



„Bewegte Sprache“ im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung

„Language in movement“ in kindergarten: Evaluation of the effectiveness of everyday-based language fostering

Nadine Madeira Firmino, Ricarda Menke,
Brigitte Ruploh und Renate Zimmer,
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung,
Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik, Universität Osnabrück

Zusammenfassung

Hintergrund: Sprache und Bewegung sind zwei wesentliche Dimensionen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, die zwar in ihrer Entwicklung getrennt voneinander betrachtet werden können, sich gleichzeitig aber in Abhängigkeit voneinander entfalten und gegenseitig beeinflussen.

Ziele: Ziel der vorgestellten Studie war es, zu untersuchen, ob die Sprachentwicklung von Kindern durch eine bewegungsorientierte, sowohl alltagsintegrierte als auch additive Förderung im Kindergarten unterstützt werden kann.

Methode: Die 8-monatige Intervention umfasste Begleitung und praxisorientierte Fortbildung der teilnehmenden Erzieherinnen u. a. in den Bereichen bewegungsorientierte Förderung linguistischer Kompetenzen, sprachförderliche Verhaltensweisen sowie Literacyförderung. In einem quasi-experimentellen Prä-post-Kontrollgruppen-Design wurden die sprachpragmatischen und sprachstrukturellen Kompetenzen von insgesamt 153 Kindern (im Mittel 4;6 Jahre alt) aus Kindergartengruppen der teilnehmenden Erzieherinnen vor und nach der Intervention erfasst. Zum Einsatz kamen hierbei die Verfahren Seldak (Ulich & Mayr, 2006) und SETK 3-5 (Grimm, 2001), die Kontrollgruppe stellte eine Wartegruppe dar.

Ergebnisse: Es zeigten sich Interventionseffekte des Konzeptes im Hinblick auf die *Aktive Sprachkompetenz* der Kinder, auf ihren *Wortschatz* und ihr Interesse für *Schreiben/Schrift*.

Schlussfolgerungen: In der Diskussion um alltagsintegrierte und additive Förderansätze zeigt die Studie Wege auf, Bildungsbereiche im Sinne einer ganzheitlichen Förderung und Synthese der Ansätze miteinander zu verbinden.

Schlüsselwörter

Sprachförderung, Sprachbildung, Bewegung, Kindergarten, Alltag, Prä-Post-Untersuchung

Abstract

Background: Language and movement are two essential dimensions of a child's personal development. While on the one hand, they can be considered separately in their evolution, on the other hand they also influence each other.

Aims: The aim of the study was to evaluate the effectiveness of a movement-based language skills support program in kindergartens, which is implemented both additively and everyday-based.

Methods: In a quasi-experimental pre-post-control group design, linguistic samples from 153 children (mean value 4;6 years) were collected using the standardized instruments Seldak (Ulich & Mayr, 2006) and SETK 3-5 (Grimm, 2001). The intervention encompassed a practice-oriented training (eight months) for the educators, which was based on the contents of the “language in movement” concept (e.g. linguistic skills, literacy and language support).

Results: The results show effects attributable to the intervention in language skills concerning *active speech, lexicon and literacy*.

Conclusions: The findings of the study contribute to the discussion on everyday-based and additive language skills support approaches by pointing out a way how to connect the developmental areas in a sense of holistic promotion.

Keywords

Language fostering, movement, kindergarten, everyday-based, pre-post-study

1 Einleitung

Kein anderer Bildungsbereich steht derzeit so sehr im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte wie die Sprache. Seit die Ergebnisse der Bildungsstudien (z. B. PISA 2000; IGLU 2001) die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder als eine der wichtigsten Voraussetzungen für ihre späteren Bildungschancen identifiziert haben, werden Fördermittel bundesweit in Sprachbildung und -förderung investiert (vgl. Zimmer 2008, 255). Aktuell zeigt sich ein sehr heterogenes Bild von Verfahren zur Sprachstandserhebung und Ansätzen zur Sprachförderung, die in Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern zum Einsatz kommen (vgl. Albers 2011; Lisker 2011).

1.1 Effektivität additiver Sprachförderung

Zurzeit wird ein Trend zu einer isolierten Förderung der sprachlichen Kompetenzen in der aktuellen Bildungslandschaft im Rahmen frühkindlicher und vorschulischer institutioneller Angebote sichtbar, der starke Ähnlichkeiten zu den funktionsorientierten Programmen der 1960er- und '70er Jahre aufweist (vgl. Zimmer 2010). Mit „isolierter Förderung“ sind hierbei vom Alltagskontext losgelöste, additive Maßnahmen gemeint, die häufig für die Zielgruppe von Kindern mit Sprachförderbedarf angeboten werden. Ebenfalls kritisch zu betrachten sind auch Sprachförderprogramme, z. B. für mehrsprachig aufwachsende Kinder, die eine starre chronische Abfolge vorgeben und nur unter dem Einsatz spezieller Materialien durchzuführen sind (vgl. Rothweiler & Ruhberg 2011). Auch der Deutsche Bundesverband für Logopädie (2008) kritisiert den Einsatz von punktuell durchgeführten Sprachfördermaßnahmen: Zum einen stellen sie Unterbrechungen im pädagogischen Alltag dar, und zum anderen wirken sie sich nicht effektiv auf den Spracherwerb von förderbedürftigen Kindern aus.

Aktuelle Ergebnisse von Untersuchungen zur Effektivität spezifischer, additiv ausgerichteter Sprachförderprogramme zeigen nur wenige bis gar keine Effekte (vgl. Hofmann, Plotzek, Roos & Schöler 2008). Im Wesentlichen erzielten hierbei Kinder mit Sprachförderbedarf, die an einer spezifischen Förderung mit Sprachförderprogrammen teilnahmen, keine besseren Leistungen als Kinder mit Förderbedarf, die eher allgemeine Sprachbildung und -förderung im Kindergartenalltag erhielten. Beide Gruppen kamen hierbei nicht an das Sprachniveau der Kinder ohne Förderbedarf heran (vgl. Schöler & Roos 2011). Zu ähnlichen Befunden kam auch die Untersuchung von Wolf, Felbrich, Stanat und Wendt (2011), die das additive Sprachförderprogramm *Handlung und Sprache* (Häuser & Schülich 2006) evaluierte.

1.2 Passung von Intervention und Evaluation

Wie in anderen Bereichen stellt sich auch für die Evaluation der Wirksamkeit von Sprachbildung und -förderung die Herausforderung, komplexe Einflüsse auf den kindlichen Spracherwerb zu erfassen und zu kontrollieren. Gogolin (2011) plädiert für eine Evaluation, die nicht den Spracherwerb allgemein fokussiert, sondern auf die spezifischen Ziele, die mit der durchgeführten Sprachförderung erreicht werden sollen, ausgerichtet werden muss. Möglicherweise zeigen sich in Studien u. a. gerade deswegen keine Effekte, weil die Evaluationsmethoden nicht passgenau auf die Inhalte der Förderung abgestimmt waren und weil „... in einer Evaluation nicht das geprüft oder gemessen wurde, was gemessen werden sollte“ (Gogolin 2011, 74). Eine fehlende Passung und inhaltliche Verknüpfung von Diagnoseverfahren und Sprachintervention konnte auch Lis-

ker (2011) in einer Analyse von additiven Sprachfördermaßnahmen in den Bundesländern nachweisen. Auch die aktuelle Debatte um das Feld der Sprachdiagnostik und Sprachstandserhebung schließt sich daran an. Der Großteil der standardisierten Sprachtests erfasst isolierte spezifische Kompetenzen, die den Inhalten der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung nicht entsprechen. Auch lassen sich aus den Ergebnissen oftmals keine „... Anknüpfungspunkte für die konkrete Umsetzung von Fördermaßnahmen im pädagogischen Alltag“ (Albers 2011, 8) ableiten. Als Alternative zu punktuellen Sprachstandsmessungen schlägt Albers (2011) spezifische Beobachtungsverfahren vor (z. B. *Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*, Seldak; Ulich & Mayr 2006), die den Sprachentwicklungsprozess der Kinder aussagekräftiger und kontinuierlicher beschreiben.

1.3 Alternative Ansätze der Sprachförderung und Sprachbildung

Aktuelle Konzepte und Projekte konzentrieren sich vermehrt (wieder) auf die pädagogische Fachkraft als bedeutsames Sprachvorbild und betonen die Bedeutung von Interaktions- sowie Sprech- und Sprachqualität von Bezugspersonen der Kinder im Kindergartenalltag (vgl. Fried 2011; Wolf et al. 2011).

Es deuten mittlerweile einige Studien (Albers 2009; Simon & Sachse 2011; Buschmann & Jooss 2011) darauf hin, dass das Sprachvorbild der pädagogischen Fachkraft mit spezifischen Interaktionsmustern und -strategien positive Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder hat. Trotzdem liegt der nationale Forschungsstand noch hinter dem internationaler Studien zurück (vgl. Fried 2011). Erst seit einiger Zeit beschäftigen sich Untersuchungen verstärkt mit alltäglicher Kommunikation, Interaktionen, Dialogverhalten und sprachlichen Handlungsmustern in Kindertageseinrichtungen (vgl. Briedigkeit 2011; König 2009, 2010). Auch (Weiter-) Qualifizierungsmaßnahmen für Erzieherinnen setzen zunehmend an der Erzieherinnen-Kind-Interaktion im Alltag an und fokussieren Sprachförderstrategien, die in der alltäglichen Kommunikation mit den Kindern zur Anwendung kommen (vgl. King, Metz, Kammermeyer & Roux 2011).

Die verschiedenen Zugänge der einzelnen Sprachförderansätze verdeutlichen, dass es sich bei dem Erwerb der Schlüsselkompetenz Sprache um hoch komplexe Prozesse handelt, deren positive Entwicklung von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängt. Um die vielschichtige Entwicklung des Spracherwerbs in seiner Gesamtheit zu verstehen und stärken zu können, müssen nicht nur die linguistischen Mechanismen Beachtung finden, sondern auch die sozialen und emotionalen Eigenschaften des Kindes in seinem sozialen Umfeld. Seit den 1970er-Jahren tritt die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz vermehrt in den Vordergrund und hebt die Bedeutung der pragmatischen Sprachprozesse innerhalb der entwicklungspsychologischen Theoriebildung von Sprache hervor (vgl. Bruner 1975; Snow & Ferguson 1977; Snow 1989, zitiert nach Pruden, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2006). Zur Beantwortung der Fragestellung nach den Aneignungsprozessen sprachlicher Kompetenzen lässt sich in den letzten Jahren innerhalb der Forschung eine Tendenz zu der sozial-konstituierenden Position erkennen (Katz-Bernstein 2012) und zunehmend wird der kontextangemessene handlungsorientierte Gebrauch von Sprache fokussiert (Weinert & Grimm 2008). Videoanalysen von unterschiedlichen Sprachfördersituationen im Kindergarten zeigten u. a., dass die Qualität der Förderung nicht nur personenabhängig ist, sondern wesentlich auch von der Gestaltung des Situationskontextes bestimmt wird (vgl. Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz 2011).

1.4 Ansätze einer bewegungsorientierten Sprach- und Kommunikationsförderung

Eine Möglichkeit, Sprachbildung und -förderung in den geforderten sinnvollen Kontext zu setzen (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2011), ist die Verknüpfung sprachlicher Aktivitäten mit Bewegungsanlässen und handlungsorientierten (Spiel-)Situationen. Gerade die Verbindung von Bewegung und Sprache bei frühen Sprachlernprozessen kann zu besonderen Synergieeffekten führen (vgl. Zimmer 2010). Der Grundgedanke, Bewegung in den Kontext der Sprach- und Kommunikationsförderung zu integrieren, wurde bereits in den 1980er-Jahren in Konzepten der Psychomotorik verfolgt (vgl. Eckert 1985; Eckert 1988; Olbrich 1987, 1988; Kleinert-Molitor 1985, 1988). Hier entstanden verschiedene Ansätze, die auf Basis der Wechselwirkungen der Entwicklungsbereiche Sprache und Bewegung psychomotorische Entwicklungsförderung und Therapie mit dem Schwerpunkt Sprache fokussierten (Kuhlenkamp 2011). Diese Ansätze wurden vor allem für den therapeutischen Einsatz entwickelt und sind, bis auf einige Ausnahmen, weniger als Präventionskonzepte zu verstehen. Den Ansätzen gemein ist die Bewegung als Basisförderelement zur Persönlichkeitsbildung und Kommunikationsförderung. Evaluationsstudien zur Effektivität

dieser Ansätze liegen bisher kaum vor. Erste evidenzbasierte Hinweise auf die Wirksamkeit psychomotorisch orientierter Kommunikationsförderung liefert die Arbeit von Kuhlenkamp (2003).

2 Konzeption, Zielsetzung und Fragestellung

Das Konzept *Bewegte Sprache* integriert die oben herausgestellten Aspekte des fachlichen Diskurses zur Sprachförderung:

- Es werden sowohl die linguistischen (phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen, morphologisch-syntaktischen) Ebenen als auch der pragmatische Bereich des Spracherwerbs fokussiert (Weinert & Grimm 2008),
- zudem werden selbstkompetenz¹-bezogene und kontextgebundene Kompetenzen berücksichtigt,
- die Bedeutung des Sprachvorbilds der pädagogischen Fachkraft wird hervorgehoben,
- die Verknüpfung alltagsintegrierter Sprachbildung sowie spezifisch initiiertes Sprachförder-situationen wird angestrebt und
- auf die Passung von Intervention und Evaluation geachtet.

Weiter stellt das Konzept *Bewegte Sprache* Bewegung als Medium für sprachliche Bildung und Förderung in den Vordergrund. Somit findet die Förderung in für das Kind sinnvollen und handlungsorientierten (Spiel-)Situationen statt und wird nicht als isoliertes Trainingsprogramm verstanden. Bewegungsangebote sollen zu Interaktions- und Sprachanlässen führen, sodass die Kinder sowohl auf der pragmatischen als auch auf der linguistischen Ebene in ihren Kompetenzen gefördert werden. Dem Kind wird Raum gegeben, die linguistischen Regeln der Sprache in kommunikativen Kontexten zu erwerben und anzuwenden (vgl. Ritterfeld 2000).

Nach Wolf et al. (2011) lassen sich Sprachfördermaßnahmen anhand der Kriterien *Zielgruppe*, *Inhalte der Förderung* und *Grad der Strukturiertheit* einordnen. Bezogen auf die vorliegende Studie lässt sich demnach festhalten:

- Die Zielgruppe der Förderung waren alle Kinder der Kindergartengruppe. Daher konnten sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne sprachlichen Förderbedarf teilnehmen.
- Die Inhalte der Förderung wurden in zwei Dimensionen umgesetzt: Zum einen sollten bei den Kindern sprachliche Kompetenzen im engeren und im weiteren Sinne (s. unten) durch spezifische Bewegungsangebote und Spiele gefördert werden. Zum anderen flossen ebenso eher allgemeinere, sprachbildende Maßnahmen in die Förderung ein: In eher offenen Bewegungssituationen (z. B. in Bewegungslandschaften), aber auch anderen, alltagsintegrierten und handlungsorientierten Situationen wurden Sprachanlässe identifiziert und für die Förderung von Interaktion und Kommunikation genutzt (z. B. handlungsbegleitende Äußerungen, korrekatives Feedback, Vorziehen offener statt geschlossener Fragen, andere Modellierungstechniken etc.).
- Der Grad der Strukturiertheit ist relativ niedrig. Die pädagogischen Fachkräfte konnten die Inhalte der Förderung aus den Fortbildungsmodulen passend für ihre Zielgruppe in der Einrichtung auswählen, es wurden keine Vorgaben gemacht, welche Inhalte in welchem Umfang umgesetzt werden sollten. Es wurde allerdings eine Empfehlung einer Umsetzung der spezifischen Inhalte von mindestens 20 Min. pro Tag ausgesprochen.

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie², zu der an dieser Stelle Ergebnisse berichtet werden, ist demnach, welche sprachlichen Kompetenzen (Ebenen: lexikalisch-semantische; syntaktisch-morphologische; phonetisch-phonologische, prosodische und pragmatische, kontextgebundene oder kontextfreie, selbstkompetenz-bezogene und nicht selbstkompetenz-bezogene) durch Bewegungsaktivitäten besonders gefördert werden.

Es wird erwartet, dass sich Interventionseffekte vorwiegend in Sprachbereichen zeigen, die vermehrt kontextgebundene sprachliche Kompetenzen, sprachrelevante Selbstkompetenzen und motivationale Aspekte betreffen (wie z. B. die Eigeninitiative in der sprachlichen Interaktion und das Interesse an Lauten und Schriftsymbolen), da diese unmittelbar durch die Intervention ange-

1 Mit Selbstkompetenzen sind hier Fähigkeiten gemeint, die es einer Person ermöglichen, sich Aufgaben und Ziele zu eigen zu machen (als „selbst“-relevant zu erleben) und ihr Denken, Fühlen und Handeln sich verändernden Kontextbedingungen aktiv und gestaltend anzupassen (vgl. den Begriff der *Selbststeuerung* bei Kuhl 2010, 550).

2 Das Projekt *Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern durch bewegungsorientierte Maßnahmen* wurde gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur sowie die Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung, Osnabrück.

sprochen werden. Solche Sprachbereiche werden nach inhaltlicher Analyse der Items vor allem durch folgende *Seldak-Skalen* repräsentiert (Beispielitems in Klammern): Aktive Sprachkompetenz („[Kind] bringt von sich aus eigene Beiträge ein“), Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen („[Kind] nimmt beim Sprechen Blickkontakt auf“, Phonologie („[Kind] kann ähnlich klingende Wörter unterscheiden, z. B. Tisch-Fisch, Tasse-Kasse“), Schreiben/Schrift („Als-ob-Schreiben: ahmt im Spiel Schreibverhalten nach, z. B. Rollenspiel ‚im Büro‘, ‚in der Schule‘, ‚im Restaurant‘ [nimmt auf Zettel Bestellungen auf]) , Wortschatz („[Kind] verwendet statt des genauen Wortes allgemeine und unbestimmte Ausdrücke wie ‚Ding‘, ‚das da‘“) und Grammatik („[Kind] kann das Verb entsprechend der Person beugen, z. B. ich spiele, du spielst,...“).

3 Methode

3.1 Studiendesign

Im Rahmen der Studie *Bewegte Sprache* wurde der Sprachentwicklungsstand vorwiegend vierjähriger Kinder anhand eines quasi-experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppendesigns erhoben. Um die Effektivität der bewegungsorientierten Sprachförderung untersuchen zu können, wurden die sprachlichen Leistungen der beteiligten Kinder zu zwei Messzeitpunkten – vor Beginn der Intervention sowie nach Beendigung der Interventionsphase acht Monate später – anhand standardisierter Testverfahren erhoben. Es nahmen insgesamt 40 Erzieherinnen, d. h. jeweils zwei pädagogische Fachkräfte aus 20 Kindergärten aus der Stadt und dem Landkreis Osnabrück teil. Die Erzieherinnen waren im Mittel 40 Jahre alt (SD = 10 Jahre, N = 38) und brachten eine Berufserfahrung mit von im Mittel 16 Jahren (SD = 9 Jahre, N = 37). Über den Interventionszeitraum fanden monatliche Fortbildungseinheiten für die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte statt, die das neu erworbene theoretische und praktische Wissen anschließend in die Praxis umsetzen sollten.

3.2 Stichprobe

Für die Teilnahme am Forschungsprojekt wurden von den 50 niedersächsischen Einrichtungen, die nach einer offiziellen Informationsveranstaltung Interesse angemeldet hatten, 20 Kindergärten nach folgenden Kriterien ausgewählt: die geografische Lage der Einrichtung, um die intensive Begleitung gewährleisten zu können, und die Teilnahme von zwei pädagogischen Fachkräften pro Gruppe. Die Teilnahme an der Studie erfolgte jeweils in zwei Kindergruppen der Einrichtungen (als Interventions- und Kontrollgruppe), um vergleichbare Voraussetzungen und Bedingungen in Interventions- und Kontrollgruppe zu gewährleisten. Auf die Kinder bezogene Einschlusskriterien waren dabei das Alter von 4 bis 5 Jahren zum ersten Messzeitpunkt, Deutsch als Erstsprache sowie das vollständige Vorliegen notwendiger sozio-demographischer Informationen. Ausschlusskriterien waren hingegen diagnostizierte Sprachentwicklungsstörungen der Kinder und die Teilnahme an zusätzlichen logopädischen oder einrichtungsinternen Sprachfördermaßnahmen.

Die Gesamtstichprobe (N = 153) setzte sich aus 80 Mädchen (52.3 %) und 73 Jungen (47.7 %) zusammen. Die Kinder waren zum ersten Messzeitpunkt im Mittel 53.75 Monate (SD = 3.73), also etwa 4 Jahre und 6 Monate alt, die Altersspanne reichte insgesamt von 48 bis zu 61 Monaten. Interventionsgruppe (IG; n = 80) und Kontrollgruppe (KG; n = 73) unterschieden sich nicht signifikant in ihrer Geschlechterzusammensetzung ($\chi^2(1) = 2.45, p > .05$, exakte Signifikanz, zweiseitig) und in ihrer Altersverteilung ($t(151) = -1.56, p > .05$, zweiseitig). Unabhängige Variablen waren die beiden Messzeitpunkte (t1 und t2) und die Zugehörigkeit zu einer Untersuchungsbedingung (Interventions- oder Kontrollbedingung). An der Förderung nahmen alle Kinder der jeweiligen Interventionsgruppe teil. Die Kontrollgruppe stellte eine Wartegruppe dar, den pädagogischen Fachkräften dieser Gruppen wurden nach der Posttestung alle Fortbildungsmaterialien zur Verfügung gestellt.

3.3 Untersuchungsinstrumente

Die Wirksamkeitsprüfung der Intervention konzentrierte sich insbesondere auf die Erfassung kontextbezogener Sprachkompetenzen (*Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*, Seldak; Ulich & Mayr 2006). Das standardisierte Beobachtungsverfahren Seldak umfasst neun Skalen (*Aktive Sprachkompetenz, Zuhören/Sinnverstehen, Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern, Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen, Phonologie, Schreiben/Schrift, Wortschatz, Grammatik, Sätze nachsprechen*). Auf diese Skalen verteilen sich

62 Items, die sowohl „... ‚sprachstrukturelle‘ Kompetenzen, etwa Satzbau oder Verbbeugung, als auch ... verschiedene ‚sprachpragmatische‘ Kompetenzen ...“ (Ulich & Mayr 2006, Teil 1, 5) durch Fremdeinschätzung (pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen) erfassen. Eine Skala (*Sätze nachsprechen*) enthält eher leichte Aufgaben, differenziert damit nur wenig zwischen Kindern des oberen und mittleren Leistungsbereichs und eignet sich so, den Autoren nach, vor allem, „... um Probleme beim Spracherwerb aufzuzeigen ...“ (Ulich & Mayr 2006, Teil 1, 20). Die 4- bis 6-stufigen Rating-Skalen beziehen sich überwiegend auf die Häufigkeit des Auftretens des fraglichen sprachlichen Verhaltens. Ein Überblick über die zufriedenstellenden psychometrischen Kennwerte des Seldak findet sich bei Mayr & Ulich (2010). Ein Instrument zur Erfassung vermehrt kontextunabhängig abrufbarer sprachlicher Kompetenzen (Sprachentwicklungstest für drei bis fünfjährige Kinder, SETK 3-5, Grimm 2001) wurde zusätzlich zu Kontrollzwecken eingesetzt. Die 76 Items des SETK 3-5, die fünf Skalen zugeordnet werden (*Verstehen von Sätzen, Morphologische Regelbildung, Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, Gedächtnisspanne für Wortfolgen, Satzgedächtnis*) dienen vorrangig der Erfassung und Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Die ebenfalls zufriedenstellenden Testkennwerte des SETK 3-5 sind zusammengestellt bei Grimm (2001).

Diese beiden Erhebungsinstrumente wurden ausgewählt, da sie in mindestens drei Bereichen grundlegende, für die Untersuchung bedeutsame Unterschiede aufweisen:

1. Die Grundlage der Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Bereichen bildet im *Seldak* das subjektive Fremdurteil der pädagogischen Fachkraft. Die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen wird überwiegend anhand von Alltagsbeobachtungen und nicht über die Durchführung standardisierter Testaufgaben (wie im SETK 3-5) vorgenommen. Mit subjektiven Einschätzungen gehen daher eventuell sog. Beurteilungsfehler einher, die Ergebnisse verzerren können.
2. Demgegenüber lassen Aussagen von Experten (Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte: *Seldak*) genauere Urteile über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Alltagskontext zu, was in einer künstlich initiierten Testsituation (SETK 3-5) nicht immer gegeben ist. Da der SETK 3-5 eher kontextfreie, „reine“ Sprachkompetenzen erfasst (z. B. die Pluralbildung), können Testergebnisse nicht ohne Weiteres auf Alltagssituationen übertragen werden. Der *Seldak* ist daher viel stärker kontextgebunden als der SETK 3-5 und scheint für die Evaluation einer Förderung, die Sprache als untrennbar von Handlungs- und Bewegungskontext versteht, besonders geeignet.
3. Nach einer inhaltlichen Analyse kann angenommen werden, dass der *Seldak* neben sprachlichen Kompetenzen in einigen Items auch Selbstkompetenzen im Rahmen sprachlicher Interaktionen erfasst (z. B. Blickkontakt mit Gesprächspartner aufrechterhalten, Interesse zeigen, z. B. für Reime oder Geschichten, sich aktiv einbringen in verbale Interaktionen etc.).

Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurde zusätzlich ein Fragebogen zur Erfassung soziodemografischer und amnestischer Daten der Kinder eingesetzt (Alter, Geschlecht, Teilnahme an aktuellen Sprachfördermaßnahmen etc.).

Durchgeführt wurden des Weiteren der *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder* (MOT 4-6; Zimmer & Volkamer 1987) sowie eine Gruppendiskussion mit den beteiligten Erzieherinnen, zusätzlich kamen verschiedene Evaluationsbögen zum Einsatz. Die Ergebnisse dieser Datenerhebungen werden an anderer Stelle berichtet (Huser, Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer 2014).

3.4 Intervention

Die pädagogischen Fachkräfte der Interventionsgruppe wurden über einen Zeitraum von acht Monaten fortgebildet (sieben Module à sechs Unterrichtseinheiten) und intensiv begleitet. Neben theoretischen Grundlagen in den einzelnen Modulen wurde die Fortbildungsreihe in hohem Maße praxisorientiert gestaltet. Das Ausprobieren sowie die gemeinsame Erarbeitung und Reflexion von Bewegungsangeboten im Hinblick auf Sprachbildung und Sprachförderung nahmen einen zentralen Stellenwert ein. In diesen Einheiten erhielten die Erzieherinnen Anregungen, um das sprachfördernde Potenzial in Bewegungsanlässen entdecken und aufbereiten zu können, entsprechende Angebote und Spielideen für die Kinder in den Alltag zu integrieren und sich selber im täglichen Umgang mit den Kindern sprachförderlich verhalten zu können. Zu den verschiedenen Inhalten jeder Fortbildung erhielten die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte umfangreiches Begleitmaterial. Bausteine der Fortbildungsreihe waren u. a. die bewegungsorientierte Förderung linguistischer Kompetenzen, sprachförderliche Verhaltensweisen sowie bewegte

Literacyerfahrungen. Die Inhalte wurden vorrangig alltagsintegriert mit der Gesamtgruppe umgesetzt, jedoch auch, bei Bedarf, als additive Maßnahme z. B. in der Kleingruppe durchgeführt. Die Kinder der Untersuchungsstichprobe nahmen kontinuierlich an der Förderung teil, die Umsetzung der Inhalte wurde von den Erzieherinnen regelmäßig in einem Dokumentationstagebuch protokolliert.

3.5 Auswertungsmethode

Die Daten wurden mittels SPSS 19 analysiert. Die Standardwerte des zentralen Instruments dieser Untersuchung (*Seldak*) beruhen auf (mit Ausnahme von *Grammatik* und *Sätze nachsprechen* geschlechtsspezifischen) Prozentrangwerten, die lt. Manual je zu sechs „Gruppen“ zusammengefasst wurden (bestehend aus der Gruppe der oberen 10 Prozent der Daten, vier mittleren Gruppen mit jeweils 20 Prozent und der Gruppe mit den unteren 10 Prozent der Daten), so dass Ordinaldatenniveau angenommen werden muss. Entsprechend (und aufgrund der mangelnden Normalverteilung der Rohwerte) wurden Spearman-Rangkorrelationen mit Standard- und Rohwerten für die Prüfung der Zusammenhänge zwischen *Seldak* und SETK 3-5 berechnet. Es wurden zudem mit jeder Skala des *Seldak* und des SETK 3-5 statistische Gruppenvergleiche durchgeführt. Da ein Teil der Rohwerte des *Seldak*, wie erwähnt, nicht normalverteilt war (signifikante Abweichungen von der Normalverteilung nach Shapiro-Wilk-Test), wurden non-parametrische Tests mit den altersnormierten Standardwerten gerechnet: Die Veränderung der Testwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (t1 nach t2) wurde mit dem Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test auf Signifikanz geprüft (einseitig), während die Gruppenunterschiede (Interventionsgruppe vs. Kontrollgruppe) innerhalb jeder der beiden Messzeitpunkte mit dem Mann-Whitney U-Test getestet wurden (einseitig). 2 x 2 Kovarianzanalysen (Messzeitpunkt x Untersuchungsgruppe) mit Messwiederholung auf dem ersten Faktor für die *Seldak*-Rohwerte und mit Monatsalter zum ersten Messzeitpunkt als Kovariate kamen bei gegebenen Voraussetzungen zusätzlich zur Anwendung. Die mittleren Roh- und Normwerte der *Seldak*-Skalen sind als Mittelwerte bzw. Mediane dargestellt, die innere Konsistenz der Skalen wurde geprüft (Cronbach- α -Koeffizient für Rohwerte).

4 Ergebnisse

Die hier aus Platzgründen nicht ausführlich dargestellten Analysen ergeben 13 signifikante Korrelationen (Spearman-Rangkorrelationen, $p < .05$) zwischen den Subtests von *Seldak* und SETK 3-5 (bei 45 möglichen Kombinationen), diese fallen jedoch erwartungsgemäß eher gering aus ($r_{sp} < .30$), mit Ausnahme der Korrelation zwischen *Sätze nachsprechen* (*Seldak*) und Satzgedächtnis (SETK 3-5), $r_{sp} = .43$. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse findet sich in Huser, Madeira Firmino, Menke, Ruploh und Zimmer (2014).

Die varianzanalytische Prüfung (2 x 2 Varianzanalyse, Messzeitpunkt x Untersuchungsgruppe, mit Messwiederholung auf dem ersten Faktor) ergibt für die Subtests des als Kontrollinstrument eingesetzten SETK 3-5 erwartungsgemäß keine signifikanten Wechselwirkungen zwischen Messzeitpunkt und Versuchsgruppen und somit keinen Interventionseffekt.

Deskriptive Statistiken der Rohwerte des *Seldak* und der wie Schulnoten gepolten Standardwerte des ersten und zweiten Messzeitpunkts für Interventions- und Kontrollgruppe sind in Tab. 1 aufgeführt. Die variierende Anzahl der Datensätze pro Skala (N) beruht dabei auf der Tatsache, dass die Erzieherinnen nicht für jedes Kind alle Skalen zu jedem Messzeitpunkt ausgefüllt haben. Alle Skalen des *Seldak* weisen in der hier untersuchten Stichprobe eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs alpha zwischen .72 und .91, vgl. Tab. 1). Dieses Ergebnis entspricht in etwa dem von Mayr und Ulich (2010) berichteten ($.82 \leq \alpha \leq .94$).

Tab. 1: Mittlere Roh- und Normwerte der Skalen des *Seldak* in Interventions- und Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt sowie interne Konsistenzen der Skalen (Cronbachs alpha)

Skala Seldak	IG/ KG	Rohwerte		Standardwerte		N	α
		t1	t2	t1	t2		
		M (SD)	M (SD)	Md (Range)	Md (Range)		
(1) Aktive Sprachkompetenz	IG	46.02 (9.92)	54.43 (7.67)	4.0 (1 – 6)	3.0 (1 – 6)	60	.91
	KG	44.98 (10.96)	50.37 (8.83)	4.0 (1 – 6)	3.0 (1 – 6)	59	
(2) Zuhören/Sinnverstehen	IG	23.42 (4.11)	25.14 (3.53)	3.0 (1 – 6)	3.0 (1 – 6)	76	.86
	KG	23.16 (4.28)	25.29 (3.30)	3.0 (1 – 6)	3.0 (1 – 6)	69	
(3) Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern	IG	20.78 (6.78)	24.50 (5.90)	4.0 (1 – 6)	3.0 (1 – 5)	54	.84
	KG	22.14 (6.45)	24.51 (6.20)	4.0 (1 – 6)	3.0 (1 – 6)	51	
(4) Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen	IG	22.53 (4.06)	24.88 (3.08)	3.0 (1 – 6)	2.0 (1 – 6)	76	.80
	KG	22.90 (4.03)	24.74 (3.44)	3.0 (1 – 6)	3.0 (1 – 6)	69	
(5) Phonologie	IG	23.45 (4.33)	25.71 (3.38)	3.0 (1 – 6)	2.5 (1 – 6)	62	.72
	KG	23.11 (4.38)	25.32 (3.47)	2.0 (1 – 6)	2.0 (1 – 6)	53	
(6) Schreiben/Schrift	IG	17.03 (9.22)	24.48 (8.25)	4.0 (1 – 6)	3.0 (1 – 6)	31	.81
	KG	15.59 (7.02)	20.05 (8.53)	4.5 (1 – 6)	4.0 (1 – 6)	22	
(7) Wortschatz	IG	20.42 (3.38)	22.59 (2.79)	2.0 (1 – 5)	2.0 (1 – 5)	69	.74
	KG	20.40 (3.83)	21.04 (2.97)	3.0 (1 – 5)	3.0 (1 – 5)	57	
(8) Grammatik	IG	37.63 (6.25)	41.91 (5.08)	3.0 (1 – 5)	2.0 (1 – 5)	65	.90
	KG	37.42 (6.82)	41.75 (5.03)	2.0 (1 – 6)	2.0 (1 – 5)	57	
(9) Sätze nachsprechen	IG	18.03 (1.62)	18.69 (1.28)	1.0 (1 bis 4 – 6)	1.0 (1 bis 4 – 5)	68	.75
	KG	17.71 (2.51)	18.58 (1.33)	1.0 (1 bis 4 – 6)	1.0 (1 bis 4 – 5)	59	

Anmerkungen: IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, t1 = erster Messzeitpunkt, t2 = zweiter Messzeitpunkt, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Md = Median, 1bis4 = zusammengefasste Vergleichsgruppe lt. Manual, N = Anzahl Kinder, α = Cronbachs alpha.

Die Ergebnisse der Prä-post-Vergleiche zwischen Interventions- und Kontrollgruppe in den einzelnen Sprachbereichen des *Seldak* sind für die Standardwerte in Tab. 2 aufgeführt. Der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test mit nachgeschaltetem Mann-Whitney U-Test ergibt für drei Subtests *Aktive Sprachkompetenz*, *Schreiben/Schrift* (als Tendenz mit $p < .10$) und *Wortschatz* einen signifikanten Interventionseffekt (vgl. graue Markierung in Tab. 2). Für *Phonologie* und *Grammatik* lassen sich in der Interventionsgruppe ebenfalls signifikante Verbesserungen bei den Kindern der Interventionsgruppe verzeichnen, während sich die Werte in der Kontrollgruppe nicht signifikant verändern, jedoch fällt post-hoc der Gruppenunterschied zum zweiten Messzeitpunkt zu gering aus, um statistische Signifikanz zu erreichen. In drei weiteren Skalen (*Zuhören/Sinnverstehen*, *Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern*, *Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen*) zeigen sich signifikante Verbesserungen in Interventionsgruppe und Kontrollgruppe gleichermaßen, wohingegen für die Skala *Sätze nachsprechen* in beiden Gruppen keinerlei signifikante Veränderungen festzustellen sind.

Tab. 2: Ergebnisse der Prä-post-Vergleiche zwischen Interventions- und Kontrollgruppe in den Skalen des *Seldak* (Standardwerte; exakte Signifikanz, einseitig)

Skala Seldak	IG/KG	Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test		Mann-Whitney U-Test t2 ^a	
		z	r	U	r
(1) Aktive Sprachkompetenz	IG	-4.27***	-.39	1375.00*	-.20
	KG	-2.64**	-.24		
(2) Zuhören/Sinnverstehen	IG	-2.20*	-.18	2621.50	
	KG	-2.45**	-.21		
(3) Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern	IG	-3.62***	-.35	1344.00	
	KG	-3.14**	-.31		
(4) Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen	IG	-3.62***	-.29	2427.50	
	KG	-3.52***	-.30		
(5) Phonologie	IG	-2.24*	-.20	1561.00	
	KG	-1.56			
(6) Schreiben/Schrift	IG	-2.97**	-.38	256.00+	-.21
	KG	-1.63			
(7) Wortschatz	IG	-1.82*	-.15	1434.50**	-.24
	KG	-0.51			
(8) Grammatik	IG	-2.15*	-.19	1785.00	
	KG	-1.23			
(9) Sätze nachsprechen	IG	-0.95		1974.00	
	KG	-0.32			

Anmerkungen: Blau unterlegt = Interventionseffekt, IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe, t1 = erster Messzeitpunkt, t2 = zweiter Messzeitpunkt, z = Prüfstatistik des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests, r = Effektstärke, U = Prüfstatistik des Mann-Whitney U-Tests, + p < .10, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

^a Der Gruppenvergleich zu t1 (Mann-Whitney U-Test) ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen IG und KG in den Skalen des *Seldak*.

Die Voraussetzungen für eine varianzanalytische Prüfung der beschriebenen Effekte anhand der Rohwerte der *Seldak*-Skalen (2 x 2 Kovarianzanalyse mit Messwiederholung auf dem ersten Faktor; Messzeitpunkt x Untersuchungsgruppe, Monatsalter als Kovariate) sind für drei Skalen erfüllt. Kein signifikanter Effekt zeigt sich für *Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern* und *Kommunikatives Verhalten*. Für *Aktive Sprachkompetenz* ergibt sich jedoch, analog zu den Befunden der non-parametrischen Analyse der Normwerte, eine signifikante Wechselwirkung zwischen Messzeitpunkt und Untersuchungsgruppe, $F(1, 116) = 4.58$, $p < .05$, $\eta^2_{part.} = .04$, sowie für die Kovariate Monatsalter kein signifikanter Innersubjekteffekt $F(1, 116) = 0.06$, jedoch ein signifikanter Zwischensubjekteffekt, $F(1, 116) = 7.58$, $p < .01$, $\eta^2_{part.} = .06$. Der höhere Anstieg der Werte für *Aktive Sprachkompetenz* in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe kann somit nicht auf das zunehmende Alter der Kinder während des Untersuchungszeitraums zurückgeführt werden. Die Wechselwirkung zwischen Messzeitpunkt und Interventionsbedingung resultiert aus der Tatsache, dass die Punktwerte für *Aktive Sprachkompetenz* zwar in beiden Gruppen ansteigen, in der Interventionsgruppe jedoch deutlicher als in der Kontrollgruppe (für Mittelwerte und Standardabweichungen vgl. Tab. 1), so dass sich zum zweiten Messzeitpunkt in der Interventionsgruppe ein signifikant höherer Punktwert zeigt für *Aktive Sprachkompetenz* als in der Kontrollgruppe ($t(117) = -2.68$, $p < 0.01$, t-Test für unabhängige Stichproben) bei vergleichbarem Ausgangsniveau, d. h. die Gruppen unterschieden sich in Bezug auf diese Sprachkompetenz zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant ($t(117) = -0.54$, $p > 0.5$). Abb. 1 stellt die Entwicklung der alterskorrigierten mittleren Werte für die *Aktive Sprachkompetenz* grafisch für die Interventionsgruppe (IG) im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) mit Mittelwerten (M) dar (IG: $M_{t1} = 45.54$, $SE_{t1} = 1.34$; $M_{t2} = 54.00$, $SE_{t2} = 1.05$; KG: $M_{t1} = 45.47$, $SE_{t1} = 1.35$; $M_{t2} = 50.82$, $SE_{t2} = 1.06$, wobei $SE =$ Standardfehler).

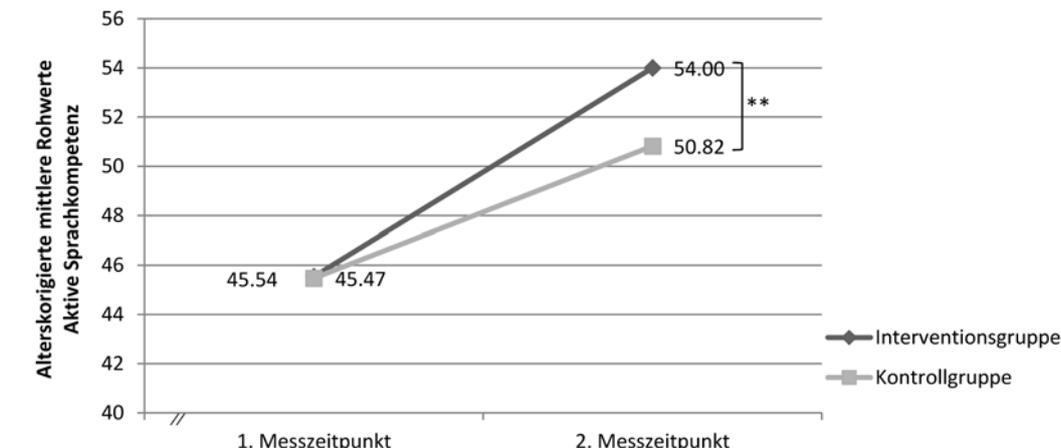


Abb. 1: Alterskorrigierte mittlere Rohwerte der *Aktiven Sprachkompetenz* von Interventions- und Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Messzeitpunkt (** $p < .01$)

5 Schlussfolgerungen und Diskussion

5.1 Interpretation der Ergebnisse

Insgesamt lässt sich das hier aus Platzgründen nicht ausführlich dargestellte Korrelationsmuster der Subtests von *Seldak* und SETK 3-5 theoretisch plausibel im Sinne der Konstruktvalidierung beider Instrumente interpretieren (konvergente Validität; vgl. Huser, Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer 2014). Die relativ geringe Größenordnung der Korrelationen bestätigt zugleich unsere Erwartung, dass beide Verfahren sich durchaus unterscheiden (vgl. die oben genannten drei Unterscheidungsmerkmale). Das Ergebnis unterstützt die eingangs erwähnte Annahme, dass es sinnvoll ist, zu differenzieren zwischen kontextfreien und kontextgebundenen Verfahren, solchen, die spezifische, linguistische Sprachkompetenzen im engeren Sinn erfassen und solchen, die zusätzlich diejenigen Kompetenzen miteinbeziehen, die für den sprachlichen Kontext von Bedeutung sind.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention wurde das Erzieherinnenurteil im *Seldak* (Ulich & Mayr 2006) herangezogen. Die Sprachkompetenzen der Kinder sollten beobachtet werden von Personen, die die Kinder in vielfältigen Alltags- und Handlungskontexten erleben und so, mit Hilfe eines standardisierten Instruments, ein möglichst profundes Urteil abgeben können, welches naturgemäß dennoch durch einen Beurteilungsfehler verzerrt sein kann. Die Studie folgt damit der Empfehlung von Wottawa und Thierau (1990, 126), die schreiben, dass „...es... sinnvoller sein [kann], mit einer ‚weichen‘, weniger exakten und elaborierten Methode ein interessantes Kriterium zu messen als mit hoher Präzision etwas, was inhaltlich nicht zu den eigentlichen Evaluationszielen passt“.

Die Ergebnisse der Prä-post-Vergleiche in Interventions- und Kontrollgruppe bestätigen die zentrale Annahme, dass sich eine ganzheitliche, kontextgebundene und bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung bei 4- bis 5-jährigen Kindern günstig insbesondere auf kontextsensible, pragmatische sowie auf spezifische, lexikalisch-semantische sprachliche Fähigkeiten auswirkt (*Seldak*), während eher kontextungebundene sprachliche Fähigkeiten (SETK 3-5) nicht beeinflusst werden. Eine Vorabuntersuchung an einer vergleichbaren Stichprobe kam zu ähnlichen Ergebnissen (Zimmer 2012). Der Befund unterstreicht somit die Notwendigkeit der Passung von Intervention und Messverfahren (vgl. Albers 2011; Lisker 2011).

Dass sich gerade in den Skalen *Aktive Sprachkompetenz*, *Schreiben/Schrift* und *Wortschatz* signifikante Interventionseffekte zeigen, ist einleuchtend. Diese Skalen verweisen auf Teil-Aspekte von Sprachkompetenz, die mittelbar oder unmittelbar durch die Intervention angesprochen wurden: das selbstständige, sprachliche Aktivwerden von Kindern in der Kommunikation mit anderen, die Vergrößerung des aktiven, kontextuellen Wortschatzes durch spielerische und sinnhaltige Bewegungsaktivitäten und das Interesse an Schrift als Teil der Literacy-Entwicklung durch *Bewegte Literacyerfahrungen*. Kinder, die an der Intervention teilgenommen hatten, waren im Anschluss sprachlich aktiver, sprachen mit weniger Hemmungen vor einer größeren Gruppe, stellten mehr Fragen zu Geschichten, konnten Geschichten besser nacherzählen, hatten mehr

Freude am Erzählen und brachten mehr eigene Beiträge ein als die Kinder der Kontrollgruppe (*Aktive Sprachkompetenz*). Der eher motivationale Aspekt des Sprachbereichs *Schreiben/Schrift* betrifft, wie im Handbuch dargelegt, das Interesse des Kindes „... an Schriftsymbolen oder an ersten Versuchen zu schreiben“ (Ulich & Mayr 2006, Teil 1, 19). Kinder der Interventionsgruppe, deren Erzieherinnen also am Modul *Bewegte Literacyerfahrungen* (z. B. *Bilderbücher bewusst erleben*) teilgenommen hatten, zeigten nach der Intervention im Mittel mehr Interesse auch an Geschriebenem, am Buchstaben entdecken (z. B. in der Umwelt) und dem „Lesen“ und „Schreiben“ als die Kinder der Kontrollgruppe. Kinder der Interventionsgruppe wiesen im Anschluss zudem einen reichhaltigeren Wortschatz auf, konnten signifikant besser Oberbegriffe bilden und verwendeten öfter präzise anstelle allgemeiner Bezeichnungen und hatten somit ihre Fähigkeiten auch in einer spezifischen, linguistischen Sprachkompetenz verbessert.

Für eine weitere, eher „motivationale“ Komponente (Skala *Phonologie*: z. B. „Freude an Reimen und Sprachspielen“, Ulich & Mayr 2006, Teil 1, 19) findet sich eine positive Veränderung zwar nur in der Interventionsgruppe, jedoch wird der Interventionseffekt nicht signifikant. Dasselbe gilt für die Skala *Grammatik* und wird als erster Hinweis darauf interpretiert, dass die Kinder auch in Bezug auf diejenigen Sprachkompetenzen von der Intervention profitieren könnten, die nicht im Zentrum der *Bewegten Sprache* stehen.

Kinder von Interventions- und Kontrollgruppe erfahren im Mittel gleichermaßen Verbesserungen in den Skalen *Zuhören/Sinnverstehen* (Beispiel-Item „Kind lässt sich von Bilderbuchbetrachtungen fesseln“), *Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern* („[Kind] sucht selbständig ein (Bilder-) Buch aus“) und *Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen* („[Kind] nimmt beim Sprechen Blickkontakt auf“). Es handelt sich um Skalen, die neben sprachbezogenen Kompetenzen ebenfalls Selbstkompetenzen wie Eigeninitiative und Motivation/Interesse zu erfassen scheinen. Das Ergebnis bezeugt die Professionalität in den untersuchten Einrichtungen, insofern als im normalen Kita-Alltag bereits sprachrelevante Selbstkompetenzen, wie z. B. aufmerksames Zuhören, Interesse für Erzählungen (in Wort und Bild), Selbstständigkeit und Eigenaktivität im Umgang mit (Bilder-) Büchern, Höflichkeit, Blickkontakt und Anpassung von Tonfall und Lautstärke in der sprachlichen Interaktion erfolgreich gefördert werden. Mayr und Ulich (2010) weisen jedoch auch auf den Wissenszuwachs der Anwender des Bogens hin, so dass implizite Fördereffekte nicht auszuschließen sind. Einen weiteren Erklärungsansatz könnte eine mögliche Treatment-Diffusion darstellen (z. B. durch Peer-Interaktionen) durch die Installation je einer Interventions- und Kontrollgruppe pro Einrichtung.

Dass zuletzt für die Skala *Sätze nachsprechen* keine Effekte in Versuchs- und Kontrollgruppe zu verzeichnen sind, entspricht den Erwartungen, da es sich um Aufgaben mit geringen Item-Schwierigkeiten handelt, die lt. Manual lediglich der Detektion von Sprachentwicklungsstörungen dienen.

Ein bemerkenswerter Aspekt der mit dem *Seldak* erfassten Sprachkompetenzen liegt darin, dass dieses Verfahren sprachliche Fähigkeiten in Verbindung mit Selbstkompetenzen wie Eigeninitiative (z. B. „das Wort ergreifen“), Interesse für Sprechen und Schreiben, bis hin zum Blickkontakt zum Gesprächspartner und anderen Aspekten des Kommunikationsverhaltens ermittelt. Für die zukünftige Forschung erscheint es vor diesem Hintergrund besonders interessant, diese und andere Selbstkompetenzen separat zu erfassen, um die Wechselwirkung zwischen Spracherwerb und der Entwicklung von Selbstkompetenzen genauer zu untersuchen.

Da die Stichprobe ausschließlich aus Kindern mit Deutsch als Erstsprache ohne vor-diagnostizierte sprachliche Auffälligkeiten bestand, bleibt offen, inwiefern bspw. Kinder mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung von einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung profitieren könnten. Besonders bei verspäteten Sprachentwicklungsverläufen wäre eine solche Studie von großem Interesse und könnte an Arbeiten der psychomotorischen Kommunikationsförderung (z. B. Kleinert-Molitor 1988; Bender 2004) und an Frühinterventionsstudien anknüpfen (z. B. Buschmann 2009; Manolson 1985).

5.2 Fazit

Insgesamt liefern die Ergebnisse ermutigende Hinweise auf die Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachbildung und -förderung, die sowohl alltagsintegriert und kontextgebunden als auch additiv durchgeführt wird, auf Aspekte der Sprachentwicklung und auf Aspekte der Entwicklung von sprachkontext-relevanten Selbstkompetenzen.

Im Kontext der Diskussion um additive und alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine Verknüpfung und Integration beider Zugänge sinnvoll erscheint.

Die vorliegenden Daten bekräftigen demnach einerseits die interaktive Bedeutung von Bewegung als Medium zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten (Kuhlenkamp 2011), andererseits verdeutlichen sie die Relevanz von alltagsintegrierten, in den Handlungskontext eingebundenen Angeboten (Albers 2011). Zukünftig stellt sich die Herausforderung, sowohl linguistische als auch kontextgebundene pragmatische Kompetenzen zu erfassen. Des Weiteren sollten in Evaluationsstudien vermehrt kontextgebundene Erhebungsinstrumente anstelle von oder in Ergänzung zu punktuellen Diagnostikverfahren eingesetzt werden.

Literatur

- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten - Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Albers, T. (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim: Beltz.
- Bender, S. (2004): Sprache ist mehr als Sprechen – psychomotorische Kommunikationsförderung als Perspektive für die logopädische Therapie. *Motorik*, 27, 24-30.
- Briedigkeit, E. (2011): Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster. Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. In: Roux, S. & Kammermeyer, G. (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt (Themenheft). *Empirische Pädagogik*, 25, 4, 499-517.
- Bruner, J. S. (1975): The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2012): Programmüberblick – Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration [Online-Ressource]. Verfügbar unter: http://www.fruehe-chancen.de/files/schwerpunkt_kitas/application/pdf/programmueberblick.pdf [Aufruf am 13.02.2014].
- Buschmann, A. (2009): Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung. München: Elsevier
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, 303-312.
- Deutscher Bundesverband für Logopädie (dbl) (2008): Sprachstandserhebung Sprachförderung dbl – Positionspapier. Verfügbar unter: http://www.dblev.de/fileadmin/media/1_eltern_patienten_etc/fuer_eltern_pospapier_sprachstandserh.pdf [Aufruf am 13.02.2014].
- Eckert, R. (1985): Auswirkungen psychomotorischer Förderung bei sprachentwicklungsgestörten Kindern: Eine empirische Untersuchung. Frankfurt: Lang.
- Eckert, R. A. (1988): Neuere Aspekte in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung sprachbehinderter Kinder. *Die Sprachheilarbeit*, 33, 6, 282-290.
- Fried, L. (2011): Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen. Einschätzungen und Ergebnisse mit DORESI. In Roux, S. & Kammermeyer, G. (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt (Themenheft). *Empirische Pädagogik*, 25, 4, 543-562.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2011): Die wissenschaftliche Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In: Baden-Württemberg-Stiftung (Hrsg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung (94 – 101). Tübingen: Francke.
- Gogolin, I. (2011): Durchgängige Sprachbildung an bildungsbiografischen Übergängen. In: Baden-Württemberg-Stiftung (Hrsg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung (61 – 77). Tübingen: Francke.
- Grimm, H. (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Huser, C., Madeira Firmino, N., Menke, R., Ruploh, B. & Zimmer, R. (2014): Bewegte Sprache. Manuskript in Vorbereitung.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011): Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? In: Roux, S. & Kammermeyer, G. (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt (Themenheft). *Empirische Pädagogik*, 25, 4, 439-461.

- Katz-Bernstein, N. (2012): Vom ersten Kick zum ersten Schimpfwort: Sprachentwicklung und Bewegung. In: Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.): Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen (105-116). Schorndorf: Hofmann.
- King, S., Metz, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2011): Ein sprachbezogenes Fortbildungskonzept für Erzieherinnen auf Basis situierter Lernbedingungen. In: Roux, S. & Kammermeyer, G. (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt (Themenheft). Empirische Pädagogik, 25, 4, 481-498.
- Kleinert-Molitor, B. (1985): Überlegungen zu einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung in Kindergarten und Anfangsunterricht. Die Sprachheilarbeit, 30, 3, 104-116.
- Kleinert-Molitor, B. (1988): Psychomotorisch orientierte Sprachförderung. Intention, Konzeption, Realisation. In: Irmischer, T. & Irmischer, E. (Hrsg.): Sprache und Bewegung (109-119). Schorndorf: Hofmann.
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: VS.
- König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag eins.
- Kuhl, J. (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion, Selbststeuerung. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhlenkamp, S. (2003): Schulintegrierte Psychomotorische Entwicklungsförderung in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf. Studie zur Förderung motorischer und kommunikativer Kompetenzen benachteiligter Grundschul Kinder. Dissertation, Universität Dortmund.
- Kuhlenkamp, S. (2011): Sprache in Bewegung – Psychomotorische Perspektiven in Förderung, Therapie, Bildung. Lemgo: AKL-Verlag.
- Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Manolson, A. (1985): It takes two to talk: a parent's guide to helping children communicate. The Hanen Center: Toronto.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2010): Der Beobachtungsbogen „seldak“ – theoretische und empirische Grundlagen. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Strehmel, P. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung (75-106). Freiburg: FEL.
- OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) – Kurzfassung. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Redaktion-BMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-kurzfassung-kinderbetreuung.property=pdf.pdf> [Aufruf am 13.02.2014].
- Olbrich, I. (1987): Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der Integrierten Sprach- und Bewegungstherapie – Aspekte integrativer, ganzheitlicher Sprachentwicklungsförderung. Die Sprachheilarbeit, 32, 2, 59-68.
- Olbrich, I. (1988): Die integrative Sprach- und Bewegungsförderung. Ein Förderkonzept in Theorie und Praxis. In: Irmischer, T. & Irmischer, E. (Hrsg.): Sprache und Bewegung (127-134). Schorndorf: Hofmann.
- Pruden, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2006): The social dimension in language development: A rich history and a new frontier. In: Marshall, P. & Fox, N. (Eds.): The development of social engagement: Neurobiological perspectives (118-152). New York, NY: Oxford University Press.
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wie viel Input braucht ein Kind? In: Grimm, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung (403-432). Göttingen: Hogrefe.
- Rothweiler, M. & Ruhberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. WiFF Expertise, Band 12. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuhberg_Internet.pdf [Aufruf am 13.02.2014].
- Schöler, H. & Roos, J. (2011): Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In: Baden-Württemberg-Stiftung (Hrsg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschul Kinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung (102-111). Tübingen: Francke.
- Schüttler-Janikulla, K. (1971): Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung. Oberursel: Finken.
- Simon, S. & Sachse, S. (2011): Sprachförderung in der Kindertagesstätte. Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? In: Roux, S. & Kammermeyer, G. (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt (Themenheft). Empirische Pädagogik, 25, 4, 462-480.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006): Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2008): Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011): Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. Kindheit und Entwicklung, 20, 209-218.

- Wolf, K. M., Felbrich, A., Stanat, P. & Wendt, W. (2011): Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. In: Roux, S. & Kammermeyer, G. (Hrsg.): Sprachförderung im Blickpunkt (Themenheft). Empirische Pädagogik, 25, 4, 423-438.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1990): Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber.
- Zimmer, R. (2008): Sprache und Bewegung. In: Schmidt, W. (Hrsg.): Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht (255-276). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2010): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012): Mit dem Körper die Sprache entdecken – Lustvolle Zugänge zu Sprache und Literacy. In: Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.): Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotenziale nutzen (92-104). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. & Volkamer, M. (1987): MOT 4-6. Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder. Weinheim: Beltz.

Zu den Autorinnen

Nadine Madeira Firmino ist akademische Sprachtherapeutin und Dipl. Rehabilitationspädagogin und arbeitet seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), einem An-Institut der Universität Osnabrück, in der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik. Sie promoviert derzeit zur bewegungsorientierten Intervention in der frühkindlichen Sprachentwicklung.

Ricarda Menke ist Dipl. Rehabilitationspädagogin mit den Schwerpunkten Frühförderung und Bewegungserziehung/Bewegungstherapie und war mehrere Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sport und Bewegungswissenschaft an der Universität Osnabrück tätig. Seit Sommer 2013 arbeitet sie als Therapeutin im Bereich Psychomotorik in einem Sozialpädiatrischen Zentrum in Hamburg.

Brigitte Ruploh ist Dipl. Psychologin und seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik des nifbe. Im Rahmen ihrer Promotion beschäftigt sie sich mit der Diagnostik des motorischen Entwicklungsstandes von Vorschulkindern.

Prof. Dr. phil. Renate Zimmer ist Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt „Frühe Kindheit“ und Professorin für Sportwissenschaft an der Universität Osnabrück. Sie ist Direktorin des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) sowie Leiterin der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik. Sie engagiert sich seit vielen Jahren für eine „Bewegte Kindheit“. Im Vordergrund ihrer Forschungsarbeit stehen die Entwicklung der Motorik und ihre Bedeutung für sprachliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsprozesse.

Korrespondenzadressen

Prof. Dr. Renate Zimmer
Universität Osnabrück
Jahnstraße 75
49080 Osnabrück
E-Mail: rzimmer@uos.de

Ricarda Menke
Zentrum für Kindesentwicklung
Sozialpädiatrisches Zentrum/
Praxis Dr. med. Inge Flehmig
Standort City Nord (Therapiebereich Psychomotorik)
Mexikoring 35
22297 Hamburg
E-Mail: ricarda_menke@web.de

Nadine Madeira Firmino
Niedersächsisches Institut für
frühkindliche Bildung und Entwicklung
Forschungsstelle Bewegung & Psychomotorik
Jahnstraße 75
49080 Osnabrück
E-Mail: nadine.madeira-firmino@nifbe.de

Brigitte Ruploh
Niedersächsisches Institut für
frühkindliche Bildung und Entwicklung
Forschungsstelle Bewegung & Psychomotorik
Jahnstraße 75
49080 Osnabrück
E-Mail: brigitte.ruploh@nifbe.de

DOI dieses Beitrags: 10.2443/skv-s-2014-57020140103

