmerkmal des Liedes ist die enge Verbundenheit und die Bezogenheit von Text oder Lautmalerei, Rhythmus und Melodie.

Das Lied kann deswegen in besonderer Weise als eine musikalische Form betrachtet werden, die alle sechs Ebenen der Sprache beinhaltet.

Es finden sich Sprachähnlichkeiten auf

1. **prosodischer Ebene:** Intonation, Dynamik, Stimmmodulation, Sprechtonhöhe)
2. **sprechmotorischer und phonetisch-phonologischer Ebene:** verständliche Artikulation der gesprochenen und gesungenen Laute durch kontrollierte Beherrschung und kontrollierten Einsatz der Artikulatoren.
3. **syntaktisch-morphologischer Ebene:** Sprechrhythmus, Stellung der Silben, Sätze und Liedstrophen, Interpunktion
4. **semantisch-lexikalischer Ebene:** Verweis auf außermusikalische Bedeutungen durch textgebundenes Singen
5. **pragmatisch-kommunikativer Ebene:** Nutzung eines Liedes mit Klang- bzw. Textelementen als Ausdrucks- und Transportmedium für emotionale Zustände).
6. **narrativ-diskursiver Ebene:** Nutzung eines Liedes oder eines rhythmischen Sprechverses als Medium zur Verdeutlichng einer u.U. komplexen, außermusikalischen Gesamthematik unter Nutzung von Spannungsbögen, die einem erzählerischen Aufbau ähnlich sind. Beispiele für solche musikalischen Formen sind z.B. Kunstlieder, Balladen oder die sog. „Märchen- und Erzähllieder“ moderner Kinderliedermacher

PAPOUŠEK (2003 d, S.973) betrachtet die langjährigen Diskussionen um die Beziehungen und Wechselwirkungen von Sprache und Musik auch aus phylogenetischer Sicht. Er kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklungen in beiden Klangformaten über ein hohes adaptives Potential verfügen. Des-

halb waren und sind sowohl sprachliche, als auch musikalische Entwicklungsbereiche für (neuronale) Weiterentwicklungen offen. Aus diesem Grunde, so PAPOUŠEK, kann man relativ leicht mögliche Auswirkungen von Sprechen und Musikmachen, von Sprach- und Musikerleben auf die kognitive und auf die Gesamtentwicklung des Menschen rückschließen.

Schwierig wird es hingegen, eine fundierte Erklärung für die Einflüsse und Wirkungen des Musikmachens auf die Sprachentwicklung zu entwickeln oder schlüssig zu erläutern, wie sich das Sprechen konkret auf die musikalische Entwicklung auswirkt.

Zur näheren Betrachtung der kommunikativ-pragmatischen, der semantisch-lexikalischen und der syntaktisch-morphologischen und der prosodisch-phonologischen Beziehungen von Musik und Sprache bietet sich deshalb der Bereich der stimmlichen Musik an, da Sprache und Musik in diesen musikalischen Formen nicht künstlich voneinander getrennt werden können. Neben dem Singen umfasst der Bereich der Musik mit der Stimme auch Formen rhythmischen bzw. rhythmisierten Sprechens, wie es z.B. in Finger- und Knierreiterversen, in Auszähl- und Bewegungsreimen, in Gedichten oder (Kinder-)Gebeten verwendet wird.

Im Folgenden werden die Beziehungen des musikalischen und sprachlichen Ausdrucks auf den einzelnen Sprachebenen in Formen von Musik mit der Stimme betrachtet.

Da sprechmotorische und phonetisch-phonologische Aspekte in jeder Art von sprachlichen und musikalischen Produktionen enthalten sind, wird diese Sprachebene nicht gesondert berücksichtigt, sondern in die Überlegungen zu den Verbindungen von prosodischen Elementen in gesprochener Sprache und musikalischen Stimmäußerungen integriert.

3.1. Prosodisch-phonologische Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme

Sprache ist am Anfang des menschlichen Lebens primär ein musikalisches bzw. ein klangliches Phänomen. Schon vor der Geburt nimmt der Fetus im Mutterleib sprachlichen Klang in seiner prosodischen und rhythmischen Struktur wahr. Postnatal kann sich ein neugeborenes Baby sowohl an den Klang der Mutterstimme, als auch an die Prosodie der Muttersprache und an die rhythmischen Strukturen der Muttersprache erinnern. Schon wenige Tage nach der Geburt zeigen Säuglinge durch eine signifikant höhere Aufmerksamkeitsspanne (gemessen anhand der Blickdauer und -intensität) und durch eine höhere Körperspannung, dass sie die mütterliche Stimme erkennen und sie allen anderen Stimmen vorziehen. Auch eine Präferenz der Muttersprache vor anderen Sprachen kann bereits bei Neugeborenen nachgewiesen werden (vgl. HENNON ET AL., 2005, S.51 ff; WERMKE, 2007, S.11). Auf der Grundlage der prosodischen und der rhythmischen Informationen und Merkmale der auditiv wahrgenommenen Sprache entwickeln und differenzieren sich die auditive Aufmerksamkeit für Sprachklänge, das Sprachverständnis und die eigene Sprechaktivität. Hier wird deutlich, wie stark prosodische und rhythmische Strukturen der gesprochenen Sprache miteinander vernetzt sind und wie stark sich deshalb auch prosodisch-phonologische und syntaktisch-morphologische Aspekte der Sprachentwicklung gegenseitig bedingen. WERMKE (2007) versteht die Intonation der gesprochenen Sprache aus diesen Gründen sogar als „Schlüsselparameter bei der Perzeption von Wortbedeutungen und der Erkennung von Satzstrukturen“ (ebda., S.10). Nicht nur die Perzeption von Sprache, sondern auch die ersten eigenen Lautproduktionen im Leben des Menschen verfügen über bestimmte prosodische

Konturen, die sich laut WERMKE (2007, S.11) aus vier verschiedenen Melodiegrundtypen herleiten (vgl. Abb. 1). Diese prosodischen Grundmuster lassen sich schon im Laufe der ersten drei Lebensmonate zu immer komplexeren Prosodien miteinander kombinieren, bis sie im Alter von etwa vier bis sechs Monaten zunächst zum „Brabbeln“ und im Folgenden zu semantisch bedeutsamen Wortproduktionen werden.

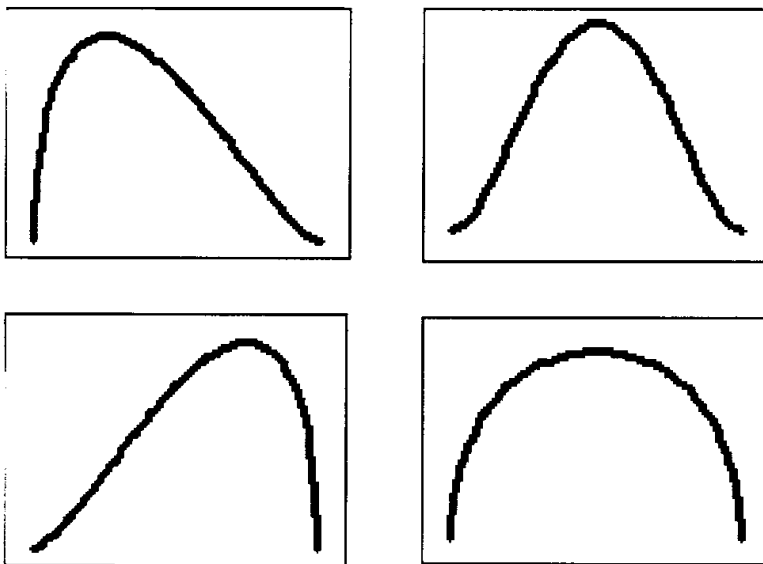


Abb. 1

WERMKE (2004, S.61 ff) konnte zudem nachweisen, dass die Komplexität der im frühen Säuglingsalter verwendeten Melodiekombinationen mit dem Auftreten spezifischer Sprachentwicklungsauffälligkeiten im Alter von 2;5 Jahren korreliert.

Neben dem hohen Anteil melodischer Komponenten in der menschlichen Sprache und besonders in den frühen Phasen der Sprachentwicklung gibt es auch Zusammenhänge von sprachlicher und musikalischer Melodie in Formen der Musik mit der Stimme.

Immer dann, wenn die Stimme als Musikinstrument eingesetzt wird, gehen die natürliche Prosodie der gesprochenen Sprache und die künstlich entwickelte Melodie eines Liedes miteinander eine Verbindung ein. In einigen Liedformen – besonders in den einfachen Volks- und Kinderliedern – greift die Melodie des Liedes die natürliche Sprechmelodie auf und verwendet sie in z.T. übertriebener Weise, während die Melodien von komplexen Kunstliedern in vielen Fällen der natürlichen Sprachprosodie durch eine bewusste, künstlerische Verwendung von Synkopen, Melismen oder unnatürlich langen musikalischen Phrasen entgegenstehen. Die Verbindung von Sprachmelodie und musikalischer Melodie in den verschiedenen Formen der Musik mit der Stimme ist immer ein Spiel mit sprachlichen und musikalischen Melodiestrukturen. Die Prosodie (des Liedtextes) und die Melodie (unabhängig vom verwendeten Liedtext) bilden somit eine kombinatorische Einheit, die der natürlichen Sprachmelodie entweder ähnelt oder ihr bewusst entgegensteht.

Die rein musikalische Melodieführung kann deshalb als eine Art Gerüst angesehen werden, das den sprachgebundenen Liedtext stützt. Diese „Rankhilfe“ ist der Sprachprosodie – je nach Struktur und Komplexität des Liedes – mehr oder weniger ähnlich.

3.2. Syntaktisch-morphologische Aspekte in Formen stimmlicher Musik

Durch die enge Verbundenheit zwischen Text, Melodie und Rhythmus erhält ein Lied auch eine grammatikalische Komponente, denn im Sprachfluss des Liedtextes und in der musikalischen Struktur des Liedrhythmus bekommt der sprachliche Ausdruck eine äußere, syntaktische Form.

Sprache und Musik sind gleichermaßen sequenzielle Erscheinungen, d.h. beide Bereiche sind geprägt von physikalischen Variationen in Betonungen und Rhythmisierungen, Dauer, Veränderungen in Tonhöhe und Dynamik. Diese Strukturen machen die Eigenschaften des grammatikalischen Systems in einer gesprochenen Sprache aus. Im Bereich der Musik ist es aufgrund vielfältiger Kombinationen von verschiedenen dynamischen, rhythmischen, melodischen und temporalen Strukturen möglich, musikalische Formen zu erkennen und ein Musikstück in seiner Gesamtgestalt zu erfassen.

Interessant sind dabei die Parallelen, die für die kognitive Erfassung von sprachlichen und musikalischen Strukturen notwendig sind. So liegt z.B. die Grenze für das Verstehen von musikalischen Tönen und von Sprache gleichermaßen bei einem Tempo von ca. MM 180 (vgl. STEINBERG, 2005, S.172). Strukturelle Dekodierungsleistungen sind sowohl im lautsprachlichen, als auch im musikalischen Bereich Ergebnisse von Gruppierungsleistungen, wie sie die Gestaltpsychologie bereits in den zwanziger Jahren erarbeitet hat (vgl. DEUTSCH, 2005, S.307 f).

Auch neuropsychologisch konnten Parallelen bei der Verarbeitung sprachlicher und musikalischer Strukturen festgestellt werden. Dazu wurde die Hirnaktivität freiwilliger Testpersonen beim Musikhören aufgezeichnet.

Die Neurowissenschaftler konnten mit verschiedenen bildgebenden Verfahren eine bilaterale Aktivierung in den beiden oberen Temporallappen des Großhirns feststellen. Sehr ähnliche cerebrale Aktivierungsmuster ergaben sich beim Hören von Worten. Wenn den Versuchspersonen zusätzlich analytische Höraufgaben gestellt wurden, ergaben sich beim Sprachhören verstärkte Aktivierungsmuster im linken Frontalhirn, im Bereich des Broca-Zentrums. STEINBERG (2005, S.171) geht deshalb unter Berufung auf

verschiedene Forschungsarbeiten davon aus, dass gerade das Broca-Zentrum für die Verarbeitung syntaktischer Informationen verantwortlich ist.

Interessant ist, dass analytische Höraufgaben im musikalischen Bereich zu einer gespiegelten Hirnaktivität, d.h. zu einer verstärkten neuronalen Aktivität im rechten Frontalhirn, führen. STEINBERG (2005, S.172) nimmt dies als Beleg für die „[...] Annahme einer linksfrontalen Verarbeitung sprachlicher Reize und rechtsfrontalen Verarbeitung musikalischer Zusammenhänge [...]“. Musik und Sprache werden demnach zwar in unterschiedlichen Hirnarealen repräsentiert, aber die Verarbeitung geschieht in den identischen Assoziationsarealen. Man kann sagen, dass Musik und Sprache quasi in parallelisierten Hirnarealen repräsentiert werden und dass die Hirnareale in einer ähnlichen, wenn nicht sogar in einer identischen Art und Weise arbeiten.

„Beiden Sprachen ist gemeinsam, dass sie aber auf Grund ihrer zeitlichen Organisation sehr klare Beziehungen der Ereignisse untereinander haben, dass nicht nur die sprachliche Syntax Regeln der Abfolge von Sprachlauten beziehungsweise Funktions- und Begriffsworten hat, sondern [...] dies auch für Musik in hohem Ausmaß gilt.“ (ebda., S.173)

Untersuchungen zur Wahrnehmung sprachlicher und musikalischer Strukturen bei Säuglingen ergaben, dass Säuglinge ebenso auf Veränderungen in der Melodiekontur, in der Tonhöhe, im Rhythmus oder im Tempo reagieren, wie auf prosodische Invarianzen, Veränderungen in der Sprechtonhöhe, im Sprachrhythmus und im Sprechtempo (vgl. TREHUB 2005, S.43 f). Auch dieses Untersuchungsergebnis spricht für eine parallele Verarbeitung sprachstruktureller und musikstruktureller Muster und eine ähnliche Arbeitsweise der beiden entsprechenden Hirnareale.

Dadurch, dass in Formen stimmlicher Musik sprachliche und musikalische Strukturen gleichermaßen erlebt werden, kommt es zu Kombinationen aus linkshemisphärisch dominierten sprachlichen und aus rechtshemisphärisch dominierten musikalischen Verarbeitungsleistungen. Hirnareale der sprachlichen und der musikalischen Verarbeitung werden gleichermaßen aktiviert und bilden neuronale Verknüpfungen. Dadurch werden sprachliche und musikalische Syntax nicht nur in parallelen Hirnarealen, sondern auch in gemeinsamen neuronalen Verknüpfungen verarbeitet.

Die Aufmerksamkeit des musizierenden oder musikhörenden Menschen wird auf die akustischen Strukturen gelenkt, die im Tempo, in der Dynamik, im Rhythmus und in der Melodie (musikalische Strukturen) eines Stückes und – in allen Formen stimmlicher Musik – auch im dazugehörigen semantisch gebundenen oder semantisch freien Text (sprachliche Strukturen) repräsentiert sind. Gerade Kinderlieder, wie auch Abzähl- und Kniereiterversen, Fingerspiele usw. weisen in der Regel eine grammatikalische Struktur auf, die den rhythmischen Strukturen in Formen des musikalischen Ausdrucks nahezu vollkommen entspricht. Besonders in semantisch freien Formen von Musik mit der Stimme (z.B. in Nonsensversen, Spaß- und Quatschliedern, onomatopoetischen Gedichten) sind musikalische Elemente, nämlich Rhythmus und Prosodie bzw. Melodie, für die Strukturierung des sprachlichen Ausdrucks verantwortlich. Durch dieses „Zurückgeworfensein“ auf Rhythmus und Prosodie bzw. Melodie wird der Hörer zu einer bewussteren Wahrnehmung musikalischer und sprachlicher Strukturen an sich gedrängt. Insofern enthalten gerade semantisch ungebundene Formen von Musik mit der Stimme syntaktisch-morphologische Elemente, die auch zum Erwerb grammatikalischer Strukturen in der gesprochenen Sprache bedeutsam sind.

3.3. Semantisch-lexikalische Aspekte in Formen stimmlicher Musik

Lieder und Formen rhythmischen, semantisch gebundenen Sprechens haben als einzige musikalische Form einen eindeutigen semantischen Aspekt, denn durch die Verbindung von Textaussage und Interpretation musikimmanenter (z.B. rhythmischer, melodischer oder harmonischer) Formen trägt ein Musiker Botschaften an sein Auditorium und regt bei den Hörern außermusikalische Vorstellungen an. Bei semantisch freien Formen der stimmlichen Musik ist der semantische Bezug nicht eindeutig gegeben, gleichwohl lösen auch semantisch freie Lautproduktionen beim Hörer semantisch gebundene Assoziationen aus. Lautverbindungen, die nicht den Konventionen des sprachlichen Bedeutungssystems entsprechen und dadurch von einem Hörer als semantisch frei oder auch als „sinnfrei“ erlebt werden, werden mit Hilfe eigener Ideen und der bereits gespeicherten Klangassoziationen verglichen und entsprechend mit einer semantischen Bedeutung besetzt. Der Musikwissenschaftler und Musikpsychologe JOHN A. SLOBODA (1985) vergleicht in seinem Buch „The Musical Mind“ Sprache und Musik hinsichtlich ihrer phonologischen, grammatikalischen und semantischen Struktur. Dabei zeigt er, dass Musik semantische Bezüge herstellen kann, obwohl sie an sich keine semantische Struktur hat. Er schreibt: „Musical experience is translated into other representational modes.“ (ebda., S.59)

Die Musik wird vom Musizierenden oder vom Hörer mit Bedeutung gefüllt und erhält so einen Bezug zur außermusikalischen Welt. Laut SEELIGER (2003, S.222) beginnen Kinder bereits im Alter von drei bis vier Jahren damit, ihre musikalischen Erfahrungen mit situativen Bezügen und mit den

Erlebnissen in ihrer Fantasiewelt zu verbinden und ihnen dadurch auch semantische Bedeutung zu geben.

Gerade in den verschiedenen Formen stimmlicher Musik verbinden sich musikalische und außermusikalische Inhalte in besonderer Weise, denn die Bedeutung des gesungenen Wortes wird durch musikalische Formen (Melodien, Harmonien, Dynamik, Phrasen, Akzente, Metrum und Rhythmus, Tonhöhe, Tongeschlecht) und durch interpretatorische Gestaltungsformen (Mimik, Gestik oder Tanz) unterstützt.

Durch das Singen und durch verschiedene Formen der Liedgestaltung wird Sprache zu einer vielschichtigen Wahrnehmungserfahrung, die eng mit anderen Erlebnissen und Erfahrungen des Alltags verbunden ist. PATEL und PEREZ (1997) zeigen, dass Sprache und Musik in unseren Hörgewohnheiten stets in Verbindung miteinander wahrgenommen werden. Wenn beispielsweise der Text eines Liedes vergessen wurde, neigen alle Menschen dazu, diesen vergessenen Text mit Hilfe von Rhythmus und Melodie bzw. Melodieteilen zu rekonstruieren – in der Regel mit gutem Erfolg. PATEL und PEREZ vermuten deshalb, dass musikalische und sprachliche Elemente in parallelen, auf ähnliche Weise arbeitenden und miteinander vernetzten Hirnarealen gespeichert werden.

„In memory, however, melody and text appear inseparable. In song memory, the musical and the linguistic component may be represented in some combined or common code.” (ebda., S.206)

In der Lernpsychologie wird dieses Verhalten dem Begriff des „Primings“ zugeordnet (vgl. MARKOWITSCH/ WELZER, 2005, S.81 und STEINBERG, 2005, S.173).

Wenn Sprache in Form eines Liedes dargestellt wird, so verschmelzen musikalische und sprachliche Wahrnehmung zu einer Einheit. Klangliche

und rhythmische Erlebens- und Wahrnehmungsformen werden durch ihr gemeinsames Wirken bewusster und deutlicher erlebt. ALTENMÜLLER konnte bei EEG-Messungen musizierender Menschen einen stark erhöhten Austausch neuronaler Botschaften zwischen beiden Gehirnhemisphären – besonders in den beiden großen Sprachzentren des Gehirns – nachweisen. Die Forschungsergebnisse stützen die These der gemeinsamen bzw. der miteinander vernetzten Repräsentationen von musikalischen und sprachlichen Elementen im Gehirn. Singen und Musizieren scheint daher in besonderem Maße anregend auf die sprachlichen Regionen des Gehirns zu wirken (vgl. ALTENMÜLLER, 2002; 2003). MARKOWITSCH/ WELZER (2005) stellen unter Berufung auf verschiedene musikpsychologische Studien fest, dass musikalische Menschen, die ihre musikalischen Fähigkeiten durch Singen oder Instrumentalspiel auch trainieren, in den meisten Fällen einen größeren Durchmesser des Corpus Callosum haben (ebda., S.112). Dadurch können Informationen zwischen den verschiedenen, in unterschiedlichen Hirnhemisphären gespeicherten musikalischen Teilfunktionen besser und schneller ausgetauscht werden. Interessant ist auch, dass das Wernicke-Areal im menschlichen Gehirn direkt hinter der primären Hörrinde liegt. Es wird deutlich, warum die Entwicklung eines komplexen und umfassenden Sprachverständnisses differenzierte Hörfähigkeit voraussetzen muss. Sprache kann nur dann auf natürliche und selbstverständliche Weise erworben werden, wenn sie auditiv entwickelt wurde. Die Verarbeitung akustischer Signale geschieht neben der Sprachwahrnehmung vor allem bei der Wahrnehmung von nicht-sprachlichen Klängen. Neben den Alltagsgeräuschen sind dies vor allem musikalische Klänge. Wenn also ein musikalischer Klang wahrgenommen und akustisch differen-

ziert wird, ist zu vermuten, dass Teilbereiche der neuronalen Energie des eingehenden Reizes nicht nur bis zur primären Hörrinde, sondern auch weiter bis zum benachbarten Wernicke-Areal gelangen. Es wird möglich, auch nicht-sprachliche Klänge zu interpretieren, sie unter Einwirkung von Emotionen zu deuten und diese Interpretationen dann wieder zu versprachlichen. Verschiedene musikalisch-klangliche Höreindrücke und die Sprachwahrnehmung treffen hier auch neuronal aufeinander.

Aus den obenstehenden Ausführungen und Überlegungen kann man die Hypothese bilden, dass sprachliche Kompetenzen von der beidhemisphärischen Aktivität profitieren können, wenn diese sprachlichen Kompetenzen musikalisch vermittelt bzw. erworben werden.

3.4. Kommunikativ-pragmatische Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme

Es gibt keine gesicherten Forschungsergebnisse über die phylogenetische Entwicklung des Singens oder des rhythmischen Sprechens. Deshalb untersucht die zahlreich vorhandene linguistische, die musikpsychologische und die musikpädagogische Literatur fast ausschließlich die ontogenetischen Entwicklung des Singens. Zur Untersuchung kommunikativ-pragmatischer Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme bieten allerdings gerade der primär phylogenetisch orientierte Ansatz zur Singentwicklung von ERNST KLUSEN (1989) und der Ansatz zur frühen Entwicklung der Sprache von WERMKE (2007) interessante Impulse.

In beiden Ansätzen wird das Bestehen von Verbindungen zwischen der sprachlichen und der musikalischen Menschheitsentwicklung als gegeben angenommen. So war das Lied in den Anfängen der Menschheit noch nicht

an einen Text gebunden, sondern eher eine Art lautmalerischer Gesang, der durch Gebärden und artspezifische Basislaute ergänzt wurde. Durch die permanenten Neuorganisationen und Reifungsvorgänge im neuronalen Netzwerk und die daraus resultierenden Fortschritte in der kognitiven Gesamtentwicklung der Menschen wurden die lautlichen Ausdrucksfähigkeiten allmählich immer weiter ausdifferenziert. Durch diese Lautmalereien wurde der Schall verstärkt als Vibration gespürt. Für die frühen Menschen war dies ein magisches und transzendentes Erlebnis und eine Möglichkeit, mit den Geistern und Göttern in Kontakt zu treten. Der magische Schall schien den frühen Menschen wirkungsvoller als das tägliche Tun zu sein, denn die beim Singen gefühlten Schwingungen wurden als „Kraft der Geister“ gedeutet (vgl. KLUSEN, 1989, S.27 ff).

Sobald das „Wort zum Lied“ kam, trat das Singen auf eine andere Qualitätsstufe. Durch die Einfügung eines Textes bekamen die gesungenen Sprach- und Stimmäußerungen auch eine semantische Bedeutung. Text, Rhythmus und Melodie konnten sich erstmalig gegenseitig stützen. Seit diesem Zeitpunkt kann ein Lied als eine Kommunikationsgrundlage und als eine intensive Form sprachlichen Ausdrucks genutzt werden. Dadurch steigerte sich die Wirkung des Singens gegenüber einem Auditorium.

„Von seinen Anfängen her ist das Singen eine Lautgebärde, die des Wortes nicht bedarf. Im Zuge späterer Entwicklung fügte sich jedoch das Wort zur Melodie, und es entstand „das Lied“ als eine Form, für die das Miteinander von Wort und Melodie konstitutiv ist. Doch kann in den Liedern das Verhältnis von Wort und Ton sehr verschieden gewichtet sein. Einmal ist das Miteinander und Ineinander von konkretem, wesentlich verstandesmäßig bedingtem Wort und wesentlich gefühlsmäßig bestimmtem Ton sehr eng. Die Vereinigung von Wort und Ton gewinnt im Lied eine Qualität, die mehr ist als die Summe der

beiden Teile; Wort und Ton steigern sich gegenseitig zu höchster Wirkung.“ (KLUSEN, 1989, S.57)

Die Welt- und Innensicht eines Menschen (dazu gehören z.B. die Schilderung von Erlebnissen, Beschreibungen von Wahrnehmungseindrücken und die Beschreibung innerpsychischer Zustände) können in Form eines Liedtextes formuliert und in ihrer emotionalen Aussagekraft durch musikalische Ausdrucksformen transportiert werden.

Es kommt eine Kommunikationssituation zwischen einem Interpreten und einem Auditorium zustande. „Der Klang der Stimme in Verbindung mit Mimik und Gestik stellt eine innere Beziehung zwischen Singendem und Hörer her.“ schreibt BRÜNGER (2003, S.31).

SEELIGER (2003) verweist auf die kommunikative und beziehungsstiftende Kraft von Musikmachen und Musikerleben, indem sie schreibt:

„Musizieren ist ein Prozess, der Beziehungen schafft. Selbst wenn jemand alleine Musik macht, schafft er Beziehung zu sich selbst, zu inneren Gegebenheiten, zu fiktiven oder realen Personen. Musiziert jemand mit anderen und für andere, ist der soziale Prozess noch offensichtlicher. Es ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen, Anpassen und Führen, ein Austauschen von Empfindungen und Gedanken. Musik braucht keine Worte, um sich mitzuteilen. Musik „spricht“ uns auf ihre Weise an.“ (ebda., S.39)

In diesem Sinne spricht SEELIGER an anderer Stelle auch vom „musikalischen Miteinander“ (2002, S.35 ff) in der Musik. Die Kommunikation zwischen Eltern und Kind beginnt bereits im Mutterleib. Die Mutter steht in einem physischen und in einem emotionalen Kontakt zu ihrem Kind, so dass sie eine frühe Beziehung zu ihm aufbauen kann. Diese Beziehungsangebote gestalten sich v.a. durch Sprechen, Singen und Summen, sowie durch Berührungen und Bewegungen. Dabei erlebt der Fetus sowohl stimmlich-

sprachliche, als auch taktile und motorische Stimulationen, die von der Mutter ausgehen und auf ihn einwirken. Der Fetus reagiert auf diese Stimulationen mit Bewegungen und mit Veränderungen seiner Aktivität. Eine erste Kommunikationssituation kommt zustande. Diese pränatale Kommunikation ist, wie auch aus den obenstehenden Erläuterungen hervorgeht, stets mit musikalischen Inhalten verbunden. In den Stimmäußerungen der Mutter und durch die Körpergeräusche der Mutter erlebt der Fetus stimmliche Klänge, einzelne Töne und melodische Motive, Sprachprosodie, metrische und ametrische Geräusche und Pulsationen, rhythmische Motive, sowie gesungene, gespielte und gehörte Musik in komplexen Formen.

Sobald das Kind auf der Welt ist, erweitert sich die Kommunikation zwischen Eltern und Kind um den visuellen Aspekt des (An-)Schauens. Die taktilen Kommunikationsmittel werden differenzierter und direkter erlebt, da Berührungen jetzt nicht mehr durch das Fruchtwasser abgemildert werden. Die ersten kommunikativen Erfahrungen zwischen Eltern und Kind sind der Grundstein sowohl für die Beziehungsfähigkeit, als auch für die musikalische Entwicklung des Kindes. Die musikalische Kommunikation (verbal und nonverbal) knüpft somit an die pränatalen Beziehungs- und Kommunikationserfahrungen an. Musikalische Kommunikation bedarf keiner verbalen Kompetenzen. Sie erfolgt gerade in den ersten Lebensmonaten eines Kindes durch Blickkontakte, Bewegungen und Stimmäußerungen. Ebenso wie die frühe Kommunikation des Säuglings ist auch die Musik in vielen Erscheinungsformen nonverbal bzw. nicht semantisch. Für SEELIGER (2003, S.39) ist Musik „ein Kommunikationsmedium, das mehr als Worte ausdrücken und mitteilen kann. Diese Eigenschaft ermöglicht es den Menschen, durch Musik in Kontakt und Beziehung zu kommen.“

KREBBER-STEINBERGER (2006, S.319) verweist darüber hinaus auf die klangliche Beziehung, die durch Musik zustande kommt und emotionale Bedeutungen transportiert.

Unabhängig davon, ob Musik als semantisch gebunden oder als semantisch frei erlebt wird, transportiert der Musikklang emotionale Bedeutungen.

Laut AMRHEIN (1993) steht

„die klangliche Ebene der Stimme [...] im Vordergrund, wenn durch Klanggesten (Lachen, Stöhnen, Brummen usw.), durch Modulation, Tonfall, Klangfarbe, Dynamik usw. Gefühls- und Ausdrucksqualitäten wie Ruhe, Unruhe, Ärger, Freude, Trauer, Spott, Zu- oder Abneigung usw. vermittelt werden. Lange bevor das Kind die Bedeutung aus den Worten der Sprache entnehmen kann, "versteht" es den Klang der Stimme und die Klanglichkeit seiner Umwelt.“ (ebda., S.17 f)

Durch Musikmachen und Musikhören treten der aufnehmende Hörer und der musizierend sprechende Musiker in eine Beziehung zueinander. Verständigung und Kommunikation werden möglich.

3.5. Narrativ-diskursive Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme

Diskursfähigkeit ist eine interaktive und kommunikative Aufgabe, die ein gelungenes Zusammenspiel von „Sender“ und „Empfänger“ in einer Interaktionssituation voraussetzt (vgl. KATZ-BERNSTEIN/ QUASTHOFF, 2007, S.72).

Es existiert eine Fülle von Liedern oder auch rhythmisch-gebundenen Sprechtexten, die narrativ-diskursive Aspekte beinhalten und einer sprachlichen Erzählung ähnlich sind. Besondere Merkmale des Erzählens, wie z.B. das szenische Erzählen, das Vorhandensein verschiedener Rollen oder die Selbstdarstellung in der eigenen sprachlichen Aktivität (vgl. GROHNFELDT, 2007, S.103) finden sich in vielen musikalisch-rhythmischen Ausdrucks-

formen wieder. Dazu gehören v.a. Balladen und kürzere, rhythmisch gebundene Gedichte, Kunstlieder, sowie die musikalischen Formen der sog. Erzähl- und Märchenlieder.

Bereits in der Antike wurden Erzählungen – wie z.B. die „Metamorphosen“ des römischen Dichters Ovid – in bestimmten, rhythmisch gegliederten Versformen (z.B. Hexameter) gedichtet und rhythmisiert sprechend vorgelesen. Die Verwendung einer bestimmten Versform und eines bestimmten Sprechrhythmus unterstützte in der antiken Lyrik und Prosa die Aussage und den Charakter der gesamten Erzählung.

Durch rhythmische Elemente, Verschiebungen, Engführungen usw. wurde die Dramatik der Erzählung gesteigert oder vermindert. Rhythmisch-melodische Elemente und Strukturen in gesprochener und gesungener Sprache können demnach als musikalische Stütze eines erzählerischen Spannungsbogens betrachtet werden. Betrachtet man musikalisch geprägte Interaktionen in der ontogenetischen Sprachentwicklung des Menschen, so kann man bereits in den frühen lautlichen Dialogen zwischen Mutter und Kind rhythmisch-melodische Spannungsbögen erkennen, die den sprachlichen Spannungsbögen kleiner und semantisch bedeutungstragender Formen (Silben und Wörter), dem Spannungsbogen eines gesprochenen Satzes oder sogar dem Spannungsbogen eines längeren Sprechabschnittes nahezu vollständig entsprechen. Wechselseitige Erzähl- und Gesprächsstrukturen, die in der gesprochenen Sprache als ein Kennzeichen von Erzählfähigkeit gelten (vgl. QUASTHOFF/ HAUSENDORF, 2005, S.31 ff), lassen sich in den verschiedenen künstlerischen Formen von Musik mit der Stimme nur in einigen wenigen Liedformen oder beim Vorliegen von Rollenstrukturen in der Bühnenmusik, sowie in einigen Kunst-, Volks- und Kinderliedern erkennen. Eine

Wechselseitigkeit im gesungenen Dialog existiert ferner in den spielerisch-musikalischen Dialogen der infant directed speech, sowie in gesungenen oder rhythmisch gesprochenen „Frage-Antwort-Spielen“, wie sie in der Interaktion mit Säuglingen und Kleinkindern auftreten. Zudem gibt es besonders im Bereich des neuen Kinderliedschaffens ein breites Spektrum der sog. „Rollenlieder“. Kinderliedermacher setzen mit diesen Liedern ganz bewusst an den frühen Kommunikationsstrukturen der Mutter-Kind-Dyade an, gehen durch das Aufgreifen dieser Strukturen in ihren Liedern in diese dyadische Phase zurück und heben die frühen Dialogstrukturen auf eine höhere kognitive und künstlerische Ebene (vgl. VAHLE, 1994, S.21).

Gesungene oder rhythmisiert vorgetragene Sprache ist zum Vortragen und Zuhören bestimmt. Es liegt somit eine Zuhörerorientierung vor.

Zuhörerorientierung ist für QUASTHOFF und HAUSENDORF (2005) ein wesentliches Merkmal und eine Voraussetzung für die Entwicklung von Erzählfähigkeit (vgl. ebda., S.30 ff). Gerade im frühen Kindesalter wird in den frühen Dialogen der Mutter-Kind-Dyade die Fähigkeit einer wechselseitigen Zuhörerorientierung grundgelegt und trainiert. Die dyadischen Dialoge sind in ihren prosodischen, rhythmischen und narrativen Strukturen stark von musikalischen Elementen durchzogen und geprägt.

Auch die phylogenetisch ausgerichtete Entstehungstheorie des Singens nach KLUSEN (1989, S.99) lässt eine gegenseitige Beeinflussung und Befruchtung von sprachlichem Erzählen und musikalischer Gestaltung des Erzählten zu. So spielen laut KLUSEN im gesamten magischen Denken der Menschheit Klangphänomene eine wichtige Rolle, da beispielsweise nahezu alle Schöpfungsmythen der Welt auf Klängen wie einem gesprochenen Schöpfungswort, einem Schöpfungsgesang oder bestimmten Natur- oder Trommel-

klängen beruhen. In frühen Stadien der Menschheitsentwicklung wurde der Mensch durch akustische Kundgaben zum Teil eines göttlichen Schöpfungsmythos.

Die Einbettung der individuellen Biographie in einen soziokulturellen Raum und der Zugang zu fantastischen Welten ist für KATZ-BERNSTEIN (2000 a) als „Königsweg für das kindliche Lernen an sich anzuerkennen“ (ebda., S.207 f). Dies gilt in besonderer Weise auch für die Ausbildung narrativer Strukturen und somit für den gesamten Prozess der Entwicklung von Erzählfähigkeit.

Überleitung

Nachdem die Verbindungen und Unterschiede musikalischer und sprachlicher Aspekte in Formen von Musik mit der Stimme erläutert wurden, folgen nun zwei kurze Kapitel, in denen sowohl musikalisches, als auch sprachliches Tun in einen theoretischen Zusammenhang mit Erscheinungsformen und Merkmalen des Spiels gestellt werden. Dadurch kann auch auf theoretischer Ebene das Bestehen von Verbindungen, Zusammenhängen und Parallelen in den drei Entwicklungsbereichen erarbeitet werden.

4. Allgemeine Verbindungen von Sprache und Spiel

Jede spielerische Aktivität ist in interaktive und damit in kommunikative – wenn auch nicht immer in lautsprachlich gebundene – Handlungen eingebunden. Je jünger ein Kind ist, desto stärker ist die interaktive Komponente des Spiels, da die erwachsenen Bezugspersonen eines Kindes – der intuitiven elterlichen Didaktik folgend – immer solche Spielformate wählen, die das

Kind schon wahrnehmen kann. Die frühesten dieser Spielformate sind einfache „Turn-taking-Zyklen“ (vgl. ZOLLINGER, 1997, S.43 ff; ZOLLINGER, 2004; KATZ-BERNSTEIN, 2000 b).

Bei diesen Spielformaten geht es immer darum, bekannte Gegenstände oder Personen aus dem Blickfeld des Kindes verschwinden und nach kurzer Zeit wieder auftauchen zu lassen. Dabei wird automatisch der Name des verwendeten Gegenstandes oder einer beteiligten Person benannt und in den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und seiner erwachsener Bezugsperson gestellt. Solche Spielformen sind daher hochgradig interaktiv und immer sprachlich gebunden. Da nicht nur die interaktionistischen Spracherwerbtheorien, sondern auch die aktuellen, mehrdimensionalen Sprachentwicklungsmodelle die interaktiven Bedingungen des Spracherwerbs als eine wesentliche Voraussetzung für den Spracherwerb an sich betrachten, sind gerade die frühen Dialogspiele ein spracherwerbsbedingender Faktor.

Das Kind lernt beim Spiel nicht nur die semantische Bedeutung von Alltagsgegenständen kennen. Es erfährt auch eine spielerische Unterstützung beim Erwerb der Objektpermanenz und wird zu elementaren gestischen und stimmlichen Nachahmungen angeregt.

Analog zu BRUNER (2002, S.131) kann man sagen, dass sich sprachliche und spielerische „Formate“ in den gemeinsamen Spielhandlungen begegnen, bis sie sich schließlich auf sprachlicher Ebene zu Mehrwortsätzen und auf spielerischer Ebene zu komplexen Symbol- und Rollenspielsequenzen entwickeln. Sprachhandeln begleitet somit von Anfang an das Spielhandeln und umgekehrt. Zudem sind beide Bereiche stark von Regeln und Konventionen durchsetzt und von ihnen abhängig.

Die Angewiesenheit auf die Akzeptanz und die Beherrschung sprachlicher Regeln zeigt sich natürlich besonders deutlich auf der syntaktisch-morphologischen Sprachebene, wie z.B. in den unterschiedlichen Positionsmöglichkeiten der einzelnen Satzglieder. Auch im pragmatisch-kommunikativen Bereich unterliegt die Interaktion stets gesellschaftlichen Konventionen, die gemeinhin als „Gesprächsregeln“ bezeichnet werden. Diese Art des sprachlichen Regelwerks findet sich auch in den Rollenspielen des Vorschulalters wieder, in der die Entfaltung und die Gestaltung von Kommunikationssituationen selbst zum Spielinhalt und zum Spielzentrum wird. Missachtung der gemeinsam festgelegten Spielregeln führt außerdem zu sozialen Sanktionen bis hin zum Ausschluss eines Spielpartners aus der Spielsequenz. Im Bereich des Regelspiels unterwerfen sich die Spielpartner freiwillig einem – je nach Spielidee und Alter unterschiedlich komplexen –hochkonventionellen Regelwerk, bei dem die Missachtung der vorher festgelegten Spielregeln ebenfalls bestimmte Sanktionen nach sich zieht.

HEIDTMANN/ KNEBEL (2003, S.25) weisen darauf hin, dass „Spiele [...] häufig die frühe Kommunikation“ strukturieren. Aus diesem Grunde ist die Entwicklung von Spielfähigkeit für den Spracherwerb von einer wesentlichen Bedeutung.

Beide Entwicklungsbereiche verlaufen parallel und greifen ineinander. Durch die im Normalfall stets positive emotionale Besetztheit eines Spielgeschehens können die sprachlichen Kompetenzen im Rahmen der Spielhandlung ebenfalls in einer positiven emotionalen Grundstimmung geübt und entwickelt werden. Darin liegt die (sprach-)fördernde Kraft des Spiels.

4.1. Allgemeine Verbindungen von Musik und Spiel

Musik erfüllt im Wesentlichen alle vier Merkmale des Spiels (vgl. auch OERTER, 1993, S.293). Deshalb findet auch der Zusatz „Spielen“ im musikalischen Sprachgebrauch so häufig Verwendung (Bsp.: Klavier *spielen*, ein Konzert *spielen*, auf der Trommel *spielen*, *Stimmspiele* etc.). Wenn man aktives musikalisches Handeln als Spielhandeln betrachtet, kann man alle Formen des Spiels einer musikalischen Tätigkeit zuordnen und alle Spielformen im musikalischen Tun wiederfinden.

„Die Umgangsweisen mit Musik wie „Musik hören“ und „Musik machen“ enthalten auch spielerische Elemente. Sie dürfen wie das kindliche Spiel völlig zweckfrei sein und Spaß machen. Nur so können kreative, schöpferische Potentiale geweckt werden. Die Lust am musikalischen Tun stellt sich immer dann ein, wenn etwas ins Fließen kommt, wenn das gemeinsame Singen und Musizieren bekannte Elemente enthält, etwas schon gekonnt wird, im Sinne des Wortes kennen und können, und wenn neue Angebote in bereits vorhandenes Können und Wissen integriert werden können. Spaßhaben ist der Inbegriff von sensorischer Integration.“
(KREBBER-STEINBERGER, 2006, S.321)

Im Folgenden werden die bestehenden Verbindungen zwischen den o.g. Spielformen und den verschiedenen Formen musikalischen Handelns erläutert und zum Schluss des Kapitels in einer tabellarischen Übersicht zusammengestellt.

Jedes Musizieren ist bereits eine Form des **sensomotorischen Spiels**. Musik ist ein Wechselspiel aus Sensorik und Motorik. Das gelungene Zusammenspiel beider Bereiche kann durchaus als Funktionslust verstanden werden. Der hohe Reiz, den Wiederholungen für den Musiker haben, lässt sich mit dieser sensomotorischen Funktionslust begründen.

„Das sensomotorische Spiel bildet die Basis des Musizierens, denn durch die wiederholende Abfolge der Interaktion von Wahrnehmung und Motorik erleben die Spielenden und stellvertretend auch die Hörer die Besonderheit von Musik. Für alle praktizierenden Musiker ist der sensomotorische Anteil der Musik die Hauptquelle intrinsischer Motivation. Die Besonderheit beim Musizieren liegt in der Abstimmung des auditiven und motorischen Systems, während bei anderen Formen des sensomotorischen Spiels die Koordination des visuellen Systems mit dem motorischen im Vordergrund steht.“ (OERTER, 1993, S.294)

Neben den sensomotorischen Spielbereichen ist jeder Mensch auch zu **musikalischem Konstruktionspiel** fähig. Der Grad zwischen sensomotorischem Spiel und Konstruktionspiel wird im musikalischen Bereich dann überschritten, wenn ein Kind sich ganz bewusst als Urheber von Klängen erlebt und seine Klangproduktionen zunehmend bewusst in komplexen Verbindungen miteinander einsetzt. Hier seien v.a. die frühkindlichen Vokalimproviationen, d.h. die Schrei- und Lallmonologe des Kleinkindes genannt, die KLUSEN (1989) in seiner Theorie des Singens und der Gesangsentwicklung als „domestiziertes Schreien“ und „entfaltetes Lallen“ bezeichnet (vgl. ebda., S.30 ff)

Sobald ein Kind die musikalischen Möglichkeiten seiner eigenen Stimme gezielt variiert und mit der Stimme improvisiert, kann man von vokalem Konstruktionspiel reden. Das ebenfalls variierte und wiederholte, aber weitgehend zufällige Ausprobieren der stimmlichen Möglichkeiten im Säuglingsalter ist dagegen eher dem vokalen Explorationsspiel zuzurechnen. Verbindungen zum **Symbolspiel** lassen sich vor allem in den Bereichen musikalischer Gestaltungsformen finden, die über das reine Erleben von Funktionslust hinausgehen. Sobald beispielsweise die semantisch bedeu-

tungsvolle Sprache in den musikalischen Umgang mit der Stimme einbezogen wird, erhält das musikalische Stimmenspiel einen symbolischen Aspekt. Die Stimme wird nun bewusst eingesetzt, um Tierstimmen, Alltags- und Umweltgeräusche zu imitieren. Der bewusste Einsatz der Stimme beinhaltet zwar auch Elemente des Konstruktionsspiels, doch wird hier mit stimmlich-musikalischen Mitteln auf einer symbolischen Ebene agiert. Impulse für das Symbolspiel liegen im Nachahmen, im Nacherzählen, im Nachspielen und im Erfinden von Szenen, Geschichten und Erlebnissen. Musikmachen und musikalisches Material tragen dazu vielfältige Möglichkeiten in sich. Im Symbolspiel werden sowohl die musikalischen Materialien (z.B. Instrumente), als auch die verschiedenen Formen des musikalischen Ausdrucks zur Projektionsfläche für eigene Phantasien, Erlebnisse und Ideen. Spielimpulse für das Symbolspiel sind die natürlichen Bedürfnisse des Kindes, Erlebnisse und Regeln der sozialen Umwelt nachzuspielen und zu gestalten. Dabei werden v.a. Stimme und Bewegung kreativ als Klangmedien eingesetzt. Der Stimmklang unterstützt und intensiviert den Spielverlauf und macht ihn für die Mitspieler zusätzlich transparent. Der Einsatz von elementaren Musikinstrumenten kann teilweise die Sprache ersetzen. So wird z.B. beim „Schulspiel“ der Pausengong mit einem Schlag auf eine Triangel oder ein Becken symbolisiert. Das musikalische Material kann also im Symbolspiel als Ausdrucksmittel, Ausdrucksverstärker oder Katalysator für Stimmungen und Atmosphäre dienen.

Wenn Bewegungen oder Requisiten zu musikalischer Gestaltung benutzt werden (z.B. bei Spiel- und Bewegungsliedern) agiert das Kind ebenfalls auf einer symbolischen Ebene. Das Spielmerkmal der Pseudo-Realität ist hier ebenfalls erfüllt, denn das Kind agiert in einer Realität, die durch die

Vorgaben der Musik – bestehend aus formalen musikalischen Elementen und Gestaltungselementen – geprägt ist und sich von den Bedingungen der äußeren Realität löst (vgl. BECK-NECKERMANN, 2002, S.47).

Der Zusammenhang zwischen Musik und Spiel wird am deutlichsten in der Form des **Regelspiels**. Musik als akustisches Phänomen ist bereits physikalischen Gesetzen und Regeln unterworfen. OERTER (1993) schreibt dazu:

„Alle Musik ist in stärkerem oder geringerem Maße von Regeln bestimmt. [...]. Die Hörer müssen etwas von den Regeln der Musik verstehen, sonst hören sie nur Chaos. Die Musizierenden müssen sich an Regeln halten, sonst produzieren sie Chaos.“
(ebda., S.295)

Der Reiz des Regelspiels liegt in der Unterwerfung unter die vorher vereinbarten Regeln. Beim Musizieren liegt der Reiz des Spiels ebenfalls im Umgang mit musikimmanenten Regeln (z.B. Einhaltung eines tonalen Systems, einer vom Komponisten vorgegebenen Harmoniefolge oder einer musikalischen Form), sowie in der Berücksichtigung von Regeln des Zusammenspiels, die durch den Komponisten oder durch einen Dirigenten bestimmt werden. Musikimmanente Regeln liegen in den physikalischen Bedingungen und Vorgaben der Musik in ihrer Eigenschaft als physikalisches Klangphänomen.

Die freiwillige und bereitwillige Unterwerfung unter die Regeln des Zusammenspiels beim Musizieren ist laut OERTER (1993) eine Unterwerfung unter kulturspezifische, interpretationsabhängige und damit teilweise auch unter personengebundene Vorgaben.

„Regelspiele als Zusammenspiel von Musizierenden vermitteln die Notwendigkeit des Einhaltens von Regeln, wodurch die erforderlichen Fähigkeiten leichter aufgebaut werden. Im Zusammenspiel müssen gemeinsam überindividuelle Regeln eingehalten werden, was oft ein tiefgreifendes Erlebnis und die

Erfahrung des Aufgehens der individuellen Identität in der Musikergemeinschaft vermittelt.“ (ebda., S.295)

Insofern sind gemeinsame musikalische Aktivitäten Regelspiele, die einer gemeinsamen Regel- und Kommunikationsgrundlage aller Musizierenden bedürfen.

In den Regelspielen bestimmen die gemeinsam vereinbarten Regeln den Verlauf des Spiels. Auch in allen Symbol- und Rollenspielen ist die freiwillige Unterwerfung unter vereinbarte Regeln notwendig, damit das Rollenskript durchgehalten werden kann. Der Reiz und das Gelingen des Spiels liegen also bei nahezu allen Spielformen in der Einhaltung von Regeln. Im Regelspiel und im Musizieren ist die Dominanz der Regeln jedoch besonders präsent.

Die Nichtbeachtung von Regeln wird gerade beim Musizieren als unangenehm empfunden, da das Gehörte schlicht und einfach falsch klingt (z.B. zu laut, zu leise, Abweichung von einem als angenehm empfundenen, tonalen, harmonischen oder rhythmischen System).

Überleitung

Nachdem die Zusammenhänge von Musik und Sprache zunächst theoretisch erläutert wurden, werden in den folgenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit die musikalische und die sprachliche Entwicklung aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet. Da sich die Entwicklung in beiden Bereichen im frühen Kindesalter nur mit Hilfe des Spiels vollziehen kann und da auch der Erwerb von Spielfähigkeit ein Entwicklungsprozess ist, der parallel zur musikalischen und sprachlichen Entwicklung abläuft, wird der Ablauf der Spielwicklung als dritter großer Entwicklungsbereich des frühen Kindesalters ebenfalls entwicklungspsychologisch erläutert.

5. Entwicklungspsychologische Bedingungen der musikalischen Entwicklung

Wie im Bereich der frühen Sprachentwicklung handelt es sich bei der musikalischen Entwicklung um einen mehrdimensionalen Entwicklungsprozess. Musik und der aktive Umgang mit musikalisch-akustischen Klangphänomenen ist der Sprache und den Sprachproduktionen auf allen Sprachebenen ähnlich (vgl. Kap. 3). Zwar sind die musikalischen Bedeutungen von einer geringeren konventionellen Übereinkunft und Eindeutigkeit, als sprachliche Bedeutungen, dennoch sind sie unmittelbar vorhanden. Deshalb kann die musikalische Entwicklung ebenfalls als sozial-konstituierender Prozess angesehen werden, bei dem sich aus dem funktionalen Spiel mit Klängen musikalische Strukturen und bedeutungstragende Äußerungen hervorbilden. SEELIGER (2003) schreibt dazu:

„Musik [hat] für den Menschen eine einzigartige Bedeutung. Sie ist für seine Entwicklung, ja für seine Existenz so grundlegend wie die Sprache.“ (ebda, S.98)

Alle musikalischen Tätigkeiten lassen sich auf zwei grundlegende, für die musikalische wie für die allgemeine Entwicklung wesentliche Entwicklungsbereiche zurückführen:

- die stimmliche Entwicklung
- die rhythmisch-motorische Entwicklung

Beide Entwicklungsbereiche sind aufgrund ihrer Körperlichkeit außerordentlich basale Bereiche musikalischer Entwicklung. Sie bestehen aus den komplexen Verbindungen vieler einzelner Entwicklungsschritte, die sich als „Meilensteine musikalischer Entwicklungen“ klassifizieren und zusammenfügen lassen.

5.1. Meilensteine der stimmlich-musikalischen Entwicklung

Die Meilensteine der stimmlichen Entwicklung stehen in einem direkten Zusammenhang mit der Sprachentwicklung. Während sich aus der Sprachentwicklung aber die lautsprachlichen Kompetenzen entwickeln, mündet die stimmliche Entwicklung in die Singfähigkeit, die auch wesentlich von sprachlichen oder sprachähnlichen Lauten geprägt ist, aber weniger semantische und dafür mehr sprachstrukturelle Entwicklungsbedingungen fokussiert, als die Sprachentwicklung.

Im Laufe der pränatalen Entwicklung bildet sich der **Stimmtrakt mit den Stimmorganen** aus. Dies ist die organische Voraussetzung zur späteren stimmlichen Aktivität und Artikulationsfähigkeit. Zum Zeitpunkt der Geburt ist der Stimmapparat bereits vollständig ausgebildet und funktionsfähig. Dem neugeborenen Kind steht ein **enormer Stimmumfang von bis zu vier Oktaven** zur Verfügung (vgl. SEELIGER, 2003, S.196; MOHR, 1997, S.29 f; KLUSEN, 1989).

Neben dem stimmlich-kommunikativen Aspekt zum Verweis auf das aktuelle Befinden und auf Bedürfnisse kann ein Kind von Geburt an seine Stimme als emotional gefärbtes Ausdrucksmedium nutzen. Dies wird in der Entwicklungspsychologie oft als „**spontanes Singen**“ bezeichnet (vgl. auch SEELIGER, 2003).

Die ersten Anzeichen einer **phonatorischen Kontrolle** über das „spontane Singen“ treten zeitlich parallel zu den ersten Vokalisationen im Alter von zwei bis vier Monaten auf. In den Vokalisationen der ersten sechs Lebensmonate entwickelt das Kind **stimmliche Improvisationsfähigkeiten**, die abgesehen von der Bedeutung für die Sprachentwicklung (vgl. auch Kap. 6)

über die gesamte Lebensspanne hinweg in musikalischen Stimmimprovisationen bestehen bleiben, sofern sie nicht durch die westlichen Traditionen und Erziehungsmethoden unterdrückt werden. Mit etwa sieben Monaten werden die Vokalimprovisationen um **kurze rhythmische Sequenzen** angereichert. Das geschieht zu einem Zeitpunkt in der frühen Sprachentwicklung, der von PAPOUŠEK (1994) als „canonic babbling“ bezeichnet wird.

Zu Beginn des zweiten Lebensjahres haben Kinder bereits ein Konzept über bekannte und oft gehörte Lieder entwickelt. Sie nehmen Liedstrukturen zunehmend bewusster wahr und können globale Melodiekonturen, einzelne musikalische Phrasen, melodische, textliche oder rhythmische Elemente reproduzieren (vgl. BRÜNGER, 2003, S.32 f; SEELIGER, 2005, S.208 f).

Die **frühe Reproduktionsfähigkeit** des zweiten Lebensjahres wird im Kindergartenalter differenziert und erweitert. Mit drei bis vier Jahren können die meisten Kinder schon kurze rhythmische Rufe, Verse und Lieder teilweise oder vollständig reproduzieren. Dem Interesse an Bewegungs- und Rollenspielen wird in Spiel- und Bewegungsliedern entsprochen. Die Übernahme von vorgeschriebenen Bewegungs- und Rollenmustern gelingt auch im strukturellen Rahmen von Liedern. In den **Liedimprovisationen und Spontangesängen** wenden Kinder von drei bis vier Jahren ihre bereits entwickelten rhythmischen, melodischen, formalen und artikulatorischen Kompetenzen an. Es fällt auf, dass das Vorschulalter der **Höhepunkt kindlicher Spontangesänge** ist. Diese Phase der musikalischen Entwicklung korrespondiert mit einem starken Anstieg der Rollenspielaktivität und mit einer starken Differenzierung und Erweiterung der „narrativen Strukturen“ in der Sprachentwicklung (vgl. KATZ-BERNSTEIN, 2000 a, S.217 und 2000 b, S.8)

5.2. Meilensteine der rhythmisch-motorischen Entwicklung

In der Pränatalzeit entwickeln sich die **organischen und neuronalen Voraussetzungen der Bewegungsfähigkeit**. Schon im Mutterleib baut sich ein Kind ein **grundlegendes Bewegungsrepertoire** auf. Nach der Geburt setzt zuerst die Atmung ein. Die Bewegungen des **Ein- und Ausatmens** sind somit die ersten postnatalen Bewegungserfahrungen, die zudem über die ganze Lebensspanne hinweg bestehen bleiben. Auf akustische Reize reagiert bereits der Fetus **reflexartig** mit ganz- oder teilkörperlichen Bewegungen. Postnatal bleiben diese Reflexbewegungen bestehen. Zudem ist ein Kind normalerweise von Geburt an fähig, zu strampeln und zu greifen. Gezieltes Greifen ist aufgrund eines eingeschränkten Sichtfeldes und einer wenig ausgebildeten Okulomotorik bis zum Alter von etwa vier Monaten aber noch nicht möglich (vgl. MARKOWITSCH/ WELZER, 2005, S.148 f).

Neben den rhythmischen Erfahrungen des Atmens und des bewegt Werdens trainiert das Kind auch eigenständig **rhythmische Bewegungsfähigkeiten der Extremitäten**, wie das gleichmäßige Öffnen und Schließen der Hände. Dies ist vergleichbar mit dem „spontanen Singen“ und den ersten Stimmspielen in der stimmlich-sprachlichen Entwicklung.

Wenn ein Kind lernt, sich durch Krabbeln oder Robben eigenständig fortzubewegen, trainiert es die **rhythmische Kreuzkoordination** von Armen und Beinen, die für die Realisierung komplexer rhythmisch-motorischer Tätigkeiten, wie z.B. dem Laufen, Springen, Tanzen oder dem Instrumentalspiel notwendig ist. Auch die **Bewegungskoordination beim Laufen**, die etwa mit einem Jahr bewältigt wird, ist ein rhythmisches Erlebnis und an die Fähigkeit zur Durchführung rhythmischer und gleichmäßiger Bewegungen gebunden.

Im zweiten Lebensjahr erweitern Kinder diese koordinatorischen Kompetenzen, v.a. im Bereich der Kreuzkoordination. So können viele Kinder mit zwei bis drei Jahren schon gleichmäßig in die Hände klatschen und dabei teilweise auch ihre Körpermitte überschreiten. Körperschema und Lateralsation bilden sich aus. Dadurch, dass Kinder mit zwei bis drei Jahren meist sicher und präzise greifen können und die nötige Muskelspannung zum Festhalten und Führen von Gegenständen aufbauen können, können sie **elementare Instrumente erstmalig sachgerecht und differenziert benutzen**. Die Treffsicherheit beim Spiel auf einfachen Schlaginstrumenten erhöht sich enorm. Die „Lust an der Sensomotorik“ (vgl. AMRHEIN, 2000, S.25 ff) rückt ins Zentrum des musikalischen Handelns und macht es zu einem emotional positiv besetzten und zu einem Erlebnis, das mit dem sensomotorischen Funktionsspiel vergleichbar ist.

6. Entwicklungspsychologische Bedingungen der Sprachentwicklung

Sprachentwicklung ist ein mehrdimensionaler Entwicklungsprozess. Im Laufe der Sprachentwicklungsforschung konnten drei große wissenschaftliche Modelle entwickelt und voneinander abgegrenzt werden. Alle Modelle sind für die Sprachentwicklungsforschung nach wie vor als grundlegende Spracherwerbtheorien bedeutsam, auch wenn sie mittlerweile nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand entsprechen.

Der **Nativismus** nach CHOMSKY (1965) geht davon aus, dass in jedem Menschen eine sog. „generative Grammatik“, d.h. eine natürliche Prädisposition für das Sprachlernen vorliegt. Die angeborenen Spracherwerbsme-

chanismen führen dazu, dass Menschen einfache wie komplexe Sprachstrukturen verstehen und selbst realisieren können und dass sie die grammatikalischen Regelbildungsprozesse (nach-)vollziehen können, die den sprachlichen Äußerungen zugrunde liegen. Die nativistische Sprachentwicklungsforschung befasst sich in erster Linie mit der Entwicklung grammatikalischer Fähigkeiten. Insofern sind diese Forschungsarbeiten auch für moderne linguistische Theorien, wie z.B. die entwicklungspsycholinguistische Theorie von SZAGUN (2006) von grundlegender Bedeutung.

Der **Kognitivismus** nach PIAGET (1978; 2003 a und 2003 b) betrachtet die Sprachentwicklung als wichtigen Teilbereich der kognitiven Gesamtentwicklung von Kindern. Der Spracherwerb ist somit als ein von der kognitiven Gesamtentwicklung abhängiger Prozess anzusehen, wohingegen die kognitive Gesamtentwicklung unabhängig vom Spracherwerb ist. Nach PIAGET entspringt jede sprachliche Bezeichnung der konkreten, bildlichen Wahrnehmung des Kindes. Mit Erwerb der Objektpermanenz wird es Kindern möglich, geistige Bilder von Personen und Objekten zu bilden. Darauf baut ein einfaches Symbolverständnis und letztlich das Verständnis abstrakter Symbole, wie z.B. sprachlicher oder graphischer Zeichen, auf. Der Kognitivismus befasst sich in erster Linie mit der Entwicklung von semantisch-lexikalischen Fähigkeiten.

Der **Interaktionismus** nach BRUNER (1987 und 2002), LIST (1973 und 1974) und ENGELKAMP (1981 und 1983) betrachtet die kommunikativen Aspekte der Sprachentwicklung. Interaktionisten gehen davon aus, dass Sprache auf der Grundlage eines angeborenen Interaktionsbedürfnisses

erworben wird und dass sich sowohl die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten, als auch die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten nur durch Nachahmung erwachsener Modelle und im Rahmen permanenter, kontinuierlicher Interaktionssituationen über die gesamte Entwicklungsspanne hinweg entwickeln. Dabei werden sowohl die Sprachlehrmechanismen von Eltern, als auch die Sprachlernmechanismen der Kinder untersucht. Der Interaktionismus erforscht in erster Linie die pragmatisch-kommunikativen Dimensionen des Spracherwerbs.

In der aktuellen Sprachentwicklungsforschung und besonders in der Erforschung von Sprachentwicklungsstörungen geht man zumeist von einem **mehrdimensionalen, entwicklungsproximalen Modell** aus, das auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt.

Ein solches mehrdimensionales Entwicklungsmodell erlaubt den Einbezug und die Erforschung mehrerer Sprachentwicklungsebenen, deren gelungenes oder misslungenes Zusammenspiel sich letztendlich zu einem Gesamtkomplex des Spracherwerbs verdichtet. MARKOWITSCH/ WELZER (2005, S.122) sprechen in dieser Beziehung von einer „Verankerung unserer Umwelt im sprachlichen Ausdruck“. Aus phylogenetischer Perspektive kann man davon ausgehen, dass sich die Symbolsprachen aus nichtsymbolischen Formen gestischer und stimmlicher bzw. lautlicher Kommunikation entwickelt haben. In der Ontogenese spiegeln die frühen kommunikativen Erfahrungen eines Kindes diesen Prozess wider.

An protosprachlichen Grundfähigkeiten, wie z.B. dem praktischen Einüben von Frage- und Antwortsequenzen und von präsymbolischen, dialogartigen

Sprachscripts, kann der eigentliche Symbolspracherwerb ansetzen (vgl. MARKOWITSCH/ WELZER, 2005, S.186-187).

Die soziale Praxis stellt also selbst eine Struktur bereit, in der das Erlernen einer Symbolsprache organisiert und bewältigt werden kann.

Auch GROHNFELD (1986; 1999) verweist auf die Verzahnung biologischer und neurophysiologischer Voraussetzungen einerseits und Interaktionen und sprachlichen Stimulationen durch die Umwelt andererseits. Alle Bereiche sind gleichermaßen wichtige Voraussetzungen für die Sprachentwicklung. Sie basieren laut GROHNFELD auf einer gelungenen sensorischen und sensorischen Entwicklungsgrundlage und sind somit eng mit der sensorischen Entwicklung verbunden.

6.1. Meilensteine der Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung ist ein komplexer und dadurch ein sehr störanfälliger Prozess. Sprachentwicklung geschieht sowohl durch genetisch programmierte Entwicklung, als auch durch Modelllernen in verschiedenen Bereichen sprachlicher Interaktion. Sprachentwicklung ist demnach sowohl ein biologischer, als auch ein sozialer Prozess. Da Menschen mit Hilfe von Lautäußerungen ihre Welt beschreiben und sich in ihr orientieren, ist die Sprachentwicklung die wichtigste Voraussetzungen für die Bildung und Festigung kognitiver Fähigkeiten, wie z.B. der Gedächtnisbildung.

Insofern lassen sich auf allen Sprachebenen „Meilensteine der Sprachentwicklung“ entdecken. Die ersten dieser „Meilensteine“ finden sich bereits pränatal in der Sprachentwicklungsbio-graphie eines Kindes.

Eine allgemeine **auditive Aufmerksamkeit und Aufgeschlossenheit** für

Sprache, Sprachstrukturen und Klänge wird bereits ab der zwanzigsten Schwangerschaftswoche mit der **Entwicklung der Hörorgane** und der **organischen Hörfähigkeit** grundgelegt. Auch der **Stimmtrakt** wird bereits pränatal ausgebildet.

Zum Zeitpunkt der Geburt ist der Stimmtrakt des Säuglings ausgebildet und funktionsfähig. Das neugeborene Kind kann durch **Schreien** und weitere **elementare Stimmäußerungen** (Lallen, Brummen, Quietschen, Wimmern) auf sich aufmerksam machen und in Interaktion mit seiner Umwelt treten. In der infant-directed-speech (PAPOUŠEK, 1994) wird das natürliche, angeborene Interaktionsbedürfnis des Kindes erfüllt. Die infant-directed-speech ist universell. Ihre typischen Interaktionsmuster lassen sich nicht nur in allen Sprachkulturen, sondern sogar auch bei anderen hoch entwickelten Säugtieren beobachten. Sie haben demnach auch eine phylogenetische Komponente und lassen sich mit der Entwicklungsgeschichte der menschlichen Spezies erklären (vgl. SZAGUN, 2006, S.37 und S.40).

In den ersten 18 Lebensmonaten finden sich die sprachlichen Meilensteine der „**shared attention**“ als erster „Quantensprung der Gedächtnisbildung“ (vgl. MARKOWITSCH/ WELZER, 2005, S.166) und des **referentiellen Blickes** als eigentlicher Ursprung der Sprache (ZOLLINGER, 2002, S.21). Die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf zwei Inputs aufzuteilen (zum Beispiel auf die Betrachtung eines interessanten Gegenstandes und auf die erklärende Stimme der Mutter) ist eine entscheidende Basis für die Entwicklung von Symbolverständnis, für den Aufbau eines Wortschatzes und für die Entwicklung der Fähigkeit, Gesprächsregeln einzuhalten.

Mit dem Erwerb von **Objektpermanenz** entsteht – in der Regel zwischen dem 18. und dem 24. Lebensmonat – erstmalig eine Symbolisierungsnotwendigkeit (vgl. ZOLLINGER, 2000, S.227). Sobald ein Kind begriffen hat, dass Personen und Gegenstände unabhängig von ihrer aktuellen Präsenz existieren, benötigt es einen Begriff, also ein sprachliches Symbol, mit dem es auch abwesende Personen oder Gegenstände bezeichnen kann. SZAGUN (2006, S.18) fasst zusammen, dass es erst die „Symbole der Sprache ermöglichen [es], sich Realitäten geistig präsent zu machen, die nicht tatsächlich anwesend sind.“ Die Symbolisierungsfähigkeit und ein frühes Symbolverständnis entstehen. Da ein Kind immer mehr Dinge wahrnimmt und kennenlernt, benötigt es auch immer mehr sprachliche Symbole, mit denen es diese Dinge bezeichnen kann. Dadurch kommt es zur sog. „**Wortschatzexplosion**“ und zur Bildung **erster Mehrwortsätze** als weiteren Meilensteinen der Sprachentwicklung. Sobald die ersten Symbolisierungsfähigkeiten und ein elementares Symbolverständnis ausgebildet sind, ist ein Kind außerdem zu einfachen **Symbolspielen** fähig (vgl. ZOLLINGER, 2002, S.27). Zeitgleich mit der Entwicklung von elementarer Symbolisierungsfähigkeit prägen die **Entdeckung des „Nein“**, die **Entdeckung des „Allein“** und die **Entdeckung des „Ich“** (ZOLLINGER, 2002, S.25 und S.29) als Individuationsmeilensteine die weitere Sprach-, Handlungs- und Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes.

Im Laufe des zweiten Lebensjahres erleben die meisten Kinder zum ersten Mal bewusst, dass sie mit einer Handlung bestimmte Prozesse ausgelöst bzw. verursacht haben und dass ihre Handlungen bestimmte Resultate nach sich ziehen. Diese **Entdeckung der eigenen Urheberschaft** (vgl. dazu

ZOLLINGER, 2002, S.34) führt zu ersten Rollenspielen und zur Bildung der ersten **narrativen Strukturen** (vgl. KATZ-BERNSTEIN, 2000 b, S.8).

Daraus entwickelt sich eine sprachliche **Überstiegsfähigkeit** (vgl. KATZ-BERNSTEIN, 2000 b, S.7) und damit erstmalig eine erzählerische Qualität sprachlicher Äußerungen. Mit der Bildung narrativer Strukturen bekommen die kindlichen Sprachäußerungen eine neue Komplexität. Dadurch wird die Entwicklung zeitlicher, räumlicher und grammatikalischer Strukturen beeinflusst und weiter entwickelt, so dass Kinder mit Eintritt in den Kindergarten (in der Regel mit etwa 36 Monaten) verständlich und in kurzen, aber vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen sprechen und in interaktiven Symbolspielen agieren können.

6.2. Bedeutung des Aspekts „Sprechmotivation“ für Spiel- und Lernprozesse

Kommunikation ist ein Grundbedürfnis des Menschen. Dieses Grundbedürfnis nach Kommunikation besteht von Anfang an und hält ein Leben lang. Kommunikation besteht aus verbalen und nonverbalen Kommunikations-handlungen. BRUNER (2002) benennt den „übermächtigen Wunsch nach Kommunikation“ als eine von vier elementaren Voraussetzungen des Spracherwerbs.

Bereits von Geburt an, ist ein Kind in der Lage, durch den Blick und durch seine Stimmäußerungen Beziehungen zu seiner Umwelt herzustellen und Gefühle in anderen Menschen auszulösen (vgl. SEELIGER, 2003, S.180).

In dieser angeborenen Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung liegt neben dem einfachen Selbsterhaltungstrieb – das Kind verweist durch die stimmlichen Äußerungen und durch seine Suche nach Blickkontakt auf seine momentane

Hilflosigkeit und seine Abhängigkeit von den Pflegepersonen – eine unbändige Kommunikationsfreude verborgen. Mit Hilfe seiner stimmlichen Äußerungen, seinen Blicken und seiner Mimik zeigt das Kind, dass es in eine Beziehung zu seiner Umwelt treten möchte und mit anderen Personen kommunizieren will. Davon lassen sich die Bezugspersonen eines Babys ansprechen und reagieren in kommunikativer Weise.

Durch ihre angeborenen kommunikativen Fähigkeiten zeigen Kinder von Anfang an ihre einzigartige Persönlichkeit (vgl. SEELIGER, 2003, S.181). Zwischen dem zweiten oder dritten Lebensmonat zeigt ein Kind erstmalig das sogenannte „soziale Lächeln“. Das „soziale Lächeln“ ist eigenständig und nicht reflexorisch. Es ist konkret auf andere Personen ausgerichtet. Der Blickkontakt geht dabei vom Kind selbst aus zu einer anderen Person. Es kann die Länge, die Richtung und die Intensität seines Blickes selbst bestimmen. In Zusammenhang mit dem „sozialen Lächeln“ produziert ein Baby vermehrt Laute. Auch die Mimik wird offener und reichhaltiger. Die Freude an der Kommunikation und Beziehungsgestaltung mit anderen Personen, die sich u.a. im „sozialen Lächeln“ zeigt, scheint also ein maßgeblicher Faktor für die Entfaltung stimmlicher und sprachlicher Qualitäten zu sein.

Mit der „Entdeckung der Sprache“ (vgl. ZOLLINGER, 2002) kommt zum Aspekt der non-verbale und der stimmlichen Kommunikation auch die sprachliche, d.h. eine semantisch gebundene Form der Kommunikation hinzu. Mit der „Entdeckung der Sprache“ wird die Kommunikationslust und das natürliche Kommunikationsbedürfnis des Kindes um einen semantischen Bezug erweitert. Beim Sprechen entdeckt und empfindet ein Kind sein „verbales Selbst“. Die frühere, nonverbale Art der Kommunikation bleibt aber im Kind lebendig. Verbale, nonverbale, emotionale und musikalische

Ausdrucksformen stehen dem Kind zur Verfügung, um Kommunikationssituationen situationsangemessen, differenziert und farbig zu gestalten.

Gerade die musikalischen Formen der stimmlichen Äußerungen enthalten eine Fülle von emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten.

SEELIGER (2003) schreibt:

„In der Musik sind naturgemäß all die emotionalen, nonverbalen Elemente, die das Zwischenmenschliche ausdrücken und nähren, enthalten.“ (ebda., S.125)

Das Wissen um die eigenen kommunikativen Fähigkeiten und das Erleben der eigenen Kommunikationsfähigkeiten und Kommunikationswirkungen machen letztlich die Freude an der sprachlichen bzw. stimmlichen Kommunikation aus.

Das Erleben der Wirksamkeit der eigenen Sprache in Kommunikationssituationen stärkt die Freude am sprachlichen Ausdruck und den Mut, die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu nutzen und weiter zu entwickeln. Die Freude am sprachlichen Ausdruck und der Mut zum sprachlichen Ausdruck sind Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen und für die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen in Laut- und später auch in der Schriftsprache. Sie sind ganz wesentliche Grundvoraussetzungen dafür, sich in der Symbolsprache und in der Symbolwelt einer Gesellschaft lebenslang zurechtzufinden und zu behaupten.

6.3. Bedeutung des Aspekts „Aufgabenverständnis“ für Spiel- und Lernprozesse

Aufgabenverständnis, im Sinne des korrekten Decodierens von sprachlich formulierten Aufgaben oder Anweisungen, ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen und Problemlösen. Über die gesamte Lebensspanne

hinweg wird Sprache benutzt, um Anforderungen, Aufforderungen und Aufgaben zu formulieren und sie „nach Außen“ zu tragen.

Die Quantität und die Komplexität der sprachlich formulierten Aufgaben nimmt über die Lebensspanne hinweg kontinuierlich zu, während die Häufigkeit der non-verbal formulierten Aufgabenstellungen und der non-verbale Hilfestellungen zum besseren Verständnis einer Aufgabe (wie z.B. handlungsbegleitendes Sprechen/ Sprachhandeln, Verwendung von Bildmaterial, unterstützende Gestik usw.) abnimmt. Deshalb müssen gerade in der Zeit vor der Einschulung und in den ersten Grundschuljahren sprachliche und kognitive Kompetenzen in ausreichendem Maße erworben werden, um sprachlich formulierte Aufgaben erfassen, entschlüsseln und bearbeiten zu können.

Die Fähigkeit, verbal formulierte Aufgaben zu verstehen und die in der Aufgabenstellung formulierten Forderungen umzusetzen, ist abhängig von der Fähigkeit, zuhören zu können und dann systematisch zu agieren. Die Fähigkeit, zuhören zu können ist von Bedeutung für den Erwerb kommunikativer Kompetenzen, für den Sprach- und Wissenserwerb und für die Aufmerksamkeitssteuerung, die wiederum eine Grundlage für systematische Handlungssteuerung und für formal-sprachliche Segmentierungsleistungen (v.a. im Schriftspracherwerb) ist. BALDAUF ET AL. (2005, S.18 f) betrachten die Fähigkeiten des Zuhörens unter drei Aspekten:

- Hören als natürlicher Orientierungsakt (z.B. Schalllokalisierung)
- Hören als Zuhören oder Horchen im Sinne des zielgerichteten, systematischen und konzentrierten Fokussierens der Aufmerksamkeit auf eine akustische Informationsquelle

- Hören als Verstehensfähigkeit unter Einbeziehung kognitiver und systematischer Handlungsfähigkeiten.

Alle Aspekte des Hörens zeigen die bereits erwähnten Verbindungen zu den Fähigkeiten systematischen Handelns auf, da sowohl hörende Orientierung, als auch die Fähigkeit des Zuhörens, als auch verstehendes Hören Formen der strukturierten Auseinandersetzung mit den Reizen und Informationen der akustischen Umwelt sind. Aus dieser hörenden Auseinandersetzung entwickeln sich sowohl komplexe Diskursfähigkeiten (vgl. dazu KATZ-BERNSTEIN/ QUASTHOFF, 2007, S.73), als auch die Fähigkeit des systematischen Handelns, die die zweite Grundlage für die Entwicklung von Aufgabenverständnis ist.

Die Fähigkeit des systematischen Handelns ist laut BRUNER (2002) eine von vier elementaren Voraussetzungen des Spracherwerbs. Sie ist die Fähigkeit, die Umwelt zu strukturieren und begrifflich zu kategorisieren und steht als solche in einem engen Zusammenhang mit dem Spracherwerb (vgl. dazu DITTMANN, 2006, S.36; MARKOWITSCH/ WELZER, 2005, S.195 und NELSON, 1996, S.107). Gerade im Bereich des Aufgabenverständnisses verschmelzen semantisch-lexikalische Fähigkeiten auf der Ebene der Sprachentwicklung und kognitive Fähigkeiten, wie beispielsweise planerisches und strukturiertes Denken, Antizipations- und Reflexionsfähigkeiten. Neuere Forschungsarbeiten gehen davon aus, dass Kinder in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres damit beginnen, Objekte zu kategorisieren. Bevor die Kinder also konkrete Begriffe für Objekte erwerben, haben sie bereits kognitive Kategorien zu diesen Objekten entwickelt. Diese Kategorisierungsfähigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung für Kompetenzen des systematischen Handelns, die wiederum das Aufgabenverständnis voraus-

setzt. Kategorisierungsfähigkeiten entwickeln sich laut NELSON (1996) aus der aktiven und handelnden Auseinandersetzung mit Objekten und aus der Interaktion mit den Bezugspersonen. Die Entwicklung von Kategorisierungsfähigkeiten schließt die Entwicklung von Zeit-, Raum- und Ich-Bezug ein. Zeit-, Raum- und Ich-Bezug sind nicht nur drei Stützpfiler für die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses, sondern auch für die Entwicklung des Aufgabenverständnisses und die kognitive und die handelnde Auseinandersetzung mit Aufgaben (ebda., S.109). So ist die Fähigkeit zu „mentalen Zeitreisen“ wichtig zur Entwicklung von Handlungsplanung. Raumbezug ist wichtig für die Entwicklung von Handlungsalternativen und Objektkompetenz, da differenzierte Handlungsfähigkeiten und Problemlösungsprozesse immer eine räumliche Flexibilität im Denken voraussetzen. Fähigkeiten des Ich-Bezugs schließlich sind wichtig, um sein Handeln gegenüber sich selbst und v.a. gegenüber der Außenwelt vertreten zu können. Dabei sind Erfahrungen von „self-agency“ und „self-coherency“ grundlegend (vgl. MARKOWITSCH/ WELZER, 2005, S.187).

Die Beschäftigung mit einer Aufgabe ist somit an verschiedene kognitive Grundkompetenzen gebunden. Diese Grundkompetenzen sind für die Entwicklung von Handlungs- und Objektkompetenzen und für die Sprachentwicklung bedeutsam.

Die räumlichen, zeitlichen und ichbezogenen Kompetenzen sind in einem großen Fundus an symbolischen, motorischen, emotionalen und planerischen Informationen sowie an Wissensinformationen gespeichert, über die ein Kind verfügen muss, um sich an eine Aufgabe heran zu trauen, sich mit ihr handelnd auseinander zu setzen und sie schließlich kognitiv und handelnd zu lösen.

Alle im Gehirn eintreffenden Informationen können nur bewältigt werden, wenn sie nach Kategorien geordnet werden. Kategorienbildung ist somit eine zentrale Aufgabe der Gedächtnisentwicklung. Dabei geht es darum, verschiedene wahrgenommene Objekte aufgrund eines gemeinsamen Merkmals einer bestimmten Kategorie zuzuordnen. Wie Kinder letztendlich Kategorien bilden, konnte noch nicht hinreichend erforscht werden.

Es ist aber sehr wahrscheinlich, dass die Kategorienbildung primär über die Wiederholung von Handlungsabfolgen geschieht und dass Kinder erlebte Situationen zudem nach bestimmten, emotional belegten Ereigniskategorien ordnen. Die emotionale Färbung wird mit Hilfe des limbischen Systems kategorisiert. Im limbischen System findet auch der Abgleich der neuen Informationen mit dem bereits vorhandenen Informationspool und der Transfer vom Arbeits- ins Langzeitgedächtnis statt (vgl. MARKOWITSCH/WELZER, 2005, S.162 f).

Die Basis für die Bildung eines faktischen Wissenssystems (Wissensgedächtnis) und eines episodisch-autobiographischen Gedächtnisses ist erst dann gelegt, wenn Kinder gespeicherte Informationen aktiv abrufen können. Um eine Aufgabe kognitiv erfassen zu können, benötigen Kinder einen Pool aus differenzierten und nach Kategorien geordneten Informationen über die Art der Aufgabe und über die in ihr liegenden Anforderungen (vgl. dazu MARKOWITSCH/WELZER, 2005, S.163). Hinzu kommen sprachliche und symbolische Dekodierungsfähigkeiten, wenn die Aufgabe sprachlich, grafisch oder schriftlich erläutert wird oder differenzierte visuelle Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeiten, wenn eine Aufgabe handelnd demonstriert wird.

Bei allen drei Formen der Aufgabenstellung ist die Fähigkeit zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit zwingend notwendig, um eine Aufgabe und ihre Erläuterung vollständig zu verstehen. Auch eine positive emotionale Grundgestimmtheit und Motivation sind nötig, um Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung zu entwickeln. Der Transfer von der Aufgabe mit ihren Frage- und Problemstellungen zur Handlungsplanung muss von den Kindern bewältigt werden, um von „Aufgabenverständnis“ sprechen zu können. Die Handlungsplanung führt schließlich zur problemlösenden Auseinandersetzung mit der Aufgabe und zum Schluss zur Bewältigung der Aufgabe. Jede Aufgabenstellung, die einem Menschen im Laufe seiner lebenslangen Lernbiographie begegnet, muss hörend decodiert und kategorisiert, kognitiv verstanden und sprachlich analysiert werden, um bewältigt werden zu können. Insofern ist das Vorhandensein von Aufgabenverständnis grundlegend für die Entwicklung von Lernstrategien und für erfolgreiche Problemlöseprozesse.

6.4. Bedeutung des Aspekts „Kommunikationsregeln“ für Spiel- und Lernprozesse

Der Spracherwerb ist ein Teil des komplexen menschlichen Sozialisationsprozesses. Dazu gehört die Einübung und Entwicklung bestimmter konventioneller Regeln, die beachtet werden müssen, um einen Dialog zu initiieren, aufrechterhalten, beenden und gestalten zu können. Dies sind Entwicklungen und Lernprozesse auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene, die eng mit dem Bereich des Sozialverhaltens und des sozialen Lernens verbunden sind.

Schon im ersten Lebensjahr wird eine basale Dialogfähigkeit anhand von Protokonversationen geübt. Protokonversationen sind nicht in erster Linie stimmliche „Einbahnstraßen“, sondern sie leben von der Wechselseitigkeit des Dialogs. Beide Interaktionspartner können durch Lautäußerungen, Mimik, Blickkontakt, Bewegungen oder Gestik eine Kommunikationssituation in Protokonversation initiieren und beide Partner können durch Wegdrehen, Verstummen oder Unmutsäußerungen ein Bedürfnis nach Beendigung der Konversation signalisieren. Rollenwechsel (z.B. gegenseitiges Necken) sind Teile der Protokonversationen, womit konventionelle Muster und Regeln der Kommunikation vorgebahnt werden. Bereits im zweiten Lebensjahr beherrschen Kinder die Grundregeln der dialogischen Wechselseitigkeit, die sie in der Protokonversation und in der gestützten Kommunikation des zweiten Lebensjahres erworben haben.

Die Entwicklung von Regelbewusstsein in der Kommunikation hat auch etwas mit der Wahrnehmung der eigenen Macht bzw. der Wirkung des eigenen Sprachverhaltens auf die Bezugspersonen und auf die Gesamtgruppe zu tun. Mit drei bis vier Jahren entdecken Kinder, dass sie mit ihren sprachlichen Fähigkeiten eine gewisse Macht über andere Personen haben. Sie erproben die Macht ihrer Sprache, indem sie beispielsweise im Befehlstone sprechen, eine andere Person zu einer Handlung überreden oder intensiv schmeicheln, um ein Ziel zu erreichen. In dieser Situation testen Kinder die sozialen Regeln aus, in die eine Kommunikationssituation eingebunden ist. Indem die Kinder an die Grenzen dessen gehen, was ihre Bezugspersonen als tolerabel in einer Kommunikationssituation betrachten und dulden, erfahren sie die Bedeutung und die Tragweite von Kommunikationsregeln. Sie

lernen, wie wichtig es ist, die allgemeinen Kommunikationsregeln zu beachten, um zu einem Ziel zu gelangen.

„Warten, Drankommen, Verantwortung übernehmen, vor der Gruppe im Mittelpunkt stehen, im Hintergrund bleiben, Vorsprechen, Schweigen und Zuhören werden durch Morgenkreis, Sing-, Sprech- und Bewegungsspiele geschult.“

(KATZ-BERNSTEIN, 2000 a, S.205)

Mit fünf bis sechs Jahren haben Kinder die Gruppenrituale und die sozialen Regeln in kleinen, überschaubaren und vertrauten Gruppen verinnerlicht. Ihre Triangulierungsfähigkeiten sind so weit entwickelt, dass die Kinder gemeinsame Handlungen der Gruppe über längere Zeitspannen hinweg durchführen und auch genießen können. Das Aufrechterhalten und Genießen von Gruppensituationen bedeutet eine teilweise Ablösung von der großen Bedürftigkeit nach individueller Zuwendung und in gewissem Maße eine Überwindung des sog. kindlichen Egozentrismus (vgl. PIAGET, 1978 und 2003 a; Szagun, 2000, S.201 ff).

In der Gruppe werden sowohl Situationen ausprobiert, in denen das Kind sich im Vordergrund erlebt, als auch Situationen, in denen sich das Kind im Hintergrund erlebt. Elementare Kommunikationsregeln werden gelernt und verinnerlicht. Dazu gehören nach Potthoff (2003)

- die Fähigkeit, in einer Gruppe abzuwarten und sein eigenes Redebedürfnis so lange zurückzustellen, bis dem Kind von der Gruppe Redezeit gewährt wird. (ebda., S.68 ff)
- die Fähigkeit, das Redebedürfnis anderer Kinder und erwachsener Bezugspersonen zu erkennen, zu respektieren und die anderen Gruppenmitglieder ausreden zu lassen. (ebda., S.40 und S.68 ff)

- die Fähigkeit, sein Redebedürfnis auch non-verbal zu signalisieren und sich zu melden, um Redezeit für sich zu beantragen. (ebda., S.40 und S.68 ff)
- die Fähigkeit, sich zu einem vereinbarten Thema zu äußern und wichtige und unwichtige Aspekte eines Redebeitrages zu unterscheiden. Diese Fähigkeit ist ein Teil der allgemeinen Empathiefähigkeit, da ein Perspektivenwechsel stattfinden muss, um aus der Perspektive der Zuhörer wichtige und unwichtige Aspekte seiner Rede zu differenzieren. (ebda., S.68 ff)
- die Fähigkeit, beim Reden Blickkontakt zum Gesprächspartner aufzubauen und den Kontakt für die Dauer des Gespräches zu erhalten (ebda., S.23, S.40, S.68 ff)

Betrachtet man diese grundlegenden Kommunikationsregeln, so wird deutlich, wie stark die gesamte Kultur unserer Gesellschaft und der gesellschaftliche Alltag von diesen Regeln durchzogen ist.

Die Kommunikationsregeln prägen das Zusammenleben in allen sozialen Bezügen unserer Gesellschaft. Als solches ist die Einhaltung dieser Regeln notwendig, um in der Gesellschaft agieren und kommunizieren zu können. Da die Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben das Hauptziel aller Bildungs- und Lernprozesse ist, wird deutlich, welche wichtige Rolle die Beherrschung von grundlegenden Kommunikationsregeln für die gesamte Sprach-, Handlungs- und Persönlichkeitsentwicklung spielt.

6.5. Bedeutung des Aspekts „Erzählfähigkeit“ für Spiel- und Lernprozesse

Zu den wichtigsten kulturellen Innovationen des Homo sapiens vor ca. 200.000 Jahren gehört die Entwicklung einer Symbolsprache. Neben den handwerklichen Fähigkeiten, und Techniken, die das Überleben sicherten, wie z.B. die Herstellung komplexer Handwerkszeuge, Boote oder Behausungen und die Vervollkommnung von überlebenswichtigen (Jagd-)Techniken trägt die Entwicklung einer Lautsprache zur Bildung einer ersten oralen Kultur bei. Durch diese orale Kultur konnte der Homo sapiens erstmalig bewusst über Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsaspekte reflektieren und sich seinen Stammesmitgliedern mitteilen. Damit hatte der Homo sapiens endgültig das Stadium der permanenten Unmittelbarkeit, das er mit den nichtmenschlichen Säugetieren teilte, überwunden. Dadurch konnte sich das ausprägen, was MARKOWITSCH/ WELZER (2005) als „autobiographisches Gedächtnis“ bezeichnen. Erst durch die Entwicklung einer Erzählkultur entwickelte der Mensch die Fähigkeit, bewusst über seine Vergangenheit, seine Gegenwart und seine Zukunft zu reflektieren. Auf diese Weise kann die Fähigkeit zum strukturierten Erzählen und letztlich zum autobiographischen Erzählen entwickelt werden.

„Erst symbolsprachliche Kommunikation erlaubt sozialen Austausch zum Beispiel über Gefühle, Wahrnehmungen, Erfahrungen und Ansichten und ist als solche der wichtigste Faktor kultureller Vererbung im Sinne des eingangs erwähnten „Wagenhebereffektes“ der kulturellen Evolution. Umgekehrt vermittelt symbolische Kommunikation jene Begriffe und Deutungsrahmen, in denen das Kind sich selbst zu verstehen und definieren lernt. Auch an dieser Stelle wird deutlich, wie elementar der Erwerb einer Symbolsprache für die Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses ist.“ (MARKOWITSCH/ WELZER, 2005, S.196-197)

In der Ontogenese entwickelt sich das autobiographische Gedächtnis laut MARKOWITSCH/ WELZER (2005, S.14) etwa im Alter zwischen drei und fünf Jahren.

Nach QUASTHOFF UND KATZ-BERNSTEIN (2007) ermöglicht es erst die Diskursfähigkeit,

„[...] brauchbare und notwendige Informationen einzuholen und zu geben, ein wichtiges Thema gemeinsam zu erörtern, Ideen und Erfahrungen auszutauschen, Pläne zu entwickeln, Arbeitsprozesse gemeinsam vorzubereiten und durchzuführen, Vergangenes zu bewerten und damit Erfahrungen zu reflektieren, Abmachungen und Regeln auszuhandeln und sich in Diskussionen oder Streitgespräche einzubringen.“ (ebda., S.72)

All diese Kompetenzen der Reflektions- und Planungsfähigkeit sind kommunikativ und kognitiv hochgradig anspruchsvoll. Sie machen komplexe Kommunikationen zwischen zwei oder mehreren Interaktionspartnern möglich und tragen zur gesamten Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung in wesentlichem Maße bei.

Besonders im Alter zwischen zweieinhalb und sechs Jahren macht die Sprachentwicklung große Fortschritte hinsichtlich der strukturierten Erzählfähigkeit, der Entfaltung narrativer Strukturen und dem Erzählen in komplexeren Sprachstrukturen. Ab dem Alter von etwa zweieinhalb Jahren verfügen Kinder über rudimentäre Fähigkeiten, zeitliche und kausale Zusammenhänge sprachlich zu repräsentieren. Etwa ab dem vierten Lebensjahr verstehen Kinder, dass ihr Wissen auf (vergangenen) Erfahrungen beruht und dass es aus bestimmten Quellen (z.B. durch freies oder angeleitetes Ausprobieren von Handlungen, durch Berichte und Erzählungen der Eltern und Großeltern, durch Erzählungen aus Büchern usw.) hervorgeht. In diesem Zusammenhang geschieht es auch, dass der für das autobiographische

Gedächtnis wichtige Ich-Bezug ein Verständnis für die Quellen seiner Erinnerungen bekommt. Bis zum Eintritt in das Schulalter können Kinder deshalb ihre Erzählfähigkeiten so stark verbessern, dass sie detailreich und strukturiert von Erlebnissen berichten. Sie können auch komplexe Situationsberichte kognitiv erfassen und selbst erzählen (vgl. MARKOWITSCH/WELZER, 2005, S.202 ff). Dazu bedarf es eines stabilen zeitlichen und räumlichen Bewusstseins mit den entsprechenden sprachlich-symbolischen Kategorien, eines stabilen Selbstverständnisses im Sinne eines autobiographischen Gedächtnisses und einer gelungenen Individuation, wenn es nämlich darum geht, über (emotional eingefärbte) eigene Erlebnisse und Situationen zu berichten. Nur im Zusammenhang mit einer gelungenen Individuation kann sich ein Mensch als ganz, heil und intakt erleben und strukturiert über sich und über sein Leben, über seine Erinnerungen und über seine Zukunftspläne berichten. Nur auf der Basis einer strukturierten autobiographischen Wahrnehmung können sich strukturierte Erzählfähigkeiten entfalten. Das Erleben der eigenen Intaktheit und des inneren „safe-Place“ (vgl. KATZ-BERNSTEIN 2000 a und 2004) gestaltet sich durch Begegnung, aktive Auseinandersetzungen und Interaktionen mit der Umwelt und durch innere Dialoge. MARKOTISCH/ WELZER (2005) weisen immer wieder darauf hin, dass sowohl das autobiographische Gedächtnis an sich, als auch die Fähigkeit, die eigene Biographie und komplexe Erlebnisse strukturiert zu versprachlichen, in sozialen Bezügen erworben wird. Durch das ständige Erleben und Trainieren von unterschiedlichen Kommunikationsstrukturen und durch Rollenerfahrungen bildet sich die Fähigkeit zur strukturierten, differenzierten und verstehbaren Interaktion mit anderen Personen und mit sich selbst („innerer Dialog“) aus (vgl. VYGOTSKI, 2002, S.95 f und S. 422).

Dazu müssen die einzelnen, wahrgenommenen Handlungen und Emotionen, die ein Erlebnis prägen, zunächst internalisiert und interpretiert werden. Danach müssen die internalisierten und interpretierten Ereignisse gebündelt und zu einer logischen, zeitlich strukturierten, nachvollziehbaren und zusammenhängenden Geschichte verwoben werden. Diese Geschichte muss dann vor einer Bezugsperson oder sogar vor einer ganzen Gruppe sprachlich angemessen formuliert werden. Insofern sind die Entwicklung narrativer Strukturen, die Entwicklung sprachlicher Performanz und die kognitive Entwicklung auf das Engste miteinander verbunden.

7. Entwicklungspsychologische Bedingungen im Bereich der Spielentwicklung

Spiel ist eine Form des selbstgesteuerten Lernens, eine Möglichkeit, Erfahrungen zu machen und in bisherige, im Hirn gespeicherte Erfahrungsmuster zu integrieren. Das Spielbedürfnis des Menschen ist eine Strategie, um sich mit der Umwelt vertraut zu machen, die Umwelt zu begreifen und sie mitzugestalten. Als solches ist das Spiel die natürlichste Tätigkeit des Menschen, mit der er sich von Geburt an schrittweise die Welt aneignet, erschließt und auf sie einwirkt. Die treibenden Kräfte des Spiels sind Neugier, intrinsische Motivation und Eigenaktivität. Die Aspekte „Spielen“ und „Lernen“ können als zwei Seiten derselben Medaille angesehen werden. Weiterentwicklung im Spiel findet statt, weil der Mensch aufgrund seiner angeborenen Neugier und aufgrund seiner kognitiven und sensorischen Fähigkeiten immer neue Lernschritte gehen will, d.h. bereits vorhandene Erfahrungen werden immer wieder überprüft, hinterfragt und als Ausgangs-

punkt für neue (Spiel-)Experimente benutzt. Diese Variationen von Spielerfahrungen schützt vor Langeweile, Unzufriedenheit und Stagnation.

„Zusammenfassend kann man zum Wesen von Spiel sagen: Spielen wurzelt im Kontakt von Ich und Lebenswelt, es erzeugt diesen Kontakt immer wieder neu, gestaltet ihn und macht ihn erlebbar.“ (BECK-NECKERMANN, 2002, S.36)

Es fällt auf, dass auch in der frühen Sprachentwicklung die Freude an Variationen eine wichtige Rolle v.a. für das grammatikalische Lernen spielt. Variationen sind ein wichtiger Bestandteil der infant-directed-speech. In der musikalischen Entwicklung ist die Freude am Variieren eine Grundlage für alle Improvisationen. Insofern kann das Spiel als Prädiktor der Sprachentwicklung angesehen werden.

Merkmale des Spiels

OERTER (1993) nennt vier Hauptmerkmale, die menschliches Spielhandeln kennzeichnen:

- Zweckfreiheit des Spielhandelns
- Intrinsische Motivation
- Wechsel des Realitätsbezuges und Konstruktion eines gemeinsamen Handlungsrahmens als „neue Realität“ für die Dauer des Spiels
- Wiederholung

In der entwicklungspsychologischen Spieltheorie nach OERTER (1993) ist das Spiel eine besondere Art des menschlichen Handelns. Es ist intentional und gegenstandsbezogen. Gleichzeitig fehlt die Berücksichtigung von Folgen des Spiels in der Realität, da das Spiel aus der alltäglichen Realität losgelöst ist und stattdessen den vorher vereinbarten Regeln und Gegebenheiten eines eigenen, pseudo-realen Rahmens unterliegt.

„Beim Spiel fehlt die Berücksichtigung der Folgen, es wird um seiner selbst willen betrieben, d.h. die Spieltätigkeit und in manchen Fällen auch noch das Spielergebnis sind entscheidend. Rücken die Folgen ins Blickfeld, dann wandelt sich das Spiel in Arbeit. Wer um des Geldes Willen Tennis spielt, der arbeitet. Wer durch Klavierspiel sein Geld verdient, der arbeitet. So besehen scheint das Spiel eine rudimentäre Handlung zu sein, der ein entscheidendes Glied in der Handlungskette fehlt, nämlich die Handlungsfolge.“ (ebda., S.5 f)

Da das Spiel, wie bereits erläutert, **zweckfrei** ist und die Handlungsfolgen nicht berücksichtigt, stellt sich die Frage, warum es so attraktiv, so charakteristisch für kindliches Handeln und bedeutsam für die menschliche Entwicklung ist. Sobald die Kinder sensomotorische Routinen – wie z.B. Greifen oder Werfen – erworben haben, führen sie diese „zweckfrei“, d.h. aus reiner Funktionslust heraus, durch. Der eigentliche Zweck der wiederholten und variierten sensomotorischen Routinen liegt laut PIAGET in der reinen Freude am Erleben der eigenen Urheberschaft. Diese Freude an der eigenen Urheberschaft resultiert aus der Tatsache, dass zur Meisterung einer komplexen Handlung keine äußeren Hilfen mehr notwendig sind. Die Funktionslust, d.h. die Freude an einer gelungenen sensomotorischen Aktion, resultiert laut PIAGET aus einem Übermaß an Assimilation, die aufgrund der routinierten Beherrschung einer Handlung die Akkomodationsleistung überflüssig macht. Allein die gelungene, routinierte Bewegung wird als lustvoll erlebt. Spieltätigkeiten haben einen **intrinsisch-motivierenden Charakter**, d.h. die Tätigkeit selbst bereitet dem Spielenden emotionale Entlastung, Freude und Glückserleben. Spielhandeln ist somit eine sich selbst verstärkende und eine sich selbst belohnende Tätigkeit. Dadurch steht eine Spielhandlung immer im steten Wechselspiel zwischen Spannungsaufbau und Spannungsabbau bzw. Spannungsentladung, d.h. zwischen Spannung und Entspannung.

PIAGET (1978, S.117-118) sieht das Spiel als permanentes Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation, wobei je nach Spielform die Assimilation überwiegt. Ziel dieses ständigen Wechselspieles ist nach der kognitiven Entwicklungstheorie von PIAGET das Erreichen von Homöostase, d.h. eines emotionalen Gleichgewichtes zur Bewältigung emotionaler Belastungen. Neben den Punkten der Zweckfreiheit und der intrinsischen Motivation ist das Spiel durch einen **Wechsel des Realitätsbezuges** (vgl. OERTER, 1993, S.9) gekennzeichnet. Die gemeinsame Vereinbarung einer Spielrealität, ist phylogenetisch bedingt. Spielerische Scheinkämpfe lassen sich auch bei hoch entwickelten Säugetieren (z.B. bei Affen oder Raubkatzen) beobachten. Auch Tiere können genau zwischen Scheinkämpfen und echten Kämpfen unterscheiden. PIAGET (1978) zeigt, dass sich die Konstruktion einer veränderten Realitätsebene schon zum Ende des ersten Lebensjahres beobachten lässt. Bei der Übertragung des Spielhandelns auf eine neue Realitätsebene herrscht ebenfalls die Assimilation vor. Dadurch, dass sich Kinder in der Pseudorealität des Spiels als kompetent Handelnde erleben, müssen sie sich nicht den Mühen der Akkomodation unterziehen. Durch Assimilation kann das Kind seine Umwelt nach seinen eigenen Wünschen beliebig umdeuten und den eigenen Bedürfnissen und Wünschen anpassen. Diese Kompetenz wird als entlastend und emotional positiv erlebt.

„Aus dieser Sichtweise ergibt die Realitätsumwandlung im Spiel einen tieferen Sinn. Das Kind, dessen Bedürfnisse und Emotionen im soziokulturellen Kontext ununterbrochen auf Grenzen stoßen und das in einem schmerzvollen Prozess lernen muss, Ziele und Verhaltensweisen von der Umwelt zu übernehmen, schafft sich eine Welt, in der es zumindest stellvertretend die eigenen Bedürfnisse befriedigen und die Probleme, mit denen es in der realen, d.h. in der sozialen Welt nicht fertig wird, meistern kann.“ (OERTER, 1993, S.13)

Unter der Perspektive der Assimilation und der Bewältigung der eigenen Schwierigkeiten in der Spielrealität, bekommt das Spiel eine lebensnotwendige Bedeutung für die Entwicklung des kindlichen Selbstbewusstseins und für die Fähigkeit, Probleme in der sozialen Realität zunächst im Spiel, später im konkreten Alltagshandeln, zu bewältigen.

Als viertes Spielmerkmal betrachtet OERTER (1993, S.15) den **Aspekt der Wiederholung**. Durch Wiederholungen werden basale motorische Kompetenzen erworben und Lerngrundlagen geschaffen. Wiederholungshandeln ist in allen Spielformen und bei Menschen aller Altersstufen zu beobachten. In der sprachlichen Entwicklung lässt sich das Bedürfnis nach Wiederholung ebenfalls beobachten. So ist zum Beispiel die Phase des „canonic babbling“ (vgl. PAPOUŠEK, 1994) von Wiederholungen geprägt. Auch in den Vokalspielen der frühen, stimmlich-musikalischen Entwicklung sind Wiederholungen ein prägendes Element.

Formen des Kinderspiels

Die Spielpsychologie unterscheidet verschiedene Formen des Spiels. Die Spielformen entwickeln sich weitgehend stufenweise und stets additiv, d.h. eine frühe Spielform geht nicht verloren, wenn ein Kind eine spätere Entwicklungsstufe einmal erreicht hat. Man unterscheidet vier Spielformen:

- das sensomotorische Spiel oder Explorationsspiel
- das Symbol- und Rollenspiel
- das Regelspiel
- das Konstruktionsspiel

Im Folgenden werden die wesentlichen Merkmale und die Entwicklung dieser vier Spielformen näher erläutert.

7.1. Meilensteine der Spielentwicklung: Explorationsspiel

Jedes Kind ist von Geburt an mit einem „Grundrepertoire“ an Explorationskompetenz ausgerüstet. Diese Explorationskompetenz scheint genetisch programmiert zu sein, da sie universell ist und in allen Kulturen der Welt gleichermaßen beobachtet werden kann. Zunächst ist jedes kindliche Verhalten explorativ und eine Reaktion auf einen einfachen physikalischen (z.B. akustischen, optischen oder haptischen) Reiz, der von einer Person oder einem Gegenstand ausgeht. Neue Reize im Lebensraum eines Kindes erregen unmittelbar und reflexartig seine Neugier. Es zeigt exploratives Verhalten und setzt sich auf diese Weise aktiv mit dem empfangenen Reiz auseinander. Explorationsverhalten zeichnet sich durch folgende Verhaltensmerkmale aus:

- genaue Betrachtung von Gegenständen
- Beriechen, Belecken und Benagen von Gegenständen
- Schütteln und Horchen
- ständige Rückversicherung nach der Anwesenheit der Eltern
- erhöhter Muskeltonus als Zeichen einer konzentrierten Situation

Die unspezifische Explorationstätigkeit ist die Basis für jede Art von Spieltätigkeit. Sie zeichnet sich aus durch eine genaue Untersuchung des Gegenstandes in seiner Umwelt, durch den Einbezug der Umwelt in den Umgang mit einem Gegenstand und durch Transferversuche, in denen bereits bekannte explorative Bewegungen auf neue Situationen übertragen werden. Der wesentliche Unterschied zwischen Spieltätigkeit und rein explorativen Tätigkeiten ist die Eingebundenheit des Spiels in eine entspannte Situation, wohingegen rein explorative Tätigkeiten in der Regel höchst konzentriert und mitunter angestrengt durchgeführt werden. Explorative Spieltätigkeit

setzt die motorische Beherrschung eines Gegenstandes, sowie die fundierte Kenntnis des Gegenstandes und seiner Anwendungsmöglichkeiten bereits voraus, damit die Tätigkeit in eine entspannte Situation eingegliedert werden kann. Explorative Tätigkeiten sind weitaus grundlegender und erforschender. Sie können als Teil eines komplexen Entdeckungsprozesses und eines Kompetenzzaneignungsprozesses verstanden werden, der nach FLITNER (2002) letztlich in Spieltätigkeit mündet.

„Die explorative Kurve hat einen steilen Anstieg und fällt langsamer ab, wenn der Gegenstand vertraut geworden ist. Die Spielaktivität jedoch steigt an und zeigt einen flacheren, stetigeren Verlauf. Gewiss erschöpfen sich auch Spiele, aber sie können auch durch lange Zeit, durch Auf und Ab fortgesetzt werden, während Exploration nur so lange anhält, als der Gegenstand auch neuen Stoff bietet.“ (ebda., S.54)

Eine Spieltätigkeit findet daher auch nicht so schnell Sättigung, wie reines Explorationsverhalten. Explorationsverhalten tritt bei jedem neu zu erwerbenden Verhalten auf und verschwindet wieder nach der Sättigung, d.h. mit der vollkommenen Beherrschung des neuen Verhaltens. Während Explorationsverhalten sich auf eine konkrete Tätigkeit mit einem Gegenstand bezieht und wieder abnimmt, wenn die Tätigkeit vollkommen beherrscht wird, bleibt die Intensität einer sensomotorischen Spieltätigkeit bestehen und nimmt sogar durch den Einbezug von Variationen noch zu. Wenn ein Kind ab dem Alter von etwa drei Monaten seine eigene Urheberschaft entdeckt, ist es in der Lage, seine Handlungen bewusst durchzuführen, zu kontrollieren und sogar die Handlungsfolge zu antizipieren. STERN (1994; vgl. dazu auch SEELIGER, 2003, S.69) spricht in diesem Zusammenhang von der Entfaltung des Kern-Selbst. Mit der Entdeckung der eigenen Urheberschaft ist ein Kind zu Spielhandlungen in der Lage. Es ist nicht mehr auf reflexorische Explo-

rationshandlungen angewiesen, sondern kann seine Explorationshandlungen zu einer selbstinitiierten, aktiven und kontrollierten Spielhandlung verknüpfen.

Explorationsspiele haben ihren Höhepunkt im ersten Lebensjahr. Sie werden mit zunehmender Entwicklung und steigenden motorischen und kognitiven Fähigkeiten immer weniger wichtig. Explorationsspiel tritt aber trotzdem lebenslang auf – zumeist dann, wenn sich eine Person erstmals mit bisher unbekanntem (Spiel-)Materialien vertraut macht. Insgesamt gibt es aber eine graduelle Löschung der einfachen Übungsspiele und eine Entwicklung zu höheren, kombinierten Spielformen im sensomotorischen Übungsspiel, sowie in motorisch anspruchsvollen Regelspielen (z.B. Ballspiele oder Hüpfspiele).

7.2. Meilensteine der Spielentwicklung: Symbolspiel

Im zweiten Lebensjahr nehmen die selbstgesteuerte Aktivität des Kindes, seine stimmliche, seine sprachliche und seine motorische Geschicklichkeit stark zu. Durch die motorische Entwicklung und durch eine Ausdifferenzierung der sensorischen Fähigkeiten erweitert sich der sensomotorische Aktionsradius des Kindes. Dadurch kann das Kind Vorstellungen von Räumen und räumlichen Beziehungen, sowie Objektpermanenz und erste Begriffe erwerben, mit denen es die Dinge seiner Umwelt benennen kann.

„Spielen wäre in diesem Sinn nicht in erster Linie Training der Erkenntnis, sondern Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten. Es stellt vor allem einen großen Variationsreichtum möglichen Verhaltens und möglicher Reaktionen zur Verfügung. Dadurch kann die Handlungssicherheit zunehmen, das Vertrauen in die Verfügbarkeit der Gegenstände wachsen; es werden Situationen

geläufig, in denen man sich zurechtfinden, auf die man reagieren und in denen man handeln kann.“ (FLITNER, 2002, S.58)

Symbolspiele haben ihre Wurzeln in den frühen Eltern-Kind-Dialogen und in den Turn-taking-Spielen der frühen Kindheit (vgl. ZOLLINGER, 2004; 1997, S.43 ff).

Die frühen Interaktionserfahrungen im Spiel mit den erwachsenen Bezugspersonen werden von einem Kind als lautliche oder als sprachliche Repräsentationen verinnerlicht. Wenn ein Kind in die Phase der Symbolspiele eintritt und in der Spielrealität selbst sprachlich agiert, kann es auf diesen verinnerlichten Repräsentationen aufbauen und seine Erfahrungen in eigenen Interaktionsspielen wiedergeben. Dabei wendet es auch die gespeicherten prosodischen, grammatikalischen und mimisch-gestischen Repräsentanten an. Ab dem zweiten Lebensjahr differenzieren und erweitern sich darüber hinaus auch die bereits vorhandenen kindlichen Nachahmungsfähigkeiten, d.h. das Kind nimmt Anregungen aus der erwachsenen Umwelt in der Regel sehr genau auf, ahmt sie nach, übt und variiert sie. Die ersten Symbolspiele entwickeln sich. Alles, was Anreiz zur Beschäftigung mit dem gerade anstehenden „Thema“ des Kindes bietet, wird zum Spielzeug. Das Kind selbst misst seinen Spielobjekten Bedeutung und Funktion zu. Es ist an eine spezifische Vorstellungsstruktur gebunden und setzt ein sicheres „Wechseln zwischen den Welten“, also eine sichere kognitive Unterscheidung zwischen der tatsächlichen Realität und der Pseudorealität des Spiels voraus (vgl. dazu auch BÜRKI, 2000 a, S.14 ff). Symbolspiel setzt im Gegensatz zum Übungsspiel Objektpermanenz voraus. Die Verbindung von Zeichen (Spielsymbol) und Bezeichnetem (abwesendes Objekt) ist gerade bei jüngeren Kindern noch subjektiv. Erst mit etwa vier bis fünf Jahren, wenn die Symbolspiele in

Interaktion mit anderen Kindern durchgeführt werden und zu komplexeren Rollenspielen werden, stimmen die verwendeten Spielsymbole weitgehend mit den konventionellen Vorstellungen über das Bezeichnete überein. Erst im Alter der Rollenspiele bestehen Kinder darauf, als Spielsymbole möglichst immer exakte Nachbildungen der Realität zu verwenden. Die Symbolfähigkeit beginnt mit individuellen Verhaltensweisen, die die Interiorisierung der Imitation im Sinne einer Imitation von Dingen und Personen ermöglichen. ZOLLINGER (2000) beschreibt die entlastende Bedeutung des Symbolspiels für zwei- und dreijährige Kinder.

„Das Spiel wird dadurch zur wichtigsten Form, die Auseinandersetzungen mit den Bezugspersonen zu verarbeiten, Wünsche und Konflikte zu thematisieren und zu ordnen. Das Kind spielt deshalb in dieser Entwicklungsphase vorzugsweise alleine: es ist die Regisseurin des Spiels und lässt die Puppen tanzen gemäß seinen Wünschen und Vorstellungen.“ (ebda., S.229)

Kleine Kinder, die im alltäglichen Handeln immer wieder ihren eigenen körperlichen, kräftemäßigen, sprachlichen und kognitiven Einschränkungen begegnen und denen in der Auseinandersetzung mit den Ge- und Verboten ihrer erwachsenen Umwelt immer wieder Grenzen aufgezeigt werden, erleben im Spiel einen geschützten Raum (vgl. KATZ-BERNSTEIN, 2000 a, S.195 ff; 2004, S.46 ff; 2005) in dem sie selbst Macht über ihre Spielrealität haben. Deswegen spielen Kinder mit zwei oder drei Jahren auch gerne allein. Ein Spielpartner, der in ihre Symbolwelt eindringt und dort ebenfalls agiert, könnte die eigene Macht nämlich wieder beschneiden.

Im Laufe der kindlichen Sozialisation nähern sich die benutzten Spielsymbole immer stärker der Realität an. Spielhandlungen gleichen sich an und nehmen immer mehr regelkonformes Verhalten der Umwelt auf. Bei älteren Kindern und Erwachsenen mischen sich also Symbol- und Regelspiel, d.h.

das Agieren der Einzelnen im Symbol- und Rollenspiel wird immer stärker durch allgemeingültige, vereinbarte Regeln bestimmt. Der Höhepunkt des Symbolspiels liegt zwischen dem zweiten und dem vierten Lebensjahr. Im Unterschied zur Interaktion mit Mutter und Vater können vierjährige Kinder in der Kindergartengruppe nicht mehr auf eine gemeinsame Erlebens- und Alltagsbasis zurückgreifen. In der Interaktion mit Gleichaltrigen wird es deshalb umso wichtiger, Gemeinsamkeiten in den individuellen Erfahrungen anderer Kinder zu entdecken. Individuelle Erfahrungen werden im gemeinsamen Rollenspiel mit Spielgegenständen (z.B. Puppen) nachgespielt. Dabei erfahren die Spielteilnehmer, dass alle Partner ähnliche Erfahrungen gemacht haben, die sie im gemeinsamen Spiel ausdrücken und dadurch austauschen können. In diesem Alter entwickeln die Kinder im Spiel komplette Rollenskripte, in denen sie in der Pseudorealität eines gemeinsam vereinbarten Symbolraumes agieren und in denen sie spielerisch die Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Anforderungen der realen Umwelt trainieren. Die Fähigkeit des gemeinsamen Agierens und Interagierens im Spiel macht den sehr geringen Unterschied zwischen Rollen- und Symbolspielen aus. Insofern sind Rollenspiele eher Repräsentanten der äußeren Realität, die sich in sozialer Interaktion spiegelt. Symbolspiele sind dagegen eher als spielerische Symbolisierung innerer Prozesse zu sehen (vgl. auch BÜRKI, 2000 a, S.12 und KATZ-BERNSTEIN, 2000 a, S.210).

Etwa ab dem fünften Lebensjahr geht die Häufigkeit der Symbolspiele zurück. An ihre Stelle treten komplexe Konstruktionsspiele und das Regelspiel. Dennoch ist die Fähigkeit zum Symbol- und Rollenspiel eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Ausbildung von innerer Sprache und der Fähigkeit zur Selbstreflexion.

7.3. Meilensteine der Spielentwicklung: Regelspiel

Mit etwa fünf Jahren nähern sich die Rollenspiele mehr und mehr der Realität an. Sie nehmen zunächst nicht vordergründig in ihrer Intensität oder Häufigkeit ab, sondern allein der Inhaltsaspekt verändert sich. Das Symbol beginnt sein Merkmal der spielerischen Deformation zu verlieren, um sich einer einfachen Imitation der Wirklichkeit zu nähern. Die Rollenskripte der Kinder passen sich immer weiter an die Vorgaben der Umwelt an.

Die Kinder orientieren sich stärker an objektiven, zielgerichteten und angepassten Regeln. Im Gegensatz zu den Symbolspielen setzen Regelspiele notwendigerweise soziale und interindividuelle Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit voraus, denn eine Regel ist eine von der Gruppe aufgelegte, allgemeingültige Gesetzmäßigkeit, der die Handlungen aller Gruppenmitglieder unterstellt sind. Die Verletzung einer Regel stellt ein Fehlverhalten dar und wird dementsprechend von der Gruppe sanktioniert. Das Regelspiel kann denselben Inhalt wie ein sensomotorisches Übungsspiel oder ein Symbolspiel haben. So haben z.B. Murrel-, Fang- und Ballspiele oft ein sehr komplexes Regelwerk, auch wenn sie inhaltlich in erster Linie sensomotorische Spiele sind.

„Übung, Symbol und Regel scheinen also die drei aufeinanderfolgenden Etappen zu sein, die die großen Kategorien der Spiele charakterisieren, jedenfalls vom Gesichtspunkt ihrer geistigen Strukturen aus.“

(PIAGET, 1978, S.130)

Das Zusammenspiel von Regeln und Zufall macht eine Spielhandlung interessant. Auf die Regeln stützt sich ein Spiel, d.h. sie sind ein Gerüst, auf dem eine Spielhandlung aufbauen kann. Sie sind der „kleinste gemeinsame Nenner“ und die Basis eines gemeinsamen Spiels, sowie jeder sozialen und

sprachlichen Interaktion. Generell gilt: je einfacher die Regeln, desto überschaubarer das Spiel. Zu viele und zu komplexe Regeln legen einen Spielverlauf so stark fest, dass das Spiel vorhersagbar und damit langweilig wird. Wenn allerdings Regeln fehlen und das Spiel von Zufällen geprägt ist, endet es schnell im Chaos und die Mitspieler verlieren die Orientierung. Die Folge dieser Verunsicherung sind abnehmende Ausdauer, flüchtiger Umgang mit Spielmaterial und aggressives Verhalten. Jede gelungene Spielaktivität im Regelspiel ist also ein Zeichen für ein ausgeglichenes Verhältnis von Regeln und Zufall.

7.4. Meilensteine der Spielentwicklung: Konstruktionsspiel

Das Konstruktionsspiel entwickelt sich aus dem explorativen Spiel. Während einfache Explorationsspiele vorwiegend im ersten Lebensjahr auftauchen, bleibt das Konstruktionsspiel über alle Lebensspannen hinweg bestehen. Konstruktionsspiele sind eine Mischform aus Explorationsspiel, Symbolspiel und Regelspiel. Je nach Art der Konstruktionsgestaltung ist das Konstruktionsspiel mehr sensomotorisches Übungsspiel, mehr Symbolspiel oder mehr Regelspiel. Gerade beim Konstruktionsspiel stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Spiel und Arbeit, da komplexe Konstruktionsleistungen auch in leistungsorientierten Bereichen zu finden ist. Auch das Lernen und Üben steht im Spannungsfeld zwischen bereits beherrschten Fähigkeiten und neuen Herausforderungen.

„[Es ist] evident, dass die Konstruktionsspiele nicht ein Stadium u.a. definieren, sondern auf dem zweiten und vor allem auf dem dritten Stadium eine Position einnehmen, die halbwegs zwischen dem Spiel und der intelligenten Arbeit oder zwischen dem Spiel und der Imitation liegt.“ (PIAGET, 1978, S.150-151)

Im Konstruktionsspiel führt die Selbsterfahrung der eigenen Urheberschaft zu neuer Motivation und damit zur Aufrechterhaltung bzw. zur Variation der konkreten Spieltätigkeiten. Dies kann zu einer vermehrten Anstrengung führen, da das produzierte Ergebnis der Konstruktionsspielhandlung perfektioniert oder näher an die Realität gerückt werden soll. Wenn der Blick des Spielenden verstärkt auf das Resultat seiner Spielhandlung gelenkt wird und wenn die Spielhandlung daraufhin hinsichtlich ihrer Folgen in der realen Welt untersucht wird, wird der schmale Grad zwischen Spiel und Arbeit überschritten. Im Konstruktionsspiel erfährt der Spielende sich selbst als Urheber eines Produktes. Die Erfahrung der eigenen Urheberschaft bildet die Grundlage von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. OERTER (1993, S.7) spricht in dem Zusammenhang von „Existenzsteigerung“. Im Erleben von Existenzsteigerung aufgrund der bewussten Erfahrung der eigenen Urheberschaft liegt die Motivation, weitere und zunehmend komplexere Spielkonstruktionen zu erstellen und sich auf diese Weise spielend weiterzuentwickeln.

Überleitung

Nachdem die Zusammenhänge von Musikalitätsentwicklung, Sprachentwicklung und Spielentwicklung in den Kapiteln fünf bis sieben ausführlich erläutert wurden, werden die Zusammenhänge der drei Entwicklungsbereiche nun in Form einer tabellarischen Übersicht zusammengefasst. Dadurch lassen sich die Gemeinsamkeiten, Parallelen und Zusammenhänge der verschiedenen Entwicklungsbereiche und Entwicklungsabläufe leichter erkennen. Das Bewusstsein über die Abläufe und die bestehenden Zusammenhänge von großen Entwicklungsschritten in den drei Bereichen ist grundle-

gend für die Entwicklung und Begründung eines ganzheitlichen, musikpädagogischen Konzeptes zur sprachlichen Förderung von Kindern.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird das eigene Konzept einer musikpädagogischen Sprachförderung erläutert. Dies geschieht auf der in den vorstehenden Kapiteln erläuterten theoretischen Basis und in der bewussten Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Sprach-, Spiel- und Musikalitätsentwicklung. Die im Folgenden aufgeführte Übersicht ist die Essenz der theoretischen Überlegungen zu den Zusammenhängen von frühkindlicher Sprach-, Musikalitäts- und Spielentwicklung.

8. Zusammenhänge zwischen Musikalitätsentwicklung, Sprachentwicklung und Spielentwicklung beim Kind. Tabellarische Zusammenschau

Alter	Sprachentwicklung	Musikalitätsentwicklung	Spielentwicklung
pränatal	organische Ausprägung des Stimmtraktes, der Stimmorgane und der Artikulatoren, sowie des Gehörs und der Hörorgane, Input der mütterlichen Prosodie bzw. Melodie und des Rhythmus in gesprochener und gesungener Sprache		organische Ausbildung der Bewegungsorgane
	erstes Explorationsverhalten durch Schlucken, Strampeln und Greifen		
Geburt	erster Schrei, Stimmumfang von bis zu vier Oktaven		Explorationstätigkeit und Fähigkeit zur Fixierung bewegter Objekte mit den Augen
	verschiedene elementare Stimmäußerungen ermöglichen Verweis auf aktuelles Befinden und Bedürfnisse durch unterschiedlichen Stimmklang	Wiedererkennen der gehörten mütterlichen prosodischen Muster und der in der Familie vorwiegend gehörten Musikgenres	
	Reflexhandeln (Atmung, motorische Reaktionen auf akustische Reize, Richtungshören)		
	„spontanes Singen“: Nutzung der Stimme als emotional gefärbtes Ausdrucksmedium, Stimm- und Vokalspiele		
2-4 Mon.	erste phonatorische Kontrolle ermöglicht erstmalig differenzierte Vokalisationen	Stimmimprovisationen in den Vokalisationen	Vokalspiele und -explorationen, Explorationshandeln und Explorationspiel, intentionales Greifen

6-7 Mon.	„canonic babbling“	Anreicherung und spielerische Variation der Vokalspiele durch kurze rhythmische Sequenzen	
		Bewegungsrhythmisierung, erste rhythmische Kreuzkoordination beim Krabbeln	Verständnis von einfachen symbolischen Gesten
ca.12 Mon.	erste Wörter und Einwortsätze	erste Konzepte über bekannte und oft gehörte Lieder, über globale Melodiekonturen, einzelne musikalische Phrasen, melodische, textliche und rhythmische Elemente	Höhepunkt der Explorationsspiele, Anwendung und Nachahmung erster symbolischer Gesten
18-24 Mon.	„shared attention“, referentieller Blick/Triangulierung, Objektpermanenz, Entdeckung des „Nein“, des „Allein“ und des „Ich“, Wortschatzspurt, erste Zweiwortsätze		Objektpermanenz, erste Symbolspiele in Form von verschobenen Nachahmungen und kurzen symbolischen Sequenzen
erste sprachliche, stimmliche und musikalische, sowie motorisch-rhythmische Reproduktionsfähigkeiten			
24-48 Mon.	Entdeckung der eigenen Urhebererschaft narrativer Strukturen, Entwicklung von Überstiegsfähigkeit Mehrwortsätze, „narrative Strukturen“, Symbolisierungsfähigkeit, Symbolverständnis	Höhepunkt der Liedimprovisationen und Spontangesänge, Rollenspiele und Spiellieder	
			Höhepunkt der Rollenspiele, Symbolverständnis und Symbolisierungsfähigkeit

5-6 Jahre	Perfektionierung des grammati- kalisch korrekten Sprechens	Komplexe motorisch- rhythmische Kompetenzen	Rückgang der Rollen- und Symbolspiele, Zunahme der Regelspiele
	Erhöhung der Merkfähigkeit, Verständnis und Reproduktion kurzer Texte		

Tab. 2

Überleitung

Die folgenden Kapitel befassen sich mit den Symptomen von einer auffälligen oder einer unter besonderen Herausforderungen bzw. Risiken verlaufenden Sprach- und Spielentwicklung. Zunächst werden die besonderen Bedingungen und Risiken des Zweitspracherwerbs betrachtet, das darauf folgende Kapitel befasst sich mit den unterschiedlichen Erscheinungsformen von Sprachentwicklungsstörungen im frühen Kindesalter.

Im Anschluss daran werden Aus- und Wechselwirkungen einer gestörten Sprachentwicklung auf Spielsituationen – insbesondere auf musikalische Spielsituationen – aufgezeigt.

9. Besondere Herausforderungen und Bedingungen des Zweitspracherwerbs

Das Zusammenleben in einer Gesellschaft und die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft spiegeln sich in den Kindergartengruppen und in den Schulklassen wider. FÖLLING-ALBERS (1995) stellt fest:

„Die multikulturelle Gesellschaft ist längst keine Zukunftsmusik mehr, sondern der Alltag – auch in unseren Schulen. [...] Das Zusammenleben mit verschiedenen Kulturen, Religionen und Rassen stellt besonders hohe Ansprüche an

Toleranz und Verständnis. Toleranz und Verständnis kann man nicht verordnen. Sie müssen gelebt und erfahren werden. Das erfordert Geduld, Zeit, Ruhe und Empathie. Stress und Leistungsdruck wirken diesen Ansprüchen entgegen.“ (ebda, S.14 f)

Besonders im Bereich der Kommunikation, die soziales Zusammenleben erst möglich macht, stellt die Multikulturalität der Kindergartengruppen und Schulklassen eine tägliche Herausforderung für gemeinsames Leben und Lernen dar. Es gilt, alle Kinder sprachlich auf die Anforderungen schulischen Lernens in der deutschen Sprache vorzubereiten, ohne dabei versehentlich die Herkunftssprachen und -kulturen mehrsprachiger Kinder gering zu achten.

„Sprachunterricht ist vom Fächerkanon [der allgemein bildenden Schulen] her als ein einsprachiger Unterricht konzipiert: Deutschunterricht als muttersprachlicher Unterricht für einsprachige Kinder; Deutsch als Zweitsprache, primär als eine Art Förderunterricht oder in Vorbereitungsklassen für Kinder aus zugewanderten Familien, Fremdsprachenunterricht für alle ein- und mehrsprachigen Kinder.“ (KRACHT, 2007, S.203)

Dabei stellen die stark unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Kinder in beiden Sprachen, sowie die Mischung beider Sprachen die (in der Regel einsprachigen) Erzieherinnen und Lehrkräfte vor besondere Probleme. KERFIN/ NAGEL (2005, S.53) sprechen von einem „sprachlichen meltig-pot“, der die Erzieherinnen und Lehrerinnen vor besondere Aufgaben und Herausforderungen stellt, der aber in vielen Fällen auch vorschnell als defizitär betrachtet wird. Tritt während des Spracherwerbs in der Erstsprache eine Unterbrechung auf, die u.a. durch Migration, durch eine plötzliche Konfrontation mit einer anderen sprachlichen Realität und durch eine darauf folgende Vermischung beider sprachlicher Realitäten bedingt sein kann,

spricht man nach ÜNSAL und WENDLANDT (1991, S.326 ff) und ÜNSAL (1997), JAMPERT, (2002) und KERFIN/ NAGEL, (2005) von einer sog. „doppelten Halbsprachigkeit“. Der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ wurde bereits in den 60er Jahren von dem finnischen Sprachforscher Hansegård erstmalig beschrieben. In seinen Arbeiten wurden sowohl der Wortschatzumfang, als auch die Qualität der sprachlichen Äußerungen von Kindern mit Migrationshintergrund untersucht.

Auf der Grundlage dieser Forschungsarbeiten wurden auch in Deutschland ab den 80er Jahren v.a. von dem Linguisten STÖLTING (1980) Forschungsarbeiten zum Thema „Zweitspracherwerb“ veröffentlicht, die den Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ verwendeten und ausführten. KRACHT (2000, S.133) berücksichtigt bei der Bestimmung von Zweisprachigkeit das Erreichen eines bestimmten sprachlichen Niveaus in beiden Sprachen, das erreicht werden muss, damit überhaupt von Zweisprachigkeit gesprochen werden kann. Im Zusammenhang mit den verschiedenen sprachwissenschaftlichen und politischen Diskussionen über den Begriff, die Definition und die Erscheinungsformen der „doppelten Halbsprachigkeit“ bei Kindern mit Migrationshintergrund verweist KRACHT (2000) auf die Vielfalt der Erscheinungsformen, sowie auf die damit verbundenen Schwierigkeiten und die Defizitorientierung einer rein linguistischen Definition des Phänomens. Sie plädiert stattdessen für eine ganzheitliche Sichtweise, indem sie schreibt:

„Aufgrund der schweren Messbarkeit der genannten Faktoren weist das Autorenteam darauf hin, dass „Doppelte Halbsprachigkeit“ nicht als ein strenges linguistisches Konzept benutzt werden sollte, sondern vielmehr als ein soziolinguistisches, pädagogisches und soziales. Es sollte dazu herausfordern, die Unzulänglichkeiten des Bildungssystems zu verändern, das Minderheitenkindern verwehrt, eine Zweisprachigkeit zu

entwickeln, die eine Sprachenbeherrschung vergleichbar dem Monolingualen ermöglicht. Die Gefahr einer problematischen Charakterisierung des Kindes oder der ganzen Gruppe der Minderheit wird explizit erwähnt und als unangemessene Verwendung der Kategorie zurückgewiesen.“ (ebda., S.316)

Über 70 % der deutsch-türkischen und türkischen Familien in Deutschland mischen die türkische und die deutsche Sprache. Beim Mischen der Erst- und der Zweitsprache werden Versatzstücke beider Sprachen in einer zuweilen bizarren Mischung sprachlich realisiert, so dass Kinder beide Sprachen fehlerhaft und unvollständig erwerben.

„Kinder mit Migrationshintergrund und Deutsch im Zweitspracherwerb kommen oftmals erst im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Kontakt. Dort übernehmen sie dann die Sprache der Kinder, mit denen sie spielen. Nicht selten sind dies Kinder aus dem gleichen kulturellen Umfeld, aus dem sie selbst kommen. Der deutschsprachige Input, den die Kinder in ihrer Familie und im sozialen Umfeld erhalten und die von den Kindern erworbenen deutschsprachigen Kenntnisse und kommunikativen Kompetenzen reichen zumeist zur Realisierung unmittelbarer Bedürfnisse, jedoch seltener für eine angemessene sprachliche Darstellung und Reflexion von Erlebnissen und Erkenntnissen.“ (HOLLER-ZITTLAU, 2006, S.294)

ZOLLINGER (2004, S.129 ff) stellt auf der Basis langjähriger Beobachtungen eine hohe Prävalenz sprachentwicklungsbeeinträchtigter Kinder fest, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen. Diese Gruppe von Kindern, als auch Probleme beim Spracherwerb zeigen und erst sehr spät und in sehr reduziertem Umfang anfangen zu sprechen zeigt zu etwa 50 % auch Auffälligkeiten in der neuromotorischen Entwicklung, insbesondere Verzögerungen beim Erwerb des triangulären Blickkontaktes und des Zeigens. Zollinger beschreibt in diesem Fall die Art der beeinträchtigten, spracherwerbsbestimmenden Prozesse wie folgt:

„Die Erwachsenensprache bleibt wie eine Art Musik im Hintergrund, was zu einer Verzögerung des Sprachverständnisses und in der Folge auch zu einem verspäteten Sprechbeginn führt. Wächst ein solches Kind in einer zweisprachigen Umgebung auf, ist es, als ob es mit zwei Musikstilen konfrontiert würde. Die Verzögerung des Sprachverständnisses wird akzentuiert; die Dynamik der Spracherwerbsstörung unterscheidet sich aber nicht wesentlich von derjenigen des monolingualen Kindes mit der gleichen zugrundeliegenden Problematik.“ (ebda., S.129)

Auch KRACHT (2006, S.356 ff und 2007, S.201) warnt davor, bereits den Spracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit an sich zu einer eigenen Störungskategorie und zu einem eigenen Feld der Sprachtherapie zu machen. Stattdessen plädiert sie dafür, die konkreten Störungsbilder und Sprachentwicklungsebenen der betroffenen Kinder zu analysieren und entsprechend zu therapieren. Dabei muss unter anderem die Struktur der kindlichen Erstsprache als möglicher Strukturunterschied zur abweichend realisierten Zweitsprache analysiert werden.

Im Jahre 2003 wurden im Zusammenhang mit der durch die Pisa-Studien ausgelösten Bildungsdebatten und der Diskussion über den Zusammenhang zwischen Bildungsbiografie und früher Sprachkompetenz erstmalig Untersuchungen an Vorschulkindern in Hessen durchgeführt. Dabei wurden insgesamt 768 Kinder im Alter zwischen 4;0 und 4;5 Jahren mit dem Marburger Sprachscreening untersucht (vgl. HOLLER-ZITTLAU, 2004 und 2006). Gegenstand der Untersuchung waren die kindlichen Sprachkompetenzen im Bereich der Artikulationsentwicklung (phonetisch-phonologische Ebene), in der Kommunikations- und Sprechfähigkeit (pragmatisch-kommunikative Ebene), im Bereich der Begriffsentwicklung und des Sprachverständnisses (semantisch-lexikalische Ebene) und im Bereich der Syntaxentwicklung (syntaktisch-morphologische Ebene).

Es stellte sich heraus, dass 22 % aller monolingual deutschsprachigen Kinder im Alter zwischen 4;0 und 4;5 Jahren Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung auf mindestens einer Sprachebene zeigten. Bei Kindern mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache wurden in 51 % aller Fälle Sprachauffälligkeiten auf einer oder mehreren Sprachebenen diagnostiziert.

Untersuchungen der einzelnen Sprachebenen im Rahmen derselben Studie zeigten, dass es gravierende Differenzen in der Sprachentwicklung von monolingual deutschsprachigen Kindern und von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gibt. Obwohl viele Kinder mit einem Migrationshintergrund bereits in Deutschland geboren sind und ihre Familien teilweise in der dritten Generation in Deutschland leben, sind die syntaktisch-morphologischen und die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten dieser Kinder signifikant geringer entwickelt, als die Sprachkompetenzen der meisten monolingual deutschsprachigen Kinder im gleichen Alter.

Unauffällige oder auffällige Sprachentwicklung ist zu großen Teilen abhängig von den Bedingungen der familiären Sprachmodelle und der sprachlichen Sozialisation in den Familien.

„Die sprachlichen Probleme der Kinder sind nur in wenigen Fällen/ Einzelfällen auf spezifische individuelle organische oder sensorische usw. Störungen bzw. Schädigungen zurückzuführen. Bei dem weitaus größten Anteil der Kinder müssen die Sprachauffälligkeiten im Kontext ihrer Entwicklungsbedingungen und ihres sozialen und sprachlichen Umfeldes betrachtet werden, denn es besteht nachweislich eine Interdependenz zwischen den sprachlichen Kompetenzen von Kindern und ihren je spezifischen sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten und -bedingungen in ihrem familiären und sozialen Umfeld.“ (ebda., S. 293)

Gerade Kindern mit Migrationshintergrund fehlt aufgrund verringerter sprachlicher Kompetenzen der Eltern in beiden Sprachen in vielen Fällen ein angemessenes, sprachförderndes Modell in der Erst-, sowie auch in der Zweitsprache. CÁRDENAS (2005, S.130 f) zeigt, dass der gelungene Erwerb der Zweitsprache von der Anwesenheit erstsprachig deutscher Modelle in Familie und Kindergarten abhängt.

Aus diesem Grunde benötigen Kinder mit Migrationshintergrund und einem auffälligen Zweitspracherwerb, ebenso wie die monolingual deutschsprachigen Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten gezielte und altersangemessene Förderangebote durch die Erzieherinnen im Kindergarten. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der Zweitspracherwerb bei Kindern im Vorschulalter ungesteuert, bzw. natürlich abläuft und deshalb von einem gesteuerten Spracherwerb unterschieden werden muss (vgl. GÜNTHER/GÜNTHER, 2004, S.38).

Die gezielten Sprachförderangebote im Kindergarten sollen deshalb ergänzend zu einem sprachfördernden Umfeld in Form von sprachanregenden Materialien und vor allem ergänzend zu einem guten Sprachmodell in der Erwachsenensprache gemacht werden.

Die Angebote zur Sprachförderung müssen inhaltlich an den „Themen der Kinder“ und an den „Themen der Einrichtung bzw. der Gruppe“ orientiert werden, um die Natürlichkeit des Zweitspracherwerbs zu bewahren und um die Lautsprache als Kommunikationsmedium des Alltags ins Bewusstsein der Kinder zu rücken.

„Sowohl die sprachauffälligen monolingualen deutschen Kinder, als auch die Kinder mit Migrationshintergrund benötigen für die Aneignung und Entwicklung angemessener kommunikativer und sprachlicher Kompetenzen eine gezielte

Unterstützung und Förderung. Die wenigsten Kinder benötigen eine spezifische sprachtherapeutische Unterstützung für die Erweiterung und Differenzierung ihrer sprachlichen Kompetenzen und Ausdrucksmöglichkeiten.“
(HOLLER-ZITTLAU, 2006, S.294)

Eine Vernetzung der Themen in der Gruppensituation und in den gezielten Sprachfördersituationen ist auch deshalb sinnvoll, weil die Kinder sprachliche Kategorien und Wortfelder dadurch bewusster und ganzheitlich erfahren können. Ein sprachförderndes Umfeld in Freispielsituationen ist zwar eine der wichtigsten Bedingungen für eine Verbesserung der kindlichen Sprachkompetenzen auf allen Sprachebenen, doch kann die Freispielsituation allein dem Förderbedarf nicht gerecht werden. Deshalb muss sie durch zusätzliche Förderangebote ergänzt werden. Umgekehrt dürfen jedoch auch die gezielten Angebote zur Sprachförderung im Kindergarten das Potenzial eines sprachfördernden Umfeldes in Freispielsituationen nicht ersetzen, denn eine natürliche Sprachentwicklung findet stets in sozialen Bezügen, nämlich im alltäglichen Kommunikationshandeln von Kindern statt. KRACHT (2007) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen sprachlicher Bildung als fachlicher und sprachbezogener Wissens- und Normvermittlung zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen in der deutschen Unterrichtssprache und einer Form der Sprachförderung, in der eine Zweitsprache nicht sprach-, sondern alltagsbezogen erworben und gefördert wird. Im Lernfeld der Schule und in der Elementarpädagogik haben beide Aspekte der sprachlichen Bildung und Förderung ihren Platz. Je älter und kognitiv reifer ein Kind wird, desto stärker kann auch formal am Erwerb und an der Sicherung der sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache gearbeitet werden (vgl. KRACHT, 2007, S.202).

10. Übersicht über Sprachentwicklungsstörungen nach GROHNFELD/ RITTERFELD (2000)

In den vorstehenden Kapiteln wurden die idealtypischen Abläufe der frühkindlichen Sprachentwicklung erörtert. Neben besonderen Herausforderungen und ggf. Schwierigkeiten, die der Erwerb einer Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund bedeuten kann, verläuft auch der Spracherwerb in der Erstsprache bei vielen Kindern nicht ungestört. Eine abweichende Sprachentwicklung tritt auch im monolingualen Spracherwerb bei zunehmend mehr Kindern auf (vgl. KATZ-BERNSTEIN/ BAHRFECK, 1998, S.169). GROHNFELD/ RITTERFELD (2000, S.17 ff) haben die vielfältigen Erscheinungsformen und Störungsbilder von Sprachstörungen systematisiert, den Kommunikations- und Sprachkomponenten „Sprache“, „Sprechen“, „Stimme“, „Rede“ und „Schlucken“ zugeordnet und diese Systematik in Form einer Tabelle zusammengefasst.

Diese Tabelle wurde in die vorliegende Arbeit aufgenommen. Aus Gründen der Vollständigkeit wurden alle von GROHNFELD/ RITTERFELD kategorisierten Formen der Sprachstörungen aufgeführt. Zur Verbesserung der Übersichtlichkeit wurden alle Bereiche, die sich auf Störungen im Prozess des frühkindlichen Spracherwerbs beziehen und daher für die vorliegende Arbeit bedeutsam sind, hellgrau unterlegt. Zwar gehen diese Störungen in der Regel mit weiteren sprachlichen Beeinträchtigungen einher (z.B. Leserechtschreib-Schwierigkeiten oder myofunktionelle Störungen), doch sind dies in der Regel Sekundärbeeinträchtigungen, die auf einer frühen Spracherwerbsstörung beruhen und sich aus ihr entwickeln. Deshalb wurden sie nicht in die markierten Erscheinungsformen der verschiedenen Spracherwerbsstörungen aufgenommen.

	Sprache	Sprechen	Stimme	Rede	Schlucken
Spezifische Sprachentwicklungsstörung	X				
Semantisch-lexikalische Störung	X				
Sekundäre Sprachentwicklungsstörung	X				
Kindliche Aussprachestörung Phonetik Phonologie	X X	X (X)			
Stottern				X	
Poltern				X	
Mutismus				X	
Sprechangst				X	
Aphasie	X				
Dysarthrophonie		X	X		
Sprechapraxie		X	X	X	
Dysphagie					X
Cerebrale Bewegungsstörung		X	X	X	X
Dysphonie			X		
Zustand nach Laryngektomie			X	X	
Rhinophonie		X	X		
Myofunktionelle Störung		(X)			
LRS	X				

Tab.3

Aus der tabellarischen Übersicht wird ersichtlich, dass Störungen des Spracherwerbs – mit Ausnahme der rein phonetischen Störungen – grundsätzlich Störungen des Sprachsystems an sich sind (Zuordnung zur Kategorie „Sprache“). Meistens ist die Sprachentwicklung auf mehreren Ebene zugleich abweichend.

11. Erscheinungsformen und Zusammenhänge von Sprach- und Spielauffälligkeiten

Das Spiel wird generell als charakteristisches Merkmal kindlicher Aktivität angesehen, da es die Hauptform kindlichen Handelns und die Grundmethode kindlichen Lernens ist. Im Spiel entfalten und gestalten sich alle notwendigen Entwicklungsbereiche. Die Intensität, Ausdauer und Ernsthaftigkeit, mit der Kinder im Spiel agieren, wird immer wieder von Pädagogen und Spielspsychologen beobachtet und bewundert (vgl. FLITNER, 2002 und OERTER, 1993).

Die Fähigkeit, konzentriert zu spielen und sich in eine Spielgruppe einzufügen wird als ein wichtiges Kennzeichen für Schulfähigkeit angesehen (vgl. HEIMLICH, 2001; BRÜNDEL, 2005)

Heute beklagen jedoch Eltern und Pädagogen eine stetig abnehmende Spielfähigkeit bei Kindern im Klein- und Vorschulalter, sowie bei Grundschulern.

In verschiedenen Beobachtungssituationen kann man erkennen, dass viele Kinder nicht mehr intensiv und ausdauernd mit einem Spielmaterial umgehen können, sondern dass sie vielmehr von Spielobjekt zu Spielobjekt wechseln. Die Spielsequenzen werden kürzer, die Rollenskripte im Rollenspiel büßen an Dauer und Komplexität ein. Langeweile- und Unmutsäuß-

erungen („Mir ist langweilig !“, „Das ist langweilig !“) nehmen dagegen zu. Es hat den Anschein, dass viele Kinder sich nur wenig auf ein Spielangebot einlassen können und dass sie sich nicht mehr allein mit einem Spiel beschäftigen können und immer stärker ein „Bespielt-Werden“ bei den erwachsenen Bezugspersonen einfordern.

„Viele spielgestörte Kinder zeigen noch Ansätze von Spiel, solange eine Bezugsperson laufend Zuwendung oder Anregung gibt und solange die räumliche Distanz zur Bezugsperson gering ist; gilt eine dieser Bedingungen nicht mehr, wird das Spiel sofort unterbrochen.“ (BRACK, 1993, S.300)

Bei Kindern im späteren Vorschulalter und im Grundschulalter fällt auch auf, dass immer mehr Kinder Schwierigkeiten haben, Spielregeln zu akzeptieren. Im Rollenspiel fällt es ihnen schwer, sich auf ein gemeinsames Rollenskript zu einigen. Konstruktions- und Regelspiele enden häufig im Zerstören von Spielmaterial und im Abbruch der Spielhandlung vor ihrer regelgemäßen Beendigung. Im Zusammenhang mit dem Anstieg von Spielstörungen steht ein allgemeiner Anstieg an kindlichen Aktivitätsstörungen wie z.B. Hyperaktivität. Nach BRACK (1993, S.297 f) gehen Aktivitätsstörungen oftmals mit abweichendem Spielverhalten einher. ZOLLINGER (2004, S.109) stellt unter Berufung auf andere Studien fest, dass ADHS die am häufigsten gestellte kinderpsychiatrische Diagnose bei sprachentwicklungsauffälligen Kindern ist. Formen abweichenden Spielverhaltens gehen demnach in vielen Fällen mit anderen Entwicklungsauffälligkeiten, wie Aufmerksamkeits-, Aktivitäts- und Sprachentwicklungsauffälligkeiten einher (vgl. FICHTNER, 2000; BÜRKI, 2000 b; ZOLLINGER, 2004). PAPOUŠEK (2003) hat vier Thesen formuliert, die eine erfolgreiche Spielentwicklung im frühen Kindesalter grundlegen und gewährleisten. Gleichzeitig hat sie Bedingungen

benannt, die eine erfolgreiche Spielentwicklung bei Kindern beeinträchtigen können.

- **Spiel ist dialogisch:** Wenn im elterlichen Lebensrhythmus keine Zeit für diesen Dialog ist, entwickelt sich keine dialogische Spielfähigkeit und damit kein Symbolspiel. Auch die spielerischen Sprachgestaltungen in den frühen Mutter-Kind-Dialogen fallen dann kürzer und simpler aus.
- **Spiel braucht Zeit:** Wenn im elterlichen Lebensrhythmus keine Zeit ist, um Spielangebote wirken zu lassen, entwickelt das Kind keine Fähigkeit zum intensiv explorativen Spiel. Es lernt nicht, sich über einen längeren Zeitraum hinweg mit einem Gegenstand intensiv zu beschäftigen. Es wird überaktiv und unzufrieden.
- **Spiel braucht Muße:** Wenn Spielangebote immer termingebunden stattfinden (z.B. in der Krabbelgruppe), vermischen sich Spiel und Förderung. Spiel wird dann zunehmend zur Arbeit. Die Erwartungen der Eltern und die Anstrengung steigen, während die intrinsische Motivation bei allen Beteiligten abnimmt.
- **Spiel braucht Reduktion:** Ein Überangebot an Spielsachen ist eine Entwertung des Spiels. Intensive Explorationen, Neugier, Eigeninitiative und Kreativität im Umgang mit vorhandenem Material können sich bei einem ständigen materiellen Überangebot nicht entwickeln. (ebda., S.39)

Wenn man die obenstehenden Postulate von PAPOUŠEK näher betrachtet, werden soziale und erzieherisch bedingte Gründe für die Häufung von Spielstörungen bei Kindern im Vorschulalter deutlich. Störungen der Spielfähigkeit können sich auf alle Formen des Spiels und somit auch auf spielerisches musikalisches Handeln auswirken.

Ein enger Zusammenhang ist auch zwischen einer stark gestiegenen Zahl frühkindlicher Sprachentwicklungs-, Kommunikations- und Verhaltensauffälligkeiten und der Zunahme an Spielstörungen anzunehmen.

Spielstörungen und Auffälligkeiten der frühkindlichen Sprachentwicklung

„Der wesentliche Schritt vom Kleinkind- zum Vorschulalter liegt in der Sozialisierung der Sprache und des Spiels.“
(ZOLLINGER, 2000, S.232)

Wenn Kinder mit fünf oder sechs Jahren noch nicht in der Lage sind, im Spiel auf symbolischer Ebene mit anderen Kindern zu interagieren, stellt sich die Frage, ob es sich bei diesem Verhalten um eine Störung des Spielverhaltens handelt, oder ob sich nicht vielmehr sprachliche und kommunikative Entwicklungsauffälligkeiten hinter einem abweichenden Spielverhalten verbergen (vgl. u.a. TRUMPP, 2005, S.110-114).

Besonders den Rollenspielen des Vorschulalters liegen dialogische Prozesse zu Grunde, denn im Rollenspiel gestalten die Spielpartner ihre Spieltätigkeiten dialogisch. Die dialogische Wechselseitigkeit des Spiels und die gegenseitige sprachliche und handelnde Beeinflussung der Spieltätigkeiten haben Auswirkungen auf die soziale, auf die sprachliche und auf die kognitive Entwicklung der Kinder. Gleichzeitig wirken sich die bereits ausgebildeten und sich stetig weiter entwickelnden sozialen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten auf die konkrete Spieltätigkeit und -fähigkeit aus. BÜRKI (2000 a) macht die Zusammenhänge von Spielentwicklung, Sozialisation und Interaktionsentwicklung deutlich. Ihre Ausführungen zeigen, dass die Aspekte der Spiel-, Sozial- und Sprachentwicklung gerade im Kleinkind- und im Vorschulalter eng miteinander verbunden sind. Treten

in einem der drei Entwicklungsbereiche Abweichungen in Form von Störungen des Sozialverhaltens, Sprachentwicklungsauffälligkeiten oder auffälligem Spielverhalten auf, so hat dies in der Regel auch Auswirkungen auf die anderen Entwicklungsbereiche.

Kinder mit **Auffälligkeiten im Sozialverhalten** haben oft Schwierigkeiten damit, Kommunikationssituationen in einer Gruppe angemessen zu gestalten und sich auf die dialogischen Erfordernisse einer Rollenspielsituation einzulassen, obwohl sie in der Einzelsituation und im Alleinspiel über eine altersentsprechende Symbolisierungsfähigkeit verfügen. Hier liegt das Problem in vielen Fällen in einer gering ausgebildeten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -koordination, denn das dialogische Prinzip des Rollenspiels setzt die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel voraus. Wenn Kinder in einem Rollenspiel in eine bestimmte Rolle schlüpfen und in ihrer Rolle mit anderen Kindern interagieren, müssen sie ihre eigene Perspektive verlassen und die gedachte Perspektive des Spielcharakters in der Pseudorealität des Rollenspiels annehmen. Gleichzeitig müssen sie die ebenfalls veränderten Perspektiven der Spielpartner auf ihr eigenes Spielverhalten beziehen und ihr Sprachhandeln im Spiel mit den Handlungen und Äußerungen der Spielpartner koordinieren. Wenn die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel aber gering ausgebildet sind, kommt es schnell zu Missverständnissen, Streit und fehlgeschlagener Kommunikation in Rollenspielsituationen. Diese fehlgeschlagene Kommunikation äußert sich in einem abweichenden Spielverhalten und in sozial unangemessenen Verhaltensweisen wie erhöhter Aggressivität, Destruktionsverhalten oder sozialem Rückzug. Es kann zu dauerhaft abweichendem Spiel- und

Sozialverhalten kommen, so dass die weitere soziale und sprachliche Entwicklung deutlich beeinträchtigt wird.

Bei Kindern mit **gering ausgebildeter Symbolisierungsfähigkeit** ist oft kein bzw. kaum Symbol- oder Rollenspielverhalten zu beobachten.

M. PAPOUŠEK (2003 a, S.182-185) beschreibt schon bei Kleinkindern im Alter zwischen zwei und drei Jahren Auffälligkeiten im Bereich des Symbolspiels und sieht sie in einem Zusammenhang mit dysfunktionalen Kommunikationsmustern in der intuitiven elterlichen Didaktik. Generell ist die Fähigkeit zum Symbolspiel wichtig für die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten, v.a. im Bereich des kreativen Sprachgebrauchs und der Erzählfähigkeit. KATZ-BERNSTEIN (2000 a) konnte aus ihrer langjährigen Arbeit mit sprachgestörten Kindern immer wieder

„[...] bestätigen, dass der Mangel an Schulung der Symbolisierungsfähigkeit die sprachlichen Fähigkeiten beeinträchtigt.“ (ebda., S.209)

Eine verringerte Symbolisierungsfähigkeit wirkt sich negativ auf die Entwicklung der narrativen Strukturen und damit auf die Entwicklung einer strukturierten Erzählfähigkeit aus. Die Fähigkeit zum strukturierten Erzählen ist aber wichtig, um zeitliche, örtliche und kausale Zusammenhänge zu erklären, verständlich von Erlebnissen zu berichten oder sich abstrakte und fantastische Geschichten auszudenken und vor Zuhörern verständlich und nachvollziehbar zu erzählen. Insofern ist die Symbolisierungsfähigkeit sowohl für alle Bereiche des rationalen, logischen und strukturierten Sprachgebrauchs, als auch für alle Formen des kreativen Umgangs mit Sprache von Bedeutung. Gerade in den Symbol- und Rollenspielen der frühen Kindheit und des Vorschulalters wird der Umgang mit sprachlichen Symbolen immer wieder geübt. Eine gelungene Spielinteraktion im

Rollenspiel wirkt emotional befriedigend und spornt die Kinder zu weiterer Erprobung ihrer Symbolisierungsfähigkeiten und zu sprachlichen Experimenten an. Fehlende oder sehr geringe Spieltätigkeit in den Spielformen „Symbol- und Rollenspiel“ sind somit stets als deutliche Warnzeichen zu betrachten, die auf eine Störung der Symbolisierungsfähigkeit und damit auf eine Form von Sprachentwicklungsauffälligkeit hinweisen können (vgl. BÜRKI, 2000 b, S.25).

Auch die Bedingungen des Alltags in unserer Gesellschaft sind teilweise für die Zunahme von Spiel- und Sprachentwicklungsauffälligkeiten verantwortlich. Da Kinder heute viel häufiger durch erwachsene Betreuer in Sportvereinen, Musikschulen und Kindergruppen „bespielt“ werden, agieren sie zunehmend in bereits genau determinierten sozialen Situationen. Die Möglichkeiten, sich zum Spielen zurückzuziehen nehmen ab. Dadurch entwickeln Kinder die „Fähigkeit zum Alleinsein“ (vgl. ZOLLINGER, 2000, S.229) immer später und immer geringer. Die „Fähigkeit zum Alleinsein“ ist aber laut ZOLLINGER sowohl wichtig für die Strukturierung des eigenen Welt- und Selbstbildes als auch für die sprachliche Formulierung dieses Welt- und Selbstbildes, für die Fähigkeit zum strukturierten Erzählen und für die Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses.

Schwierigkeiten beim strukturierten Erzählen und Schwierigkeiten gehen in vielen Fällen mit den sozialisationsbedingt verringerten Möglichkeiten der ruhigen Auseinandersetzung mit Erlebnissen im Spiel einher.

Spielstörungen und Schwierigkeiten bei musikalischen Tätigkeiten

Dieselben Formen und Symptome der Spielstörungen, die bereits vorstehend in diesem Kapitel beschrieben wurden, lassen sich auch in musikalischen Spielsituationen beobachten.

Die allgemeine Zunahme an **Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen** (vgl. BRACK, 1993, S.288 ff; WAGNER, 2002, S.16 ff) schlägt sich nicht nur im Spielverhalten, sondern auch im musikalisch-spielerischen Tun nieder. Viele Kinder zeigen trotz positiver Grundeinstellung zur Musik und trotz anfänglich hoher Motivation schnell ein bewusst provokatives oder destruktives Verhalten im Umgang mit Musikinstrumenten. Sie haben besonders bei Dirigierspielen Schwierigkeiten damit, sich auf die Regeln des Zusammenspiels einzulassen und auf die gestischen – und daher eher leisen – Zeichen des Dirigenten zu achten. Hektik, Unausgeglichenheit und Unaufmerksamkeit verhindern eine präzise stimmliche und sprachliche Nachahmung. Sie verringern oder verhindern auch die zur spielerischen und musikalischen Entwicklung notwendige Variationsweite der stimmlichen und sprachlichen Angebote. Ein differenzierter und kreativer Gebrauch der eigenen Stimme oder ein differenziertes, nuancen- und variantenreiches Spiel auf Musikinstrumenten wird schwierig.

Die Aufmerksamkeit für Nuancen im Stimm-, Sprach- oder Instrumentenklang verringert sich. BRÜNGER (2003, S.13 f) macht auf die entwicklungsbehindernden Bedingungen der modernen, westlichen Gesellschaften aufmerksam und sieht einen Zusammenhang zwischen der Zunahme von frühen Sprach- und Kommunikationsstörungen bereits im präverbalen

Stadium und der Abnahme musikalischer Aktivitäten – insbesondere der Abnahme des Singens und der kreativen Stimmspiele – in den Familien. Auch in musikalischen Spielsituationen fallen immer wieder Kinder auf, die sich trotz einer grundsätzlich positiven Einstellung zu musikalischem Tun und trotz anfänglich hoher Motivation nicht auf das musikalische Spiel einlassen können. Die Kinder klagen schnell über Langeweile und fordern ein neues Spiel. Sie probieren in rascher Abfolge alle verfügbaren Instrumente und Spielmaterialien aus, ohne die Vielfalt ihrer Klangmöglichkeiten gründlich zu erkunden. Auch beim Umgang mit dem CD-Player oder dem Kassettenrekorder fällt es solchen Kindern schwer, ein Stück bis zum Ende zu hören. Stattdessen schalten sie von einem Stück zum nächsten, hören immer nur die ersten Takte eines Musikstückes an und schalten dann zum nächsten Titel. Damit verbunden ist vielfach ein geradezu zwanghaftes Bedürfnis nach Lautstärke. MEVES (2001, S.144 ff) sieht dies in einem Zusammenhang mit den veränderten Sozialisationsbedingungen, in die Kinder hineingeboren werden und in denen sie aufwachsen. Zu einer Abnahme der direkten frühkindlichen Dialoge in der infant-directed-speech kommt eine Zunahme an medial vermittelten Klangerlebnissen. In unserer hoch technisierten Gesellschaft wird Kindern eine Klangwelt präsentiert, die zunehmend von künstlichen Geräuschen und Medien geprägt ist. Gleichzeitig nehmen die allgemeine Lautstärke der musikalischen Angebote und die Schnelligkeit ihrer Darbietungen immer mehr zu. Durch eine bereits pränatal erlebte Dauerbeschallung mit Musik und anderen Klang- und Geräuschformen wird das natürliche Ruhebedürfnis eines Kindes schon in den allerfrühesten Entwicklungsphasen nicht mehr respektiert. Es kommt zu Unruhe, Aktivitätsstörungen, Aufmerksamkeitsdefiziten und einer gewissen

„Abgestumpftheit“ gegenüber neuen Reizen, in besonderer Weise auch gegenüber klanglichen und musikalischen Reizen. Es scheint, als hätten die Kinder Schwierigkeiten, sich auf musikalischen Klang einzulassen und bewusst auf ihn zu Horchen (vgl. TOMATIS, 1990).

Wenn man einem Kleinkind die Dauerberieselung mit Klangreizen erspart und es stattdessen behutsam mit bewusst ausgewählten akustischen Reizen konfrontiert, bietet sich ein anderes Bild. Beobachtet man ein solches Kind beispielsweise beim Musikhören, fällt auf, dass es die Klangeindrücke mit dem ganzen Körper, mit allen Sinnen, mit großer Aufmerksamkeit und höchstem Engagement in sich aufnimmt und darauf ganzkörperlich antwortet. Die aufmerksame Aufnahme der akustischen Reize ermöglicht eine intensive, ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem aufgenommenen Klang. MEVES (2001, S.145) spricht von einer „lernbereiten Stille“, die notwendig ist, um sich auf ein Reizangebot und später auf die aktive Auseinandersetzung mit Aufgaben, Themen und Lernangeboten einzulassen. Hier bestehen Zusammenhänge zu der von ZOLLINGER (2000, S.229) geforderten „Fähigkeit zum Alleinsein“, auf die bereits eingegangen wurde. Man kann sagen, dass die von MEVES als solche bezeichnete „lernbereite Stille“ aus der „Fähigkeit zum Alleinsein“ erwächst. Denn nur wenn Kinder in der Lage sind, sich allein und selbstaktiv mit einem Material und einer Situation auseinanderzusetzen und sich spielend zu beschäftigen, können sie auch über die notwendige Konzentration und Ruhe zum Spielen und Lernen verfügen.

Die Lebenswelt der Menschen ist schon vor der Geburt von musikalischen Klängen durchsetzt und deshalb ein großes Stück weit von Musik geprägt.

„Das intensive Erleben der Musik hängt aber auch mit der Tatsache zusammen, dass Babys und Kleinkinder in ihrer Wahrnehmung ganz offen und aufnahmebereit, aber dadurch auch ungeschützt sind“

schreibt SEELIGER (2003, S.194-195) und appelliert an die Verantwortlichkeit von Eltern und Pädagogen hinsichtlich der musikalischen Welt, in die ein Kind hineingeboren wird und in der es aufwächst. Ein Kind, das von Geburt an bzw. schon vor der Geburt permanent einer digitalen und lauten Klangwelt ausgeliefert ist, kann die Fähigkeit des ruhigen und intensiven Klang- und Musikerlebens nicht erfahren. Ein Kind, das die Fähigkeit des Horchens (vgl. TOMATIS, 1990) verloren hat, wird auch die Fähigkeit des „In-Sich-Hinein-Horchens“, die zum intensiven und ausdauernden Spiel und zur Entwicklung von Rollenskripten im Rollenspiel notwendig ist, nur schwer aufbauen und entfalten können. Sowohl im allgemeinen Spielverhalten, als auch im musikbezogenen Spielverhalten treten dann Schwierigkeiten des „Sich-Einlassens“ und des ausdauernden, aufmerksamen Umgangs mit Spielmaterial und mit musikalischem Material auf. Ein Leben in einer medialisierten und raschen Abfolge verschiedener Pseudo-Realitäten schränkt zudem ein „Sich-Hinein-Finden“ in die eigene Pseudorealität ein, die zur Entwicklung von Symbolspiel von grundlegender Bedeutung ist.

So kommt es zu einer **Unterentwicklung der Symbolisierungsfähigkeit** im musikalisch-klanglichen Bereich. Ein Leben in einer ausschließlich medialisierten Musikwelt behindert ein „Sich-Hinein-Finden“ in eigenes musikalisches Tun. Die Fähigkeit, seine eigenen musikalischen Fähigkeiten zu entwickeln und dabei auch Hindernisse und Schwierigkeiten zu überwinden, geht angesichts einer perfektionierten und konsumierten Musikwelt

verloren. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung von Kindern im Rollenspiel.

Generell ist zu beobachten, dass die Rollenskripts bei Vorschulkindern kürzer und einfacher werden, v.a. wenn die Kinder in ihrer Konzentrations-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- oder Sprachentwicklung beeinträchtigt sind (vgl. FICHTNER, 2000, S.27).

Auch bei musikalischen Spielen, in denen Kinder in bestimmten Rollen agieren und eine Rolle durch Bewegungen und Spielgesten nach Außen tragen sollen, fällt eine Abnahme an kreativem Potenzial auf. Viele Kinder haben Schwierigkeiten, eigene Spielbewegungen zu einem Lied zu erfinden. Eine Erklärung wäre, dass das Liedrepertoire von Kindern zunehmend schrumpft, da in Familien und Kindertagesstätten weniger gesungen wird und auch das Liedrepertoire der Erzieherinnen und Eltern kleiner geworden ist. Dadurch fehlen den Kindern Modelle, aus denen sie selbstständig Bewegungen und Spielideen zur Liedgestaltung ableiten könnten. Hinzu kommt eine deutliche Abnahme an elementaren kindlichen Stimmimprovisationen, die sozialisationsbedingt sind, so dass die Kinder ihr kreatives Stimm- und Gestaltungspotenzial nicht mehr wahrnehmen und in Spielsituationen nicht mehr als Gestaltungsmittel einsetzen können.

BRÜNGER (2003, S.112 f) hat in diesem Zusammenhang eine große Untersuchung zum Stellenwert des Singens und der Singentwicklung von Kindergartenkindern durchgeführt. Dabei wurden Erzieherinnen befragt, ob Kinder ihrer Meinung nach durch die Eltern ausreichend Anregungen zum Singen und zum kreativen Gebrauch der Stimme bekommen. Fast die Hälfte der Befragten, nämlich 46,1 %, waren der Meinung, dass Kinder keine oder kaum noch Anregungen zum Singen durch die Eltern bekommen. 48,6 % der

Befragten waren sich nicht sicher und nur 5,3 % der Fachkräfte glaubten, dass Kinder durch die Eltern Anregungen und Anleitung zum Singen erhalten. Wenn Kinder aber nur noch geringe musikalische (v.a. stimmlich-musikalische) Vorbilder im Elternhaus, in der Spiel- und Krabbelgruppe und im Kindergarten haben, verlieren sie die Fähigkeit der stimmlichen Nachahmung. Jedoch sind

„Spiel und Nachahmung [sind] die elementaren Formen des musikalischen Miteinanders.“ (SEELIGER, 2003, S.196).

Neben der abnehmenden stimmlich-sprachlichen Imitationsfähigkeit und neben der stetig abnehmenden Fähigkeit der Variation stimmlicher Anregungen, gehen auch eigenständig entwickelte spielerische und musikalische Imitations- und Variationsfähigkeiten verloren.

In einer neuropsychologisch geprägten Argumentation könnte man sagen:

„Das Gehirn muss stimuliert werden, damit es synaptische Kontakte ausbilden und festigen kann. Bleibt diese Stimulation aus, so führt dies zu Fehlverschaltungen und kann starke Beeinträchtigungen nach sich ziehen.“
(MARKOWITSCH/WELZER, 2005, S.150)

Eine musikalisch natürliche Stimulation durch die Stimmen der Eltern und durch die von den Eltern auf das Kind übertragenen rhythmischen Bewegungen sind dabei aufgrund ihrer positiven emotionalen Besetztheit und aufgrund ihrer sensorischen Vielfalt allen künstlichen Stimulatoren überlegen. Bei einer künstlichen Stimulation durch audiovisuelle Medien werden die natürlichen Grenzen der Aufnahme- und Wahrnehmungsbereitschaft allzu leicht übersehen. Es kommt zu einer Überflutung an den neuronalen Schaltstellen und dadurch zu „Stau“ und „Verkehrschaos“ im neuronalen Netz. Dieses Chaos schlägt sich letztlich auch in auffälligem Verhalten in musikbezogenen Situationen nieder.

Eine gering ausgeprägte Frustrationstoleranz in Bezug auf die Bewältigung eigener Schwierigkeiten, eine erhöhte Aggressivität und Destruktivität und eine herabgesetzte Aufmerksamkeitsspanne sind Folgen dieser abnehmenden Nachahmungs- und Variationsfähigkeit. Sie wirken sich nicht nur auf das allgemeine Spielverhalten, sondern auch auf die Gestaltung sprachlicher Interaktionen und auf das musikalischen Handeln aus.

Abschluss des theoretischen Teils

Nach der Darlegung des aktuellen Forschungsstandes im Bereich der Musikalitätsentwicklung, der Sprach- und der Spielentwicklung wird deutlich, wie stark die drei Entwicklungsbereiche miteinander vernetzt, aufeinander bezogen und voneinander abhängig sind. Es ist deutlich geworden, dass Sprache gerade in den ersten Lebensmonaten und -jahren, also in der gesamten spracherwerbsrelevanten Lebensphase, außerordentlich stark von musikalischen Elementen (Rhythmus und Prosodie bzw. Melodie) durchzogen ist. Die Qualität des Spracherwerbs auf allen Sprachentwicklungsebenen ist damit in besonderem Maße von der Wahrnehmungs- und Aufnahmefähigkeit musikalischer Reize abhängig. Gleichzeitig wird aus den vorstehenden Kapiteln auch deutlich, dass Musik einen sprachähnlichen Charakter hat und besonders in Formen von Musik mit der Stimme die Beherrschung von Lautsprache benötigt. Das Spiel als wichtigste und nahezu als einzig mögliche Form frühkindlichen Lernens ist sowohl das Medium der Sprachentwicklung, als auch das Medium der musikalischen Entwicklung. Wie eng die drei Entwicklungsbereiche miteinander verwoben sind, wurde in der abschließenden Tabelle in Kapitel acht dargestellt.

Kapitel neun zeigt im Anschluss an die Analyse des idealtypischen Ablaufs der drei Entwicklungsbereiche konkrete Erscheinungsformen und Symptome von Störungen in einem der drei Entwicklungsbereiche auf. Neben einer tabellarischen Übersicht über häufige Sprachentwicklungsstörungen wurden Merkmale auffälligen Spielverhaltens thematisiert. Danach wurden Zusammenhänge zwischen Sprachentwicklungsauffälligkeiten und auffälligem Spielverhalten einerseits und Erscheinungsformen des auffälligen Spielverhaltens im Rahmen musikalischer Spiel- und Handlungssituationen erörtert. Die enge Verbindung von Sprachentwicklung und Spielverhalten, besonders in musikalischen Spiel- und Handlungssituationen, soll auch den folgenden empirischen Teil der Arbeit prägen.

Nach der Formulierung von Forschungshypothese und Forschungsfragen werden organisatorische, empirisch-methodische und didaktische Bedingungen der Studie beschrieben und anhand des eigenen Datensatzes quantitativ und qualitativ in Gesamtgruppen-, Teilgruppen- und Einzelfallstudien analysiert.

II. Konzeption und Profil der eigenen Studie

1. Persönlicher Zugang zum Forschungsthema

Als Lehrerin mit dem Unterrichtsfach Musik war ich zwei Jahre lang an einer Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation tätig. Die musikalische Arbeit mit den Schülern hat mir im Alltag gezeigt, dass zum Einen das musikalische Angebot der Kommunen bei weitem nicht alle Kinder erreicht, dass aber auch der schulische Musikunterricht vielfältige Fördermöglichkeiten in sich trägt, die im Unterrichts-

und Schulalltag viel zu selten erkannt und genutzt werden. In meiner täglichen Unterrichtspraxis habe ich im Laufe meiner Tätigkeit die Chancen und Vorteile einer täglichen und themenintegrierenden Musikpraxis kennen gelernt. Dabei habe ich mich gleichzeitig von einem traditionellen Musikunterricht, der eigentlich ein- bis zweimal in der Woche auf dem Stundenplan steht, entfernt. Ich habe erkannt, dass musikalische Spiele und Spiel- und Bewegungslieder nicht nur zur Entspannung und musikalischen Grundbildung von Kindern beitragen, sondern dass sie vielmehr Bestandteile eines musikalischen Alltags und einer ganzheitlichen Bildung sind. Musik kann nicht isoliert gelernt werden und darf daher auch nicht isoliert gelehrt werden. Nur ein musikalisches Angebot, das an den „Themen des Alltags“ – d.h. an den Projekten und Themen der Unterrichtsfächer – orientiert ist, trägt letztlich zu einem umfänglichen und tiefen Verständnis eines Themas bei. Durch eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit dem unbehinderten und dem abweichenden Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung wurde ich auf musikalische Elemente im kindlichen Spracherwerb und in den frühen Eltern-Kind-Dialogen aufmerksam. Querverbindungen zwischen musikalischer und sprachlicher Entwicklung entstanden.

Durch die Beschäftigung mit diesen Themen wurde ich dazu angeregt, über die Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens bei Kindern im Vorschulalter, wenn die Sprachentwicklung noch im vollen Gange ist, zu forschen und ein Konzept zu frühen und musikbezogenen Sprachförderangeboten zu entwickeln.

Gleichzeitig hat mich die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Facetten musikalischer und sprachlicher Entwicklung im Vorschulalter aufmerksam gemacht, die unterschiedlichen sozialen, psychologischen und physiologi-

schen Bedingungen der Sprachentwicklung bewusst zu beobachten und wahrzunehmen und auf der Basis dieser Beobachtungen neue Formen der Sprachförderung durch eine intensive musikalische Arbeit mit Kindern zu erschließen.

2. Formulierung der eigenen Forschungshypothese

Kinder im Vorschulalter können ihre Sprachkompetenzen auf semantisch-lexikalischer Ebene, auf syntaktisch-morphologischer Ebene, auf kommunikativ-pragmatischer und auf narrativ-diskursiver Ebene durch eine intensive musikalische Früherziehung im Kindergarten verbessern, wenn diese musikalische Früherziehung die Themen des Kindergartenalltags aufgreift und ihrerseits thematisiert.

Präzisierung und nähere Erläuterung der Forschungshypothese

Diese Forschungshypothese wurde aufgestellt nach einer intensiven Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungsliteratur im Bereich der Sprachentwicklungsforschung – hier insbesondere im Bereich der „infant-directed-speech“ – , sowie in der Spiel- und Musikpsychologie.

Auf der Grundlage dieser Literatur wird erwartet, dass die Förderung sich auf **semantisch-lexikalischer Ebene** positiv auf den aktiven Wortschatz, auf die Fähigkeit zum Erkennen semantischer Inkonsistenzen und auf das Text- und Aufgabenverständnis auswirkt.

Auf **syntaktisch-morphologischer Ebene** wird eine positive Wirkung der Förderung auf die Fähigkeit zum Reden in Mehrwortsätzen, auf die Fähigkeit zum Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen, auf die Realisierung

der korrekten Wortstellung und Verbflexionen und auf die Realisierung der verschiedenen Präpositionen erwartet.

Im **kommunikativ-pragmatischen Bereich** wird eine positive Wirkung auf die Fähigkeit zur Akzeptanz und Nutzung von Kommunikationsregeln erwartet.

Auf **narrativ-diskursiver Ebene** wird eine Verbesserung der strukturierten Erzählfähigkeit (Erzählen von eigenen Erlebnissen, Erzählen zu Bildern, Nacherzählen von Texten) und damit verbunden eine Verbesserung der narrativen Fähigkeiten im Symbolspiel erwartet.

Der in der Hypothese verwendete Begriff der „**intensiven musikalische Früherziehung**“ umfasst in der konkreten Durchführung ein Angebot zum musikalischen Spiel, das an drei Tagen in der Woche für die Dauer von dreißig Minuten pro Tag und über die Dauer eines Jahres (des Jahres vor Eintritt in die Grundschule) in der Kindertageseinrichtung durchgeführt wird. Dabei werden die in der Einrichtung behandelten Themen (v.a. jahreszeitliche Themen) mit musikpädagogischen Methoden aufgearbeitet, um eine ganzheitliche Förderung zu gewährleisten.

Methodisch werden neben dem Singen von Spiel- und Bewegungsliedern Formen des elementaren Instrumentalspiels (Verklänglichungen von Bildern, Gedichten oder Geschichten), sowie Bewegungs- und Kreativangebote zu Musik eingesetzt.

3. Aufbau und Fragestellung der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, in welchem Maße sich semantisch-lexikalische, syntaktisch-morphologische, kommunikativ-pragmatische und narrativ-diskursive Fähigkeiten von Kindern im Alter zwischen 4;6 und 6;6 Jahren verbessern, wenn die Kinder über die Dauer eines Jahres hinweg mehrmals in der Woche eine musikalische Förderung in der Lern- und Bildungswelt ihres Kindergartens erhalten.

Dazu werden alle Kinder einer Kindertageseinrichtung, die im Jahr nach Untersuchungsbeginn schulpflichtig werden, ein Jahr lang in einer Musikgruppe gefördert.

Zu Beginn und am Ende eines Projektjahres wurde der Sprachstand der Kinder mit Hilfe eines standardisierten Verfahrens (HÄUSER ET AL., 1994) und durch Beobachtung mit anschließender Dokumentation des sprachlichen Verhaltens, sowie der Interaktion in der Gruppensituation erhoben. Mit dem standardisierten Verfahren wurden die Bereiche „aktiver Wortschatz“, „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ und „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ untersucht. Durch die Beobachtungsdiagnostik wurden das Aufgabenverständnis (mit und ohne visuelle Unterstützung), das Textverständnis beim Vorlesen oder Vortragen von Geschichten, die strukturierte Erzählfähigkeit, die Fähigkeit zum Reden in Mehrwortsätzen, die aktiven grammatikalischen Fähigkeiten (präferierte Wortstellung, Realisierung verschiedener Verbflexionen, Realisierung verschiedener Präpositionen), die Akzeptanz grundlegender Kommunikationsregeln und die Fähigkeit zu symbolischer Interaktion im Spiel erhoben.

4. Methodisch-didaktisches Profil der Studie

Um den Prozess der Sprachentwicklung im Vorschulalter unter dem Einfluss von intensiver Musikerziehung zu untersuchen, ist die Durchführung einer praktischen Studie notwendig. Da Sprachentwicklung, Spiel und musikalische Aktivitäten lebensweltorientierte und natürliche Prozesse sind, ist eine Feldstudie einer Laboruntersuchung vorzuziehen.

Weil es sich beim Setting der vorliegenden Studie um die Erforschung von Zusammenhängen sprachlichen und musikalischen Lernens im Vorschulalter handelt, erfordert die praktische Umsetzung der Studie eine elementarpädagogische bzw. eine elementar musikpädagogische Didaktik. Den konkreten musikalischen Aktivitäten mit der Kindergruppe liegt das Verständnis der elementaren Musik nach ORFF (1992) zu Grunde, das durch aktuelle musikdidaktische Konzepte (u.a. RIBKE, 1995; BECK-NECKERMANN, 2002; SEELIGER, 2003) ergänzt wurde. Voraussetzungsloses Arbeiten und ein vielfältiger und kreativer Umgang mit musikalischen Ausdrucksformen, mit musikalischem Material und mit außermusikalischen Spielmitteln ist im Verständnis der elementaren Musik im Sinne ORFF'S möglich. Aufgrund der Altersstruktur der teilnehmenden Kinder und unter Berücksichtigung der spiel- und lernpsychologischen Gegebenheiten dieser Altersgruppe werden häufige Wiederholungen und Methodenwechsel angewendet. Folgende musikalische Ausdrucksformen und Methoden wurden eingesetzt:

- Singen und Gestaltung von Liedern mit Spielgesten und Bewegungen
- Verklangerung von Bildern, Gedichten und Geschichten mit elementaren Musikinstrumenten
- Freie und gebundene Bewegungen zu Musik
- Malen zu Musik

Ein Themenbereich bzw. eine Fragestellung wurde stets mehrfach und mit Hilfe unterschiedlicher Zugangsweisen und Medien bearbeitet, wobei die musikalischen Aktivitäten immer im Zentrum des Geschehens stehen, während nichtmusikalische Aktivitäten (v.a. Bastel- und Malangebote) und Medien (z.B. Bilderbücher, Bilder, Piktogrammkarten) als thematische bzw. mediale Unterstützung des musikalischen Arbeitens eingesetzt werden. Die Themen der Kindergruppe werden mit Hilfe musikalischer Aktivitäten betrachtet, damit eine Themen- und Methodenintegration und die Herstellung eines Lebensweltbezuges möglich werden.

Zur Information wurden die konkreten musikalischen Angebote als tabellarische Übersicht als Anhang in die vorliegende Arbeit aufgenommen. Auf eine ausführliche didaktisch-methodische Erläuterung der Angebote wurde verzichtet, da eine solche Erörterung zum Einen für die Datenanalyse nicht notwendig ist und zum Anderen aufgrund der Fülle der vorhandenen Materialien den thematischen Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Begründung der Methodenwahl

In der vorliegenden Studie wurden sowohl qualitative, als auch quantitative Forschungsmethoden angewandt. Eine Methodentriangulation ist insofern sinnvoll, als dass die quantitativen Methoden die notwendige Objektivität der erhobenen Ergebnisse gewährleisten, während die qualitativen Methoden die Individualität kindlicher Entwicklung und kindlichen Lernens berücksichtigen und dokumentieren können. In den folgenden Abschnitten der vorliegenden Arbeit werden die gewählten quantitativen und qualitativen Methoden benannt, erläutert und kritisch reflektiert.

Qualitative Forschungsmethoden: teilnehmende Beobachtung

Um die Wirkung der integrierten Förderung über den Zeitraum eines Jahres hinweg untersuchen zu können, wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung gewählt. Nach der Definition von LEU (2006) meint der Begriff „Beobachtung“ in pädagogischen Handlungsfeldern

„[...] ein aufmerksames Wahrnehmen, das darauf zielt, ein Ereignis oder Verhalten zu verstehen, eine Vermutung zu überprüfen, eine Entscheidung zu treffen.“ (ebda., S.232)

Differenzierte Beobachtung und Dokumentation der Beobachtungsdaten ist die wichtigste Quelle der Informationsgewinnung in allen pädagogisch-sozialen Arbeitsfeldern. Gerade im Bereich der Elementar-, Primar- und Sonderpädagogik ist die Beobachtung traditionell das wichtigste Mittel, um förderdiagnostisch tätig zu werden und Kinder möglichst individuell und ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern. Der Wert von Beobachtungsdiagnostik liegt über allen Möglichkeiten der Informationsgewinnung mit Hilfe standardisierter Testverfahren, da die Beobachtung im Gegensatz zur Anwendung eines standardisierten Verfahrens fließend in den Alltag einer Einrichtung integriert werden kann und das Verhalten einer Person in ihren Alltagsbezügen dokumentiert wird. Ein vom Alltagsverhalten abweichendes „Testverhalten“, das durch eine veränderte Testsituation bedingt ist, spielt in Beobachtungssituationen im Feld keine Rolle, wenn sich die Probanden über einen längeren Zeitraum hinweg an die permanente Anwesenheit eines Beobachters gewöhnt haben. Die auf der Basis von Beobachtung erhobenen Dokumente über menschliches Verhalten geben daher am besten Auskunft über das alltägliche und natürliche Verhalten einer Person.

Zudem entspricht die qualitativ-empirische Forschung durch Beobachtung den qualitativen Schwerpunkten elementar- und sonderpädagogischer Arbeit.

Das heißt, in der elementar- und sonderpädagogischen Arbeit steht die Förderung des einzelnen Kindes im Mittelpunkt. Jede Form von Förder- und Lernstandsdiagnostik, Förderplanung, konkreten Förderangeboten, Eltern- und Erziehergesprächen basiert letztlich auf den konkreten Test- und Beobachtungsdaten, dem daraus interpretierten Entwicklungsstand und den Förderbedürfnissen eines einzelnen Kindes. Die Beschränkung auf standardisierte Verfahren zur Erfassung des kindlichen Entwicklungsstandes und der Förderbedürfnisse wird den einzelnen Kindern nicht umfassend genug gerecht.

Auf der Basis der Beobachtungsdaten kann schließlich das konkrete Spiel- oder Förderangebot aufgebaut werden. Durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung können Entwicklungsschritte der einzelnen Kindern besser auf ihren Zusammenhang mit den Angeboten zur musikalischen Förderung rückgeschlossen werden. Unter Berücksichtigung der obenstehenden Definition des Beobachtungsbegriffes von LEU (2006, S.232) ist die qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung zur Überprüfung der obenstehend formulierten Forschungshypothese geeignet.

Übersicht über die gewählten Beobachtungssitems

Beobachtungsaspekte, die nicht ausreichend durch ein standardisiertes Verfahren erfasst werden können, beziehen sich auf die Sprachebenen und auf das Spielverhalten der Kinder. Beobachtungsaspekte sind:

Auf syntaktisch-morphologischer Ebene:

- die durchschnittliche Satzlänge in der Spontansprache
- die am häufigsten verwendete Wortstellung in der Spontansprache

- die bewusste Verwendung von Präpositionen in der Spontansprache
- die Verwendung verschiedener Verbflexionen in der Spontansprache

Auf semantisch-lexikalischer Ebene:

- das Aufgabenverständnis bei verbal formulierten und zusätzlich visuell gestützten Aufgabenstellungen
- das Aufgabenverständnis bei verbal formulierten Aufgabenstellungen
- das Textverständnis beim Vorlesen

Auf kommunikativ-pragmatischer Ebene:

- die allgemeine Sprechmotivation in der Gruppen- und in der Testsituation
- die Fähigkeit des Einhaltens grundlegender Kommunikationsregeln
- der Grad von Aggressivität in kommunikativen Situationen

Auf narrativ-diskursiver Ebene:

- die Fähigkeit des strukturierten Erzählens

Da Kinder im Vorschulalter vorwiegend in spielerischen Handlungen agieren und interagieren, liegen weitere **Beobachtungsaspekte im Bereich des Spielverhaltens**. Das Spielverhalten verweist auf die Kommunikationsfähigkeiten der Kinder. Die Beobachtung der kindlichen Spieläußerungen lässt zudem Rückschlüsse auf die Ausprägung von Symbolfähigkeit und Symbolverständnis und auf dialogische Fähigkeiten der Kinder zu. Beobachtet und dokumentiert werden:

- die präferierte und am häufigsten ausgeführte Spielform
- die durchschnittliche Dauer der Spielhandlungen
- Einschätzung des Grades der Spielkonzentration
- Einschätzung der Fähigkeit zum Symbolspiel

Qualitätskriterien qualitativer Forschung

MARQUARDT (2006, S.304 ff) benennt vier Kriterien zur Qualitätssteigerung in der qualitativen Forschungsarbeit:

- 1. Transparenz:** die gewonnenen Daten müssen zuverlässig und genau dokumentiert werden. Der Leser muss beim Lesen einer qualitativen Studie Einsicht in den kompletten Forschungsprozess gewinnen können.
- 2. Authentizität:** die gewonnenen Daten sollen sich auf das subjektive Erleben der befragten Personen beziehen und den befragten Personen möglichst wenig Freiraum für Ausschmückung der Erlebnisse oder für Interpretationen lassen.
- 3. Reflektierte Subjektivität:** die Forschungsergebnisse sollen unabhängig von einem Versuchsleiter sein, d.h. die Forschungspersonen sollen sich bewusst darüber sein, dass sie nicht objektiv forschen können, so lange sie selbst in einen Forschungsprozess involviert sind und in direkter Beziehung zu ihren Klienten stehen. Die eigene Forschungstätigkeit muss deswegen permanent reflektiert werden, um die de facto nicht zu realisierende Objektivität der qualitativen Forschung zu kompensieren.
- 4. Limitation:** jede Wissenschaftler, der mit qualitativen Methoden forscht, muss sich im Klaren darüber sein, dass seine Untersuchung Geltungsgrenzen hat und dass die erreichten Forschungsergebnisse – besonders bei kleinen Stichproben – nicht grundsätzlich repräsentativ

sein können. Gegenüber dem Leser muss das Wissen um die Limitation der eigenen Forschungstätigkeit deutlich gemacht werden.

Bewertung der qualitativen Methoden anhand der Qualitätskriterien

Wie bereits im vorstehenden Kapitel erläutert wurde, sind die Möglichkeiten qualitativer Forschung gerade in der pädagogischen Arbeit und Forschung unverzichtbar. Gleichzeitig sind sie anfällig für Ungenauigkeiten, die das Ergebnis der Studie verfälschen können. Aus diesem Grunde wird die Methode der teilnehmenden Beobachtung, die in der vorliegenden Studie neben dem standardisierten Verfahren zur Erhebung des Sprachprofils anhand der vier vorstehend genannten Qualitätskriterien von MARQUARDT (2006, S.304 ff) kritisch untersucht.

1. Transparenz der Daten:

Der gesamte Forschungsprozess wird in der vorliegenden Arbeit geschildert. Die Studie enthält Angaben zum Aufbau und zu Fragestellungen der Studie, eine konkrete und eingegrenzte Forschungshypothese, sowie Erläuterungen zu den gewählten quantitativen und qualitativen Methoden der vorliegenden Arbeit. Desweiteren beinhaltet die Studie Erläuterungen zur Zusammenstellung der Stichprobe und zu den beteiligten Einrichtungen, sowie Angaben zu Datengewinn, Datenübersicht und Datenauswertung (vgl. Teil III). In den Gesamtgruppenanalysen werden die Entwicklungen der Experimental- und Kontrollgruppen als Ganzes aufgeführt und interpretiert. In den Teilgruppen- und Einzelfallanalysen werden die Entwicklungen einzelner Kinder innerhalb eines Projektjahres ausführlich erläutert und interpre-

tiert. Am Ende des dritten Teils der vorliegenden Arbeit werden die quantitativ und qualitativ erhobenen Daten aus Gesamtgruppen-, Teilgruppen- und Einzelfallanalysen wieder zusammengeführt und abschließend interpretiert.

2. Authentizität der Daten:

Da die Methode der teilnehmenden Beobachtung gewählt wurde, müssen die vorliegenden Daten keine Auskunft über das subjektive Erleben der beteiligten Kinder während des Projektverlaufes geben. Eine Abklärung der familiären musikalischen Sozialisation ist ebenfalls nicht erforderlich, da das Förderpotenzial der intensiven musikalischen Erziehung auf der im ersten Teil der vorliegenden Arbeit erstellten theoretischen Basis als funktional unabhängig angesehen wird.

3. Reflektierte Subjektivität der Daten:

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung birgt das Risiko des sog. „Versuchsleitereffektes“ in sich. Dieser Begriff meint, dass Entwicklungsschritte der Kinder nicht mit absoluter Sicherheit auf die Wirkung der musikalischen Förderung bezogen werden können. Stattdessen können Entwicklungen auch durch die Beziehungsgestaltung zwischen den teilnehmenden Kindern und der Versuchsleiterin bedingt sein. Diese Gefahr könnte das Gütekriterium der „reflektierten Subjektivität“ (vgl. MARQUARDT, 2006, S.305) beeinträchtigen, da die Versuchsleiterin bei teilnehmender Beobachtung stets in einem direkten Kontakt mit den Kindern und in einer direkten Beziehung zu ihren Klienten steht.

Der „Versuchsleitereffekt“ wurde in der vorliegenden Studie jedoch in Kauf genommen, da solche Effekte besonders in kleinen Studien immer zu erwarten sind. Versuchsleitereffekte lassen sich nur durch die Ausweitung der Studie auf mehrere tausend Kinder, auf verschiedene Einrichtungen und auf

viele Erzieherinnen mit einer unterschiedlichen musikalischen Vorbildung, die die konkreten Fördersituationen anleiten, verringern. Dies war aufgrund fehlender finanzieller und personeller Mittel in der vorliegenden Studie nicht zu leisten. Außerdem könnte das Auftreten von Versuchsleitereffekten auch in einer groß angelegten Feldstudie nicht ausgeschlossen werden, da im Bereich der pädagogischen Forschung nicht einmal unter Laborbedingungen „beziehungslos“ geforscht werden kann und die Qualität der pädagogischen Arbeit immer auch abhängig von der Beziehung der Kinder zu ihrer jeweiligen erwachsenen Bezugsperson ist. Gerade die elementarpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt „Sprachförderung“ und die Sprachbehindertenpädagogik setzen den Aufbau einer kommunikativen Beziehung als Voraussetzung für den Erwerb sprachlicher Schlüsselkompetenzen voraus. Alle anderen didaktischen Methoden und Vorgehensweisen basieren vielmehr auf einer guten kommunikativen Beziehung zwischen den Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen und sind ohne diese Beziehung von vornherein zum Scheitern verurteilt.

4. Limitation

Die vorliegende Arbeit grenzt den Geltungsbereich der Forschungshypothese durch die Reduzierung auf vier Sprachebenen ein. Innerhalb der vier gewählten Sprachebenen werden nur einige konkrete Items durch qualitative Beobachtungs- und quantitative Testdiagnostik erhoben. Die Beschränkung auf einige wenige Items reicht aus, um die Forschungshypothese mit den durchführbaren Methoden und den vorhandenen, geringen finanziellen und personellen Ressourcen zu überprüfen, ohne die beteiligten Kinder durch eine Vielzahl standardisierter Testverfahren zu überfordern.

Eine Limitation der Studie fand auch durch die Beschränkung auf insgesamt 74 Kinder ($N = 74$), auf zwei Einrichtungen und auf einen relativ kurzen Untersuchungszeitraum von jeweils einem Jahr pro Experimental- und Kontrollgruppe statt. Aufgrund ihrer geringen Größe, d.h. aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmern, kann die vorliegende Studie keine eindeutig signifikanten Ergebnisse liefern. Das Erzielen von Signifikanz steht allerdings auch nicht im Focus der vorliegenden Untersuchung. Vielmehr sollen in der Studie Tendenzen aufgezeigt werden, die positive Auswirkungen intensiver Musikerziehung auf die Sprachkompetenz von Vorschulkindern vermuten lassen. Die Studie soll Gründe aufzeigen und diskutieren, warum sich eine intensive Musikerziehung positiv auf semantisch-lexikalische, narrativ-diskursive, kommunikativ-pragmatische und syntaktisch-morphologische Sprachkompetenzen von Kindern im Vorschulalter auswirken kann. Die Ausweitung der Studie mit dem Ziel des Erreichens von Signifikanz wäre eine Aufgabe für mindestens eine weitere, mit öffentlichen Mitteln geförderte Langzeitstudie. In diesem Fall muss die Studie auf einen größeren Radius von Kindertagesstätten in unterschiedlicher Trägerschaft, mit verschiedenen pädagogischen Konzepten und in verschiedenen Teilen des Landes, auf eine größere Anzahl von Erzieherinnen mit musikalisch sehr unterschiedlichem Vorwissen und auf eine weitaus größere Anzahl von Kindern ausgeweitet werden. Die Durchführung der musikalischen Angebote muss in diesem Fall auf die teilnehmenden Erzieherinnen delegiert werden. Dazu müssen entsprechende Fortbildungsangebote bereitgestellt und finanziert werden.

Quantitative Methoden: das standardisierte Sprachentwicklungsprofil

In der vorliegenden Untersuchung wurden neben der Verhaltensbeobachtung und Verhaltensdokumentation ein standardisiertes Testverfahren in Experimental- und Kontrollgruppen eingesetzt. Das Verfahren („Kindersprachtest Vorschulalter“, HÄUSER 1994) hilft dabei, den Sprachstand von Vorschulkindern im Alter zwischen 3;0 und 6;11 Jahren auf der grammatikalischen und semantischen Sprachebene zu erfassen. Zwar kann ein standardisiertes Verfahren die individuelle Beobachtungsdiagnostik nicht ersetzen, dennoch ist der Einsatz eines solchen standardisierten Verfahrens für die Datenerhebung sinnvoll, da auf diese Weise vergleichende Aussagen über die Entwicklungsprozesse in den Gesamt- und Teilgruppen gemacht werden können.

Die Kurzform (Screeningfassung) des „Kindersprachtest Vorschulalter“ (= KISTE) wurde in den Experimental- und Kontrollgruppen jeweils am Anfang und am Ende des Projektjahres durchgeführt, um den Sprachstand und die Entwicklung der Sprachkompetenzen im Verlauf eines Jahres einheitlich festzuhalten und zu dokumentieren.

Die Screeningform des Verfahrens reicht in diesem Falle aus, da es darum geht, einen allgemeinen Überblick über den Wortschatz, die rezeptiven semantischen und die rezeptiven grammatikalischen Fähigkeiten der Kinder zu gewinnen. Auch das Testmanual empfiehlt die Durchführung des Screeningsverfahrens zur Abschätzung des allgemeinen Sprachniveaus der Kinder auf semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene (vgl. HÄUSER ET AL., 1994, S.7). Eine detailliertere Untersuchung der grammatikalischen Fähigkeiten mit Hilfe weiterer Untertests des Verfahrens

ist nicht sinnvoll, da hier die qualitativen Methoden individuellere und genauere Aussagen ermöglichen. Außerdem schlagen das Testmanual und einschlägige Publikationen (u.a. FLENDER, 2005, S.14 ff) vor, die weiteren Untertests oder die Gesamtbatterie des Verfahrens nur dann anzuwenden, wenn sich ein Anfangsverdacht auf eine Sprachentwicklungsstörung im Screeningverfahren erhärtet hat. Da es in der vorliegenden Studie aber nicht um die differenzierte Diagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten geht, sondern um eine allgemeine Abschätzung der sprachlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern am Beginn und Ende eines Projektes, ist die Durchführung der Gesamtbatterie nicht notwendig.

Die allgemeinen Beobachtungsdaten der qualitativen Methode boten ausreichend Material für die Erstellung eines spontansprachlichen Profils in den Experimental- und Kontrollgruppen. Auch aus organisatorischen, personellen und zeitlichen Gründen und um die Kinder nicht zu überfordern wurde auf die Durchführung weiterer Subtests verzichtet.

Folgende Sprachentwicklungsbereiche werden mit dem standardisierten KISTE-Verfahren (Screeningfassung) erfasst:

- Verständnis grammatikalischer Inkonsistenzen (Subtest: „IGR“)
- Verständnis semantischer Inkonsistenzen (Subtest „ISEM“)
- Überblick über den aktiven Wortschatz (Subtest „WO“)

Eine Einschätzung der Sprechfreude in der Gruppensituation und in der Testsituation erfolgt in der Screeningfassung des KISTE-Verfahrens ebenfalls. Allerdings basiert diese Einschätzung allein auf der subjektiven Beobachtung und Interpretation der Testleiterin und der Erzieherinnen, so dass die Einschätzungen keine quantitativ analysierbaren Daten liefern.

Die Einschätzung der Sprechfreude wurde deshalb nur in den qualitativen

Einzelfallanalysen berücksichtigt und in der quantitativen Datenanalyse bewusst vermieden.

Die Interpretation der einzelnen Sprachentwicklungsprofile wird mit Hilfe des standardisierten Verfahrens in eine einheitliche Form gebracht und erleichtert. Rückschlüsse über die Auswirkungen einer intensiven Musikerziehung auf das Sprachverhalten der Kinder können auf diese Weise besser dokumentiert und statistisch ausgewertet werden.

Die Beobachtungsdaten und die aus dem standardisierten Verfahren gewonnenen Daten wurden mit dem Programm SPSS (Version 12.0.) ausgewertet.

Objektivität, Reliabilität und Validität des verwendeten quantitativen Verfahrens

In der mehrjährigen Konstruktionsphase des KISTE-Verfahrens wurden verschiedene Vergleichsuntersuchungen mit anderen standardisierten Verfahren durchgeführt (HSET, LSV und BILKOG). Bei der Testkonstruktion wurden in einer Vorstichprobe über 600 Kinder ($N = 668$) aus Regelkindergärten, Grundschulen, Sprachheilkindergärten und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Lernen untersucht. Die Eichstichprobe war etwas kleiner ($N = 543$). Dadurch konnten verschiedene Sprachentwicklungsprofile gewonnen werden. Auf Genauigkeit und Ergiebigkeit des Verfahrens wurde in der Konstruktionsphase geachtet. Die Konstruktion des Verfahrens erfolgte in mehreren Schritten, die im Manual auf den Seiten 18-20 detailliert beschrieben sind. Zur Messung der Reliabilität wurde der Cronbachs-Alpha-Test durchgeführt. Die Reliabilitätsabschätzung für die Screeningform beträgt im Subtest „Wortschatz“ $\alpha = 0,84$

(Re-Test-Reliabilität für den Subtest „Wortschatz“ ist $\alpha = 0,91$. Für den Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen (ISEM)“ beträgt die Reliabilitätsabschätzung $\alpha = 0,88$, die Re-Test-Reliabilität für denselben Subtest beträgt $\alpha = 0,52$. Die Reliabilitätsabschätzung im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen (IGR)“ beträgt $\alpha = 0,90$.

Die Re-Test-Reliabilität liegt bei $\alpha = 0,63$.

Das Verfahren ist mit C- und T-Werten, sowie mit Prozenträngen normiert. Der Test wird sowohl in der Gesamtform, als auch in der Screeningform als objektiv, reliabel und valide eingestuft (vgl. HÄUSER ET AL., 1994, S.20; und S.22-26).

5. Organisatorisches Profil der Studie

Die Untersuchung fand im Zeitraum von August 2005 - Juli 2006 (erste Projektphase) und von September 2006 - Juni 2007 (zweite Projektphase) statt. Vorgelagert waren vier Monate (Februar 2005 - Mai 2005) zur Erprobung und Organisation des Projektes. In dieser Zeit wurden das Setting der Studie, die zeitlichen und die räumlichen Arbeitsbedingungen durch die Arbeit mit einer Vorgruppe grundgelegt. Die in der Vorbereitungsphase erhobenen Daten sind für die Auswertung der Studie nicht relevant und finden deshalb keine Verwendung. Jeweils in den Monaten Mai und Juni fanden in beiden beteiligten Einrichtungen die Diagnostikphasen statt, in denen der standardisierte Sprachtest und die freien Spiel- und Sprachbeobachtungen durchgeführt wurden. Die in diesen Phasen erhobenen Daten wurden mit den bereits beschriebenen Methoden gewonnen und mit Hilfe

des Computerprogramms SPSS ausgewertet. Sie bilden das Datenmaterial für die vorliegende Arbeit.

Informationen zu den Tageseinrichtungen

Bei den beiden in die Studie involvierten Einrichtungen handelt es sich um evangelische Tageseinrichtungen für Kinder mit jeweils drei altersgemischten Gruppen. Die Gruppenstärke liegt in beiden Einrichtungen bei 25 Kindern pro Gruppe. In den Einrichtungen arbeiten jeweils drei Erzieherinnen und drei Ergänzungskräfte (Voll- oder Teilzeitstelle) in Zweierteams zusammen. In einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe war zusätzlich eine Heilerzieherin (Teilzeitstelle) angestellt.

In einer Einrichtung waren zwei Jahrespraktikanten (davon einer männlich) tätig, in der zweiten Einrichtung arbeitete eine Jahrespraktikantin. Beide Einrichtungen nahmen zudem häufig Kurzzeitpraktikanten (Schulpraktikanten) auf, die in der Regel für einen Zeitraum von bis zu vier Wochen in einer der Gruppen arbeiteten. Bei der Zusammenstellung der Stichproben wurde Wert darauf gelegt, dass beide Tageseinrichtungen denselben Träger, dieselben Förderangebote und weitgehend identische pädagogische Konzepte hatten, um eine größtmögliche Vergleichbarkeit von Versuchs- und Kontrollgruppe zu erzielen und institutionell bedingte Störvariablen weitestgehend auszuschließen. Auch die Altersstruktur der beiden Erzieherinnenteams war vergleichbar.

Zur Durchführung der musikalischen Förderung stand in beiden Einrichtungen ein großer Gymnastikraum zur Verfügung. Ein Grundstock an

elementaren Musikinstrumenten (Orff-Schulwerk), an Rhythmikmaterial und an technischen Materialien (CD-Player) stand zur Verfügung.

Zum Stellenwert musikalischer Angebote in den Einrichtungen und Angaben zur musikalischen Ausbildung der Erzieherinnen

Die musikalischen Aktivitäten in beiden Einrichtungen wurden von den Erzieherinnen in erster Linie gruppenintern durchgeführt. Sie umfassten vorwiegend das Singen von Spiel- und Bewegungsliedern, die szenisch oft sehr attraktiv und mit ästhetisch ansprechenden Materialien gestaltet wurden. Das Singen fand vorwiegend im Begrüßungs- oder Schlusskreis und im Rahmen besonderer Anlässe (z.B. Gottesdienst, Sommerfest, Geburtstage) statt. Gelegentlich führten einige Erzieherinnen Angebote mit elementaren Musikinstrumenten durch. Die Anleitung des Angebotes entnahmen die Erzieherinnen aus Fachzeitschriften (z.B. „Bausteine Kindergarten“), aus Spielebüchern oder Fortbildungsseminaren. Die musikalischen Angebote mussten dabei als „Schritt-für-Schritt-Anleitung“ in der Literatur aufgeführt sein. Die weitgehende Beschränkung musikalischer Aktivitäten auf das Singen von Spielliedern im Morgen- oder Abschlusskreis und zu besonderen Anlässen wie Geburtstagen, Festen und Gottesdiensten entspricht der allgemeinen Situation der Musikerziehung in Kindertagesstätten (vgl. BRÜNGER, 2003, S.79 ff und S.86-90; BRÜNGER, 2007).

Der weitgehende Ausschluss intensiver musikpädagogischer Angebote ist in diesem Fall für die Auswertung der vorliegenden Studie hilfreich, da Effekte somit besser auf die im Rahmen der Studie durchgeführte musikalische Förderung zurückgeführt werden können.

Etwas mehr als die Hälfte der in den Einrichtungen tätigen Erzieherinnen (einschließlich der Jahrespraktikanten) sangen durchweg in einer sehr tiefen Bruststimmlage. Dass das permanente Singen in dieser Lage bei Kindern im Vorschulalter Stimmstörungen hervorrufen kann („Bruststimmfalle“, vgl. MOHR 2006) war ihnen nicht bekannt. Über die Bedeutung von Musikerziehung für die kindliche Gesamtentwicklung und insbesondere für die Sprachentwicklung gewannen die Erzieherinnen erst im Laufe des Projektjahres zunehmend Klarheit. Dies entspricht dem allgemeinen Wissen des pädagogischen Fachpersonals in Kindergärten hinsichtlich der Bedeutung des Singens für die kindliche Sprach-, Stimm- und Gesamtentwicklung, wie es bei BRÜNGER (2003, S.63 ff) nachzulesen ist. In Gesprächen mit den Erzieherinnen und Jahrespraktikantinnen wurde deutlich, dass das Fach „Musikdidaktik in der Elementarpädagogik“ in ihrer Ausbildung an den Erzieherfachschulen nur eine untergeordnete Rolle gespielt hat bzw. spielt. Alle Erzieherinnen gaben an, im musikpädagogischen und musikdidaktischen Sektor unsicher zu sein und Fortbildungsbedarf zu haben und nahmen auch gelegentlich an musikbezogenen Fortbildungen teil. Die Schwerpunkte der Fortbildungen lagen allerdings in anderen Arbeitsbereichen, wie z.B. Beobachtungsdiagnostik und Bildungsdokumentationen im Sinne der neuen „Bildungsvereinbarung des Landes NRW“, in der Planung und Durchführung von Angeboten zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, in der frühen mathematischen Bildung, in der Religionspädagogik und im Bereich des Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten (Diagnostik, Umgang mit ADHS und Deeskalationstraining).

Die Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, auch außerhalb der Dienstzeit, war bei allen Erzieherinnen sehr hoch. Die Inhalte der

besuchten Fortbildungen wurden in beiden Einrichtungen im Rahmen der wöchentlichen Teamgespräche oder in kollegialen Einzelgesprächen erläutert. Fortbildungsdokumentationen und Mitschriften wurden gesammelt und allen Mitarbeiterinnen zugänglich gemacht. Alle Erzieherinnen waren an der Thematik und Methodik der vorliegenden Studie interessiert, auch wenn sie aufgrund der personellen Situation in den Einrichtungen nur sehr selten beobachtend an den Angeboten teilnehmen konnten. Die Kooperation, die Flexibilität und die organisatorischen Absprachen (z.B. hinsichtlich der Raumbelugung) waren in beiden Einrichtungen sehr gut. Mit Hilfe der im Laufe der beiden Projektjahre erstellten Materialordner wollen die Erzieherinnen weiterhin bzw. verstärkt musikalische Angebote machen.

Zeitplanung

Die Studie umfasste insgesamt zwei Jahre, wobei die Kinder jeweils ein Jahr, nämlich in ihrem letzten Kindergartenbesuchsjahr vor der Einschulung, in der Experimental- oder Kontrollgruppe an der Studie teilnahmen. Die Einrichtung, die im ersten Jahr der Studie die Experimentalgruppe stellte, war im zweiten Jahr der Studie die Kontrolleinrichtung und umgekehrt. Dadurch konnte eine bessere Durchmischung der Gesamtgruppe hinsichtlich der Geschlechterverteilung und des Verhältnisses zwischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund erzielt werden. Eine Konfundierung wurde dadurch vermieden. Auch das Risiko einer Datenbeeinflussung aufgrund bestimmter institutioneller oder pädagogischer Bedingungen der Institutionen konnte durch die Kreuzung vermindert werden. Die Kinder der Kontrollgruppen wurden vor Beginn und kurz vor dem Ende eines Projektjahres zwei Wochen lang von der Versuchsleiterin in ihrer Einrichtung

besucht und dort bei ihren alltäglichen Tätigkeiten in den Gruppen, in den Turnräumen und auf dem Spielplatz beobachtet.

Im Rahmen dieser zweiwöchigen Beobachtungs- und Diagnosephasen fanden auch die Einzeltests nach dem Screeningverfahren des „Kindersprachtest für das Vorschulalter“ (HÄUSER ET AL., 1994) statt. Für die Durchführung des standardisierten Einzelverfahrens ging die Testleiterin mit jeweils einem Kind in einen ruhigen Nebenraum.

Die Durchführung des Verfahrens nahm etwa 15min Zeit pro Kind in Anspruch. Nach der Eingangsdiagnostik wurde mit den Kindern der Projektgruppen dreimal pro Woche im Vormittagsbereich musikalisch gearbeitet. Eine Fördereinheit umfasste 20 bis 30min.

Die Experimentalgruppen waren im ersten Jahr 18 Kinder, im zweiten Jahr 21 Kinder stark, wobei die Gruppen je nach Themenschwerpunkt und Materialnutzung geteilt wurden, so dass teilweise auch mit Kleingruppen von acht bis zehn Kindern gearbeitet wurde.

Informationen zur Stichprobe

An der Studie nahmen zunächst insgesamt 77 Kinder in vier Gruppen in jeweils zwei Experimental- und zwei Kontrollgruppen teil. 39 Kinder gehörten zu den Experimentalgruppen. 37 Kinder gehörten zu den Kontrollgruppen. Alle Kinder waren zum Untersuchungsbeginn zwischen 59 und 70 Monaten alt. Drei Kinder (ein Kind aus den Experimentalgruppen, zwei Kinder aus den Kontrollgruppen) konnten das Projekt nicht beenden, da sie im Laufe des Projektjahres mit ihren Familien umzogen oder den Kindergarten nicht mehr besuchten. Die Daten dieser Kinder gehen in die

Auswertung nicht ein, so dass eine Gesamtzahl von $N = 74$ Kindern vorliegt ($N = 38$ in den Experimentalgruppen und $N = 35$ in den Kontrollgruppen). Das Durchschnittsalter zu Beginn der Studie betrug 63,23 Monate (= 5,2 Jahre). Es wurden in etwa gleich viele Jungen ($N = 39 = 52,7\%$) und Mädchen ($N = 35 = 47,3\%$) in die Studie einbezogen. 24,3% aller Kinder ($N = 18$) erhielten aufgrund von Entwicklungsauffälligkeiten im sprachlichen, sozial-emotionalen oder motorischen Bereich Fördermaßnahmen wie Logopädie, Heilpädagogik oder Ergotherapie. Bei dieser Teilgruppe wurde ein Förderbedarf im Bereich „Sprache“, „Motorik“, „Wahrnehmung“ oder „Verhalten“ eindeutig diagnostiziert. Bei weiteren 14,9% ($N = 11$) liegt, basierend auf den Beobachtungen der Erzieherinnen, auf den Sprachentwicklungsprofilen des KISTE-Verfahrens und aufgrund eigener Beobachtungen mit großer Wahrscheinlichkeit eine Entwicklungsauffälligkeit vor, die aber bis zum Ende der Projektphase nicht professionell diagnostiziert wurde. Diese Kinder bekamen während des Projektzeitraumes keine heilpädagogischen Fördermaßnahmen und könnten zu der Gruppe von Kindern gehören, die FLENDER (2005, S.15) als sog. „Grauzonenkinder“ bezeichnet. 31,1% der Kinder ($N = 23$) hatten einen Migrationshintergrund und wuchsen unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit auf. Bei etwa der Hälfte (52,2%, $N = 12$) dieser Kinder trugen migrationsbedingte Sprachprobleme zur Ausprägung von Sprachauffälligkeiten bei, während 47,8% der Kinder mit Migrationshintergrund sowohl in der Erst-, als auch in der Zweitsprache über altersangemessene Sprach- und Kommunikationskompetenzen verfügten. Die Sprachentwicklungsauffälligkeiten äußerten sich vorwiegend in einer dysgrammatischen Sprechweise, in einem verringerten Wortschatz

und teilweise auch in Sprechangst, sowie in phonetisch-phonologischen Auffälligkeiten.

Auffällig ist, dass nur vier Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten und Migrationshintergrund entsprechende Therapiemaßnahmen (Logopädie) bekamen. Die große Differenz zwischen vermutetem Förderbedarf und dem tatsächlich diagnostizierten und therapierten Förderbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund könnte daran liegen, dass Entwicklungsauffälligkeiten bei diesen Kindern eventuell vorschnell als Probleme im Zweitspracherwerb gedeutet werden, die durch erweiterte Angebote zur Sprachförderung im Kindergarten aufgefangen werden sollen. Eine tiefergehende Entwicklungsstörung bleibt auf diese Weise öfter verborgen. Fachleute werden deshalb erst verspätet hinzugezogen. Zudem konnte FLENDER (2005, S.20ff) in ihrer Dissertation nachweisen, dass Kinder aus Familien mit einem Migrationshintergrund durch die sozial-pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen („U-Reihen“) weniger gut erreicht werden, als deutsche Kinder.

III. Datenanalyse

1. Veränderungen der grammatikalischen Kompetenzen

Der Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ prüft anhand von grammatikalisch falschen Sätzen, ob Kinder bereits ein Wissen über grammatikalische Strukturen und Formen in der deutschen Sprache erworben haben. Im arithmetischen Mittel betrug die Leistung am ersten Testzeitpunkt im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ in den Experimentalgruppen 5,34 Punkte. In den Kontrollgruppen wurde am ersten Testzeitpunkt ein etwas höherer Mittelwert von 6,22 Punkten erzielt. Das Leistungs-

minimum lag in beiden Gruppen am ersten Testzeitpunkt bei null Punkten, während das Maximum in beiden Gruppen bereits am ersten Messzeitpunkt bei der Höchstpunktzahl von 14 Punkten lag.

**Deskriptive Maße im Subtest „IGR“ in den Experimentalgruppen
(N= 38)**

	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz IGR zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	5,34	9,71	4,42
Spannweite	14	11	16
Minimum	0	3	-3
Maximum	14	14	13

Tab. 4

**Deskriptive Maße im Subtest „IGR“ in den Kontrollgruppen
(N= 36)**

	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz IGR zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	6,22	8,50	2,39
Spannweite	14	12	18
Minimum	0	2	-5
Maximum	14	14	13

Tab. 5

Das arithmetische Mittel im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ hat sich in der Experimentalgruppe am zweiten Testzeitpunkt auf 9,71 Punkte erhöht. In den Kontrollgruppen hat sich der arithmetische Mittelwert in diesem Subtest ebenfalls erhöht, allerdings nur auf 8,50 Punkte. Das Leistungsminimum betrug in den Experimentalgruppen am zweiten Testzeitpunkt drei Punkte. In den Kontrollgruppen lag das Leistungsminimum am zweiten Testzeitpunkt bei zwei Punkten und damit leicht unter dem Minimalwert der Experimentalgruppen. Das Leistungsmaximum lag auch am zweiten Testzeitpunkt in beiden Gruppen bei einer Maximalpunktzahl von 14 Punkten. In den verschiedenen Gruppen gab es insgesamt elf (von $N = 74$) Kinder, die am zweiten Testzeitpunkt schlechtere Ergebnisse erzielten, als am ersten Testzeitpunkt. In den Experimentalgruppen haben sich insgesamt drei (= 7,99 %) von 38 Kindern verschlechtert. Die Verschlechterung betrug in den Experimentalgruppen in einem Fall einen Punkt und in zwei Fällen drei Punkte.

In den Kontrollgruppen erbrachten acht (= 22,2 %) von 35 Kindern am zweiten Testzeitpunkt eine schlechtere Leistung. Drei Kinder haben sich um einen Punkt, drei Kinder um zwei Punkte, ein Kind um vier Punkte und ein Kind um fünf Punkte verschlechtert. Eine Verschlechterung sprachlicher Leistungen in dem Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ tritt in den Kontrollgruppen eindeutig in stärkerem Umfang und mit größerer Häufigkeit auf. Aufgrund der geringen Zahl der betroffenen Kinder ($N = 11$) wurde keine Signifikanzprüfung durchgeführt.

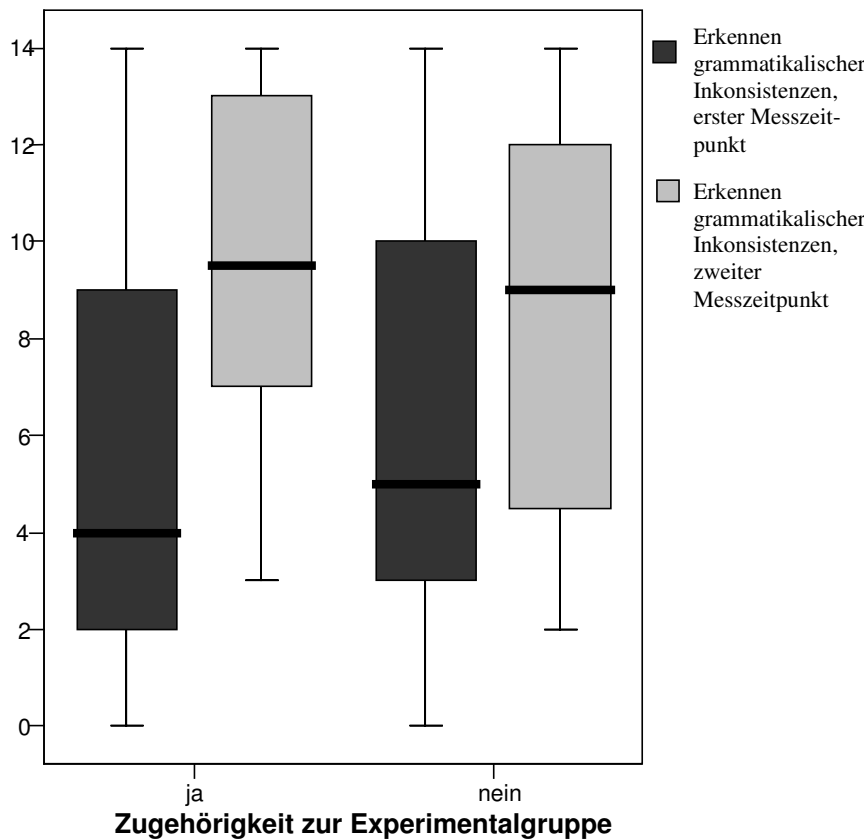


Abb. 2

Die Boxplots zeigen in beiden Gruppen und an beiden Testzeitpunkten eine sehr große Spannweite von 14 Punkten (erster Testzeitpunkt in beiden Gruppen) bzw. elf Punkten (zweiter Testzeitpunkt in der Experimentalgruppe) und zwölf Punkten (zweiter Testzeitpunkt in der Kontrollgruppe). Diese großen Spannweiten zeigen, dass die Entwicklung grammatikalischer Fähigkeiten bei den 74 an der Studie beteiligten Kindern auch am zweiten Testzeitpunkt noch nicht bei allen Kindern abgeschlossen war, und dass noch nicht alle Kinder sicher über alle grammatikalischen Kompetenzen und über grammatikalisches Wissen verfügen. Die Boxplots zeigen außerdem, dass die positive Mittelwertdifferenz in den Experimentalgruppen

4,42 Punkte beträgt und damit eindeutig größer ist, als in den Kontrollgruppen (Mittelwertdifferenz von 2,39 Punkten).

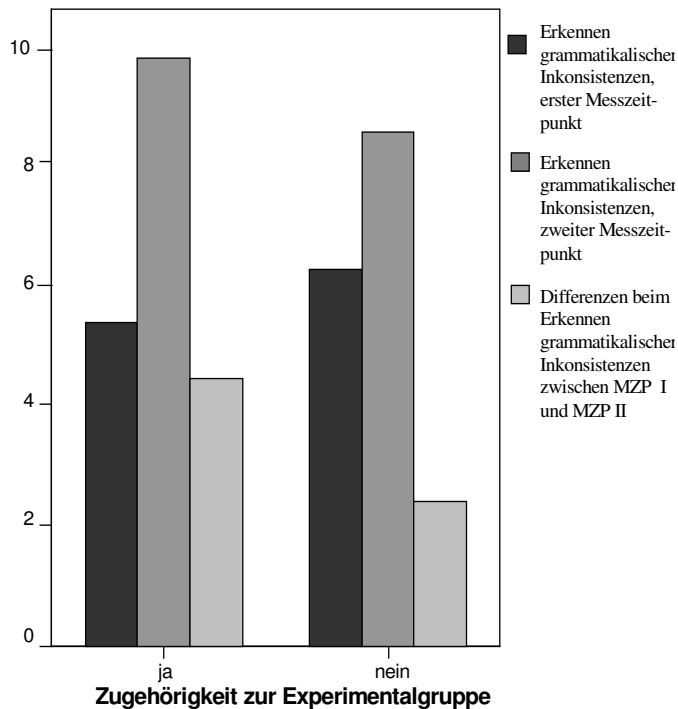


Abb. 3

Aus den Balkendiagrammen wird ersichtlich, dass in den Experimentalgruppen eine etwas höhere Leistungssteigerung im grammatikalischen Bereich stattgefunden hat, als in den Kontrollgruppen und dass in den Experimentalgruppen am zweiten Testzeitpunkt höhere Mittelwerte erzielt werden, als in den Kontrollgruppen.

Die Differenz des arithmetischen Mittelwertes für Experimental- und Kontrollgruppen wurde mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit auf Signifikanz geprüft. Die beidseitige Varianzgleichheit beträgt $\alpha = 0,026$. Bei einem definierten Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ ist dieses Ergebnis signifikant.

1.1. Veränderungen der grammatikalischen Kompetenzen in der Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund

Insgesamt nahmen 23 Kinder mit Migrationshintergrund (14 Kinder = 60,9 % in den Experimentalgruppen und neun Kinder = 39,1 % in den Kontrollgruppen) an der Studie teil.

Deskriptive Maße im Subtest „IGR“ bei Kindern mit Migrationshintergrund (Experimentalgruppen), N = 14

	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz IGR zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	2,93	7,36	4,43
Spannweite	8	10	16
Minimum	0	3	-3
Maximum	8	13	13

Tab. 6

Deskriptive Maße im Subtest „IGR“ bei Kindern mit Migrationshintergrund (Kontrollgruppen), N = 9

	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz IGR zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	4,67	5,33	1,11
Spannweite	8	6	7
Minimum	2	3	-2
Maximum	10	9	5

Tab.7

Im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ erzielten die Kinder der Experimentalgruppe am ersten Testzeitpunkt einen arithmetischen Mittelwert von 2,93 Punkten.

Die minimale Leistung betrug in der Experimentalgruppe am ersten Testzeitpunkt null Punkte. Die Maximalleistung lag am ersten Messzeitpunkt bei zehn Punkten. Die Kinder, die die Kontrollgruppe besuchten, erzielten am ersten Testzeitpunkt einen arithmetischen Mittelwert von 4,67 Punkten. Hier betrug die Minimalleistung am ersten Testzeitpunkt zwei Punkte. Die Höchstpunktzahl in der Kontrollgruppe lag am ersten Testzeitpunkt ebenfalls bei zehn Punkten.

Am zweiten Testzeitpunkt hatte sich der Mittelwert in der Experimentalgruppe um 4,43 Punkte auf insgesamt 7,36 Punkte erhöht, während sich der Mittelwert in der Kontrollgruppe nur geringfügig um 0,66 Punkte auf insgesamt 5,33 Punkte erhöhte.

Die Minimalleistung erhöhte sich in der Experimentalgruppe von null Punkten (erster Testzeitpunkt) auf drei Punkte, während sich die Minimalleistung in der Kontrollgruppe nur um einen Punkt, von zwei auf drei Punkte erhöhte.

Die Maximalleistung reduzierte sich in der Kontrollgruppe am zweiten Messzeitpunkt auf neun Punkte, während sich die Maximalleistung in der Experimentalgruppe von zehn Punkten (erster Messzeitpunkt) auf 13 Punkte (zweiter Messzeitpunkt) erhöhte.

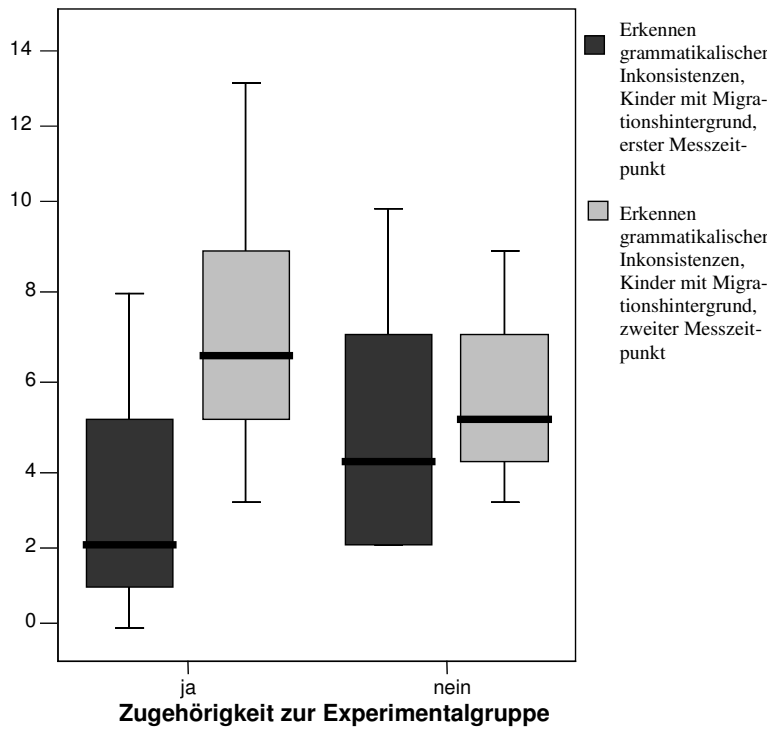


Abb. 4

Die Boxplots zeigen, dass die Spannweite in den Experimentalgruppen an beiden Messzeitpunkten größer ist, als in den Kontrollgruppen. So betrug die Spannweite in den Experimentalgruppen acht Punkte (erster Messzeitpunkt) und erhöhte sich bis zum zweiten Testzeitpunkt auf zehn Punkte. Die Spannweite in den Kontrollgruppen lag am ersten Messzeitpunkt bei sechs und am zweiten Messzeitpunkt bei acht Punkten.

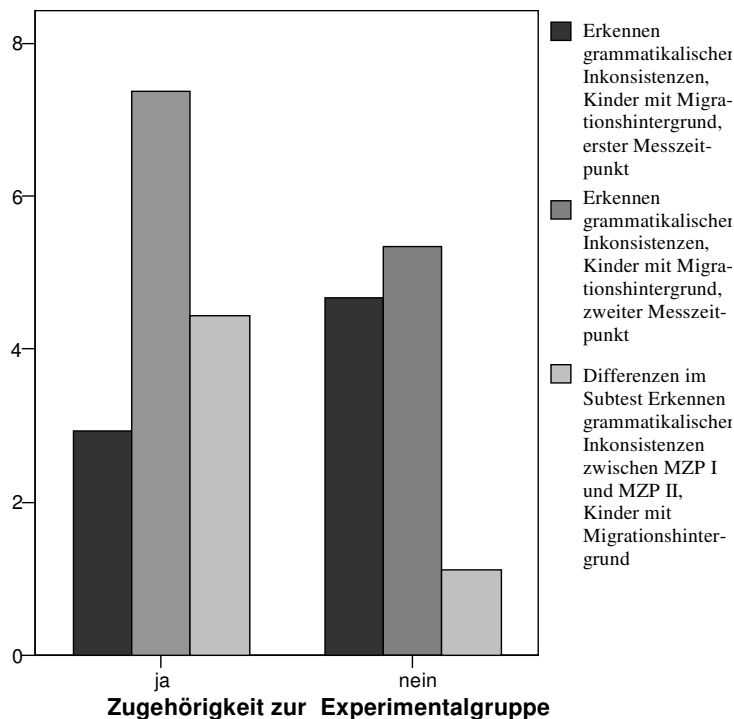


Abb. 5

Das Balkendiagramm zeigt in den Experimentalgruppen eine starke und positive Leistungsdifferenz zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt bei den Kindern mit Migrationshintergrund und eine vergleichsweise geringe Leistungssteigerung in der Kontrollgruppe. In beiden Gruppen gab es auch Leistungsreduktionen, die in der Experimentalgruppe zwei Kinder betrafen (Verschlechterungen um jeweils drei Punkte). In der Kontrollgruppe waren ebenfalls drei Kinder (Verschlechterungen um einen Punkt und zweimal um zwei Punkte) betroffen.

Der t-Test zur Überprüfung der Mittelwertdifferenz ergibt eine beidseitige Signifikanz von $\alpha = 0,003$. Bei einem definierten Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ liegt somit ein signifikantes Ergebnis vor.

Zwar ist die Stichprobengröße von 23 Kindern in der Subgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund sehr gering, dennoch lassen die Testergebnisse in diesem Subtest die Aussage zu, dass musikalische Förderung sich eindeutig positiv auf die grammatikalische Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund und eventuell vorliegenden, migrationsbedingten Beeinträchtigungen auf der syntaktisch-morphologischen Sprachentwicklungsebene auswirkt.

1.2. Veränderungen der grammatikalischen Kompetenzen in der Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen

Insgesamt wurden 27 Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen in die Studie einbezogen. 16 Kinder (= 59,3 %) gehörten zur Experimentalgruppe, elf Kinder (= 40,7 %) besuchten eine Kontrollgruppe. Zwölf der Kinder hatten zudem einen Migrationshintergrund. Davon gehörten neun Kinder (= 75,0 %) zur Experimentalgruppe und drei Kinder (= 25 %) zu der Kontrollgruppe.

Die Häufigkeitsverteilung gibt Aufschluss über Mittelwert, Minimal- und Maximalleistung und die Spannweite, die am ersten und am zweiten Messzeitpunkt von den Kindern der Experimental- und der Kontrollgruppen erzielt wurde.

Deskriptive Maße im Subtest „IGR“ bei Kindern mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Experimentalgruppen), N = 16

	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz IGR zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	1,94	7,25	5,44
Spannweite	7	10	11
Minimum	0	3	2
Maximum	7	13	13

Tab. 8

Deskriptive Maße im Subtest „IGR“ bei Kindern mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Kontrollgruppen), N = 11

	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen	Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz IGR zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	4,18	7,45	3,64
Spannweite	6	11	12
Minimum	2	2	-2
Maximum	8	13	10

Tab. 9

Das arithmetische Mittel im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ betrug am ersten Testzeitpunkt 1,94 Punkte. In den Kontrollgruppen lag der Mittelwert am ersten Testzeitpunkt erheblich höher bei 4,18 Punkten. Der Minimalwert lag in den Experimentalgruppen am ersten Testzeitpunkt bei null Punkten und in den Kontrollgruppen bei zwei

Punkten. Als Maximalpunktzahl wurden in den Experimentalgruppen sieben und in den Kontrollgruppen acht Punkte erreicht.

Am zweiten Testzeitpunkt hatte sich der Mittelwert im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ um 5,31 Punkte auf insgesamt 7,25 Punkte erhöht (Experimentalgruppen). In den Kontrollgruppen betrug der Mittelwert in diesem Subtest am zweiten Messzeitpunkt 7,45 Punkte. Die Differenz zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt beträgt in den Kontrollgruppen 3,27 Punkte. Die Minimalwerte betragen in den Experimentalgruppen am zweiten Testzeitpunkt drei Punkte, in den Kontrollgruppen unverändert zwei Punkte. Der Maximalwert betrug sowohl in den Experimentalgruppen, als auch in den Kontrollgruppen am zweiten Messzeitpunkt 13 Punkte.

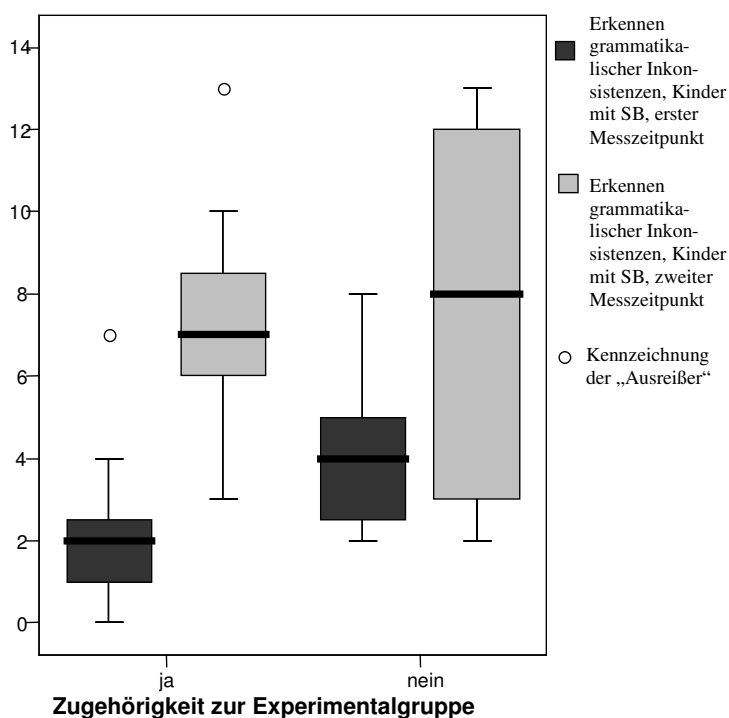


Abb. 6

Die Boxplots zeigen gerade in den Experimentalgruppen einen großen Anstieg der Leistungen im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“. Die Spannweite in diesem Subtest ist besonders am zweiten Messzeitpunkt in beiden Gruppen sehr hoch.

In den Experimentalgruppen gibt es an beiden Messzeitpunkten jeweils ein Kind, dessen Leistungen im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ mit sieben Punkten (erster Testzeitpunkt) bzw. 13 Punkten (zweiter Testzeitpunkt) erheblich über dem arithmetischen Mittel einer Bezugsgruppe lagen. Dabei handelte es sich am ersten und am zweiten Messzeitpunkt um zwei verschiedene Kinder.

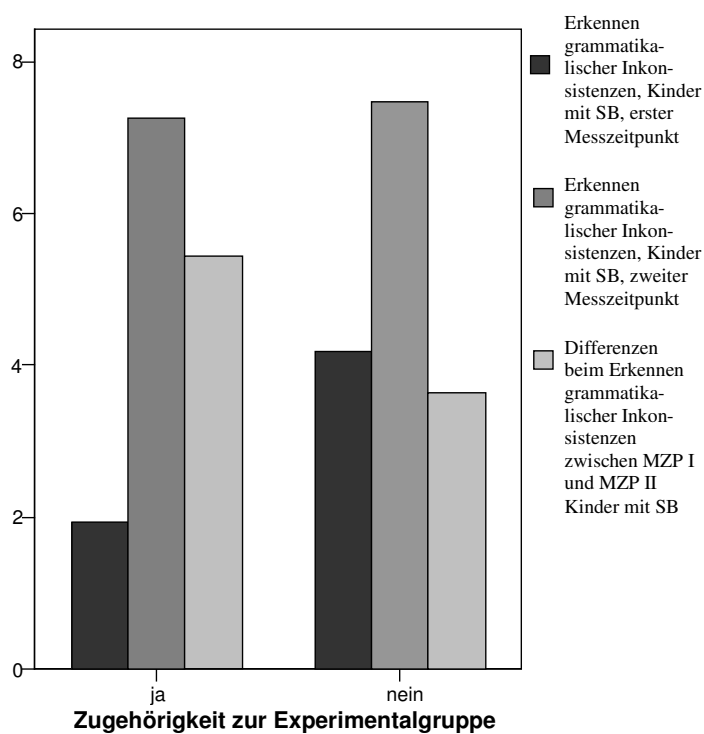


Abb. 7

Auch die Balkendiagramme zeigen besonders in den Experimentalgruppen erhebliche positive Entwicklungen zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt. Am zweiten Testzeitpunkt waren die Messergebnisse in

beiden Gruppen auf einem ähnlich hohen Level. Dies zeigen auch die nahezu identischen Mittelwerte der beiden Gruppen am zweiten Testzeitpunkt.

Die am ersten Testzeitpunkt erheblich schlechteren Leistungen der sprachentwicklungsbeeinträchtigten Kinder aus den Experimentalgruppen konnten sich bis zum zweiten Testzeitpunkt an die Leistungen der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen aus den Kontrollgruppen angleichen. Rückschlüsse auf positive Wirkungen musikalischer Förderung lassen sich demnach in erster Linie auf die unterschiedlich große Mittelwertgleichheit der Experimental- und Kontrollgruppen zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt ziehen. Die mittlere Leistungsdifferenz zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt betrug in den Experimentalgruppen 5,31 Punkte und in den Kontrollgruppen 3,27 Punkte.

Die Signifikanzprüfung auf Mittelwertgleichheit wurde mit dem t-Test durchgeführt. Dabei ergab sich eine beidseitige Signifikanz von $\alpha = 0,18$. Bei einem definierten Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ liegt keine Signifikanz, aber dennoch ein eindeutiges Ergebnis vor.

2. Veränderungen der semantischen Kompetenzen

Im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ wird die Fähigkeit, sinnvolle Sätze von Unsinnssätzen zu unterscheiden anhand von 14 Unsinnssätzen geprüft. Die semantisch fehlerhaften Sätze werden durch 14 grammatikalisch fehlerhafte Sätze und zwölf grammatikalisch und semantisch

korrekte Neutralisierungssätze ergänzt. Der Subtest verschafft einen ersten Überblick über das Sprachverständnis von Kindern im Vorschulalter. Der höchste erreichbare Wert in diesem Subtest beträgt 14 Punkte.

Deskriptive Maße im Subtest „ISEM“ für Kinder aus den Experimentalgruppen, N = 38

	Erkennen semantischer Inkonsistenzen	Erkennen semantischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz ISEM zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	10,61	13,45	2,76
Spannweite	12	4	9
Minimum	2	10	0
Maximum	14	14	9

Tab. 10

Deskriptive Maße im Subtest „ISEM“ für Kinder aus den Kontrollgruppen, N = 36

	Erkennen semantischer Inkonsistenzen	Erkennen semantischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz ISEM zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	11,72	12,94	1,19
Spannweite	8	4	9
Minimum	6	10	-3
Maximum	14	14	6

Tab. 11

Die Leistungen im Subtest „ISEM“ sind in beiden Gruppen gestiegen. Das arithmetische Mittel am ersten Messzeitpunkt betrug in der Experimentalgruppe 10,61 von 14 möglichen Punkten. Der Minimalwert in der Experimentalgruppe betrug am ersten Zeitpunkt zwei Punkte, der testdefinierte Maximalwert von 14 Punkte wurde bereits am ersten Messzeitpunkt von zwei Kindern erreicht. In den Kontrollgruppen erreichten zehn Kinder bereits am ersten Testzeitpunkt den erreichbaren Maximalwert. Der Minimalwert lag am ersten Testzeitpunkt in den Kontrollgruppen bei sechs Punkten. Das arithmetische Mittel in den Kontrollgruppen lag am ersten Messzeitpunkt bei 11,72 Punkten.

Bei diesem Subtest lag am ersten Testzeitpunkt eine extreme Ungleichheit zwischen den Gruppen zugunsten der Kontrollgruppen vor. Dieses zeigen auch die Boxplots sehr deutlich.

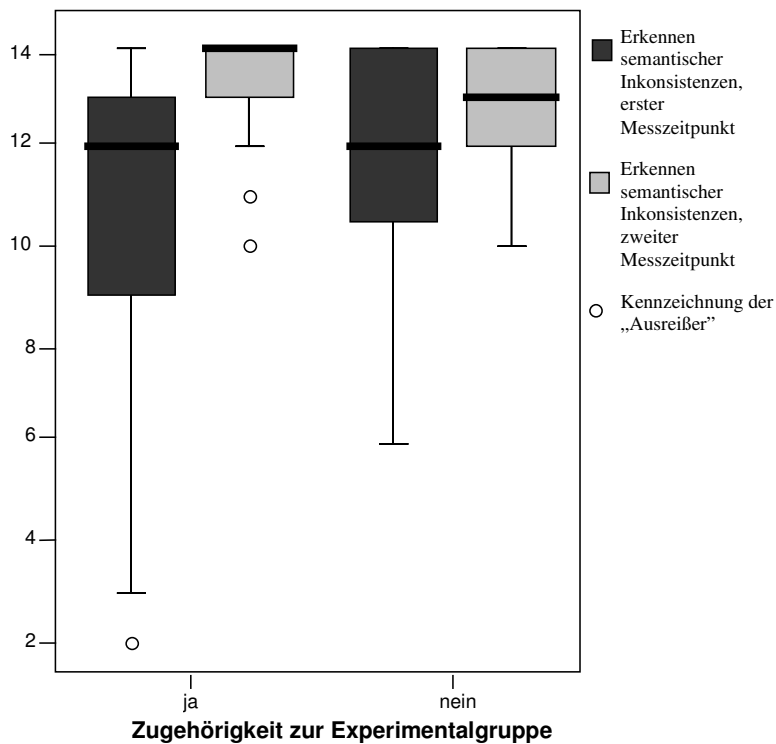


Abb. 8

In den Experimentalgruppen erzielten zwei Kinder (beide mit Migrationshintergrund) am zweiten Testzeitpunkt stark unterdurchschnittliche Werte von zehn und elf Punkten.

Ein Junge erreichte – trotz der Spannweite von zwölf Punkten – mit einem Wert von zwei Punkten auch am ersten Testzeitpunkt stark unterdurchschnittliche Werte. Die Spannweite zwischen der Minimalleistung und der Maximalleistung war am ersten Testzeitpunkt mit zwölf Punkten sehr groß. Am zweiten Messzeitpunkt erreichten die Experimentalgruppen einen Mittelwert von 13,45 Punkten. Die Spannweite umfasste am zweiten Testzeitpunkt in den Experimentalgruppen vier Punkte. Am zweiten Messzeitpunkt betrug der Minimalwert in den Experimentalgruppen zehn von 14 möglichen Punkten.

In den Kontrollgruppen wurde am zweiten Messzeitpunkt ein Mittelwert von 12,94 erreicht. Der Minimalwert in den Kontrollgruppen lag am zweiten Messzeitpunkt bei zehn Punkten.

Die Spannweite in den Kontrollgruppen war am ersten Testzeitpunkt mit acht Punkten ebenfalls groß, wenn auch nicht so extrem groß wie in den Experimentalgruppen. Am zweiten Messzeitpunkt umfasste die Spannweite in den Kontrollgruppen – wie in den Experimentalgruppen – vier Punkte.

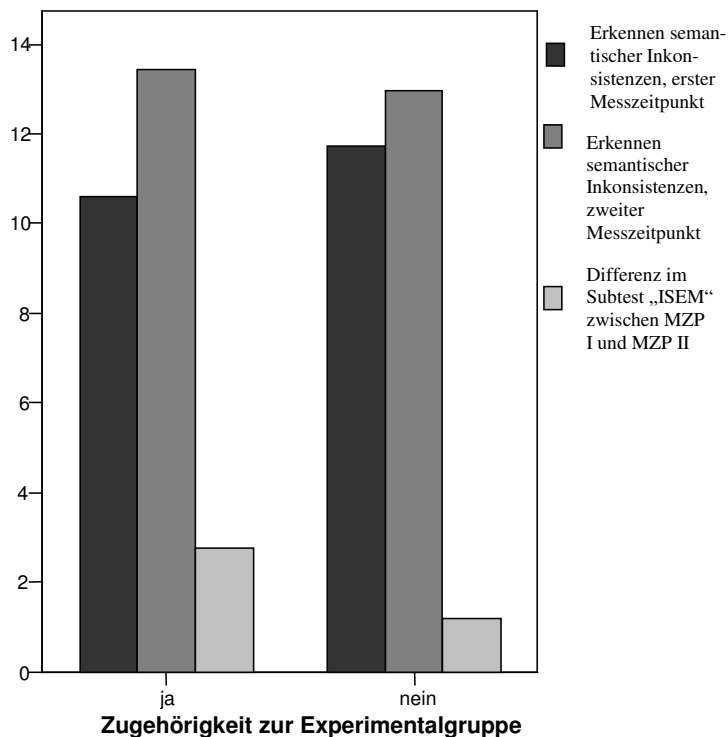


Abb. 9

Die Differenz zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt betrug in den Experimentalgruppen im Mittel 2,76 Punkte. In den Kontrollgruppen lag die mittlere Differenz zwischen beiden Messzeitpunkten bei 1,19 Punkten. Die geringere Leistungssteigerung in den Kontrollgruppen liegt darin begründet, dass in dieser Gruppe bereits am ersten Testzeitpunkt erheblich höhere Werte erreicht wurden, als in den Experimentalgruppen, so dass eine große Leistungssteigerung nicht mehr in einem vergleichbaren Maße möglich war. Dennoch ist zu sagen, dass sich die Testwerte der Experimentalgruppen in diesem Subtest im Laufe des Jahres an die hohen Werte der Kontrollgruppen angeglichen haben.

Bei einem Vergleich der Mittelwertdifferenz mit Hilfe des t-Test ergibt sich bei einem definierten Signifikanzniveau von $\alpha = 0,005$ eine hohe beidseitige Signifikanz von $\alpha = 0,004$. Diese ist in Hinblick auf die extrem unterschiedliche Lernausgangslage am Testzeitpunkt eins nicht aussagekräftig.

2.1. Veränderungen der semantischen Kompetenzen in der Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund

Deskriptive Maße im Subtest „ISEM“ für Kinder mit Migrationshintergrund (Experimentalgruppen), N = 14

	Erkennen semantischer Inkonsistenzen	Erkennen semantischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz ISEM zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	8,00	13,07	4,93
Spannweite	10	4	7
Minimum	2	10	2
Maximum	12	14	9

Tab. 12

Deskriptive Maße im Subtest „ISEM“ für Kinder mit Migrationshintergrund (Kontrollgruppen), N = 9

	Erkennen semantischer Inkonsistenzen	Erkennen semantischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz ISEM zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	9,89	12,44	2,44
Spannweite	6	3	7
Minimum	6	11	-1
Maximum	12	14	6

Tab. 13

Der Mittelwert im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ lag in den Experimentalgruppen am ersten Messzeitpunkt bei 8,00 Punkten. Der Minimalwert betrug in den Experimentalgruppen zwei Punkte. Der Maximalwert in den Experimentalgruppen betrug am ersten Testzeitpunkt zwölf Punkte. In den Kontrollgruppen lag das arithmetische Mittel mit 9,89 Punkten am ersten Testzeitpunkt über dem Mittelwert der Experimentalgruppen. Der Minimalwert betrug in den Kontrollgruppen am ersten Testzeitpunkt sechs Punkte, während der Maximalwert bei zwölf Punkten lag. Am zweiten Testzeitpunkt erreichten die Experimentalgruppen ein arithmetisches Mittel von 13,07 Punkten, so dass hier eine positive Leistungsdifferenz von 4,93 Punkten erreicht wurde. Der Minimalwert in den Experimentalgruppen lag am zweiten Messzeitpunkt bei zwölf Punkten. Dieser Wert wurde von demselben Jungen erzielt, der am ersten Testzeitpunkt zwei Punkte in diesem Test erzielt hatte. Am zweiten Messzeitpunkt erreichten erstmalig Kinder aus den Experimentalgruppen die höchste erreichbare Punktzahl von 14 Punkten.

In den Kontrollgruppen lag das arithmetische Mittel im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ am zweiten Testzeitpunkt bei 12,44 Punkten. Das bedeutet eine Leistungssteigerung von 2,44 Punkten. Der Minimalwert lag in den Kontrollgruppen am zweiten Testzeitpunkt bei elf Punkten, der Maximalwert betrug die Höchstpunktzahl von 14 Punkten.

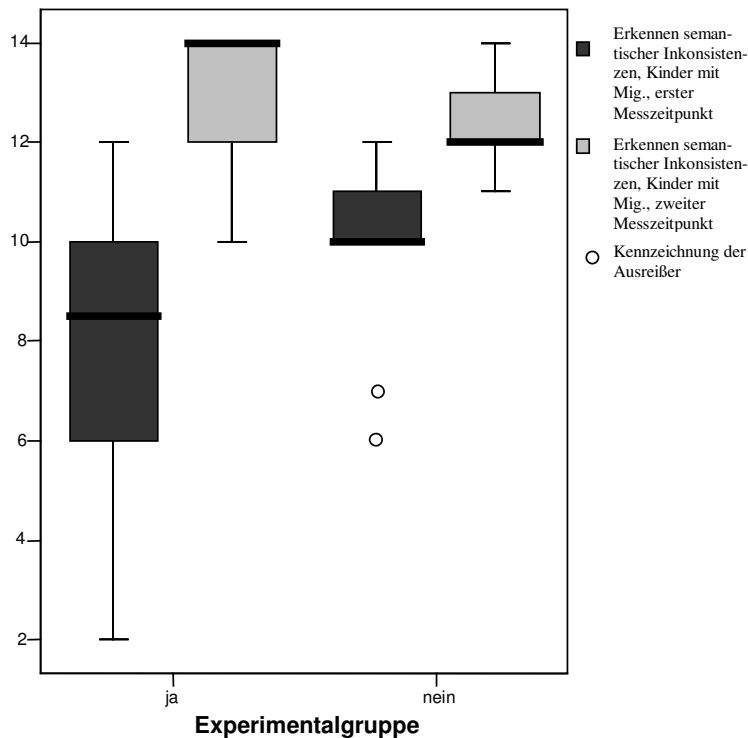


Abb.10

Die Boxplots zeigen in den Experimentalgruppen am ersten Testzeitpunkt eine sehr große Spannweite von zehn Punkten. In den Kontrollgruppen lag eine Spannweite von sechs Punkten vor, wobei die geringsten Werte von zwei „Ausreißern“ erzielt wurden, so dass die Spannweite der meisten Testpersonen in den Kontrollgruppen im Grunde nur zwei Punkte beträgt und damit erheblich geringer ist. Die enorme Spannweite in den Experimentalgruppen entspricht der Verteilung der Gesamtgruppe. Am zweiten Testzeitpunkt hat sich die Spannweite in der Experimentalgruppe auf vier Punkte und in den Kontrollgruppen auf drei Punkte reduziert. In keiner Population gibt es am zweiten Testzeitpunkt Ausreißer, deren Leistungen erheblich unter dem arithmetischen Mittel zurück bleiben.

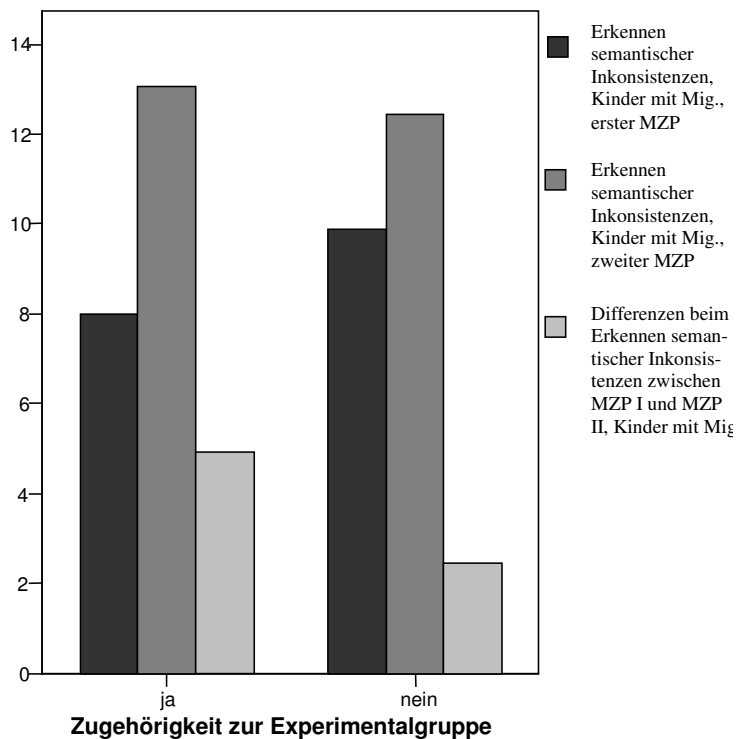


Abb. 11

Die Balkendiagramme zeigen eine Annäherung der Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, die die Experimentalgruppen besuchten, an die Leistung der Kontrollgruppen. Die Leistungsdifferenz zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt fällt in den Experimentalgruppen mehr als doppelt so groß aus, wie in den Kontrollgruppen. Dies entspricht der mittleren Leistungsdifferenz der Gesamtgruppe. Die vergleichsweise geringere Leistungssteigerung der Kinder aus den Kontrollgruppen hängt zu weiten Teilen damit zusammen, dass die Messskala des verwendeten Testverfahrens bei einem Wert von 14 erreichbaren Punkten endet. Wenn bereits am ersten Testzeitpunkt von einem Großteil der Kinder Werte erzielt wurden, die dieser Höchstpunktzahl nahe kommen, ist es logisch, dass die

Leistungsdifferenz zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt vergleichsweise gering ausfällt.

Sowohl in den Experimentalgruppen, als auch in den Kontrollgruppen konnten die Kinder mit Migrationshintergrund ihre Leistungen im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ steigern. Nur ein Kind aus einer Kontrollgruppe erzielte am zweiten Testzeitpunkt einen etwas geringen Testwert, als bei der ersten Messung, die übrigen Kinder konnten ihre am ersten Messzeitpunkt erzielten Leistungen halten (N = 1 in einer Kontrollgruppe) oder verbessern (N = 21, davon 14 in den Experimentalgruppen und 7 in den Kontrollgruppen).

Aufgrund der extremen Unterschiede zwischen den Experimental- und den Kontrollgruppen am ersten Testzeitpunkt ist es für die Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund schwierig, Rückschlüsse über Leistungsveränderungen hinsichtlich der Fähigkeit des Erkennens semantischer Inkonsistenzen zu ziehen. Eine Signifikanzprüfung mit dem t-Test wurde aus diesem Grunde nicht durchgeführt.

2.2. Veränderungen der semantischen Kompetenzen in der Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen

Deskriptive Maße im Subtest „ISEM“ für Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Experimentalgruppen), N = 16

	Erkennen semantischer Inkonsistenzen	Erkennen semantischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz ISEM zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	8,25	12,69	4,31
Spannweite	11	4	9
Minimum	2	10	0
Maximum	13	14	9

Tab. 14

Deskriptive Maße im Subtest „ISEM“ für Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Kontrollgruppen), N = 11

	Erkennen semantischer Inkonsistenzen	Erkennen semantischer Inkonsistenzen zweiter Messzeitpunkt	Differenz ISEM zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	10,09	12,36	2,18
Spannweite	8	3	9
Minimum	6	11	-3
Maximum	14	14	6

Tab. 15

Die Betrachtung der Häufigkeitsverteilungen in der Subgruppe der Kinder mit verschiedenen Formen von Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen zeigt, dass sich sowohl in den Experimental-, als auch in den Kontrollgruppen die Leistungen im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ gesteigert haben. Das arithmetische Mittel in diesem Subtest betrug in den Experimentalgruppen am ersten Testzeitpunkt 8,25 Punkte. Der Minimalwert betrug in den Experimentalgruppen am ersten Testzeitpunkt zwei Punkte. Die maximale Punktzahl lag am ersten Testzeitpunkt in den Experimentalgruppen bei zehn Punkten.

In den Kontrollgruppen lag das arithmetische Mittel am ersten Testzeitpunkt bei 10,09 Punkten. Es war somit etwas höher, als in den Experimentalgruppen. In den Kontrollgruppen lag der Minimalwert für die Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen am ersten Testzeitpunkt bei sechs Punkten und damit erheblich über dem Leistungsminimum der Experimentalgruppen. In den Kontrollgruppen wurde in einem Fall auch am ersten Testzeitpunkt von einem sprachentwicklungsbeeinträchtigten Kind der Höchstwert von 14 Punkten erreicht. Bei diesem Kind war die semantisch-lexikalische Sprachebene anscheinend nicht von der Sprachentwicklungsauffälligkeit beeinträchtigt.

Am zweiten Testzeitpunkt hat sich der arithmetische Mittelwert im Subtest ISEM in den Experimentalgruppen auf 12,69 Punkte erhöht. In den Kontrollgruppen wurden am zweiten Testzeitpunkt mit Mittel 12,36 Punkte erreicht. Die Mittelwerte beider Gruppen waren am zweiten Testzeitpunkt nahezu identisch. In den Experimentalgruppen betrug das Leistungsminimum bei den Kindern mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen zweiten Messzeitpunkt zehn Punkte. In den Kontrollgruppen wurden am zweiten

Testzeitpunkt mindestens elf Punkte erzielt. In beiden Gruppen gab es am zweiten Testzeitpunkt auch in der Gruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen zwei Kinder, die in diesem Subtest die Höchstpunktzahl von 14 Punkten erreichten (Maximalwert).

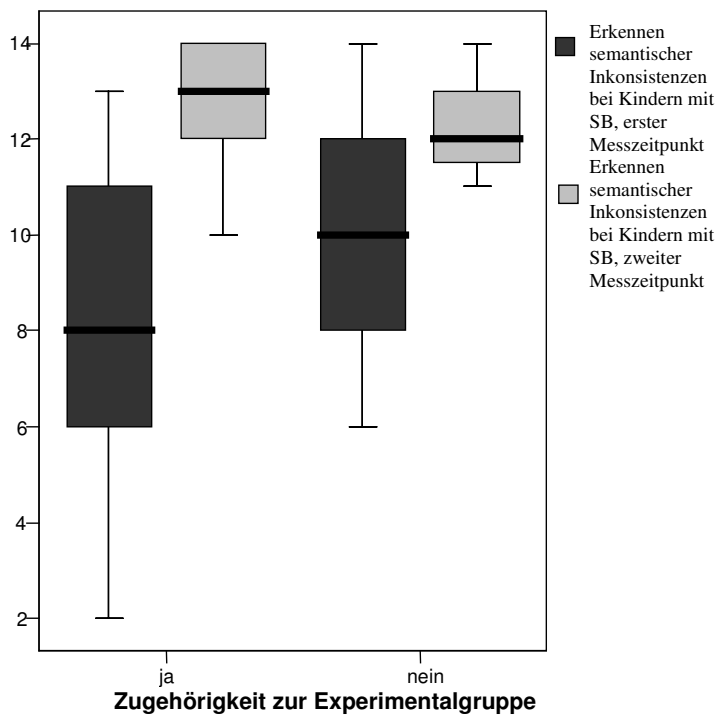


Abb.12

Die Boxplots zeigen deutlich, dass sich das arithmetische Mittel in den Experimentalgruppen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt um 4,44 Punkte erhöht hat und am zweiten Testzeitpunkt leicht über dem arithmetischen Mittel der Kontrollgruppen liegt.

Die große Spannweite von elf Punkten, die in den Experimentalgruppen am ersten Messzeitpunkt vorlag (analog zur Situation in der Gesamtgruppe) hat sich zum Zeitpunkt der zweiten Messung auf vier Punkte reduziert.

In den Kontrollgruppen hat sich die Spannweite von acht auf drei Punkte reduziert.

Die Reduktion der Spannweite ist in den Kontrollgruppen – analog zur Situation der Gesamtgruppe – geringer, als in den Experimentalgruppen. Insgesamt betrachtet fällt die Reduktion der Spannweite für die Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen allerdings nicht so groß aus, wie für die Gesamtgruppe oder für die Teilgruppe der Kinder mit einem Migrationshintergrund.

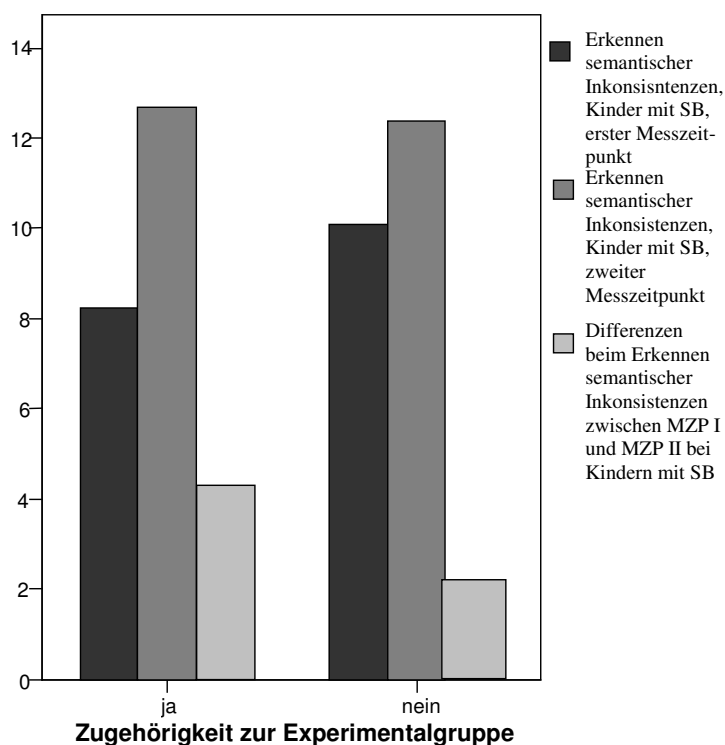


Abb. 13

Die positive Leistungsdifferenz betrug in den Experimentalgruppen im Mittel 4,31 Punkte und war damit fast doppelt so hoch, wie in den Kontrollgruppen (mittlere Leistungsdifferenz von 2,18 Punkten). Das Diagramm zeigt aber auch, dass die Leistungsveränderungen in diesem Subtest für die Subgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen im Schnitt weitaus geringer sind, als für die Gesamtgruppe und für die Subgruppe der

Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Signifikanzprüfung mit dem t-Test wurde deshalb nicht durchgeführt. Die individuellen Leistungsveränderungen können natürlich erheblich größer oder geringer ausfallen, als die mittleren Leistungsveränderungen der Gruppe, die in diesem Diagramm gezeigt werden. Zur genaueren Analyse der individuellen Leistungsveränderungen im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ sei an dieser Stelle auf die qualitativen Einzelfallanalysen verwiesen.

3. Veränderungen des aktiven Wortschatzes

Der Subtest „aktiver Wortschatz“ prüft durch eine nach Themengebieten („Spielzeug“, „Kleidung“, „Nahrungsmittel“, „Wohnung“, „Haushaltstätigkeiten“, „Tätigkeiten im Kindergarten“, „Lernen“, „Malen“, „Berufe“) geordnete Aufzählung von Dingen aus dem Alltagsleben der Kinder den aktiven Wortschatz. Der Test beschränkt sich auf Substantive und Verben. In den Experimentalgruppen und in beiden Kontrollgruppen konnten fast alle Kinder im Laufe eines Jahres ihre Leistungen in diesem Subtest verbessern. Die Leistungssteigerungen können auch für die verschiedenen Subgruppen – allerdings in unterschiedlicher Intensität – dokumentiert werden. Im Folgenden werden zunächst die Werte der Gesamtgruppen vorgestellt. Dieselben Statistiken werden danach für die Subgruppen der Kinder mit Migrationshintergrund und mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen erhoben.

Deskriptive Maße im Subtest „aktiver Wortschatz“ für Kinder aus den Experimentalgruppen, N = 38

	Aktiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz zweiter Messzeitpunkt	Differenz Wortschatz zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	46,61	80,82	34,92
Spannweite	61	97	83
Minimum	16	44	1
Maximum	77	141	84

Tab. 16

Deskriptive Maße im Subtest „aktiver Wortschatz“ für Kinder aus den Kontrollgruppen, N = 36

	Aktiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz zweiter Messzeitpunkt	Differenz Wortschatz zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	51,08	69,83	18,97
Spannweite	79	79	59
Minimum	21	39	-11
Maximum	100	118	48

Tab. 17

Am ersten Testzeitpunkt erreichten die Kinder der Experimentalgruppen im Subtest „aktiver Wortschatz“ einen arithmetischen Mittelwert von 46,61 Punkten. Der Minimalwert in den Experimentalgruppen lag am ersten Testzeitpunkt bei 16 Punkten, der Maximalwert bei 77 Punkten. Die Kinder der Kontrollgruppen erreichten bei vergleichbarer Gruppengröße und Gruppenkonstellation zum gleichen Testzeitpunkt einen etwas höheren Mittelwert von 51,08 Punkten. Der Minimalwert der Kinder aus den Kontrollgruppen

lag am ersten Testzeitpunkt bei 21 Punkten, der Maximalwert bei 100 Punkten („Ausreißer“).

Am zweiten Testzeitpunkt erreichten die Kinder der Experimentalgruppen in dem Subtest „aktiver Wortschatz“ einen Mittelwert von 80,82 Punkten. Der Minimalwert lag in den Experimentalgruppen bei 44 Punkten, der Maximalwert bei 141 Punkten. Insgesamt erreichten sechs Kinder der Experimentalgruppen am zweiten Messzeitpunkt einen Wert von 100 Punkten oder mehr.

Das arithmetische Mittel der Kinder aus den Kontrollgruppen betrug am zweiten Testzeitpunkt 69,83 Punkte und lag damit um 10,99 Punkte unter dem Mittelwert der Experimentalgruppen. Die Kinder der Kontrollgruppen erreichten bei der zweiten Messung einen Minimalwert von 39 Punkten und einen Maximalwert von 118 Punkten. In den Kontrollgruppen erzielte ein Kind bereits am ersten Testzeitpunkt einen hohen Wert von 100 Punkten, der deutlich über den maximalen Testwerten seiner Bezugsgruppe lag. Auch am zweiten Messzeitpunkt erreichte dieses Kind einen überdurchschnittlich hohen Wert (118 Punkte). Am zweiten Messzeitpunkt erreichte noch ein anderes Kind aus der Kontrollgruppe einen überdurchschnittlich hohen Testwert von 114 Punkten. In den Kontrollgruppen erreichten somit zwei Kinder am zweiten Testzeitpunkt Werte von 100 Punkten oder mehr.

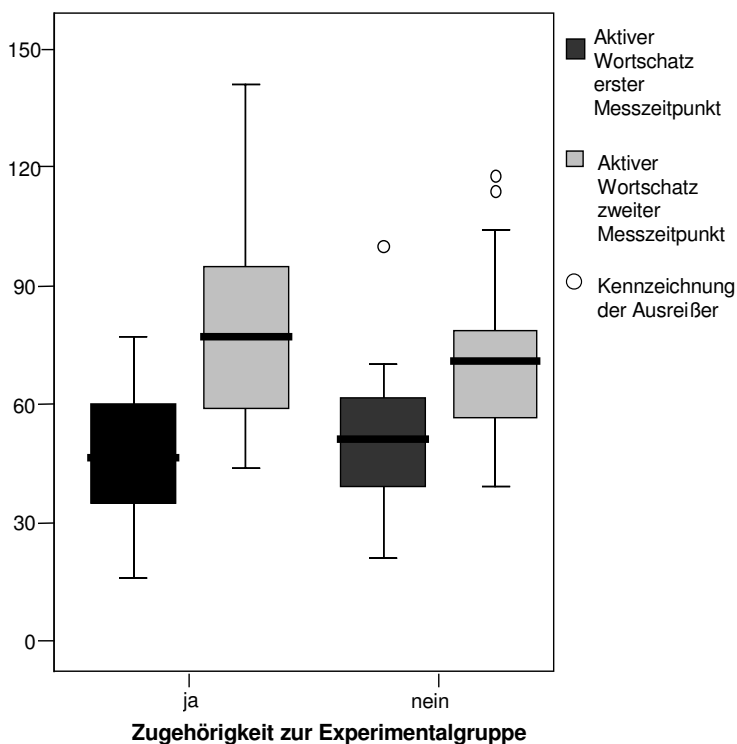


Abb.14

Die Boxplots zeigen, dass die Spannweite der Testergebnisse in den Experimentalgruppen zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt zugenommen hat, während sie in den Kontrollgruppen annähernd gleich geblieben ist. Das arithmetische Mittel lag am ersten Testzeitpunkt in den Experimentalgruppen bei 46, 61 Punkten und damit 4,47 Punkte unter dem Mittelwert der Kontrollgruppen. Am zweiten Messzeitpunkt hat sich die Differenz des arithmetischen Mittels zwischen Experimental- und Kontrollgruppen auf 10,99 Punkte erhöht. Während die Spannweite in den Kontrollgruppen zwischen Testzeitpunkt eins und Testzeitpunkt zwei annähernd gleich geblieben ist, zeigen die Boxplots für die Experimentalgruppen einen Anstieg der Spannweite am zweiten Messzeitpunkt im Verhältnis zur Spannweite am ersten Messzeitpunkt.

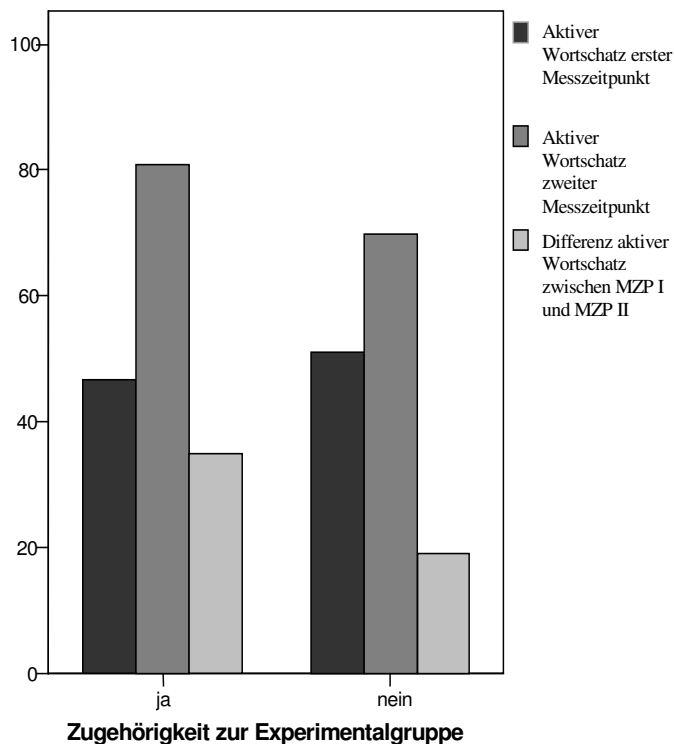


Abb.15

Betrachtet man im Balkendiagramm die Differenzen beider Gruppen im Wortschatztest, so fallen deutliche Unterschiede hinsichtlich der mittleren Wortschatzsteigerung auf.

Im Durchschnitt konnten die Kinder der Experimentalgruppen ihre Leistung in diesem Subtest innerhalb eines Jahres um 34,92 Punkte verbessern.

Die minimale Leistungssteigerung lag bei einem Punkt, die maximale Leistungssteigerung bei 84 Punkten.

Diese Leistungssteigerung ist fast doppelt so hoch, wie die Wortschatzdifferenz der Kinder aus den Kontrollgruppen, die im arithmetischen Mittel 18,97 Punkte betrug.

In den Kontrollgruppen traten bei drei Kindern Leistungsreduktionen von bis zu -11 Punkten auf. Die maximale Leistungssteigerung der Kinder aus den

Kontrollgruppen betrug 48 Punkte und lag damit fast 50 % unter dem Maximum der Experimentalgruppe.

Bei der Durchführung des t-Tests für die Mittelwertgleichheit ergibt sich eine hohe Signifikanz von $\alpha = 0,01$ (beidseitig).

3.1. Veränderungen des aktiven Wortschatzes in der Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund

Deskriptive Maße im Subtest „aktiver Wortschatz“ für Kinder mit Migrationshintergrund (Experimentalgruppen), N = 14

	Aktiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz zweiter Messzeitpunkt	Differenz Wortschatz zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	34,29	64,57	30,29
Spannweite	46	46	35
Minimum	16	48	9
Maximum	62	94	44

Tab.18

Deskriptive Maße im Subtest „aktiver Wortschatz“ für Kinder mit Migrationshintergrund (Kontrollgruppen), N = 9

	Aktiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz zweiter Messzeitpunkt	Differenz Wortschatz zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	48,11	65,89	17,78
Spannweite	39	25	31
Minimum	31	52	4
Maximum	70	77	35

Tab.19

Die Leistung der Kinder im Subtest „aktiver Wortschatz“ betrug in den Experimentalgruppen am ersten Testzeitpunkt im arithmetischen Mittel 34,29 Punkte. Der Minimalwert der Kinder aus den Experimentalgruppen lag am ersten Testzeitpunkt bei 16 Punkten, der Maximalwert betrug in den Experimentalgruppen 62 Punkte.

Die Kinder der Kontrollgruppen erzielten am ersten Messzeitpunkt ein arithmetisches Mittel von 48,11 Punkten. Auch die Minimal- und Maximalwerte der Kinder aus den Kontrollgruppen lagen am ersten Testzeitpunkt mit 31 Punkten (Minimum) und 70 Punkten (Maximum) über den entsprechenden Werten der Experimentalgruppen.

Am zweiten Testzeitpunkt erreichten die Kinder der Experimentalgruppen ein arithmetisches Mittel von 64,57 Punkten. Das arithmetische Mittel in den Kontrollgruppen lag mit 65,89 Punkten nur minimal höher. Die minimale Leistung im Subtest „aktiver Wortschatz“ betrug in den Experimentalgruppen am zweiten Testzeitpunkt 48 Punkte. Der Maximalwert lag bei 94 Punkten. Der Minimalwert in den Kontrollgruppen betrug am zweiten Testzeitpunkt 52 Punkte, während der Maximalwert bei 77 Punkten lag.

Im Subtest „aktiver Wortschatz“ konnten die Kinder der Experimentalgruppen, die zu Beginn der Studie im Mittel erheblich schlechtere Testwerte erzielten, als die Kinder der Kontrollgruppen, ihre Leistungen nahezu an die Leistungen der Kontrollgruppen angleichen.

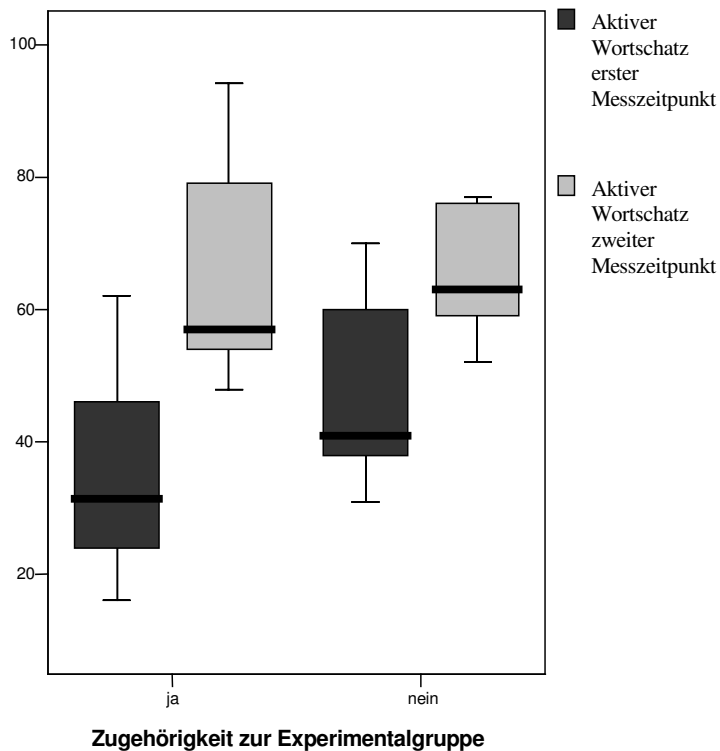


Abb.16

Bei der Betrachtung der Boxplots fällt auf, dass am zweiten Testzeitpunkt zwar das arithmetische Mittel mit 64, 57 Punkten und mit 65, 89 Punkten in den Kontrollgruppen nahezu identisch ist, dass von den Kindern der Experimentalgruppen aber häufiger hohe Testwerte von achtzig Punkten oder mehr erreicht werden, als von den Kindern der Kontrollgruppen. Die Spannweite der Testergebnisse ist am zweiten Testzeitpunkt in den Experimentalgruppen größer, als in den Kontrollgruppen. Da die Spannweite beider Gruppen am ersten Testzeitpunkt nahezu vergleichbar war, müssen die erzielten Leistungssteigerungen in den Experimentalgruppen größer sein, als in den Kontrollgruppen.

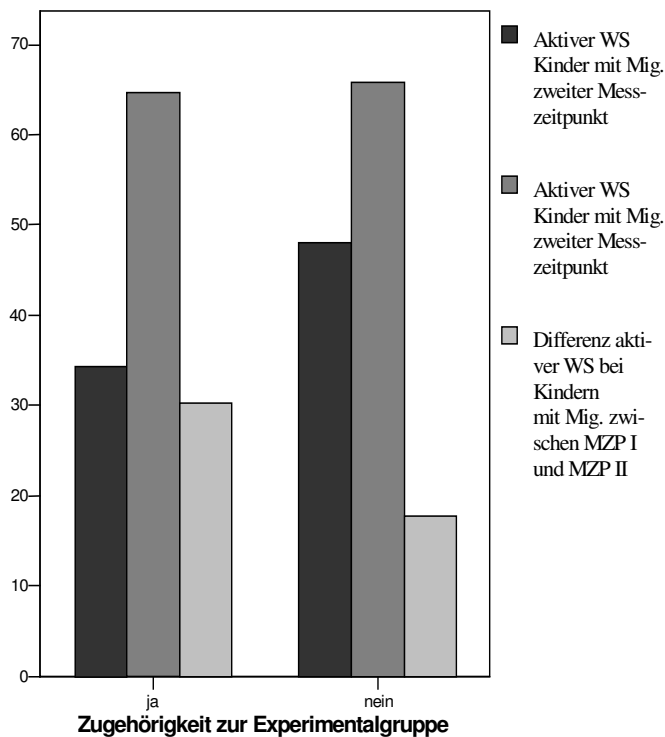


Abb.17

Aus dem Diagramm wird ersichtlich, dass die Wortschatzdifferenz in den Experimentalgruppen deutlich höher ausfällt, als in den Kontrollgruppen. Während die Kinder der Kontrollgruppen im Mittel einen Wortschatzwachstum von 17,78 Punkten erzielten, war die Wortschatzdifferenz der Kinder aus den Experimentalgruppen mit 30,29 Punkten fast doppelt so hoch. Die Leistungssteigerung der Kinder mit Migrationshintergrund betrug in den Experimentalgruppen mindestens neun Punkte. Die höchste Leistungssteigerung in den Experimentalgruppen betrug 44 Punkte. In den Kontrollgruppen wurde eine Mindeststeigerung von vier Punkten und eine maximale Steigerung von 35 Punkten erzielt.

Die Überprüfung der Mittelwertgleichheit mit dem t- Test ergab eine hohe beidseitige Signifikanz von $\alpha = 0,003$ bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$.

3.2. Veränderungen des aktiven Wortschatzes in der Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen

Insgesamt nahmen 27 Kindern mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen an der Studie teil. Bei diesen Kindern waren v.a. die syntaktisch-morphologische und die semantisch-lexikalische Spracheentwicklungsebene auffällig. Bei 15 deutschen Kindern lagen spezifische Sprachentwicklungsstörungen vor, die – in unterschiedlicher Intensität – die semantisch-lexikalische, die syntaktisch-morphologische und die phonetisch-phonologische Sprachebene beeinträchtigten.

Bei 12 weiteren Kindern lag zudem ein Migrationshintergrund vor, so dass die sprachlichen Auffälligkeiten dieser Kinder sowohl auf einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, als auch auf dem Phänomen der „doppelten Halbsprachigkeit“ basieren konnten.

16 Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen gehörten zu den Experimentalgruppen und elf Kinder zu den Kontrollgruppen.

Deskriptive Maße im Subtest „aktiver Wortschatz“ für Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Experimentalgruppen), N = 16

	Aktiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz zweiter Messzeitpunkt	Differenz Wortschatz zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	33,63	59,94	28,00
Spannweite	31	38	61
Minimum	16	44	1
Maximum	47	82	62

Tab.20

Deskriptive Maße im Subtest „aktiver Wortschatz“ für Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Kontrollgruppen), N = 11

	Aktiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz zweiter Messzeitpunkt	Differenz Wortschatz zwischen MZP I und MZP II
Mittelwert	45,73	55,91	10,55
Spannweite	45	65	53
Minimum	21	39	-11
Maximum	66	104	42

Tab.21

25 Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen konnten ihre Leistung im Subtest „aktiver Wortschatz“ zwischen den beiden Messzeitpunkten um mindestens einen Punkt verbessern. Am ersten Testzeitpunkt lag das arithmetische Mittel der Kinder aus den Experimentalgruppen bei 33,63 Punkten und damit deutlich unter dem arithmetischen Mittel von 45,73 Punkten, das von den Kindern aus den Kontrollgruppen erreicht wurde.

Der Minimalwert am ersten Testzeitpunkt lag bei den Kindern aus den Experimentalgruppen bei 16 Punkten. Der Maximalwert betrug in den Experimentalgruppen 47 Punkte.

Auch hier erreichten die Kinder der Kontrollgruppen mit einem Minimum von 21 Punkten und einem Maximum von 66 Punkten deutlich höhere Anfangswerte. Am zweiten Testzeitpunkt betrug das arithmetische Mittel in den Experimentalgruppen 59,94 Punkte. In den Kontrollgruppen lag es bei 55,91 Punkten. Der Minimalwert lag in den Experimentalgruppen bei 44 Punkten. Der Maximalwert betrug 82 Punkte. In den Kontrollgruppen betrug der Minimalwert 39 Punkte. Der Maximalwert von 104 Punkten wurde von einem Kind erreicht, das sich mit diesem Testergebnis ganz erheblich von

seiner Bezugsgruppe unterschied. Bei diesem Kind lag ein Dysgrammatismus, sowie eine isolierte Dyslalie (Sigmatismus interdentalis) vor, die mit einer sprachtherapeutischen Förderung (Logopädie) behandelt wurden. Die semantisch-lexikalische Sprachebene war bei diesem Kind offensichtlich nicht von der Störung betroffen.

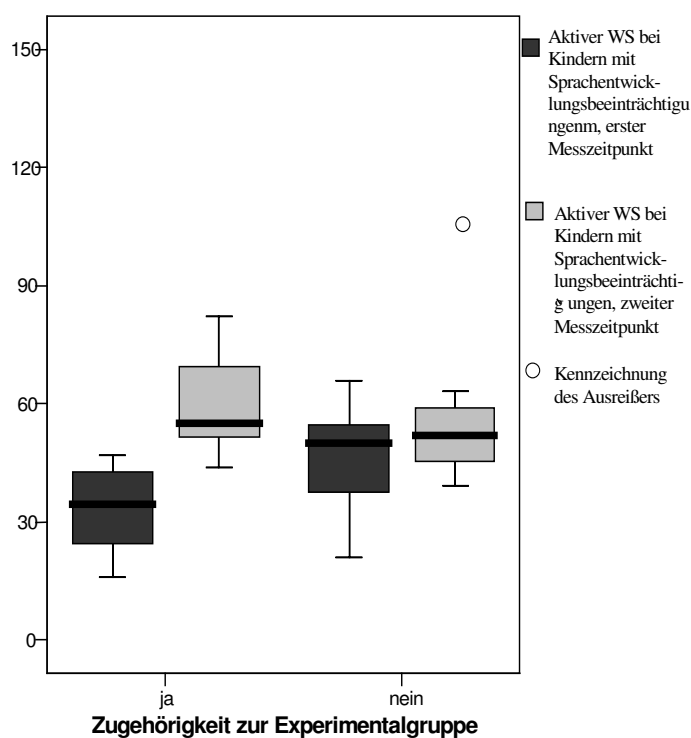


Abb. 18

Die Boxplots zeigen, dass die arithmetischen Mittelwerte im Subtest „aktiver Wortschatz“ in den Experimentalgruppen und in den Kontrollgruppen erwartungsgemäß im unteren Leistungsspektrum der Messskala lagen. Die Spannweite zwischen Minimum und Maximum war in den Experimental- und in den Kontrollgruppen ähnlich gering. Der Mittelwert wurde in den

Experimentalgruppen stark angehoben (um 26,31 Punkte), während er sich in den Kontrollgruppen nur etwa halb so stark (10,18 Punkte) verändert hat. Die Leistungsunterschiede zwischen der ersten und der zweiten Messung werden aus dem nachfolgenden Balkendiagramm deutlich ersichtlich.

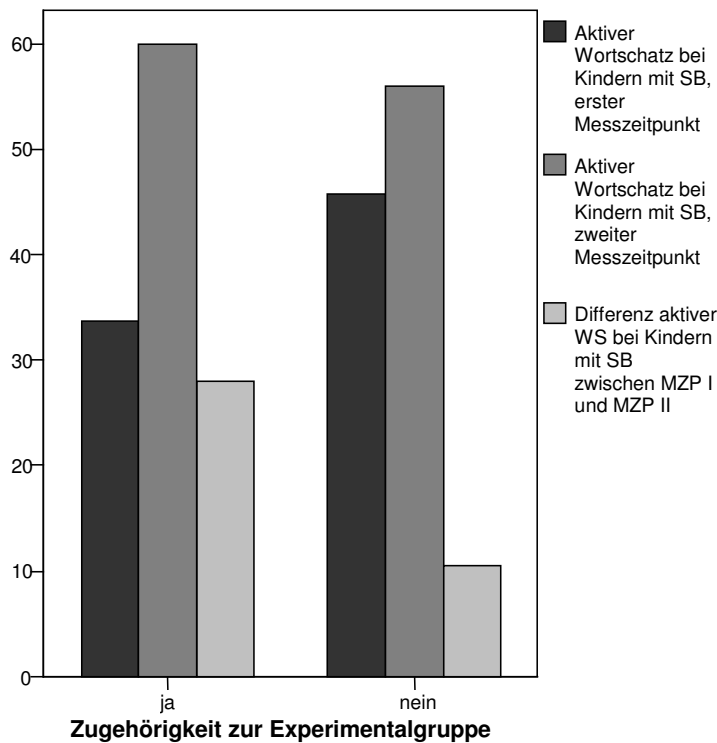


Abb. 19

Bei zwei Kindern hat sich die Leistung im Subtest „aktiver Wortschatz“ im Laufe des Jahres erheblich um neun bzw. um elf Punkte verschlechtert. Beide Kinder gehörten zur Kontrollgruppe. Bei einem Kind reduzierte sich die Leistung in diesem Subtest geringfügig um einen Punkt. Ein Migrationshintergrund lag bei den drei Kindern nicht vor. Bei den Kindern mit erheblichen Leistungsverschlechterungen wurde eine spezifische Sprachentwicklungsstörung mit Beeinträchtigungen der semantisch-lexikalischen, der

phonetisch-phonologischen und der syntaktisch-morphologischen Sprachebene diagnostiziert.

Die spezifische Sprachentwicklungsstörung wurde bei beiden Kindern langfristig durch logopädische Maßnahmen behandelt. Bei einem Mädchen hatten sich am zweiten Testzeitpunkt zusätzlich Verhaltensauffälligkeiten (wieder auftretendes nächtliches Einnässen, Wut- und Trotzanfälle und zeitweilige Sprechverweigerung) manifestiert. Diese Verhaltensauffälligkeiten hängen nach Auskunft der Erzieherinnen vermutlich damit zusammen, dass das Mädchen die Geburt eines Geschwisterkindes verarbeiten musste und Schwierigkeiten bei seiner neuen Rollenfindung („älteste Schwester“) hatte.

In den Experimentalgruppen traten keine Leistungsverschlechterungen auf. Alle Kinder konnten ihre Leistung im Subtest „aktiver Wortschatz“ um mindestens einen Punkt verbessern. Im Mittel konnten die Kinder der Experimentalgruppen ihre Leistung im Subtest „aktiver Wortschatz“ um 28,00 Punkte verbessern. Das arithmetische Mittel der Kinder aus den Kontrollgruppen betrug im Bereich der Wortschatzentwicklung 10,55 Punkte, so dass die Entwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder in den Experimentalgruppen um mehr als 50 % über der Entwicklung der Kinder aus den Kontrollgruppen lag.

Bei der Interpretation der Messergebnisse muss jedoch beachtet werden, dass die beiden Kinder, deren Leistungen sich stark verschlechtert haben, das arithmetische Mittel für die beiden Kontrollgruppen erheblich beeinflussen und senken.

Die maximale Leistungssteigerung in den Experimentalgruppen betrug 62 Punkte und in der Kontrollgruppen 42 Punkte.

Die Signifikanzprüfung auf Mittelwertgleichheit wurde mit dem t-Test durchgeführt und liegt beidseitig bei $\alpha = 0,005$. Bei einem definierten Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ ist das Ergebnis signifikant.

Überleitung

Die quantitative Datenanalyse hat sowohl im Gesamtgruppenvergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppen, als auch in den Teilgruppenvergleichen für Kinder mit Migrationshintergrund und für Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten gezeigt, dass die Sprachentwicklung durch die musikalische Förderung positiv beeinflusst wurde. Die arithmetischen Mittelwerte für die Entwicklung des aktiven Wortschatzes und für die semantische und grammatikalische Entwicklung stiegen in den Experimentalgruppen deutlich und z.T. sogar signifikant stärker an, als in den Kontrollgruppen. Die quantitative Datenanalyse wird im Folgenden durch acht qualitative Einzelfallanalysen ergänzt und gestützt.

Einzelfallanalysen

In allen Analysen wurden die Namen der Kinder aus Gründen des Datenschutzes geändert.

4. Einzelfallanalysen für Kinder mit hoher Sprachkompetenz

Betrachtet wird zunächst das Entwicklungsprofil von zwei Kindern der Experimentalgruppe, einem Jungen und einem Mädchen. Beide Kinder verfügten bereits am ersten Testzeitpunkt über überdurchschnittlich gute Sprachkompetenzen. Es werden sowohl die Entwicklungsfortschritte im standardisierten Sprachentwicklungsprofil, als auch die Beobachtungen zur Sprach- und Spielentwicklung im Laufe des Projektjahres berücksichtigt.

4.1. Tobias

Tobias war am Beginn des Projektjahres 69 Monate alt und gehörte damit zu den ältesten Kindern der Gruppe. Er hat einen kleinen Bruder von 12 Monaten. In der Gruppensituation fällt auf, dass Tobias nur wenig Kontakt zu anderen Kindern hat. Er spielt meist allein und beschäftigt sich viel mit Bilderbüchern. Besonders interessieren ihn Bücher über Vulkane, Planeten, Züge und Flugzeuge. Mit Legosteinen baut er Flugzeugmodelle detailreich nach. Dabei legt er oft ein aufgeschlagenes Buch mit Zeichnungen eines Flugzeuges auf den Tisch neben sich und beginnt, sein Flugzeug von „vorne nach hinten“, d.h. zuerst „Nase“, Pilotenkabine und Vordertür, zu konstruieren. Auch beim Malen und Zeichnen geht Tobias so strukturiert vor. Im Alter von etwa 60 Monaten hat Tobias sich eigenständig synthetisierende

Lesefähigkeiten angeeignet. Den genauen Beginn des Lesens können seine Mutter und die Erzieherin nicht benennen. Seine Mutter beschreibt Tobias als wissbegierigen und sehr anstrengenden Sohn („Der fragt mich immer Sachen, die ich selbst nicht weiß und er lässt dann auch nicht locker. Ich schick’ ihn dann immer zum Opa, weil der Zeit hat und auch viel über Technik weiß. Oder ich geh’ mit ihm in die Bücherei und hole Bücher zu dem Thema, was er wissen will.“). In der Kindergartengruppe spricht Tobias v.a. mit den erwachsenen Bezugspersonen. Schon zum ersten Beobachtungszeitpunkt sprach Tobias davon, dass er viel lieber zur Schule, als in den Kindergarten gehen möchte und dass er viele Angebote des Kindergartens als nicht mehr altersgemäß empfindet („Ehrlich, ich bin hier doch wirklich total unterfordert.“). Von den anderen Kindern wird Tobias respektiert und teilweise auch bewundert, aber er wird kaum in die gemeinsamen Spielaktivitäten einbezogen, was Tobias aber anscheinend nicht stört. Tobias hat zwei Freunde in der Gruppe, die ihm aber hinsichtlich ihrer sprachlichen, planerischen und motorischen Kompetenzen weit unterlegen sind. Beide Jungen beginnen aufgrund einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung im Laufe des Projektjahres mit einer logopädischen Behandlung. Tobias Entwicklungsprofil könnte auf eine allgemeine Hochbegabung hindeuten (vgl. FORTENBACHER, 2006). Darauf weisen v.a. folgende Symptome hin:

- hohe Sprachkompetenzen auf allen Sprachebenen
- sehr früh entwickelte, synthetisierende Lesefähigkeiten
- extreme Wissbegierde und Interesse für nicht altersentsprechende Themenbereiche, v.a. im technischen und naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich
- frühzeitig strukturiertes Arbeits- und Problemlöseverhalten

- stark zurückgezogenes Verhalten gegenüber anderen Kindern

Eine entsprechende Diagnostik ist bisher nicht erfolgt. Im August 2006 wurde Tobias in die erste Klasse der Grundschule eingeschult.

Entwicklungsstand am Beginn des Projektjahres

1. Spielverhalten

Zum ersten Messzeitpunkt konnten hinsichtlich Tobias Spielverhaltens folgende Beobachtungsdaten gewonnen werden:

Spielpräferenz

Tobias spielt v.a. Konstruktionsspiele (Bauen mit Legosteinen, Malen und Basteln) und beschäftigt sich mit Bilderbüchern. Er zeigt Spieltätigkeiten in allen Spielformen. Interessant ist, dass Tobias bei Regelspielen sehr schnell zu merken scheint, wenn das Spiel zu seinen Ungunsten verläuft. In einem solchen Fall ändert er selbstständig die Spielregeln, indem er beispielsweise seine Mitspieler überredet, mit ihm die Spielfiguren zu tauschen oder indem er in die Kasse des Monopolspiels greift und sich so neues Spielgeld besorgt. Tobias kann anscheinend sehr vorausschauend denken und planen. Diese kognitive Überlegenheit nutzt er im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern geschickt und zu seiner eigenen Vorteilsnahme aus.

Durchschnittliche Spieldauer

Tobias spielt vorwiegend alleine. Seine Spielsequenzen im Alleinspiel sind zwischen 10 und 30 Minuten lang. Tobias zieht das Alleinspiel den Formen des Interaktionsspiels vor. Deshalb sind Interaktionsspiele selten und mit durchschnittlich zehn Minuten erheblich kürzer. Tobias wird durch die

Erzieherinnen oft zu Interaktionsspielen aufgefordert („Geh’ doch mal mit dem Stefan zum Kaufladen“). Er beginnt dann eine Spielhandlung, zieht das Rollenskript quasi „im Schnellverfahren“ innerhalb weniger Minuten durch und kehrt wieder zu der Erzieherin zurück.

Einschätzung der Spielkonzentration

Während der Konstruktionsspiele und beim Lesen ist Tobias außerordentlich konzentriert und lässt sich auch in unruhiger Umgebung oder bei permanenter Ansprache durch andere Kinder nicht von der Beschäftigung mit seinem Spielmaterial und seiner gewählten Aufgabe abhalten. In Interaktionsspielen ist die Spielkonzentration wesentlich geringer. Tobias wechselt schnell zwischen der Pseudo-Realität des Spiels und der Wirklichkeit hin und her und durchbricht dadurch immer wieder das Rollenskript seiner Spielpartner. Oft erteilt er seinen Spielpartnern auch Anweisungen oder kritisiert sie, weil sie seiner Meinung nach zu langsam oder nicht rollenkonform genug agieren.

Fähigkeit zum Symbolspiel

Tobias kann auf der symbolischen Ebene spielen, hat aber teilweise Schwierigkeiten, sich von den Bedingungen der tatsächlichen Realität zu lösen und sich emotional auf die Pseudorealität der Spielsymbolwelt einzulassen. Anzeichen für dieses „Schwanken“ zwischen symbolischer Spielrealität und Realität sind z.B. Äußerungen wie „Das stimmt ja in Wirklichkeit nicht, aber wir tun jetzt einfach mal so.“ oder „Maurice, eigentlich ist das ja peinlich, was du da jetzt machst, aber es ist ja nur ein Spiel und da darfst du so was tun.“ Tobias hat demnach eine stabile Überstiegsfähigkeit entwickelt und

kann sicher zwischen zwei Realitätsebenen hin und her wechseln (Fähigkeit zum Perspektivenwechsel), wobei er die Ebene der tatsächlichen Realität der Symbolrealität des Spiels eindeutig vorzieht. Seine kommentatorischen Äußerungen über den Spielverlauf oder über das gerade ablaufende Rollenskipt zeigen auch, dass Tobias bereits gute metasprachliche Kompetenzen entwickelt hat (vgl. auch BÜRKI, 2000, S.15).

2. Sprache

Hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten wurden zu Beginn des Projektes folgende quantitative und qualitative Daten ermittelt:

Aktiver Wortschatz

Tobias verfügt bereits am ersten Messzeitpunkt über einen großen aktiven Wortschatz. Im KISTE-Verfahren erreichte er im entsprechenden Subtest 71 Punkte und liegt damit weit über dem arithmetischen Mittel von Experimental- und Kontrollgruppe von 48,78 Punkten. Tobias kann in Spiel- und Erzählsituationen leicht auf seinen Wortschatz zugreifen. Seine sprachlichen Äußerungen wirken oft ziemlich altklug.

Aufgabenverständnis

Tobias kann in der Regel alle Arbeits- und Aufgabenstellungen im Kindergartenalltag erfassen und sie entsprechend befolgen. Dabei spielt es keine Rolle, ob eine Aufgabenstellung rein verbal vermittelt, ob sie zusätzlich visualisiert oder mit handlungsbegleitendem Sprechen vollzogen wird.

Textverständnis

Tobias kann die Handlung von vorgelesenen oder frei erzählten Geschichten erfassen. Gehörte Geschichten kann er mit eigenen Worten nacherzählen. Dabei kann er die gehörte Handlung sinnvoll strukturieren und sie vollständig und detailreich nacherzählen. Wenn er eine Geschichte gut kennt, besteht er oft auf einer wortgetreuen Erzählung bzw. Textwiedergabe. Er kritisiert und „korrigiert“ entsprechende Lese- oder Erzählfehler. Da Tobias synthetisierend lesen kann, achtet er besonders genau auf Lesefehler und einen wortgenauen Textvortrag. Tobias kontrolliert die vorlesende Erzieherin, indem er den Buchtext still mitliest.

Strukturierte Erzählfähigkeit

Tobias kann vollständig, detailgenau und zeitlich strukturiert von Erlebnissen, beispielsweise am Wochenende oder im Urlaub berichten. Auch von Ereignissen, die mehrere Wochen oder Monate zurückliegen, kann Tobias strukturiert und flüssig erzählen.

Kommunikationsverhalten

Tobias spricht sowohl in der täglichen Gruppensituation, als auch in der Testsituation gerne und viel. Tobias ergreift selbstständig die Initiative, um

eine Kommunikation zu beginnen. Er wendet sich bevorzugt an erwachsene Kommunikationspartner. Seine Sprechfreude wird bereits am ersten Testzeitpunkt von den Erzieherinnen und von der Testleiterin als sehr hoch eingestuft. In Kommunikationssituationen mit Gleichaltrigen zeigt Tobias ein relativ dominantes Kommunikationsverhalten. Teilweise zieht er sich auch aus kommunikationsintensiven Spielsituationen (Rollenspiele) mit Gleichaltrigen bewusst zurück und nimmt stattdessen ein Gespräch mit den anwesenden erwachsenen Bezugspersonen auf. Tobias fällt es in Situationen, in denen zwei erwachsene Personen miteinander sprechen teilweise schwer, das Gesprächsende abzuwarten. Im Erzählkreis gelingt es ihm andererseits sehr gut, einen Beitrag durch Handzeichen anzuzeigen und zu warten, bis er an der Reihe ist, seinen Erzählbeitrag anzubringen. Das zeigt, dass Tobias bereits Kommunikationsregeln kennt und sie in gewohnten Situationen in der Gruppe gut anwenden kann. Sein Kommunikationsverhalten zeigt eine starke Erwachsenenorientierung, die auch in Tobias' Sozial- und Spielverhalten beobachtet werden kann.

Grammatikalische Kompetenzen in der aktiven Sprache

Tobias spricht in vollständigen Sätzen mit komplexem Satzbau. Er kann in Haupt- und Nebensatzkonstruktionen sprechen. Die Wortstellung entspricht den allgemeinen Regeln der deutschen Sprache. Tobias verwendet in seiner Spontansprache in der Regel die korrekten Präpositionen und Flexionen. Tobias erkennt grammatikalisch oder phonetisch falsche Sprachäußerungen anderer Kinder und weist die Erzieherinnen darauf hin, indem er selbst die korrekte sprachliche Form bildet und sie mit der falschen Sprachproduktion vergleicht. Das Verhalten weist auf hohe metasprachliche Fähigkeiten hin.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen

Am ersten Messzeitpunkt erzielte Tobias im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ des KISTE-Verfahrens 13 von 14 möglichen Punkten.

Tobias liegt damit auch in diesem Subtest über dem arithmetischen Mittelwert der Experimental- und Kontrollgruppe. Das lässt auf einen sehr gut ausgebildeten passiven Wortschatz schließen.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen

Am ersten Messzeitpunkt erzielte Tobias im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ des KISTE-Verfahrens 12 von 14 möglichen Punkten. Das arithmetische Mittel der Gesamtgruppe betrug am ersten Testzeitpunkt 5,77 Punkte. Tobias' sprachstrukturelles Wissen scheint im Vergleich zur Gesamtgruppe überdurchschnittlich gut entwickelt zu sein.

Entwicklung innerhalb des Projektjahres

Tobias kam immer sehr gerne in die Projektgruppe. Das begründete er v.a. damit, dass es in der Gruppensituation für ihn „immer so langweilig“ sei. In der Musikgruppe könne er „immerhin richtig was tun.“ Während der Projektphase hat Tobias eine enge Beziehung zur Projektleiterin aufgebaut. An den Musikgruppen nahm er regelmäßig und gerne teil und forderte oft auch während der täglichen Gruppensituation eine „private Musikzeit“ ein, in der er allein mit der Projektleiterin Musik machen und z.B. Gitarrenakkorde lernen wollte. Andere Kinder duldet er dabei, solange sich diese nicht aktiv in die musikalische Situation einmischten. In der Musikgruppe agierte Tobias zunehmend selbstständig. Er nahm die Spielideen und Anregungen der Projektleiterin auf, probierte alle Spiele und Aktionen aus und machte

bereits nach vier Wochen eigene Spielvorschläge. Nach einem halben Jahr der Projektzeit schrieb er während der Projektgruppe auf einem Malblatt einen Text und verlangte von der Projektleiterin, ein Lied daraus zu machen. Daraufhin zog sich die Projektleiterin einen Tag später mit ihm in einen ruhigen Bereich des Gruppenraumes zurück, während die anderen Kinder mit Freispiel beschäftigt waren und bat Tobias, seinen Text vorzusingen. Die von Tobias gesungene Melodie wurde als Notenschrift notiert und über den Text gelegt. Tobias forderte noch monatelang immer wieder, dass „sein Lied“ gesungen werden sollte.

Spielentwicklung

Tobias nahm in der Musikgruppe Anregungen zum Rollenspiel bereitwilliger und intensiver auf, als in der alltäglichen Freispielsituation. Er konnte ein Rollenskript länger durchhalten, wenn es beispielsweise durch ein Spiellied angeregt und auf diese Weise vorstrukturiert wurde. Die sprachliche Interaktion mit anderen Kindern innerhalb eines Rollenskriptes blieb ein bisschen schwierig, da Tobias auch in einer durch ein Spiellied vorstrukturierten Situation immer wieder aus dem Rollenskript ausbrach und sich kommentierend über das Skript äußerte. Seine Spielpartner reagierten darauf in vielen Fällen verwirrt oder verärgert, weil sie sich in ihrem Spielhandeln unterbrochen fühlten.

Wortschatz am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erreichte Tobias im Subtest „aktiver Wortschatz“ des KISTE-Screenings einen Wert von 139 Punkten. Dieser Wert ist auf der vorgegebenen Skala des Verfahrens nicht mehr enthalten. Tobias konnte

seine Leistungen im Subtest „aktiver Wortschatz“ innerhalb eines Jahres um 68 Punkte steigern.

Kommunikationsverhalten am zweiten Messzeitpunkt

Tobias beteiligt sich weiterhin rege an Gesprächs- und Erzählkreisen in der Gruppe. Seine Sprechmotivation ist in der Gruppen-, wie auch in der Testsituation sehr hoch. Tobias reagiert immer noch sehr ungeduldig, wenn er zwei erwachsene Bezugspersonen im Gespräch erlebt und das Ende dieses Gespräches abwarten muss.

Im Kommunikationsverhalten zu Gleichaltrigen hat sich das Dominanzverhalten verstärkt. Durch Korrekturen fehlerhafter Sprachäußerungen und durch sehr kritische und teilweise herabwürdigende Kommentare zu Äußerungen anderer Kinder zeigt Tobias verstärkt, dass er sich seiner sprachliche Überlegenheit im Vergleich zu seinen gleichaltrigen Spiel- und Gesprächspartnern sehr bewusst ist. Ungefähr zur Hälfte des Projektjahres zeigte Tobias in Kommunikationssituationen erstmals intensiven und direkten Blickkontakt zu seinem Gesprächspartner.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ des KISTE-Screenings erreichte Tobias am zweiten Messzeitpunkt die Höchstpunktzahl und konnte seine Leistung in diesem Subtest um einen Punkt steigern.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ des KISTE-Screenings erreichte Tobias am zweiten Messzeitpunkt die testdefinierte Höchstpunktzahl von 14 Punkten und konnte seine Leistung in diesem Subtest um zwei Punkte steigern. Tobias spricht in komplexen Sätzen mit Haupt- und Nebensatzverbindungen und wendet die grammatikalischen Formen und Flexionen der deutschen Sprache sicher an. Er erkennt grammatikalisch falsche Sprachäußerungen anderer Kinder und kommentiert oder korrigiert sie. Dabei wird er im Gegensatz zu früheren Äußerungen (s.o.) jetzt manchmal auch verletzend („Maurice, was hast du da gesagt ? Ich mittomm ? Das heißt doch „Ich komme mit“ – merk’ dir das doch endlich mal. Du bist wirklich ganz schön blöd, das muss ich schon sagen !“). Dieses Verhalten ist sowohl ein Verweis auf das große Selbstbewusstsein, das Tobias im sprachlichen Bereich aufgebaut hat, als auch ein Verweis auf Tobias hohe metasprachliche Kompetenzen.

Zusammenfassung

Schon am ersten Testzeitpunkt erzielte Tobias in den quantitativen Verfahren überdurchschnittliche Testergebnisse. Seine sprachliche Entwicklung war am ersten Testzeitpunkt auf allen Sprachebenen weitgehend abgeschlossen und auf einem hohen Niveau stabil. Dass eine weitere Stabilisierung und eine Erweiterung sprachlicher Kompetenzen auch während des Projektjahres stattgefunden hat, zeigt sich an einem starken Anstieg der Leistungen im Subtest „aktiver Wortschatz“, sowie an den Beobachtungen im metasprachlichen Bereich.

4.2. Leonie

Leonie war am ersten Messzeitpunkt 62 Monate alt. Sie hat keine Geschwister. Leonie kommt sehr gerne in den Kindergarten und ist bei Erzieherinnen und Kindern gleichermaßen beliebt. Leonie fällt in den Beobachtungssituationen durch ein sehr soziales und fürsorgliches Verhalten auf. Sie kümmert sich um andere Kinder und hilft besonders den jüngeren Kindern bei der Erledigung kleiner Aufgaben und bei alltäglichen Verrichtungen (z.B. Öffnen und Schließen der Trinkflasche oder von Knöpfen). Kleine Aufgaben, die ihr von den Erzieherinnen übertragen werden (z.B. Tisch decken, Botengänge zur benachbarten Kirche oder zum Pfarrhaus), führt sie bereitwillig, selbstständig und gewissenhaft durch. Leonie hat zwei enge Freundinnen in ihrer Gruppe, mit denen sie am liebsten spielt. Die drei treffen sich auch oft nachmittags zum Spielen. Leonie ist aber stets bereit, auch mit anderen Kindern zu spielen. Am liebsten spielt Leonie mit dem Kaufladen. Sie denkt sich kreative und komplexe Rollenskripte aus, die sie auch strukturiert durchführt. Dabei leitet sie oft jüngere Spielpartner oder Kinder mit geringeren Sprachkompetenzen an und besteht auch darauf, eine Spielsequenz gemeinsam zu Ende zu führen. Wenn ihre Spielpartner eine Spielsequenz vor dem vereinbarten Ende abbrechen, reagiert Leonie sehr unterschiedlich. Entweder bricht sie ebenfalls ihr Spiel ab und beschwert sich bei den Erzieherinnen, oder sie führt die Spielsequenz alleine oder mit neuen Spielpartnern zu Ende („Wir haben gerade „Ladendiebstahl“ gespielt. Du bist der Dieb und hast Schokolade gemopst und deine Mama hat gesagt, dass du dich bei mir entschuldigen musst, weil sonst die Polizei kommt. Da musst du jetzt weitermachen.“). Im August 2006 wurde Leonie in die erste Klasse der Grundschule eingeschult.

Entwicklungsstand am Beginn des Projektjahres

1. Spielverhalten

Am ersten Messzeitpunkt wurden folgende Beobachtungsdaten zu Leonies Spielverhalten ermittelt:

Spielpräferenz

Leonie spielt am liebsten Rollenspiele. Sie denkt sich ausführliche und komplexe Rollenskripte aus, wählt verschiedene Spielpartner und leitet die gemeinsame Spielsequenz an. Leonie achtet darauf, dass die Spielsequenzen weitgehend bis zum vereinbarten Ende durchgeführt werden.

Auf Anregungen ihrer Spielpartner geht Leonie meistens bereitwillig ein und versucht, sie mit ihren eigenen Vorstellungen und Ideen zu verbinden.

Durchschnittliche Spieldauer

Leonie spielt sehr ausdauernd. Die durchschnittliche Dauer ihrer Spielsequenzen beträgt etwa 30min, manchmal ist sie auch länger. Die Dauer der Spielsequenzen ist aber natürlich abhängig von der gewählten Spielform. So dauern schwierige Puzzelspiele oder Bastelarbeiten (Konstruktionsspiele) oder Regelspiele materialbedingt in den meisten Fällen länger, als von den Kindern vereinbarte Rollenspielsequenzen.

Einschätzung der Spielkonzentration

Leonie spielt sehr konzentriert. Vor allem bei Bastelarbeiten und bei Rollenspielen ist sie sehr in ihr Spiel vertieft und lässt sich auch in einer unruhigen Umgebung nicht von ihrer Tätigkeit ablenken.

Fähigkeit zum Symbolspiel

Rollenspiele sind Leonies präferierte Spielform. In diesem Bereich verfügt sie über große symbolische Fähigkeiten. Leonie kann verschiedene Spielrollen übernehmen und in den Rollen agieren bzw. interagieren. Dabei kann sie auch ihre stimmlichen Fähigkeiten (z.B. durchschnittliche Sprechtonhöhe, Prosodie, Sprechtempo) dem Charakter ihrer aktuellen Rolle anpassen. Im Symbolspiel agiert Leonie strukturiert und planvoll.

2. Sprache

Hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten wurden zu Beginn des Projektes folgende Daten ermittelt:

Aktiver Wortschatz

Am ersten Messzeitpunkt erreichte Leonie im Subtest „Aktiver Wortschatz“ einen Wert von 67 Punkten. Dabei liegt sie erheblich über dem arithmetischen Mittel der Gesamtgruppe von 48,78 Punkten. Leonie verfügt über einen großen aktiven Wortschatz, den sie in Spiel- und Erzählsituationen gut abrufen kann. Ihre sprachlichen Äußerungen wirken – wie auch die Äußerungen von Tobias (s.o.) – manchmal etwas altklug. Das hängt nach Auskunft ihrer Mutter damit zusammen, dass Leonie sich außerhalb des Kindergartens fast nur mit Erwachsenen unterhalten kann.

Aufgabenverständnis

Leonie kann verbal und non-verbal vermittelte Aufgaben verstehen und sie selbstständig bearbeiten. Die verschiedenen Materialien kann sie dabei planvoll und angemessen nutzen.

Textverständnis

Wenn in der Gesamtgruppe oder in Kleingruppen vorgelesen wird, ist Leonie in der Regel sehr aufmerksam und konzentriert bei der Sache. Sie betrachtet auch in Freispielsituationen gerne Bilderbücher oder bittet eine Erzieherin, ihr vorzulesen. Leonie kann Details und den Gesamtzusammenhang einer Geschichte kognitiv erfassen und den Inhalt einer vorgelesenen Geschichte sprachlich vollständig, strukturiert und detailreich nacherzählen und zusammenfassen.

Strukturierte Erzählfähigkeit

Im Morgenkreis und auch in der Freispielsituation erzählt Leonie häufig von Aktivitäten, die sie gemeinsam mit ihren Eltern oder mit ihren Freundinnen und deren Familien unternommen hat. Dabei kann sie detailliert und zeitlich gut strukturiert erzählen. Leonie kann auch über länger zurückliegende Ereignisse vollständig und detailliert berichten. Es ist beeindruckend, dass sie auch bei Bildbeschreibungen (z.B. aus Bilderbüchern) schon strukturiert vorgeht und Bilder in der Regel von „oben nach unten“ und von „links nach rechts“ (Leserichtung!) beschreibt. Dabei achtet Leonie auf viele Details.

Kommunikationsverhalten

Leonie spricht im Gruppenalltag sowohl in der Freispielsituation, als auch in angeleiteten Spiel- und Erzählsituationen sehr viel. Sie äußert sich besonders in Freispielsituationen selbstständig zu einem Thema, während sie in angeleiteten Erzählsituationen (Morgenkreis oder gemeinsame Bilderbuchbetrachtung) oft abwartet, bis eine erwachsene Bezugsperson eine Frage an sie richtet. In der Testsituation benötigte Leonie etwas Zeit, bis sie sich frei zu den Testfragen äußerte. In der Testsituation schien Leonie recht genau abzuwägen, welche Wörter sie im Wortschatztest nennen sollte. Dieses Kommunikationsverhalten zeigt, dass Leonie die Besonderheit einer Testsituation begriffen hat und entsprechend auf die besondere Kommunikationssituation und die sprachlichen Anforderungen reagiert. Leonie kann im Erzählkreis und in Rollenspielen die wichtigsten Kommunikationsregeln (Blickkontakt, andere Personen ausreden lassen, Signalisierung des eigenen Gesprächsbedarfs durch Handzeichen) sicher anwenden.

Grammatikalische Kompetenzen in der aktiven Sprache

Leonie spricht in vollständigen und komplexen Sätzen. Sie kann Haupt- und Nebensatzkonstruktionen grammatikalisch korrekt realisieren und dabei die verschiedenen Verbflexionen bilden. Leonie wendet die Präpositionen in ihrer Spontansprache korrekt an. Auch die richtige Wortstellung im Satz gelingt ihr fehlerfrei.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen

Im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ erreichte Leonie bereits am ersten Messzeitpunkt die Höchstpunktzahl von 14 Punkten. Damit liegt sie erheblich über dem Mittelwert der Gesamtgruppe (11,15 Punkte).

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen

Leonie erreichte im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ am ersten Messzeitpunkt einen Wert von zehn Punkten. Der arithmetische Mittelwert der Gesamtgruppe lag in diesem Subtest am ersten Messzeitpunkt bei 5,76 Punkten. Leonie liegt hier also sehr weit über den Leistungen der anderen Kinder ihrer Bezugsgruppe.

Entwicklung innerhalb des Projektjahres

Leonie kam in den ersten sechs Monaten sehr gerne in die Musikgruppe. Ab dem dritten Quartal des Projektjahres ließ ihre Motivation zur Teilnahme an der Projektgruppe erheblich nach. Leonie äußerte sich gestört durch den hohen Lautstärkepegel während der Projektzeit und durch die teilweise große motorische Unruhe der anderen Kinder. Zudem fühlte sie sich gestört, weil sie aufgrund des Projektes ihr Spiel unterbrechen musste. Dieses Verhalten zeigte Leonie auch in anderen Bereichen des Kindergartenalltags. Sie verreiste häufig und lange mit ihren Großeltern und fehlte oft. Wenn sie im Kindergarten war, beschäftigte sie sich zunehmend mit komplexen Puzzel- und mit Regelspielen oder sah sich Bilderbücher an.

In der Musikgruppe nahm Leonie alle Spiel- und Gestaltungsideen gerne auf und entwickelte daraus eigene Spiele. Dabei nutzte sie verschiedene Materialien als Requisiten für ein zu einem Lied passenden Rollenspiel und

wählte sich ihre Spielpartnerinnen für die Spielsequenz aus. Leonie mochte besonders in der Endphase des Projektes die ergänzenden Bastelangebote sehr gerne. Sie arbeitete mit den zur Verfügung stehenden Materialien kreativ und selbstständig und ging sehr sorgfältig mit den Materialien um.

Spielentwicklung

Ungefähr sechs Monate nach Projektbeginn änderte sich Leonies Spielpräferenz vom Rollen- zum Regelspiel. Zwar sagte sie immer noch über den Spielort am Kaufladen „Da bin ich am liebsten“, doch die Zeitspanne, in der täglich mit dem Kaufladen spielte, reduzierte sich im Laufe des Projektjahres von ca. 90min auf ca.30min. Gleichzeitig nahm die Zeit, in der Leonie sich mit Puzzelspielen, Würfelspielen o.ä. beschäftigte, auf etwa 60min täglich zu. Zudem sprach sie immer häufiger von der Schule und wünschte sich, bald eingeschult zu werden. Sie blätterte oft in den im Kindergarten ausliegenden Katalogen mit Schulbedarf, überlegte, welche Materialien sie für den Unterricht benötigen würde und sah sich Bücher zum Thema „Schule“ (z.B. aus der Reihe „Wieso, weshalb, warum“) an.

Wortschatz am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erzielte Leonie im Subtest „aktiver Wortschatz“ des KISTE-Verfahrens einen Wert von 141 Punkten. Die im Auswertungsbogen enthaltene Skala für diesen Subtest endet in der Altersgruppe 6;0 - 6;11 bei einem Wert von 115 Punkten. Mit dem Wert von 141 Punkten liegt Leonie etwa 50 % über dem arithmetischen Mittelwert ihrer Bezugsgruppe (75, 47 Punkte). Leonie konnte innerhalb eines Jahres ihren aktiven Wortschatz um 74 Punkte steigern, das ist eine Steigerung von mehr als 100 %.

Kommunikationsverhalten am zweiten Messzeitpunkt

Leonies Kommunikationsverhalten ist unverändert gut. Die Sprechfreude in der Gruppensituation ist nach weiterhin sehr hoch. Da Leonie im Laufe des Projektes eine gute Beziehung zu der Projekt- und Testleiterin aufbauen konnte, zeigte sie auch in der zweiten Testsituation ein sehr unbefangenes und sicheres Kommunikationsverhalten. Leonie kann die grundlegenden Kommunikationsregeln in freien und in geleiteten Spiel- und Gesprächssituationen sicher anwenden.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ erreichte Leonie am zweiten Testzeitpunkt die Höchstpunktzahl von 14 Punkten. Im arithmetischen Mittel erreichten die an der Studie beteiligten Kinder im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ am zweiten Messzeitpunkt einen Wert von 13,20 Punkten bei 14 möglichen Punkten.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Leonie erzielte am zweiten Messzeitpunkt im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ einen Wert von 13 Punkten (von 14 möglichen Punkten) und konnte sich zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt um insgesamt drei Punkte verbessern. Das arithmetische Mittel der Bezugsgruppe liegt am zweiten Messzeitpunkt bei 9,12 Punkten. Die Leistungsdifferenz im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ beträgt im Mittel 3,35 Punkte, so dass Leonies Leistungssteigerung in diesem Subtest der mittleren Leistungsdifferenz der Bezugsgruppe entspricht.

Besonderheiten

Wenn Leonie eine fehlerhafte Sprachproduktion bei anderen Kindern hört oder wenn sie sich selbst einmal „verhaspelt“, korrigiert sie die Äußerung leise für sich selbst, indem sie die richtige grammatikalische Form vor sich hinflüstert („Was hat die Sandra jetzt gesagt ? Gib mir **die** Stift ? Das heißt doch **den** Stift. Bei Stiften ist es immer **die**, nur ein Stift, das ist **der** und manchmal halt auch **den**.“). Das zeigt, dass Leonie im Laufe des Projektjahres sehr sichere metasprachliche Fähigkeiten in Bezug auf die grammatikalische Form der Sprache entwickelt hat.

Zusammenfassung

Leonies Sprachentwicklung hatte sich bereits am ersten Messzeitpunkt auf einem hohen Niveau stabilisiert. Leonie konnte auf allen Sprachentwicklungsebenen sicher agieren.

Anhand der großen Wortschatzdifferenz zwischen Testzeitpunkt eins und Testzeitpunkt zwei und anhand der metasprachlichen Äußerungen wird deutlich, dass sich Leonies Sprachentwicklung auch während des Projektjahres auf einem sehr hohen Niveau weiterentwickelt und stabilisiert hat.

5. Einzelfallanalyse für Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten

Betrachtet wird das Entwicklungsprofil von zwei Jungen der Experimentalgruppe. Beide Jungen haben eine spezifische Sprachentwicklungsstörung, die von einem Kinderarzt und einem Pädaudiologen eindeutig diagnostiziert wurde. Beide Kinder bekommen eine logopädische Behandlung. Es werden sowohl die Entwicklungen im standardisierten Sprachentwicklungsprofil, als

auch die qualitativen Beobachtungen zur Sprach- und Spielentwicklung im Laufe des Projektjahres berücksichtigt.

5.1. Maurice

Maurice war am Beginn des Projektes 60 Monate alt. Er hat keine Geschwister. Laut Auskunft der Erzieherin und seiner Mutter kam er in der 35. Schwangerschaftswoche mit einem Gewicht von etwa 1.700 Gramm auf die Welt. Aufgrund seiner physiologischen Unreife – bedingt durch die Frühgeburt – hatte Maurice als Baby Schwierigkeiten, die nötige Muskelspannung zum Saugen aufzubauen. Seine Mutter konnte ihren Sohn deshalb nicht stillen. Sie ernährte ihn mit der Flasche und vergrößerte zusätzlich die Löcher im Gummisauger, um Maurice die Nahrungsaufnahme zu erleichtern. Im Säuglings- und frühen Kindesalter war Maurice sehr häufig krank. Als Kleinkind war er chronisch erkältet und hatte häufig Mittelohrentzündungen, die zu einem temporären Verlust der Hörfähigkeit führten. Als Maurice mit drei Jahren in den Kindergarten kam, erhöhte sich die Schwere und Häufigkeit der Infekte noch einmal. Dadurch konnte Maurice seine auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten und seine Lautsprache nicht altersgemäß entwickeln. Im Alter von viereinhalb Jahren wurden Maurice die Nasenpolypen entfernt und Paukenröhrchen eingesetzt. Die Häufigkeit der Mittelohrentzündungen nahm daraufhin ab und die sprachlichen Fähigkeiten, v.a. auf der phonetisch-phonologischen Ebene, verbesserten sich rapide. Im Alter von zwei und drei Jahren erhielt Maurice regelmäßig Ergotherapie und Logopädie. Als er vier Jahre alt war, riet der Kinderarzt zu einer Therapiepause. Im Januar 2006 wurde Maurice zur Schuleingangs-

untersuchung im Gesundheitsamt vorgestellt. Dort fielen der Ärztin erhebliche Schwierigkeiten auf allen Sprachebenen und im Bereich der Mundmotorik auf. Maurice begann daraufhin mit einer neuen Sprachtherapie bei einem Logopäden. Der Antrag von Maurices Mutter, ihren Sohn wegen seiner gesundheitlichen Probleme und des „Nachholbedarfes“ im Bereich der Sprachentwicklung, der Sensorik und der motorischen Entwicklung ein Jahr vom Schulbesuch zurückzustellen, wurde abgelehnt. Im August 2006 wurde Maurice in die erste Klasse der Grundschule eingeschult.

Entwicklungsstand am Beginn des Projektjahres

1. Spielverhalten

Hinsichtlich des Spielverhaltens konnten zu Beginn des Projektjahres folgende Beobachtungsdaten erhoben werden:

Spielpräferenz

Maurice liebt alle Arten von Bewegungsspielen, da er ein großes Bewegungsbedürfnis hat. Er beginnt oft Scheinkämpfe, die schnell in echte körperliche Auseinandersetzungen abgleiten. Wenn er sich durch einen Erwachsenen ungerecht behandelt fühlt oder wenn die Erzieherinnen in eine körperliche Auseinandersetzung eingreifen, reagiert Maurice ebenfalls sehr heftig. Er greift auch die Erzieherinnen mit Fäusten an, tritt um sich oder wirft sich schreiend auf den Boden. Wenn Maurice eine andere Spielform beginnt (z.B. ein Rollen- oder Regelspiel), sucht er schnell körperlichen Kontakt zu anderen Kindern und beginnt kleine Spaßkämpfe. Im Rollenspiel nimmt er oft Tierrollen ein, bei denen er sich viel bewegen und sich lautierend äußern kann, ohne sprechen zu müssen.

Einschätzung der Spieldauer

Maurice beginnt im Laufe eines Vormittags im Kindergarten häufig ein neues Spiel. Auf Spielaufforderungen der anderen Kinder oder der Erzieherinnen geht er stets ein. Maurice hat jedoch nur eine geringe Spieldauer. Er wechselt häufig seine Tätigkeit. Zu Beginn des Projektjahres beträgt die Dauer seiner Spielsequenzen in der Regel weniger als fünf Minuten.

Wenn Maurice zwischen zwei Spieltätigkeiten wechselt, kommt es in der Übergangsphase in vielen Fällen zu körperlichen Auseinandersetzungen, bei denen nicht immer klar ist, ob es sich dabei um Spaßkämpfe oder um ernsthafte Streitigkeiten handelt. Oft schlägt ein Spaßkampf plötzlich in eine ernste körperliche Auseinandersetzung um.

Einschätzung der Spielkonzentration

Maurice benötigt eine sehr ruhige Umgebung, um sich auf eine Tätigkeit zu konzentrieren. Sprachliche oder auch stille, handelnde Tätigkeiten anderer Kinder lenken ihn sehr schnell von seiner Aufgabe ab. Er unterbricht dann sofort seine Spiel- oder Arbeitstätigkeit, springt von seinem Stuhl auf und greift in die Spielhandlungen oder (Bastel-)Arbeiten der anderen Kinder ein. Dabei kommt es oft zu körperlichen Auseinandersetzungen.

Fähigkeit zum Symbolspiel

Maurice ist zu symbolischem Spielhandeln in der Lage, wenn er dabei von anderen Kindern oder von den Erzieherinnen angeleitet wird. Er benötigt sprachliche Hilfen und Unterstützung, um eine Spielsequenz zu strukturieren, sie durchzuhalten und selbst im Spiel sprachlich zu agieren. Maurice spielt gerne mit dem Kaufladen. Er braucht dabei sprachliche Hilfen und

Begleitung durch andere Personen, um in der Spielhandlung zu bleiben und die Spielmaterialien benutzen zu können. Wenn man Maurice am Kaufladen allein lässt oder wenn er dort mit Kindern spielt, die nur wenig Durchsetzungsvermögen haben, bringt er oft alle Spielmaterialien durcheinander. Er legt z.B. alle Materialien aus dem Kaufladen in den Puppenwagen, schiebt den Wagen in den Waschraum, lässt ihn dort stehen und beginnt im Gruppenraum mit einem neuen Spiel. Teilweise zerstört Maurice auch gezielt die Spielmaterialien oder er bewirft seine Spielpartner damit.

2. Sprache

Hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten wurden zu Beginn des Projektes folgende Beobachtungsdaten ermittelt:

Aktiver Wortschatz

Zu Beginn des Projektjahres spricht Maurice vorwiegend in Einwortsätzen. Der aktive Wortschatz wurde mit dem entsprechenden Subtest des KISTE-Verfahrens erhoben und beträgt zu Beginn des Projektjahres 42 Punkte. Das entspricht einem testdefinierten C-Wert von C4 und liegt damit knapp über dem „kritischen Bereich“, der in dem Verfahren bei einem Wert zwischen 0 und 40 Punkten eingeordnet wird. Der arithmetische Mittelwert der Gruppe im Subtest „aktiver Wortschatz“ beträgt zum Zeitpunkt der ersten Messung 48,78 Punkte. Der arithmetische Mittelwert der Teilgruppe aller Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten liegt am ersten Testzeitpunkt bei 38,56 Punkten, so dass Maurice im Vergleich zu dieser Bezugsgruppe überdurchschnittliche Testwerte erzielen konnte.

Aufgabenverständnis

Maurice ist beim Erklären von Aufgaben auf non-verbale Hilfestellungen wie handelnde Demonstration oder stützende Gestik und auf handlungsbegleitendes Sprechen angewiesen.

Textverständnis

Wenn in der Gruppe oder in einer Kleingruppe vorgelesen wird, ist Maurice meistens nicht besonders motiviert. Zum Vorlesen in der Gesamtgruppe schieben die Erzieherinnen in der Regel einige Tische beiseite und ordnen die Stühle im Halbkreis an, damit zum Einen die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Erzählte fokussiert wird und damit zum Zweiten alle Kinder die Bilder des vorgelesenen Bilderbuches betrachten können. Bei Vorlese-situationen in Kleingruppen gehen die Erzieherinnen mit wenigen Kinder (maximal fünf) in einen Nebenraum und lesen dort vor. In beiden Vorlese-situationen fällt Maurice durch eine hohe motorische Unruhe und hohe Ablenkbarkeit auf. Wenn unmittelbar nach dem Vorlesen Fragen zum Text gestellt werden, hat Maurice häufig Schwierigkeiten, sich an die Text-handlung oder an die Figuren der Texthandlung zu erinnern. Der Aufbau eines Textverständnisses wird durch die hohe motorische Unruhe und die allge-mein geringe Konzentrationsfähigkeit zusätzlich erschwert.

Strukturierte Erzählfähigkeit

Maurice berichtet gerne von Erlebnissen, die er z.B. am Wochenende oder in den Ferien mit seinen Eltern und Großeltern gemacht hat. Es fällt ihm aber noch sehr schwer, die richtigen Wörter zu finden, um verständlich zu berich-ten. Auch die sprachliche Strukturierung seiner Erlebnisse gelingt ihm noch

nicht, so dass die Erzieherinnen seine Erzählungen durch viele Rückfragen rekonstruieren und zeitlich strukturieren müssen.

Kommunikationsverhalten

Maurice spricht in der täglichen Gruppensituation mehr als in der Testsituation. Das kann damit zusammenhängen, dass er durch die langjährige logopädische und ergotherapeutische Behandlung schon oft mit Testsituationen konfrontiert wurde und eventuell bereits ein Störungsbewusstsein entwickelt hat. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Maurice sich im morgendlichen Erzählkreis mit Wortbeiträgen stark zurückhält und meist nur auf direkte Ansprache einen Beitrag zum Thema liefert, während er in Freispielsituationen sprachlich weitaus aktiver ist und auch aus eigenem Antrieb Gespräche beginnt. Dieses zurückhaltende Kommunikationsverhalten in geleiteten Gesprächssituationen könnte zum Einen ebenfalls mit einem eventuell bereits vorhandenen Störungsbewusstsein zusammenhängen, zum Anderen könnte dieses Verhalten auch mit fehlender Konzentration in solchen geleiteten Situationen oder einem eingeschränkten Aufgabenverständnis zusammenhängen, so dass Maurice die allgemeinen Gespräche während des Erzählkreises nur unvollständig wahrnimmt und mitbekommt. Dafür würde sprechen, dass die Erzieherin eine Frage teilweise mehrfach und in leicht unterschiedlicher Weise (variierte Sprachbetonung und Wortwahl) formulieren muss, bis Maurice darauf antwortet. Maurice hat am ersten Testzeitpunkt noch Schwierigkeiten, seine Gesprächspartner beim Reden anzusehen und den Blickkontakt während des Gespräches zu halten. In freien Rollenspielsituationen fällt es ihm teilweise schwer, seine Spielpartner ausreden zu lassen und ihre Spielideen zu akzeptieren.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen

Im Subtest zum Erkennen semantischer Inkonsistenzen erreichte Maurice am ersten Testzeitpunkt elf Punkte. Das ist ein Wert, der genau der mittleren Leistung der Gesamtgruppe entspricht (11,15 Punkte). Maurice ist demnach auf rezeptiv-semantischer Ebene altersentsprechend entwickelt.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache

Maurice spricht am ersten Beobachtungszeitpunkt vorwiegend in Zwei- und Dreiwortsätzen. Das Verb realisiert er in der Spontansprache in erster Linie in der Endstellung. Die korrekte Verbflexion kann Maurice manchmal bilden. Präpositionen verwendet er nahezu nicht.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen

Im Subtest zum Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen erzielte Maurice am ersten Testzeitpunkt einen Wert von vier Punkten. Dieser Wert liegt etwas unter dem arithmetischen Mittel der Gesamtgruppe von 5,77 Punkten. Auch im rezeptiven Bereich auf syntaktisch-morphologischer Ebene ist Maurice anscheinend durchschnittlich entwickelt.

Besondere Auffälligkeiten

Maurice zeichnet und malt nicht gerne. Es fällt v.a. auf, dass er aus eigenem Antrieb keine Menschen malt. Wenn er durch die Erzieherin dazu aufgefordert wird, zeichnet er eine Figur, die aus einem überdimensionalen Kopf und einem gleichermaßen überdimensionalen Rumpf besteht. Die Gliedmaßen zeichnet er als kurze, undifferenzierte Striche an den Rumpf an. Wenn bei Spielen oder in Bewegungsliedern Körperteile benannt und von den Kindern

gezeigt werden, fallen Unsicherheiten bei Maurice auf. Es scheint manchmal so, als könne er sich nicht entscheiden, welche Gliedmaßen er berühren soll. So berührt er z.B. beim Stichwort „Schulter“ nacheinander Arm, Ellenbogen, Schulter und Kopf. Vermutlich ist Maurices Körperschema mit vier Jahren zu Beginn des Projektes, noch nicht ausdifferenziert. Ein gering ausgeprägtes Körperschema korrespondiert oft mit einer Sprachentwicklungsstörung. Denn, so KATZ-BERNSTEIN (2000 a, S.199) das Zeichnen von Menschen „ist Ausdruck der Entwicklung verinnerlichter und symbolisch abgebildeter Körperschemata.“

Entwicklung innerhalb des Projektjahres

Maurice nahm in den meisten Fällen gerne und regelmäßig an der Projektgruppe teil. Wenn die Projektgruppe aus räumlichen, zeitlichen oder organisatorischen Gründen ausfallen musste, reagierte er verärgert oder verwirrt („Warum niss tomm? Da iss!“). Interessant ist, dass er solche Fragen – auch am Ende des Projektjahres – meistens erst am Ende eines Vormittags stellte, wenn die eigentliche Projektzeit längst vorbei war. Maurice hat anscheinend noch keinen Überblick über zeitliche Strukturen aufbauen können. Da die Projektgruppe im Gymnastikraum des Kindergartens stattfand, verwechselte Maurice die Musikgruppe manchmal mit der Turngruppe. Er nahm – vor allem zu Beginn des Jahres – seinen Turnbeutel vom Haken und rannte mit den Sportsachen in den Turnraum. Andererseits passierte es auch, dass er zum Turnen ohne Sportsachen im Gymnastikraum erschien, weil er davon ausging, jetzt Musik zu machen. Auffällig war auch, dass Maurice direkt beim Betreten des Gymnastikraumes immer anfang, im Kreis durch den Raum zu rennen, was die Arbeit in der Projektgruppe manchmal erschwerte.

Dieses Verhalten veränderte sich im Laufe des Projektes nur geringfügig. Maurice ist anscheinend noch stark auf die Einhaltung der funktionalen Gebundenheit von Räumlichkeiten angewiesen, um seinen Tageslauf und seine Tätigkeiten strukturieren zu können. Die Schwierigkeiten der örtlichen und zeitlichen Strukturierung korrespondieren sehr wahrscheinlich mit der geringen Fähigkeit zu strukturiertem Erzählen und dem verringerten Text- und Aufgabenverständnis (vgl. auch MARKOWITSCH/ WELZER, 2005).

Spielentwicklung

In der Projektgruppe nahm Maurice die verschiedenen Spiel- und Gestaltungsideen in der Regel interessiert auf und ließ sich darauf ein. Wie auch in der Gruppensituation nahm sein Interesse jedoch auch in der Projektzeit schnell und stark ab und er begann, die anderen Kinder in der Gruppe zu necken und Spaßkämpfe zu provozieren. Wenn die Spielpartner auf seine Neckereien nicht in erwünschter Weise reagierten, kam es schnell zu starken Auseinandersetzungen. Das Spielverhalten (Spielpräferenz, Spieldauer, Spielkonzentration) änderte sich im Laufe des Projektjahres nicht. Allerdings wurden die Rollenspielsequenzen etwas länger (bis zu 15 Minuten) und der sprachliche Anteil in den Rollenspielsequenzen nahm zu. Etwa drei Monate vor Ende des Projektjahres fiel den Erzieherinnen zum ersten Mal auf, dass Maurice selbst Vorschläge zur Gestaltung einer Spielsequenz machte und diese Vorschläge in seiner Spielgruppe auch durchsetzte. Etwa einen Monat vor Ende des Projektes bemerkten die Erzieherinnen erstmals, dass sich Maurice selbstständig an den Maltisch setzte und malte. Die Häufigkeit des gestaltlichen Malens nahm zu. Die Menschen, die Maurice zeichnete, waren immer noch ziemlich unproportioniert, wiesen aber erheblich mehr Details

(Finger, Haare, Ohren) auf, als am ersten Messzeitpunkt. Man kann sagen, dass sich Maurices Körperschema und seine körperstrukturellen Wahrnehmungsfähigkeiten im Laufe des Projektjahres stark verbessert haben.

Wortschatz am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erreicht Maurice im Subtest „aktiver Wortschatz“ einen Wert von 69 Punkten. Das entspricht einem C-Wert von C5 und liegt damit weit über dem kritischen Bereich von 54 Punkten oder weniger. Maurices Wortschatz hat sich von der ersten zur zweiten Messung um insgesamt 29 Punkte verbessert. Die mittlere Wortschatzsteigerung der Gesamtgruppe beträgt 27,16 Punkte. Maurices Leistungssteigerung entspricht damit dem Durchschnittswert seiner Bezugsgruppe. Verglichen mit der mittleren Leistungsdifferenz aller Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten von 20,89 Punkten fällt Maurices Leistungssteigerung in diesem Subtest sogar überdurchschnittlich aus.

Aufgabenverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Maurices Aufgabenverständnis hat sich im Laufe des Projektjahres stark verbessert. Er benötigt jedoch weiterhin zusätzliche Unterstützungsangebote wie stützende Gestik, Visualisierungen oder handlungsbegleitendes Sprechen, um eine Aufgabe erfassen und selbständig angemessen bearbeiten zu können.

Textverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Maurice hört zum Ende des Projektjahres konzentrierter zu, wenn in der Gesamtgruppe oder in einer Kleingruppe vorgelesen wird. Er kann wenige Details aus einer vorgelesenen Geschichte wiedergeben. Maurice kann eine gehörte Geschichte jedoch noch nicht verständlich, vollständig und strukturiert nacherzählen.

Strukturierte Erzählfähigkeit am zweiten Messzeitpunkt

Maurice kann noch nicht strukturiert und zusammenhängend von seinen Erlebnissen berichten, trägt jedoch viele Details zusammen, aus denen die Erzieherinnen dann ein weitgehend vollständiges Bild einer Situation rekonstruieren können. Missverständnisse zwischen Maurice und anderen Kindern oder zwischen Maurice und den Erzieherinnen liegen am Ende des Projektjahres seltener vor.

Kommunikationsverhalten am zweiten Messzeitpunkt

Maurice äußert sich in angeleiteten Gesprächssituationen immer noch sehr selten von sich aus, während er in Freispielsituationen oft eine Gesprächsinitiative ergreift und seine Spielideen verbal formuliert. Aufgrund der eingeschränkten Konzentrationsfähigkeit und des eingeschränkten Aufgabenverständnisses äußert sich Maurice besonders im Erzählkreis oft „am Thema vorbei“. Etwa drei Monate vor Ende des Projektes begann er, sich einer angeleiteten Erzählsituation verstärkt durch Nebenaktivitäten (durch den Raum laufen, andere Kinder kitzeln oder ärgern) zu entziehen. In der 1:1-Situation mit einer erwachsenen Bezugsperson kann Maurice am Ende

des Projektjahres den Blickkontakt aufnehmen, ihn aber noch nicht bis zum Ende der Gesprächssituation durchhalten.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ des KISTE-Screenings erzielte Maurice am zweiten Messzeitpunkt den höchstmöglichen Wert von 14 Punkten. Der Höchstwert wurde zum zweiten Messzeitpunkt von mehr als der Hälfte (58,1 %) aller Kinder erreicht. Von der Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen erreichten 25,9 % am zweiten Testzeitpunkt die höchste Punktzahl im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache am zweiten Messzeitpunkt

Maurice spricht jetzt vorwiegend in einfachen Hauptsätzen, die er aus drei bis fünf Wörtern konstruiert. Die Wortstellung ist teilweise korrekt, Maurice wendet in mehr als 50% seiner Sprachäußerungen die korrekte Verbstellung und Verbflexion an. Maurice nutzt jetzt auch Präpositionen, die er aber noch nicht immer sicher voneinander unterscheiden kann.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Maurice erzielte im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ zum zweiten Messzeitpunkt einen Wert von 10 Punkten. Er hat sich damit um 6 Punkte gesteigert.

Zusammenfassung

Nachdem Maurices Sprachentwicklung in den ersten vier Lebensjahren durch Frühgeburt und durch häufige grippale Infekte mit temporärem Hörverlust stark beeinträchtigt war, konnte er während des Projektjahres besonders im Bereich des Körperschemas, der strukturierten Erzählfähigkeit und des Text- und Aufgabenverständnisses Entwicklungsfortschritte erzielen. Die Fortschritte in diesen vier Entwicklungsbereichen wirken sich positiv auf die gesamte Sprachentwicklung (alle Sprachebenen), auf das Spiel- und auf das Sozialverhalten aus.

5.2. Hannes

Hannes war am ersten Beobachtungszeitpunkt 59 Monate alt. Er ist ein Einzelkind. Hannes kam nach problemlos verlaufener Schwangerschaft zum errechneten Geburtstermin zur Welt und entwickelte sich in den ersten Lebensjahren normal. Er begann erst sehr spät, die ersten Wörter zu sprechen – nach Angaben seiner Mutter sprach er mit einem Jahr „Mama“ und „Papa“, sowie „da“. Danach folgte eine Stagnation. Erst mit 2;6 Jahren begann Hannes, weitere Einzelwörter zu sprechen, die er jedoch noch nicht miteinander kombinierte. Bei Hannes liegt anscheinend das vor, was Sprachtherapie und Sprachentwicklungsforschung als „late-talking“ (vgl. dazu ZOLLINGER, 1997; 2002) bezeichnen. Am ersten Beobachtungszeitpunkt sprach Hannes vor allem in kurzen Sätzen aus zwei bis drei Wörtern. Wegen einer multiplen Dyslalie (Sigmatismus interdentalis, Kappazismus, Rhotazismus) und Förderbedarf im Bereich der Mundmotorik begann Hannes im Laufe des Projektjahres mit einer logopädischen Behandlung.

Hannes kann sehr schnell laufen. Grobmotorisch ist er sehr gut entwickelt. Er klettert gerne und sicher. Auf dem Spielplatz nutzt er alle Klettergeräte. Im Gruppen- und Turnraum sucht er sich ebenfalls Bewegungs- und Klettermöglichkeiten und klettert teilweise auch an Regalen hoch, kippelt mit Stühlen oder hängt sich an die Türklinke und schaukelt daran.

Feinmotorisch ist Hannes noch nicht entsprechend entwickelt. So umfasst Hannes beispielsweise Malstifte auch im Alter von 4;11 Jahren noch im Faustgriff. Auch das Führen einer Schere, die Koordination der Schneidbewegung und der Aufbau einer angemessenen Muskelspannung beim Schneiden gelingen ihm noch nicht. Meistens setzt Hannes einen sehr großen Kraftaufwand ein (Muskelhypertonie im Handbereich). Wenn Hannes es vermeiden kann, benutzt er für seine Bastelarbeiten keine Schere, sondern arbeitet mit einer Prickelnadel.

Hannes ist sehr sensibel. Wenn andere Kinder ihn aus Versehen anstoßen, wenn ihm etwas nicht wie gewünscht gelingt oder wenn er sich beim Spielen leicht verletzt, weint er sehr laut und heftig und lässt sich nur schwer wieder beruhigen. Im Kindergarten ist Hannes gut in seine Gruppe integriert. Er spielt mit allen Kindern und wird auch oft von ihnen zum Mitspielen aufgefordert. Sehr häufig ist Hannes mit Manuel und Tobias zusammen. Besonders auf dem Spielplatz des Kindergartens können sich die drei Jungen sehr gut und ausdauernd beschäftigen. Allerdings kommt es sowohl im Außenbereich, als auch im Gruppenraum auch oft zu heftigen Auseinandersetzungen, weil Hannes sich von einem seiner beiden Freunde bevormundet, ausgegrenzt oder angegriffen fühlt. Im Sommer 2006 wurde Hannes in die erste Klasse der Grundschule eingeschult.

Entwicklungsstand am Beginn des Projektjahres

1. Spielverhalten

Folgende Beobachtungsdaten bezüglich des Spielverhaltens wurden am ersten Messzeitpunkt erhoben:

Spielpräferenz

Hannes zeigt Spieltätigkeiten in allen Spielformen. Am liebsten hat er alle Arten von Bewegungsspielen. Auch in anderen Spielsituationen (z.B. im Rahmen eines Konstruktionsspiels oder einer angeleiteten Tätigkeit) unterbricht Hannes seine Tätigkeit sehr oft und rennt durch den Gruppenraum. Bei Regelspielen reagiert er sehr verärgert, wenn er ein Spiel verliert. Hannes weint dann heftig oder wirft die Spielmaterialien durch den Raum. Wenn er merkt, dass er ein Spiel verlieren wird, bricht Hannes es vor dem eigentlichen Ende ab und beginnt mit einer anderen Spieltätigkeit.

Einschätzung der Spieldauer

Hannes Spieldauer variiert – je nach Tagesform, Spielpartnern und Spielform – stark. Wenn Hannes gemeinsam mit Tobias spielt oder sich mit ihm ein Buch ansieht, kann er teilweise bis zu 20min bei dieser Tätigkeit bleiben. Eine Spielsequenz wird jedoch in den meisten Fällen mehrfach unterbrochen, weil Hannes die Materialien von verschiedenen Spielen durcheinander wirft, von seinem Platz aufspringt und durch den Raum rennt. Nach diesen Unterbrechungen nimmt Hannes entweder eine neue Spieltätigkeit auf oder er findet wieder in sein begonnenes Spiel hinein. Die mittlere Dauer einer Spielsequenz beträgt am ersten Beobachtungszeitpunkt fünf bis zehn Minuten.

Einschätzung der Spielkonzentration

Hannes lässt sich schnell von einer Spieltätigkeit ablenken und benötigt eine sehr ruhige Umgebung oder sehr ruhige Spielpartner, um seine Aufmerksamkeit auf eine Tätigkeit zu fokussieren und sie über einen längeren Zeitraum hinweg aufrecht zu erhalten. Vor allem bei angeleiteten Bewegungsspielen (z.B. bei Tanzspielen oder Spiel- und Bewegungsliedern) fällt auf, dass Hannes die Erklärung des Spiels oft nicht abwartet, sondern direkt losrennt. Dieses Verhalten könnte sowohl auf ein reduziertes Aufgabenverständnis, als auch auf eine geringe Aufmerksamkeitsspanne und Konzentrationsfähigkeit hinweisen.

Fähigkeit zum Symbolspiel

Hannes spielt gelegentlich Rollen- und Symbolspiele, v.a. wenn er sie mit viel Bewegung kombinieren kann. Deshalb agiert er v.a. auf dem Außengelände des Kindergartens in Rollenspielen. Seine bevorzugten Themen bei den Rollenspielen sind „Polizei“, „Piraten“ oder „Indianer“.

2. Sprache

Aufgrund der Beobachtungsergebnisse und des standardisierten Sprachentwicklungsscreenings wurden am ersten Messzeitpunkt folgende Ergebnisse ermittelt:

Aktiver Wortschatz

Im Subtest „aktiver Wortschatz“ des KISTE-Verfahrens erreichte Hannes am ersten Messzeitpunkt einen Wert von 43 Punkten. Da der erste Testtermin zwei Tage vor Hannes' fünften Geburtstag stattfand, wurde noch das Manual für Kinder der Altersgruppe 4;0 bis 4;11 Jahre verwendet. In dieser

Altersgruppe ist ein Wert von 43 Punkten in der C-Skala bei C6 und damit im altersentsprechenden Entwicklungsbereich angesiedelt.

Für Kinder in der Altersgruppe 5;0 bis 5;11 Jahren liegt dieser Wert auf der C-Skala im leicht unterdurchschnittlichen Bereich bei C4. Im Vergleich zu seiner Bezugsgruppe liegt der aktive Wortschatz um 5,78 Punkte unter dem Mittelwert der Gesamtgruppe.

Aufgabenverständnis

Wenn in der Gruppensituation eine Bastelarbeit oder ein neues Spiel erklärt wird, folgt Hannes den Erklärungen der Erzieherin nur sehr kurz und beginnt dann unmittelbar mit der Bearbeitung der Aufgabe oder mit dem Spiel.

Deshalb macht Hannes bei einer neuen Aufgabe oder einem neuen Spiel noch häufig Fehler (vgl. „Einschätzung der Spielkonzentration“).

Ob diese Fehler jedoch auf ein verringertes Aufgabenverständnis zurückgeführt werden können, oder ob sie sich eher aufgrund einer generell niedrigen Aufmerksamkeit einstellen, ist nicht bekannt.

Textverständnis

Wenn in der Gesamtgruppe oder in einer Teilgruppe vorgelesen wird, ist Hannes oft nicht „bei der Sache“. Er rutscht auf seinem Stuhl oder auf seiner Teppichfliese hin und her, redet leise mit anderen Kindern oder blickt aus dem Fenster. Deshalb fällt es ihm schwer, eine Geschichte vollständig und strukturiert nachzuerzählen. Hannes kann sich aber etliche Details einer vorgelesenen Geschichte und sie sprachlich wiedergeben.

Strukturierte Erzählfähigkeit

Im Morgenkreis berichtet Hannes gerne von seinen Erlebnissen und Aktivitäten am Wochenende, im Urlaub oder am Nachmittag. Er erzählt sehr detailreich, aber nicht besonders strukturiert. Durch intensive Rückfragen müssen die Erzieherinnen die zeitlichen, räumlichen und personellen Zusammenhänge seiner Erzählungen erschließen. Teilweise verwechselt oder vermischt Hannes in seinen Erzählungen auch aktuelle Erlebnisse mit länger zurück liegenden Ereignissen.

Kommunikationsverhalten

Hannes äußert sich in der Freispielsituation in der Gruppe häufiger, als in angeleiteten Gesprächssituationen. Er spricht öfter mit Gleichaltrigen, als mit erwachsenen Bezugspersonen. Seine Sprachäußerungen sind sehr kurz und bestehen vorwiegend aus einzelnen Frage- oder Schlagwörtern oder aus Zwei- bis Dreiwortsätzen. Während der Testsituation äußerte sich Hannes spontan und erstaunlich ausführlich durch Aneinanderreihung vieler Einwortäußerungen.

Hannes hat noch Schwierigkeiten, beim Reden den Blickkontakt zu seinen Bezugspersonen, insbesondere zu Erwachsenen, zu halten. Der Aufbau von Blickkontakt gelingt ihm dagegen schon recht sicher. Aufgrund seiner reduzierten Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit gelingt es Hannes nur selten, ein längeres Gespräch mit einer Erzieherin zu führen. Kommunikationssituationen beendet Hannes sehr oft plötzlich, indem er sich abrupt von seinem aktuellen Gesprächspartner abwendet und eine neue Tätigkeit aufnimmt. An Erzählkreisen und anderen angeleiteten Gesprächssituationen nimmt Hannes am Beginn des Projektjahres vor allem zuhörend teil. Wenn

er jedoch einen dringenden Wortbeitrag liefern möchte, äußert er sich auch spontan, ohne sein Redebedürfnis vorher durch ein Handzeichen zu signalisieren oder seinen Vorredner ausreden zu lassen.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen

Im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ erreichte Hannes am ersten Messzeitpunkt einen Wert von sechs Punkten. Damit liegt Hannes im unteren Normalbereich (C4) der Altersnorm 4;0 bis 4;11 Jahre und im Risikobereich (C3) der Altersnorm 5;0 bis 5;11 Jahre. Der arithmetische Mittelwert der Gesamtgruppe liegt am ersten Messzeitpunkt bei 11,15 Punkten, so dass Hannes in diesem Subtest unterdurchschnittlich abgeschnitten hat. Im Vergleich zur Teilgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten hat Hannes ebenfalls unterdurchschnittlich zum arithmetischen Mittel dieser Bezugsgruppe (neun Punkte) abgeschnitten.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache

In der ersten Beobachtungsphase spricht Hannes vorwiegend in einfachen Zwei- und Dreiwortsätzen. Seine Sätze bestehen zumeist aus Substantiven und Verben, wobei die Verben oft in der Infinitivform gebildet werden. Die Wortstellung, v.a. die Verbzweitstellung gelingt Hannes noch nicht sicher. Präpositionen verwendet Hannes selten. Wenn er Präpositionen benutzt, verwechselt Hannes oft die Begriffe „über“, „unter“, „neben“ und „auf“, während er die Präposition „in“ weitgehend sicher verwendet. Auffällig ist, dass Hannes noch viele Formulierungen aus der Kleinkindersprache verwendet („Da Wau-wau Bild“; „Iss aua macht.“).

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen

Hannes erzielte im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ am ersten Testzeitpunkt einen Punkt. Bezogen auf die Altersnorm 4;0 bis 4;11 Jahre fällt dieser Wert in den unteren Durchschnittsbereich (C4). In der höheren Altersgruppe von 5;0 bis 5;11 Jahren liegt der Wert auf der C-Skala bereits im Risikobereich von C3. Der arithmetische Mittelwert der Gesamtgruppe liegt bei 5,77 Punkten. Der Mittelwert in der Subgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen beträgt am ersten Messzeitpunkt in diesem Subtest 2,85 Punkte, so dass Hannes im Vergleich zu seiner Bezugsgruppe unterdurchschnittliche Testergebnisse erzielt hat.

Entwicklung innerhalb des Projektjahres

Hannes nahm in der Regel gerne am Musikprojekt teil und fragte direkt nach seiner morgendlichen Ankunft im Kindergarten, wann die Musikgruppe denn endlich anfangen würde. In der Gruppensituation ließ Hannes sich an den meisten Tagen auf die angebotenen Lieder, Spiele und Gestaltungsvorschläge ein. Allerdings ließ seine Motivation an vielen Tagen sehr schnell nach. Hannes äußerte dann lautstark seinen Unmut über die musikalischen Spiele („Alles Seisse“; „Baby-Tam“). Sehr häufig warf Hannes die angebotenen Materialien und die Musikinstrumente durch den Raum und holte sich eine große Menge anderer Spielmaterialien aus dem Geräteraum. Dabei kletterte er teilweise an den Regalen hoch, um an das gewünschte Material zu gelangen. Insgesamt war Hannes Verhalten in der Musikgruppe, wie auch in der allgemeinen Gruppensituation stark tagesformabhängig. Auch die Gruppenzusammensetzung hatte einen extrem großen Einfluss auf Hannes. Wenn viele ruhige Kinder in der Gruppe waren, machte Hannes in der Regel

motiviert mit und konnte sich auch über einen Zeitraum von bis zu 15min hinweg auf die musikalischen Tätigkeiten konzentrieren. Sobald jedoch ein anderes Kind mit ebenfalls großer Bewegungsmotivation hinzu kam, war Hannes sehr aufgedreht, ständig in Bewegung und konnte sich nur schwer auf eine musikalische Tätigkeit einlassen.

Spielentwicklung

Im Laufe des Projektjahres nahm die durchschnittliche Spieldauer zu. Zum Ende des Projektes spielte Hannes im Durchschnitt in Sequenzen von etwa 15min. In Einzelfällen konnte er sich sogar länger als 30min mit einer Aufgabe, einem Buch oder einem Spiel beschäftigen, auch wenn seine Konzentration auf die Tätigkeit weiterhin stark schwankte. Der Anteil an Regelspielen hat sich in der zweiten Hälfte des Projektjahres erhöht, die präferierte Spielform liegt immer noch im Bewegungsspielbereich. Bei Regelspielen reagiert Hannes noch sehr empfindlich, wenn er ein Spiel verliert.

Wortschatz am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erreichte Hannes im Subtest „aktiver Wortschatz“ einen Wert von 44 Punkten. Er konnte seinen Wortschatz innerhalb eines Jahres um einen Punkt erweitern.

In der Altersgruppe von 5;0 bis 5;11 Jahren liegt der Wert von 44 Punkten in der C-Skala bei C4, also knapp über dem testdefinierten Risikobereich. Im Vergleich zu der Bezugsgruppe liegt Hannes um 31,47 Punkte unter dem arithmetischen Mittel. Die Wortschatzsteigerung der Gesamtgruppe betrug im Mittel 27,16 Punkte. In der Subgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen lag die mittlere Wortschatzsteigerung bei 20,89

Punkten. Da Hannes seinen Wert in dem Subtest „aktiver Wortschatz“ im gleichen Zeitraum nur um einen Punkt steigern konnte, liegt hier ein erheblicher Förderbedarf vor.

Aufgabenverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Hannes hat im Laufe des Jahres gelernt, bis zum Ende zuzuhören, wenn ein neues Spiel oder eine Bastelarbeit erklärt wird. Sein Aufgabenverständnis hat sich verbessert. Hannes reagiert am Ende des Projektjahres häufiger der Aufgabenstellung angemessen, auch wenn er eine Aufgabenstellung nicht durch Beobachtung anderer Kinder „abschauen“ kann. Ungenauigkeiten bei Bastelarbeiten scheinen zum Ende des Projektjahres eher feinmotorisch bedingt zu sein, als im Bereich des Aufgabenverständnisses zu liegen.

Textverständnis m zweiten Messzeitpunkt

Hannes kann eine vorgelesene Geschichte in Teilen nacherzählen. Die Anzahl der wahrgenommenen Details einer Geschichte hat sich erhöht. Eine stringente und vollständige Nacherzählung einer Handlung gelingt mit viel Hilfestellung.

Strukturierte Erzählfähigkeit am zweiten Messzeitpunkt

Hannes kann jetzt besser zwischen aktuellen und länger zurückliegenden Ereignissen differenzieren und fügt häufiger Zeitangaben in seine Erzählungen ein. Häufig verliert sich Hannes noch in kleinen, teilweise unwichtigen Details und vergisst darüber, den wichtigsten Handlungsstrang seiner Erzählung bis zum Ende zu verfolgen.

Kommunikationsverhalten am zweiten Messzeitpunkt

Hannes beteiligt sich am zweiten Messzeitpunkt lebhafter an angeleiteten Gesprächen. Teilweise signalisiert er sein Redebedürfnis nun durch ein Handzeichen, vergisst diese Regel aber immer noch sehr häufig. Hannes redet immer noch häufiger mit Gleichaltrigen als mit erwachsenen Bezugspersonen und beendet eine Gesprächssituation weiterhin häufig durch abruptes Abwenden von seinem Gesprächspartner. In einer (kurzen) Gesprächssituation kann Hannes den Blickkontakt am Ende des Projektjahres aufbauen und über ihn die Dauer des Gespräches hinweg aufrecht halten.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen zum zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ erreichte Hannes am zweiten Messzeitpunkt zwölf von 14 möglichen Punkten. Das ist eine enorme Steigerung von zehn Punkten. Der Mittelwert der Gesamtgruppe beträgt zum zweiten Messzeitpunkt 13,20 Punkte, die Differenz zwischen dem Mittelwert der ersten Messung und der zweiten Messung beträgt durchschnittlich 2,00 Punkte. In der Subgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen lag die mittlere Leistung im Subtest „ISEM“ am zweiten Messzeitpunkt bei 12,56 Punkten und die Leistungsdifferenz zwischen beiden Messzeitpunkten lag bei 3,44 Punkten und damit erheblich unter Hannes persönlicher Leistungssteigerung. Hannes Leistung in diesem Subtest entspricht etwa der mittleren Leistung in der Bezugsgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten am zweiten Testzeitpunkt.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache am zweiten Messzeitpunkt

Hannes spricht am Ende des Projektjahres in längeren Sätzen mit zumeist etwa fünf bis sieben Wörtern. Die Wortstellung und die Bildung der korrekten Verbflexionen gelingen noch nicht immer regelgerecht. Die Verbzweitstellung trat etwa zwei Monate nach Projektbeginn ein. Hannes benutzt jetzt häufiger Präpositionen und Hilfsverben. Die Bildung der richtigen Präpositionen gelingt ihm noch nicht immer, aber häufig.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Hannes erreichte im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ einen Wert von sechs Punkten. Das entspricht in der C-Skala des Verfahrens für die Altersnorm 5;0 bis 5;11 Jahre einem Wert von C5. In der C-Skala für die Altersnorm 6;0 bis 6;11 Jahre entspricht dieser Wert einem Wert von C4. Nach einem Jahr konnte Hannes im grammatikalisch-rezeptiven Bereich altersentsprechende Werte erreichen. Der arithmetische Mittelwert der Gesamtgruppe liegt bei diesem Subtest bei einem Wert von 9,12 Punkten. In der Subgruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen liegt das arithmetische Mittel in diesem Subtest am zweiten Testzeitpunkt bei 7,33 Punkten.

Zusammenfassung

Hannes konnte im Laufe des Projektjahres vor allem Fortschritte auf der syntaktisch-morphologischen Sprachebene erzielen. Dazu gehören v.a. die Beobachtung, dass Hannes innerhalb des Jahres die durchschnittliche Anzahl der Wörter im Satz auf bis zu sieben Wörter erhöht hat, sowie ein zunehmend sicherer Gebrauch der korrekten Verbflexionen und der

Präpositionen. Auch im Bereich des Aufgaben- und Textverständnisses, sowie im Bereich der strukturierten Erzählfähigkeit haben sich Hannes' Sprachkompetenzen verbessert.

6. Einzelfallanalyse für Kinder mit migrationsbedingten Sprachauffälligkeiten

Betrachtet wird das Sprachentwicklungsprofil und die Spielentwicklung von zwei Mädchen. Beide Mädchen haben einen Migrationshintergrund und kommen aus Familien, in denen türkisch als Erstsprache gesprochen wird. Die Eltern – besonders die Mütter – beider Mädchen sagten in Gesprächen, dass sie ihre Kinder in der deutschen und in der türkischen Sprache erziehen und ihnen dadurch eine zweisprachige Sozialisation ermöglichen wollen.

6.1. Serife

Serife war am Beginn des Projektes genau 5;0 Jahre alt. Sie ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Serife hat mehrere Geschwister, die alle erheblich älter sind als sie. Alle Geschwister können sich in der deutschen Sprache verständigen, verfügen aber nicht über ein ausreichendes Vokabular in dieser Sprache, um auch komplexe Sachverhalte sprachlich erörtern zu können. Die türkische Sprache beherrschen Serife und ihre Geschwister erheblich besser als die Zweitsprache. Serifes Mutter hat auch bei der Bewältigung alltäglicher Situationen noch erhebliche Schwierigkeiten, sich in der deutschen Sprache zu verständigen. Serife kam im Alter von 3;5 Jahren in den Kindergarten. In ihrer Gruppe freundete sie sich schnell mit anderen türkischen Mädchen an und kommunizierte vorwiegend in der

türkischen Erstsprache. In der Bring- und Abholsituation spricht Serife mit ihrer Mutter oder ihren Geschwistern ausschließlich in der Erstsprache. Mit den deutschen Kindern und den Erzieherinnen spricht Serife zunächst fast gar nicht. Nach dem ersten Besuchsjahr in der Kindertageseinrichtung beginnt Serife, auch in der deutschen Zweitsprache zu reden, wenn sie Fragen oder Bedürfnisse hat. Der sprachliche Schwerpunkt liegt aber weiterhin in der türkischen Sprache. In dieser Sprache erzählt Serife in längeren Sequenzen und agiert in Symbolspielen, während sie die Zweitsprache nahezu ausschließlich zum Fragen, d.h. zur Informationsgewinnung nutzt. In der deutschen Sprache verwendet Serife überwiegend Ein- und einfache Zweiwortsätze.

Serife hat einen ausgeprägten eigenen Willen. Wenn sie einen Plan nicht wie gewünscht verwirklichen kann, wird Serife sehr aggressiv, beschimpft die anderen Kinder oder die Erzieherinnen heftig auf türkisch. Sie schlägt und tritt um sich oder spuckt. Serifes Wutausbrüche dauern meist nicht lange an. Wenn ihre Wut vergangen ist, nimmt sie ein neues Spiel auf und spielt dabei auch wieder mit Kindern zusammen, die sie eigentlich geärgert haben. Serife wurde im Sommer 2006 in die erste Klasse der Grundschule eingeschult.

Entwicklungsstand am Beginn des Projektjahres

1. Spielverhalten

Folgende Beobachtungsdaten bezüglich des Spielverhaltens wurden am ersten Messzeitpunkt erhoben:

Spielpräferenz

Serife bevorzugt Rollenspiele nach der traditionellen Geschlechterverteilung. Sie spielt am liebsten mit Puppen und Haushaltszubehör. In den Rollensequenzen spricht Serife ausschließlich in der türkischen Sprache.

Einschätzung der Spieldauer

Die durchschnittlichen Spielsequenzen sind am ersten Messzeitpunkt zwischen 5 und 10min lang. Längere Sequenzen lassen sich ebenfalls beobachten, diese werden jedoch häufig von anderen Tätigkeiten unterbrochen, die nicht zur Spielsequenz gehören.

Einschätzung der Spielkonzentration

Serife kann sich auf eine selbstgewählte Spielhandlung konzentrieren, solange sie nicht durch andere Kinder von ihrer Spieltätigkeit abgelenkt wird. Sie kann sich auch auf Bastelarbeiten eine kurze Zeit lang konzentrieren, wenn eine Erzieherin neben ihr sitzt und sie von störenden Fragen, Geräuschen oder Provokationen anderer Kinder abschirmt. Trotzdem unterbricht Serife solche Tätigkeiten häufig, um andere Kinder zu beobachten oder um aus dem Fenster zu schauen. Serife hat noch Schwierigkeiten, sich auf eine vorstrukturierte Spiel- und Handlungssituation zu konzentrieren.

Fähigkeit zum Symbolspiel

Serife kann in der türkischen Erstsprache in Symbolspielen agieren. Ein Symbolspiel in der deutschen Sprache ist noch nicht zu beobachten.

2. Sprache

Auf der Grundlage der Beobachtungsergebnisse und des standardisierten Sprachentwicklungsscreenings wurden am ersten Messzeitpunkt folgende Ergebnisse ermittelt:

Aktiver Wortschatz

Am ersten Messzeitpunkt erreichte Serife im Subtest „aktiver Wortschatz“ des KISTE-Verfahrens einen Rohwert von 23. Das entspricht einem C-Wert von C3 und liegt im testdefinierten Risikobereich. Das arithmetische Mittel der Gesamtgruppe liegt am ersten Testzeitpunkt bei 48,78 Punkten und ist damit mehr als doppelt so hoch wie Serifes erster Testwert. Der mittlere Wert der Bezugsgruppe aller Kinder mit Migrationshintergrund beträgt am ersten Testzeitpunkt 39,70 Punkte, so dass Serife auch im Vergleich zu dieser Bezugsgruppe unterdurchschnittliche Leistungen erbracht hat.

Aufgabenverständnis

Serife kann graphisch oder gestisch vermittelte Aufgaben erfassen. Bei verbal formulierten Aufgaben in der deutschen Sprache ist ihr Aufgabenverständnis äußerst gering. Sie erschließt sich eine Aufgabe vorwiegend durch die Beobachtung anderer Kinder und durch anschließende Nachahmung der beobachteten Handlungen.

Textverständnis

Serife kann kurze, in der Gruppe vorgelesene Geschichten in einigen Teilen verstehen. Die gesamte Handlung und die Aussage einer Geschichte kann sie noch nicht erfassen. Serife merkt sich wenige Details aus einer Geschichte,

die sie auf Nachfragen der Erzieherinnen in Schlagwörtern benennt (z.B. „Mädchen“, „Ballon“, „Geld“, „weg is“).

Strukturierte Erzählfähigkeit

Im Erzählkreis äußert sich Serife nur selten und nur nach Aufforderung durch die Erzieherin in der deutschen Sprache. Meistens sitzt sie auf einem Stuhl, beobachtet die anderen Kinder und unterhält sich flüsternd auf türkisch mit ihrer Freundin. Wenn es ihr im Stuhlkreis zu langweilig wird, steht sie auf, verlässt den Stuhlkreis und nimmt sich ein Spielzeug. Oft beginnt sie dann auch, andere Kinder zu provozieren, indem sie nach ihnen tritt, ihnen Grimassen schneidet oder sie kitzelt.

Kommunikationsverhalten

Serife äußert sich zu Beginn des Projektjahres nur in sehr geringem Maße in der deutschen Zweitsprache. In Freispielsituationen redet sie in der Regel in der türkischen Erstsprache und zeigt dabei eine hohe Sprechfreude. Wenn Serife sich in angeleiteten Gesprächen äußern soll, reagiert sie häufig abwehrend, indem sie aufsteht und eine andere Tätigkeit aufnimmt, sich unter ihrem Stuhl versteckt oder andere Kinder provoziert. Einen sicheren Blickkontakt zu ihren Erzieherinnen vermeidet Serife in solchen Situationen. Auch in anderen Gesprächssituationen mit Erwachsenen kann Serife nur schwer einen Blickkontakt aufbauen. Der Blickkontakt während eines Gespräches zwischen Serife und einer erwachsenen Bezugsperson ist sehr flüchtig.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen

Im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ des KISTE-Verfahrens erreichte Serife am ersten Messzeitpunkt einen Rohwert von 8. Das entspricht einem C-Wert von C4 und liegt knapp über dem testdefinierten Risikobereich, der in der Skala bei einem Rohwert zwischen 0 und 7 liegt. Der arithmetische Mittelwert der Gesamtgruppe lag am ersten Testzeitpunkt bei 11,15 Punkten und in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund bei 8,74 Punkten.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache

In der türkischen Erstsprache redet Serife flüssig, in ganzen Sätzen und in längeren Erzählsequenzen. In der deutschen Sprache äußert sie sich vorwiegend in Ein- und Zweiwortsätzen. Der Satzbau in der Zweitsprache ist stark dysgrammatisch. Serife verwendet in den meisten Fällen eine Verbendstellung. Die verschiedenen Verb- und Artikelflexionen bildet sie nur selten und nutzt in erster Linie die infinite Form. Präpositionen verwendet Serife kaum.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen

Im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ des KISTE-Verfahrens erzielte Serife am ersten Messzeitpunkt einen Rohwert von 1. Das entspricht einem C-Wert von C3 und liegt im testdefinierten Risikobereich. Das arithmetische Mittel liegt in diesem Subtest bei 5,77 Punkten (Gesamtgruppe) bzw. bei 3,61 Punkten (Teilgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund). Im Vergleich zu ihren Bezugsgruppe erzielte Serife im Subtest „IGR“ am ersten Messzeitpunkt unterdurchschnittliche Testergebnisse.

Entwicklung innerhalb des Projektjahres

Serife nahm meistens gerne an der Musikgruppe teil. Wenn sie einmal nicht motiviert war, zur Musikgruppe zu gehen und dafür ihr Spiel zu unterbrechen, versteckte sie sich so lange im Spielhaus der Puppenecke oder auf dem Spielplatz, bis die Projektgruppe ohne sie anfing. Manchmal kam Serife dann später doch noch zur Gruppe hinzu. Besonders in den ersten Wochen des Projektes zeigte Serife ein deutlich abwehrendes Verhalten gegenüber strukturierten Arbeits- und Spielsituationen. Sie raffte beispielsweise alle Materialien an sich und versteckte oder zerstörte sie. Dabei blickte sie die Projektleiterin direkt an und lachte. Auf Bestrafungen reagierte Serife in vielen Fällen unbeeindruckt. Sie setzte sich zum Beispiel nach einem heftigen Wutanfall, in dessen Verlauf sie Bildkarten zerrissen hatte auf Anweisung ihrer Erzieherin an einen Tisch, wo sie die Bildkarten mit Tesafilm reparieren sollte. Dort schnitt sie meterlange Streifen von dem Tesafilm ab, klebte es sich als Haarspange um ihren Pferdeschwanz und umwickelte die Stuhlbeine damit. Wenn Serife motiviert war, zeigte sie eine große musikalische, v.a. eine große rhythmische Begabung. Serife konnte beim Klatschen und Trommeln verschiedene Rhythmen nachahmen und dabei sicher die Körpermitte überschreiten (Kreuzkoordination). Beim Tanzen zeigte sie ein gutes Körper- und Rhythmusgefühl und erfand selbst originelle Tanzbewegungen, die sie den anderen Kindern vorführte. Serife konnte sich beim Singen die Melodie und den Rhythmus eines Liedes recht schnell einprägen. Die Liedtexte konnte sie sich ebenfalls recht gut merken, besonders wenn die Texte durch rhythmisches Sprechen und mit unterstützenden Spielgesten, Bewegungen oder graphischen Hilfen erarbeitet wurden. Mit etwa 5;6 Jahren begann Serife, sich im Erzählkreis erstmalig auch in der

deutschen Sprache zu äußern und längere Sätze aus drei und mehr Wörtern zu bilden. Die grammatikalische Struktur der Sätze blieb dabei in vielen Fällen abweichend. Serife beschäftigte sich oft mit den jüngeren türkischen Kindern in ihrer Gruppe und übersetzte deren türkische Sprachäußerungen teilweise für die Erzieherinnen, wenn ein Problem der jüngeren Kinder in der deutschen Sprache oder ein Anliegen der Erzieherinnen in der türkischen Sprache nicht verständlich erörtert werden konnte.

Spielentwicklung

Gegen Ende des Projektjahres nahm der Anteil an Rollenspielen in Serifes Spielverhalten deutlich ab. An die Stelle der Rollenspiele traten einfache Regelspiele oder Mal- und Bastelbeschäftigungen. Bei Regelspielen reagierte Serife je nach Tagesform teilweise unbeeindruckt und teilweise sehr wütend, wenn sie ein Spiel verloren hatte. In den Rollenspielen verwendete Serife etwa sieben Monate nach Projektbeginn erstmalig auch die Zweitsprache, wobei sie immer noch vorwiegend in der türkischen Sprache spielte. Die Länge der Spielsequenzen betrug am zweiten Messzeitpunkt durchschnittlich zwischen 10 und 30 Minuten. Auch hier war die tatsächliche Dauer der Spielsequenzen, wie auch die Spielkonzentration stark tagesformabhängig.

Wortschatz am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erreichte Serife im Subtest „aktiver Wortschatz“ einen Wert von 49 Punkten. Das entspricht einem C-Wert von C4 und liegt deutlich über dem Risikobereich zwischen 0 und 39 Punkten. Zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt hat sich Serifen aktiver Wortschatz um 26 Punkte verbessert. Die durchschnittliche Wortschatzsteigerung der

Gesamtgruppe liegt bei 27,16 Punkten. Die Wortschatzsteigerung der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt im Durchschnitt 25,39 Punkte. Serifes Leistungssteigerung entspricht somit den durchschnittlichen Leistungsdifferenzen dieser beiden Bezugsgruppen.

Aufgabenverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Serife wurde im Laufe des Projektjahres aufmerksamer für verbal vermittelte Aufgabenstellungen. Sie reagiert stärker auf verbale Anweisungen oder Anleitungen und stellt Rückfragen, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Zur Rückversicherung beobachtet Serife aber immer noch wenn es ihr möglich ist das Verhalten der anderen Kinder, ehe sie selbst mit der Bearbeitung einer Aufgabe beginnt.

Textverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Das Verständnis vorgelesener Geschichten ist auch am Ende des Projektjahres noch sehr gering. Serifes Aufmerksamkeit für Texthandlungen ist immer noch stark von der Tagesform und der aktuellen Gruppenkonstellation abhängig.

Strukturierte Erzählfähigkeit am zweiten Messzeitpunkt

Serife meldet sich am Ende des Projektjahres manchmal aus eigener Initiative im Erzählkreis zu Wort, um in deutscher Sprache von ihren Erlebnissen am Nachmittag, am Wochenende oder im Urlaub zu berichten. Die Erzählfreude und die narrativen Strukturen in der Zweitsprache sind im Laufe des Jahres gestiegen.

Kommunikationsverhalten am zweiten Messzeitpunkt

Serife äußert sich am Ende des Projektjahres häufiger in der deutschen Zweitsprache und bringt sich – teilweise auch ohne direkte Aufforderung – in den Erzählkreis ein. Dies tut sie vor allem dann, wenn sie von eigenen Erlebnissen berichten kann. Aufgrund des verringerten Aufgaben- und Textverständnisses äußert sich Serife auch am Ende des Projektjahres nur schlagwortartig und meist nach direkter Ansprache durch eine Erzieherin zu gezeigten Bildern, Gegenständen oder Geschichten, die im Erzählkreis thematisiert werden. Serife fällt es nach wie vor schwer, Blickkontakt zu einem erwachsenen Gesprächspartner aufzubauen. Sie beobachtet jedoch intensiv die Gesprächsabläufe zwischen zwei Erwachsenen. In der Testsituation äußert sich Serife am zweiten Testzeitpunkt sehr frei, jedoch nicht unbedingt thematisch angemessen. Dies deutet auf ein verringertes Aufgabenverständnis hin, das letztlich das Kommunikationsverhalten in der deutschen Zweitsprache weiterhin beeinträchtigt.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erreichte Serife im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ einen Rohwert von 10 Punkten. Das entspricht einem C-Wert von C5 und liegt deutlich über dem Risikobereich von 0-7 Punkten. Die Leistungsdifferenz in diesem Subtest beträgt zwei Punkte. Die mittlere Leistungsdifferenz der Gesamtgruppe beträgt ebenfalls insgesamt zwei Punkte. Die Kinder mit Migrationshintergrund konnten ihre Leistung in diesem Subtest im Mittel um 3,96 Punkte steigern.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache am zweiten Messzeitpunkt

Serife verwendet am Ende des Projektjahres häufiger die deutsche Zweitsprache. Ihre auf deutsch gesprochenen Sätze umfassen durchschnittlich drei bis fünf Wörter. Der Satzbau entspricht nicht den konventionellen Regeln der deutschen Grammatik. In mehr als 70% der deutschen Sprachäußerungen verwendet Serife noch die Verbendstellung. Artikel- und Verbflexionen werden häufiger, jedoch in vielen Fällen fehlerhaft benutzt. Serife begann etwa zur Mitte des Projektjahres, in der deutschen Sprache auch Präpositionen zu benutzen. Die Präpositionen /in/ und /mit/ verwendet sie relativ sicher, die übrigen Präpositionen verwechselt sie noch häufig oder substituiert sie übergeneralisierend durch die Präposition /in/.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ erzielte Serife am zweiten Messzeitpunkt einen Rohwert von fünf Punkten. Die persönliche Leistungsdifferenz zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt beträgt vier Punkte. Die mittlere Leistungsdifferenz der Gruppe in diesem Subtest beträgt 3,43 Punkte, die Leistungsdifferenz aller Kinder mit Migrationshintergrund beträgt 3,13 Punkte. Serife konnte ihre Leistungen im Subtest „IGR“ in leicht überdurchschnittlichem Maße verbessern.

Zusammenfassung

Aus der obenstehenden Einzelfallanalyse wird deutlich, dass Serife sich im Laufe des Projektjahres v.a. im Bereich der Wortschatzentwicklung und -differenzierung positiv weiterentwickelt hat. Dies zeigen sowohl die Beo-

bachtungen der Spontansprache, als auch die Ergebnisse der Subtests „aktiver Wortschatz“ und „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ im KISTE-Verfahren, die Serife am zweiten Testzeitpunkt erzielte.

Bedingt durch die Wortschatzerweiterung waren auch weitere Entwicklungsfortschritte, v.a. in Bezug auf die Verwendung der deutschen Zweitsprache im Symbolspiel, zu beobachten.

6.2. Yasemin

Yasemins Mutter kann sich fast akzentfrei und grammatikalisch weitgehend korrekt in der deutschen Sprache verständigen. Sie will ihre Kinder jedoch bewusst primär in der türkischen Sprache erziehen, damit sie möglichst auch muttersprachliche Kompetenzen in der türkischen Sprache erlangen und auf diesem Fundament die Fähigkeiten in der Zweitsprache aufbauen kann. Sie fühlt sich angesichts der Schwierigkeiten, die ihre Tochter in beiden Sprachen v.a. im semantisch-lexikalischen und im syntaktisch-morphologischen Bereich hat, überfordert. Yasemins Bruder, der zu Beginn des Projektes fast zwei Jahre alt war, kann laut Auskunft der Mutter sowohl besser türkisch, als auch besser deutsch sprechen, als seine fünfjährige Schwester. Bei Yasemin scheint eine allgemeine Sprachentwicklungsbeeinträchtigung vorzuliegen, die durch die Bedingungen der Mehrsprachigkeit noch verstärkt wird (vgl. dazu ZOLLINGER, 2004, S.129 ff). Yasemin begann im Alter von 4;10 Jahren mit einer Sprachtherapie bei einem zweisprachigen Logopäden, der sowohl an den Kompetenzen in der deutschen, als auch in der türkischen Sprache arbeiten kann. Im Sommer 2007 wurde Yasemin in die Grundschule eingeschult.

Entwicklungsstand am Beginn des Projektjahres

1. Spielverhalten

Folgende Beobachtungsdaten bezüglich des Spielverhaltens wurden am ersten Messzeitpunkt erhoben:

Spielpräferenz

Yasemin malt und bastelt gerne. Dabei tauscht sie sich auch mit anderen Mädchen aus ihrer Gruppe sprachlich aus. Eine zweite Spielpräferenz liegt im Bereich des Rollenspiels, wobei Yasemin sich hier vorwiegend den Spielideen und Rollenskripten ihrer Spielpartner unterordnet und selbst nur wenig sprachliche Impulse zur Spielgestaltung beiträgt.

Einschätzung der Spieldauer

Yasemin agiert in Spielsequenzen von fünf bis zehn Minuten Dauer. Beim Basteln und Malen können diese Sequenzen je nach Tagesform auch deutlich länger sein.

Einschätzung der Spielkonzentration

Um eine Spielhandlung oder eine (Bastel-)Aufgabe konzentriert zu bearbeiten, benötigt Yasemin eine ruhige Umgebung. Treten Störgeräusche oder Unterbrechungen ihrer Tätigkeit auf, hat sie teilweise Schwierigkeiten, wieder in ihre Tätigkeit und in ihr begonnenes Spiel hineinzufinden. In solchen Fällen bricht Yasemin oft ihre unterbrochene Spielhandlung ab und wendet sich einer neuen Tätigkeit zu oder sitzt auf einem Stuhl, ohne wieder eine Spieltätigkeit aufzunehmen.

Fähigkeit zum Symbolspiel

Yasemin nutzt für ihre Rollen- und Symbolspiele in der Kindergartengruppe ausschließlich die deutsche Sprache. Zumeist agiert sie in Rollenspielen allerdings handelnd und überlässt die sprachliche Gestaltung der Rollenskripte ihren Spielpartnern. Zudem ordnet sich Yasemin in Rollenspielen stark den Spielideen, Skripten und Vorgaben ihrer Partner unter und stellt durch dieses Verhalten eigene Ideen und Wünsche möglicherweise zurück.

2. Sprache

Folgende Beobachtungs- und Testergebnisse wurden ermittelt:

Aktiver Wortschatz

Im Subtest „aktiver Wortschatz“ erreichte Yasemin am ersten Testzeitpunkt einen Rohwert von 46 Punkten. Dieser Wert entspricht ungefähr dem Mittelwert der Gesamtgruppe (48,78 Punkte) und liegt über dem Mittelwert der Teilgruppe aller Kinder mit Migrationshintergrund (39,7 Punkte).

Aufgabenverständnis

Yasemin kann einfache oder bereits bekannte Bastel- und Spielanleitungen verstehen, wenn diese verbal vermittelt werden. Zum Erfassen neuer oder komplexer Aufgaben benötigt sie noch handelnde oder graphische Unterstützung durch die Beobachtung und Nachahmung der Erziehertätigkeit oder der Handlungen von anderen Kindern.

Textverständnis

Yasemin kann kurze, in der Gesamt- oder Kleingruppe vorgelesene Geschichten verstehen. Sie kann einige Details einer gehörten Geschichte

nacherzählen. Eine strukturierte und vollständige Handlung kann sie noch nicht erzählend wiedergeben.

Strukturierte Erzählfähigkeit

Im Erzählkreis äußert sich Yasemin vorwiegend nach Aufforderung oder direkter Ansprache durch die Erzieherinnen. Ansonsten nimmt sie eher beobachtend am Erzählkreis teil. Wenn Yasemin zum Erzählen aufgefordert wird, berichtet sie schlagwortartig einige Erlebnisse und zieht sich dann wieder in die Zuhörerrolle zurück. Zeitangaben oder Präpositionen zur näheren Ausführung ihrer Erzählung benutzt Yasemin nur sehr selten. Wenn Yasemin zu einem Bild oder einer kurzen Bildergeschichte erzählen soll, zeigt sie mit dem Finger auf verschiedene Details und benennt sie. Dabei geht sie eher sprunghaft als strukturiert vor. Das Nacherzählen gehörter Geschichten gelingt zum Beginn des Projektjahres schlagwortartig.

Kommunikationsverhalten

Yasemin ist ein sehr schüchternes Mädchen. In der Testsituation äußert sie sich nach intensiver Zuwendung und Ansprache flüsternd in Einwortsätzen. In der Gruppensituation spricht sie in Freispielsituationen mit ihren Spielpartnern häufiger und mit lauterer Stimme, als in geleiteten Gesprächssituationen. Yasemin spricht und spielt vorwiegend mit anderen Mädchen aus ihrer Gruppe. Jungen gehören nur selten zu ihren Spiel- und Gesprächspartnern. Im Erzählkreis und bei gemeinsamen Bild- oder Buchbetrachtungen äußert sich Yasemin meist flüsternd und nur nach direkter und intensiver Ansprache und Zuwendung durch eine Erzieherin. Beim Reden

hält Yasemin den Kopf meist gesenkt und vermeidet in Dialogsituationen den Blickkontakt mit ihrem erwachsenen Gesprächspartner.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen

Am ersten Messzeitpunkt erreichte Yasemin im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ einen Rohwert von acht Punkten. In der C-Skala des Testverfahrens liegt dieser Wert bei C4 und damit einen Punkt über dem testdefinierten Risikobereich von null bis sieben Punkten. Das entspricht in etwa dem mittleren Rohwert der Kinder mit Migrationshintergrund (8,74 Punkte). Im Vergleich zur Gesamtgruppe (Mittelwert 11,15 Punkte) erreichte Yasemin am ersten Testzeitpunkt einen unterdurchschnittlichen Wert.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen

Im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ erzielte Yasemin am ersten Testzeitpunkt einen Rohwert von einem Punkt. Das entspricht einem C-Wert von C3 und liegt somit im testdefinierten Risikobereich. Zu Beginn des Projektes sind ihre grammatikalischen Kompetenzen demnach noch nicht altersentsprechend entwickelt.

Entwicklung innerhalb des Projektjahres

Yasemin nahm gerne an der Projektgruppe teil. Dabei sprach sie vor allem im letzten Drittel des Projektzeitraumes sehr viel, ohne durch die Projektleiterin oder eine Erzieherin dazu aufgefordert zu werden. Auch mit den erwachsenen Bezugspersonen begann Yasemin sowohl in der Projektgruppe, als auch in der alltäglichen Gruppensituation häufiger ein Gespräch. In der Projektgruppe ergriff Yasemin häufiger die Gesprächsinitiative und zeigte

insgesamt ein lebhafteres Verhalten, als in der Kindergartengruppe. Yasemin ließ sich auf alle musikalischen Spielideen ein und konnte sich themenbezogen zu Liedern, Klanggeschichten, Tanz- und Bewegungsspielen äußern. Auch in der Musikgruppe agierte Yasemin vorwiegend durch Beobachtung und Nachahmung anderer Kinder, was auf das Vorliegen eines reduzierten Aufgabenverständnisses in der deutschen Sprache und vermutlich ebenfalls in der türkischen Sprache hinweist.

Spielentwicklung

Yasemin agiert auch am Ende des Projektes bevorzugt im Bereich des Rollenspiels. Ihre sprachlichen Anteile in den Rollenskripten sind häufiger und länger geworden. Yasemin bezieht mehrere Spielpartner und Materialien in ihre Spieltätigkeit ein. Generell war jedoch etwa ein halbes Jahr nach Projektbeginn in allen Spielformen eine Abnahme der Spieldauer und der Spielkonzentration zu beobachten. Wenn Yasemin durch eine Erzieherin dazu aufgefordert wird, ein begonnenes Spiel zu Ende zu führen, reagiert sie gerade am Ende des Projektzeitraumes häufig gelangweilt und genervt. Yasemin führte aber in der Regel nach einer Ermahnung ihr Spiel zuende.

Wortschatz am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erreichte Yasemin im Wortschatztest einen Rohwert von 55 Punkten. Sie hat sich damit um neun Punkte verbessert. Ihre persönliche Leistungssteigerung ist im Vergleich zur Wortschatzsteigerung der Gesamtgruppe (arithmetischer Mittelwert von 27,16 Punkten) und im Vergleich zur Wortschatzsteigerung in der Subgruppe der Kinder mit

Migrationshintergrund (arithmetisches Mittel von 25,39 Punkten) unterdurchschnittlich.

Aufgabenverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Yasemin verhält sich in Erklärssituationen sehr ruhig und aufmerksam. Wenn etwas erklärt wird, deutet ihr Gesichtsausdruck oft auf eine hohe Konzentration und evtl. auch auf Anstrengung hin. Es fällt Yasemin leichter, eine Aufgabe zu verstehen, wenn diese nicht nur verbal, sondern auch handelnd erklärt wird. Bildliche Hilfen, z.B. in Form von Piktogrammen, helfen Yasemin weniger bei der Lösungsfindung. Oftmals orientiert sie sich noch stark an den Aktivitäten anderer Kinder, beobachtet sie und ahmt sie nach.

Textverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Yasemin kann viele Details einer vorgelesenen Geschichte behalten und sie auf Nachfrage sprachlich benennen. Um diese Details jedoch zu einer sinnvollen Handlungsfolge zu verknüpfen, benötigt Yasemin auch am Ende des Projektjahres noch Hilfestellung durch die Erzieherinnen oder durch andere Kinder.

Strukturierte Erzählfähigkeit am zweiten Messzeitpunkt

Yasemin erzählt auf Nachfrage ausführlicher von ihren Erlebnissen am Wochenende, am Nachmittag oder im Urlaub. Dabei wendet sie zunehmend Präpositionen an. Sie beginnt, in verschiedenen Vergangenheitsformen zu erzählen, wobei sie die unterschiedlichen Tempusflexionen bei der Verbbildung noch nicht sicher beherrscht.

Kommunikationsverhalten am zweiten Messzeitpunkt

Yasemin äußert sich am Ende des Projektjahres manchmal auch aus eigenem Antrieb im Erzählkreis, um von ihren Erlebnissen zu berichten. Meist hält sie sich aber nach wie vor sehr zurück und spricht in der Regel nur auf direkte Ansprache durch eine Erzieherin. In der 1:1-Situation mit einer vertrauten erwachsenen Bezugsperson beginnt Yasemin allerdings oft ein Gespräch oder stellt Fragen. Interessant ist, dass diese Gesprächsinitiativen zuerst in der Situation des Musikprojektes (in der Regel unmittelbar nach dem Ende einer Einheit, wenn die anderen Kinder bereits wieder in ihre Gruppenräume zurückgekehrt sind) auftraten. Interessant ist auch, dass die Fähigkeit zum Aufbau und zum Halten von Blickkontakt im Laufe des Projektes (nach etwa zwei Monaten) stetig zugenommen hat. Dies zeigt, dass musikalische Aktivitäten zu vermehrter Sprechaktivität anregen können.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Testzeitpunkt erreichte Yasemin im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ einen Rohwert von 13 Punkten. Dies entspricht dem arithmetischen Mittelwert (13,2 Punkte) der Gesamtgruppe am zweiten Testzeitpunkt. Der Mittelwert in der Subgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund betrug 12,83 Punkte. Yasemin konnte ihre Leistungen in diesem Testbereich im Laufe des Projektjahres um fünf Punkte steigern.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache am zweiten Messzeitpunkt

Yasemin redet am Ende des Projektzeitraumes in vollständigen Sätzen, die aus durchschnittlich fünf bis sieben Wörtern bestehen. Sie beginnt, in Haupt- und Nebensatzkonstruktionen zu reden, wobei ihr die grammatikalisch korrekte Bildung der Nebensätze, v.a. in Bezug auf die Verbstellung und -flexion noch nicht sicher gelingt. Yasemin verwendet zunehmend unterschiedliche Tempusformen. Auch hier gelingt ihr die entsprechende Verbflexion, die Verwendung von Hilfsverben und die damit einhergehende Positionsänderung des Hauptverbes noch nicht immer sicher. Die Verwendung der Präpositionen in der Spontansprache ist sicherer und selbstverständlicher geworden.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest zum Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen erreichte Yasemin am zweiten Testzeitpunkt einen Rohwert von vier Punkten. In diesem Subtest sind ihre Leistungen im Vergleich zur Gesamtgruppe (Mittelwert 9,12 Punkte) und im Vergleich zur Teilgruppe aller Kinder mit Migrationshintergrund (Mittelwert 6,57 Punkte) deutlich unterdurchschnittlich, auch wenn die Leistungssteigerung um drei Punkte den Mittelwerten der Gesamtgruppe (3,43 Punkte) und der Gruppe aller Kinder mit Migrationshintergrund (3,13 Punkte) entspricht.

Zusammenfassung

Während des Projektzeitraumes zeigte Yasemin auf vielen Sprachentwicklungsebenen Fortschritte. Auffällig war besonders eine Zunahme der

Sprechaktivitäten gegenüber erwachsenen Bezugspersonen, die zunächst im geschützten Raum des Musikprojektes stattfand. Mit der Zunahme der Sprechaktivität ging auch eine Erhöhung der Sprechanteile in Rollenspielen einher. Auf syntaktisch-morphologischer Sprachebene konnte Yasemin die durchschnittliche Anzahl der Wörter im Satz von drei auf maximal sieben Wörter erhöhen und entsprechende Präpositionen und Hilfsverben in der Spontansprache sicherer anwenden.

7. Einzelfallanalyse für Kinder mit auffälligem Spiel- und Sozialverhalten

Betrachtet wird das Entwicklungsprofil von zwei Jungen der Experimentalgruppe. Beide Jungen fallen sowohl in der Projektsituation, als auch im Alltag der Kindergartengruppe immer wieder durch abweichendes Spiel- und Sozialverhalten, v.a. durch eine hohe motorische Aktivität und durch eine hohe Aggressivität auf. Einer der beiden Jungen hat einen Migrationshintergrund, bei dem anderen Jungen handelt es sich um ein deutsches Kind. Es werden die Entwicklungen im standardisierten Sprachentwicklungsprofil und die Beobachtungsdaten zur Sprach- und Spielentwicklung im Laufe des Projektjahres berücksichtigt.

7.1. Achmed

Achmed ist ein türkischer Junge, der zu Beginn des Projektjahres 65 Monate alt war. Achmed ist in Deutschland geboren. Sein Vater kam als Kind mit seinen Eltern nach Deutschland. Achmeds Mutter verließ erst durch die Heirat die Türkei und kam im Alter von 17 Jahren nach Deutschland.

Achmed hat zwei jüngere Schwestern. Eine Schwester besucht ebenfalls den Kindergarten, gehört aber zu einer anderen Gruppe. Die jüngste Schwester wurde zwei Monate nach Projektbeginn geboren. Etwa einen Monat vor Ende des Projektes war Achmeds Mutter wieder schwanger. Untereinander spricht die Familie meistens türkisch. Achmeds Vater spricht die deutsche Zweitsprache recht gut und kann sich im Alltag gut verständigen. Achmeds Mutter kann sich ebenfalls in Alltagssituationen (z.B. in der Bring- und Abholsituation oder bei Elternnachmittagen) auf deutsch verständigen. Sie hat aber noch große Schwierigkeiten, komplexere Sachverhalte zu erklären und zu verstehen. An den Entwicklungsgesprächen des Kindergartens nimmt deshalb vorwiegend Achmeds Vater teil. Manchmal kommen beide Eltern gemeinsam zu diesen Terminen, wobei Achmeds Vater bei Bedarf für seine Frau übersetzt. Nach Auskunft der Erzieherinnen lebt Achmed mit seiner Familie in extrem beengten Wohnverhältnissen. Insgesamt leben zeitweise bis zu zehn Personen in einer Vier-Zimmer-Wohnung. Schon in den ersten Beobachtungssituationen fiel Achmed in der Gruppe häufig durch aggressives und stark provozierendes Verhalten auf. Er zeigte nur ein eingeschränktes konstruktives Spielverhalten. Meist nahm Achmed erst nach mehrmaliger Aufforderung durch die Erzieherin ein Spiel aus dem Regal, packte es aus und setzte sich damit an den Tisch. Bereits nach wenigen Minuten (2-3 Minuten) stand er wieder von seinem Stuhl auf, warf das Spielmaterial durch den Gruppenraum oder überließ es anderen Kindern, während er selbst durch den Raum rannte, sich andere Spielmaterialien besorgte und dabei oft in die Spielhandlungen anderer Kinder hineinplatzte. Die anderen Kinder fühlten sich oft durch sein Verhalten gestört und so entwickelten sich schnell heftige Konfliktsituationen, die

meist in körperlich und verbal aggressiven Handlungen endeten und ein Eingreifen der Erzieherinnen erforderten. Als einziges Kind in seiner Gruppe zeigte Achmed auch ein stark provozierendes Sexualverhalten, indem er in vielen Konfliktsituationen mit Kindern und Erzieherinnen seine Hose öffnete, seinen Penis zeigte und dieses Tun mit stark sexualisierten Kraftausdrücken unterstrich. Dieses sexualisierte Verhalten muss zum Einen als eine besondere Form, mit Grenzen zu spielen und Aufmerksamkeit (v.a. der Erzieherinnen) auf sich zu lenken betrachtet werden (vgl. KATZ-BERNSTEIN, 2000a, S.200). Zum Anderen kann dieses Verhalten auch als Resultat der sozialen Bedingungen angesehen werden, unter denen Achmed aufwächst (vgl. u.a. KUNTZAG, 1998). Auffällig war auch, dass Achmed sein Spielverhalten nur sehr selten sprachlich begleitete. Er wendete in Spielsituationen weder die türkische Erstsprache, noch die deutsche Zweitsprache an. Rollen- oder Symbolspiele waren zu Beginn des Projektjahres kaum zu beobachten.

Entwicklungsstand am Beginn des Projektjahres

1. Spielverhalten

Es lassen sich folgende Beobachtungsdaten über Achmeds Spielverhalten erheben:

Spielpräferenz

Ein Spielverhalten im eigentlichen Sinne ist zu Beginn der Studie nicht zu beobachten. Auffällig ist ein starker und ungelenkter Bewegungsdrang, der unter dem Begriff „Toben“ subsummiert werden kann.

Durchschnittliche Spieldauer

Die durchschnittliche Spieldauer im Alleinspiel beträgt in der Regel weniger als fünf Minuten, wenn Achmed nicht durch eine Erzieherin zu längerer Auseinandersetzung mit Spielmaterialien angeleitet wird. Besonders im Konstruktionspiel (z.B. Perlenketten fädeln) und beim Malen und Basteln brauchte er – auch aufgrund feinmotorischer Schwierigkeiten – die Anleitung durch eine Erzieherin in einer Einzelsituation. Im Interaktionsspiel lassen sich nur selten Sequenzen von Rollen- oder Symbolspielen beobachten. Diese Spielsequenzen dauern maximal zehn Minuten an. Auch die Anleitung durch kompetente Rollenspielpartner oder durch erwachsene Spielpartner trägt nicht dazu bei, dass Achmed in eine Rolle schlüpfen und ein Rollenskript über eine längere Spielhandlung hinweg durchhalten kann.

Einschätzung der Spielkonzentration

Achmed lässt sich außerordentlich schnell von einer Tätigkeit ablenken. Seine Spielkonzentration muss als äußerst gering eingeschätzt werden.

Fähigkeit zum Symbolspiel

Achmed zeigt, wie bereits erwähnt, kaum Symbol- und Rollenspielverhalten. Gelegentlich begleitet er Spielhandlungen (z.B. mit Autos über den Bauteppich fahren) lautmalerisch, so dass man davon ausgehen kann, dass er über elementare Kompetenzen des Symbolspiels verfügt. Wenn er in Rollenspielhandlungen anderer Kinder eingreift, spricht Achmed oft von sich selbst als „Monster“ oder „Spiderman“, was ebenfalls auf das Vorhandensein elementarer Rollenspielkompetenzen schließen lässt. Interessant sind auch die Angaben, die Achmed im Subtest „Aktiver Wortschatz“ des KISTE-

Verfahrens machte. Unter der Fragestellung „Was für Spielzeug kennst du“ fanden sich zum ersten Testzeitpunkt folgende Äußerungen: „Spiderman“, „Pikatchu“, „Digimon“. Aus den Angaben, die Achmed bezüglich des bekannten Spielzeugs machte, lässt sich ersehen, dass seine Spielwelt in erster Linie durch medial vermittelte und vermarktete Produkten geprägt ist. Eine Unterscheidung zwischen dem Film „Spiderman“, sowie den zeitgleich vermarkteten Spiderman- Spielfiguren und Computerspielen wird nicht deutlich. Dies kann auf eine gering ausgeprägte Unterscheidungsfähigkeit zwischen der Realität und der Pseudorealität der audiovisuellen Medien hinweisen, die aber durchaus altersadäquat ist.

2. Sprache

Das fehlende Rollenspielverhalten scheint bei Achmed in einem engen Zusammenhang mit geringen Kompetenzen in der deutschen Sprache, v.a. mit einem geringen aktiven Wortschatz, zu stehen. Folgende quantitative und qualitative Daten wurden ermittelt:

Wortschatz

Der Messwert im Subtest „Wortschatz“ des KISTE- Verfahrens beträgt am ersten Messzeitpunkt 16 Punkte. In der C-Skala des Verfahrens liegt der Wert in der testdefinierten Risikogruppe bei C1. Dieser Wert liegt 22,32 Punkte unter dem Mittelwert aller Kinder mit Migrationshintergrund und 31,86 Punkte unter dem Mittelwert der Gesamtgruppe zum Zeitpunkt der ersten Messung. Da Achmed allerdings auch die türkische Sprache nicht in Spielsituationen anwendet, können auch in der Erstsprache Wortschatzprobleme vorliegen („doppelte Halbsprachigkeit“). Über welche Kompetenzen Achmed in der Erstsprache verfügt, konnte in den Elterngesprächen

nicht hinreichend geklärt werden, da beide Elternteile in Bezug auf diese Thematik selbst an ihre sprachlichen Grenzen stießen.

Aufgabenverständnis

Achmed benötigt intensive (Einzel-)Betreuung und non-verbale Hilfestellungen, um eine Aufgabenstellung zu erfassen und eine Aufgabe bearbeiten zu können. Beim Schneiden arbeitet er in vielen Fällen mit Handführung durch die Erzieherin, da er aufgrund von Schwierigkeiten im Bereich der Auge-Hand-Koordination nicht selbstständig ausschneiden kann und auch Schwierigkeiten hat, die Schneidebewegung zu koordinieren. Auch bei anderen Mal- und Bastelaufgaben benötigt Achmed eine erwachsene Bezugsperson, die neben ihm sitzt und ihm zeigt, wo er etwas ausmalen, ausprickeln oder aufkleben soll.

Es wird deutlich, wie stark der Entwicklungsbereich der (visuellen) Wahrnehmung mit dem sprachlichen Entwicklungsbereich des Aufgabenverständnisses verbunden ist, denn wenn Achmed eine verbal vermittelte Aufgabenstellung nicht versteht, kann er die Aufgabe nicht bearbeiten, auch wenn er sie vielleicht aufgrund seiner sensorischen Fähigkeiten bearbeiten könnte. Wenn er eine Aufgabe aufgrund einer motorischen oder einer sensorischen Beeinträchtigung nicht bearbeiten kann, fällt es ihm auch schwer, die Aufgabenstellung sprachlich zu decodieren und zu verstehen.

Textverständnis

Wenn in der Gesamtgruppe oder in Kleingruppen etwas vorgelesen wird, fällt Achmed in den meisten Fällen durch ein sehr provozierendes Verhalten auf, das eine gemeinsame Bilderbuchbetrachtung unmöglich macht. Deshalb

geht Achmed in der Regel mit einer erwachsenen Bezugsperson und mit den jüngeren Kindern aus seiner Kindergartengruppe auf den Spielplatz oder in einen anderen Raum, um dort zu spielen, zu basteln oder das gemeinsame Frühstück vorzubereiten, während die zweite Erzieherin den anderen Kinder eine Geschichte vorliest.

Strukturierte Erzählfähigkeiten

Achmed äußert sich im Erzählkreis der Kindergartengruppe nur sehr selten sprachlich. Wenn eine Erzieherin nach seinem Wochenende oder Erlebnissen mit seiner Familie fragt, antwortet Achmed meistens mit einem Schlagwort (z.B.,„McDonald’s“). Durch gezieltes Nachfragen gelingt es der Erzieherin manchmal, Achmeds Sprachäußerungen einen strukturierten und aussagekräftigen Rahmen zu geben und seine Erlebnisse zu rekonstruieren.

Kommunikationsverhalten

Achmed zeigt nur ein sehr eingeschränktes Kommunikationsverhalten in der deutschen und in der türkischen Sprache. In Freispielsituationen spielt er meist für sich alleine oder beschäftigt sich mit Konstruktionsspielen (z.B. Puzzel oder Lego), die keine sprachlichen Aktivitäten erfordern. In der Testsituation äußerte er sich nach intensiven Bemühungen der Testleiterin in Einwortsätzen. Dabei benutzte er die deutsche (Zweit-)Sprache.

An geleiteten Gesprächssituationen in der Gruppe nimmt Achmed entweder beobachtend teil und äußert sich auch nach direkter Ansprache sehr selten zu einem Thema, oder er entzieht sich der Situation, indem er andere Kinder provoziert, schreit, durch den Raum läuft oder sich unter dem Stuhl versteckt. Ein flüchtiger Blickkontakt ist in der 1:1-Situation zu beobachten.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen

Am ersten Messzeitpunkt erreichte Achmed im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ einen Wert von zwei Punkten. Damit liegt er deutlich unter dem arithmetischen Mittelwert seiner Bezugsgruppe von 11,15 Punkten und auch weit unter dem arithmetischen Mittel der Subgruppe von Kindern mit Migrationshintergrund (8,74 Punkte). Der testdefinierte Risikobereich in diesem Subtest liegt in Achmeds Altersgruppe bei Werten zwischen null und sieben Punkten.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache

Achmed äußert sich in vielen Fällen non-verbal durch aktives Handeln oder durch Gestik. Wenn er sich sprachlich äußert, redet er in den meisten Fällen in Einwortsätzen, die aus einfachen Substantiven, seltener auch aus Verben bestehen. Die Verben benutzt Achmed fast ausschließlich im Infinitiv. Präpositionen wendet er fast nie an.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen

Am ersten Messzeitpunkt erzielte Achmed im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ keine Punkte. Der arithmetische Mittelwert seiner Bezugsgruppe liegt in diesem Subtest bei 5,77 Punkten. Der Mittelwert der Kinder mit Migrationshintergrund liegt am ersten Testzeitpunkt bei 3,61 Punkten.

Entwicklung innerhalb des Projektjahres

Achmed nahm in der Regel gerne an der Musikgruppe teil. Vor allem musikalische Bewegungsspiele mit Bällen, Fallschirmtuch oder Trampolin machten ihm Freude. Wenn in der Projektgruppe gesungen wurde, hörte er manchmal eine kurze Zeit lang aufmerksam zu, sprang dann aber sehr plötzlich auf und rannte durch den Raum, holte Bälle oder ein Rollbrett aus dem Geräteraum und begann, die anderen Kinder gezielt mit den Bällen zu bewerfen oder sie mit dem Rollbrett umzufahren. Wenn die anderen Kinder sich körperlich wehrten, suchte Achmed in der Regel Schutz hinter der Projektleiterin, klammerte sich an sie oder versteckte sich hinter ihr. Oft kam es in solchen Fällen auch zu sexualisierten Provokationen, v.a. bei Konflikten mit den Mädchen der Projektgruppe. Besonders in der zweiten Hälfte der Projektphase gingen verstärkt Provokationen von anderen Kindern aus, auf die Achmed sehr schnell, sehr heftig und sehr aggressiv einging. Seine Frustrationstoleranz war im ganzen Projektjahr äußerst gering. Einzelsituationen mit der Projektleiterin schien Achmed dagegen zu genießen. So blieb er vor allem nach konfliktgeladenen Projekteinheiten noch gerne länger im Raum, half teilweise beim Aufräumen mit oder reagierte seine restliche Wut an den Bewegungsmaterialien ab. Interessant ist, dass er in diesen Einzelsituationen gezielt das Gespräch mit der Projektleiterin in der deutschen Sprache suchte und seine Wut über die anderen Kinder, aber auch seine eigene Unzufriedenheit mit sich selbst sprachlich zu artikulieren versuchte. Teilweise äußerte Achmed sich über die anderen Kinder und über sich selbst in sehr heftiger, emotionsgeladener Weise, wobei Allmachtsfantasien und die mangelnde Passung zwischen der konkreten Realität und Achmeds individueller Realität deutlich zu Tage

traten (vgl. auch KATZ-BERNSTEIN, 2000 a, S. 206 ff). So sagte er in oder nach konfliktgeladenen Situationen, oft Sätze wie: „Achmed alle tot mach_. Maurice tot mach_. Selma tot mach_. Jessie tot mach_. Alle tot mach_. Achmed tot sein. Pistole holt. Bumm, bumm. Alle tot.“

Etwa zwei Monate nach Projektbeginn begann Achmed, von sich selbst in der ersten Person zu sprechen, was einen wichtigen Fortschritt in der Individuation bedeutet und für die weitere Sprachentwicklung bedeutsam ist (vgl. KATZ-BERNSTEIN 2000 a, S.204; ZOLLINGER, 2002, S.29 und S.35 f; MARKOWITSCH/ WELZER, 2005, S.211).

Etwa sechs Monate nach Projektbeginn begann Achmed, in der Gruppe mehr zu erzählen. Er meldete sich beispielsweise freiwillig im Morgenkreis und berichtete über seine Erlebnisse. Themenspezifische Äußerungen blieben bis zum Ende des Projektjahres weitgehend aus und auch das strukturierte Erzählen blieb schwierig, so dass man ihm nur schwer folgen konnte. Achmed sprach zunehmend in einfachen, aber vollständigen Sätzen aus drei bis fünf Wörtern. Die Verbzweitstellung trat im letzten Quartal des Projektes mit zunehmender Regelmäßigkeit auf. Gleichzeitig nutzte Achmed auch erstmals unterschiedliche Verbflexionen.

Spielverhalten

Etwa sechs Monate nach Projektbeginn zeigte Achmed zunächst bei begleitenden Bastelangeboten in der Musikgruppe und wenige Wochen später auch in der Gruppensituation Interesse am Malen und Gestalten. Er beschäftigte sich in der Freispielsituation teilweise über 30 Minuten lang mit einer Bastelaufgabe. Bei begleitenden Mal- oder Bastelangeboten in der Projektgruppe musste er noch mit dem Verweis auf die begrenzte Zeit zum

Arbeitsbeginn animiert werden. Achmed forderte zunächst auch bei sehr leichten Aufgaben eine intensive Einzelhilfe bei der Projektleiterin oder bei einer Erzieherin ein. Wenn ihm die geforderte Unterstützung nicht in vollem Umfang gewährt wurde, reagierte Achmed oft mit heftigen Wutanfällen, warf die Materialien durch den Raum oder zertrat sie. Er schrie, weinte und ließ sich auf den Boden fallen. Erst etwa vier Wochen vor dem Ende des Projektjahres zeigte Achmed vor allem beim Malen eine etwas größere Selbstständigkeit. Auffällig war, dass Achmed generell sehr dunkle Farbtöne bevorzugte, verschiedene Wasser- und Fingerfarben zu einer braunen Masse vermischte und nur selten Personen abbildete. Häufig malte er Spinnen, Dinosaurier oder „Monster“.

Die durchschnittliche Dauer der Spielsequenzen im Rollenspiel betrug am Ende des Projektes zwischen zehn und 15 Minuten, die mittlere Spieldauer im Alleinspiel schwankte je nach Tagesform und Spielsituation erheblich zwischen fünf und 30 Minuten. Bezüglich der bekannten Spielmaterialien machte Achmed am zweiten Messzeitpunkt im Subtest „Aktiver Wortschatz“ des KISTE-Verfahrens folgende Angaben: „Playstation“, „Pokémon“, „Ju-gi-oh“, „Puzzle“, „Fußball“. Neben den bereits am ersten Testzeitpunkt genannten, medial vermittelten Spielprodukten und Spielwelten „Pokémon“ und dem neuen, vergleichbaren Bereich „Ju-gi-oh“ erwähnt Achmed erstmals die Playstation als konkretes Spielmaterial. Er hat dieses Gerät jetzt anscheinend als Spielzeugmaterial erkannt, mit dem er in einer künstlichen Realität agieren kann. Mit den Begriffen „Puzzle“ und „Fußball“ erwähnt er erstmalig zwei „traditionelle“ Spielmaterialien, so dass von einem allmählich einsetzenden Differenzierungsprozess zwischen medial vermittelten Spielrealitäten und aktiver Spielrealität ausgegangen

werden kann. Am Ende des Projektjahres zeigte Achmed auch gelegentlich Rollenspielverhalten, was die vorstehend genannte These stützt.

Wortschatz am zweiten Messzeitpunkt

Beim Subtest „aktiver Wortschatz“ des KISTE-Verfahrens erreichte Achmed am zweiten Messzeitpunkt 48 Punkte. Damit liegt er immer noch weit unter dem Mittelwert der Gesamtgruppe (75,74 Punkte) und auch unter dem Mittelwert der Kinder mit Migrationshintergrund von 65,09 Punkten. Seine individuelle Wortschatzsteigerung ist aber mit 32 Punkten erheblich und liegt etwas über dem arithmetischen Mittelwert der Kinder mit Migrationshintergrund. Der Mittelwert der Wortschatzdifferenz zwischen der ersten und der zweiten Messung beträgt für die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund 25,39 Punkte. Der Mittelwert der Wortschatzdifferenz zwischen der ersten und der zweiten Messung beträgt für die Gesamtgruppe 27,16 Punkte, so dass Achmeds Wortschatzsteigerung deutlich über dem Mittelwert der Bezugsgruppen liegt.

Aufgabenverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Achmed benötigt noch viele außersprachliche Hilfen (z.B. Demonstration, handlungsbegleitendes Sprechen) oder visualisierende Unterstützungsmittel wie Bildkarten, um eine Aufgabenstellung zu erfassen und bearbeiten zu können. Dabei muss man beachten, dass die Bildkarten nicht zu abstrakt, d.h. nicht piktographisch sein dürfen, sondern möglichst naturgetreu sein müssen. Unterstützende Gestik ist ebenfalls ein gutes Hilfsmittel, um Achmed eine Aufgabe zu erläutern, sie wird jedoch nicht so gut verstanden, wie Demonstrationen mit handlungsbegleitendem Sprechen.

Textverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Am Ende des Projektjahres zeigt Achmed mehr Interesse für Bilderbücher. In seltenen Fällen verlangt er von den erwachsenen Bezugspersonen in seiner Gruppe, dass sie sich mit ihm ein Bilderbuch anschaut. Er besteht dann auf einer Einzelbetreuung, setzt sich bei der Erzieherin auf den Schoß und betrachtet konzentriert die Bilder. Sobald andere Kinder hinzukommen und ebenfalls das Buch anschauen wollen, beendet Achmed die Vorlese-situation, schlägt das Bilderbuch zu und nimmt eine neue Spieltätigkeit auf. Manchmal reagiert er auf solche Störungen auch wütend. Vorlesesequenzen von mehr als 10min in der Gesamtgruppe kann Achmed noch nicht aushalten. Er reagiert dann mit Provokationsverhalten, indem er beispielsweise der Erzieherin das Buch aus den Händen schlägt, eine Rangelei anfängt oder sich lautstark mit anderen Materialien beschäftigt. Eine Texthandlung oder Details aus einem vorgelesenen Text kann Achmed auch kurz vor der Einschulung noch nicht sprachlich wiedergeben.

Strukturierte Erzählfähigkeiten am zweiten Messzeitpunkt

Achmed berichtet am Ende des Projektjahres teilweise aus eigenem Antrieb von seinen Aktivitäten am Wochenende oder am Nachmittag. Er beansprucht dabei wie alle anderen Kinder, die etwas erzählen wollen seine „Erzählzeit“ im Morgenkreis, indem er sich meldet. Das zeigt, dass Achmed allmählich ein Verständnis für die allgemeinen Kommunikationsregeln einer Gruppe entwickelt. Wenn Achmed an die Reihe kommt, wirft er in der Regel einige Schlagworte in den Raum, aus denen sich die Erzieherinnen sein Erlebnis rekonstruieren müssen. Da Achmed sehr undeutlich spricht und lange braucht, um die Worte zu finden, die er für eine Schilderung benötigt,

ist es schwierig, seinen Äußerungen zu folgen und sie einigermaßen richtig zu interpretieren. Strukturierte Erzählfähigkeiten hat Achmed noch nicht erworben.

Kommunikationsverhalten

Achmed äußert sich etwa sechs Wochen vor Projektende erstmalig aus eigenem Antrieb im Erzählkreis und berichtet in der deutschen Sprache (Einsätze bzw. Schlagwörter) von einem Erlebnis am Wochenende. In den folgenden Wochen zeigt er im Gesprächskreis noch mehrmals diese Gesprächsbereitschaft. Dabei signalisiert er seinen Gesprächsbedarf durch ein Handzeichen. Es fällt ihm noch schwer, einen Vorredner ausreden zu lassen, doch sind deutliche Anstrengungen und Bemühungen zum Einhalten dieser Kommunikationsregel in Achmeds Körperhaltung und Körpersprache zu beobachten. Sprachliche Äußerungen zu Bildern, Bildergeschichten oder vorgelesenen Texten gelingen Achmed noch nicht, was sehr wahrscheinlich an seinem reduzierten Sprach-, Text- und Aufgabenverständnis liegt. Der Blickkontakt zwischen Achmed und seinen erwachsenen Gesprächspartnern ist etwas intensiver geworden. Die Verlängerung des Blickkontaktes war dem Auftreten eigener Beiträge im Erzählkreis interessanterweise zeitlich etwas vorgelagert (ca. zehn Wochen vor Projektende).

Erkennen semantischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Zum zweiten Messzeitpunkt erreicht Achmed im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ einen Wert von elf Punkten. Das entspricht einem C-Wert von C4 und liegt einen Punkt über der von den Herausgebern des Verfahrens ermittelten Risikowerten. Im Laufe des Projektjahres konnte

Achmed seine Kompetenzen im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ um neun Punkte verbessern. Dennoch liegt Achmed mit dem Wert von elf Punkten am unteren Ende der Leistungsskala der Bezugsgruppe.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache zum zweiten Messzeitpunkt

Achmed spricht am Ende des Projektjahres vorwiegend in einfachen Drei- bis Fünfwortsätzen. Die Verbzweitstellung wendet er in etwas weniger als 50% seiner sprachlichen Äußerungen an. Achmed muss sich sehr auf seine Sprache konzentrieren, um die Wortstellungen und die Verbflexionen korrekt zu realisieren. In Situationen, in denen Achmed erregt ist, reiht er meistens einige Hauptwörter und Verben in der Infinitivform aneinander. Manchmal ist er auch regelrecht „sprachlos“. Die erwachsenen Bezugspersonen spüren dann, dass Achmed über ein Ereignis traurig oder wütend ist und dies auch sagen möchte, dass er aber nicht die richtigen Wörter findet, mit denen er seine Gefühle artikulieren kann. Deshalb versuchen die erwachsenen Bezugspersonen, Achmeds Gefühle stellvertretend für ihn zu verbalisieren. Da die richtigen Wörter fehlen, äußert Achmed seine Wut oder Traurigkeit durch lautes Weinen und Schreien oder durch extreme körperliche Aktivitäten wie im Kreis herum rennen, gegen Spielsachen treten oder wild um sich schlagen. Anhand dieser Beobachtungen wird deutlich, wie stark die syntaktisch-morphologischen Fähigkeiten (Formulierung vollständiger Sätze, um einen Sachverhalt verständlich erklären zu können) und die semantisch-lexikalischen Kompetenzen (Wortfindung, aktiver Wortschatz)

auf die kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen und auf das gesamte Sozialverhalten einwirken.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ erzielt Achmed am zweiten Messzeitpunkt einen Wert von drei Punkten. Damit liegt er in der testdefinierten Risikogruppe (C2). Achmed konnte seine Kompetenzen in diesem Subtest um drei Punkte erweitern. Das entspricht dem Mittelwert der Gesamtgruppe (3,43 Punkte).

Zusammenfassung:

In der täglichen pädagogischen Arbeit mit Achmed wird deutlich, wie stark das gesamte psycho-soziale Wohlbefinden von sprachlichen (v.a. kommunikativ-pragmatischen und semantisch-lexikalischen) Fähigkeiten geprägt ist. Achmed konnte sich im Laufe des Projektes in verschiedener Hinsicht weiterentwickeln. Er machte Fortschritte im Bereich der Individuation („Entdeckung des ICH“, vgl. ZOLLINGER, 2002), die sich positiv auf die Sprechfreude und Interaktionshäufigkeit auswirkten. Im syntaktisch-morphologischen Bereich konnte Achmed die Anzahl der Wörter im Satz von einem Wort auf durchschnittlich drei bis fünf Wörter erhöhen. Achmed nutzte erstmalig auch Präpositionen, um einen Sachverhalt besser erklären zu können.

7.2. Manuel

Manuel war am ersten Beobachtungszeitpunkt 60 Monate alt. Seine Mutter war bei Manuels Geburt noch sehr jung (16 Jahre). Manuel hat einen kleinen Bruder von vierzehn Monaten. Seine Eltern sind geschieden. Manuel wächst bei seiner Mutter auf, hat aber auch regelmäßige Besuchskontakte zu seinem Vater. Auch seine Großeltern kümmern sich um Manuel und unterstützen seine Mutter bei der Bewältigung ihres Alltags. Manuels Mutter lebt nach mehreren Partnerwechseln mit einem neuen Partner zusammen, den sie im Laufe des Projektjahres geheiratet hat. Der neue Partner seiner Mutter übernimmt ebenfalls Erziehungsaufgaben. Er kommt zum Beispiel zum „Vater-Kind-Tag“, nimmt an den Entwicklungsgesprächen teil, wenn Manuels Mutter aus Termingründen nicht kommen kann und holt Manuel auch vom Kindergarten ab. Manuel kann sehr genau zwischen seinem Vater und dem neuen Partner seiner Mutter unterscheiden. Dies zeigt sich u.a. dadurch, dass Manuel seinen Vater konsequent „Papa“ und den neuen Partner seiner Mutter bei dessen Vornamen nennt.

Manuel wurde termingerecht geboren. Die frühkindliche Entwicklung verlief unauffällig. Manuel ist grobmotorisch etwas ungeschickt. Er fällt oft hin und hat Schwierigkeiten, sich beim Fallen abzurollen oder aufzufangen. Im fein- und visuomotorischen Bereich hat Manuel ebenfalls noch Förderbedarf. Er hält Buntstifte auch im Alter von 5;0 Jahren vorwiegend im Faustgriff und hat Schwierigkeiten, beim Ausmalen oder Ausschneiden eine vorgegebene Linienführung einzuhalten. Wenn er mit Klebstoff arbeitet, drückt er oft extrem stark auf die Klebetube oder den Klebestift, so dass viel zu viel Klebstoff auf das Papier kommt und die Bastelarbeit verschmiert. Manuel malt und bastelt gerne. Wenn Manuel Menschen malt, fällt auf, dass diese noch

wenig differenziert sind. Manuel malt Figuren mit einem Kopf, mit Augen, Nase und Mund, jedoch ohne Ohren. Er malt Figuren mit einem Bauch und mit Beinen, jedoch ohne Hände und Füße. Interessant ist auch, dass alle Figuren gleich groß sind. Dies könnte auf ein gering ausgebildetes Körperschema hindeuten.

Im sprachlichen Bereich besteht Förderbedarf auf mundmotorischer, auf syntaktisch-morphologischer und phonetisch-phonologischer Ebene. Aufgrund einer Hypotonie im Orofazialbereich, einer multiplen Dyslalie (Schetismus, Sigmatismus lateralis, Kappazismus, Rhotazismus, Gammazismus, Lambdazismus) und eines Dysgrammatismus beginnt Manuel im ersten Quartal des Projektzeitraumes mit einer logopädischen Behandlung. Manuel ist sehr gut in seine Kindergartengruppe integriert. Er ist mit Tobias und mit Hannes befreundet, wobei es zwischen den Jungen noch oft zu „Rangordnungskämpfen“ und Auseinandersetzungen kommt, worauf Manuel jedes Mal mit einer Beendigung der Freundschaft („Die meine F_eunde niss mehr sind!“, „Mit denen iss niss mehr _piele!“) droht. Im Sommer 2006 wurde Manuel in die erste Klasse der Grundschule eingeschult.

Entwicklungsstand am Beginn des Projektjahres

1. Spielverhalten

Hinsichtlich des Spielverhaltens konnten im ersten Beobachtungszeitraum folgende Daten gewonnen werden:

Spielpräferenz

Manuel zeigt Spieltätigkeiten in allen Spielformen. Besonders gerne spielt er Rollenspiele mit einem großen Bewegungsanteil. Er hält sich gerne auf

dem Spielplatz auf und spielt Rollenspiele zu Themen wie „Polizei“, „Dinosaurier“, „Autorennen/ Formel 1“ oder „Zauberer“. Auch angeleitete Bewegungsspiele (z.B. Tanz-, Bewegungs- und Spiellieder oder Fangenspiele) machen ihm Freude. Im Bereich der Konstruktionsspiele baut Manuel gerne mit Legosteinen. Er malt und bastelt gerne. Für Puzzel- und Legespiele fehlt ihm noch die nötige Ausdauer. Manuel nimmt sich auch oft ein Regelspiel aus dem Regal, sucht sich Spielpartner und beginnt mit dem Spiel, bricht es aber in vielen Fällen bereits nach wenigen Minuten wieder ab, weil er es langweilig findet. Wenn er bei einem Spiel verliert, wirft er oft die Spielmaterialien durch den Raum oder er erklärt das Spiel für beendet und packt es schimpfend („Seiss-Piel!“) wieder in den Karton.

Einschätzung der Spieldauer

Manuel spielt in der Regel in Sequenzen von fünf bis zehn Minuten Dauer. Wenn er mit seinen Freunden Tobias und Hannes auf dem Spielplatz ist, sind die Sequenzen meistens erheblich länger (bis zu 30min). Es bestehen große tagesformbedingte Unterschiede hinsichtlich der Spieldauer.

Einschätzung der Spielkonzentration

Manuel benötigt eine ruhige Umgebung, um sich wirklich auf eine Spielsequenz oder auf eine Aufgabenstellung einlassen zu können. Unruhe, die durch Bewegungen, Spiel- oder Sprachaktivitäten anderer Kinder oder durch andere Geräusche (z.B. Telefon, Türklingel oder Feuerwehrauto auf der Straße) ausgelöst werden, führen in den meisten Fällen zu einer sofortigen Unterbrechung einer Tätigkeit. Wenn Manuel eine Tätigkeit erst einmal unterbrochen hat, fällt es ihm in vielen Fällen schwer, wieder in ein

konzentriertes Spiel hineinzufinden oder seine (Bastel-)Arbeit dort fortzusetzen, wo er sie unterbrochen hat. Die Erzieherin muss ihm oft neu erklären, was er tun soll und welche Arbeitsschritte er bereits erledigt hat.

Fähigkeit zum Symbolspiel

Manuel kann auf der Ebene des Symbolspiels agieren. Er wechselt seine Spielpartner nur selten und spielt meistens mit Tobias und Hannes. Oft kommt es während der Spielsequenzen zwischen den drei Jungen zu Streitigkeiten, bei denen sich zwei Partner gegen den dritten Mitspieler verbünden und diesem verbieten, weiter mitzuspielen. Von Manuel gehen während der Symbolspielsequenzen oft körperliche Aggressionen aus, so dass eine Spielhandlung nicht zu Ende geführt werden kann und im Streit endet. Im Symbol- und Rollenspiel sind die Aggressionen besonders stark ausgeprägt, aggressives Verhalten tritt jedoch auch in allen anderen Spielformen auf. Es äußert sich vor allem durch Schlagen, Treten, Beißen oder Würgen anderer Kinder und teilweise auch durch gezieltes Zerstören von Spielmaterial.

2. Sprache

Bezüglich des Sprachentwicklungsstandes von Manuel konnten am ersten Mess- und Beobachtungszeitpunkt folgende Daten gewonnen werden:

Wortschatz

Im Subtest „aktiver Wortschatz“ des KISTE-Verfahrens erzielte Manuel am ersten Testzeitpunkt einen Wert von 32 Punkten. In der C-Skala liegt dieser Wert bei C3 und gehört damit zu den Risikogruppen. Der durchschnittliche aktive Wortschatz der Gesamtgruppe lag am ersten Messzeitpunkt bei

48,78 Punkten, so dass Manuel in diesem Subtest unterdurchschnittliche Leistungen erzielt hat.

Aufgabenverständnis

Wenn die Erzieherin ein neues Spiel oder eine Bastelaufgabe erklärt, ist es stark tagesformabhängig, ob Manuel ihren Erklärungen zuhört, oder ob er sich dieser Situation entzieht. An solchen Tagen beschäftigt sich Manuel mit Spielmaterial oder mit anderen Kindern, während die Erzieherin etwas erklärt, so dass er am Ende nicht weiß, was er eigentlich tun soll. Wenn die Erzieherin ihn bittet, zu sagen, was er tun soll, schaut Manuel sie oft hilflos an und beginnt, mit den Materialien zu experimentieren. Besonders bei der Erklärung neuer Bewegungsspiele, aber auch bei der Erklärung von Bastelaufgaben beobachtet Manuel oft, was andere Kinder tun und ahmt sie dann nach. Auch wenn Manuel den Erklärungen seiner Erzieherin scheinbar aufmerksam zuhört, ist es ihm nicht möglich, mit eigenen Worten wiederzugeben, was er tun soll. Beide Verhaltensweisen – Beobachtung und Nachahmung anderer Kinder und fehlende Fähigkeit, eine erklärte Tätigkeit zu erläutern – lassen auf ein reduziertes Aufgabenverständnis schließen.

Textverständnis

Manuel merkt sich viele Details einer vorgelesenen Geschichte. Er hat jedoch noch große Schwierigkeiten, den kompletten Inhalt oder die Hauptaussage einer Geschichte wieder zu geben bzw. eine gehörte Geschichte oder eine Bildergeschichte aus drei bis vier Bildern schlüssig und strukturiert nachzuerzählen.

Strukturierte Erzählfähigkeiten

Manuel erzählt sehr gerne von sich, seiner Familie und seinen Spielsachen. Auch in der alltäglichen Gruppensituation fällt Manuel durch eine große Kommunikationsfreude auf. Wenn Manuel im Morgenkreis von seinen Erlebnissen berichtet, erzählt er viele Details. Seine Erzählfähigkeiten können jedoch noch nicht als strukturiert bezeichnet werden, da Manuel nicht zwischen unterschiedlichen Tagen, Tageszeiten und unterschiedlichen Orten differenzieren kann. Er reiht vielmehr viele kleine Details aneinander, ohne dass den Zuhörern klar wird, wann und wo sich diese Details eigentlich ereignet haben.

Kommunikationsverhalten

Manuel zeigt sowohl in der Freispielsituation in der Gruppe, als auch in geleiteten Gesprächssituationen, als auch in der Testsituation eine sehr hohe Sprechfreude und eine hohe Sprechaktivität. In geleiteten Gesprächssituationen äußert sich Manuel häufig und freimütig. Beim Betrachten von Bildern bzw. Bildergeschichten oder beim Nacherzählen einer kurzen Geschichte kann er viele Details benennen, auch wenn er diese oft unstrukturiert vorträgt.

Er äußert sich in einfachen Ein- und Zweiwortsätzen oder in Schlagwörtern. Manuel hat noch Schwierigkeiten, sich im Erzählkreis zurückzunehmen, Gesprächsbedarf durch ein Handzeichen zu signalisieren und andere Kinder zu Wort kommen zu lassen. Ein Störungsbewusstsein bezüglich seiner Sprachentwicklungsstörung auf primär phonetisch-phonologischer Ebene hat Manuel anscheinend noch nicht entwickelt. Manuel kann seine Gesprächspartner beim Reden anschauen, auch wenn er Gespräche aufgrund einer

reduzierten Aufmerksamkeitsspanne oft abrupt abbricht. Manuel redet mit Gleichaltrigen und Erwachsenen gleichermaßen viel.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen

Im Subtest zum Erkennen semantischer Inkonsistenzen erzielte Manuel beim ersten Testdurchgang einen hohen Wert von 13 Punkten. Damit liegt er deutlich über dem Durchschnittsergebnis seiner Bezugsgruppe von 11,15 Punkten. Manuel kann demnach bereits sicher zwischen logischen und unlogischen Formulierungen der Sprache unterscheiden und weiß um Sinn oder Unsinn sprachlicher Aussagen.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache

Manuels Spontansprache ist dysgrammatisch. Er spricht zwar in längeren Sätzen, die aus durchschnittlich fünf bis sechs Wörtern bestehen, die korrekten Verbflexionen oder Präpositionen kann er jedoch noch nicht korrekt bilden. Meist benutzt Manuel in seiner Spontansprache die Verbzweitstellung, teilweise aber noch die Verbendstellung. Auch die Artikelflexionen kann Manuel nur teilweise korrekt realisieren.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen

Im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ erreichte Manuel am ersten Testzeitpunkt einen Punkt. Dieser Wert liegt erheblich unter dem Durchschnittswert (5,77 Punkte) der Gesamtgruppe und ist in der C-Skalierung des KISTE-Verfahrens in der Risikogruppe C3 eingeordnet.

Sprechlautstärke

Obwohl nach Angaben des Kinderarztes und eines fachärztlichen Gutachtens keine organische Schwerhörigkeit vorliegt, spricht Manuel grundsätzlich sehr laut. Da anhand von Beobachtungsdaten und mit Hilfe des im Kindergarten verwendeten Diagnostik- und Förderprogramms zur phonologischen Bewusstheit „Hören, Lauschen, Lernen“ (KÜSPERT/ SCHNEIDER, 1999) ermittelt werden konnte, dass Manuel Schwierigkeiten mit der Lautdiskrimination und bei der Bildung von Minimalpaaren hat, kann eine komplexe auditive Wahrnehmungsstörung (Lautdifferenzierungsstörung und evtl. Störung der auditiven Figur-Grund-Wahrnehmung) nicht ausgeschlossen werden.

Entwicklung innerhalb des Projektjahres

Manuel nahm gerne an der Projektgruppe teil. Er wartete an den meisten Tagen schon ungeduldig auf die Projektleiterin und rannte zur Turnhalle, sobald er sie sah. Er half oft beim Aufbau der Materialien für die Projektgruppe und rief die anderen Kinder zur Musikgruppe zusammen. Manuel ließ sich auf alle Anregungen, Materialien und musikalischen Spielideen ein und steuerte teilweise auch eigene Spiel- und Gestaltungsideen bei.

Spielentwicklung

Manuel zeigte besonders im zweiten und zu Beginn des dritten Quartals des Projektjahres ein hohes Aggressionspotenzial. Vor allem den Mädchen aus anderen Gruppen gegenüber verhielt sich Manuel sehr aggressiv, nahm ihnen gezielt Instrumente und Spielmaterialien weg und zerstörte ihre Bastelarbeiten. Wenn sich die anderen Kinder wehrten, reagierte Manuel,

indem er wild um sich schlug, nach den anderen Kindern trat oder sie zu beißen versuchte. Er weinte selten. Auch gegenüber der Projektleiterin verhielt sich Manuel kurzzeitig immer dann aggressiv, wenn sie in einen aggressiven Streit eingriff. Sobald Manuel sich etwas beruhigt hatte, ging er wieder sehr freundlich auf die Projektleiterin zu, unterhielt sich, forderte Hilfestellung ein oder wählte sie als Spielpartnerin. Erst kurz vor dem Ende des Projektes nahm die Aggressivität etwas ab.

Auch in der Projektgruppe fiel es ihm an vielen Tagen schwer, die Erklärung eines Spiels anzuhören. Stattdessen nahm er sich häufig sofort die vorhandenen Materialien, hantierte damit herum und verursachte dabei teilweise einen derartigen Lärm, dass ihm die Projektleiterin die Materialien wegnahm. Oft sprang Manuel auch schon während einer Erklärungsphase auf und lief in den Geräteraum, um sich selbstständig mit Spielmaterialien zu versorgen. Ein sachgerechter Umgang mit Musikinstrumenten und anderen Materialien fiel Manuel teilweise sehr schwer, weil er die Erläuterungen der Projektleiterin zum sachgerechten Umgang mit den Materialien nicht abwartete. Dieses Verhalten könnte zum Einen auf eine herabgesetzte Konzentrationsfähigkeit und ein verringertes Aufgabenverständnis hinweisen. Zum Anderen ist dieses Verhalten als eindeutige Provokation gegenüber der Projektleiterin und den anderen Kindern zu verstehen, mit der Manuel Aufmerksamkeit erzielen will.

Wortschatz am zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erzielte Manuel im Subtest „aktiver Wortschatz“ einen Wert von 71 Punkten. Damit liegt er im Durchschnittswert seiner Bezugsgruppe (75,47 Punkte). In der C-Skala des KISTE-Verfahrens liegt

der Wert 71 im Bereich C5 und damit weit über dem Risikobereich. Manuels Wortschatz hat sich im Laufe des Projektjahres um 39 Punkte verbessert. Die durchschnittliche Differenz der Gesamtgruppe beträgt in diesem Subtest 27,16 Punkte, so dass Manuels Leistungssteigerung als besonders hoch im Vergleich zu seiner Bezugsgruppe bewertet werden kann.

Aufgabenverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Auch am Ende des Projektjahres hat Manuel noch Schwierigkeiten damit, Erklärungen seiner Erzieherinnen zuzuhören und Aufgaben auf rein verbaler Ebene, d.h. ohne visuelle, mimisch-gestische oder handelnde Unterstützung zu lösen.

Textverständnis am zweiten Messzeitpunkt

Manuel kann am Ende des Projektjahres besser zwischen wichtigen und unwichtigen Details einer vorgelesenen Geschichte unterscheiden. Allerdings gelingt es ihm noch nicht, den vollständigen Inhalt oder den wichtigsten Handlungsstrang einer vorgelesenen Geschichte zu erfassen und in strukturierter Form mündlich wiederzugeben. Dennoch hat sich Manuels Textverständnis im Laufe des Projektjahres verbessert.

Strukturierte Erzählfähigkeit am zweiten Messzeitpunkt

In seinen Erzählungen benutzt Manuel am Ende des Projektjahres häufiger Zeit- und Ortsangaben. Dadurch fällt es ihm leichter, eine Erzählstruktur aufzubauen und sich verständlich auszudrücken. Nur bei längeren Erzählsequenzen benötigt Manuel noch Hilfestellung, um eine zeitlich stringente Erzählung und einen logischen Aufbau einer Erzählung zu realisieren.

Kommunikationsverhalten am zweiten Messzeitpunkt

Manuels Sprechmotivation und Sprechaktivität kann unverändert als sehr hoch eingeschätzt werden. Da sich die grammatikalischen und narrativen Fähigkeiten im Laufe des Projektjahres verbessert haben, kann Manuel ausführlicher und strukturierter erzählen und wird dadurch auch besser verstanden. Das wirkt sich positiv auf sein Interesse an gemeinsamen sprachlichen Aktivitäten aus. Manuel hat weiterhin Schwierigkeiten, sich an allgemeine und grundlegende Kommunikationsregeln zu halten.

Erkennen semantischer Inkonsistenzen zum zweiten Messzeitpunkt

Am zweiten Messzeitpunkt erzielte Manuel im Subtest „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ ebenfalls einen Wert von 13 Punkten. Der Durchschnittswert der Gesamtgruppe beträgt 13,20 Punkte, so dass Manuels Leistungen in diesem Subtest der Gesamtleistung der Gruppe entsprechen.

Grammatikalische Kompetenzen in der Spontansprache am zweiten Messzeitpunkt

Manuel spricht durchgängig in langen Sätzen aus fünf und mehr Wörtern. Er nutzt fast immer die Verbzweitstellung und kann jetzt auch die korrekten Präpositionen und Artikelflexionen bilden. Schwierigkeiten treten vorwiegend noch bei der Realisierung der korrekten Verbflexionen auf.

Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen am zweiten Messzeitpunkt

Im Subtest „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ erreichte Manuel am zweiten Messzeitpunkt einen Wert von sieben Punkten. Auf der C-Skala des Verfahrens ist dieser Wert im Bereich C4, also oberhalb des Risikobereiches zu finden. Das arithmetische Mittel der Gesamtgruppe in diesem Subtest beträgt am zweiten Messzeitpunkt 9,12 Punkte. Manuels Leistungen in diesem Bereich sind am zweiten Testzeitpunkt verglichen mit dem Mittelwert der Gesamtgruppe leicht unterdurchschnittlich, wobei die Leistungssteigerung von sechs Punkten fast doppelt so hoch ist, wie der Mittelwert der Gesamtgruppe in diesem Subtest (3,43 Punkte).

Sprechlautstärke

Manuels Sprechlautstärke ist weiterhin überdurchschnittlich laut. Der Verdacht einer auditiven Wahrnehmungsstörung konnte durch pädaudiologische und logopädische Diagnostik bestätigt werden.

Zusammenfassung

Manuel hat sich im Laufe des Projektjahres v.a. auf der narrativ-diskursiven Sprachebene entwickelt, da er am Ende des Projektjahres ausführlich und strukturiert von Erlebnissen erzählen kann. Mit der Verbesserung der narrativen Fähigkeiten gingen Fortschritte im Bereich der grammatikalischen Entwicklung (sowohl im rezeptiven, als auch im produktiven Bereich), sowie eine starke Wortschatzerweiterung einher. Die kommunikativen Kompetenzen hinsichtlich der Einhaltung von Gesprächsregeln, sowie sozial-emotionale Kompetenzen haben sich dagegen nur geringfügig verbessert.

8. Zusammenführung der analysierten Daten

Bei der Betrachtung der quantitativ erhobenen Daten wird deutlich, dass die Kinder der Experimentalgruppen in den Subtests „aktiver Wortschatz“, „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“ und „Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen“ deutliche und teilweise sogar signifikant bessere Leistungssteigerungen erzielten, als die Kinder der Kontrollgruppen. Die deutlich stärkeren Leistungsverbesserungen liegen sowohl im Gesamtgruppenvergleich, als auch bei der Betrachtung von zwei Teilgruppen (Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten) vor.

Auf **semantisch-lexikalischer Sprachebene** fällt in der quantitativen Analyse bei den Gesamt- und Teilgruppenvergleichen eine signifikant höhere Mittelwertdifferenz zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt zugunsten der Experimentalgruppen auf. Diese signifikant höhere Mittelwertdifferenz wurde mit Hilfe des T-Tests ermittelt. Sie bezieht sich sowohl auf den Subtest „aktiver Wortschatz“, als auch auf den rezeptiven Testbereich „Erkennen semantischer Inkonsistenzen“.

In den Teilgruppenvergleichen wurden die Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund und der Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten gesondert analysiert. In den Experimentalgruppen konnten die Kinder aus beiden Subgruppen ihre Testleistungen stärker verbessern, als die Kinder der Kontrollgruppen.

Im Bereich der qualitativen Datenanalyse lassen sich individuelle Entwicklungen beobachten, die aufgrund der gewählten Forschungsmethode nur in den Experimentalgruppen stringent und strukturiert verfolgt werden konnten. Hier zeigten sich vor allem im **syntaktisch-morphologischen**

Bereich über die Dauer des Projektzeitraumes hinweg deutliche Entwicklungsprozesse.

Acht der in den Einzelfallanalysen beobachteten Kinder konnten die Zahl der Wörter in ihren spontanen Satzproduktionen erhöhen und die Satzstruktur vor allem im Hinblick auf die Verbstellung und regelgerechte Bildung der Verbflexionen verbessern. Bei den beiden übrigen in den Einzelfallanalysen untersuchten Kindern handelte es sich um einen Jungen und ein Mädchen, die sich bereits am ersten Testzeitpunkt in komplexen Mehrwortsätzen und Haupt-Nebensatzkonstruktionen äußern konnten.

Die durch Beobachtung erhobenen Daten zur grammatikalischen Entwicklung der Spontansprache dokumentieren bei allen in den Einzelfallanalysen beobachteten Kinder, sowie im quantitativen Gesamtgruppenvergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppen in den Testergebnissen des Subtests „**Erkennen grammatikalischer Inkonsistenzen**“ eine positive Entwicklung, da Sätze, in denen Präpositionen, Verbstellung oder Verbflexion fehlerhaft waren, am zweiten Testzeitpunkt in der Regel sicher erkannt wurden. Die Verbesserungen in diesem Subtest traten sowohl in den Experimental-, als auch in den Kontrollgruppen auf. Berücksichtigt man jedoch die Tatsache, dass die Kinder in den Experimentalgruppen am ersten Testzeitpunkt signifikant schlechtere Basiswerte in diesem Subtest erzielten, als die Kinder der Kontrollgruppen, so liegt in den Experimentalgruppen eine eindeutig stärkere positive Leistungs- und Mittelwertdifferenz zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt vor.

Im **Kommunikationsverhalten (kommunikativ-pragmatische Sprachebene)** konnte in den Experimentalgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen keine besondere Zunahme der Sprechaktivität und der Sprechfreude beobachtet werden, auch wenn sechs der acht in den Einzelfallanalysen beobachteten Kinder ihre Interaktionshäufigkeit steigern konnten. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass eine erhöhte Sprechaktivität bei vielen Kindern zunächst in der Situation des Musikprojektes bzw. der Projektgruppe zu beobachten war und erst danach auch in anderen Spiel- und Kommunikationssituationen des Kindergartenalltags auftrat.

Verbesserungen der kommunikativen Regelkompetenzen und eine Abnahme der Aggressivität im Spiel- und Kommunikationshandeln konnten in den Experimentalgruppen im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppen ebenfalls nicht in besonderem Maße beobachtet werden.

Im Bereich der **narrativ-diskursiven Sprachebene** geht aus den erhobenen qualitativen Daten hervor, dass sich die Erzählstruktur bei allen in den Einzelfallanalysen beobachteten Kindern im Laufe des Projektjahres deutlich verbessert hat. Diese Verbesserungen der Erzählstruktur traten auch bei Kindern auf, die zu Beginn des Projektes kaum Sprechaktivität zeigten oder sich nur schlagwortartig im Erzählkreis äußerten. Da die Verbesserungen der Erzählstruktur bei Kindern aus beiden Experimentalgruppen und dort besonders bei Kindern mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten und migrationsbedingten Sprachschwierigkeiten zu beobachten waren, kann eine Wechselwirkung mit dem durchgeführten Musikprojekt bestätigt und eine institutionell bedingte Wirkung weitgehend ausgeschlossen werden.

Dennoch müssen gerade im Hinblick auf die Verbesserung narrativer Fähigkeiten ebenfalls biologische Reifungsprozesse berücksichtigt werden.

Nach einer Analyse des vorhandenen quantitativen und qualitativen Datenmaterials kann die Forschungshypothese bestätigt werden. Eine intensive musikalische Früherziehung hat positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter. Durch die häufige Beschäftigung mit sprachanregendem Material (z.B. Bilder und Bilderbücher, Geschichten, Gedichte und Sprechverse, Masken und Kostüme) in Verbindung mit musikalischen Ausdrucksformen (z.B. Singen, rhythmisches Sprechen, Verklänglichungen mit elementaren Instrumenten, Tanz- und Bewegungsspiele) werden Kinder in stärkerem Maße zu sprachlicher Aktivität angeregt, als das in nicht kombinierten Sprachfördersituationen der Fall ist. Zugleich verbessern sich durch das permanente kombinierte Angebot von sprachlichem und musikalischem Material die Erzählstruktur, der aktive und der passive Wortschatz und das Verständnis komplexerer Sachverhalte, die mit sprachlichen und musikalischen Mitteln gleichermaßen erschlossen und erarbeitet werden.

IV. Zusammenfassung, Fazit und Konsequenzen für die Praxis

Im ersten großen Teil der vorliegenden Arbeit wurde zunächst anhand eines Problemaufrisses die gegenwärtige Situation der Elementarpädagogik in Deutschland dargestellt. Der Spalt zwischen idealtypischen Bildungs- und Wertvorstellungen und den damit verbundenen Aufgaben der Erzieherinnen in Kindertagesstätten einerseits und der pädagogischen Realität in den Tageseinrichtungen wurde thematisiert.

Im Anschluss daran wurden sowohl für den Bereich der Sprachentwicklung, als auch für den Bereich der musikalischen Aktivitäten Schlüsselkompetenzen formuliert, die in der Kindertageseinrichtung erworben werden können und die grundlegend für die erfolgreiche Gestaltung der gesamten Lernbiographie sind.

Parallelen zwischen sprachlicher Entwicklung, musikalischer Entwicklung und Spielentwicklung wurden anhand der aktuellen wissenschaftlichen Literatur aus den Bereichen der Musikpsychologie, der Sprachentwicklungsforschung und der Spielpsychologie erläutert. Dieser Abschnitt ist die theoretische Grundlage für die in der Forschungshypothese formulierte Annahme und die Begründung, weshalb sich eine intensive musikalische Früherziehung im Kindergarten positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wurden das didaktisch-methodische Profil der eigenen Studie und die angewendeten quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden erläutert.

Die Analyse der mit den verschiedenen Verfahren erhobenen Daten ist im dritten Teil der vorliegenden Arbeit zu finden. Es wurden Gruppen-, Teilgruppen- und Einzelfallanalysen durchgeführt. Die analysierten Daten dienen der empirischen Überprüfung der Forschungshypothese.

Im vierten und letzten Teil der Studie werden anhand der ermittelten Forschungsergebnisse Konsequenzen für eine Reform der Erzieherinnen-ausbildung und für eine Verbesserung der pädagogischen Arbeitsrealität in den Kindertagesstätten gezogen und erörtert.

Fazit und Konsequenzen für die Praxis

Musikalische Aktivitäten und Förderung im Kindergarten sind nachweislich ein sinnvoller Teil eines umfassenden, ganzheitlichen und themenorientierten Sprachförderkonzeptes, da die Musik selbst sprachähnlich ist und sprachförderndes Potenzial beinhaltet.

Wie im ersten Teil der Arbeit erläutert wurde, steht die Elementarpädagogik in Deutschland zur Zeit unter einem großen Druck. Die Arbeit der Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen wird von Gesellschaft, Wissenschaft und Politik zunehmend als grundlegend und wichtig zur Vermittlung von lebenslang relevanten Schlüsselkompetenzen und zum Aufbau einer erfolgreichen Lernbiographie von Kindern erkannt. Daran werden immense Ansprüche und Forderungen der Politik und der Wissenschaft an das pädagogische Selbstverständnis und an die didaktisch-methodischen Kompetenzen von Erzieherinnen geknüpft.

Den hohen Ansprüchen, die durchaus ihre fachliche und gesellschaftliche Berechtigung haben, steht eine pädagogische Realität in den Kindertageseinrichtungen gegenüber, die zunehmend von Sparzwängen, Gruppenschließungen und -zusammenlegungen und Personalkürzungen geprägt ist. Neben materiellen und personellen Sparmaßnahmen verhindert eine teilweise realitätsferne Ausbildung der Erzieherinnen die Umsetzung der hohen politischen und wissenschaftlichen Anforderungen.

Die gegenwärtige Praxis der Erzieherinnenausbildung kann die vielfältigen Ansprüche an die Arbeit und die Kompetenzen von Erzieherinnen nicht befriedigen. Eine curriculare Reform der Erzieherinnenausbildung unter Be-

rücksichtigung der veränderten Arbeitsbedingungen im Lernfeld der Elementarpädagogik ist notwendig. In einem neuen Curriculum für die Erzieherinnenausbildung muss die Vermittlung des Wissens um die Prozesse und die Ganzheitlichkeit frühkindlichen Lernens Priorität haben. Nur durch das Wissen um die sprachfördernde Wirkung musikalischer Erziehung wird es möglich, ganzheitliche Förderkonzepte zu entwickeln und nicht nur den öffentlichkeitswirksamen, sondern auch den pädagogischen und entwicklungsfördernden Wert musikalischer Förderung im Kindergarten zu erkennen.

Musikalische Aktivitäten aktivieren stets mehrere Wahrnehmungs- und Lernbereiche. Auf diese Weise werden die Sinne – die man generell als „Eingangstüren des Lernens“ verstehen kann – in natürlichen sensorischen und neuronalen Prozessen auf verschiedenartige Art und Weise stimuliert. Diese Stimulation führt letztendlich zu komplexen, neuronal vernetzten und umfassenden Lern- und Wahrnehmungserfahrungen. Wissensinhalte, die ganzheitlich und über verschiedene Sinneskanäle erschlossen wurden, werden leichter und besser behalten, als Wissen, das nur einseitig, d.h. nur über einen Sinneskanal, erarbeitet wurde.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, zum Einen die Lehrenden an Erzieherfachschulen von der Notwendigkeit einer ganzheitlichen Sprachförderung zu überzeugen. Zum Anderen sollen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dazu beitragen, den Lehrbereich der Musikdidaktik neu in das Curriculum der Erzieherinnenausbildung aufzunehmen, da musikalische Aktivitäten – wie es die Datenanalyse gezeigt hat –

in einer einzigartigen Art und Weise förderlich auf die Gesamtentwicklung von Kindern wirken.

Da die gegenwärtigen Curriculae in der Erzieherinnenausbildung am Lehrplan der Sekundarstufe II orientiert sind, werden berufsspezifische Anforderungen an den Erwerb elementarpädagogisch-fachdidaktischer Kompetenzen nicht genügend berücksichtigt. Dazu gehört auch der Bereich der Musikdidaktik in der Elementarpädagogik. Als Teil des ästhetisch-musischen Bildungsbereiches, wie er in den Bildungsplänen der Bundesländer grundgelegt ist, muss das Fach Musik an Erzieherfachschulen zukünftig in überwiegendem Maße als Fachdidaktik unterrichtet werden, um den Erzieherinnen künftig bessere Hilfen und Kompetenzen an die Hand zu geben, im Kindergarten musikalisch zu arbeiten, bei den Kindern Freude am musikalischen Tun zu wecken, um das Wissen von Musik als Kulturgut zu wecken und um musikalische Ausdrucks- und Kommunikationsformen zu erschließen bzw. zu bewahren.

Wenn Musik zur gezielten Förderung der kindlichen Gesamtentwicklung eingesetzt wird, soll es nicht um eine Zweckentfremdung oder eine Instrumentarisierung von Musikkultur gehen. Durch das tägliche und selbstverständliche Angebot musikalischer Aktivitäten in den Kindertagesstätten werden den Kindern vielmehr Möglichkeiten zur Teilhabe am Leben in ihrer Lernwelt und Alltagskultur aufgezeigt. Dabei ist Musik nur eine von vielen Lern-, Bildungs- und Fördermöglichkeiten. Musikalische Angebote sollten selbstverständlich und ganz natürlich zum alltäglichen Bildungsrepertoire der Kindertagesstätten gehören.

In einem Konzept zur Förderung der kindlichen Sprach- und Gesamtentwicklung mit und durch aktives Musizieren in Kindertagesstätten muss ein elementares Verständnis von Musik als Arbeitsgrundlage im Bewusstsein der Erzieherinnen vorhanden sein. Dadurch wird der Bildungsbereich der elementaren Musikerziehung von seinem „elitären Denkmuster“ und einem gewissen Perfektionsanspruch hinsichtlich tonaler, harmonischer und rhythmischer Qualität befreit. Diese Denkmuster halten viele Pädagoginnen davon ab, ihre durchaus vorhandenen musikdidaktischen Ressourcen in ihrer täglichen pädagogischen Praxis einzusetzen und zu nutzen. Die Arbeit in den Kindertagesstätten hat gezeigt, dass viele Erzieherinnen schnell eine abwehrende oder eine ängstliche Haltung einnehmen („Ich kann doch nicht singen!“), wenn es beispielsweise um das Einüben neuer Lieder geht. Der Grund für diese Defensivhaltung ist vermutlich in erster Linie in der musikalischen Sozialisation der Pädagoginnen zu sehen. Mit der eigenen Unsicherheit bezüglich des Angebotes musikalischer Aktivitäten geht oft eine Angst vor Lärm und unstrukturiertem Verhalten einher. Auch hier muss die Erzieherinnenausbildung dergestalt reformiert werden, dass ein Vermeiden von lauten Spielsituationen von einer Akzeptanz und von Handlungsstrategien zum Umgang mit diesen Situationen bzw. zur Strukturierung der Lautstärke abgelöst wird.

Diese Arbeit soll dazu beitragen, das Wissen um die entwicklungsfördernde Kraft der Musik ins Bewusstsein von Erzieherinnen, Musikern, Therapeuten und Erziehungswissenschaftlern zu rücken. Denn das Wissen um die musikimmanenten Entwicklungspotenziale hilft gerade Erzieherinnen dabei, das Bedürfnis der Kinder nach vielfältigen und ganzheitlichen Lernanregungen ernst zu nehmen, selbst Mut zur Durchführung musikalischer Angebote in

den Kindertageseinrichtungen zu fassen und ihre musikalischen Ideen gemeinsam mit den kreativen Ideen der Kinder im Alltag zu verwirklichen und zu genießen.

V. Literaturverzeichnis

Abrams, Robert/ Gerhard, Kenneth:

Some aspects of the foetal sound environment, in: Deliège, Irène/ Sloboda, John : Perception and Cognition of music, Psychology press, East Sussex 1997, S.83-99

Actas, Celal:

Zweisprachige Kinder im Kindergarten, in: Kindergarten heute, 6/1999

Andres, Beate/ Laewen, Hans-Joachim:

Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für pädagogisches Handeln, in: Diskowski, Detlef/ Hammes Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards, Baltmannsweiler 2004, S.138-150

Andresen, Helga:

Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter, Tübingen 2002

Aitchison, Jean:

Words in the mind. An introduction to the mental lexicon, 3. Aufl., Blackwell-Verlag, Malden 2003

Altenmüller, Eckart:

Musik im Kopf, in: Gehirn und Geist – Zeitschrift für Neuropsychologie, 1/2002, S.18-25

Ders.:

Die Einflüsse von Musikerziehung auf das Gehirn, in: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume, Düsseldorf 2003

Ders.:

The Neurobiology of Music Perception – Thesenpapier zum gleichnamigen Referat auf der Günne-Konferenz, 2001, eingesehen am 5.4.2004 unter: <http://www.agki.tzi.de/ik2001/prog/av/paper.pdf>

Amft, Hartmut/ Gerspach, Manfred/ Mattner, Dieter:

Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit, 2. Aufl., Stuttgart 2004

Amrhein, Franz:

Förderung durch Musik, in: Musik und Bildung, 2/1996, S.10-14

Ders.:

Sprachförderung im Musikunterricht. Theorie und Praxis, in: Schütz, Volker (Hrsg.): Musikunterricht heute, Oldershausen 1996, S.39-49

Ders.:

Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung durch Musik, in: Merkt, Irmgard (Hrsg.): InTakt – Ein Lied für Christina, Bd. 1, Regensburg 2000, S.25-40

Andresen, Helga:

Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter, Tübingen 2002

Dies.:

Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr, Stuttgart 2005

Ayres, A. Jean:

Bausteine der kindlichen Entwicklung, 3. Aufl., Berlin 1998

Baer, Ulrich:

Das Spiel des Kindes. Grundannahmen und Bedeutung, in: Kindergarten heute, 5/2003, S.16-20

Ders.:

Das Spiel des Kindes. Spielentwicklung und Spielformen, in: Kindergarten heute, 6/2003, S.26-31

Baldauf, Melanie/ Müller, Anne/ Renner, Simone:

„Wir spitzen unsere Ohren“ – Theoretische und praktische Anregungen für den Kindergartenalltag, in: Roux, Susanna (Hrsg.): Pisa und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten, Landau 2005, S.17-30

Bastian, Hans-Günther:

Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz 2000

Ders.:

Kinder optimal fördern – mit Musik, Mainz 2001

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen:

Bayrischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, eingesehen am 12.3.2004 unter www.ifp-bayern.de

Beck-Neckermann, Johannes:

Handbuch der musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2002

Ders.:

Die Welt zum Klingen bringen – Das musikalische Spiel als Bildungserfahrung, in: Weber, Sigrid: Die Bildungsbereiche im Kindergarten, Freiburg 2003, S.125-148

Bensel, Joachim/ Haug-Schnabel, Gabriele:

Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsychologische Grundlagen, in: Kindergarten heute spezial, 3. Aufl., Freiburg i.B. 2005

Bertau, Marie-Cécile:

Kommunikative Fähigkeit: ein zentrales Konzept für die Förderung von Sprache, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich, München 2002, S.15-34

Böhm, Winfried:

Wörterbuch der Pädagogik, 14. Aufl., Stuttgart 1994

Bower, Gordon/ Hilgard, Ernst:

Theorien des Lernens, Stuttgart, 1983/84

Brack, Udo B.:

Verhaltensbeobachtung: Prinzipien der Beobachtung, Kodierung und Registrierung von Verhalten, in: ders. (Hrsg.): Frühdiagnostik und Frühtherapie. Psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern, Weinheim 1993, S.97-106

Ders.:

Schwerpunkt: Rückstand der Sprachentwicklung, in: ders. (Hrsg.): Frühdiagnostik und Frühtherapie. Psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern, Weinheim 1993, S.171-189

Ders.:

Schwerpunkt: Allgemeiner Entwicklungsrückstand, in: ders. (Hrsg.): Frühdiagnostik und Frühtherapie. Psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern, Weinheim 1993, S.209-214

Ders.:

Leitsymptom: Störungen der Aktivität und des Spielverhaltens, in: ders. (Hrsg.): Frühdiagnostik und Frühtherapie. Psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern, Weinheim 1993, S.288-304

Bründel, Heidrun:

Wie werden Kinder schulfähig? Was der Kindergarten leisten muss, Freiburg 2005

Brünger, Peter:

Musik mit der Stimme, in: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichtes, Bd. I, Primarstufe, 2. Aufl., Kassel 2002, S.85-114

ders.:

Singen im Kindergarten – eine Untersuchung unter bayrischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften, Augsburg 2003

Bruhn, Herbert:

Singen in der ersten Grundschulklasse. Die Beziehung zwischen musikalischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten. Kieler Arbeiten zur Musikpsychologie, Kiel 1990

Ders.:

Psychophysiologie der Wirkung von Musik, in: ders./ Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikwissenschaft – ein Grundkurs, Reinbek 1998, S.168-183

Ders.:

Entwicklung von Rhythmus und Timing, in: Oerter, Rolf u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie Bd. II, Spezielle Musikpsychologie, Göttingen 2005, S.89-122

Bruner, Jerome:

Wie das Kind sprechen lernt, Bern 1987, 2. Aufl., Bern 2002

Bullerjahn, Claudia:

Entwicklungspsychologische Aspekte bezogen auf die musikalische Förderung im Vorschulalter – zehn Thesen, in: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard (Hrsg.): Musikerziehung in Vorschule und Kindergarten, Reihe: Musik im Diskurs, Bd. 14, Kassel 1999

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.):

Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Bd. 11, Bonn und Berlin 2005, eingesehen am 29.4.2006 unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf

Bürki, Dominique:

Vom Symbol- zum Rollenspiel, in: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen, 2. Aufl., Bern 2000 a, S.11-47

Dies.:

Einfach nur spielen? Symbolspiel in der Therapie, in: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken, Bern 2000 b, S.23-34

Büttner, Gerhard:

Die soziale Welt des Vorschulkindes. Entwicklungspsychologische Skizzen, in: Fried, Lilian/ Büttner, Gerhard (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern, Weinheim und München 2004, S.21-34

Burgmayer, Stephanie:

Störungsmodelle der Entwicklung, in: Brack, Udo B. (Hrsg.): Frühdiagnostik und Frühtherapie. Psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern, Weinheim 1993, S.14-22

Dies.:

Neuropsychologie: Gegenstand – diagnostische Methoden – therapeutische Konsequenzen, in: Brack, Udo B. (Hrsg.): Frühdiagnostik und Frühtherapie. Psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern, Weinheim 1993, S.215-231

Cárdenas, Barbara:

Sprachdiagnostik für einsprachig deutsche und mehrsprachige Kinder, in: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Westfalen-Lippe (Hrsg.): Sprache und Entwicklung, Diagnostik als Prozess, Karlsruhe 2005, S.122-147

Chomsky, Noam:

Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt a.M., 1965

Cloerkes, Günther:

Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, Heidelberg 1997

Dannenbauer, Friedrich Michael:

Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern, in: Die Sprachheilarbeit 42/1997, S.4 ff

Ders.:

Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung, in: Die Sprachheilarbeit, Jg. 46, 3/2001, S.103-111

Dartsch, Michael:

Musik als Bildungsgut, in: Katholische Bildung 3/2002, S.114-132

Decker-Voigt, Hans-Helmut:

Mit Musik ins Leben, Kreuzlingen 1999

Delière, Irène/ Sloboda, John:

Perception and Cognition of Music, Hove Psychology Press, East Sussex 1997

Deutsch, Diana:

Gruppierungsmechanismen beim Hören von Musik, in: Stoffer, Thomas/ Oerter, Rolf (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie Bd. I, Allgemeine Musikpsychologie, Göttingen 2005, S.307-341

Diskowski, Detlef/ Hammes Di Bernardo, Eva (Hrsg.):

Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit, Baltmannsweiler 2004

Dittmann, Jürgen:

Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen, 2. Aufl., München 2006

Ditzig-Engelhardt, Ursula:

Musik hören, in: Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichtes, Bd. I, Kassel 1997, S.157-186

Döpfner, Manfred:

Verhaltensstörungen im Vorschulalter, in: Petermann, Ulrike/ Petermann, Franz (Hrsg.): Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Förderung, Therapie, München 1993, S.55-76

Dollase, Rainer:

Musikalische Sozialisation, in: Oerter, Rolf u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie Bd. II, Spezielle Musikpsychologie, Göttingen 2005, S.153-206

Ders.:

Möglichkeiten und Grenzen der Früherziehung aus entwicklungspsychologischer Sicht, in: Fried, Lilian/ Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2006, S.85-94

Dornes, Martin:

Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt a.M. 1993

Dowling, W. Jay:

Entwicklung der musikalischen Kognition: Melodie, Klangfarbe und Harmonie, in: Oerter, Rolf u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie Bd. II, Spezielle Musikpsychologie, Göttingen 2005, S.57-88

Eggert, Dietrich/ Reichenbach, Christina:

Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen, 2. Aufl., Dortmund 2005

Engelkamp, Johannes/ Grimm, Hannelore:

Sprachpsychologie, Berlin 1981

Ders.:

Psycholinguistik, 2. Aufl., Heidelberg 1983

Elschenbroich, Donata:

„Strahlende Intelligenz“. Der Kindergarten als basale Bildungseinrichtung, in: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli in Berlin, Bonn 2000, S.117-126

Dies.:

Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001

Fassbender, Christoph:

Infants' auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music, in: Deliège, Irène/ Sloboda, John (Ed.): Musical beginnings. Origins and Development of Musical Competence, Oxford University Press, Oxford 1996, S.56-87

Fichtner, Heinz-Lothar:

Auffällige Kinder im Spiel. Beobachten, Verstehen, Handeln. Kronach 2000

Flender, Judith:

Früherkennung von Entwicklungsstörungen durch Erzieherinnen: Überprüfung der Gütekriterien des Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6), Diss., Dortmund 2005, eingesehen am 22.9.2006 unter: https://eldorado.uni-dortmund.de/bitstream/2003/21557/1/Dissertation_Flender.pdf

Flitner, Andreas:

Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, 11. erweiterte Neuauflage, Weinheim 2002

Fölling-Albers, Maria et al.:

Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, 2. Aufl., Weinheim 1995

Fortenbacher, Astrid:

Hochbegabung bei Vor- und Grundschulkindern: Verhaltensmerkmale, Risiken, Förderung, Saarbrücken 2006

Frey, Andreas:

Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten. Von der Beobachtung bis zur pädagogischen Maßnahme, 3. Aufl., Landau 2001

Fried, Lilian:

Präventive Bildungsressourcen des Kindergartens als Antwort auf interindividuelle Differenzen bei Kindergartenkindern, in: Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik, Freiburg 2002

Dies.:

Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2003

Dies./ deutsches Jugendinstitut (Hrsg.):

Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung, o.O. 2004, eingesehen am 4.12.2004 unter: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf

Dies.:

Sprachförderung, in: Dies./ Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2006, S.173-178

Fröhlich, Andreas (Hrsg.):

Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung, 6. Aufl., Heidelberg 1989

Friederici, Angela:

Neurophysiologische Aspekte der Sprachentwicklung, in: Birbaumer, Nils et al. (Hrsg.): Sprachentwicklung: Enzyklopädie der Psychologie, Reihe C, Bd. 3, Göttingen 2000, S.273-310

Dies.:

Neural manifestation of cognitive and precognitive mismatch detection in early infancy, in: NeuroReport 13/2002, Leipzig 2002, S. 1251-1254

Dies.:

Neuronale Indikatoren der Sprachentwicklung: Von der auditorischen Wahrnehmung zum Verstehen, Vortrag beim 4. Leipziger Symposium vom 24.-26. Februar 2006 zum Thema „Singen und Lernen“, eigene Mitschriften

Fthenakis, Wassilios:

Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg 2003

Füssenich, Iris:

Semantik, in: Baumgartner, Stefan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern, München 1992, S.80-122

Furgber, Michael:

Auditive Wahrnehmungsdifferenzierung durch Musikhören in Bewegung, Diss. Pädagogische Hochschule Weingarten (Baden-Württemberg), 2002

Gembris, Heiner:

Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, 2. Aufl., Augsburg 2002

Gembris, Heiner/ Kraemer, Rudolf-Dieter/ Maas, Georg (Hrsg.):

Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte, Reihe: Forum Musikpädagogik, Bd. 44, 2. Aufl., Augsburg 2003

Gisbert, Kristin:

Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim 2004

Glück, Christian Wolfgang:

Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen, in: Die Sprachheilarbeit, Jg. 45, Nr. 2/2000, S.47-55

Götte, Rose:

Sprache und Spiel im Kindergarten, 9. Aufl., Weinheim 2002

Grimm, Hannelore:

Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention, Göttingen 1999

Dies./ Weinert, Sabine:

Sprachentwicklung, in: Oerter, Rolf/ Montada, Ludwig (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 5. Aufl., Weinheim 2002, S.517-550

Grohnfeld, Manfred:

Störungen der Sprachentwicklung, 3. Aufl., Berlin 1986

Ders.:

Förderschwerpunkt Sprache und Sprechen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 4/1999, S.152-155

Ders.:

Überlegungen zur Diagnostik in der Sprachheilpädagogik, in: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Westfalen-Lippe (Hrsg.): Sprache und Entwicklung, Diagnostik als Prozess, Karlsruhe 2005, S.9-12

Große-Jäger, Hermann:

Freude an Musik gewinnen. Musikerziehung im Kindergarten, Freiburg 1999

Gruhn, Wilfried:

Wie Kinder Musik lernen, in: Musik und Unterricht, 31/1995, S.4-15

Ders.:

Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim 1998

Gudjons, Herbert:

Pädagogisches Grundwissen, 5. Aufl., Bad Heilbrunn 1997

Günther, Britta/ Günther, Herbert:

Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Weinheim 2004

Hammershoj, Henny:

Die musikalische Entwicklung des Kindes: Grundlagen und Anregungen für Spielkreis, Krippe und Kindergarten, Weinheim 1995

Hargreaves, David:

The development of artistic and musical competence, in: Deliège, Irène/ Sloboda, John (Hrsg.): Musical beginnings. Origins and Development of Musical Competence, Oxford University Press, Oxford 1996, S.145-168

Haug-Schnabel, Gabriele:

Erziehen – durch zugewandte und kompetente Begleitung zum selbsttätigen Erkennen und Handeln anleiten, in: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume, Düsseldorf 2003, S.40-54

Häuser, Detlef/ Kasielke, Edith/ Scheidereiter, Ulrike:

KISTE. Kindersprachtest für das Vorschulalter, Weinheim 1994

Heidtmann, Hildegard/ Knebel, Ursula:

Aussprachefähigkeiten spielend fördern, Buxtehude 2003

Heimlich, Ulrich:

Soziale Benachteiligung und Spiel, Diss. Do 1987, Trier 1989

Ders.:

Einführung in die Spielpädagogik, 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2001

Helms, Siegmund/ Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf:

Handbuch des Musikunterrichtes, Bd. I, Kassel 2000

Hennon, Elizabeth/ Hirsh-Pasek, Kathy/ Michnicj Golinkoff, Roberta:

Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind, in: Birbaumer, Nils et al. (Hrsg.): Sprachentwicklung, Enzyklopädie der Psychologie, Reihe C, Bd. 3, Göttingen 2000, S.41-104

Herpertz-Dahlmann, Beate/ Remschmidt, Helmut:

Störungen der Kind-Umwelt-Interaktion und ihre Auswirkungen auf den Entwicklungsverlauf, in: Petermann, Franz/ Niebank, Kay/ Scheithauer, Herbert (Hrsg.): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Psychopathologie der ersten Lebensjahre, Göttingen 2000, S.223-240

Holler-Zittlau, Inge et al.:

Evaluation der Sprachentwicklung 4- bis 4,5-jähriger Kinder in Hessen, Wiesbaden 2004

Holler-Zittlau, Inge:

Sprachförderung im Elementarbereich?, in: Stechow von, Elisabeth/ Hofmann, Christiane (Hrsg.): Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge, Bad Heilbrunn 2006, S.291-300

Illner, Jagoda:

Feststellung von Sprachkenntnissen bei Migrantenkindern. Teil 1, in: KiTa aktuell NRW, 11/2003, S.224-227

Dies.:

Feststellung von Sprachkenntnissen bei Migrantenkindern. Teil 2, in: KiTa aktuell NRW, 12/2003, S.254-256

Imberty, Michel:

Linguistic and musical development in preschool and school-age children, in: Deliège, Irène/ Sloboda, John (Hrsg.): Musical beginnings. Origins and Development of Musical Competence, Oxford University Press, Oxford 1996, S.191-214

Jampert, Karin:

Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern, Opladen 2002

Jansen, Heiner et al.:

Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, 2. Aufl., Göttingen 2002

Katz-Bernstein, Nitza/ Bahrfeck, Kerstin:

Die Sprache der Kinder im Vorschulalter, in: Colberg-Schrader, Hedi/ Höltershinken, Dieter (Hrsg.): Kinder in Tageseinrichtungen, Seelze, 1998, S.169-178

Katz-Bernstein, Nitza:

Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter, in: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen, 2. Aufl., Bern 2000 a, S.195-226

Dies.:

Vom ersten Kick zum ersten Schimpfwort, in: Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik, 6/2000 b, S.5-11

Dies.:

Innen – Außen und der Raum dazwischen. Kindertherapeutische Methoden zur Verbindung von innerer und äußerer Realität, in: Metzmacher, Bruno/ Wetzorke, Friederike (Hrsg.): Entwicklungsprozesse und ihre Beteiligten. Perspektiven einer schulenübergreifenden Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Göttingen 2004, S.46-79

Dies./ Quasthoff, Uta:

Diskursfähigkeiten, in: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lexikon der Sprachtherapie, Stuttgart 2007, S.72-75

Kerfin, Annette/ Nagel, Astrid:

Spracherwerb und Sprachförderung mehrsprachiger Kinder, in: Roux, Susanna (Hrsg.): Pisa und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten, Landau 2005, S.50-71

Kleinert-Molitor, Barbara:

Das Spielgeschehen als Sprachlernort, in: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 1, Berlin 1989, S.222-251

Klusen, Ernst:

Singen. Materialien zu einer Theorie, Regensburg 1989

Knebel, Ulrich von:

Entwicklungsorientierte Diagnostik als Grundlage einer entwicklungsorientierten Sprachförderung in Unterricht und Therapie, in: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Westfalen-Lippe (Hrsg.): Sprache und Entwicklung, Diagnostik als Prozess, Karlsruhe 2005, S.87-97

Konsortium Bildungsberichterstattung:

Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, eingesehen am 12.4.2007 unter: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>

Kooij, Renate van der:

Die psychologischen Theorien des Spiels, in: Kreuzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf 1983, S.297-335

Kracht, Annette:

Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis, Münster 2000

Dies.:

Sprachtherapie und Beratung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit, in: Grohnfeld, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 4, Stuttgart 2003, S.202-209

Dies.:

Störungen der Sprachentwicklung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit, in: Sonderpädagogische Förderung, 4/2006, S.356-368

Dies.:

Probleme beim Zweitspracherwerb, in: Schöler, Hermann/ Welling, Alfons (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1, Sonderpädagogik der Sprache, Stuttgart 2007, S.442-455

Krebber-Münch, Eva:

Mit meinen Ohren, Reihe: InTakt, Bd. 2, Dortmund 2000, Regensburg 2001

Krebber-Steinberger, Eva:

Mathematik, Sprache, Standardniveaus – wo bleiben die persönlichkeitsbildenden ästhetischen Fächer ? in: Stechow, Elisbaeth von/ Hofmann, Christiane (Hrsg.): Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge, Bad Heilbrunn 2006, S.317-325

Kreppel, Nicole:

Auffälligkeiten im Spracherwerb bilingualer Kinder, Wettenberg 2006

Kreutz, Gunther:

Musikerziehung, in: Fried, Lilian/ Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2006, S.194-200

Kultusministerkonferenz

Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr.179, Januar 2006, eingesehen am 12.4.2007 unter: <http://www.kmk.org/statist/skl.htm>

Küspert, Petra/ Schneider, Wolfgang:

Hören, Lauschen, Lernen, 5. Aufl., Göttingen 2005

Kuntzag, Lars:

Traumatisierte Vorschulkinder, Paderborn 1998

Laewen, Hans-Joachim:

Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention, in: Fried, Lilian/ Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2006, S.96-107

Lamberti, Jürgen:

Einstieg in die Methoden empirischer Forschung, Tübingen 2001

Lecanuet, Jean-Pierre:

Prenatal auditory experience, in: Deliège, Irène/ Sloboda, John (Hrsg.): Musical beginnings. Origins and Development of Musical Competence, Oxford University Press, Oxford 1996, S.3-36

Ledl, Viktor:

Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf, 6. Aufl., Verlag Jugend und Volk, Wien 2003

Lengyel, Drorit:

Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachtherapeutischen Praxis, 2. Aufl., Düsseldorf 2001

Leyendecker, Birgit:

Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien, in Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3. Aufl., Bern 2003, S.381-425

Leu, Hans Rudolf:

Beobachtung in der Praxis, in: Fried, Lilian/ Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2006, S.232-243

Liegle, Ludwig:

Der Bildungsauftrag des Kindergartens, in: Otto, Hans- Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004, S.117-122

List, Gudula:

Psycholinguistik. Eine Einführung, Stuttgart 1973

Dies.:

Syntagmatische Sprachpsychologie. Sprache als System von Kommunikation und Lernerfahrung, Stuttgart 1974

Max-Planck-Institut für neuropsychologische Forschung, Leipzig:

Forschungsarbeiten zum Sprechen und Verstehen, eingesehen am 5.4.2004, unter: <http://www.cns.mpg.de/institut/kinder/resourcens/KinderlaborAktuell2003.pdf>

Markowitsch, Hans/ Welzer, Harald:

Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung, Stuttgart 2005

Marquardt, Arwed:

Anything goes – oder: zentrale Qualitätskriterien qualitativer Forschung, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 8/2006, S.304-306

Merkt, Irmgard:

Kinderlied. Didaktische Analyse. Entwurf eines Kurses, Königstein 1979, S.72-92

Dies.:

Interkulturelle Musikerziehung, in: Musik und Unterricht 9/1993

Dies.:

Musik an Sonderschulen in NRW. Ein Bericht, Dortmund 1999

Dies.:

Prinzipien des interkulturellen Musikunterrichtes, in: Musik in der Schule, 4/2001, S.4-7

Meves, Christa:

Die zur Unruhe verzogene Generation, in: kath. Bildung, 4/2001, S.145-152

Mey, Günter:

Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatisierung und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der frühen Kindheit, in: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3. Aufl., Bern 2003, S.709-750

Mietzel, Gerd:

Wege in die Psychologie, 9. Aufl., Stuttgart 1998

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.):

Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten, eingesehen am 12.3.2004 unter: www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf

Mohr, Andreas:

Handbuch der Kinderstimmgebung, Mainz 1997

Moog, Helmut:

Transfereffekte der Musik bei Lern-, Sprach- und Körperbehinderten, in: Musik und Bildung, 3/1989, S.172-176

Nelson, Katherine:

Language in cognitive development: emergence of the mediated mind, Cambridge University Press, Cambridge 1996

Niedersächsisches Kulturministerium (Hrsg.):

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, eingesehen am 12.3.2004 unter: www.cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf

OECD-Kommission (Hrsg.):

Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, o.O. 2005, eingesehen am 20.12.2007 unter: www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf

Oerter, Rolf:

Psychologie des Spiels, Neuaufl., Weinheim 1999

Olbrich, Ingrid:

Auditive Wahrnehmung und Sprache, Dortmund 1992

Opp, Karl-Dieter:

Methodologie der Sozialwissenschaften, 5. Aufl., Wiesbaden 2002

Ostermann, Rüdiger:

Statistik für Studierende der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Einführung, 2. Aufl., München 1999

Papoušek, Mechthild:

Vom ersten Schrei zum ersten Wort, Bern 1994

Dies.:

Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy, in: Deliège, Irène/ Sloboda, John (Hrsg.): Musical beginnings. Origins and development of musical competence, Oxford University Press, Oxford 1996 a, S.88-112

Dies.:

Gefährdungen des Spiels in der frühen Kindheit: Klinische Beobachtungen, Entstehungsbedingungen und präventive Hilfen, in: Dies./ von Gontard, Alexander (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, Stuttgart 2003 a, S.174-214

Dies.:

Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, in: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume, Düsseldorf 2003 b, S.23-39

Dies./ Papoušek, Hanus:

Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter für die Sprachentwicklung, in: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3. Aufl., Bern 2003 c, S.927-962

Papoušek, Hanus:

Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality, in: Deliège, Irène/ Sloboda, John (Hrsg.): Musical beginnings. Origins and Development of Musical Competence, Oxford University Press, Oxford 1996 b, S.37-55

Ders.:

Anfang und Bedeutung der menschlichen Musikalität, in: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3. Aufl., Bern 2003 d, S.965-991

Patel, Aniruddh/ Peretz, Isabelle:

Is music autonomous from language? A neuro-psychological appraisal. In: Deliège, Irène/ Sloboda, John (Hrsg.): Perception and Cognition of Music, East Sussex 1997, S.191-215

Piaget, Jean:

Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktionen des Kindes, Stuttgart 1978

Ders.:

Meine Theorien der geistigen Entwicklung, Neuaufl., Weinheim, 2003a

Ders.:

Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, 5. Aufl., Stuttgart 2003 b

Portmann, Rosemarie:

Spielstörungen – Wenn Kinder nicht spielen, wie sie sollen, in: Petillon, Hanns/ Valtin, Renate (Hrsg.): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele, Frankfurt, 1999, S.298-305

Potthoff, Ulrike:

Gespräche mit Kindern, 4. Aufl., Frankfurt a.M. 2003

Quasthoff, Uta/ Hausendorf, Heiko:

Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeit, Radolfzell 2005, eingesehen am 30.4.2006 unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/pdf/spracherwerb.pdf>

Rau, Johannes:

Den ganzen Menschen bilden. Wider den Nützlichkeitszwang, Weinheim 2004

Regionales Rechenzentrum für Niedersachsen/ Universität Hannover:

SPSS-Grundlagen, 8. Aufl., Hannover 2003

Renner, Michael:

Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe, 2. Aufl., Freiburg 1997

Ribke, Juliane:

Elementare Musikpädagogik, Regensburg 1995

Ritterfeld, Ute:

Auditive Aufmerksamkeit und Sprachlernen: Explikation eines impliziten Zusammenhangs, in: Die Sprachheilarbeit, Jg. 48, 1/2003, S.4-10

Röbe, Edeltraut:

Leistung in den frühen Kindheitsjahren: Was heißt das für Kinder, Erzieher/innen, Grundschullehrer/innen? in: Diskowski, Detlef/ Hammes Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards, Baltmannsweiler 2004, S.23-36

Roßbach, Hans-Günther:

Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen?, in: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004, S.123-132

Sander, Rita/ Spanier, Rita:

Sprachentwicklung und Sprachförderung - Grundlagen für die pädagogische Praxis, in : Kindergarten heute spezial, 4. Aufl., Freiburg i.B. 2005

Schäfer, Gerd:

Wahrnehmung, Gestalten, Denken - Ästhetische Erfahrung als Grundlage frühkindlicher Bildung, in: Weber, Sigrid: Die Bildungsbereiche im Kindergarten, Freiburg 2003 a, S.13-29

Ders.:

Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Kinder brauchen Spiel und Kunst, Remscheid 2003 b, S.37-50

Ders.:

Beobachten und Dokumentieren in KiTas, in: Kindergarten heute, 8/2004, S.6-15

Ders.:

Bildung beginnt mit der Geburt, Neuauflage, Weinheim 2005

Ders.:

Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit, in: Fried, Lilian/ Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim 2006, S.33-44

Scheuerl, Hans:

Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, 11. Aufl., Weinheim 1990

Ders.:

Theorien des Spiels, 12. Aufl., Weinheim 1997

Seeliger, Maria:

Das „musikalische Miteinander“ in der Eltern-Kind-Gruppe, in: Ribke, Juliane/ Dartsch, Michael (Hrsg.) Facetten elementarer Musikpädagogik, Regensburg 2002, S.35-48

Dies.:

Das MusikschiFF. Kinder und Eltern erleben Musik von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr, Regensburg 2003

Senckel, Barbara:

Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergarten, München 2004

Sinnhuber, Helga:

Sensomotorische Förderdiagnostik. Ein Praxishandbuch zur Entwicklungsüberprüfung und Entwicklungsförderung für Kinder von 4 bis 7 ½ Jahren, 2. Aufl., Dortmund 2002

Sloboda, John A.:

The Musical Mind, Oxford University Press, Oxford 1986

Sozialministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern:

Bildungsplan für die pädagogische Arbeit mit Fünfjährigen in Kindertageseinrichtungen des Landes Mecklenburg-Vorpommern, eingesehen am 12.3.2004 unter: www.sozial-mv.de/doku/Bildungsplan.pdf

Spychiger, Maria:

Musik und außermusikalische Lerninhalte, in: Bruhn, Herbert/ Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hrsg.) Musikpsychologie – ein Handbuch, Reinbek 1993, S.360-368

Stadler-Elmer, Stefanie:

Entwicklung des Singens, in: Oerter, Rolf u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie Bd. II, Spezielle Musikpsychologie, Göttingen 2005, S.123-152

Steinberg, Reinhard:

Musikhören: Beteiligte neuronale Strukturen und deren Pathologie, in: Stoffer, Thomas/ Oerter, Rolf (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie Bd. I, Allgemeine Musikpsychologie, Göttingen 2005, S.149-201

Stern, Daniel:

Die Lebenserfahrung des Säuglings, 4. Aufl., Stuttgart 1994

Stern, Elsbeth:

Entwicklung und Lernen im Kindesalter, in: Diskowski, Detlef/ Hammes Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards, Baltmannsweiler 2004, S.37-45

Stölting, Werner:

Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1980

Strätz, Rainer:

Ergebnisse der neurobiologischen Forschung. Teil 1, in: KiTa aktuell NRW, 5/2003, S.111-114

Ders.:

Ergebnisse der neurobiologischen Forschung. Teil 2, in: KiTa aktuell NRW, 6/2003, S.129-131

Ders.:

Ergebnisse der neurobiologischen Forschung. Teil 3, in: KiTa aktuell NRW, 7-8/2003, S.158-160

Szagan, Gisela:

Sprachentwicklung beim Kind, überarbeitete Neuausgabe, Weinheim 2006

Tischler, Björn/ Moroder-Tischler, Ruth:

Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis, 4. Aufl., Frankfurt 1998

Thesing, Theodor:

Bildung in den Feldern der Sozialpädagogik. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg 2004

Thiesen, Peter:

Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim, Weinheim 2004

Tomatis, Alfred:

Der Klang des Lebens, Reinbek 1990

Trehub, Sandra:

Musik in der frühen Kindheit, in: Oerter, Rolf/ Stoffer, Thomas (Hrsg.): Spezielle Musikpsychologie, Reihe: Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie VII, Bd. 2, Göttingen 2005, S.33-56

Trumpp, Christian:

Die normale und auffällige Sprachentwicklung im Vorschulalter: Chancen der Früherkennung und Fördermöglichkeiten, in: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Westfalen-Lippe (Hrsg.): Sprache und Entwicklung, Diagnostik als Prozess, Karlsruhe 2005, S.110-114

Ulich, Michaela:

Sprachentwicklung systematisch begleiten, in: Kindergarten heute, 10/2003

Dies./ Mayr, Toni:

Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten – der Beobachtungsbogen SISMIK, in: KiTa aktuell NRW, 4/2003, S.77-81

Ünsal, Figen/ Wendlandt, Wolfgang:

Doppelte Halbsprachigkeit bei türkischen Migrantenkindern, in: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.), Hamburg 1991, S. 326- 332

Ünsal, Figen:

Der Knoten in der doppelten Zunge: Zweisprachigkeit von Migrantenkindern in Deutschland, in: Forum Logopädie, 6/1997, S. 11- 14

Vahle, Fredrik:

Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben, Weinheim und Basel 1992

Ders.:

Sprache und Bewegung, in: Merkt, Irmgard (Hrsg.): InTakt – Ein Lied für Christina, Bd. 1, Regensburg 2000, S.65-92

Ders.:

Was vor wem? oder: Erkundungen zum Verhältnis von Sprache und Bewegung, in: Zimmer, Renate/ Hunger, Ina (Hrsg.): Kindheit in Bewegung, Schorndorf 2001, S.73-78

Valtin, Renate:

Das Schulversagen der SchülerInnen ist das Versagen der Schule, Vortrag zur Eröffnung des Grundschultages in Güstrow im Juli 2002, eingesehen am 2.1.2005 unter: www.dgls.de/guestrow.htm

Verband Sonderpädagogik, Landesverband NRW (Hrsg.):

Handreichung zur Früherkennung von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf im Rahmen der vorschulischen Feststellung des Sprachstandes, Sonderdruck aus: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 4/2004

Wagner, Ingeborg:

Aufmerksamkeitsstörungen – ihre Bewältigung und Therapie, in: Czerwenka, Kurt (Hrsg.): Das aufmerksamkeitsgestörte und hyperaktive Kind, 2. Aufl., Weinheim 2002, S.16-36

Weber, Ernst/ Patry, Jean-Luc/ Spychiger, Maria:

Musik macht Schule, Essen 1993

Weinert, Sabine:

Sprach- und Gedächtnisprobleme dysphasisch-sprachgestörter Kinder: Sind rhythmisch-prosodische Defizite eine Ursache?, in: Müller, Katharina/Aschersleben, Gisa (Hrsg.): Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch, Bern 2000, S.255-283

Weissenborn, Jürgen:

Morphologie und Syntax, in: Enzyklopädie der Psychologie. Reihe III, C, Göttingen 2002, S.141-167

Ders.:

Deutsche Sprachentwicklungsstudie, eingesehen am 20.1.2005 unter www.glad-studys.de

Wermke, Kathleen:

Vom Schreien zur Sprache. Was die Schreimelodien von Säuglingen über die vorsprachliche Entwicklung aussagen, in: Frühförderung interdisziplinär, 23/2004, S. 61- 68

Dies.:

Von einfachen zu komplexen Melodien. Über die frühesten Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Sprache, in: Fuchs, Michael (Hrsg.): Singen und Lernen, Berlin 2007, S. 9- 20

Wocken, Hans:

Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen, Forschungsbericht, Potsdam, 2005, eingesehen am 12.4.2007 unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>

Wolf, Bernhard u.a.:

Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung, Aachen 2001

Wolf-Wedigo, Wolfram:

Präventive Kindergartenpädagogik. Grundlagen und Praxishilfen für die Arbeit mit auffälligen Kindern, Weinheim 1995

Wygotsky, Leontjew:

Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes, in: Ästhetik und Kommunikation, 11/1973, S.16-37

Ders.:

Denken und Sprechen, Frankfurt a.M., 1979Neuauf., Weinheim 2002

Ders.:

Geschichte der höheren psychischen Funktionen, Münster 1992

Zimmer, Renate:

Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, 9. Aufl., Freiburg 2001

Dies.:

Psychomotorik als Grundprinzip frühkindlicher und vorschulischer Erziehung, in: Irmischer, Tilo/ Irmischer, Eva (Hrsg.): Psychomotorik in der Entwicklung, Reihe Motorik, Bd. 8, 2. Aufl., Schorndorf 1993, S.93-98

Dies.:

Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung- Grundlagen der Bewegungserziehung, in: Weber, Sigrid (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten, Freiburg 2003, S.66-86

Zollinger, Barbara:

Sprachverständnisstörungen, in: Grohnfeld, Manfred (Hrsg.): Semantik, Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 3, Berlin 1991

Dies.:

Spracherwerbsstörungen, 5. Aufl., Bern 1997

Dies.:

Zusammenfassung: Kinder im Vorschulalter, in: dies. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen, 2. Aufl., Bern 2000, S.227-237

Dies.:

Die Entdeckung der Sprache, 5. Aufl., Bern 2002

Dies.:

Kindersprachen – Kinderspiele. Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern, Bern 2004

VI. Anhang

Übersicht über die musikalischen Spiele und Förderangebote in den Experimentalgruppen (Chronologische Anordnung)

Musikdidaktisches Angebot, ggf. Titel und Quelle	Didaktisch-methodische Durchführung	Sprachliche Förderaspekte
Akt. Themenbezug	Karnevalsthema der Einrichtung: Hexen und Zauberer	
Lied: „Ein Platz im Hexenhaus ist frei“ (Text und Melodie: Regina Pathe)	Singen und Gestaltung als Spiellied im Stil von „Mein rechter, rechter Platz ist frei“	Aufgaben- und Symbolverständnis
Spaziergang im Zauberwald: Elementares Instrumentalspiel, eigene Spielideen	Verschiedene Dirigierspiele zum Thema „Zauberwald“	Aufgaben- und Symbolverständnis, Kommunikationsregeln
Die Hexe zaubert: Bodypercussion, eigene Spielidee	Verschiedene Klatschspiele zum Thema „Zauberei“	Aufgaben- und Symbolverständnis, Kommunikationsregeln, Sprechrhythmus und Silbentrennung
Lied: „Wo wohnt nur die kleine Hexe?“, (eigener Text, Melodie: Shantie)	Singen und Umsetzung des Liedtextes in Spielgesten	Textverständnis, grammatikalische Struktur in Frage- und Aussagesätzen
Lied: „Ging die Hexe Nüsse pflücken.“ (Text: Regina Pathe, Melodie: trad. Volkslied)	Singen und Gestaltung als Bewegungslied mit einem Schwungtuch, Herstellen von Nusskastagnetten	Satzstruktur (v.a. Satzende), Begriffsbildung „Nüsse“ und Material-Klang-Zuordnung

Lied: „Hexensuppe koch' ich mir“ (Text und Melodie: Regina Pathe)	Singen und Umsetzung des Liedtextes in Spielgesten, Einfügen anderer Wörter in den Liedtext	Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Lebensmittel“, Textverständnis
Akt. Themenbezug:	Frühling im Kindergarten	
Lied: „Ich mag den Frühling“ (trad. englisches Volkslied)	Singen und Gestaltung als Bewegungslied mit vier verschiedenfarbigen Tüchern und vier verschiedenen Instrumenten	Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Jahreszeiten“
Frühlingsgedicht (von Regina Pathe)	Gestaltung als Klanggedicht mit Symbolkarten und verschiedenen Instrumenten	Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Frühling“
Klangspiele zu „viel“ und „wenig“, eigene Spielideen	Signalwortgeschichte, Symbolkarten mit Frühlingsymbolen in unterschiedlicher Anzahl	Begriffsbildung und Begriffsdifferenzierung „viel“ und „wenig“, auditive Aufmerksamkeit
Akt. Themenbezug:	Lebensräume Wiese und Teich	
Wiesenbewohner: Bodypercussionspiele zu Wiesenbewohnern, eigene Spielideen	Zuordnung von vier verschiedenen Klanggesten zu vier verschiedenen Tieren, Reihenaufbau, Einfügen der Klanggesten in ein „Pausen-Stück“ und in ein Fangenspiel	Wortstruktur, Silbentrennung, auditive Aufmerksamkeit, Symbolverständnis, Aufgabenverständnis
Lied: „Tiggiditag der Tausendfüßler“ (Text und Melodie: Gerda Bächli)	Singen und Umsetzung des Liedtextes als Spiellied in Grob- und Feinmotorik	Textverständnis

Tanzspiel: „Hummelflug“ von Nicolai Rimsky- Korsakow	Freies Tanzen mit Bändern zum Hummelflug, Bau von Schwirrhölzern	Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Insekten“, Verbindung von Klang- und Bewegungsassozia- tionen
Lied: „Heut' ist ein Fest bei den Fröschen am See.“ (trad. Kinderlied)	Singen und Gestaltung des Liedes als Puppen- theater, Erfinden eigener Strophen mit anderen Tieren	Textverständnis, Wort- schatzerweiterung im Wortfeld „Tiere“
Klangexperimente mit Wasser	Erproben unterschied- licher Klangerzeuger mit Wasser	Hörfähigkeit für unterschiedliche Klänge
Akt. Themenbezug:	Wir begrüßen die neuen Kinder	
Lied: „Ich mag dich so“ (Text und Melodie: Detlev Jöcker)	Singen und Umsetzung des Liedtextes in Spielgesten, Erfinden weiterer Strophen und Spielgesten	Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Freund- schaft“, Textverständ- nis, Erzählfähigkeit
Klangmemory	Wahrnehmungsspiele zur Zuordnung gleich klingender Instrumente	Auditive Aufmerksam- keit, Begriffsbildung „gleich“ und „verschie- den“, auditive Kate- gorienbildung
Klanggedicht „Groß und Klein“ (Monika Seck- Agthe)	Umsetzung des Textes mit elementaren Instrumenten	Textverständnis, Be- griffsbildung „klein“ und „groß“
Akt. Themenbezug:	Unsere Sinne	
Wahrnehmungsspiele mit Instrumenten	Ertasten, Sehen und Hören, verschiedener Instrumente, Erkennen und Benennen der In- strumente, Kategorisie- rung der Instrumente	Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Musikin- strumente“ und „Tast- wahrnehmung“, taktile, visuelle und auditive Aufmerksamkeit/Diffe- renzierungsfähigkeit

Lied: „Wir riechen mit der Nase und schmecken mit dem Mund“, (Text und Melodie: Susanne Dank)	Singen des Liedes	Wortschatzerweiterung in den Wortfeldern „Geruch“ und „Geschmack“
Akt. Themenbezug:	Herbst im Kindergarten	
Lied bzw. Liedtext: „Kastanien“ (Text und Melodie: Gerda Bächli)	Sprechen des Liedes als Klanggedicht, Darstellung des Textes als Fingerspiel, als szenisches Spiel und Verklanglichung mit elementaren Instrumenten	Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Kastanien“, auditive Aufmerksamkeit, Textverständnis
Instrumentenbau: Herbstrasseln	Bau von Rasseln mit unterschiedlichen Herbstfrüchten als Befüllung	Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Herbst“, auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung
Herbstklangbilder	Verklanglichung von einfachen Bildern/ Piktogrammen zum Herbst	Auditive Aufmerksamkeit, Aufgaben- und Symbolverständnis
Regengeschichte	Gestaltung einer Geschichte zum Thema „Regen“ als Klanggeschichte mit Bodypercussion und mit Trommeln	Auditive Aufmerksamkeit, auditive Differenzierung, Textverständnis
Lied: „Kleine Igel schlafen gern“, Text und Melodie: Uli Führe	Singen und Gestaltung des Liedtextes mit Spielgesten	Auditive Aufmerksamkeit, Textverständnis, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Wetter“
Akt. Themenbezug:	Bald ist Weihnachten	
Spiel: „Der Sternenzünder“	Dirigier-, Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele zum	Auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung. Aufgabenver-

	Thema „Sterne“ mit elementaren Instrumenten	ständnis, Regelverhalten
Lied: „Heute leuchten alle Sterne“ (Text und Melodie : Detlef Jöker)	Singen und elementare Liedbegleitung mit Effektinstrumenten	Textverständnis, Klangdifferenzierung
Mitspielmusik: „Jingle Bells“	Elementares Instrumentalspiel mit Rasseln und Glöckchen	Auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung
Stimmspiele: Feuerwerk	Vokalimprovisationen zu verschiedenen Bildern von Feuerwerkskörpern	Auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung, optische Differenzierung, Symbolverständnis
Musikmalen: „Feuerwerksmusik“ (von Georg Friederich Händel)	Malen mit verschiedenen Materialien (Zuckerkreide, Abtönfarben, Buntstifte, Wachsmalkreide) zu klassischer Musik	Auditive Aufmerksamkeit
Akt. Themenbezug:	Miteinander Leben Lernen	
Lied: „Zuhause ist es schön“, (Text: Rolf Krenzer, Melodie: Ludger Edelkötter)	Singen des Liedes, Erfinden neuer Strophen	Textverständnis, Erzählfähigkeit
Klanggeschichte: „Es klopft bei Wanja in der Nacht.“ (Tilde Michels)	Verklanglichung der verschiedenen Figuren der Geschichte mit elementaren Instrumenten	Textverständnis, Klangdifferenzierung, Auditive Aufmerksamkeit
Klanggedicht: „Der Schlagzeugstreit“ (Anja Schuchhardt/ Ludwig Steiner)	Verklanglichung des Gedichtes mit den im Text genannten Instrumenten	Textverständnis, Auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung
Mitspielmusik: „Kobangate“	Begleitung des Liedes mit Körperinstrumenten	Auditive Aufmerksamkeit. Klangdifferen-

(Kinderlied aus Afrika)	und afrikanischen Instrumenten	zierung, Symbolverständnis
Akt. Themenbezug:	Frühling und Ostern im Kindergarten	
Klanggedicht: „Der geschmolzene Schneemann“ (Elisabeth Borchers/ Anja Schuchhardt)	Verklänglichung der verschiedenen im Text benannten Gegenstände mit Alltagsgegenständen, Körperpercussion und elementaren Instrumenten	Auditive Aufmerksamkeit, Textverständnis, Symbolverständnis, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Schnee/ Schneemann“
Bewegungsspiel: Abschiedstanz der Schneebälle	Bewegung mit unterschiedlichen Materialien (Bälle, Watten- und Styroporkugeln, Fallschirmtuch) zu Tanzmusik	Auditive Aufmerksamkeit, Anpassung der Bewegungen und des Bewegungstempos an die Musik, Aufgabenverständnis
Lied: „Schneeglöckchen läuten den Frühling ein“ (Text und Melodie: Gerda Bächli)	Singen und Gestaltung des Liedes als Tanzspiel und mit elementaren Instrumenten	Auditive Aufmerksamkeit, Textverständnis, Erzählfähigkeit
Spiel: Die Tiere erwachen aus dem Winterschlaf	Wahrnehmungsspiele mit Vokalimprovisationen, Körperinstrumenten und elementaren Instrumenten	Auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung, Erzählfähigkeit, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Tiere“
Tanzspiel: „Tanz der Küken in ihren Eierschalen“ (von Modest Mussorgsky)	Fein- und grobmotorische Umsetzung der Musik als Finger- und Tanzspiel	Auditive Aufmerksamkeit, Anpassung der Bewegungen und des Bewegungstempos an die Musik, Erzählfähigkeit
Tanzspiel: Tanz auf dem Sonnenstrahl („I'm walking on sunshine“ von Katharina and the waves)	Umsetzung der Musik als Tanzspiel mit gelben Tanzbändern, gelben Papierstreifen und Seilen	Auditive Aufmerksamkeit, Anpassung der Bewegungen und des Bewegungstempos an die Musik

Akt. Themenbezug:	Auf dem (Jahr-)Markt	
Instrumentenbau: Obstrasseln	Herstellen von Rasseln in Obstform aus Pappmachée, Verwendung unterschiedlichen Füllmaterials (Kirsch, Apfel- und Pfirsichkerne)	Aufgabenverständnis, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Obst“, Klangdifferenzierung
Bewegungsspiel mit Musik: „Der Marktplatz von Limoges“ (von Modest Mussorgsky)	Bewegung zur Musik mit verschiedenen Bildkarten	Aufgabenverständnis, Symbolverständnis, Anpassung der Bewegungen, der Bewegungsdauer und des Bewegungstempos an die Musik, Erzählfähigkeit, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Markt“
Lied: „Der Jahrmarkt hat begonnen“ (Text: James Krüss, Melodie: Alfred Divisch)	Singen und Gestaltung des Liedes als Tanzspiel mit Masken und dem Fallschirmtuch	Symbolverständnis, Aufgabenverständnis, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Karussell/Jahrmarkt“, Erzählfähigkeit
Akt. Themenbezug:	Es wird Herbst- Blätterwirbel und Sturmesbrausen	
Klanggeschichte: „Frederick“ (von Leo Lionni)	Verklanglichung der Geschichte mit Alltagsmaterialien und elementaren Musikinstrumenten	Textverständnis, Symbolverständnis, Auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Herbst“
Lied: „Mein Drachen sieht so lustig aus“ (Text und Melodie: Volker Rosin)	Singen und Gestaltung als Spiellied	Textverständnis, Aufgabenverständnis, Auditive Aufmerksamkeit

Lied: „Der Wind schleicht wie ein Räubersmann“ (Text und Melodie: Richard R. Klein)	Singen und Gestaltung als Spiellied	Textverständnis, Aufgabenverständnis, Auditive Aufmerksamkeit
Windspiele	Verschiedene Dirigier- und Wahrnehmungsspiele mit Körperinstrumenten und mit elementaren Instrumenten zum Thema „Windstärken“	Aufgabenverständnis, Symbolverständnis, Klangdifferenzierung, Auditive Aufmerksamkeit, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Wind“
Musikmalen: „Der Wind in der Ebene“ (von Claude Debussy)	Umsetzung der Musik von Debussy mit verschiedenen Maltechniken (Pustebilder, Schleuderbilder, Kugelbilder)	Symbolverständnis, Übertragung von gehörter Musik in feinmotorische Bewegung, Auditive Aufmerksamkeit
Akt. Themenbezug:	Oh Tannenbaum	
Lied: „Oh Tannenbaum“ (trad. Weihnachtslied)	Singen des Liedes und Liedbegleitung mit Körperinstrumenten	Auditive Aufmerksamkeit, Rhythmisches Sprechen und Übertragung eines Rhythmus in Bewegungen
Tanzspiel: „Schwedischer Weihnachtsbaumtanz“ (trad. Weihnachtslied aus Schweden)	Gestaltung des Liedes als Tanzspiel mit dem Fallschirmtuch	Übertragung von musikalischen Vorgaben (Tempo, Rhythmus) in Bewegungen, Aufgabenverständnis, Auditive Aufmerksamkeit
Akt. Themenbezug:	Eis und Schnee	
Beobachtungen an der Futterstelle	Dirigier- und Wahrnehmungsspiele mit elementaren Instrumenten zum Thema „Winterfütterung“	Klangdifferenzierung, Aufgabenverständnis, Symbolverständnis, Erzählfähigkeit, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Waldtiere“

Lied: „Schneemann rolle rolle“ (trad. Kinderlied)	Singen und Gestaltung des Liedes als Spiellied mit den im Text benannten Requisiten	Textverständnis, Symbolverständnis, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Schnee/Schneemann“
Mitspielmusik: „Die lustige Schlittenfahrt“ (von Leopold Mozart)	Umsetzung der Musik in Bewegungsspiele	Klangdifferenzierung, Auditive Aufmerksamkeit, Aufgabenverständnis, Umsetzung von musikalischen Vorgaben in eigene Bewegungen
Lied: „Die drei Spatzen“ (Text: Christian Morgenstern, Melodie: Regina Pathe)	Singen und Gestaltung des Liedes als Spiellied	Textverständnis, Symbolverständnis
Akt. Themenbezug:	Karneval, Krach und süße Sachen	
Tanzspiel: „Lollipop“	Umsetzung der Musik in Bewegungsspiele, Entwickeln, Vorführen und Vermitteln verschiedener Tanzbewegungen	Aufgabenverständnis, Bewegungsdifferenzierung, Erzählfähigkeit, Auditive Aufmerksamkeit, Umsetzung musikalischer Vorgaben in Bewegungen
Lied: „Der Papagei ein Vogel ist“ (Text und Melodie Peter Ehlebracht)	Singen und Gestaltung des Liedes als Spiellied mit verschiedenen Masken	Auditive Aufmerksamkeit, Textverständnis, Symbolverständnis
Klanggeschichte: „Oh Paulchen“ (Sally Chambers)	Umsetzen der im Text benannten Geräusche mit Körperinstrumenten und Alltagsgegenständen	Auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung, Textverständnis, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Haushalt/Wohnung“
Tanzspiel: „Das Kamel tanzt gerne Cha cha“	Gestaltung des Liedes als Tanzspiel	Aufgabenverständnis, Umsetzung einer

cha“ (Volker Rosin)		textlichen Vorgabe im Lied in differenzierte Bewegungen
Akt. Themenbezug:	Der Schmetterling	
Lied: „Jahreszeitenlied“ (Text und Melodie: Gerda Bächli)	Singen der vorgegebenen „Frühlingsstrophe“, Erfinden eigener Frühlingsstrophen	Textverständnis, Aufgabenverständnis, Erzählfähigkeit, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Frühling“
Musikmalen: „Frühlingslied ohne Worte“ (von Felix Mendelssohn)	Umsetzung der in der Musik vermittelten Stimmungen mit verschiedenen Sorten Farben (Zuckerkreide, Deckfarben, Wasserfarben)	Erzählfähigkeit
Tanzspiel zum „Frühling“ (von Antonio Vivaldi)	Umsetzung der in der Musik dargestellten Ereignisse im Frühling in passende Tanzbewegungen unter Zuhilfenahme von Symbolkarten	Symbolverständnis, Übertragung von musikalischen Klängen auf graphische Symbole und auf eigene Bewegungen
Lied: „Ein Räumlein saß auf einem Blatt“ (Text: Johann F. Hebbel, Melodie: Regina Pathe)	Singen des Liedes und Gestaltung als Fingerschattenspiel	Textverständnis, Symbolverständnis, Wortschatzerweiterung im Wortfeld „Schmetterlinge“
Akt. Themenbezug:	Unser Wasser	
Mitspielmusik: „Here comes the rain“ (trad. afrikanisches Kinderlied)	Begleitung des Liedes mit elementaren Musikinstrumenten (Trommeln, Ratschen, Regenstab, Ocean-Drum)	Auditive Aufmerksamkeit, Klangdifferenzierung

Instrumentenbau: Herstellen eines Regenstabes	Bau eines Regenstabes aus einer festen Papp- röhre, Nägeln und Reis- befüllung	Aufgabenverständnis
Lied: „Regenbogen, Regenbogen“ (Text und Melodie: Gerda Bächli)	Singen und Liedgestal- tung als Tüchertanz mit bunten Chiffontüchern	Textverständnis, Sym- bolverständnis, Wort- schatzerweiterung im Wortfeld „Regenbogen und Farben“