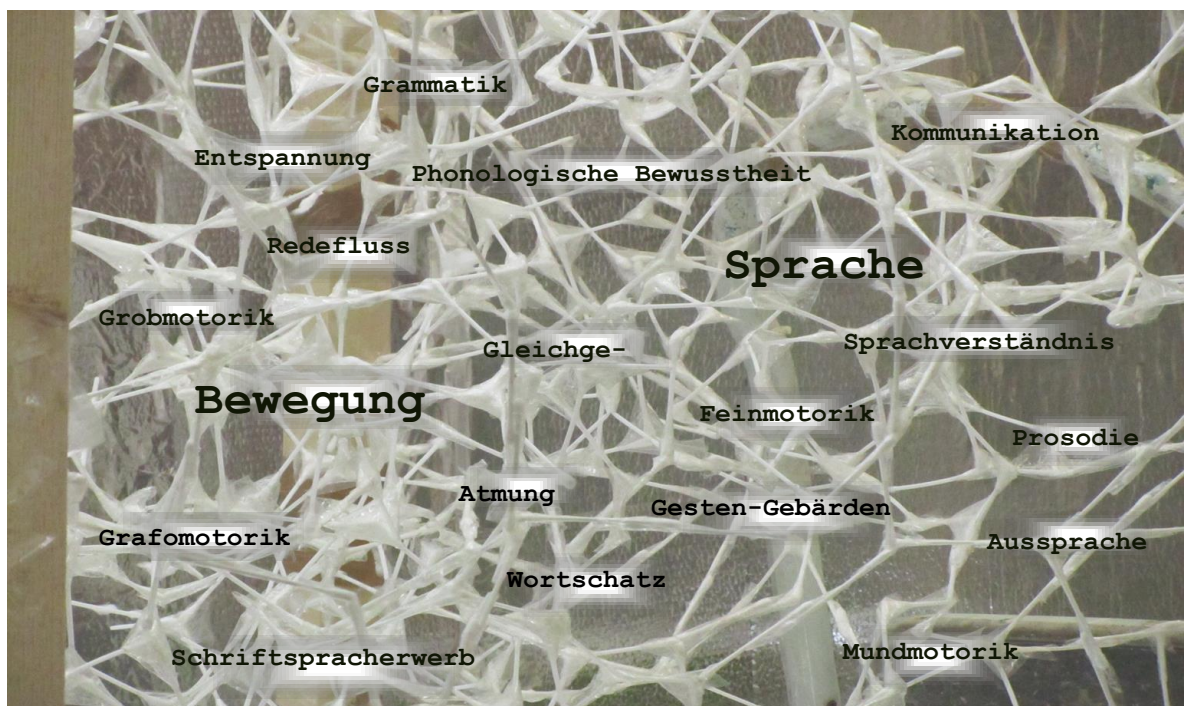


Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik  
Masterarbeit

## Sprachförderung durch Bewegung

Eine qualitative Studie über Sprachförderung  
durch Bewegung mit 4 bis 8 jährigen Kindern



eingereicht von: Nicole Rosselet & Eveline Rutishauser

Begleitung : Karin Zumbrunnen

Datum der Abgabe: 6. Dezember 2014

# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
1.1 Die Ausgangslage .....	1
1.2 Begründung der Themenwahl aus heilpädagogischer Sicht und Zielformulierung.....	1
1.3 Vorstellen der Fragestellung .....	4
1.4 Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	4
2 Theoretische Grundlagen und Fragestellung.....	6
2.1 Die Sprachentwicklung des Kindergartenkindes im Alter von 4 bis 8 Jahren.....	6
2.1.1 Die Prosodische Kompetenz.....	9
2.1.2. Die linguistische Kompetenz .....	11
2.1.3 Die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz.....	20
2.1.4 Förderliche Einflüsse auf die Sprachentwicklung.....	21
2.1.5 Die Entwicklung der Schriftsprache .....	22
2.1.6 Kognitive Entwicklung in Zusammenhang mit der Sprachentwicklung.....	23
2.2 Sprach-, Sprech- und spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES).....	24
2.3 Handzeichen in der Unterstützten Kommunikation.....	27
2.4 Die motorische Entwicklung des Kindergartenkindes .....	31
2.5 Zusammenhänge der sprachlichen und motorischen Entwicklung.....	34
2.6 Neurologische Erkenntnisse im sprachlichen Bereich .....	39
2.7 Bewegung im Unterricht und dessen Auswirkung auf das Lernen .....	41
2.8 Forschungsergebnisse zum Zusammenhang der Sprach- und Bewegungsentwicklung sowie zum bewegten Unterricht .....	42
2.8.1 Forschungsergebnisse zur Verknüpfung von Bewegung und Sprache.....	43
2.8.2 Forschungsergebnisse Bewegte Schule.....	44
2.9 Bestehende Methoden, welche Sprachförderung oder Therapie mit Bewegung verbinden .....	45
2.9.1 Sprachförderung durch Bewegung – ein theoretisches Handlungsmodell nach Zimmer....	45
2.9.2 Bewegungsunterstützte Lautanbahnung.....	48
2.9.3 Bewegungsunterstütztes Lernen in der Grammatiktherapie nach Motsch .....	48
2.9.4 HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz .....	49

2.10 Unterschied zwischen Sprachförderung, Sprachtherapie und sprachheilpädagogischen Unterricht .....	50
2.11 Fachdidaktik Sprache in der Sprachförderung .....	55
2.11.1 Didaktische und methodische Prinzipien der Sprachförderung .....	56
2.11.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Förderung der Sprachbereiche .....	59
2.12 Präzisierung der Fragestellung .....	63
3 Forschungsmethodisches Vorgehen .....	64
3.1 Forschungsstrategie .....	64
3.2 Forschungsdesigns .....	65
3.3 Stichprobe .....	65
3.4 Beschreibung der Erhebungsinstrumente .....	66
3.4.1 Die Befragung .....	66
3.4.2 Der Interviewleitfaden .....	67
3.5 Gütekriterien .....	69
3.6 Stichprobenkonstruktion .....	72
3.7 Untersuchungsdurchführung .....	73
3.7.1 Planung und Vorbereitung der Interviews .....	73
3.7.2 Probeinterview und deren Schlussfolgerungen .....	74
3.7.3 Durchführung der Interviews .....	75
3.8 Die Aufbereitung der Daten .....	75
3.8.1 Die Transkription .....	75
3.8.2 Darstellung der Fotos .....	77
3.9 Strukturierte Qualitative Inhaltsanalyse .....	77
3.9.1 Material sichten .....	79
3.9.2 Der Kategorienleitfaden .....	79
3.9.3 Codieren .....	82
3.9.4 Inhaltsanalytische Verfahrensweisen .....	82
4 Darstellung der Ergebnisse .....	86
4.1 Erste Übersicht .....	86
4.1.1 Aus der Perspektive der Sprachförderung .....	87
4.1.2 Aus der Perspektive der Bewegung .....	88

4.1.3 Bereich der Expertenmeinungen.....	88
4.1.4 Aus sprachdidaktischer Sicht .....	88
4.2 Differenziertere Einblicke .....	89
4.2.1 Sprachförderung durch Bewegung .....	89
4.2.2 Bewegungsformen in der Sprachförderung .....	93
4.2.3 Didaktische Anhaltspunkte .....	98
4.2.4 Expertinnen- und Expertenmeinungen.....	104
4.2.5 Unterschied Sprachförderung und Therapie .....	108
4.2.6 Kritische Aussagen.....	109
4.3 Beschreibung der Einzelfälle .....	109
4.4 Triangulation.....	113
4.4.1 Eine Übersicht .....	114
4.4.2 Ein bildhafter Einblick .....	116
4.4.3 Einen Vergleich der verschiedenen Einblicke durch die Triangulation .....	118
4.5 Beantwortung der Fragestellung .....	118
5 Diskussion .....	120
5.1 Diskussion der Ergebnisse.....	120
5.1.1 Zusammenhänge der Übersicht .....	120
5.1.2 Expertinnen- und Expertenmeinungen.....	123
5.1.3 Diskussion der Ergebnisse zu den Sprachförderbereichen .....	125
5.1.4 Triangulation.....	131
5.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	132
5.2 Schlussfolgerungen für die allgemeine und heilpädagogische Praxis.....	133
5.3 Kritische Auseinandersetzung und mögliche weiterführende Forschungsfragen .....	135
Tabellenverzeichnis.....	139
Abbildungsverzeichnis.....	139
Literaturverzeichnis .....	141
Anhang .....	148
1 Brief zur Anfrage von Interviews .....	148
2 Interviewleitfaden .....	150
3 Induktiver und deduktiver Kodierleitfaden .....	152

4 Beispiele von Verdichtungen.....	156
5 Codierte Verdichtungen aus den Interviews .....	158
6 Codierte Texte zu den Fotos.....	176
7 Fotozusammenstellung aus den Interviews.....	182
8 Tabellen zu Kapitel 2.9.1 Sprachförderung durch Bewegung – ein theoretisches Handlungsmodell nach Zimmer.....	204

## **Abstract**

Kinder mit Spracherwerbsstörungen benötigen für die Sprachentwicklung intensive pädagogische und therapeutische Unterstützung. Ein Grundbedürfnis der Kinder ist viel Bewegung. Spracherwerbstheorien betonen, dass die Bewegung auch Antrieb zum Sprachlernen ist. In der vorliegenden Arbeit wird in einer empirischen Untersuchung aufgezeigt, wie Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren mit Sprachförder- und Sprachtherapiebedarf von Schulischen Heilpädagoginnen sowie Therapeutinnen und Therapeuten durch Bewegung gefördert werden können. Dazu wurden acht Expertinnen und Experten, welche Kinder mit einer Spracherwerbsstörung begleiten, interviewt. Ihre Aussagen wurden in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe von sprachlichen, bewegungsorientierten und didaktischen Kriterien ausgewertet. Ergebnisse zeigen, dass Bewegung häufig zielorientiert eingesetzt wird. Die Auswertung ermöglichte Praxisempfehlungen.

## Dank

Bei der Erstellung dieser Masterarbeit leisteten verschiedene Personen einen wertvollen Beitrag. Gerne möchten wir uns dafür bei folgenden Personen herzlich bedanken:

Frau Karin Zumbrunnen für ihre kompetente Begleitung, die konstruktiven Beratungen und wertvollen Anregungen.

Den Expertinnen und Experten, die sich Zeit genommen haben und von der Sprachförderung und Therapie aus der Praxis erzählt haben.

Helge und Peter für die hilfreichen Anregungen sowie das Mitdenken und Korrekturlesen.

Den Familien und Freunden für ihr Verständnis und ihre Geduld während der letzten Monate.

# 1 Einleitung

In der Einleitung beschreiben die Autorinnen ihre Beweggründe für ihre Forschungsfrage anhand ihrer Praxiserfahrungen, ihrer Beobachtungen und ihres Vorwissens. Diese Ausgangslage haben die Forschenden zur vorliegenden Forschungsfrage geführt.

## 1.1 Die Ausgangslage

Die Autorinnen haben schon vielfältige Erfahrungen mit der Förderung im sprachlichen Bereich gemacht. Es ist ihnen wichtig, dass die Sprachförderung nachhaltig ist und den Kindern Freude bereitet. Dies, weil motiviertes Lernen erfolgreich ist.

Hinzu kommt, dass Kommunikation ein allgemein menschliches Bedürfnis ist, dem unbedingt die nötige Achtung geschenkt werden muss. Im Weiteren sind sie davon überzeugt, dass eine gute Sprachkompetenz für das Lernen in verschiedenen Bereichen eine wichtige Voraussetzung darstellt. Durch die Sprache haben schon Kindergartenkinder die Möglichkeit, fremde Überlegungen nachzuvollziehen. So können sie im dialogischen Lernen sich zusätzliches Wissen aneignen und das vorhandene Begriffsfeld erweitern (vgl. Weber, 2012, S.6), was auch zu einer Vergrößerung des mentalen Lexikons und somit zu mehr Kognition führt (vgl. Rothweiler & Kauschke, 2007, S.42).

Sich auszudrücken ist ein menschliches Grundbedürfnis. Die wesentlichen Ausdrucksmittel sind die Sprache, die Bewegung, inklusive Mimik, und der musische Ausdruck. Die Sprache ist deshalb grundlegend, da sie wie keines der anderen Ausdrucksmittel zur konkreten Kommunikation, also zur gegenseitigen Verständigung beiträgt.

Die Sprache wird durch verschiedene Kommunikationsebenen unterstrichen und ergänzt. Die Mimik, Gestik, die Körperhaltung und -bewegung, aber auch Laute und Gesten sind immer ein wichtiger Teil der Kommunikation. Ein Säugling kommuniziert nonverbal. Mit zunehmendem Alter wird seine Kommunikation durch die verbalisierte Sprache ergänzt, doch die nonverbale, bewegte Ebene ist immer ein wichtiger Teil davon (vgl. Zimmer, 2010, S.13).

## 1.2 Begründung der Themenwahl aus heilpädagogischer Sicht und Zielformulierung

Die Wichtigkeit der sprachlichen Fähigkeiten konnten die Autorinnen in ihrer pädagogischen Tätigkeit als Kindergartenlehrpersonen und als Schulische Heilpädagoginnen immer wieder beobachten. So sehen sich die Kinder mit dem Eintritt in den Kindergarten der Herausforderung gestellt, sich mit ihrer neuen sozialen Umgebung auseinanderzusetzen. Sie müssen ihre Rolle im neuen sozialen Gefüge



von einer Kindergruppe von 20 und mehr Kindern finden und ihre Wünsche und Gedanken kommunizieren und bei Konflikten ihre Ansichten und ihren Standpunkt erklären können, dies gegenüber den Kindern und der Lehrperson. Die sprachlichen Fähigkeiten hängen also unmittelbar mit dem allgemeinen Wohlbefinden der Kinder beim Eingewöhnen zu Beginn der Kindergartenzeit, aber auch mit der Möglichkeit der Teilhabe und der Selbstwirksamkeit während des Kindergartenalltags zusammen. Das heisst, während den Freispielphasen und dem Unterricht, in der Interaktion mit einzelnen Kindern, den erwachsenen Bezugspersonen und der ganzen Gruppe sowie beim Kommunizieren von eigenen Vorstellungen und ihrem Gedankengut. Kinder, die gutes umgebungssprachliches Vorwissen mitbringen, haben gute Voraussetzungen, um diese grosse Aufgabe meistern zu können. Kinder mit wenig Kenntnissen in der Umgebungssprache hingegen, in unserem Fall der schweizerdeutschen Sprache, mit geringem Wortschatz oder einer Sprachstörung, stehen vor einer schwierigen Aufgabe und benötigen Sprachförderung oder sogar therapeutische Unterstützung. Die Tatsache, dass Sprachprobleme sehr oft auch mit Verhaltens- und Lernschwierigkeiten einhergehen, zeigt nicht zuletzt die Wichtigkeit einer guten Sprachförderung und Therapie von Kindern mit Kommunikationsschwierigkeiten. Sie verlangt eine gute Zusammenarbeit aller beteiligter Pädagogen und Therapeuten und liegt somit auch in der Verantwortung der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

Eine nachhaltige Sprachförderung und Therapie soll den Kindern Freude bereiten, damit sie motiviert sind und gerne mitmachen. Wenn Pädagogen dieses Meisterstück glückt, widerspiegelt sich der Erfolg auch in der Motivation und Freude der Lehrperson oder der Therapeuten an ihrem Unterricht. Viele solche positiven Erlebnisse hatten die Autorinnen bei Unterrichtssequenzen, welche mit Bewegung verbunden waren, wodurch die Idee entstand, die Sprachförderung durch Bewegung näher zu betrachten.

Allgemein ist den Autorinnen bewegtes Lernen ein grosses Anliegen, da sie davon überzeugt sind, dass das Kind, welches häufig ein „sitzendes Wesen“ im Schulalltag darstellt, nicht seine natürlichen Bedürfnisse ausleben darf. Was sich auch negativ auf die Lernmotivation auswirken kann.

Im Kindergartenalter haben die meisten Kinder noch ein sehr grosses Bewegungsbedürfnis. Dieses erleben die Autorinnen in ihrer täglichen Arbeit. So sind Bewegungsverse sehr beliebt. Die Kinder lieben die Herausforderung, die Verse mit den dazu passenden Bewegungen immer schneller zu sprechen; sie sind mit Freude und Engagement dabei. Auch während Sprachfördersequenzen bei Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung oder DaZ-Kindern ist die Sprachförderung durch Bewegung sehr beliebt. Ein sehr gutes Beispiel bietet das Erlernen von Orts-Präpositionen. Die Kinder erleben und erlernen dabei diese Wörter, indem sie sich selber unter, neben, auf, hinter einem Möbelstück oder einem Gegenstand verstecken oder als „Zirkus-Tier“ vom Dompteur die entsprechenden Anweisungen erhalten, ausführen oder geben dürfen.

Diese Alltagserfahrungen der Autorinnen zeigen die grosse Begeisterung der Kinder für das bewegungsunterstützte Lernen.

Auch im überlieferten Kulturgut von Kinderliedern, Fingerversen und Kindergedichten werden diese bereits mit Bewegung unterstützt. Dieses reiche Kulturgut ist auch in verschiedene Sammlungen von Susanne Stöcklin-Meier eingeflossen, so auch in ihrem Buch „Sprechen und Spielen“, in dem sie eine grosse Vielfalt an überlieferten Liedern, Versen und Spielen zur Sprachförderung zusammengetragen hat. Sie schreibt dazu im Vorwort: „Die neuesten Ergebnisse der Hirnforschung zeigen, dass Sprachspiele, die alle Sinne ansprechen und mit Bewegungen kombiniert werden, die Hirnsynapsen am nachhaltigsten anregen“ (Stöcklin-Meier, 2008, S.6). So stellt sie variantenreiche sprachfördernde Vorschläge dar, welche mit Hüpfen, Handmotorik, Klatschen, Bewegung und Koordination kombiniert sind.

Auch wissenschaftliche Untersuchungen von Renate Zimmer (2005), bei denen der Sprachtest SETK 3-5 mit dem Bewegungstest MOT 4-6 in Zusammenhang gebracht wurden, belegen, dass in der Entwicklung ein Zusammenhang zwischen Sprache und Bewegung besteht. Diese Studien ergaben, dass bei vier- bis fünfjährigen Kindern signifikante Zusammenhänge in der grob- und feinmotorischen Gewandtheit mit den sprachlichen Fähigkeiten bestehen. Die genauere Beschreibung zu diesem Test befindet sich im Kapitel 2.8.1.

Bewegung ermöglicht Kindern vielfältige körperliche, materielle und soziale Erfahrungen. „Für eine harmonische Gesamtentwicklung von Heranwachsenden sind vielfältige Bewegungsanreize und ein ausreichendes Mass an täglicher Bewegung unabdingbar“ (Kühnis, 2010, S.253). Durch die Sprache können wir unsere Bedürfnisse ausdrücken, differenziert mit den Menschen unserer Umwelt kommunizieren und neue Lerninhalte generieren. Durch bewusst bewegungsorientierte Sprachlernprozesse werden insbesondere auch Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Sprache, welcher durch soziale, kulturelle oder individuelle Voraussetzungen entstanden ist, erreicht (vgl. Zimmer, 2010, S.17). „Bewegungsorientierte Sprachförderung beinhaltet die Chance, an den Kompetenzen der Kinder anzusetzen und nicht an ihren Schwächen“ (Zimmer, 2010, S.17).

Ziel: Die Autorinnen hatten sich zum Ziel gesetzt, die Sprachförderung durch Bewegung näher zu betrachten. Dazu wollten sie herausfinden, was bereits in der Literatur zu dieser Frage veröffentlicht wurde und welche Erfahrungen zu diesem Thema Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen gemacht hatten. Mit der Auswertung dieser Erfahrungen und des Literaturstudiums wollten sie so ihre zukünftige Arbeit in der Sprachförderung bereichern. Sie hofften damit, auch die Erfahrung an die Leserschaft weitergeben zu können.

### **1.3 Vorstellen der Fragestellung**

Die vorausgestellten Überlegungen und das erste Schnuppern in der Literatur veranlasste die Autorinnen, die, der vorliegenden Masterarbeit zugrunde liegende Fragestellung, zu formulieren.

#### **Inwieweit setzen Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, welche mit vier- bis achtjährigen Kindern arbeiten, Bewegung in der Sprachförderung ein?**

Die Autorinnen befassten sich daraufhin mit der riesigen Flut von Literatur der kindlichen Sprachentwicklung, Sprachförderung und Sprachstörungen und deren Therapie, aber auch mit der Bewegungsentwicklung, um der Frage auf den Grund zu gehen und die passenden Forschungsmethoden zu finden.

### **1.4 Aufbau der vorliegenden Arbeit**

Die vorliegende Arbeit wird folgendermassen aufgebaut. Nach dem Vorstellen der Fragestellung im Kapitel 1 wird im zweiten Kapitel das nötige theoretische Grundwissen zur Beantwortung der gestellten Frage beschrieben. Zuerst wird der Spracherwerb des Kindes differenziert dargestellt. Das heisst, es wird die Entwicklung der prosodischen, der linguistischen und der pragmatischen Kompetenzen beschrieben, sowie die förderlichen Einflüsse auf den Spracherwerb. Zusätzlich wird auch noch die Entwicklung der Schriftsprache und wie sich die kognitiven Voraussetzungen auf die Sprachentwicklung auswirken, erörtert. Der Erwerb der Sprache ist von vielen Voraussetzungen abhängig, weshalb es nicht erstaunt, dass es viele Störungen in dieser Entwicklung geben kann. Die Sprach- und Sprechstörungen werden im Kapitel 2.2 näher betrachtet, worauf die möglichen Unterstützungen bei gestörter Kommunikation im darauf folgenden Kapitel 2.3 dargelegt werden. Als nächstes benötigt die vorliegende Forschungsarbeit auch die Aufarbeitung von theoretischem Wissen zur Bewegungsentwicklung (vgl. Kap. 2.4) und wie die beiden Entwicklungsbereiche der Sprache und der Bewegung zusammenhängen (vgl. Kap. 2.5). Zusätzlich interessierten sich die Autorinnen für die neurologischen Erkenntnisse im sprachlichen Bereich (vgl. Kap. 2.6). Daraufhin, im Kapitel 2.7, wendet sich der Blick dem bewegten Unterricht und dessen Auswirkungen auf das Lernen zu. Im Kapitel 2.8 wird auf die bestehenden Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit der Sprach- und Bewegungsentwicklung sowie zum bewegten Unterricht eingegangen. Bestehende Methoden, welche Sprachförderung oder Therapie mit Bewegung verbinden, werden danach im Kapitel 2.9 beleuchtet. Dies sind folgende Methoden:

- Kap. 2.9.1 Sprachförderung durch Bewegung – ein theoretisches Handlungsmodell nach Zimmer,
- Kap. 2.9.2 Bewegungsunterstützte Lautanbahnung (vgl. Weinrich & Zehner, 2011),
- Kap. 2.9.3 Bewegungsunterstütztes Lernen in der Grammatiktherapie nach Motsch
- Kap. 2.9.4 HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz.

Die vorgestellten Methoden stammen sowohl aus dem therapeutischen Bereich wie auch aus der Sprachförderung, weshalb sich nun die genauere Betrachtung vom Unterschied zwischen Sprachförderung, Sprachtherapie und sprachheilpädagogischem Unterricht aufgedrängt hat. Diese Unterscheidung war auch mehrmals Thema während den Interviews (vgl. Kap. 2.10). Die Fachdidaktik zur Sprache in der Sprachförderung musste genauso aufgearbeitet werden, um die theoretische Grundlage zur Beantwortung der gestellten Frage zu erhalten (vgl. 2.11). Mit der Präzisierung der Forschungsfrage im Kapitel 2.11 wird der Theorieteil nach dem Studium der gesamten Theorie abgeschlossen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Forschungsmethodischen Vorgehen, das heisst mit der Forschungsstrategie (Kap. 3.1), dem Forschungsdesign (vgl. Kap. 3.2), den Stichproben (Kap. 3.3) und der Beschreibung der Erhebungsinstrumente (Kap. 3.4), welche die Befragung und den Interviewleitfaden beinhaltet. Des Weiteren werden die Gütekriterien (Kap. 3.5), die Stichprobenkonstruktion (Kap. 3.6) und die Untersuchungsdurchführung (Kap. 3.7) bearbeitet. Diese enthält die Planung und Vorbereitung der Interviews, das Probeinterview und deren Schlussfolgerungen sowie die Durchführung der Interviews. Die Daten (Kap. 3.8) werden anhand einer Transkription, der Darstellung und Beschriftung der Fotos aufbereitet. Im Rahmen der Strukturierten Inhaltsanalyse (Kap. 3.9), wird das Material gesichtet und auf der Grundlage des Kategorienleitfadens codiert. Die codierten Aussagen wurden anschliessend für die Ausarbeitung der Ergebnisse verdichtet.

Im Kapitel vier werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit erläutert. Zu Beginn wird in einer ersten Übersicht, im Kapitel 4.1, aus der Perspektive der Sprache und der Bewegung, aus dem Bereich der Expertenmeinungen und aus der sprachdidaktischen Sicht, die Resultate anhand von Grafiken aufgezeigt und beschrieben. Danach bekommt die Leserschaft im Kapitel 4.2 differenzierte Einblicke zur Sprachförderung durch Bewegung, zu den Bewegungsformen in der Sprachförderung, zu den didaktischen Anhaltspunkten, zu den Expertinnen- und Expertenmeinungen, zum Unterschied der Sprachförderung und Therapie und zuletzt zu den kritischen Aussagen. Aber auch ein Beschrieb der Einzelfälle (Kap. 4.3) und die Betrachtung der Triangulation mit einer Übersicht, einem bildhaften Einblick sowie einem Vergleich der verschiedenen Einblicke durch die Triangulation wird im Kapitel 4.4 aufgezeigt. Das Kapitel 4 wird mit der Beantwortung der Fragestellung beendet.

Im fünften Kapitel werden zuerst die Ergebnisse diskutiert. Es werden die Zusammenhänge der Übersicht, die Meinungen der Expertinnen und Experten, die Ergebnisse zu den Sprachförderbereichen sowie die Ergebnisse der Triangulation diskutiert und zusammengefasst (vgl. Kap. 5.1). Darauf werden Schlussfolgerungen für die allgemeine und heilpädagogische Praxis im Kapitel 5.2 gezogen. Die kritische Auseinandersetzung und mögliche weiterführende Forschungsfragen mit einem Schlusswort runden das Kapitel und den Hauptteil der Arbeit ab (vgl. Kap. 5.3). Das Literatur-, Tabellen- und Abbildungsverzeichnis wie auch ein den Hauptteil der Arbeit erläuternder Anhang folgen und bilden den Schluss der vorliegenden Masterarbeit.

## 2 Theoretische Grundlagen und Fragestellung

Die theoretischen Grundlagen zur Fragestellung, wie die Sprachentwicklung und die motorische Entwicklung des Kindergartenkindes, deren Zusammenhang und auch didaktische Überlegungen zur Sprachförderung werden in diesem Kapitel ausführlich beschrieben. Diese Bereiche bilden die Grundlage für die Fragestellung. Daraus resultierend schliessen die Autorinnen die Theorie mit der Präzisierung der Fragestellung ab.

### 2.1 Die Sprachentwicklung des Kindergartenkindes im Alter von 4 bis 8 Jahren

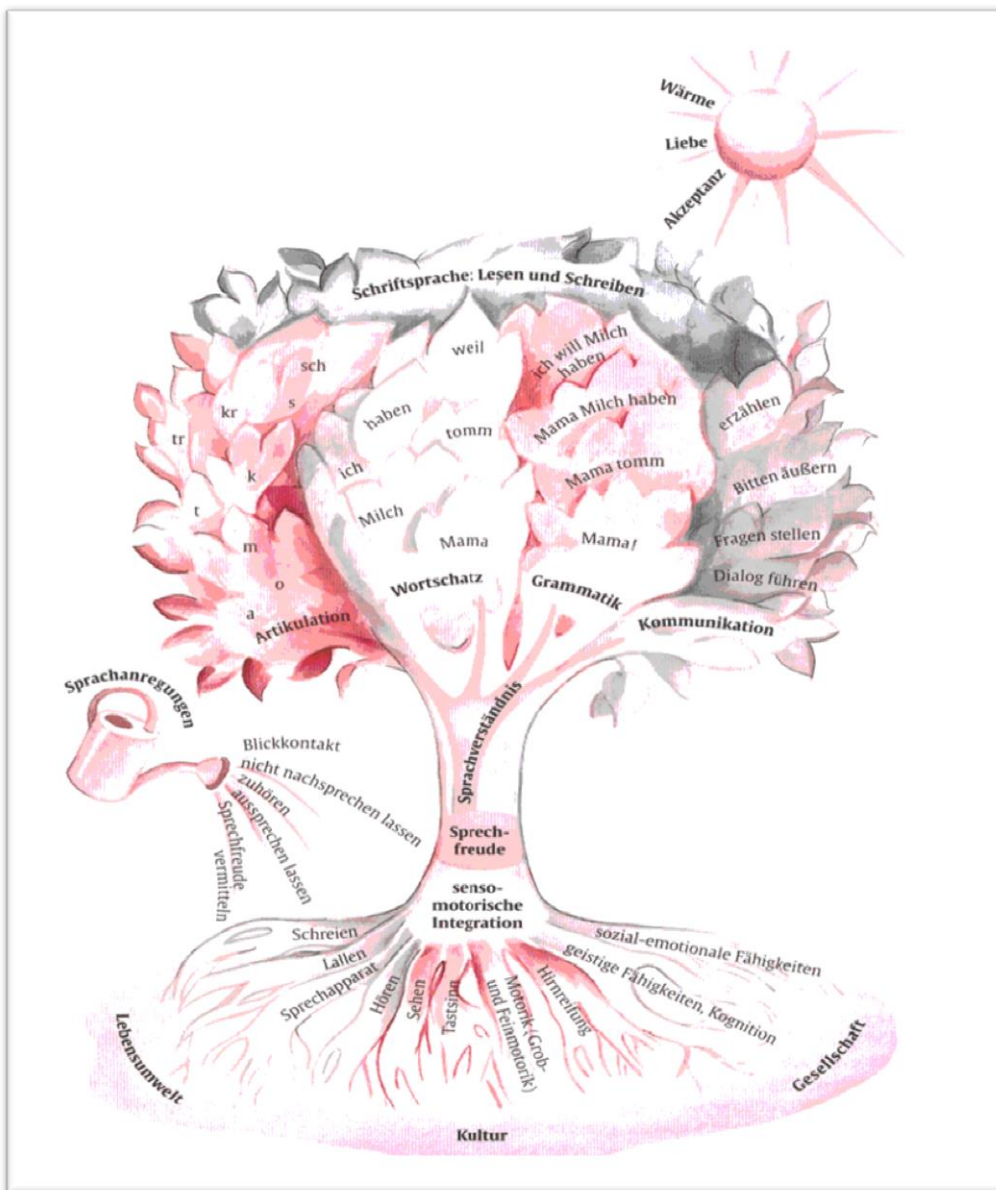


Abbildung 1: Sprachbaum nach W. Wendlandt (Zugriff am 4.11.2014 unter: <http://www.rundumdenmund-rhens.de/main.html>)

Anhand des Sprachbaumes von W. Wendlandt (2011) kann die Sprachentwicklung „als Ergebnis einer positiven Gesamtentwicklung“ verdeutlicht werden. In dem „Symbol des Sprachbaumes – Sprechen als Ereignis einer positiven Gesamtentwicklung“ ist die Sprache des Kindes in der Krone abgebildet. Mit dem Symbol eines kräftigen Baumes kann veranschaulicht werden, dass eine gesunde Sprachentwicklung auf einer kräftigen Grundlage, einem kräftigen Wurzelstock gewachsen ist. Mit einem guten Nährboden, also einem anregendem Umfeld, welches durch die Gesellschaft, die Kultur und die Lebensumwelt des Kindes geprägt ist, entwickelt das Kind eine Reihe von Basisfähigkeiten, welche in drei Bereiche eingeteilt werden können. Zum ersten Bereich gehören die anatomischen Voraussetzungen, wie die Anlagen und angeborenen Fähigkeiten der Grob und Feinmotorik, die der Wahrnehmungsfunktionen, Hören, Sehen und Tasten, des Weiteren auch die des Sprechapparates, bestehend aus der Lunge, Zwerchfell, Kehlkopf und dem Mund, Lippen, Zunge, Gaumen und Zähnen, auch als Artikulationsorgane benannt. Als zweite Voraussetzung sind kognitive Fähigkeiten, die die geistige Verarbeitung und Abspeicherung von Wahrnehmungserfahrungen ermöglichen. Ganz wichtig in diesem Zusammenhang sind die Aufmerksamkeit und die auditive Wahrnehmung in Verbindung mit der Sprachbewusstheit. Die dritte Voraussetzung sind die sozial-emotionalen Bereiche, der im oben beschriebene Bild als Nährboden bezeichnet wird und welcher durch die Umwelt und der Beziehungsgestaltung der Bezugspersonen gebildet wird. Alle diese Fähigkeiten und Voraussetzungen beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Wendlandt, 2011, S.11ff). Grimm bezeichnet die Basisfähigkeiten des Kindes auch als „internale Fähigkeiten“:

Zwischen den internalen Fähigkeiten des Kindes und den externalen Umweltfaktoren muss eine optimale Passung bestehen, damit die Sprachentwicklung reibungslos erfolgen kann. Wenn Defizite auf der einen oder anderen Seite bestehen, und wenn diese nicht kompensatorisch neutralisiert werden können, so müssen wir auch mit Defiziten bei der Sprachentwicklung rechnen. (2012, S.36)

Im Speziellen werden die Autorinnen sich mit der Verknüpfung von Sprache und Motorik auseinandersetzen, welche im Kapitel 2.5 genau beschrieben wird. Sehr wichtig dabei ist die sensomotorische Integration, welche die Verknüpfung der neu erworbenen Sinnesreize mit den motorischen Anlagen und den kognitiven Voraussetzungen bezeichnet. Die sensomotorische Integration entwickelt sich zum Baumstamm des Sprachbaumes, woraus sich mit dem Einfluss der Umwelt die Sprechfreude und das Sprachverständnis bilden können. Daraus wächst die Sprache, welche sich in die vier Sprachentwicklungsbereiche, Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation aufteilen lässt und die Baumkrone des Symbols darstellt. „Die Sprache des Kindes entwickelt sich langsam und in einer bestimmten Abfolge - wie eine kleine Pflanze, die zum Baum wird“ (Wendlandt, 2011, S.11). Jeder Baum wächst individuell, und doch sind die Unterschiede in der Sprachentwicklung begrenzt. Das hat zur Folge „... dass Abweichungen, die über 5 Monaten hinausgehen, Klärungsbedarf haben“ (Wendlandt, 2011, S.19). Von grosser Wichtigkeit für die weitere Entwicklung des Kindes ist also, dass Sprachstörungen frühzeitig erkannt werden. Fachleute können erkennen wo eine mögliche Störung liegt. Anhand des Symbol des Sprachbaumes heisst das: Liegt das Problem in der Krone kann es sich um Störungen der Aussprache, des Wortschatzes, der Grammatik oder der Kommunikation handeln, im Stamm hingegen ist das Sprachverständnis oder die Sprechmotivation betroffen, in den Wurzeln

betrifft es die Basisfähigkeiten. Aber auch in den Umgebungsbedingungen, symbolisiert durch die Giesskanne, das heisst der Sprachanregungen oder der Sonne, die die Liebe und Akzeptanz gegenüber dem Kind darstellt, können die Probleme begründet sein (vgl. Wendlandt, 2011, S. 19). Bei Sprachstörungen betrifft es oft mehrere „Baumteile“, diese Störungen können Auswirkungen auf die Umwelt, also die Giesskanne haben. Wenn die Umwelt nicht passend auf die Sprachstörung reagiert, kann das die Störung wiederum verstärken.

Die Basis bildenden Entwicklungsprozesse der Sprache des Menschen werden innerhalb der ersten fünf bis sechs Lebensjahre gelegt (vgl. Deutsch & El Mogharbel, 2007, S.11). Auch junge Kindergartenkinder die im Alter von vier Jahren in den Kindergarten eintreten, haben deshalb bereits einen Grossteil der sprachlichen Entwicklung abgeschlossen. „Bei den meisten Kindern ist die Erstsprache eine Lautsprache an deren Stelle bei gehörlosen Kindern oder hörenden Kindern gehörloser Eltern eine Gebärdensprache treten kann“ (Deutsch & El Mogharbel, 2007, S.11).

Bei der Betrachtung der Entwicklung gilt es immer zu beachten, dass sich Kinder in unterschiedlichem Tempo entwickeln. Diese Vielfalt der Entwicklung ist in allen Entwicklungsbereichen sehr gross. Einerseits besteht eine grosse Entwicklungsvielfalt bei den Kindern im Vergleich, zusätzlich sind die unterschiedlichen Fähigkeiten innerhalb eines Individuums verschieden angelegt, was auch „intraindividuelle Variabilität“ genannt wird (vgl. Largo, 1999, S.37). Auch in der Sprachentwicklung treten die Meilensteine, wie das Beherrschen von verschiedenen Lauten, das Sprechen von ersten Wörtern oder Zweiwortsätzen, in unterschiedlichem Alter auf (vgl. Largo, 1999 S.34). „Die Variabilität im frühen Spracherwerb ist so gross, dass zwischen Kindern mit gleichem Sprachstand ein Altersunterschied von bis zu fast einem Jahr sein kann“ (Fenson et al.; zitiert nach Szagun, 2013, S.189). Beim frühkindlichen Spracherwerb entspricht Variabilität also der Normalität (vgl. Szagun, 2013, S.189).

Aus diesem Grund ist es für die Autorinnen der vorliegenden Disposition wichtig, dass sie nicht nur den Sprachenwicklungsstand der 4- bis 8- jährigen Kinder kennen, sondern auch Kenntnis über die Entwicklungsschritte vor und nach der Kindergartenzeit haben.

Auch die eingangs beschriebenen Basisfähigkeiten für den Spracherwerb variieren zwischen einzelnen Kindern sehr stark, weshalb die anschliessenden zeitlichen Altersangaben für den Verlauf der Sprachentwicklung nur Annäherungswerte sind (vgl. Wendlandt, 2011, S.38).

Grimm betont, dass der Erwerb der Sprache eine sehr komplexe Entwicklungsaufgabe für das Kind darstellt. Es sind ganz unterschiedliche Kompetenzen zu erlernen, welche sich wiederum in unterschiedliche Komponenten unterteilen. Die Tabelle 1 zeigt diese Kompetenzen, deren Komponenten und Funktion sehr deutlich. Die Sprachkomponenten werden nach eigenen „Erwerbs- und Aufbauregeln“ gelernt und es werden gleichzeitig auch die Regeln des Zusammenspiels zwischen den einzelnen Kompetenzen erworben. (vgl. 2012, S.16). Die erste Kompetenz ist die **prosodische Kompetenz**, welche die Sprachmelodie meint. Diese wird „an der Tonhöhe, Lautheit, Länge der Sprachlaute, sowie an der „Pausengebung“ und an der „Rhythmik von Spracheinheiten“ erkannt und produziert. Eine Studie konnte zeigen, dass bereits sehr früh ein Säugling von von sieben bis zehn Monaten „prosodische Merkmale als Hinweisreize auf syntaktische Einheiten“ erkennen kann. Es ist dies der erste Einstieg in das grammatische System (vgl. Grimm, 2012, S.17 und 28).

**Tabelle 1: "Komponenten der Sprache" (Grimm, 2012, S.16)**

Komponenten	Funktion	Erworbenes Wissen
Suprasegmentale Komponente	Intonationskontur Betonung rhythmisch-prosodische Gliederung	Prosodische Kompetenz
Phonologie Morphologie Syntax Lexikon Semantik	Organisation von Sprachlauten Wortbildung Satzbildung Wortbedeutung Satzbedeutung	Linguistische Kompetenz
Pragmatik	Sprechhandlungen Konversationssteuerung Diskurs	Pragmatische Kompetenz

Die **linguistische Kompetenz** wird aus zwei verschiedenen Teilbereichen hervorgebracht, aus dem Wortlexikon (enthält die Wortsemantik, dh. die Wortbedeutung) und den „regelgeleiteten Teilssystemen“ Phonologie (Lautstruktur der Sprache), der Morphologie (Wortbildung) und der Syntax (Satzbildung). Diese Teilkomponenten der linguistischen Kompetenz entwickeln sich parallel und abhängig voneinander. Die **pragmatische Kompetenz** bezeichnet das Wissen „um die angemessenen kommunikativen Verwendungsweisen von Sätzen in unterschiedlichen Kontexten“ (Grimm, 2012, S.18).

In den folgenden Kapiteln werden die prosodische, die linguistische und die pragmatische Kompetenzen näher beschrieben.

### 2.1.1 Die Prosodische Kompetenz

Sie gehört zu den Basiskompetenzen oder den Vorausläuferfähigkeiten, so von Grimm genannt, des Spracherwerbs. Grimm teilt sie zu den Sprachrelevanten Operationen der Wahrnehmung, zu welchen sie auch die Differenzierung sprachlicher Kontraste, die Präferenz der Muttersprache und für die mütterliche Stimme und dazu die Nutzung prosodischer Merkmale nennt. Die Entwicklung der prosodischen Kompetenz wird durch den sogenannten „baby talk“ der Mutter oder einer anderen Person gestützt, indem sie in einer sehr stark betonten „Intonationskontur, einen hohen Tonfall sowie lange Pausen an den Phrasenstrukturgrenzen“ spricht (vgl. Grimm, 2012, S.22 und 43). Die Darstellung der Vorausläuferfähigkeiten nach Grimm können in der Abbildung 2 im Kapitel 2.3 genauer betrachtet werden.



Penner spricht bei den prosodischen Merkmalen von Sprachrhythmus und Betonung. Zvi Penner schreibt in seinem Buch „Sehr frühe Förderung als Chance – Aus Silben werden Sätze“ wie vielfältig die Sprache im Alltag eingesetzt wird. Sprache spielt im gesellschaftlichen Leben, sowie in der intellektuellen und beruflichen Entwicklung eine zentrale Rolle. Wir brauchen sie um Sachverhalte auszudrücken und um Probleme zu lösen. „Darüber hinaus konnte die aktuelle Forschung wiederholt zeigen, dass die Sprache nicht nur ein sehr wirksames Instrument für unsere Kommunikation ist, sondern gleichzeitig auch die Basis für wichtige Bereiche unserer kognitiven Entwicklung bildet“ (2006, S.5). Er beschreibt zwei eigenständige Zahlensysteme welche bereits Babys verinnerlicht haben. Das eine ist das Kleinzahlensystem, das mit den Zahlen 1 bis 4 exakt rechnen kann. Auf der anderen Seite besitzen Babys ein Grosszahlensystem von 5 und mehr. Dieses ist wesentlich ungenauer, es eignet sich nicht zum exakten Zählen, sondern ist für Schätzaufgaben geeignet. Das Kombinieren dieser zwei Zahlensysteme ist einer der ersten Schritte in der Entwicklung des Zahlenwissens. „In diesem Prozess spielt die Sprache eine zentrale Rolle und gilt deshalb als der „Motor“ der frühkindlichen Entwicklung der Mathematik“ (2006, S.6). Die frühe Sprachentwicklung ist zudem für die Raumwahrnehmung sehr entscheidend. Penner meint, dass wir eine sprachliche Intuition haben, die uns spüren lässt, wenn ein komplexer Satz grammatikalisch falsch oder richtig ist. Nur selten können wir dies allerdings überzeugend begründen. Diese gesund entwickelte sprachliche Intuition benötigen wir um den Sprachgebrauch zu steuern. Es besteht also die Frage, wie denn ein so kleines Kind zu dieser sprachlichen Intuition gelangen kann. Penner meint: „Schon die kleinsten Kinder sind mit derartig guten Lernstrategien und Filtern ausgestattet, dass sie im Redestrom trotz des grossen und verwirrenden Informationszuflusses die Regeln die relevanten Merkmale eigenständig erkennen und ordnen können. Aus diesem Sprachinput leiten Kinder dann allgemeine Sprachregeln ab und verinnerlichen diese“ (2006, S.12). Er verbindet die sprachliche Intuition mit dem Bild einer Schatzkiste und meint, dass sie bis im dritten Lebensjahr randvoll ist und dass sich nachher der Deckel dieser Schatztruhe wieder schliesst und der Schlüssel so gut versteckt wird, dass er später nicht mehr auffindbar ist. Das Problem liegt darin, dass bei rund einem Fünftel der Kinder, der Sprachlernprozess Störungen unterworfen oder verzögert ist. Diese Kinder sind schlechte Informationsverwerter. Sie scheitern daran die Regeln nicht zu entdecken und zu verinnerlichen. Bei diesen Kindern besteht das Risiko bei der Entwicklung von Denkfähigkeiten wie z.B. des Zahlenraums oder anderen schulischen Kompetenzen wie Rechtschreibung geminderte Leistungen zu zeigen. Sie sind also darauf angewiesen, dass man ihnen systematisch hilft ihre Schatztruhe zu füllen. Sie benötigen nicht einen vermehrten, sondern einen vorgefilterten und vorstrukturierten sprachlichen Input (vgl. 2006, S.13). Dabei ist zentral, dass das Kind das intuitive Sprachwissen in bewusstes Regelwissen umwandeln kann.

Penner geht davon aus, dass das kleine Kind diese Sprachregeln sehr früh lernt. Er meint, dass die beeindruckende Leistung von bis zu 20'000 Wörter bei der Einschulung nur möglich sind, wenn das Kind diese Sprachregeln kennt und anwenden kann. Er geht davon aus, dass dank schnell reifender Hörbahnen und effizienten Lernstrategien Baby's schon in den ersten sechs Monaten folgende Regeln in ihrer Schatztruhe verinnerlicht haben: Die Sprachregeln beinhalten betonte und unbetonte, sowie kurze und lange Silben und die am Ende stehende Murnsilben mit <e>. Zur Produktion benötigt man dazu hauptsächlich viel oder wenig Luft aus unserer Lunge. Zwischen verschiedenen Einzella-

ten wird unterschieden. Der Redefluss besteht aus Wörtern und Wortgrenzen, Sätze aus Satzgliedern und Haupt- und Nebensätzen (vgl. 2006, S.26). Das Erkennen dieser Spielregeln, bringen Säuglinge, im Rahmen ihres Lallens zum Ausdruck. Sämtliche Wort- und Satzstrukturen gliedert Penner in Dreiergruppierungen. Er nennt sie Halle 1, 2 und 3. Bei den Wörtern ist stets die betonte Silbe in der Halle 2. Bei den Sätzen steht die Konjugation in der Halle 2, wenn es einen Nebensatz hat, steht dort ein Nebensatzeinleitendes Wort wie <dass> oder <ob>.

Kinder benötigen zu den Sprachregeln Konzepte um die Wort- und Satzbedeutungen abzuleiten. Wahrgenommene Daten müssen für die Regelableitung mental vorstellbar sein. Aus der Perspektive der aktuellen Sprachforschung sind zwei Bereiche der vorsprachlichen Entwicklung von entscheidender Wichtigkeit. Das frühe (nichtsprachliche) Regellernen und der Übergang von reinen Perzepten (Wahrnehmungskategorien) zu Konzepten (Denkkategorien) (vgl. 2006, S.37). Sinneseindrücke spielen dabei eine entscheidende Rolle, denn daraus entwickeln sich Konzepte, auf denen die Sprache aufbaut.

Bei ca. 15 - 20 % der Kinder, bei welchen der Sprachlernprozess eher stockend bis extrem langsam entwickelt ist, empfiehlt Penner ein Frühförderprogramm, welches folgende Förderbereiche beinhaltet:

**Einleitung des Regellernens:** Initiierung des Regellernens mit Hilfe der Dreifelderstruktur in den Bereichen <Sprachrhythmus und Wortbildung> und <Grammatik>.

**Verstärkung der Schnittstelle zu vorsprachlichen Kompetenzen:** Die Kinder sollen trainiert werden, die Schnittstellen zwischen Wahrnehmungskategorien („Perzepten“), Denkkategorien („Konzepten“) und sprachlichen Kategorien zu bilden.

**Verstärkung der Filterfunktionen:** Die Kinder sollen für die Erkennung der relevanten Informationen für jeden Lernbereich sensibilisiert werden (2006, S.110).

## 2.1.2. Die linguistische Kompetenz

Die Entwicklung der linguistischen Kompetenzen ist also von den Basisfähigkeiten zur Sprachentwicklung, zu welchen auch die prosodische Kompetenz gehört, und den Umweltfaktoren abhängig, welche dann den Erwerb der linguistischen Kompetenzen ermöglichen (vgl. Grimm, 2012, S.22). Wie stark die einzelnen Komponenten (vgl. Tabelle 1) der linguistischen Kompetenz sich untereinander verknüpft entwickeln, zeigt die Erkenntnis, dass für den Wortabruf auch die phonologische Information des Wortes wichtig ist, also auch von der phonetisch-phonologischen Entwicklung des Kindes abhängig ist. Diese wird im folgenden Kapitel beschrieben.

### 2.1.2.1 Die phonetische und phonologische Entwicklung

Es wird zwischen dem Phonerwerb und dem Phonemerwerb unterschieden. Beim **Phonerwerb** lernt das Kind die Laute der Sprache zu artikulieren. Der **Phonemerwerb** meint, dass ein Kind die

bedeutungsunterscheidenden Merkmale erkennen lernt: „Es begreift, dass das D in Dose und das H in Hose Wörter in ihrer Bedeutung ändern“ (Wendlandt, 2011, S.59). Also sind die **Phoneme** „bedeutungsunterscheidende Sprachlaute“. Diese Tatsache muss das Kind erlernen, auch wenn es teilweise die Laute artikulatorisch schon bilden kann, bildet es sie in gewissen Wörtern doch noch nicht, weil es dort noch nicht gelernt hat, diesen Fehler zu erkennen. Es sagt beispielsweise „tomm“ statt „komm“ (vgl. Kolonko, 2011, S.85).

Das Kind erwirbt nicht Einzellaute, sondern ein System von Phonemen mit bedeutungsunterscheidender Funktion. Der Prozess des Lauterwerbs vollzieht sich folglich auf zwei Ebenen: Zum einen lernt das Kind die akustische Differenzierung und artikulatorische Realisation von Lauten in Wörtern und Sätzen (phonetische Ebene) Zum anderen erwirbt es ein muttersprachlich spezifisches Lautsystem (phonologische Ebene)“ (Kolonko, 2011, S.85.).

„Ein Laut gilt als erworben, wenn er im Lautbestand des Kindes enthalten ist und vom Kind willentlich korrekt gebildet werden kann“ (Wendlandt, 2011, S.49). Das Vorschulkind hat mit ungefähr 5 Jahren der phonemische Lauterwerb beendet (vgl. Wendlandt, 2011, S.49).

Die **Entwicklung der Phonologie**, welche die Fähigkeit bezeichnet, Laute voneinander zu unterscheiden, kann heute noch nicht genau erklärt werden (vgl. Wendlandt, 2011, S.49 und 70).

Die **phonologische Bewusstheit** ist eine metasprachliche Bewusstheit, welche sich mit den Struktureinheiten der Sprache, unabhängig deren Inhalt auseinandersetzt. Die Phonembewusstheit steht in engem Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb, also dem Lese- und Schreiblernprozess. „Die phonologische Bewusstheit gilt als grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb“ (Brandenburger & Klemenz, 2009, S.34). Ein Kind muss sich dabei vom Inhalt lösen und sich um die Laute und Grapheme und deren Übereinstimmung fokussieren. Dies erfordert von Kindern eine hohe Konzentration und eine differenzierte auditive Wahrnehmung sowie eine Merkfähigkeit im Kurzzeitspeicher. Die phonologische Bewusstheit kann besonders erfolgreich im Kindergartenalter trainiert werden.

Die Bestandteile der phonologischen Bewusstheit sind die **Phoneme**, welche die kleinste lautliche Einheit bilden. Beim Reimen erlernen die Kinder, dass Wörter ähnlich klingen und unabhängig der Wortbedeutung zusammenpassen. Reime bestehen aus einem „Onset“, der aus den vor dem Vokal stehenden Phonemen besteht (z.B. **Gr-as**) und dem Reim, welcher aus dem Vokal und dem Wortrest besteht (z.B **Gr-as**) (vgl. Fröhlich, Metz & Petermann, 2010, S.36f). Wie das Reimen gehören auch die Silbenerkennung zur **phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn**. Silben sind aus mehreren Phonemen zusammengesetzt und im Sprechfluss die kleinste Lautgruppe. Wörter lassen sich in Silben zerlegen und oder Silben können zu Wörter zusammengefügt werden. Die **phonologische Bewusstheit im engeren Sinn** meint also, dass die unterschiedlichen Laute (Phoneme) im Wort erkannt werden können. Diese Lautsynthetisierung ist für die Kindergartenkinder kognitiv oft noch zu schwierig (vgl. Weber, Marx & Schneider, 2007, S.748f). Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn setzt nur ein **implizites Wissen** voraus, weshalb dies im Entwicklungsverlauf der Aneignung der

Bewusstheit zuerst erfolgt. Ein **explizites Wissen** wird jedoch bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn verlangt, weil sie auf den Fähigkeiten für die kleinste sprachliche Einheit beruht. Die Schwierigkeit der expliziten Operation steigert sich in den vier Stufen, Identifizieren, Analysieren, Synthetisieren der Phoneme und Manipulieren von Phonemen (z.B. Laute ersetzen). Bei der Förderung der Phonologischen Bewusstheit ist die Entwicklung vom impliziten zum expliziten Wissen und von den grossen Worteinheiten zu den Phonemen zu berücksichtigen (vgl. Fröhlich et al. S.38ff).

Die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten konnten in verschiedenen Studien nachgewiesen werden. Wimmer et al. (1991) und Landerl et al. (1992) sehen einen Bezug zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinn und Rechtschreibleistungen, sowie Zusammenhänge von phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn und den späteren Leseleistungen (vgl. Brandenburger & Klemenz, 2009, S.34).

Da die gesprochene Sprache nach der Aussprache verhallt, hilft beim Erlernen der Mutter- aber auch einer Fremdsprache **das phonologische Arbeitsgedächtnis**. Es kann als Speicherort für sprachliche Lautketten angesehen werden. Nicht nur Laute, sondern auch die Prosodie der Sprache können hier für kurze Zeit aufgenommen werden. Anhand von diesen gespeicherten Sprachinformationen kann das Kind Zusammenhänge der einzelnen Wörter, Silben und grammatikalische Regeln erkennen und erlernen. Wenn die Funktion dieses Arbeitsspeichers jedoch nicht ausreicht, kann eine Sprachentwicklungsstörung die Folge sein (vgl. Wendlandt, 2011, S.71).

Das phonologische Arbeitsgedächtnis ist demnach auch wichtig für den Erwerb von Wörtern.

### 2.1.2.2 Wortschatzerwerb und Wortabruf

Der deutsche **Alltagswortschatz** wird nach Duden auf ungefähr 500.000 Wörter geschätzt. Im Durchschnitt werden von einer deutschsprachigen Person ca. 12.000 bis 16.000 Wörter aktiv benützt. Diese grosse Anzahl zu erwerbenden Wörtern ist beeindruckend. (vgl. Glück & Elsing, 2014, S.4). Eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen von Wörtern ist die Erkenntnis vom Kind, „dass Wörter etwas repräsentieren, also für etwas anderes stehen. Das Wort Hase bezeichnet den realen Hasen, ist aber nicht der Hase selbst“ (Wendlandt, 2011, S.49). Bei der ungestörten Sprachentwicklung beträgt der produktive Wortschatz in der zweiten Hälfte des 2. Lebensjahres ungefähr 30 - 50 Wörtern. Diese **50 Wort-Grenze** ist ein wichtiger Meilenstein, welcher bei der Sprachstandserfassung angibt, ob ein Kind eine reguläre Sprachentwicklung durchläuft. Grimm meint dazu, dass es nicht sinnvoll ist besorgte Mütter, welche bemerken, dass ihr Kind spät zu sprechen beginnt, zu beruhigen. „Denn Kinder, die mit 18 Monaten oder spätestens mit 24 Monaten noch nicht die 50-Wort-Schwelle erreicht haben, tragen ein beträchtliches Risiko, eine Sprachentwicklungsstörung mit gravierenden Folgen für die weitere kognitive und psycho-soziale Entwicklung auszubilden“ (Grimm, 2012, S.34). Nach dem Schwellenwert der 50 Wort-Grenze setzt bei den meisten Kindern der **Wortschatzspurt** ein (vgl. Wendlandt, 2011, S.49.). Der Wortschatz des Kindes wächst bis anfangs des 5. Lebensjahres sprunghaft an. Der Lernzuwachs ist zwar individuell sehr unterschiedlich, meistens aber erwirbt das

Kind mehrere Wörter pro Tag. „Haben Kinder bis dahin ca. 2-3 Worte pro Woche erworben, so sind es jetzt 5-10 Wörter pro Tag“ (Kolonko, 2011, S.79). Durchschnittlich produziert ein 24 Monate altes Kind 200 Wörter, Dreijährige verfügen hingegen schon über einen 1000 Wörter umfassenden produktiven Wortschatz. Bei fünf bis sechs jährigen Kindern beträgt der aktive Wortschatz etwa 2000 bis 3000 Wörter (vgl. Glück & Elsing, 2014, S.4). „Die immense Erwerbsrate steigt dann in den ersten Schuljahren sogar noch weiter an...“ (Glück & Elsing, 2014, S.4). Bei der Einschulung mit ungefähr 7 Jahren beträgt der aktive Wortschatz 3000 bis 5000 Wörter (vgl. Wildegger-Lack, 2011, S.13). Die Forschung zeigt auf, dass der Wortartenerwerb individuell unterschiedlich verläuft. Dennoch kann gesagt werden, dass bei vielen Kleinkindern anfangs Nomen und Funktionswörtern am meisten verwendet werden, wobei später dann die Zahl der Verben immer mehr ansteigt (vgl. Glück & Elsing, 2014, S.5).

„Im frühen Wortschatzerwerb des Kindes sind Fehlinterpretationen der Unterdehnungen und Überdehnungen zu beobachten“ (Wendlandt, 2011, S.50). Mit Unterdehnung ist gemeint, dass ein Wort nur auf einen bestimmten Gegenstand oder Lebewesen benutzt wird, wie „Katze“ für nur eine bestimmte Katze, und Überdehnung meint, wenn das Wort für eine ganze Wortgruppe benützt wird, beispielsweise „Katze“ für alle Tiere (vgl. Wendlandt, 2011, S.50). Diese frühen Fehlinterpretationen der ungefähr zweijährigen Kinder werden mit dem Alter weniger häufig, da das Wortwissen sich erweitert. Am Beispiel des Wortes „Katze“ würde das heissen, durch die Erlebnisse und Kontakte des Kindes mit anderen „Katzen“, verfeinert sich die Bedeutung des Wortes „Katze“ für das Kind und wird allgemeingültig. Dabei sind die Begriffe mit den **individuellen Erfahrungen** des Kindes verknüpft. Bestimmte Erlebnisse, bei welchen der beispielsweise der Begriff „Katze“ von den Bezugspersonen genannt wird, hinterlassen beim Kind bei der weiteren Begriffsentwicklung prägende Bedeutung. „Die interne Struktur und der Inhalt der Begriffe verändern sich im Verlauf der Entwicklung...Durch diese Vernetzungen sind die Begriffe assoziativ untereinander verknüpft. Es entstehen **semantische Felder**“ (Luria; zitiert nach Kolonko, 2011, S.77). Somit ist jedes Wort mit persönlichem Inhalt gefüllt, was wiederum für das Gelingen einer Kommunikation beachtet werden muss. Ein Vorschulkind kann sich schnell missverstanden fühlen, wenn seine Assoziationen von einem Gegenstand sich deutlich von denen seines erwachsenen Kommunikationspartners unterscheiden (vgl. Kolonko, 2011, S.78).

In der Entwicklungslinguistik wird der Worterwerb als **Mapping** bezeichnet, dabei müssen aus dem Wortstrom einzelne Wörter, deren Zuhörigkeit und Wortbedeutung erkannt werden. Dieser Vorgang muss mit sehr grosser Geschwindigkeit geschehen, damit der grosse Wortschatzumfang während den ersten Jahren überhaupt erworben werden kann. Es wurde in Studien beobachtet, „dass Wörter bereits nach ein- bis zweimaligem Hören in einem sprachlichen Kontext in einer vorläufigen Form ins Lexikon übernommen werden. Diese Fähigkeit wird in der Literatur als *Fast-Mapping* bezeichnet“ (Tiefenthal; zitiert nach Glück & Elsing, 2014, S.6). Beim heutigen Stand der Forschungsergebnisse ist es noch schwierig allgemeingültige Aussagen zu diesem Lernprozess zu sagen. Glück und Elsing (2014) beschrieben folgende Aussagen: Das Wort wird je häufiger es gehört wird, je vollständiger abgespeichert. Zuerst wird das Wort rezeptiv verstanden, je älter ein Kind ist, desto schneller wird es

im produktiven Wortschatz aufgenommen. In einer Fast Mapping-Studie wurde gezeigt, dass Kinder mit besserem lexikalischem Vorwissen neue Wörter schneller als ihre Altersgenossen lernten (vgl. Tiefenthal; zitiert nach Glück & Elsing, 2014, S.6). Andere Studien zeigten zudem, dass grundlegende kognitiven Fähigkeiten, das heisst die Fähigkeit die Wörter zu „sortieren“, sowie der Einfluss des phonologischen Arbeitsgedächtnisses, eine wichtige Rolle im Worterwerb spielen. Bei einer Studie mit sprachauffälligen Kindern mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung (SSES, vgl. Kap. 2.2) konnte gezeigt werden, dass diese auch nach dem Fast-Mapping Prinzip Wörter abspeichern, dies jedoch weniger gewinnbringend (vgl. Glück & Elsing, 2014, S.7).

Das Lernen von **abstrakten Begriffen**, wie „stolz“, „Mut“ oder „Glück“, können nur durch Erläuterungen gelernt werden. Somit ist der Wortschatzerwerb eines Vorschulkindes vom „soziokulturellen“ Einfluss und sprachlichen Angebot der Umwelt abhängig. Das Kind erlernt somit Begriffe, welche von seinen Bezugspersonen häufig benützt werden (vgl. Kolonko, 2011, S.78f). Andererseits nimmt das Kind selber am Prozess der Lexikonerweiterung teil, indem es Fragen stellt und sich so die Wörter der Erwachsenensprache aneignet (vgl. Kolonko, 2011, S.79) Das Kind kann aber nur die Zusammenhänge und Bedeutung eines Wortes erfragen und diese erlernen, wenn es sie verstehen kann „und es kann nur Wörter verstehen, für die es in der aktiven Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt einen Begriff erworben hat“. Das heisst „Die den erworbenen Worten zugrunde liegenden **Begriffe** sind das Ergebnis eines subjektiven Konstruktionsprozesses“ (Kolonko, 2011, S.79). Das Kind **begreift** also ein Wort in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und füllt es mit diesen Begriffen und Inhalt.

Der **Wortabruf** gelingt dank der Ordnung innerhalb des gelernten Lexikons, welche von Kolonko (2011) nach Aitchison (1994) wie folgt beschrieben wird. Das mentale Lexikon kann man sich wie ein flexibles ausbaubares Netzwerk vorstellen, dessen Inhalt, die Wörter, durch unterschiedliche Merkmale verbunden sind. Diese Merkmale ordnen sich in inhaltliche (semantische) und lautliche (phonologische) Eigenschaften. Beim Wortfindungsprozess wird erst das Wort nach den semantischen und fast gleichzeitig auch nach phonologischen Informationen gesucht, wobei das am häufigsten benützte Wort dann für die Produktion ausgewählt wird. „Je vielfältiger und stabiler die Netzwerkverbindungen sind, desto präziser und schneller können Wörter abgerufen werden“ (Kolonko, 2011, S.81). Besonders starke und stabile Verbindungen bestehen für den Alltagswortschatz, diese Wörter sind für den Wortabruf schneller verfügbar, als neu erlernte. Mit der Häufigkeit der Wortverwendung und der differenzierteren semantischen Abspeicherung nimmt somit auch die Geschwindigkeit und die Genauigkeit des Wortabrufs zu, was auch erklärt, dass Jugendliche und Erwachsene schnellere Wortfinder sind, als jüngere Kinder (vgl. Kolonko, 2011, S.81 und S.84).

Um die vielen Wörter beim Worterwerb zu Sätzen bilden zu können, benötigt es Regeln, welche die Grammatik vorgibt und vom Kind erworben werden muss. Der Wortschatzspurt wird von Grimm (2012) auch als Wortexplosion genannt. Wenn diese einsetzt und auch Verben und Adverbien angewandt werden, ist die „entwicklungskritische Schwelle für den Grammatikerwerb deshalb erreicht“ (Grimm, 2012, S.35).

### 2.1.2.3 Die Grammatikentwicklung

„Kinder erlernen Grammatik nicht um der Grammatik willen. Sie tun dies um effektiver kommunizieren zu können, um verstehen zu können und verstanden zu werden“ (Motsch, 2010, S.22). Beim regulären Grammatikerwerb lernen die Kinder dieses komplizierte Regelsystem bis zum Alter von etwa vier Jahren (vgl. Szagun, 2007, S.29). Im Laufe der **Grammatikentwicklung** erwerben die Kinder die Zusammensetzung der Wörter (Morphologie), die Satzstellung (Syntax), die 4 Fälle (Kasus), die Verbbeugung (Flexion), die Bildung der Zeitformen (Tempus) der Verben, die Verneinung (Negation), die Fragebildung (Interrogation) und die Bildung der Mehrzahl (Plural). Beim Erlernen der Syntax wird die Satzlänge während den ersten zwei Jahren immer länger, bis mit etwa 30 - 36 Monaten das Kind das konjugierte Verb an zweiter Stelle im Hauptsatz verwenden kann. Ab dem 37. Monat hat das Kind die Endstellung des richtig konjugierten Verbs in Nebensätzen erworben. Beim Erlernen der vier Fälle erwirbt das Kind in der hochdeutschen Sprache zuerst den besitzanzeigenden Genitiv, wie zum Beispiel „Papas Hut“ darauf den Nominativ, dann mit ungefähr 3 Jahren den Akkusativ und erst später kommt dann der Dativ dazu. Mit etwa 3 Jahren kann das Kind auch die Verben konjugieren und kann das Partizip bei regelmässigen Verben bilden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.127; Wendlandt, 2011, S.50). Im Hochdeutschen wird also zuerst der Genitiv erworben.

Die **Morphologie** beinhaltet also die Auseinandersetzung mit Wortbausteinen und deren Zusammensetzung zu Wörtern. Bei der **Syntax** geht es um die Regeln, wie Sätze gebildet werden. Grammatikalische Störungen werden demnach auch **syntaktisch-morphologische Störungen** genannt und kommen in der Sprachentwicklung häufig vor. Sie treten nicht nur bei Kindern mit spezifischen oder kognitiv bedingten Sprachentwicklungsstörungen auf, sondern häufig auch bei mehrsprachigen Kindern (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.126). Die Entwicklung der syntaktisch-morphologischen Fähigkeiten verläuft in der Regel in immer komplexer werdenden Phasen. Bei der Förderung grammatikalischer Kompetenzen ist **die Erwerbsreihenfolge der grammatischen Fähigkeiten des Kindes** zu unterstützen und zu beachten. Clahsen (1982) beschreibt 5 Phasen des normalen Grammatikerwerbs, welche durch weitere Studien bestätigt wurden. In den **Phasen I und II**, der Einwort- und Zweiwortäusserung (Alter von 12- 24 Monaten) orientieren sich die Kinder an den semantischen und pragmatischen Faktoren der Sprache. In diesen Phasen müssen der Wortschatz und die kommunikativen Fähigkeiten weiter gefördert werden. Erst ab **Phase III** (Alter 24- 30 Monaten), in welcher das Kind 3 und mehr Wörter benützt, entdeckt das Kind die morphologischen und syntaktischen Regeln. Die Phase III ist von Mehrwortäusserungen und ersten Äusserungen mit der **Verbzweitstellung im Hauptsatz** geprägt. In der **Phase IV** (Alter 30- 36 Monate) hat es die Verbzweitstellung erworben und die **Subjekt- Verb- Kontroll-Regel** entdeckt und bereits im Alter von 36- 42 Monaten, in der **Phase V**, produziert es erste **subordinierte Nebensätze mit der Verbendstellung (komplexe Syntax)** und weiss von den **Kasusmarkierungen im Akkusativ und Dativ** (vgl.,Motsch, 2010, S.24ff; Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.126). „Jeder abgeschlossene Erwerb einer Struktur setzt beim Kind Ressourcen frei, um sich auf den Erwerb einer „späteren“ Struktur einzulassen“ (Motsch, 2010, S.27). Dabei müssen die erworbenen Strukturen nur zu 60 % korrekt gebildet werden, um für die Therapie als genügend erworben erachtet zu werden. Die oben **fett** markierten syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten entsprechen der Erwerbsreihenfolge und den Themen, die

bei Kindern mit grammatischen Störungen und mehrsprachigen Kindern bevorzugt behandelt werden sollen. Zwischen den grammatikalischen Errungenschaften machen die Kinder zum Teil noch Fehlbildungen und Übergeneralisierungen neuer Formen (vgl. Motsch, 2010, S.28). Im normalen Spracherwerb ist die Grammatik bei Vierjährigen, also bei Kindergartenkindern, in ihren Grundzügen entwickelt. Zu der morphologisch orientierten Entwicklungstheorie von Clahsen besteht eine Gegentheorie von Vorfeld, welche von syntaktischen Entwicklungsmomenten ausgeht (vgl. Siegmüller, 2014, S.15). Es ist aber zurzeit nicht möglich, in der Therapie von Grammatikstörungen, einen nicht-seriellen Spracherwerb nachzustellen (vgl. Siegmüller, 2014, S.20). Weil die Sprachförderung und Therapie sich also an dieser seriellen Entwicklungsabfolge und an dem Phasenmodell nach Clahsen orientieren, wird diese grammatikalische Entwicklungsabfolge in der folgenden erstellten Tabelle 2 von Reber & Schönauer-Schneider abgebildet.



**Tabelle 2: Die syntaktisch-morphologische Entwicklung nach Reber & Schönauer-Schneider (2011, S. 127)**

	<b>Phase I</b> 12–18 Monate	<b>Phase II</b> 18–24 Monate	<b>Phase III</b> 24–30 Monate	<b>Phase IV</b> 30–36 Monate	<b>Phase V</b> ab 37 Monaten
<b>Verwendete Wortarten</b>	Zeigewörter (da) Nomen Verbpartikel (auf, ab)	Verben	Verben: haben, sein <b>Modalverben</b> (dürfen, müssen) Personalpronomen	<b>Präpositionen</b> (auf, über) Bestimmte Artikel (der, die, das)	<b>Konjunktionen</b> (und, oder; weil, wenn)
<b>Aspekt und Tempus</b>			<b>Präsens</b> Perfekt, meist auswendig gelernte Partizipien, dann <b>Übergeneralisierung</b> (hab geesst)	Präferenz von „haben“- Perfekt <b>Vorsilbe</b> der Partizipien zunehmend korrekt Imperfekt von sein: <b>war</b>	<b>Partizipien</b> grundlegend korrekt, jedoch noch Übergeneralisierungen <b>Futur</b> (ich werde das machen) <b>Passiv</b> (das muss gekocht werden)
<b>Verbflexion</b>		Verbstamm (mach) Infinitiv (machen)	1. Person (ich mach-e) 3. Person (mach-t)	2. Person (du mach-st)	
<b>Kasus</b>			<b>Nominativ</b> als Grundform	Übergeneralisierung des <b>Nominativs</b> (ich werf ein Ball/der Ball) Allmählich Gebrauch des <b>Akkusativs</b> (ich will den Ball)	Übergeneralisierung des <b>Akkusativs</b> (mit den Ball) Allmählich erster Gebrauch des <b>Dativs</b> (mit dem Ball)
<b>Syntax</b>	1-Wort-Äußerungen	2-Wort-Äußerungen mit variabler Wortstellung	variable Mehrwort-äußerungen, viele Auslassungen Verb häufig am <b>Satzende (Finalstellung)</b> (Ina Ball spielen)	finites Verb in Zweitstellung (Das Auto hupt laut) flexibles Vorfeld (Ich/Im Garten/Heute laufe ...)	Verbfinalstellung in <b>Nebensätzen</b> korrekt (Wenn ich fertig bin, ...)
<b>Fragen</b>	Nur durch Intonation	Intonation und Fragepronomen (Das Ente? Wo Auto?)	wie II, auch mehrteilig (Was das? Wo Auto fährt?)	Inversion (Kommst du?)	zweites Fragealter: Warum? allmählich indirekte Fragen (Ob der Papa kommt?)

Grimm (2012) schreibt, dass bei einer regulären Sprachentwicklung das Kind im späten Vorschulalter die grammatikalische Struktur der Sprache, sowie die Syntax und die Morphologie, zunehmend korrekt ausgebaut werden. Zudem schreibt sie, dass schon vorher, also bereits im Alter von 24 bis 36 Monaten, das Kind zunehmend auch komplexe Sätze versteht (S. 38). Dies ist eine erstaunliche Leistung, denn ein Wort kann in Verbindung mit anderen Wörtern in einem Satz ganz unterschiedliche Bedeutungen haben. Grimm (2012) schreibt dazu folgendes Beispiel: „Eine Feder ist leicht“ und „Die Arbeit fällt mir nicht leicht“ (S. 18). Wie sich das Sprachverstehen entwickelt zeigt das folgende Kapitel.

#### 2.1.2.4 Die Entwicklung des Situations- und Sprachverstehens

Eine wichtige Kompetenz, die vor der Entwicklung des Sprachverstehens steht, ist das **Situationsverstehen**. Beim Situationsverstehen muss das Kind eine Situation deuten können. Eine entsprechende Situation könnte in etwa sein, dass die Mutter mit einem Tablett, welches sie mit beiden Händen hält, auf den Balkon möchte, doch die Balkontür ist verschlossen. Sie sieht ihr Kind im selben Zimmer an und deutet mit dem Kinn zur Tür und bittet das Kind: „Könntest du mir bitte die Balkontüre öffnen?“. Einerseits kann das Kind die Situation ohne Sprache verstehen, indem es die Bewegung vom Kinn der Mutter zur Balkontür deutet, es versteht also die Situation, dass die Mutter gerne mit dem Tablett auf den Balkon möchte, wofür es jedoch die Türe öffnen sollte. Das Kind kann aber auch die sprachliche Mitteilung verstehen. Dazu muss es die Wörter Balkontüre, öffnen und das Personalpronomen du, verstehen. Das Situationsverstehen kann also in diesem Moment das Sprachverstehen unterstützen oder sogar ersetzen. Gesten können also im Alltag, beim Unterricht oder auch daheim das Verstehen von Situationen oder der Sprache von Kindern, welche in ihrem Sprachverstehen eingeschränkt sind, unterstützen (vgl. Hachul & Schönauer-Schneider, 2012, Position 249 - 267).

Das **Sprachverständnis** ist ein grundlegender Aspekt, damit sich das Kind in vielen zentralen Bereichen weiterentwickeln kann. „Sprachverständnis ist ein hochkomplexer Vorgang, der eine Vielzahl von Leistungen umfasst...“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.165). Ein Kind muss dabei Sprache von Geräuschen unterscheiden, aus dem Sprachfluss einzelne Wörter filtern und ihnen ihre Bedeutungen zuordnen können. Wenn ein Kind eine Sprachverständnisstörung zeigt, kann es Aussagen aus seinem Umfeld nicht optimal verarbeiten. Dies führt dazu, dass es Aufgaben nicht richtig angehen und es dann zu Leistungseinbußen führen kann. Auch im sozialen Bereich, der für die Entwicklung und das Lernen sehr wichtig ist, ist es mit einer solchen Störung benachteiligt.

Um die Sprache zu verstehen helfen dem Kind die **Sprachverstehensstrategien**. Zuerst verwendet das etwa 1 bis 1 ½ Jahre alte Kind die Schlüsselwortstrategie, indem einzelne Worte aus konkreten Situationen das Verstehen der Sprache erleichtern. Der verstandene Wortschatz wächst sehr schnell von 50 Wörtern beim ungefähr einjährigen Kind auf bis zu 200 - 400 Wörtern mit ca. 2 Jahren. Zum Verstehen von Bezeichnungen können sie nun auch Aussagefunktionen wie beispielsweise, dass ein Ball *blau* ist, erfassen. Das Wortverständnis vergrößert sich darauf rasch auf 2000 Wörter, dabei werden auch immer mehr Verben und Personalpronomen verstanden. Mit ungefähr 3 Jahren versteht das Kind immer besser auch Adjektive.

„Mit 3 ½ Jahren nutzen die Kinder die Wortreihenfolgestrategie, das heisst, sie interpretieren die Sätze so, dass der Akteur im Satz immer zuerst genannt wird“ (Wendlandt, 2011, S.48). Weil das Kasussystem, das heisst die vier Fälle Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv, noch nicht vollständig erworben ist, kommt es deswegen immer wieder zu Fehlinterpretationen. Erst ab etwa 5 Jahren, das heisst ungefähr im 2. Kindergartenjahr, haben die Kinder auch die grammatikalische Strategie erworben. Sie beziehen dann die Fälle in die Interpretation mit ein und verstehen auch immer mehr Neben- und Passivsätze. Mit ca. 6 Jahren verstehen die Kinder 9000 bis 14'000 Wörter. “Das

Wortverständnis übersteigt zu jedem Zeitpunkt der Sprachentwicklung den Umfang des produktiven Wortschatzes“ (Wendlandt, 2011, S.49). „...obwohl ein Kind bis zur Pubertät zwar die unglaubliche Menge von ca. 60 000 Wörtern erwerben, genügen schon ca. 4000, um 95 % der Äusserungen verstehen zu können (Glück; zitiert nach Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.99).

In der ungestörten Kommunikation benötigt es nicht nur ein genügendes Sprachverstehen und ein genügend grosser Wortschatz, sondern auch die pragmatische Kompetenz, welche auch entwickelt werden muss.

### 2.1.3 Die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz

Um mit Personen in Verbindung zu treten, benötigen wir die Sprache. Mit der Sprache können wir anderen Personen unsere Gefühle und Bedürfnisse mitteilen, sowie Wünsche äussern und Absprachen treffen (vgl. May, S. 11). „Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als Interaktion bezeichnet“ (Watzlawick, 2000, S. 50f). Meist sind die Eltern eines Kindes die ersten Personen, die mit ihm in eine Interaktion treten. „Beziehung und Bindung entstehen aus dem zwischenmenschlichen Austausch“ (Largo, 2012 b, S. 35). Dieser Austausch findet im ersten Lebensjahre vorwiegend durch nonverbale Sprache und mit dem Eintritt ins Kleinkindalter mit der gesprochenen Sprache statt (vgl. Largo, 2012 b, S.35). Dabei bleibt, wie auch in der weiteren Entwicklung, die nonverbale Kommunikation in jeder Interaktion sehr wichtig. Diese Erkenntnis formuliert Watzlawick wie folgt: „Wenn man also akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, d.h. Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann“ (2000, S. 51). Die verbale Kommunikation bildet darüber hinaus einen wichtigen Faktor für differenzierte Äusserungen. „Das Kind spürt, dass es mit dem eigenen Sprechen Einfluss auf seine Welt gewinnt, andere Menschen „in Bewegung“ zu versetzen vermag und damit auch zunehmend besser seine Bedürfnisse zu befriedigen weiss“ (Wendlandt, 2011, S. 17). Dazu muss ein Kind lernen, dass es seine sprachlichen Aussagen den momentanen lokalen, temporalen und personalen Gegebenheiten entsprechend anpassen muss. Diese Fähigkeit nennt man **Pragmatik** (vgl. El Mogharbel & Deutsch, 2007, S. 58). Die Pragmatik ist als Forschungsgegenstand sehr komplex, weshalb Störungen in diesem Bereich lange nicht zugordnet werden konnten. Die Probleme in diesem Bereich wurden oft einfach als sozial auffällig interpretiert. Zur Pragmatik gehört die Organisation des Gesprächs, indem es eröffnet, abgeschlossen und beim Sprechen abgewechselt wird. Zusätzlich muss das Kind erkennen, dass seine Perspektive und seine Informationen dem Zuhörenden eventuell nicht bekannt ist, es muss sich also in den Zuhörer hineinversetzen können, was **Perspektivenübernahme** genannt wird (vgl. Hansen und Heidtmann, 2010, S. 112f). Mit Perspektivenübernahme im Allgemeinen wird das Nachvollziehen von Zuständen in den Bereichen Denken, Fühlen und Wollen einer anderen Person verstanden (vgl. Silbereisen & Ahnert; zitiert nach Hansen und Heidtmann, 2010, S. 114). Eine mögliche Einführung oder Übung der Perspektivenübernahme ist das dialogische Bilderbuchlesen, während dem Gelegenheiten geschaffen werden, dass das Kind sich mit Gedanken, Gefühlen und Einstellungen anderer Menschen und Figuren auseinandersetzen kann (vgl. Hansen und Heidtmann, 2010, S. 114). Die Entwicklung dieser

kommunikativ-pragmatischer Kompetenz werden schrittweise aufgebaut, was im folgenden Abschnitt zusammengefasst ist.

Mit etwa 2 ½ Jahren weiss das Kind, dass ein Gespräch davon geprägt ist, dass abwechselnd kommuniziert wird. Weitere **kommunikative Kompetenzen**, wie Fragen stellen, die Möglichkeit zu berichtigen, wenn man sich missverstanden fühlt, kommen hinzu. Ab ungefähr 3 Jahren können sich die Kinder ins Gegenüber hineinversetzen und haben bereits die Fähigkeit auch die Mimik des Sprechpartners richtig zu interpretieren. Beim Eintritt in den Kindergarten verfügen die meisten Kinder über die Möglichkeit, auch losgelöst von der Gegenwart, Erlebtes zu erzählen oder Fragen zu stellen, welche durch ihr Nachdenken entstanden sind. Die Fähigkeit, Geschichten erzählen zu können, wird im Kindergartenalter weiter verfeinert. Dazu werden noch metasprachliche und metakommunikative Kompetenzen gelernt. Beim Rollenspiel im Kindergarten zeigen sich die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder. Die kommunikative Entwicklung ist bei Schulbeginn aber noch nicht beendet. Das 7- bis 10 jährige Schulkind entwickelt noch die Kompetenz zur emphatischen Gesprächsführung (vgl. Wendlandt, 2011, S.52f).

In der Betrachtung der kommunikativen Entwicklung im Vorschulalter „...wird deutlich, wie vielschichtig und eng miteinander verwoben kognitive, soziale und sprachliche Entwicklungsprozesse in diesem Altersabschnitt sind“ (Peter, 2008, S.49). Einerseits muss das Kind lernen, bei der Kommunikation die Bedürfnisse des Gesprächspartners zu berücksichtigen. So wird die Sprache weiterentwickelt, welche andererseits die Sozialisation des Kindes unterstützt. Die Sozialisation des Vorschulkindes wird also durch die sprachliche Kommunikation unterstützt, welche aber wiederum nur durch den Abbau des kindlichen Egozentrismus und die Stärkung der sozialen Perspektivenübernahme weiterentwickelt werden kann (vgl. Peter, 2008, S.49). Die „kommunikativ-interaktive“ Kompetenz wird unter anderem auch im komplexen Spielgeschehen des Rollenspiels im Kindergarten weiter verfeinert (vgl. Peter, 2008, S.56). Das Umfeld hat demnach einen grossen Einfluss auf die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen und auf die Sprachentwicklung.

Untersuchungen konnten zeigen, dass Kinder im Vorschulalter in der Lage sind ihre Sprache Kindern mit weniger kompetenter Sprache anzupassen. „So verwenden bereits vierjährige Kinder im Dialog mit jüngeren Kindern einen vereinfachten Sprachstil“ (Kolonko, 2011, S.65). Aus heilpädagogischer Sicht ist das interessant, weil dadurch also auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder Kinder mit Sprachstörungen profitieren.

### **2.1.4 Förderliche Einflüsse auf die Sprachentwicklung**

Für eine normale Sprachentwicklung sind nicht nur die genetischen Voraussetzungen wichtig, sondern auch ein förderndes Sprachvorbild der Eltern. Eltern die selber gerne über Erlebtes und Gehörtes und über ihre eigenen Ideen und Gefühle sprechen, wecken die natürliche Sprechfreude beim Kind. Dabei ist es sehr wichtig, dass das Kind nicht unter Druck kommunizieren muss, sondern entspannt plaudern darf, auch wenn das Gesagte fehlerhaft ist. Das Kleinkind soll Zutrauen zu seinen sprachlichen Fähig-

keiten entwickeln können. Dabei ist das Zuhören des Kommunikationspartners ein wichtiger Faktor. Ein guter Zuhörer ist ein aktiver Zuhörer, ist ganz Ohr und kann auf das Gehörte eingehen. Durch möglichst viele Kontakte lernen die Kinder ihre eigenen Wünsche und Gefühle auszudrücken. Sie lernen verschiedene „kommunikative Fähigkeiten“. Dabei sind Kontakte zu Gleichaltrigen im Kindergarten, der Schule und daheim besonders wichtig, da sie in der Interaktion untereinander besonders viel lernen. Förderlich ist aber auch, wenn das Kind mit einem erwachsenen Sprachvorbild, wie etwa mit der Mutter oder dem Vater, der Kindergarten Lehrperson oder den Therapeuten oder Therapeutinnen, spielen darf und dabei spielerisch neue Wörter oder Satzmuster lernt (vgl. Wendlandt, 2011, S.96ff).

Daneben ist ein sinnvoller Umgang mit Medien von grosser Wichtigkeit. Ein übermässiger Konsum kann neben anderen Nebenwirkungen auch Sprachauffälligkeiten bewirken. „Auch können eine belastende Wohnumwelt, schwierige Lebensverhältnisse bzw. Vernachlässigung oder Gewalt unter Umständen einen Rückstand in der Sprachentwicklung bzw. Auffälligkeiten des Sprechens, der Sprache und der Stimme mitbedingen“ (Wendlandt, 2011, S.94).

### 2.1.5 Die Entwicklung der Schriftsprache

Neben dem oben beschriebenen primären Sprachsystem wird auch das sekundäre Sprachsystem, die **Schriftsprache**, entwickelt. Die Entwicklung der Schriftsprache, beginnt bereits lange vor dem Eintritt in die erste Klasse, indem das Kind dreidimensionale Gegenstände aus dem Alltag in zweidimensionalen Abbildungen der Bilderbücher wiedererkennt. In einem weiteren Schritt setzt sich das Kind mit den Buchstaben auseinander. Die zwei Sprachsysteme beeinflussen sich gegenseitig, indem es im Schulalter mit dem Erwerb der Schriftsprache zu einem Zuwachs des passiven und aktiven Wortschatz kommt (vgl. Wildegger-Lack, 2011, S.13f). Niedermann und Sassenroth unterteilen die Leseentwicklung in sieben aufeinander aufbauende Phasen, wobei sie sich auf Modelle von Scheerer-Neumann (1995), Günther (1995) und Brügelmann (1986) stützen (vgl. 2002, S.7). „Die Modelle eignen sich für die Begleitung des Schriftspracherwerbs mit vier- bis achtjährigen Kindern besonders, weil sie auch die anfänglichen Phasen des Prozesses, die bereits in der frühen Kindheit einsetzen, ausführlich beschreiben“ (Sörensen, 2009, S.11). Die erste präliterale-symbolische Phase beschreibt die Erfahrungen, welche ein Kind mit Bildern, Bilderbücher und geschriebenem Text erworben hat. Ein Kind kann dabei Bild und Text voneinander unterscheiden. Vielleicht weiss es schon, dass Geschriebenes mit Inhalten zu tun hat, oder dass es beim lesen eine Leserichtung gibt (vgl. Niedermann & Sassenroth, 2002, S.8). Das Kind kann in dieser Phase, mit etwa zwei Jahren, einen bekannten dreidimensionalen Gegenstand als zweidimensionale Abbildung wieder erkennen (vgl. Sörensen, 2002, S.11). In der zweiten Phase erkennen die Kinder Schriftzüge und -zeichen in ihrer Umwelt (vgl. Niedermann & Sassenroth, 2002, S.9). Da den Kindern die Grapheme noch nicht bekannt sind, handelt es sich in der logographischen Phase nicht um lesen. In der dritten logographemischen Phase können Kinder einfache Schriftbilder wie z.B. „Mama“ oder den eigenen Namen anhand visueller Merkmale erkennen. Der Kontext ist dabei die entscheidende Entschlüsselungshilfe (vgl. Niedermann & Sassenroth, 2002, S.9). In der vierten Phase der ersten

Graphem-Phonem-Korrespondenz entdeckt das Kind, dass ein Buchstabe mit einem Laut korrespondiert. „Die Kinder erkennen, dass die Buchstaben, die sie bis jetzt visuell als unterschiedlich gestaltete Zeichen wahrgenommen haben, ebenso Symbole für einen bestimmten Laut darstellen“ (Sörensen, 2009, S.12). Die Kompetenz einzelne Buchstaben in Laute zu übersetzen und sie zusammenzufügen, ist der Kern der Phase fünf, des vollständigen Synthetisierens. Dabei wird der Kontext als Entschlüsselungshilfe erstmals gemieden. In der sechsten Phase kann das Kind schneller lesen, es muss nicht mehr jeden Buchstaben entziffern, es kann Buchstabengruppen verarbeiten. (vgl. Niedermann & Sassenroth, 2002, S.11). Die siebte Phase beinhaltet dann das flüssige Lesen. Die Lesestrategien werden automatisiert und die Aufmerksamkeit wird auf den Inhalt der Texte gerichtet (vgl. Niedermann & Sassenroth, 2002, S.12). Um den Schriftspracherwerb zu unterstützen empfiehlt Sörensen realitätsnahe Spiel- und Lernumgebungen, bei denen die Kinder aktiv verschiedene Rollen einnehmen und so aus unterschiedlichen Perspektiven Zugang zu Schreib- und Lesetätigkeiten bekommen (vgl. Sörensen, 2009, S.16).

### **2.1.6 Kognitive Entwicklung in Zusammenhang mit der Sprachentwicklung**

„Viele Fortschritte des Denkens werden erst durch die Sprache ermöglicht, so wie auch umgekehrt das Denken das sprachliche Wissen beeinflusst“ (Grimm, 2012, S.15).

Wendlandt betont, dass kognitive Beeinträchtigungen immer auch Entwicklungsverzögerungen der Sprachentwicklung zur Folge haben. Gründe dafür sind, dass es für den Spracherwerb notwendig ist, die Sinneseindrücke der auditiven Wahrnehmung zu verarbeiten und abzuspeichern. Dabei muss das Kind in der Lage sein aufmerksam hinzuhören und ein Bewusstsein für die Sprache, die Sprachbewusstheit, zu bilden. So kann es Wörter in Verbindung mit Gegenständen lernen, also kognitiv verarbeiten. Diese Verarbeitung kann gestört sein, wenn eine zentral- auditive Verarbeitungsstörung vorliegt. In der auditiven Verarbeitung sind neben dem Aussen-, Mittel- und Innenohr auch der Hörnerv und gehörverarbeitende Teile des Gehirns verantwortlich. Auch in den letztgenannten Teilen der auditiven Wahrnehmung kann es zu Störungen kommen, dies wenn die akustischen Reize nicht lokalisiert, nicht genügend Aufmerksamkeit für diese Reize vorhanden ist oder nicht von ähnlich klingenden Geräuschen unterschieden werden können. Wichtig ist auch, dass die hörverarbeitenden Zentren die wahrgenommenen Reize abspeichern können (vgl. Wendlandt, 2011, S.33).

Eine beeinträchtigte kognitive Entwicklung hat zur Folge, dass wichtige Meilensteine, welche für das Erlernen der Sprache eine Voraussetzung bilden, verzögert erworben werden. Die meisten Säuglinge erkennen schon mit etwa 8 Monaten, dass die Dinge, welche nicht angeschaut werden, immer noch da sind, was auch mit „Objektpermanenz“ bezeichnet wird. Die Einsicht ist eine nötige Voraussetzung der Sprache, weil die Kinder so die „Symbolfunktion“ von Wörtern und der Sprache erkennen. Mit etwa zwei Jahren entdecken die Kinder, „dass Objekte, Handlungen und Verhältnisse zwischen ihnen, mithilfe von Sprache ausgedrückt werden können“ (Wendlandt, 2011, S.39). Wenn diese Entwicklungsschritte wegen kognitiver Entwicklungsverzögerung später erworben werden, ist damit auch die Sprachentwicklung verzögert, was wiederum Auswirkungen auf die Interaktion mit dem sozialen Umfeld

und auf die kognitive Entwicklung hat. „Die sich entwickelnde Sprache verändert die Kognition in bedeutsamen Hinsichten und eröffnet ein Wissenspotenzial, das ohne sie - die Sprache - überhaupt nicht zugänglich wäre“ (Nelson; zitiert nach Grimm, 2012, S.15).

## 2.2 Sprach-, Sprech- und spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES)

Nachdem in den Kapiteln 2.1.1 bis 2.1.5 die reguläre Sprachentwicklung beschrieben wurde, wird in diesem Kapitel noch genauer darauf eingegangen, welche Sprachstörungen es gibt. Im speziellen wird die Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) beschrieben, da die Forschenden davon ausgehen, dass sie bei der Befragung Expertinnen und Experten interviewen werden, welche hauptsächlich Kinder mit einer SSES fördern.

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass Jungen von Störungen in der Sprache vermehrt betroffen sind als Mädchen. Allgemein sind sie anfälliger auf biologische Unregelmässigkeiten während der Schwangerschaft oder der Geburt. Diese Tatsache ist erblich bedingt und wird mit dem Y-Chromosom in Verbindung gebracht. (Grimm, 2012, S.56)

Es gibt Störungen der Sprache und des Sprechens. Die Sprechstörungen werden als artikulatorische Störungen bezeichnet (vgl. Grimm, 2012, S.55). Die **Artikulationsstörungen** meinen Schwierigkeiten des Kindes, welche auf der „peripher phonetisch-artikulatorischer bzw. motorischer Ebene“ liegen. „Sie wird definiert als die Unfähigkeit, eine isoliert oder im phonetischen Kontext wahrnehmungsmässig annehmbare Version eines Phons zu produzieren“ (Dodd; zitiert nach Fox-Boyer, 2014, S.43). Die Artikulationsstörung wird mit der **phonetischen Störung** gleichgesetzt. Die **phonologische Störung** hingegen „bezieht sich auf Probleme in der Aussprache, durch die bedeutungstragende (= phonemische) Kontraste aufgehoben werden“ (Fox-Boyer, 2014, S.44). Fox-Boyer verwendet als Oberbegriff für die phonetische und phonologische Störung, die **funktionelle Aussprachestörungen**. Definitive Ursachen für diese oben genannten Schwierigkeiten können bislang nicht genannt werden, im Gegensatz zu den **organischen Aussprachestörungen**, bei denen die Ursachen schon vom Namen her erkennbar sind, nämlich in einer klaren organischen Problematik. Diese sind beispielsweise Spaltbildungen oder hochgradige Hörstörungen bis Gehörlosigkeit, auch Aussprachestörung als „Teilsymptomatik bei geistiger Behinderung“ wird dazugezählt. Die verbale Entwicklungsdyspraxie (VED) zählt zu den organischen Aussprachestörungen, da sie zu den neurologischen Störungen eingeteilt wird, obwohl aktuell darüber diskutiert wird, ob die Ursache wirklich neurologisch ist (vgl. Fox-Boyer, 2014, S.43f). In den Interviews für die Forschungsarbeit der vorliegenden Masterarbeit wurden Therapiesituationen mit Kindern mit einer VED erwähnt.

Erwartungsgemäss sollten sich die Kinder von 5 Jahren und bis spätestens zum Schuleintritt die Sprache expressiv, aber auch rezeptiv, in allen eingangs beschriebenen Sprachentwicklungsbereichen ihrer Muttersprache angeeignet haben. Trifft dies nicht zu, so spricht man von einer Sprachentwicklungsstörung.

Die folgende Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die verschiedenen Sprachstörungen und deren Ursachen. Zum einen gibt es Sprachentwicklungsstörungen, welchen eindeutige organische und funktionelle Ursachen zugeordnet werden können. Bei diesen ist die Störung der Sprache deshalb nur ein sekundäres Problem, eines von mehreren Symptomen. Diese Sprachstörungen werden deshalb von Grimm als sekundäre Störungen benannt. Wenn jedoch keine klare definierbare Ursache vorhanden ist, spricht Grimm von primärer Störung, dies um die **spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)** klar von den anderen Störungen abzugrenzen (vgl. Grimm, 2012, S.58f).

**Tabelle 3: "Störungen der Sprachentwicklung" (Grimm, 2012, S. 58)**

<b>Bei sensorischer Behinderung</b>	- Kinder mit Hörstörungen - Blinde Kinder
<b>Bei neurologischer Schädigung</b>	- Kinder mit erworbenen Aphasien
<b>Bei mentaler Retardierung</b>	- Kinder mit Down-Syndrom - Kinder mit Williams-Beuren-Syndrom
<b>Bei pervasiver Störung</b>	- Kinder mit frühkindlichem Autismus
<b>Bei nicht offenkundiger Ursache</b>	- Kinder mit spezifischer Störung der Sprachentwicklung (dysgrammatisch sprechende Kinder)

Von einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung wird gesprochen, wenn „im Wesentlichen nur sprachliche Leistungen betroffen sind“ (Schecker et al., 2007, S.193). Die Kinder mit SSES haben also keine Beeinträchtigung der Basisfunktionen, das heisst **keine** sensorischen Schädigungen, wie etwa eine Hörstörung, keine schwerwiegenden neurologischen Schädigungen, keine emotionalen Schädigungen und haben auch keine geistige Behinderung (vgl. Grimm, 2012, S.99). Bei 7 % aller Kinder kann isoliert, ohne andere Ursachen, die Sprachentwicklung gestört sein (vgl. Grimm, Kauschke; Dannebauer; zitiert nach Kannengieser, 2012, S.7).

Bei der spezifischen Sprachentwicklungsstörung können charakteristische Eigenschaften aufgezählt werden. Die Kinder beginnen erst spät mit dem Spracherwerb, welcher langsam stattfindet, mit wahrscheinlicher „Plateaubildung“. Ihr Sprachverständnis ist gewöhnlich besser als die Sprachproduktion entwickelt, und die formalen Eigenschaften der Sprache sind in besonderer Weise defizitär (vgl. Grimm, 2012, S.99). Eine mögliche Plateaubildung hat zur Folge, dass der Leistungsunterschied zwischen Kindern, mit SSES im Gegensatz zu Kindern mit normaler Sprachentwicklung, mit zunehmendem Alter immer grösser wird.

Die Ausprägungsvielfalt der SSES ist jedoch sehr gross. Es können das Sprachverständnis und die Sprachproduktion betroffen sein, oder der produktive Teil mehr als der rezeptive Teil. (Grimm, 2012, S.101). Meistens ist also das Sprachverständnis besser ausgeprägt als die Sprachproduktion, so wie



es auch bei den Kindern mit regulärer Sprachenwicklung ist. Die Kinder mit der SSES dürfen aber nicht mit der Norm verglichen werden, da sie immer auch ein Sprachverständnisdefizit gegenüber dem Durchschnitt der Kinder aufweisen. Häufig werden Sprachverständnisprobleme nicht erkannt oder unterschätzt. Grimm (2012) erzählt, dass die Fehleinschätzung oder sogar Nichterkennung von Schwierigkeiten bei Sprachverstehens-Leistungen auch Experten oder Expertinnen unterlaufen kann (vgl. S.107f). Charakteristisch für Kinder mit einer SSES ist, dass sie Sätze bilden, welche bei der normalen Sprachentwicklung nie auftreten. Sie bilden also keine Sätze, wie sie Kleinkinder bilden würden, sondern oft längere Sätze, mit teilweise flexiertem Verb am Ende des Satzes, da aber trotzdem grammatikalisch falsch sind. Beispielsweise: „Mama auch Kindergarten ist“ (anstatt: „Mama ist auch im Kindergarten“) (vgl. Grimm, 2012, S.111ff). Es bestehen nicht nur Probleme beim Bilden von Sätzen (Syntax), sondern auch beim Bilden von richtigen Wortformen (Morphologie). Die Kinder haben enorme Schwierigkeiten bei der Subjekt-Verb-Kongruenz („die Kinder spielte“), beim richtigen Verwenden von Artikeln und viele weitere morphologische Schwierigkeiten. „Es ist fraglich, ob die morphologischen Probleme jemals ganz bewältigt werden können“ (Grimm, 2012, S.114). Die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben demnach **syntaktisch-morphologische Störungen**, diese werden umgangssprachlich auch als Störungen der Grammatik bezeichnet. Veraltet ist der Ausdruck „Dysgrammatismus“ (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.126).

Es gibt keine Erklärung, welche für alle Variationen der SSES stimmig ist. Allgemein kann aber gesagt werden, dass die Störung biologisch bedingt ist und mehrfache Ursachen haben kann. Diese werden in der Umweltsprache, in der Kognition des Kindes und seiner Informationsverarbeitung gesucht. „Darüber hinaus wurden Defizite des **phonologischen Arbeitsgedächtnisses** festgestellt“ (Wendlandt, 2011, S.71). Der Begriff „phonologisches Arbeitsgedächtnis“ wird im Kapitel 2.1.2.1. der Sprachentwicklung erklärt.

Der Anteil der Kinder, welche bis zum Alter von 24 Monaten die 50-Wortgrenze noch nicht erreicht haben, ist nach internationalen Studien mit 13 bis 20 % der Kinder sehr hoch. Diese Kinder werden als „**late talkers**“ bezeichnet. Die Hälfte dieser Kinder holt diesen Sprachentwicklungsrückstand bis zum dritten Lebensjahr wieder auf. Sie erhalten dann den Namen „**late bloomers**“. Es bleibt also ein hoher Prozentsatz von Kindern, welche diesen Rückstand nicht aufholen. Aus diesem Grund empfiehlt Grimm, die „late talkers“ genau zu beobachten. „Eine frühzeitige Therapie kann unter Umständen verhindern, dass aus der anfänglich diagnostizierten Sprachverzögerung ein kumulatives Defizit mit Plateaubildung entsteht“ (Grimm, 2012, S.105).

Aus diesem Grund empfiehlt auch Zvi Penner bei Kindern mit einem Risiko für Spracherwerbstörungen eine systematische Frühförderung (siehe Kapitel 2.1.1). Er spricht von **SprachEntwicklungsStörungen**, oder SES, wenn ein Kind mit zwei Jahren die Grenze von 50 Wörtern im aktiven Wortschatz nicht überschritten hat (vgl. 2006, S.95). Seiner Meinung nach sind die „Spontanaufholer“ in der Regel keine echten Aufholer. Er gliedert sie in folgende zwei Gruppen: Zur Gruppe 1 gehören die Kinder, welche vor der Einschulung wenig auffällig waren, dann aber in der Schule ihre sprachlichen Lerndefizite mit Lernschwächen wie Legasthenie / Dyslexie zeigen. Auch zur Gruppe 2 zählt er Kinder, welche

vor der Einschulung weniger auffällig werden. Ihre sprachlichen Leistungen bleiben jedoch im unteren Normbereich. Sie sind mit den steigenden Anforderungen häufig überfordert und fallen in das alte SES-Muster zurück (vgl. Penner, 2006, S.101).

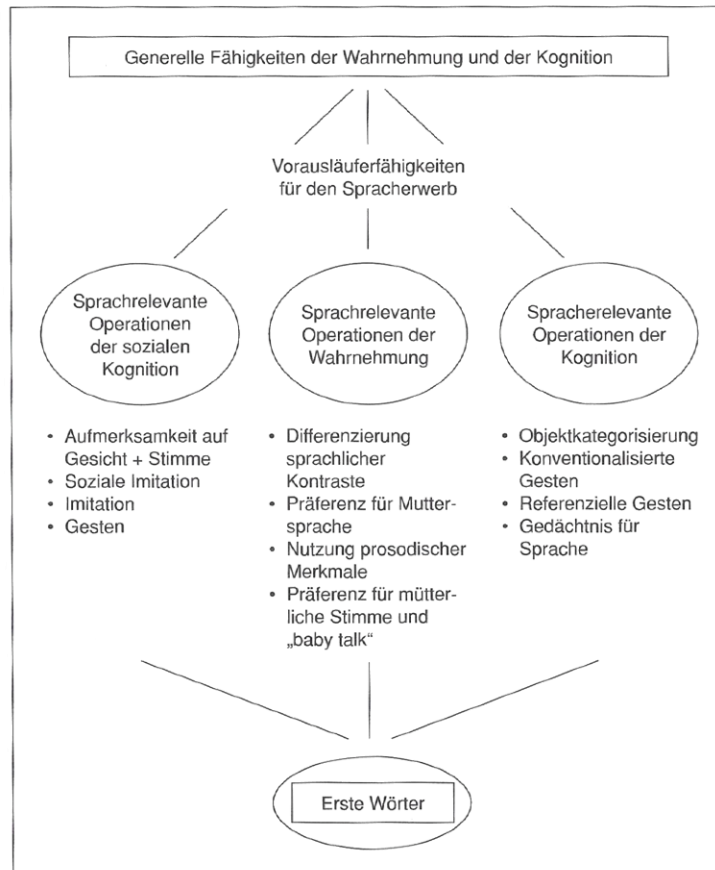
Eine grosse Unterstützung bei der Sprachanbahnung von Kindern mit starker Spracherwerbsstörung ist die Gestik unterstützte Kommunikation (GuK). Diese und weitere durch Handzeichen mögliche Kommunikationsformen werden im folgenden Kapitel beschrieben.

### **2.3 Handzeichen in der Unterstützten Kommunikation**

Interaktion findet nicht ausschliesslich durch die verbale Kommunikation statt, sondern Sprache und Ausdruck geschieht auch durch die Körperhaltung, Mimik und Gestik. Grimm (2012) zählt die Gesten zu den Vorausläuferfertigkeiten für den Spracherwerb. Sie gehören zu den „Spracherelevanten Operationen der Kognition“, dies neben der „Objektkategorisierung“ (Fähigkeit Begriffe und Kategorien zu bilden) und dem „Gedächtnis für die Sprache“. Bereits sehr früh, noch als Säugling, kommuniziert das Kind durch „referenzielle“ und „konventionalisierte“ Gesten:

So deutet das Kind beispielsweise auf ein ganz bestimmtes Objekt, um die Mutter darauf aufmerksam zu machen. Es schüttelt den Kopf, um Ablehnung zu signalisieren...Da diese Gesten aus festgefügteten Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge bestehen, kommt ihnen eine Brückenfunktion für den Übergang vom nicht sprachlichen zum sprachlichen Handeln zu. (Grimm, 2012, S.28)

Grimm (2012) schreibt weiter, dass bei einem Kleinkind, welches im Alter von 12 bis 15 Monaten nur wenige Gesten gebraucht, auch der Wortschatzerwerb verspätet einsetzen wird (vgl. S.23).



**Abbildung 2: Vorausläuferfertigkeiten (Grimm, 2014, S.22)**

Die Gesten, als Teil der **Handzeichen** (vgl. Abb. 3), und die Mimik sind die bekanntesten **körpereigenen Kommunikationsformen**. Mittgeteilt wird sich aber auch in der Form der **basalen Kommunikation**, so durch den Atemrhythmus, vegetative Zeichen, wie Hautveränderung, aussenden von Geruchsstoffen, Temperaturveränderungen, Vokalisierungen, wie Schreien, Lautieren, Körperspannung, zielgerichtete, unwillkürliche Bewegungen, stereotypisches Verhalten. Diese Kommunikationsformen werden oft intuitiv eingesetzt und der Gesprächspartner nehmen diese Informationen meist nur unbewusst wahr, dennoch werden sie bei Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen verwendet. Die Handzeichen werden häufig in der Unterstützten Kommunikation (UK) angewandt und zeigt, dass häufig Sprache in Verbindung mit Bewegung stattfindet. (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, S.25f). Diese Tatsache hilft bei der **Unterstützten Kommunikation (UK)**:

**Definition:** Der Begriff **Unterstützte Kommunikation** steht als deutsche Bezeichnung für das international etablierte Fachgebiet AAC (Alternative and Augmentative Communication). Ziel ist die Verbesserung der kommunikativen Möglichkeiten von Menschen mit schwer verständlicher oder fehlender Lautsprache mittels alternativer und ergänzender Kommunikationsformen. (Braun & Orth; zitiert nach Kaiser-Mantel, 2012, S.12)

Die Massnahme der UK hilft einer sehr heterogenen Gruppe von Personen in der täglichen Kommunikation. „Sie können von Beginn, im Laufe oder nach Vollendung der Sprachentwicklung vorübergehend oder lebensbegleitend stattfinden“ (Kaiser-Mantel, 2012, S.16). Es werden drei unterschied-

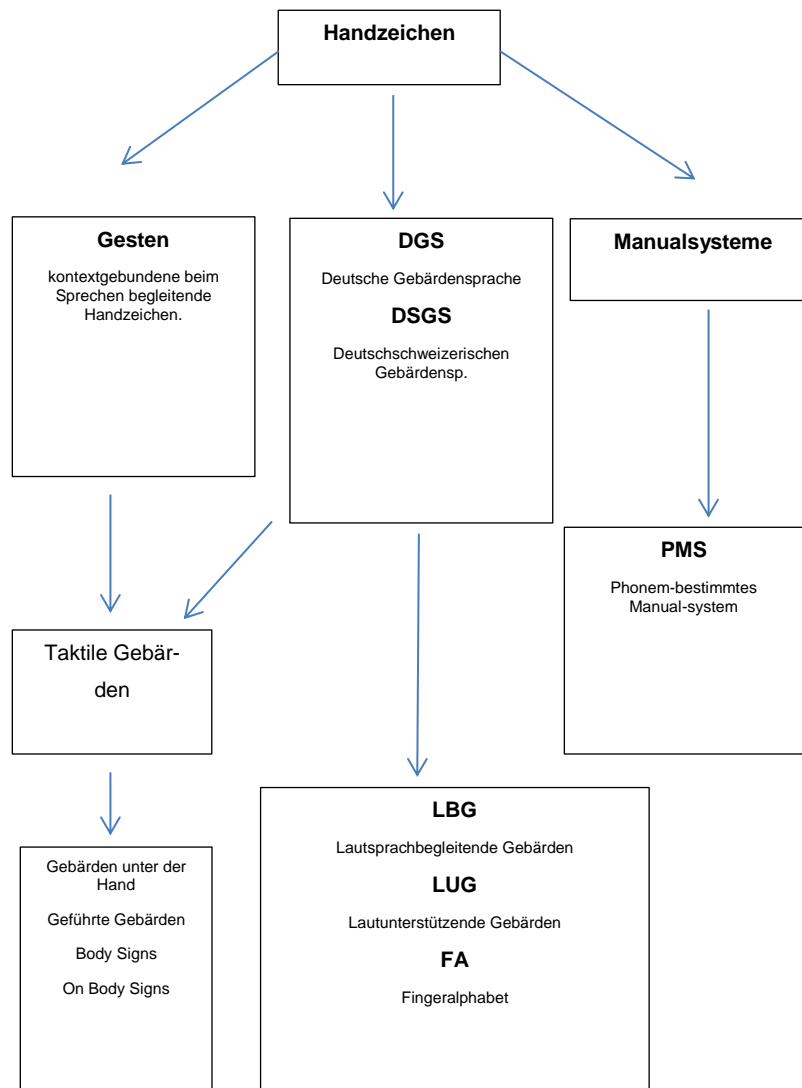
liche Einsatzformen unterschieden. Die UK kann in **expressiver Funktion**, das heißt als expressives und dauerhaftes Ausdrucksmittel dienen, zum Beispiel bei Kindern mit sprechmotorischen Beeinträchtigungen (z. B. infantiler Cerebralparese), deren Sprachverständnis und geistige Fähigkeiten normal entwickelt sind. Als **unterstützende Funktion** wird die UK beim Spracherwerb und zur Unterstützung der Lautsprache verwendet. Dies beispielsweise bei Sprachentwicklungsstörungen zum Wortschatzaufbau, begleitend zur verbalen Sprache und oft nur vorübergehend, oder bei schwer verständlichen Sprechstörungen, die dem Kind und dem Kommunikationspartner die Verständigung erleichtern kann. Und als **Ersatzfunktion**, für den dauerhaften Ersatz der Lautsprache, wenn der Erwerb der verbalen Sprache durch Intelligenzminderung oder ausgeprägter Autismus-Spektrum-Störungen nicht möglich ist. Die UK kann dann eine Chance zur Zwischenmenschlichen Kommunikation sein (vgl. Tetzchner; zitiert nach Kaiser-Mantel, 2012, S.16). Die UK kann also Hilfe für Alle in der Kommunikation bieten.

Genauso wie es für den Einsatz von Unterstützter Kommunikation keine Mindestvoraussetzung für schwer sprach- und kommunikationsbeeinträchtigte Menschen (Braun/Kirsten 2003) geben darf, so darf es auch keine Ausschlusskriterien für den bereits primär verbal kommunizierenden Menschen mit Störungen auf der Ebene Lautsprache geben. (Kaiser-Mantel, 2012, S.17)

Neben den oben beschriebenen körpereigenen Kommunikationsformen gibt es zahlreiche „körperfremde und hilfsmittelgestützte Kommunikationsformen“ die in „nicht-elektronische und in elektronische Hilfsmittel“ unterteilt werden (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, S.25). Auf diese werden in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen.

Die Vielfalt der bestehenden Gebärdensysteme ist beeindruckend aber auch verwirrend. Die Deutsche Gebärdensprache (DGS) und Deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS) ist die Sprache der deutschen Gehörlosen. Es gibt sehr viele verschiedene Dialekte der Gebärdensprache vergleichbar mit der Lautsprache. Die DGS ist mit 18'000 Wörtern sehr umfassend, sie wird durch Hand- und Mundbewegungen und durch entsprechende Mimik begleitet und ist praktisch stimmlos. Davon abgeleitet ist die Gebärdensprache mit Lautsprachbegleitung, welche durch Stimmeinsatz durchgehend unterstützt wird. Sie ist langsamer als die gesprochene und die DSG. Sie wird von Menschen mit „Resthörvermögen“ verwendet, welche zusätzlich die Lautsprache erlernen. Das Fingeralphabet (FA) ist mit dem Alphabet der Lautsprache vergleichbar und ermöglicht das Buchstabieren von einzelnen Wörtern. In den Lautunterstützenden Gebärdensprachen (LUG) wurde die Gebärdensprache vereinfacht. Die Lautsprache wird durch das Gebärden von „bedeutungstragenden Wörtern und zentralen Aussagen“, also von Schlüsselwörtern begleitet. Beim Phonembestimmten Manualsystem (PMS) werden Phoneme durch Handzeichen sichtbar gemacht, indem die Lippen-, Kiefer- und Zungenstellungen sowie Artikulationsort bewusst gemacht werden. Diese Systeme werden bei der Artikulationstherapie und als Unterstützung beim Schriftspracherwerb in Förder- und Grundschulen angewendet Die taktilen Handzeichen oder Gebärden werden gebärdet und ertastet, was die Kommunikation mit hörsehbeeinträchtigten Menschen ermöglicht (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, S.24 - 32).

Es gibt viele unterschiedliche Handzeichen und Gebärdensysteme, welche in der Darstellung ergänzt nach Kaiser-Mantel (2012) in Abbildung 2 dargestellt werden.



**Abbildung 3: Vielfalt von Handzeichensystemen (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, S.24 - 32)**

Beispiele von LUG Gebärdensammlungen sind das GuK und die Gebärdensammlung von Portmann. Diese Gebärdensammlungen werden vor allem von Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung oder mit Spracherwerbsstörung verwendet, welchen es schwer fällt Wörter zu memorieren. Sie benötigen deshalb neben den auditiven Informationen zusätzliche Merkhilfen. Durch Gebärdend, das heisst durch Handzeichen und Bewegungen, kann eine zusätzliche visuelle und sensorische Merkhilfe geboten werden. Die Gebärdend unterstützte Kommunikation, kurz GuK genannt, wurde von Prof. Dr. Etta Wilken entwickelt. Das Sprechen wird nicht durch die Gebärdend ersetzt, sondern die Sprache wird durch das Gebärdend von Schlüsselwörtern unterstützt. Mit zunehmenden Fähigkeiten im verbalen Sprechen werden die Gebärdend überflüssig. Bei den meisten Kindern mit Down-Syndrom etwa, ist das GuK zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr von Bedeutung (vgl. Wilken, 2006, S. 2ff). „Alle Kinder können Gebärdend früher und leichter lernen als Lautsprache, weil die motorische Kontrolle der Hände eher möglich ist als die viel differenzierteren Sprachbewegungen“ (Wilken, 2006, S.6). In vielen Sonderpädagogischen Einrichtungen der Schweiz wird ein zusätzliches Gebärdendsystem verwendet. Es ist das

von Anita Portmann (2012), „Wenn mir die Worte fehlen“, welches bereits eine sehr differenzierte Gebärdensammlung enthält.

Sehr gut eignen sich die Gebärden im Kindergartenalltag auch zum Gebärden von Liedern und Versen, was allen Kindern grosse Freude bereitet und allen einen Hilfe darstellt, den Wortinhalt der Lieder besser zu verstehen und zu lernen. Insbesondere auch Kinder mit Migrationshintergrund profitieren von den Gebärden unterstützten Lied- und Versbegleitungen.

Für das Erlernen von Gebärden benötigt es die Voraussetzung Gebärden und Gestik wahrzunehmen und motorisch umzusetzen. Von Vorteil ist es, wenn die motorische Entwicklung dies ermöglicht. Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen.

## 2.4 Die motorische Entwicklung des Kindergartenkindes

Was ist der Unterschied zwischen „Bewegung“ und „Motorik“? Schwarz unterscheidet die zwei Begriffe wie folgt: Die „neuromuskuläre“ Bewegung ist das beobachtbare Verhalten vom Menschen, während die Motorik die innere Steuerung und Regelung meint, welche äusserlich nicht gesehen werden kann. Die Beschreibung der motorischen Entwicklung erklärt also die Entwicklung der motorischen Regelung, welche die äusserlich sichtbaren Bewegungen ermöglicht (vgl. Schwarz, 2014, S.16).

Die motorische Entwicklung ist vor allem ein Reifungsprozess (vgl. Leyendecker, 2005, S.57). Die für die Willkürmotorik angelegten neurologischen Systeme sind noch nicht von Anfang an ausgereift. Diese reifen im Laufe der frühen Kindheit, in dem „die Integration unterschiedlicher kortikaler Rindenfelder (Gleichgewicht, Gesichtssinn, Sensibilität und motorische Rindenfelder) möglich“ wird (Reinhardt, 2009, S.135). Erst mit dem 12. Lebensjahr sind die Nervenbahnen, sogenannte Pyramidenbahnen, in denen die kortikalen Motoneurone durch das Rückenmark in die Peripherie laufen, voll funktionsfähig (vgl. Reinhardt, 2009, S.135). Weil die motorische Entwicklung vor allem genetisch determiniert ist, kann sie auch nicht durch intensives Üben beschleunigt werden. Das heisst die neurologische und muskuläre Voraussetzung für die zu entwickelnden neuen Bewegungen, wie beispielsweise das Gehen, müssen zuerst angelegt sein. Das Umfeld des Kindes kann aber durch Anreibungsbedingungen und Erziehungshaltung Einfluss nehmen, auf das was das Kind aus seinen neu gereiften motorischen Fähigkeiten machen kann (vgl. Leyendecker, 2005, S.57ff; Zimmer, 2010, S.61).

Schwarz beschreibt in einer Zusammenfassung Studien, welche die Umwelteinflüsse auf die motorische Entwicklung und Leistung der Kinder behandeln. Auffallend sind bei der Auflistung, dass bei neueren Untersuchungen festgestellt wurde, dass die soziale Schicht einen bedeutenden Unterschied in der motorischen Leistungsfähigkeit haben kann. Ausserhäuslich vorhandene Spielmöglichkeiten beeinflussen die Entwicklung positiv, wie beispielsweise, dass Stadtrandkindern im Vergleich zu den Stadtzentrumskinder bevorzugt sind und Kinder, welche Waldkindergärten besuchen, „bedeutsam höhere körperlich-motorische Leistungsfähigkeit“ aufweisen (2014, S.40). Aus diesen Befunden leitet Schwarz Praxistipps für die bewegungserzieherische Praxis in der Frühpädagogik ab. Diese fliessen im Kapitel 2.7 (bewegtes Lernen) ein.

Der Grossteil der Kinder beginnt bereits mit 13 Monaten die ersten Schritte zu machen. Danach werden die Bewegungen immer differenzierter. Das frühe Kindesalter, welches das 4. - 7. Lebensjahr umfasst, „...ist als Phase der Vervollkommnung vielfältiger Bewegungsformen sowie der Aneignung erster Bewegungskombinationen zu kennzeichnen“ (Winter & Hartmann, 2007, S.283). Die Bewegungsabläufe werden qualitativ verbessert (vgl. Winter & Hartmann, 2007, S.283). So wird beispielsweise beim Gehen zwischen 3 und 4 Jahren die Schrittlänge zunehmend vergrößert und die Beinstellung schmäler. Auch die Mitbewegungen der Arme werden bis zum Schulalter immer rhythmischer und ausgeprägter. Die prägenden Bewegungselemente beim Rennen sind zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr bereits entwickelt. Das Kind kann jetzt das Renntempo verändern, indem es die Schrittlänge vergrößert, Rotationsbewegungen mit dem Rumpf und auch ausgeprägtere Armbewegungen macht, welche zusätzlich unterstützend wirken. Dies konnte das 3-jährige Kleinkind noch nicht. Auch beim Fangen und Werfen von Bällen verfeinern sich die Bewegungen. So steht das Kindergartenkind beim Fangen eines Balles meist noch breitbeinig da, das Schulkind hingegen macht einen Ausstellschritt und neigt auch den Körper deutlich nach vorn (vgl. Largo, 2012 a, S.175 ff). Die Verfeinerung der Bewegungen wird auch in anderen grobmotorischen Bewegungen, wie bei der Rolle vorwärts oder Springen, möglich, „weil das Kind Koordination und Gleichgewicht immer weiterentwickelt und an Kraft zulegt“ (Largo, 2012 a, S.177).

Die Bewegungen werden also qualitativ verbessert. Daneben ist auch eine „quantitative Leistungssteigerung“ und die zunehmende „variable Verfügbarkeit des Anwendungskönnens“ beobachtbar (vgl. Winter & Hartmann, 2007, S.283).

Der Entwicklungsstand der motorischen Fähigkeiten, wie die fein- und grobmotorische Koordination, aber auch die Muskelkraft und das Gleichgewichtsvermögen, variiert zwischen dem 3. und 7. Lebensjahr um bis zu 3 Jahre (vgl. Largo, 2012 a, S.178).

Die motorische Aktivität erlangt zwischen 4 und 6 Jahren, also im Kindergartenalter das Höchstmass, worauf sie im Schulalter bis zur Pubertät kontinuierlich abnimmt. Ihre Ausprägung ist jedoch veranlagt und auch der Verlauf der Aktivitätskurve ist sehr unterschiedlich. Bei mangelnden oder wenig abwechslungsreichen Bewegungsangeboten kann eine motorische Unruhe entstehen, welche fälschlicherweise als Hyperaktivität interpretiert werden kann (vgl. Largo, 2012 a, S.183).

Neben dem ausgeprägten Bewegungsbedürfnis, ist beim Vorschulkind das beginnende „Leistungsstreben“ im Spiel und das „Nachahmungsbedürfnis“ ein wichtiger Motor in der grobmotorischen Entwicklung (vgl. Winter & Hartmann, 2007, S.283).

Während der Entwicklung der grobmotorischen Fähigkeiten macht das Kindergartenkind auch laufend Fortschritte in der Feinmotorik. „Mit dem Begriff der Feinmotorik werden die Bewegungsabläufe der Hände und Finger und des Gesichtes mit den Augen, dem Mund und der Zunge zusammengefasst“ (Heimberg, 2011, S.47). Wie in der Tabelle 4 (Zimmer 2010) ersichtlich ist, entwickelt sich bis 2,5 Jahre eine gute Hand- und Fingerkoordination, welche die Handhabung von Gegenständen ermöglicht. Selbständig eine Schere benutzen und erstes „Perlen auf eine Schnur auffädeln“ kann ein

Kind mit 2,5 bis 3 Jahren. (vgl. Largo, 2012, S. 343). Mit vier Jahren kann ein Stift in Schreibposition gehalten werden. Im Kindergartenalter sind Kinder in der Regel fähig, differenzierte Tätigkeiten wie Basteln und Zeichnen auszuführen (vgl. Largo, 2002, S.112). Die Entwicklung der Händigkeit ist bei den meisten Kindern beim Kindertageeintritt bereits angebahnt. Wie Zimmer weiter schreibt, ist es dem Kind mit fünf Jahren möglich, Perlen auf eine Schnur aufzufädeln sowie eine sichere Stifthaltung zu haben. Eine gute Stifthaltung ist eine wichtige Voraussetzung, um Schreibbewegungen auszuführen und eine Grundlage für den schriftlichen Ausdruck zu gewinnen. Sörensen schreibt, dass der schriftliche Ausdruck auch grafomotorisch anspruchsvoll ist und dass es daher für Kinder ansprechend sei, wenn ihnen verschiedene Stifte und Papierformen wie Zettel oder Post-it angeboten werden (vgl. 2009, S. 21). Grafomotorik beschreibt Rudolf (1986) als einen in sich strukturierten Komplex psychischer und physischer Funktionssysteme, der von Sozialisationsprozessen abhängt. Das Augenmerk liegt dabei auf dem Kind und seiner Entwicklung als Person. (Vetter, Amft, Sammann & Kranz, 2010, S.18).

Die allgemeine motorische Entwicklung des Kindes hat massgebliche Auswirkungen auf die Kognition. Dies zeigt auch die physiologische Tatsache, dass das Hirnvolumen des Menschen massgeblich mit den motorischen Aktivitäten im Zusammenhang steht. So nehmen die äusseren sichtbaren Bewegungen des Körpers im Gehirn ein grosses zelluläres Volumen ein. Denn „willentlich-komplexe“ Bewegungen können nicht vom Rückenmark, sondern nur von dem zu Kognitionen fähigen Gehirn koordiniert werden. Schwarz behauptet sogar: „Alleine aus quantitativer Hinsicht wäre unser Hirn im Falle einer bewegungslosen Existenz, vergleichbar mit stehenden Bäumen, auf ein Minimum reduziert, wenn überhaupt vorhanden“ (2014, S. 88). Diese gewagte Behauptung wird von der „paläoanthropologischen Forschung“ gestützt, welche aufzeigt, dass das Schädel-Hirnvolumen unserer Vorfahren exponentiell zunahm, je mehr sie Werkzeuge benützten und somit komplexe feinmotorische Bewegungen ausführten. Dies war aber erst möglich, nachdem der Mensch durch den aufrechten Gang die Hände frei hatte. Die Hirnvergrösserung wird auch durch die komplexe menschliche Sprache verursacht. Da der Mensch fähig war und ist, den vermehrten Energiebedarf des vergrösserten Hirns durch die gewonnene Kognition, die entwickelten Sozialstrukturen und die feinmotorische Gewandtheit der Hände zu decken, hat er den bekannten Vorteil im Vergleich zu den Tieren im Überlebenskampf erreicht (vgl. Schwarz S. 82ff). Wichtig für die Entwicklung und für den Fortschritt des Menschen war aber immer der lebensnotwendige, sinnvolle Anreiz für motorische Anstrengungen. Dies kann auch wieder auf die entwicklungsfördernde Bewegungserziehung der Kinder übertragen werden. Kinder benötigen „...systematische Anregung von Bewegungen, die Lebenssinn stiften, weil sie das ganze Kind herausfordern“ (Schwarz, 2014, S. 89).

In der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung sind Sprache und Bewegung zwei zentrale Bereiche, welche separiert beobachtet werden können, sich aber gleichzeitig abhängig voneinander aufbauen, wie im folgenden Kapitel beschrieben wird.



## 2.5 Zusammenhänge der sprachlichen und motorischen Entwicklung

Die Zusammenhänge der Sprache mit der Bewegung sind auf den ersten Blick nicht sehr häufig, oder widersprechen sich zum Teil sogar. So kann man bei anstrengender Bewegung kaum mehr sprechen, da der Atem zum Sprechen fehlt. Und auch die Tatsache, dass das Üben des freien Gehens ein Kleinkind derart anstrengen kann, dass die Sprachentwicklung stagniert (vgl. Leyendecker, 2005, S.63), könnte ein Hinweis sein, dass die Sprache mit der Bewegung nicht zusammenhängt oder die Bewegung das Sprechen eher hemmt. Beim näheren Hinsehen entdeckt man, dass diese Bereiche jedoch sehr viele Zusammenhänge aufweisen und in der Entwicklung des Kindes stark miteinander verknüpft sind.

Zimmer (2010) bezeichnet die Bewegung als „Motor des Spracherwerbs“. Einerseits betreibt der ganz junge Säugling bereits Kommunikation, indem er mit den körpereigenen Kommunikationsformen, siehe im oberen Kapitel (2.3) seine Grundbedürfnisse mitteilt (vgl. S.24). Mit der Zeit lernt das Kind, dass es durch seine körpereigenen Mittel, wie der Körperspannung, der Mimik und der Gestik seine Wünsche ausdrücken kann, es lernt also, dass es Mittels Bewegung kommunizieren kann. Grimm (2012) zählt die Gestik, somit Bewegung, wie bereits erwähnt wurde, auch zu den Vorläuferfähigkeiten der Sprache. Dabei ist die angeeignete Körpersprache kulturell geprägt. Die erwachsenen Bezugspersonen geben neben der verbalen Sprache auch die körpereigenen geprägten nonverbalen Kommunikationsformen dem Kind weiter. (vgl. Zimmer, 2010, S.24). Ein gutes Beispiel ist die rege Gestik unterstützte Sprache der italienisch sprechenden Mitmenschen, welche sich von der eher zurückhaltenden Gestik der Deutschschweizer, unterscheidet. Wie das Erlernen der Gestik und auch der Sprache durch die Spiegelneuronen ermöglicht wird, wurde durch die Neurowissenschaften erforscht und wird im folgenden Kapitel 2.6 beschrieben. Sehr spannend ist in diesem Zusammenhang auch die Hypothese, dass die Sprache einen gestischen Ursprung haben könnte. So wird behauptet, dass die symbolische Gestensprache unserer Vorfahren sich mit der Zeit durch die orofazialen Gesten (vgl. Kap 2.6), also der mündlichen Sprache, ersetzte. Ob diese Hypothese der gestischen Ursprache des Menschen zutrifft oder nicht, muss die weitere Forschung aufzeigen. Klar ist jedoch, dass in der Sprachentwicklung des Kindes die verbale immer mehr die nonverbale Kommunikation ersetzt und ergängt.

Der zweite wichtige Aspekt, bei dem die Bewegung für die Sprachentwicklung eine zentrale Rolle spielt, ist, dass das Kind durch Bewegungen und Handlungen Wahrnehmungserfahrungen machen und somit seine Umwelt begreifen kann. Diese Erfahrungen werden durch verschiedene Mitmenschen mit Begriffen verbunden. Einerseits werden die Gegenstände und die Eigenschaften mit Inhalt und Worten verbunden und andererseits kann das Kind die Bewegungshandlung immer mehr durch die Sprachhandlung ersetzen (vgl. Zimmer, 2010, S.13ff). Das Kind eignet sich die Sprache an, um sich mitzuteilen und um sich in der Interaktion aktiv einzubringen. Es will „mit Worten Dinge geschehen machen“ (Bruner; zitiert nach Zimmer, 2010, S.13). Somit kann auch gesagt werden: „Das Kind lernt, mit den Dingen, aber auch mit den Worten zu handeln“ (Zimmer, 2010, S.15). Also ist auch hier die Sprache mit der Bewegung eng verbunden. So ist im Wort handeln, ja das Wort Hand enthalten. Mit Bewegungen der Hände wird gehandelt. Das logopädische Therapiekonzept HOT, ein handlungsori-

entierten Therapieansatz (vgl. Kap. 2.9.4), beruht genau auf diesem engen Zusammenhang zwischen Handlungserfahrungen und des Spracherwerbs.

Der Zusammenhang der Motorik mit der Sprache wird im Sprachbaum von Wendlandt dargestellt (2011, S.11 und Kap. 2.1). Der Sprachbaum symbolisiert dort das „Sprechen als Ergebnis einer positiven Gesamtentwicklung“. Die Grob- und Feinmotorik sind in diesem Sinnbild ein Teil des Wurzelwerkes. Diese entwickeln sich neben den Sinnesbereichen und den geistigen Fähigkeiten in enger Beziehung zueinander. Sie bilden sich durch die sensomotorische Integration zu einem Ganzen, worauf die Gesamtpersönlichkeit mit der Sprache als Ausdrucksmittel aufgebaut ist (vgl. Wendlandt, 2011, S.15). Diesen engen Zusammenhang konnten auch die empirischen Untersuchungen von Zimmer belegen. Sie wurden bereits in der Einleitung erwähnt und werden im Kapitel 2.8.1 noch genauer dargelegt. Zollinger beschreibt, wie die Entwicklungsbereiche einander ergänzen, indem Reifungsprozesse und neue Erkenntnisse auch Anstoss für neue Entwicklungsschritte ergeben:

Das Kind lernt bspw. genau zu dem Zeitpunkt gehen, wo es im kognitiven Bereich ein erstes Schema der Objektpermanenz entwickelt hat, wo im sozial-kommunikativen Bereich die Individuationsentwicklung ihren Anfang nimmt- und wo es „Mama“ sagen kann, so dass es ihm möglich ist, auch auf Distanz Nähe herzustellen. Sobald es sich dann selbständig fortbewegen kann, wird aus dem Gehen einer der wichtigsten „Motoren“ für die weitere Entwicklung im kognitiven, sozial-kommunikativen und sprachlichen Bereich. (2010, S.19)

Dieser enge Zusammenhang kann auch im Kindergartenalter beobachtet werden. Das Kind verfeinert die grobmotorischen und feinmotorischen Fähigkeiten auch in der Bewegungsqualität und eben dies kann man in der sprachlichen Fähigkeit beobachten. Das Wort-Lexikon wird differenzierter und die Satzstellungen komplexer. Zudem entwickelt das Kind die Möglichkeit auch über die Sprache nachzudenken, also über metasprachliches Wissen.

Die folgende Tabelle 4 von Zimmer (2010, S.73ff) zeigt diese Entwicklungsparallelen von der Sprache und der Motorik auf. Zimmer betont, dass die Altersangaben nur als „grobe Orientierungsmerkmale“ zu verstehen sind. Die Autoren beschränken sich auf die Auflistung der Entwicklungsbereiche von 2 bis 6 Jahren, also dem Kindergartenalter und den zwei Lebensjahren, bevor das Kind in der Deutschschweiz in den Kindergarten eintritt. Die Autorinnen betrachten nicht nur den zu erwartenden Entwicklungsstand des Kindergartenkindes von 4 bis 6, sondern auch die angrenzenden Entwicklungsjahre. Aus heilpädagogischer Sicht ist das von Interesse, da Kinder, welche heilpädagogischen Förderbedarf aufweisen oft in ihrer Entwicklung teilweise oder ganz verzögert sind und somit einen Entwicklungsstand eines jüngeren Kindes zeigen. Zudem sind die Altersangaben nicht als starre Grössen zu betrachten, sondern immer auch die individuelle Begabung und die intervariable Entwicklungsspanne (vgl. Largo, 1999, S. 26ff) der Kinder mit zu berücksichtigen.

Tabelle 4: Verbindungen zwischen Sprach- und Bewegungsentwicklung (Zimmer, 2010, S. 73ff)

Alter	Entwicklung der Sprache		Entwicklung der Motorik	
	Bereiche der Sprache		Grobmotorik	Feinmotorik
2 Jahre	<b>Phonetik/Phonologie</b> - Weitere Konsonanten hörbar, k', g', ch', r'; Sprachlaute sind nun besser verständlich		<b>Gehen</b> - Sicheres, freies Gehen - Beim Auf- und Absteigen der Treppe wird ein Bein nachgezogen - Schnelle Wechsel zwischen Stehen und Sitzen möglich	
	<b>Pragmatik</b> - Selbstgespräche			
	<b>Lexikon</b> - Wortschatz nimmt schnell zu - Wortneuschöpfungen („Briefmann = Briefträger“) - Wortschatz von etwa 500 Wörtern			
	<b>Morphologie</b> - Adjektive und Partizipien vermehrt in Gebrauch - Erstes Fragealter beginnt: „Is das?“, Verben werden gebeugt, Plural gebraucht, grammatikalische Regeln sind erkennbar			
	<b>Syntax</b> - Dreiwortsätze			
	<b>Semantik</b> - Erstmalige Nutzung der Ich-Form „ich“, „mich“, „du“			
2,5 Jahre	<b>Prosodie</b> - Fließende und sichere Sprachbeherrschung		<b>Stehen</b> - Steht etwa zwei Sekunden lang auf einem Fuß	- Gute Hand- und Fingerkoordination - Handhabung von Gegenständen sehr verbessert - Kind baut Turm aus sechs Würfeln - Kind kann die Finger einzeln bewegen
			- Sicheres <b>Gehen</b> auf Zehenspitzen - Rennen beginnt zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr	
			<b>Springen</b> - Beidbeiniges Springen in die Luft - Kind kann von niedrigen Höhen herunterspringen	
			<b>Klettern</b> - Klettergeschwindigkeit steigert sich - Hüfthohe Hindernisse können überwunden werden	
2,5 Jahre			<b>Werfen</b> - Erste Formen des Werfens; Werfen gelingt mit Einsatz des ganzen Körpers (Rumpf und Beine unterstützen die Armbewegung)	
3 Jahre	<b>Phonetik/Phonologie</b> - Fast alle Laute werden richtig ausgesprochen (außer, pf' und, sch', kr', tr')		<b>Stehen</b> - Einbeinstand und Gehen auf Zehenspitzen	- Nachmalen eines Kreises - Öffnen von Knöpfen - Schuhe anziehen
	<b>Lexikon</b> - Farbunterscheidung - Wortschatzgröße von mehr als 1000 Wörtern		<b>Treppensteigen</b> - Beine werden nacheinander im Wechselschritt eingesetzt	
	<b>Morphologie</b> - Grammatikalische Aussprache entspricht der umgangssprachlichen Erwachsenensprache (noch fehlerhaft) - Zweites Fragealter: Warum? Wie? Was?		<b>Springen</b> - Schlussweitsprung und das Überspringen von Hindernissen möglich <b>Hüpfen</b> - Beidbeiniges Hüpfen Ende des 3. Lebensjahres - Einbeiniges Hüpfen, – 1–3 Sprünge ab 3,5 Jahren	
	<b>Syntax</b> - Komplette Sätze werden gebildet - Größere Sicherheit mit bei- und nebengeordneten Sätzen (Papa war beim Bäcker und ich habe mit dem Hund gespielt). - Im grammatikalischen Kontext entsteht ein Bild von den verschiedenen Zeitformen (z. B. Vergangenheit)		<b>Balancieren</b> - Auf einer Linie oder einer Bordsteinkante <b>Fangen/Werfen</b> - Fangen eines großen leichten Balles aus geringer Entfernung	

Alter	Entwicklung der Sprache		Entwicklung der Motorik	
	Bereiche der Sprache		Grobmotorik	Feinmotorik
4 Jahre	<b>Syntax/Morphologie</b> - Sätze werden grammatikalisch richtig formuliert	<b>Gehen</b> - Rückwärts		- Stift kann in Schreibposition gehalten werden
		<b>Stehen</b> - Einbeinstand		
	<b>Phonetik/Phonologie</b> - Spaß an Liedern und Reimen	<b>Springen</b> - Springen über ein Seil		
		<b>Hüpfen</b> - Hüpfen (unregelmäßiger Rhythmus)		
5 Jahre	- Kind erzählt zusammenhängende Geschichten - Bildung komplexer Sätze (grammatikalisch richtig)	<b>Hüpfen</b> - Einbeiniges Hüpfen		- Perlen auf eine Schnur auffädeln - Sichere Stifthaltung
		<b>Fangen/Werfen</b> - Kind fängt Ball aus Entfernung auf - Kind kann Ziel aus ca. 3 m Entfernung treffen		
		<b>Weitere Fortbewegungen</b> - Radfahren		
6 Jahre	- Kann Regeln für ein Spiel erklären - Rollenwechsel bei Gesprächen - Verständnis abstrakter Begriffe	<b>Komplexe Bewegungsformen</b> - Seilspringen		- Sichere Handhabung von Löffel, Gabel - Schleife am Schuh binden
		<b>Fangen/Werfen</b> - Sicheres Fangen eines Balles aus Entfernung - Werfen mit Ausholbewegung - Zielgenaues Werfen		
		<b>Hüpfen</b> - Rhythmisches Hüpfen		

Es gibt sehr viele weitere Verbindungen zwischen der Bewegung und Sprache. Einerseits ist die Sprechmotorik mit der Motorik verbunden, was besonders bei „Sprachstörungen, die aufgrund der gesamtmotorischen Beeinträchtigung entstehen“ (Weichert, 2007, S.1051) klar wird. Diese Zerebralpareesen können auch Bewegungsstörungen der Artikulationsorgane bewirken, welche die Aussprache der Kinder erschweren und eine phonetische Störung auslösen können (vgl. Weinrich & Zehner, 2011, S.32).

Meist ist bei solchen Sprechstörungen eine den ganzen Körper betreffende Tonusdisbalance die Ursache, welche sich direkt auf die Sprechmotorik auswirkt (vgl. Stemme & v. Eickstedt; zitiert nach Weichert, 2007, S.1051).

Pfaffenrot (2000, S.105) erreicht bei Kindern, welche mit einer Kombination von synergetischer Reflextherapie und der mit hohen Bewegungsanforderungen und -belastungen gekoppelten konduktiven Förderung behandelt wurden, über die Reduktion der Bewegungseinschränkungen hinaus auch eine Zunahme der Körperkontrolle und der Wahrnehmung sowie bei einem Teil der Kinder auch reduzierten Speichelfluss, verbesserte Mundmotorik und Sprache. (Weichert, 2007, S.1052)

In der oben erwähnten konduktiven Förderung nach Prof. Dr. András Pető, einem ungarischen Arzt und Bewegungspädagogen, welcher das Förderkonzept für Kinder mit cerebral bedingten Bewegungsstörung entwickelte, werden „sensorische, motorische, interaktive, kognitiv-sprachliche, emotional-soziale und musisch-kreative Kompetenzen und insbesondere lebenspraktische Fertigkeiten nicht isoliert und additiv, sondern in (entwicklungs-)/altersgerecht gestalteten und mehrfachtherapeutisch fundierten, komplexen Einheiten gleichzeitig gefördert“ (Fachausschuss konduktive Förderung, 2009, S.12). In diesem Konzept werden die ganzheitlich gestalteten Fördereinheiten bewusst sprachlich unterstützt (vgl. Fachausschuss konduktive Förderung, 2009, S.12). Wichtig dabei ist aber nicht nur die

Qualität sondern auch die Quantität der Bewegungsförderung, damit ein nachgewiesener therapeutischer Erfolg bei der Sprache erreicht werden kann (vgl. Weichert, 2007, S.1053).

Sehr interessant ist auch der Nachweis von Binkofski und Buccino (2004), "dass das Broca'sche Sprachzentrum im Frontlappen der linken Grosshirnhemisphäre sich mit der motorischen Cortex überlagert" (Weichert, 2007, S.1052). Vielleicht ist das der Grund, dass Kinder, welche eine anspruchsvolle feinmotorische oder grafomotorische Arbeit machen müssen mit der Zunge „mithelfen“, indem sie die Zunge anspannen und rausstrecken.

Dieser Zusammenhang wird beim Konzept der bewegungsunterstützten Lautanbahnung „BULA“ nutzbar gemacht. Dieses Konzept wurde an der Erlanger Berufsfachschule für Logopädie entwickelt und seither dort gelehrt und auch angewendet. (vgl. Weinrich & Zehner, 2011, S.69). „Die Erfahrung zeigt, dass Lautanbahnung mit Hilfe ganzkörperlicher Spannungsregulierung und Bewegung in vielen Fällen eine entscheidende Hilfestellung für einen indirekten und spielerisch aufgebauten therapeutischen Ansatz vor allem für Kinder mit phonetischen Artikulationsstörungen bedeutet...“ (Wohlleben, 2011, S.VII).

Ein weiterer physiologischer Zusammenhang zwischen Sprache und Bewegung besteht darin, dass sich das Gleichgewichtsorgan im Ohr befindet, wo auch das Hören, eine wichtige Voraussetzung für das Sprechen, stattfindet. Die im Innenohr gewonnenen Informationen gelangen gemeinsam in dem Vestibularnerven zum Hirnstamm (vgl. Weichert, 2007; S.1052).

„Für die Sprachförderung im familiären und schulischen Kontext bedeutet dies, dass sie auch über Bewegung stattfinden sollte...“ (Weichert, 2007, S.1053). Dieser Förderansatz vertritt auch Renate Zimmer. Ihr Förderkonzept wird unten im Kapitel 2.9.1 näher ausgeführt.

Die mannigfaltigen Zusammenhänge zwischen der Sprache und der Bewegung, die bereits vorhandenen Förderkonzepte, mit denen die Sprache durch Bewegung gefördert wird, die Beobachtungen und die Erfahrungen der Autorinnen aus dem Alltag, bestätigen die für die Masterarbeit formulierte Fragestellung, welche im Kapitel 2.12 präzisiert wird.

Im folgenden Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen der Bewegungswahrnehmung, welche auch als kinästhetische Wahrnehmung bezeichnet wird, und dem Sprechen beschrieben. Dies als weitere wichtige Verbindung zwischen Bewegung und Sprache.

Die kinästhetische Wahrnehmung ist die Bewegungsempfindung, welche durch die Informationen der Lage- und Bewegungsrezeptoren entsteht. „»Kinästhesie« bedeutet die Wahrnehmung der Raum-, Zeit-, Kraft- und Spannungsverhältnisse der eigenen Bewegung“ (Zimmer, 2011, S.119). Sie wird in folgende vier Bereiche aufgeteilt: Der Stellungssinn ermöglicht die Stellung des ganzen Körpers, ohne Hilfe der visuellen Wahrnehmung zu spüren, der Bewegungssinn, welcher ermöglicht eine Bewegung ohne visuelle Kontrolle wahrzunehmen, der Kraftsinn, welcher die Muskelkraft bestimmt, um eine Bewegung auszuführen und der Spannungssinn, der Informationen über die Muskelspannung angibt. Die

Tiefensensibilität wird durch verschiedene Propriozeptoren, den Stellungs- und Spannungsrezeptoren ermöglicht, welche im ganzen Bewegungsapparat, das heisst in den Muskeln, Sehnen, Bändern und Gelenkscapseln, verteilt sind. Die Stellungs-, Lage- und Spannungs- Informationen werden mit den Informationen von dem taktilen und vestibulären Wahrnehmungssystem verbunden (vgl. Zimmer, 2011, S.121ff). Weil Berührungs- und Bewegungsempfindungen, auch durch taktile Reize mit der Aussenwelt oder mit anderen Körperteilen wahrgenommen, sich ergänzen, wird auch von der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung gesprochen (vgl. Kannengieser, 2012, S.16). Kinder mit beeinträchtigter kinästhetischer Wahrnehmung benötigen stärkere Reize, um zu spüren, wie sie sich bewegen. Solche Kinder sind oft ungeschickt, stürzen oder stolpern oft, haben eine hypo- oder hypertone Muskelspannung und wirken häufig grob. Oft ist zudem die Fein- und Grafomotorik betroffen, indem beispielsweise die Druckanpassung schwierig ist (vgl. Lienert, Sägesser & Spiess, 2010, S.32).

Die Bewegungsempfindungen der Zunge, der Lippen und des Kiefers sind sehr wichtig für die Artikulationsfähigkeit aber auch für das Erlernen der Sprache.

Sprechkinästhesie hat einen massgeblichen Anteil an der gedächtnismässigen Speicherung von Laut- Wort- und Satzscemata beim Erwerb der Laut- und Schriftsprache. Sie verbindet sich mit der phonematischen, optischen und melodisch-rhythmischen Gedächtniskomponenten der Sprache und ist Grundlage für die Ausbildung des inneren Sprechens. (Breuer/ Weuffen; zitiert nach Wiedenmann, 2007, S.75)

Bei einer mangelnden oder gestörten kinästhetischen Wahrnehmung ist auch die Sprechmotorik beeinträchtigt. Weitere Zeichen einer verminderten Eigenwahrnehmung sind auch häufiges Offenstehen des Mundes und unkontrollierter Speichelfluss. (vgl. Lienert et al., 2010, S.32). Die taktil-kinästhetische Wahrnehmung ermöglicht auch die manuelle und orale Erkundung von Gegenständen, welche „von herausragender Bedeutung für den Erwerb von Begriffen ist, ohne die Wortbedeutungen nicht erworben werden können“ (Kannengieser, 2012, S.19).

Diese bedeutenden Wahrnehmungen werden also neurologisch abgespeichert. Doch wie diese Abspeicherung gelingt wird im folgenden Kapitel, zusammen mit weiteren spannenden Forschungserkenntnissen, kurz geschildert.

## **2.6 Neurologische Erkenntnisse im sprachlichen Bereich**

„Säuglingshirne scheinen schon in einem ganz frühen Alter auf das Erlernen und Verstehen von Sprache eingestellt zu sein“ (Blakemore & Frith, 2006, S.61). Dennoch kommen die Säuglinge nicht mit Spracharealen im Gehirn zur Welt. Diese für die Sprachverarbeitung verantwortlichen Strukturen im Gehirn, werden als neuronale Netzwerke bezeichnet, die sich aus bestimmten Gruppen von kortikalen Nervenzellen durch Reifungsprozesse und kognitiver Aktivität verknüpfen. Diese Verknüpfungen werden durch gemeinsame Beanspruchung bei sprachlichen Aktivitäten gefestigt. (vgl. Kannengieser, 2012, S.13).

Die meisten Kinder lernen in ihren ersten Lebensjahren ihre Muttersprache oder die Sprache, die in der nahen Umwelt gesprochen wird. Für die Sprachentwicklung sind verschiedene neuronale Systeme zuständig. Die klassischen sprachlichen Areale sind das „Broca-Areal, das für die Verarbeitung von grammatischer Information verantwortlich ist ... und das Wernicke-Areal, das für die Verarbeitung von semantischer Information zuständig ist ...“ (Kannengieser, 2012, S.242). Wie in Kapitel 2.5 erwähnt überlagern sich das Broca'sche Sprachzentrum im Frontlappen der linken Grosshirnhemisphäre mit dem motorischen Cortex (vgl. Weichert, 2007, S.1052).

Das Broca-Areal unterstützt neben der Sprachproduktion auch eine Fülle noch anderen Funktionen. „So wurde in Experimenten gezeigt, dass das Broca-Areal neben einer Repräsentation der Lautsprache auch eine Motorrepräsentation von Handbewegungen enthält und ausserdem analog zu F5 [ventraler Prämotorcortex bei Affen, Anm. d. Verf.] durch beobachtete zielbezogene Hand- und Mundhandlungen aktiviert werden kann. Somit enthalten sowohl das Broca-Areal als auch Areal F5 eine Mund- und Handrepräsentation“ (Rütsche & Meyer, 2010, S.120). Indirekte Hinweise durch verschiedene Untersuchungen zeigen, dass im posterioren Teil des Broca-Areals, im pars opercularis sich Spiegelneuronen befinden, welche für das Verstehen von Handlungen, aber auch für die Nachahmung eine wichtige Rolle spielen. Die Spiegelneuronen beim Menschen haben die Fähigkeit nicht nur bei objektbezogene Handlungen, sondern auch bei nicht objektbezogene Handlungen aktiviert zu werden (vgl. Rütsche & Meyer, 2010, S.120). Diese neurologischen Erkenntnisse erklären zum Teil auch, wie wichtig das Handeln im Spracherwerb ist. Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Diskussion über den Ursprung der Sprache. Durch Beobachtungen und Experimenten mit nicht-menschlichen Primaten, entstand die Theorie, dass die Ursprache des Menschen, oder die Protosprache einen gestischen Ursprung haben könnte. So wurde beobachtet, dass Menschenaffen, wie Schimpansen und oder Bonobos, in der gestischen Kommunikation viel ähnlicher sind, als in der Lautsprache. Zudem kommt die Beobachtung, dass Menschen die lautsprachliche Kommunikation häufig durch Gestikulation unterstützen. Die Gleichzeitigkeit, oder „die synchronische Art und Weise, in der sie das tun, deutet zudem auf ein einziges System hin, welches sowohl Lautsprache als auch Gesten integriert“ (McNeill; zitiert nach Rütsche & Meyer, 2010, S.118). Zusätzlich wurde beobachtet, dass Kinder vor der vokalen Sprache durch Gestik kommunizieren. Alle diese Beobachtungen und Tatsachen erhärten die Annahme einer gestischen Ursprungssprache. Die oben erwähnte, durch Experimente nachgewiesene Aktivierung der Spiegelneuronen im Broca-Areal auch bei nicht Objekt bezogenen Handlungen, ermöglichte es unseren frühen menschlichen Vorfahren neben objektbezogenen Handlungen, auch durch symbolische Handlungen zu kommunizieren. (vgl. Rütsche & Meyer, 2010, S.120). Dies wäre also eine Kommunikation durch symbolische Gesten gewesen. „Corballis (2010) spekuliert, dass orofaziale Gesten nach und nach Dominanz über die manuellen Gesten erlangten, wobei erstere zunehmend stimmhaft und durch Bewegungen der Zunge und des Vokaltrakts begleitet wurden“ (Rütsche & Meyer, 2010, S. 121).

## 2.7 Bewegung im Unterricht und dessen Auswirkung auf das Lernen

Die Autorinnen stellen fest, dass bewegtes Lernen in der Schullandschaft an Bedeutung gewinnt. Es geht dabei um die Verknüpfung von Bewegung mit Lerninhalten. Verschiedene empirische Arbeiten (Breithecker 1998, Dordel 2000 und Gröbert, Kleine & Podlich 2002) zeigen verschiedene positive Effekte des bewegten Lernens. Dadurch verbessert sich die Bewegungskoordination, die Konzentration und Leistungsfähigkeit, die soziale Kompetenz, die Selbstständigkeit und die aktuelle Befindlichkeit der Kinder (vgl. Dordel & Breithecker, 2003, S.6). Auf verschiedene Studien gestützt, schreibt Schwarz im Zusammenhang mit Kognition und Bewegung von mannigfaltigen neurologischen Zusammenhängen. So soll die Ausschüttung von anregenden Faktoren wie BDNF (engl. Brain-derived-neurotrophic factor) die neuronale Kapazität quantitativ steigern. Um eine Leistungssteigerung zu erreichen, müssen die Neuronen und Synapsen jedoch regelmässig und aktiv genutzt werden (vgl. 2014, S.86). Weiter verstärkt Bewegung die Ausschüttung von beruhigenden, schmerzlindernden und stimmungsaufhellenden Stoffen wie Endorphine, Serotonin sowie Dopamin. Die Durchblutungssteigerung wird durch Bewegung angeregt. Dabei spielt nicht nur die vermehrte Sauerstoffmehrversorgung eine positive Rolle sondern auch die hormonelle Versorgung durch die vermehrte Blutzufuhr. Da manche dieser Studien an Tieren oder erwachsenen Personen durchgeführt wurden, ist die direkte Übertragung auf Kinder in Frage gestellt. „Hüther (2007) weist auf die besondere Formbarkeit kindlicher Gehirne hin und betont, dass Einwirkungen durch Bewegung auch und vor allem in dieser ausserordentlich sensiblen Entwicklungsphase von hoher Wirkung sind“ (Schwarz, 2014, S.87). Die verschiedenen Bewegungserlebnisse schlagen sich langfristig im kindlichen Gehirn in Form von neuronalen Verschaltungsmuster nieder. Solche komplexe Verschaltungsmuster sind die Grundlage um Zusammenhänge zu erkennen und Beziehungen herzustellen sowie um Lösungen auf Anforderungen der Umwelt zu finden (vgl. Schwarz, 2014, S.88).

Unter Berücksichtigung dieser eben erwähnten Ursache-Wirkung-Zusammenhänge und aufgrund einer Zusammenfassung von Studien zu den umweltbedingten Einflüssen auf die motorische Entwicklung von Kindern, ergibt sich nach Schwarz (2014) eine Reihe von Empfehlungen für die Frühpädagogik:

- Mit Kindern oft und bei jedem Wetter ins Freie gehen, da der Mensch entwicklungsgeschichtlich dem Leben in geschlossenen Räumen weit weniger angepasst ist, als an das Leben im Freien. Die positiven Folgen sind eine höhere Konzentration und auf lange Sicht weniger kranke Kinder.
- Vielfältige unterschiedliche Bewegungserlebnisse, mit Anregung von vielen Sinnen, sind besser als die Spezialisierung auf eine Sportart.
- Geduld bei der Entwicklung bestimmter Bewegungen oder Bewegungsarten. Die interindividuelle Variabilität bei der Bewegungsentwicklung ist hoch.
- Reizvolle Aufgaben und ein Ressourcen orientierter Blick auf das Kind mit dem Ziel, dass das Kind seine Möglichkeiten ausschöpfen kann, sind zu empfehlen. (vgl. Schwarz, 2014; S.41f).



Bewegungskindergärten werden in der Schweiz und in Deutschland immer häufiger eingeführt und von der öffentlichen Hand unterstützt. Nicht nur aus gesundheitlichen Gründen werden diese eingeführt, sondern auch „unter dem Aspekt der vielfältigen Erfahrungen, die Kinder über Wahrnehmung und Bewegung gewinnen können“ (Zimmer, 2013, S.7). In der Schweiz werden unter dem Projektnamen „Purzelbaum Kindergarten“ Bewegungskindergärten eingeführt. Auf der Webseite werden eindrücklich die positiven gesundheitlichen, psychischen, aber auch kognitiven Auswirkungen von mehr Bewegungsmöglichkeiten in der Eingangsstufe beschrieben. An der 5. Nationalen Purzelbaumtagung erfuhren die Teilnehmer vom Neuroforscher Prof. Dr. Lutz Jäncke, dass, durch die Plastizität des kindlichen Gehirns, vielfältige Bewegungsmöglichkeiten sich positiv auf die Hirnentwicklung und die Lernfähigkeit auswirken (vgl. Webseite Radix, Purzelbaumkindergarten).

Zusätzlich zu den bereits erwähnten positiven Auswirkungen vieler Bewegungsmöglichkeiten im Alltag der Kinder, fördert Bewegung auch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes, wie das im nächsten Abschnitt erläutert wird.

Schon in den ersten Lebensmonaten entwickelt ein Kind verschiedene motorische Fähigkeiten wie sich drehen, greifen, sitzen und sich durch kriechen und später laufen fortzubewegen. Renate Zimmer schreibt in ihrem Buch Handbuch Psychomotorik: „Kinder erleben durch ihre körperlichen Aktivitäten, dass sie selbst imstande sind, etwas zu leisten, ein Werk zu vollbringen, dass sie mit ihren Handlungen etwas bewirken können (2012, S.59). So können sie durch die Sitzhaltung und die Greifbewegung verschiedene Gegenstände erkunden und kennen lernen. Das Laufen ermöglicht ihnen sich fortzubewegen und die Umwelt aus neuen Blickwinkeln zu sehen. Das Kind wird mit jeder neuen Errungenschaft eigenständiger und selbständiger. Die kleinen Personen merken, dass sie mit ihren eigenen Handlungen, ihrem Können bei der Umwelt etwas bewirken. Sie entwickeln damit ein Konzept ihrer eigenen Fähigkeiten und was sie damit erreichen können. „Die Selbstwirksamkeit gehört daher zu den wichtigsten Bestandteilen des Selbstkonzeptes“ (Zimmer, 2012, S.64). Mit der Zeit entwickelt ein Kind Hypothesen, also Annahmen was es erreichen kann und was nicht. Wenn ein Kind annehmen kann, dass es etwas schafft und darauf vertrauen kann, wird es dies mit Freude und anschliessendem Stolz immer und immer wieder tun. Dies führt zu einem guten Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und somit zu einem starken Selbstwertgefühl. Bei der Entwicklung der Sprache macht das Kind ganz ähnliche Erfahrungen. „Es hat verstanden, dass es mit Sprache bei anderen etwas verändern und erreichen kann, z.B. seine Intentionen mitteilen und seine Bedürfnisse befriedigen“ (Motsch, 2010, S.23). In der Sprachförderung durch Bewegung sollen diese positiven Erfahrungen der Bewegung und das Entwickeln eines guten Selbstwertgefühls ins Sprachlernen übertragen und genutzt werden.

## **2.8 Forschungsergebnisse zum Zusammenhang der Sprach- und Bewegungsentwicklung sowie zum bewegten Unterricht**

Zur Beantwortung der Fragestellung gingen die Autorinnen auf die Suche nach bestehenden Forschungen über den Zusammenhang der Sprach- und Bewegungsentwicklung und der Sprachförderung durch Bewegung. Auf zwei Forschungen und deren Ergebnisse wird näher eingegangen.

## 2.8.1 Forschungsergebnisse zur Verknüpfung von Bewegung und Sprache

Die Beschreibung der Forschungsergebnisse stützt sich auf eine Studie von Zimmer zur Verknüpfung von Bewegung und Sprache (vgl. Zimmer 2005 und 2010). Es wurden „die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Motorik und der Wahrnehmung sowie der Sprachentwicklung“ (Zimmer, 2010, S.92) untersucht. Inwieweit diese Entwicklungsbereiche verknüpft sind wurden in zwei empirischen Studien untersucht und zwar mit 126 Kindergarten-Kindern aus Haushalten unterschiedlichster Bildungsschichten. Die Teilnahme von Jungen und Mädchen und der Altersstufen war gleichmässig. Die Kinder wurden mit je einem Motoriktest für 4- bis 6 jährige Kinder (MOT 4-6, Zimmer & Volkamer 1987) und einem Sprachentwicklungstest für drei bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5, Grimm 2001) getestet. Mit zwei Fragebögen, wurden die Beobachtungen der Erzieherinnen und der Eltern erkundet.

Zimmer schreibt zu den Ergebnissen:

Sowohl die Gesamtleistung des MOT 4-6 als auch die gesamtkörperliche Gewandtheit und Koordinationsfähigkeit, die feinmotorische Geschicklichkeit, das Gleichgewichtsvermögen sowie die Sprungkraft als motorische Dimensionen weisen signifikante Korrelationen zwischen .22 und .40 mit den Untertests „Verstehen von Sätzen“ und „Satzgedächtnis“ des SETK 3-5 auf. Das heißt, je höher die genannten motorischen Leistungen des Kindes, desto besser war auch die Leistung des Kindes beim „Verstehen von Sätzen“ und beim „Satzgedächtnis“. Beim „Satzgedächtnis“ trifft dies auch für beide Teile zu – sowohl für die inhaltlichen sinnvollen (A) als auch für die inhaltlichen nicht sinnvollen (B) Sätze. (Zimmer, 2005, S.18)

Zu den oben zitierten Zusammenhänge zwischen motorischer Geschicklichkeit und der Sprachfähigkeiten, welche die Testergebnisse aufzeigten, kommen auch deutliche Beziehungen zwischen der feinmotorischen Gewandtheit und den Leistungen des Untertests für das phonologische Arbeitsgedächtnis. „Damit liegen im Bereich der Feinmotorik die meisten signifikanten Korrelationen mit der Sprachentwicklung vor“ (Zimmer, 2005, S.18). Diese Testergebnisse wurden auch durch die Fragebögen der Erzieherinnen bestätigt: Motorisch geschicktere Kinder wurden auch kompetenter im Sprachverhalten eingeschätzt.

Zimmer (2005) beschreibt zudem eine Studie von Moser/ Christiansen aus dem Jahre 2000, bei welcher Auswirkungen eines täglich vierzig Minuten dauernden psychomotorisches Training bei sieben- und achtjährigen Kinder positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz hatte. Bei den kognitiv schwachen Kindern konnte eine starke Verbesserung der Sprache gemessen werden. Die Testleiter schlossen daraus, dass die hochwertige Interaktion zwischen der Lehrperson und dem Schüler die deutliche Spracherweiterung bewirkt hatte. Die kognitiv starken Kinder hatten bereits vor dem Test die besten Ergebnisse in Grob- und Feinmotorik „Dies könnte darauf hindeuten, dass es einen viel versprechenden, erfolgreichen und kindgerechten Weg zur Sprachförderung bei Kindern mit nicht pathologisch verfestigten Befunden gibt: Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung über Bewegung, Spiel und soziale Interaktion“ (Zimmer, 2005, S.21).

## 2.8.2 Forschungsergebnisse Bewegte Schule

Im Artikel „Bewegte Schule als Chance einer Förderung einer Lern- und Leistungsfähigkeit“ (2003) zeigen Dordel und Breithecker verschiedene Bausteine der bewegten Schule auf. Von bewegtem Sitzen sprechen sie, wenn ein Wechsel verschiedener Sitzgelegenheiten stattfindet. Beim Bewegten lernen werden Lerninhalte dargestellt, Aufgaben sowie Lernen stehen in Verbindung mit Bewegungsaktivitäten und Fragestellungen werden praktisch handelnd erarbeitet. Bewegungspausen, das heisst Bewegungseinheiten zwischen Lernsequenzen, werden situativ zur Aktivierung oder Beruhigung eingesetzt. Die „bewegte Pause“ hingegen bezieht sich auf Bewegungsaktivitäten auf einem anregenden Pausenplatz einer Schulanlage.

An den Auswirkungen der bewegten Schule war man aus Gründen der Gesundheitsförderung an präventiven und kompensatorischen Aspekten interessiert, andererseits standen aus Sicht der Eltern und Lehrern die Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit und der Schulerfolg der Kinder im Zentrum. Eine umfassende Überprüfung verschiedener Studien wie Müller und Petzold (2002), Breithecker (1988) oder Dordel (2000) zeigt vielfältige positive Aspekte. Im Bereich der motorischen Leistungsfähigkeit sind eine Verbesserung der Haltung und ein Anstieg der Muskelkraft ersichtlich. Im Bereich der Kognition wurden Verbesserungen der Konzentration aufgezeigt. Die Kinder wurden sozial kompetenter und selbständiger. Auch auf ein positives Selbstkonzept und auf eine verbesserte aktuelle Befindlichkeit wird hingewiesen. Alles in allem ist eine positive Tendenz von Schulzufriedenheit und Lernfreude der Kinder festzustellen. Eine Steigerung der Lern- und Leistungsfähigkeit einer bewegten Schule kann in verschiedenen Bereichen aufgezeigt werden. Jüngere Kinder sammeln an solchen Schulen vermehrt handelnd Erfahrungen durch Kopf, Herz und Hand. Die Diskussion der Wirksamkeit der motorischen Förderung erfolgt kontrovers. Kahl (1993) und Müller (2000) finden eine deutlich gesteigerte Konzentrationsleistung in Folge konsequenter Umsetzung des Konzepts der bewegten Schule in der Regelschule. Hollmann und Löllgen (2002) meinen, dass durch Bewegung hormonelle und immunologische Prozesse beeinflusst werden, die zum Abbau von Stress und einer Steigerung des psychischen und mentalen Wohlbefindens führen können. In einer eigenen Studie von Dordel und Breithecker wurde der Einfluss des Konzepts der bewegten Schule auf die Lern- und Leistungsfähigkeit untersucht. Um die Konzentrationsleistung von drei verschiedenen Schulklassen aufzuzeigen wurde der Aufmerksamkeits-Belastungstest d2 von Brickenkamp (2002) eingesetzt. In der Klasse A mit üblichem Bewegungsanteil nahm die Konzentrationsleistung bis zur 5. Lektion ab. Die Klassen B und C folgen dem Konzept des bewegten Lernens. Bei der Klasse B wird auf intensive Pausenaktivitäten geachtet. Die Konzentrationsleistung stieg bis zur 5. Lektion leicht an. In der Klasse C wurde auf Bewegungspausen, bewegtes Lernen im Klassenunterricht und ergonomisches Mobiliar geachtet. Die Konzentrationsleistung dieser Kinder stieg bis zur 5. Lektion an. Wenn man davon ausgeht, dass Aufmerksamkeit und Konzentration wichtige Aspekte der Kognition und des Lernen sind, spricht dies ganz klar für eine reiche Portion Bewegung im Unterricht.

## **2.9 Bestehende Methoden, welche Sprachförderung oder Therapie mit Bewegung verbinden**

In diesem Kapitel werden die wichtigsten, den Autorinnen bekannten Methoden kurz beschrieben.

### **2.9.1 Sprachförderung durch Bewegung – ein theoretisches Handlungsmodell nach Zimmer**

Beim Konzept der Sprachförderung durch Bewegung wird das Bewegungshandeln zum Ausgangspunkt für sprachliche Prozesse (vgl. Zimmer, 2010, S.13). „Sprache baut auf dem Handeln auf: Zuerst kommt das körperlich-sinnliche Erkunden einer Sache, dann erst erfolgt die sprachliche Begleitung“ (Zimmer, 2010, S.14). Durch die Verknüpfung der gemachten Bewegungshandlungen mit der Sprache kann das Kind Begriffe bilden. Zeitliche und räumliche Begriffe, wie zum Beispiel schnell und langsam oder weit und nah, muss das Kind zuerst durch Bewegung erfahren haben, bevor es den Inhalt der Wörter kognitiv verstehen kann. Auf dieser Erkenntnis baut das Sprachförderungskonzept durch Bewegung auf. Die Grundidee der bewegungsorientierten Sprachförderung ist eine zur Bewegung und Handlung anregenden Umwelt zu offerieren, damit die Kinder Anregungen erhalten, die Sprache, die Stimme und den Körper einzusetzen und sich gleichzeitig auch mit anderen Kindern auseinandersetzen zu können. Das dabei meistens gebrauchte Mittel ist das Spiel. Der/die Pädagoge/in kommentiert dabei die Handlungen und Bewegungen sprachlich. Dem Kind wird das Erlebte durch die Sprache einerseits bewusst gemacht und andererseits kann es seine Sprache erweitern und differenzieren.

Es können gezielt spezifische Bereiche der Sprache durch Bewegung gefördert werden. Dies sind alle Sprachentwicklungs Bereiche wie die Prosodie, die linguistischen Kompetenzen, Lautbildung, Semantik, Lexikon und die Kommunikation.

Zimmer beschreibt in ihrem Handbuch Sprachförderung durch Bewegung genau wie die Merkmale der einzelnen Entwicklungsbereiche durch Bewegung gefördert werden können. Beispielsweise kann die Prosodie besonders gut im Rollenspiel geübt werden, indem bewusst auf die Unterscheidung der Sprachmelodie von Befehlen und Fragen geachtet wird. Auch die prosodischen Merkmale können gut mit Bewegungsspielen geübt werden, so sind Frage - Antwortspiele, wie „ Fischer, Fischer wie tief ist das Wasser?“ sehr geeignet um den Unterschied der Betonung von Frage- und Antwortsätzen zu erleben und zu üben (vgl. Zimmer, 2010, S.34). Das phonologische Bewusstsein wird durch das Springen, Schwingen oder Klatschen der Silben gefördert. Aber auch mit feinmotorischen Bewegungen zu Fingerversen kann das Reimen erlebt werden (vgl. Zimmer, 2010, S.164). Beispielsweise können Verben zur Wortschatzerweiterung ganz konkret erlebt werden, wenn die Bewegungsformen gehen, springen, rennen, hüpfen, kriechen, galoppieren ausgeübt und immer wieder genannt werden. In der Erarbeitung der Ortspräpositionen und somit der Wortschatzerweiterung, ist das Erleben des jeweiligen Standortes in Verbindung mit der richtigen Ortsbezeichnung besonders lehrreich (vgl. Zimmer, 2010, S.44 und 178). Adverbien wie schnell und

langsam und viele weitere Wörter können erlebt und dadurch gelernt werden. Aber auch wie die grammatikalischen Kompetenzen gefördert werden könnten, erklärt sie, indem sie verschiedene Verbformen gebraucht: „Ich hüpfte, du hüpfst“ oder Verbflexionen wie „ich bin gehüpft“ (vgl. Zimmer, 2010, S.48). Diese und weitere Beispiele zur Förderung des semantischen und lexikalischen Sprachbereichs und des grammatikalischen Sprachbereichs sind in den folgenden zwei Tabellen 5 und 6 von Zimmer (2010) zu sehen. Beispiele zum Üben der prosodischen, der phonetisch-phonologischen und der pragmatischen Sprachkompetenzen sind in weiteren Tabellen im Anhang (Kapitel 8) dieser Arbeit einzusehen.

**Tabelle 5: Semantische und lexikalische Merkmale der Sprache und ihre Verbindung zu Bewegung (Zimmer, 2010, S. 44)**

<b>Sprache</b>	<b>Bewegung</b>
Wortschatzerweiterung: Substantive	Mit Objekten umgehen und sie benennen (Ball, Matte, Rollbrett)
Wortschatzerweiterung: Verben	Bewegungsformen variieren: gehen, laufen, hüpfen, rennen in Bewegung erfahren und Unterschiede erleben
Wortschatzerweiterung: Adjektive	Gross - klein im Umgang mit Materialien erleben, schnell - langsam in Bewegung umsetzen
Wortschatzerweiterung: Funktionswörter (z.B. Pronomen)	Bewegungsspiele mit einfachen Regeln: Wir laufen, ihr bleibt stehen; mein Ball - dein Ball
Wortschatzerweiterung: Präpositionen	Bewegungsspiele mit Einnahme räumlicher Positionen (im Reifen, auf dem Stuhl, hinter dem Stuhl, zwischen zwei Stühlen)
Begriffskategorien bilden	Kategorie Ball: Wasserball, Tennisball, Gummiball, Fussball
Reihenbildung	Hüpfkästchen-Spiele: Wochentage hüpfen
Raumrichtungen	Sich im Raum bewegen (nach oben klettern, nach unten springen, vorwärts und rückwärts gehen)
Zeitliche Begriffe (schnell - langsam)	Bewegungstempo verändern: schnell laufen, langsam gehen

Wortfelder bilden (z. B. Körperteile)	Körperteile benennen, Fingerspiele
Ausdifferenzierung des Wortschatzes	Möglichkeiten der Fortbewegung finden: gehen, schleichen, stampfen, torkeln, schlendern

**Tabelle 6: Beispiele für den Erwerb grammatikalischer Muster in Bewegungssituationen (Zimmer, 2010, S. 48)**

<b>Sprache</b>	<b>Bewegung</b>
Grammatische Regelbildung (z. B. Pluralbildung)	Mit einem Ball, mit zwei Bällen spielen
Verbformen	Ich renne, wir rennen
Steigerungsformen	Schnell laufen - schneller laufen Hoch steigen - am höchsten
Verbflexionen	Ich bin geklettert
Vergangenheitsformen der Verben	Wir haben gestern mit den Bällen gespielt
Wortstellung	Bewegungshandlungen sprachlich begleiten: du springst über den Graben
Wortstellung bei Fragesätzen	Wer will zuerst laufen? Wer ist jetzt dran?
Aussagesätze /Imperativ	Ihr fangt jetzt an! Noch nicht loslaufen!
Aktive - passive Formen	Bei einem Fangspiel: fangen- gefangen werden Auf dem Rollbrett: das Brett schieben - geschoben werden
Satzmuster	Spiel- und Bewegungslieder, die gesprochen, gesungen werden

## 2.9.2 Bewegungsunterstützte Lautanbahnung

Das Konzept der bewegungsunterstützten Lautanbahnung, BULA, hat sich in der Artikulationstherapie häufig bewährt (vgl. Weinrich & Zehner, 2011). Das Konzept ist jedoch nur bei phonetischen Störungen sinnvoll. Durch Bewegungen von Händen und Füßen werden die Lautanbahnungen unterstützt. Dabei müssen die Bewegungen gleichzeitig mit der Lautproduktion erfolgen. Die Bewegungen ahmen die Laute in der Artikulationsart, dem Artikulationsort und der Bewegungsrichtung der Zunge nach. Diese Methode ist besonders „für jüngere Kinder und Kinder mit hohem Leidensdruck gut geeignet“ (Weinrich & Zehner, 2011, S.73).

## 2.9.3 Bewegungsunterstütztes Lernen in der Grammatiktherapie nach Motsch

Die Kontextoptimierung ist eine Sprachtherapiemethode, welche Kindern mit einer grammatikalischen Störung, hilft die grammatikalischen Regeln zu erkennen. Die Wirksamkeit dieser Methode wurde durch Studien in verschiedenen Therapiesettings, in Einzel, Gruppen und Unterrichtstherapie getestet und bestätigt. Die Bezeichnung „**Kontext**“ wird von Motsch wie folgt beschrieben: „Kontext bedeutet für uns die konkrete Lernsituation der Therapieeinheit oder der Phase einer Unterrichtsstunde“ (2010, S. 101). Und die „**Kontextoptimierung**“: „*Kontextoptimierung* versucht im Gegensatz zur Alltagssprache, die für das Kind bisher bedeutungslosen formalen Aspekte des Sprachmaterials - die kritischen Merkmale der Zielstruktur - in den Fokus der kindlichen Wahrnehmung zu rücken“ (Motsch, 2010, S. 103). Drei Prinzipien sind im Konzept der Kontextoptimierung zentral: 1. **Die Ursachenorientierung:** Weil Kinder mit grammatischen Störungen meistens mit der auditiven Aufmerksamkeit, der phonetischen Diskriminationsfähigkeit und der phonologischen Bewusstheit Mühe haben (vgl. Leitao; zitiert nach Motsch, 2010, S.107), werden die Merkmale der Zielstruktur durch verschiedene Techniken, wie **Sensibilisierung auf Morphemmarkierungen** („hör genau hin“), **bewusste prosodische Betonungen, kürzeste Zielstruktur** ohne Ablenker und das **Ausschalten von „Verwirrern“**, verstärkt. 2. **Ressourcenorientierung:** Dabei wird von den Interessen der Kinder ausgegangen, auf bereits metasprachliche Fähigkeiten des Kindes angeknüpft und die Struktur der Sprache wird durch Visualisierung, durch Gesten und später durch Schrift wahrnehmbar gemacht. 3. **Modalitätenwechsel:** Das heisst es findet ein Wechsel zwischen der rezeptiven, reflexiven und produktiven Modalität statt. Der Therapeut versucht durch verschiedene zwingende Kontexte, dass die **Zielstruktur** vom Kind genannt wird. Die Kunst dabei ist, dass das Kind diese automatisch zwingend sagt (vgl. Motsch, 2010 S.106-119).

Motsch (2010) will also die Struktur der Sprache **wahrnehmbar** machen. Dazu verwendet er visuelle Veranschaulichungen, welche oft zusätzlich durch Bewegung im Raum erfahrbar gemacht werden, indem er beispielsweise Reifen auf den Boden auslegt und das Kind beim Durchgehen die Verbzweitstellung entdeckt. Oder er nennt das Verb, das faule Wort, welches immer an der gleichen Stelle bleiben darf. Dies ist sehr gut erlebbar, wenn dies Kinder in der Gruppe spielen, indem sie die Positionen der Wörter eines einfachen Dreiwortsatzes einnehmen. Dabei merken sie, dass das Verb immer an der zweiten Stelle bleibt und die anderen Kinder hingegen die Position wechseln müssen. Motsch

nennt das Beispiel: „Ich kaufe Schokolade“ und „Schokolade kaufe ich.“ Also müssen die Kinder welche das Subjekt oder das Objekt spielen ihren Platz wechseln, während das Verb immer an zweiter Stelle bleibt. Diese Tatsache kann dann in der Reflexion mit den Kindern besprochen werden (vgl. Motsch, 2010, S.122ff). Motsch beschreibt zudem eine Therapiesequenz, in der er das Lieblingsspiel eines Vorschulkindes, nämlich das Ballspiel, in die Therapie mit aufgenommen hatte. Zuerst erarbeitete er die Verben „rollen“, „werfen“ und „schiessen“, weil das Kind nur das Verb „machen“ als „Passepartout“-Wort benutzt hatte. Das Kind konnte im Spiel die Verben direkt erleben. Darauf wurden die Verbendmarkierungen durch das Spiel mit dem Ball geübt. Er stand mit dem Rücken zum Kind und fragte: „Was machst du?“ Das Kind antwortete nur „Werfe“ der Therapeut setzte die Hand als Geste ans Ohr, was bedeutet, dass das Kind es erneut genauer sagen könne, worauf das Kind: „Ich werfe“ sagte und der Therapeut sich umdrehte und das Kind werfen durfte. In diesem für das Kind lustbetontem Spiel konnte die kurze Zielstruktur sehr oft wiederholt werden, wodurch der Lerneffekt effizient wurde. Wenn der Therapeut auch noch zusätzlich: „Aha du wirfst“ sagt, kann das Kind dazu noch die Verbveränderung am gleichen Wort erlernen (vgl. 2010, S.133ff).

#### **2.9.4 HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz**

Der methodische Ansatz von HOT basiert auf einem alltagsnahen und handlungsorientierten Aufbau. Ein Kind benötigt, um nach HOT therapiert werden zu können, minimale Grundvoraussetzungen in den Bereichen der Aufmerksamkeit, Konzentration, des Sprachverständnis, der Feinmotorik, der Merkfähigkeit, und der Möglichkeit Handlungsabsichten nachvollziehen zu können. Sind diese Fähigkeiten noch nicht vorhanden müssen sie zuerst sorgfältig, aufbauend auf Beobachtungen aus dem Alltag, mit viel Phantasie gefördert werden, damit Überforderungen vermieden werden (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S.14). Um den genauen Entwicklungsstand und auch die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes zu bestimmen, werden die passenden diagnostischen Verfahren ausgewählt. Durch systematische Beobachtungen des Verhaltens im Alltag des Kindes kann sein allgemeiner Entwicklungsstand erfasst werden, zusätzlich muss der Sprachstand durch logopädische Diagnostik bestimmt werden. Aufgrund der Diagnostik werden die Therapieziele bestimmt, welche in drei Teilbereiche aufgeteilt werden, nämlich dem verbalen, dem nonverbalen Bereich und dem Bereich der Handlungskompetenz. Die Förderung dieser künstlich getrennten Teilkompetenzen, wird parallel durchgeführt. Im verbalen Bereich werden alle beschriebenen Sprachentwicklungsbereiche gefördert, inklusive des Sprachverständnisses. Im Bereich der Handlungskompetenz wird die Möglichkeit eine Handlungsabfolge zu tätigen, gefördert. Die Kompetenz sich in eine andere Rolle hineinzusetzen, also die „Antizipationsfähigkeit“ wird aufgebaut und ebenfalls ein Problem altersgemäss zu lösen. Bei den nonverbalen Voraussetzungen stellen motorische Fähigkeiten, die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne, aber auch die Motivation und Begeisterungsmöglichkeit wichtige Voraussetzungen dar, welche zu entfalten sind (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S.88ff).

Das Therapieverfahren HOT besteht aus fünf Phasen. In einer ersten Phase werden die Zutaten, Materialien und Geräte, welche von zuhause mitgebracht werden, vorgestellt. In dieser Vorstellungsphase wird die innere Repräsentation, also das Vorstellungsvermögen gefördert. In der zweiten Phase werden die Begriffe auf die Bildebene übertragen und in der neuen Form den jeweiligen Kategorien



zugeordnet. Nun folgt in der dritten Phase die Handlungsplanung und in der vierten Phase die Durchführung der Handlung. Dabei werden folgende methodische Ziele in den folgenden Bereichen formuliert: „Förderung des Sprachverständnisses, der Serialität, der auditiven Merkfähigkeit und Aufmerksamkeit, des Problemlöseverhaltens, der Hand-Augen-Koordination, des Selbstvertrauens, der Motivation und der Kreativität“ (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S.91). In der fünften Phase wird die Versprachlichung der Handlung auf Bildebene geübt (vgl. Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009, S.90f).

## 2.10 Unterschied zwischen Sprachförderung, Sprachtherapie und sprachheilpädagogischen Unterricht

Um eine differenzierte Beschreibung der Begriffe Sprachförderung und Therapie zu gewährleisten wurde nach der Definition, Unterscheidung und nach der Bedeutung der folgenden Ausdrücken in der Literatur geforscht und in diesem Kapitel zusammengefasst: Sprachförderung, Sprachtherapie; Sprachheilpädagogik. Diese Begriffe wurden in den Interviews immer wieder angesprochen und führten zu Erklärungen und Diskussionen.

Die Sprachförderung und die Sprachtherapie sind zu unterscheiden, da die Sprachförderung zum Bildungsbereich und die Sprachtherapie zum Gesundheitsbereich gehört und demzufolge in die Verantwortlichkeit von verschiedenen Berufsgruppen fallen. vgl. Schrey-Dern, 2014, S.221). Die Begriffe Sprachförderung und Sprachtherapie sind in der Literatur oft verschwommen.

Die **Sprachförderung** kann nach Schrey-Dern in drei Förderbereiche unterteilt werden: „Sprachförderung beim Spracherwerb, alltagsintegrierte Sprachförderung und programmgestützte Massnahmen der Sprachförderung“ (2014, S.226f). Die „Sprachförderung beim Spracherwerb“ wird von den Eltern unbewusst angewandt, indem sie Blickkontakt mit dem Kind beim Sprechen haben, ihm zugewandt sind, wenn sie Handeln sprachlich begleiten oder auch das korrektive Feedback benützen. Dies wurde in „interaktionstheoretischen“ Studien untersucht. Die alltagsintegrierte Sprachförderung kann sowohl von den Eltern, als auch von pädagogischen Fachkräften im Alltag und Unterricht durchgeführt werden, indem sie bewusst angelegte „sprachfördernde Verhaltensweisen“ im Kontakt mit Kindern einsetzen. Dies wird in Form von Elterntrainings, zum Beispiel beim „Heidelberger Elterntraining“ angelehrt. (vgl. Schrey-Dern, 2014, S.227). Das erwähnte Training wurde, wie schon der Namen sagt, für Deutschland entwickelt. Es gibt auch ein Konzept aus Zürich mit dem Namen „ZIEL (Zürcher Impuls ELterliches) Sprachförderverhalten“, was sich weniger als Elterntraining versteht, sondern zum Ziel hat, allen interessierten Eltern, aber auch Eltern von Risikokindern, im Alter von vier bis acht Jahren, Impulse für die alltägliche Sprachförderung zu geben. (vgl. Braun & Steiner, 2012, S.97). Diese Impulse werden in drei Elternveranstaltungen angeboten und von einer Logopädin geleitet. „ZIEL Sprachförderverhalten“ ist ein bewusst kompaktes Informations- und Beratungsangebot für Eltern und hat die Zielsetzung, auch weniger motivierte und sensibilisierte Eltern zu erreichen“ (Braun & Steiner, S.101). Bei Eltern von Risikokindern kann das Konzept auch präventiv eingesetzt werden, damit die Eltern ihr sprachförderndes Verhalten gegenüber ihrem sprachauffälligen Kind beibehalten und nicht unbewusst

„kompensatorische“ dialogische Muster, wie Monologe führen, Wünsche von den Lippen des Kindes ablesen oder andere, sich negativ auf die Sprachentwicklung ihres Kindes auswirkende, Gewohnheiten aneignen (vgl. Braun & Steiner, 2012, S.102). Erfolgreich sind auch die drei Schulungskonzepte, „PräSES“ von Siegmüller et al. (2007), „Sprachreich des Deutschen Bundesverbandes für Logopädie (dbl 2010) und das Heidelberger Training für Erzieherinnen von Buschmann & Joos (2011)“ (Schrey-Dern, 2014, S:227). Diese Tatsache beruht auf der Erkenntnis, dass Sprachförderung hohe Anforderungen an die Förderperson stellt. „...sie muss auf die Gruppe inhaltlich und zeitlich abgestimmt sein, differenziertes, individualisiertes Lernen soll umgesetzt und dem Aspekt Kommunikation / Sprachanlässe Raum gegeben werden“ (Braun/ Mannhard; zitiert nach Braun & Steiner, 2012, S.108). Die alltagsintegrierte Sprachförderung der frühpädagogischen Fachkraft wird in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion als wirksam erachtet, im Gegensatz zum additiven Einsatz von Sprachförderprogrammen, welche nicht auf vorangehende Sprachstands-Erfassungen beruhen, also unspezifisch eingesetzt werden und somit ohne sich an den individuellen Voraussetzungen der Kinder zu orientieren. Der „Pre-Post-Test Vergleich von drei Sprachförderprogrammen“ (Kaltenbach / Klages, Tracy und Penner, n.d.) (Braun & Steiner, 2012, S.107) einer Evaluationsstudie ergab, dass diese keine nachweisbar positiven Effekte auf die Sprachkompetenz der geförderten Kinder hatten. Braun & Steiner erklären sich das erstaunliche Resultat mit mehreren möglichen Faktoren: Mit dem mangelnden Fachwissen der sprachfördernden Lehrkräfte, sowie mit der ungenügenden Abstimmung der Sprachförderprogramme mit den Kindergruppen und, dass das Elternhaus und das Umfeld der Kinder nicht zusätzlich mit einbezogen wurde (vgl. Braun & Steiner, 2012, S.107; Schrey-Dern, 2014, S.228).

Die **integrierte Sprachförderung** ist nach Braun & Steiner, im Kindergarten und in der Schule „in den Lebensalltag eingebaut“ und „aus spracherwerbstheoretischer Sicht“ und aus didaktischen Überlegungen für alle Kinder von Vorteil: „Die hochsensiblen Sprachentwicklungsphasen, u. a. in den Bereichen Wortschatz (Semantik und Lexikon), Satzbau (Syntax) und Sprachbewusstheit, können im Rahmen einer integriert-kooperativen Sprachförderung nachhaltig und niederschwellig, d.h. effizient, institutionsnah und im für das Kind gewohnten Rahmen unterstützt werden - und dies bei allen Kindern einer Gruppe!“ (Braun & Steiner, 2012, S.108). Braun & Steiner unterscheiden dabei zwischen fall- und fachbezogenen Interventionen. Bei den fallbezogenen Interventionen wird die Sprachtherapie von der Logopädin an den besonderen Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet, bei der fachbezogenen Intervention fließt das Fachwissen der Logopädin in den Unterricht ein (vgl. Braun & Steiner, 2012, S.108).

„**Sprachtherapie** basiert immer auf einer differenziert durchgeführten Diagnostik, die einen umfassenden Sprachstatus des Kindes erheben soll“ (Schrey-Dern, 2014, S.230). Sie „hat zum Ziel, Sprachstörungen primärer und sekundärer Genese zu beheben und / oder Massnahmen zu deren Kompensation zu vermitteln“ (Schrey-Dern, 2014, S.229). Sie setzt sich zum Ziel „die Wiederherstellung oder Kompensation der eingeschränkten kommunikativen Funktion (bezogen auf Sprache - Sprechen - Stimme)“ (Schrey-Dern, 2014, S.228), zu erreichen.

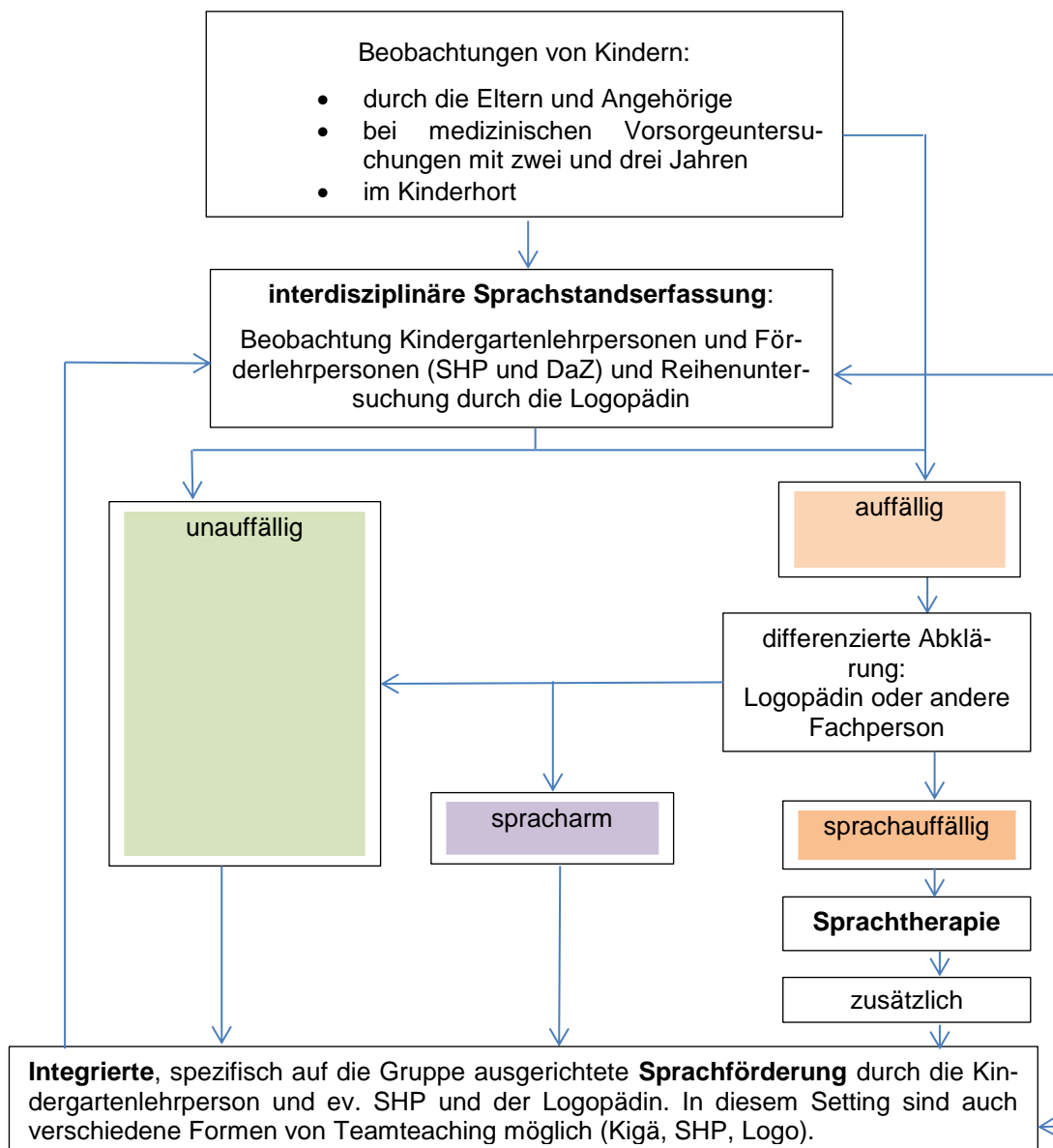
Die Sprachförderung kommt bei Kindern mit umgebungsbedingter Sprachauffälligkeit zum Einsatz (vgl. Schrey-Dern, 2014, S.229). Dies sind „spracharme Kinder, welche z. B. aufgrund Bildungsferne, mangelndem Input und sozialer Benachteiligung ihr sprachliches Potential nicht ausschöpfen können“ (Braun & Steiner, 2012, S.105). Braun und Steiner sind jedoch der Ansicht, dass die Grenze zwischen dem Sprachförder- und Sprachtherapiebedarf fließend ist: „Die Gruppe der Kinder mit einer Spracherwerbsstörung benötigt Therapie, sie können aber fakultativ von einer integrierten Sprachförderung zusätzlich profitieren“ (ebd.). Eine interdisziplinäre genaue Diagnostik ist auch nötig, um den Sprachentwicklungsstand aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen.

In der Schweiz besteht an vielen Orten ein Modell, bei welchem die Kindergartenlehrkraft und die Logopädin eine interdisziplinäre Sprachstandserfassung durchführen, indem die Logopädin regelmässige Reihenuntersuchungen im Kindergarten durchführt. Beobachtungen der pädagogischen Lehrpersonen, dazu zählen auch SHP und DaZ Lehrpersonen, ergänzen diese Untersuchungen oder leiten sie ein.

Die abgeänderte Abbildung (Nr. 4) nach Braun & Steiner (2012, S.106), veranschaulicht die mögliche Abfolge von Sprachstandserfassungen der Kinder. Diese sollten „als Trias „Beobachten - Testen - Befragen“ im System Eltern - Erzieher - Kind realisiert werden“ (Braun & Steiner, 2012, S.35). Dieses zwingende Vorgehen ermöglicht eine ganzheitliche Sicht auf den Sprachstand des Kindes. Die in der Hochschule für Heilpädagogik entwickelten Erfassungsinstrumente, mit den Namen Redefluss-, Spracherwerbs-, Lautspracherwerbs- Kompass, sollen die Früherkennung unterstützen (vgl. Braun & Steiner, 2012, S.111ff). Frühe, vor dem Kindergarteneintritt gemachte Abklärungen von auffälliger, abweichender Sprachentwicklung und eventuelle früh erfolgte sprachtherapeutische Förderung sind für den späteren Sprach- Entwicklungsverlauf dieser Kinder von grosser Wichtigkeit. Besonders bedeutsam sind Beobachtungen im Alter von drei Jahren (vgl. Braun & Steiner, 2012, S.35).

Mit dem Wissen darum, dass bestehende Sprachprobleme weiter persistieren und zu schwerwiegenden Einschränkungen in der schulischen Karriere der betroffenen Kinder führen, kann es für die Gesellschaft keineswegs ökonomisch sein, Kinder erst im Alter von fünf bis sechs Jahren zu erfassen und zu behandeln, da diverse, bereits diskutierte Studien bewiesen haben, dass eine frühe Erfassung und Intervention die Prävalenzrate erheblich senkt und die Prognose verbessert. (Ward und Weismer et al.; zitiert nach Braun & Steiner, 2012, S.72).

Braun und Steiner empfehlen deshalb eine dreifache Routineerfassung der Kinder mit folgendem Alter: „kompletter Jahrgang mit zwei, gefährdete Kinder mit drei, kompletter Jahrgang mit fünf“ (2012, S.73).



**Abbildung 4: Ablaufdiagramm, abgeändert nach Braun & Steiner (2012, S. 106)**

**Der sprachheilpädagogische Unterricht** ist in Sprachheilschulen des Schweizer Schulsystems auf der einen Seite in die Sprachförderung und auf der anderen Seite in die Sprachtherapie eingebettet. Die drei Formen bilden Extreme eines Kontinuums sprachheilpädagogischen Wirkens zur Prävention und Intervention im Unterricht (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.13). Anhand der Abbildung 5 kann der Unterschied von Sprachförderung, sprachheilpädagogischem Unterricht und Sprachtherapie gut verglichen werden. Die verschiedenen Aspekte von Sprachförderung, sprachheilpädagogischem Unterricht und Sprachtherapie sind in der interdisziplinären Zusammenarbeit fließend.

Sprachheilschulen		
<b>Sprachförderung</b> <b>Ziel: Prävention</b>	<b>Sprachheilpädagogischer Unterricht</b> <b>Ziel: Intervention</b>	<b>Sprachtherapie</b> <b>Ziel: Intervention</b>
unspezifische Massnahmen	spezifische sprachliche Massnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik	spezifische sprachtherapeutische Massnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik
durchgeführt von Pädagogen	durchgeführt von Pädagogen mit vertiefter Qualifikation im Bereich Sprache, zum Beispiel Schulische Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen.	Logopädinnen und Logopäden
an jeglichen Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Regelschulen, Förderschulen,...)	an Bildungseinrichtungen, in denen Lehrer mit differenziertem sprachtherapeutischem Wissen tätig sind (momentan v. a. Förderschulen (in der Schweiz Sprachheilschulen und andere Sonderschulen)	an Bildungseinrichtungen, in denen Logopädinnen und Logopäden tätig sind
für alle Kinder und Kinder mit Risikofaktoren im Bereich Sprache	für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen	für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen

**Abbildung 5: Sprachförderung, sprachheilpädagogischer Unterricht und Sprachtherapie (abgeändert nach Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S. 15)**

Die oben abgebildete Darstellung (Abb. 5) wurde daraufhin abgeändert, dass sie für das schweizerische Bildungssystem passt. Sie zeigt, dass spracharme oder mehrsprachige Kinder von einer Sprachförderung in Kindergärten, Regel- und Sonderschulen profitieren können, was als präventive Massnahme bezeichnet wird. Reber und Schönauer-Schneider betonen, dass dieser Sprachförderunterricht keine grundsätzliche Ausbildung benötigt, die pädagogische Fachkraft sich aber durch entsprechende Weiterbildung qualifizieren sollte. Die Sprachförderung kann vom eingesetzten Pädagogen mit der entsprechenden Weiterbildung durchgeführt werden, d. h. von Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen, von Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache und von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Der sprachheilpädagogische Unterricht hingegen wird von

Lehrpersonen „mit vertiefter Qualifikation in der Sprache durchgeführt“ durchgeführt, so zum Beispiel von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Die Sprachtherapie, bei uns auch Logopädietherapie genannt, wird von Logopädinnen und Logopäden durchgeführt. Wo als sinnvoll erachtet, können auch Schulische Heilpädagogen oder Lehrpersonen in intensiver Zusammenarbeit mit den Logopädinnen oder Logopäden die Förderung gestalten. Diese muss jedoch immer mit sprachlich individueller Therapie begleitet sein (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.14f). Sprachheilpädagogischer Unterricht umfasst sowohl allgemeine, unspezifische sprachfördernde Massnahmen, wie zum Beispiel Wortschatzarbeit und umsichtige Gestaltung der Lehrersprache, als auch Anteile spezifisch sprachtherapeutischen Unterrichts, wie Integration therapeutischer Massnahmen zur Verbzweitstellung für ein Kind der Klasse (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.14). Die Unterrichtsprinzipien des Konzeptes, welches sprachheilpädagogischer Unterricht mit Sprachförderung und Sprachtherapie kombiniert, berücksichtigen die spezifischen Bedürfnisse der sprachgestörten Kinder: „Über ganzheitliche basale Förderung hinaus sind spezifische sprachliche Hilfestellungen und Massnahmen nötig, um den Spracherwerb voranzubringen“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.18). Dies ist neben dem „Primat der Sprachlernprozesse“, die Förderung der Sprache in allen Fächern. Dann sollen die neuen Wörter und Strukturen durch vielfältige Weise geübt werden, dies rezeptiv aber auch produktiv, indem sie diese selbst in verschiedener Weise anwenden, gestalten, darüber nachdenken (Metasprache) und sie später beim Lesen und Schreiben anwenden. Dieses Vorgehen wird „Multiperformanzprinzip“ genannt. Mit einer guten Förderdiagnostik kann gezielt eine Auswahl der Fördermassnahmen getroffen werden. Ein „gutes sprachlich-kommunikatives Milieu“ ist ein wichtiger Teil der Sprachförderung. Durch die Anpassung der Sprachumgebung an die sprachlichen Fähigkeiten kann das Selbstwertgefühl der Kinder gestützt werden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.18f).

## **2.11 Fachdidaktik Sprache in der Sprachförderung**

Die Fachdidaktik Sprache beinhaltet zwei Wissensbereiche, welche in den folgenden zwei Kapiteln beschrieben werden. Zuerst wird auf die allgemeinen sprachdidaktischen Prinzipien der Sprachförderung eingegangen. Anschliessend wird auf das Fachwissen über die einzelnen Sprachbereiche und die daraus abgeleiteten didaktischen Überlegungen eingegangen. In beiden Bereichen sind die Entwicklung, die Interessen, die Lebenswelt und das Vorwissen der Lernenden zentrale Aspekte (vgl. Greminger, 2013, S.2). Didaktisches Wissen ist in der Förderung von grundlegender Bedeutung. „Durch die didaktische Gestaltung von Aufgaben kann die Qualität der Lernprozesse erhöht und die Anwendbarkeit und damit Anschlussfähigkeit des erworbenen Wissens unterstützt werden“ (Leuchter, Saalbach & Hardy, 2010, S.99).

## 2.11.1 Didaktische und methodische Prinzipien der Sprachförderung

Im diesem Kapitel werden grundlegende und zentrale didaktische und methodische Prinzipien beschrieben, welche eine erfolgreiche Sprachförderung unterstützen. Die Prinzipien werden meist durch eine Leitlinie von Ruberg & Rothweiler eingeführt.

„Leitlinie 1: Sprachförderung erfolgt in Situationen, in denen Kinder Sprache als Instrument zum Erreichen persönlicher Ziele einsetzen können“ (Ruberg & Rothweiler, 2012, S.45). In der Sprachförderung ist es grundlegend, dass die **Perspektive und die Motivation des Kindes** berücksichtigt werden. Für das Kind und nicht für uns Erwachsene muss es bedeutsam sein, das Ziel zu erreichen. Weiter muss es für das Kind sinnvoll sein, die Sprache als geeignetes Instrument einzusetzen (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S.45f).

„Leitlinie 2: Sprachförderung erfolgt in **Situationen, die zum Sprechen anregen** und inhaltlich und thematisch an der Lebenswelt des Kindes anknüpfen“ (Ruberg & Rothweiler, 2012, S.46). Es gilt also, Situationen und Interaktionen zu gestalten, die der Lebenswelt des Kindes entsprechen. Um die individuellen Lern- und Bildungsprozesse der Kinder anzuregen, werden Spiel- und Lernumgebungen gestaltet. Sie sollen die Neugier der Kinder wecken, dass sie auch vom Material her auf das Kind einladend wirken, ja sie sollen zum Einbringen, Ausprobieren und Weiterentwickeln anregen (vgl. Kramer, 2010, S.121). Wichtig ist, dass die gestalteten Situationen zum aktiven und spontanen Sprechen mit verschiedenen Personen aus der Umwelt des Kindes herausfordern.

„Leitlinie 3: Sprachförderung erfolgt zielorientiert“ (Ruberg & Rothweiler, 2012, S.46). Um die Sprache zu fördern, müssen individuelle Ziele für jedes Kind und gemeinsame für bestimmte Gruppen definiert werden. Die Ziele basieren auf dem Spracherwerbshintergrund und dem **Sprachentwicklungsstand der Kinder. Zielorientiertes Handeln** ermöglicht dem Kind, durch die Sprachförderung schnellere Sprachentwicklungsschritte zu machen (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S.46).

„Leitlinie 4: Sprachförderung orientiert sich am natürlichen Entwicklungsverlauf. Die Auswahl der Förderziele folgt dem Prinzip der Entwicklungsproximalität“ (Ruberg & Rothweiler, 2012, S.47). Die Fortschritte des Spracherwerbs sind von vielen Faktoren abhängig. Bei den Zielformulierungen muss darauf geachtet werden, dass die Förderung sich **am natürlichen Entwicklungsverlauf** der Sprachentwicklung orientiert. Gerade im grammatikalischen Bereich werden bestimmte Phasen in einer vorgegebenen Reihenfolge erworben, welche zu berücksichtigen ist. Somit lässt sich stets voraussagen, welche Zone der nächsten Entwicklung folgen wird (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S.47f).

„Leitlinie 5: Die Umsetzung einer entwicklungsproximalen Förderung **erfolgt strukturzentriert**“ (Ruberg & Rothweiler, 2012, S.48). Kinder nutzen andere Möglichkeiten, um eine Sprache zu lernen als Erwachsene. Selbständig finden sie, was sie für die nächsten Schritte benötigen. Die Informationen der folgenden Zone müssen den Kindern, welche Sprachförderbedarf haben, jedoch besonders häufig und prägnant angeboten werden. Je nach Sprachentwicklungsstand kann dies in einem grammatikali-

schen Bereich oder einem Themengebiet des Wortschatzes liegen (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S.48).

„Leitlinie 6: Sprachförderung nutzt **implizite Sprachlehrstrategien** in natürlichen Kommunikationssituationen“ (Ruberg & Rothweiler, 2012, S.48). Spiel- und Lernumgebungen ermöglichen den Kindern vielfältige und sinnvolle Variationen, um ihre Wahrnehmung zu differenzieren. Kreativ sollen sie in verschiedenen Medien ihre Ausdrucksfähigkeit entfalten können. (vgl. Leuchter, Saalbach & Hardy, 2010, S.98). So ist es möglich Kinder im Rahmen einer kommunikativen Auseinandersetzung durch gezielte Wahrnehmungserfahrungen, welche ihrem Entwicklungs- und Lernstand entsprechen, strukturiert zu begleiten. Zimmer meint dazu: „Eine bewegungsorientierte Sprachförderung sollte eine anregungsreiche, zur Aktivität und zum Handeln auffordernde Umgebung schaffen, in der das Kind Körper und Bewegung, Sprache und Stimme gleichermaßen lustvoll einsetzen kann. Sprachförderung braucht also Bewegung - im wörtlichen wie im übertragenen Sinn.“ (2010, S.17)

„Leitlinie 7: Grundlage von Förderentscheidungen bildet die **diagnostische Erfassung** des Erwerbshintergrundes, des Sprachstandes und der Spracherwerbsbedingungen eines Kindes“ (Ruberg & Rothweiler, 2012, S.49). Bei der Diagnose müssen zusätzlich zum Sprachstand des Kindes die kognitive und motorische Entwicklung, wie auch die Spracherwerbsbedingungen der Lebensumwelt des Kindes mit erfasst werden. Dabei ist mit einzubeziehen, dass Kinder der ersten Bildungsjahre, beim Abrufen und Nutzen von erforderlichem Vorwissen unterstützt werden müssen. Junge Kinder können relevantes, zur Bearbeitung einer Aufgabe erforderliches Vorwissen oft nicht selbst spontan abrufen und nutzen (vgl. Leuchter, Saalbach & Hardy, 2010, S.101).

Im Unterricht werden verschiedene didaktische Varianten angeboten. Reber und Schönauer-Schneider beschreiben verschiedene Vor- und Nachteile einzelner Unterrichtsformen. Beim offenen Unterricht, wie Stationenlernen, Projektarbeit oder Wochenplan sehen sie die Vorteile beim aktiven selbstgesteuerten Lernen sowie beim individuellen Lern- und Arbeitstempo und bei der Möglichkeit zur Differenzierung. Beim Vergleich von Kindern mit Spracherwerbsstörungen und Kindern mit normaler Sprachentwicklung zeigte sich, dass Kinder mit Spracherwerbsstörungen sprachbezogene Aufgaben meiden, später mit Arbeiten beginnen, geringere Fähigkeiten der Selbstorganisation und der **Konzentrationsfähigkeit** zeigen und dadurch durch die Auswahlmöglichkeiten oft überfordert sind. Im weiteren sehen sie weniger Anlass, sich sprachlich zu äussern und bevorzugen sprachlich anspruchslose Spiele (vgl. u.a. Holler-Zittlau; zitiert nach Reber und Schönauer-Schneider, 2011, S.32). Auch der Frontalunterricht enthält für Kinder mit Sprachstörungen negative Aspekte. Sie beteiligen sich nur nach Aufforderung am Unterrichtsgeschehen, sie erhalten weniger Lob als starke Schüler, sie träumen oder stören häufiger, bedingt durch mangelndes Sprachverständnis und weniger gute Konzentrationsmöglichkeiten. Zudem findet eine geringere eigenaktive sprachliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten statt. Reber und Schönauer-Schneider meinen: „Für erfolgreiches sprachliches Lernen bedarf ein offener Unterricht bei Kindern mit Sprachstörungen zwingend einer gezielten Planung, Strukturierung und Unterstützung durch den Lehrer“ (2011, S.33). So sehen sie für Kinder mit Sprachstörungen geeignete Varianten in der Kombination von Frontalunterricht und offenen Unterrichtsfor-



men. Dabei soll auf folgende Aspekte geachtet werden: Bei Schwierigkeiten kann die Lehrperson modellierend eingreifen, sprachliche Anforderungen werden gezielt gestaltet und es wird darauf geachtet, dass die Aufgabenstellungen und deren Anordnung im Raum einen Konzentration fördernden Charakter aufweisen. Eine klare Gesprächskultur für Schüler-Schüler-Interaktionen wird eingeführt und auf eine gestärkte Klassengemeinschaft geachtet. Weiter stärkt die Lehrperson durch Anerkennung der emotionalen Befindlichkeit das Selbstwertgefühl der Schüler und Schülerinnen. Diese können gezielt wichtige Elemente des Unterrichtsinhaltes selber entdecken, dazu sollen Lern- und Arbeitsmethoden strukturiert vermittelt, sowie ritualisierte Reflexionen genutzt werden.

### Die drei Repräsentationsebenen nach Bruner

Gehirnregionen werden durch synaptische Verbindungen miteinander verbunden. Verbindungen, welche regelmässig genutzt werden, verstärken sich. „Gehirnforscher schätzen, dass im menschlichen Gehirn rund hundert Milliarden Nervenzellen am Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln beteiligt sind“ (Jank und Meyer, 2011, S.178). Diese Tätigkeiten finden nach Bruner auf verschiedenen Repräsentationsebenen statt. Die enaktive Repräsentation, zu der das handelnde, sensorische und motorische Erleben der Lerninhalte gehört, ist im Kindergarten sehr stark verwurzelt. Es beruht auf dem Zusammenhang von sinnlichen Eindrücken und eigenen Bewegungen. Lernen passiert durch sensorische Wahrnehmung und motorisches Tun, im körperlichen handlungsorientierten Erleben (vgl. Jank & Meyer, 2011, S.180). Die ikonische Repräsentation sind Bilder, die eine nachvollziehbare Ähnlichkeit mit dem Objekt haben. Sachverhalte, die keine konkreten Eigenschaften mit dem Gegenstand haben, werden als symbolische Repräsentation bezeichnet (vgl. Jank & Meyer, 2011, S.180) Jank und Meyer schreiben weiter zur Theorie von Bruner, dass sich die drei Repräsentationsmodi in der Entwicklung des Kindes nacheinander entwickeln. Es ist jedoch so, dass sie nicht voneinander abgelöst werden, sondern dass im Erwachsenenalter alle drei unterschiedlich gebraucht werden.

Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung beanspruchen die drei Repräsentationsebenen auf ganz individuelle Art und Weise. Sicher sind sie, wie alle anderen Kinder auch, auf ein gutes Fundament von Angeboten in der enaktiven Repräsentation angewiesen. Da sie jedoch Schwierigkeiten im aktiven Sprachgebrauch von Verstehen und / oder Sprechen haben, ist die verstärkte Verbindung der drei Repräsentationsebenen eine sinnvolle Unterstützung. Kinder, welche Schwierigkeiten im Sprachverständnis haben, sind stark auf die symbolische Repräsentationsebene angewiesen. Durch Bilder lernen sie Wörter, Situationen und Abläufe nachzuvollziehen und zu verstehen. Bei Kindern mit starken Sprechproblemen macht es Sinn, diese Bilder schon früh mit der ikonischen Repräsentationsebene zu verbinden. Dies mit der Absicht, dass sie die geschriebene Sprache möglichst früh lernen können und diese sie in ihrem späteren Alltag unterstützen kann. Es scheint also Sinn zu machen, im Umgang mit Kindern, welche Sprachentwicklungsschwierigkeiten zeigen, alle drei Repräsentationsebenen optimal zu nutzen und einzusetzen.

## 2.11.2 Fachdidaktische Überlegungen zur Förderung der Sprachbereiche

Damit Expertinnen und Experten didaktische Prinzipien in ihren Unterricht erfolgsversprechend einbauen können, benötigen sie das fachdidaktische Wissen der Sprachbereiche. Denn das fachdidaktische Wissen ist bereits für die Diagnosekompetenz ein unabdingbarer Bestandteil (vgl. Krammer, 2010, S.121). Im Zentrum der Sprachentwicklung steht der mündliche Sprachgebrauch. „Das mündliche Sprachhandeln ist Ausgangspunkt des Sprachunterrichts, weil die Kinder hier ihre sprachlichen Fähigkeiten am weitesten fortgeschritten entwickelt haben ...“ (vgl. Bartnitzky, 2006, S.21). Das mündliche Sprachhandeln wird unter anderem von Reber und Schönauer-Schneider (2011) in folgende Bausteine aufgeteilt.

### 2.11.2.1 Wortschatz

Bei einer normalen Entwicklung wächst der Wortschatz kontinuierlich an. Ein grosser Wortschatz ermöglicht einer sprechenden Person, ihr Befinden detailliert auszudrücken oder fantasievolle Beschreibungen zu machen. Zwei Kompetenzen sind dabei von grosser Bedeutung. Zum einen müssen die Bedeutungen einzelner Wörter erworben und im mentalen Lexikon abgespeichert werden, zum anderen müssen die Wörter, die im mentalen Lexikon gespeichert sind, wieder abgerufen werden können (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.95).

Als erstes stellt sich die Frage, welche Wörter überhaupt gelernt werden sollen. Reber & Schönauer-Schneider meinen, dass man zuerst auf der Klassenebene ein Rahmenthema wählen muss, das den Kindern, sowie den Anforderungen des Lehrplans entspricht (vgl. 2011, S.103). In einem zweiten Schritt sucht man geeignete Begriffe aus, die von den Kindern erarbeitet werden. Reber & Schönauer-Schneider weisen darauf hin, dass dabei folgende Aspekte berücksichtigt werden: Interesse der Kinder (auch Altersrelevanz), konkrete Begriffe, geringe phonologische Komplexität (wenige Silben, keine Mehrfachkonsonanz), verschiedene Wortarten und immer wieder Funktionswörter, wie Pronomen, Präpositionen und Konjunktionen. (vgl. 2011, S.103).

Bei der Aneignung von neuem Wortschatz bilden die drei Repräsentationsebenen nach Bruner eine wichtige Grundlage (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.104). Zur enaktiven Repräsentation, gehört das handelnde, sensorische und motorische Erleben der Lerninhalte. Es beruht auf dem körperlichen Erleben in konkreten Handlungssituationen (vgl. Jank & Meyer, 2011, S.180). Die ikonische Repräsentation sind Bilder, die eine nachvollziehbare Ähnlichkeit mit dem Objekt haben. Sachverhalte, die keine konkreten Eigenschaften mit dem Gegenstand haben, werden als symbolische Repräsentation bezeichnet (vgl. Jank & Meyer, 2011, S.180). Reber & Schönauer-Schneider meinen, dass zur Wortschatzerarbeitung zu Beginn vor allem Spielhandlungskontexte mit Realgegenständen verwendet werden müssen. Erst in einem zweiten Schritt sollen Bildkarten eingesetzt werden. Am Ende stehen abstrakte oder symbolische Situationen, wie Gespräche über ein Wort, Piktogramme oder Schriftbilder führen im Fokus (vgl. 2011, S.104).

Weiter schreiben sie, dass die Bedeutung einzelner Wörter aus einer Synthese verschiedenster Teilbedeutungen einzelner Kanäle, wie motorischen Erfahrungen und anderen Sinnesinformationen entsteht. Unter diesen Umständen können neue Wörter optimal in den bestehenden Wortschatz eingebaut werden (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.106).

### 2.11.2.2 Aussprache

Durch die Aussprache können wir unsere Sprache mittels verschiedener Laute zum Ausdruck bringen. Um zu sprechen, müssen wir Laute bilden können. Diese Laute müssen dann von der Sprechenden Person sinngemäß und richtig eingesetzt werden. Dabei können zwei Arten von Störungen auftreten:

Wie schon im Kapitel 2.2 der Sprach- und Sprechstörungen erklärt ist, muss zwischen den phonetischen und phonologischen Störungen unterschieden werden. Von der Phonetischen- oder Lautbildungsstörung spricht man, wenn einzelne Laute nicht oder noch nicht gebildet werden können. In der Regel sind dies schwer zu bildende Konsonanten. Dabei spricht man auch von einer Sprechstörung. Eine Person hat dann artikulatorisch-sprechmotorische Schwierigkeiten.

Von einer Sprachstörung spricht man bei einer Phonologischen- oder Lautverwendungsstörung. Dabei „...können Kinder einen Laut zwar isoliert bilden, ihn jedoch nicht richtig in seiner bedeutungsunterscheidenden Funktion in Wörter einsetzen...“ Dabei handelt es sich um sprachstrukturelle Schwierigkeiten. (Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.64).

### Die Ebene der Phonetik

Auf der Ebene der Phonetik sollen Laute zuerst anhand von Geräuschen nachgeahmt werden. Folgend können die Laute in sinnlose Silben verpackt werden. Dabei gilt zu beachten, dass gewisse Lautkombinationen einfacher sind als andere. Dies, weil deren Bildungsort im Mund- und Rachenraum näher beieinander liegt. Erst anschließend findet der Transfer in die Alltagssprache statt. Eine weitere Regel ist, dass zuerst die initiale Lautposition angebahnt und erst anschließend die Finale am Wortende geübt wird. Die Konsonant – Vokal – Konsonant – Struktur sowie die einfache Silbenstruktur sind weitere Vereinfachungsmöglichkeiten, um Kindern mit phonetischen Störungen entgegenzukommen (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.68).

Um den auditiven Kanal zu entlasten, können Handzeichen eingesetzt werden. Solche Zeichen, die besonders in der ersten und zweiten Klasse eingesetzt werden, können den Kindern Orientierungshilfen für eine korrekte Lautbildung bieten (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.68ff).

Grundlegend ist dabei eine bewusste Gestaltung der Lehrersprache. Nach falsch ausgesprochenen Wörtern soll die Lehrperson direkt ein modellierendes Feedback (Ja, die SCHere!) geben. (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.72f).

Sehr gut geeignet sind auch Bewegungsspiele für den Mund und die Zunge, um die Artikulation und die Mundmotorik zu fördern. Diese Spiele werden besonders von den Kindergartenkindern sehr gerne gespielt (vgl. Suhr, 2013, S.69ff).

### Die Ebene der Phonologie

Auf der Ebene der Phonologie wird nicht mit einzelnen Lauten, sondern mit Lautgruppen gearbeitet. Ein Training der phonologischen Bewusstheit kann effizient im täglichen Unterricht mit der ganzen Klasse durchgeführt werden. Dabei ist zu beachten, dass zuerst die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn und erst anschliessend die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn geübt werden. Kinder mit Schwierigkeiten in der Lautwahrnehmung unterstützt man mit Fremdhören. Dies fällt leichter als das Eigenhören der eigenen Stimme (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.70f).

Die Arbeit mit Minimalpaaren kann dem Kind die Wichtigkeit der korrekten Phonemrealisation aufzeigen. Es soll den Unterschied und deren Relevanz von „Tanne“ und „Kanne“ genau erkennen lernen. Durch die Schrift erhalten Kinder konstant die Möglichkeit, einen Vergleich von Geschriebenem und Gesprochenem zu haben (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.86f).

Da die gesprochene Sprache verschwindet, hilft beim Erlernen der Mutter- aber auch einer Fremdsprache **das phonologische Arbeitsgedächtnis**. Es kann als Speicherort für sprachliche Lautketten angesehen werden. Nicht nur Laute, sondern auch die Prosodie der Sprache können hier für kurze Zeit aufgenommen werden. Anhand von diesen gespeicherten Sprachinformationen kann das Kind Zusammenhänge der einzelnen Wörter und Silben erkennen und grammatikalische Regeln erkennen und erlernen. Wenn die Funktion dieses Arbeitsspeichers jedoch nicht genügt, kann eine Sprachentwicklungsstörung die Folge sein (vgl. Wendtland, 2011, S.71).

#### 2.11.2.3 Grammatik

Grammatikalische Probleme (syntaktisch-morphologische Störungen) sind häufig und können, wie bereits erwähnt, nicht nur bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) auftreten, sondern auch bei kognitiv beeinträchtigten oder mehrsprachigen Kindern. Der reguläre Grammatikerwerb des Kindes wurde bereits eingangs beschrieben (Kap. 2.1.2.3). In diesem Abschnitt geht es um didaktische Überlegungen zur Grammatikförderung; betont werden muss dazu wiederholt, dass Sprachentwicklungsstörungen immer auch eine zusätzliche logopädische Therapie benötigen. Vor der Grammatikförderung ist eine genaue Diagnostik der Grammatikentwicklung des Kindes durch Beobachtungen oder einer sprachlichen Einzeldiagnostik nötig.

Bei der Grammatikförderung im Unterricht sind mehrere Grundsätze zu beachten. Das Grammatiklernen findet grundsätzlich während der normalen Kommunikation im Unterricht statt, indem auch Kinder mit Grammatikstörungen in die Unterhaltung eingebunden werden sollen. Die Lehrperson achtet dabei auf einfache Satzstrukturen. In solchen Interaktionen können auch Modellierungstechniken, welche noch beschrieben werden, angewendet werden. Kinder mit grammatikalischen Schwierigkeiten

sind mit der Beteiligung an Gesprächen eher zurückhaltend, weshalb eine positive, vertrauensvolle Lernatmosphäre wichtig ist, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich ohne Furcht einzubringen. Möglich ist auch die Planung von Grammatikförderung für die ganze Klasse, wenn mehrere Kinder diese benötigen. Ritualisierte Merksätze bei bestimmten, sich wiederholenden Unterrichtssequenzen können Kindern mit syntaktisch-morphologischer Störung helfen, sich zu äussern. Auch beim Schriftspracherwerb können durch visuelle Hervorhebungen von schwierig zu hörenden grammatikalischen Endungen (zum Beispiel: Dativ- und Akkusativendungen) diesen Kindern geholfen werden.

Beim Planen des Unterrichts wird das Förderziel den grammatikalischen Förderbedürfnissen der ganzen Klasse angepasst, und beim sprachtherapeutischen Unterricht wird auf die spezifischen Bedürfnisse einzelner Kinder oder Gruppen mit ähnlich entwickeltem Grammatikstand nach Clahsen (Tabelle 2) eingegangen. Beim Unterricht mit der ganzen Klasse ist es sinnvoll, das Schuljahr anfänglich mit der einfacheren Regel, bspw. der Verbzweitstellung, zu beginnen und sich am schwächsten Schüler zu orientieren sowie mehrere Sequenzen zu diesem Thema zu planen. Erst später kann auf schwierigere Themen eingegangen werden. Gleichzeitig können die individuellen Förderziele gefördert werden. Grundsätzlich gilt pro Unterrichtsstunde ein grammatikalisches Förderziel einzuplanen. Bei der Durchführung des Unterrichts können die Prinzipien von Motsch (Kapitel 2.9.3) helfen, die Zielstruktur zu betonen und wahrnehmbar zu machen. Dazu kommt, dass das Förderziel in kleinen Schritten zu erarbeiten ist (Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.126ff).

Zusammenfassend bieten sich für die Förderung von syntaktisch-morphologischen Schwierigkeiten Methoden an, welche alle die sprachliche Interaktion ins Zentrum rücken. Dies gilt bei: „Als-ob-Spiele (Symbol- bzw. Fantasiespiele) und Rollenspiele; Regelspiele; Problemlösesituationen, Dialog und Gespräch; Konfliktlösung; Handlungen beschreiben“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.139). Zusätzlich gibt es auch Bewegungsspiele, welche sich dazu eignen, Grammatik zu fördern. Beispiele sind im Kapitel 2.9.1 Sprachförderung durch Bewegung zu finden.

„Wichtigste Interventionsmethode bezüglich syntaktisch-morphologischer Störungen im Unterricht ist die Optimierung der Lehrersprache“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.143). Die dazu verwendete Methode sind die Modellierungstechniken. Die Zielstruktur für die Grammatikförderung wird mit solchen Techniken wiederholt und hervorgehoben. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Modellierung: Die **vorausgehenden Sprachmodelle**, welche zu bevorzugen sind, bieten dem Kind korrekte Mustersätze, welche die Zielstruktur hervorheben. Ideal sind solche Sätze, wenn die Zielstruktur in kurzen Sätzen und mit wenig Ablenkern und Verwirrern präsentiert werden (vgl. Motsch, 2010, S.109; Dannenbauer; zitiert nach Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S.144). Dies ist sicher eine sehr grosse Herausforderung, welche im Alltag nicht immer machbar ist. Die **nachfolgenden Sprechmodelle**, welche auf eine unkorrekt grammatikalische Äusserung des Kindes erfolgt, sind auch möglich. Diese sind etwa das korrektive Feedback mit Expansion (z.B Kind: „Heute regnen!“ Lehrer: „Ja, heute **regnet** es“) oder die Umformung eines kindlichen Satzes oder die modellierte Selbstkorrektur, in der der Lehrer den Fehler des Kindes wiederholt und dann korrigiert. Wenn das Kind das richtige grammatikalische Vorbild nur rezeptiv wahrnimmt, ist es nicht klar, ob diese Methode auch einen Lernerfolg

bringt. Die Aufforderung, dass das Kind den Satz noch einmal richtig wiederholen soll, kann besonders sprachschwächere Kinder in der Sprachproduktion hemmen, und somit negative Auswirkungen haben, weshalb es sich empfiehlt, die vorausgehenden Sprachmodelle zu benutzen, damit das Kind selber entscheiden kann, ob es das angebotene Modell verwenden möchte.

## 2.12 Präzisierung der Fragestellung

Die Fragestellung wurde aus den Gedanken und Überlegungen der Ausgangslage und mit Einbezug der theoretischen Grundlagen weiterentwickelt und umformuliert. Die Autorinnen erkannten bei der Suche nach Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern und beim Studium der Literatur, dass sich die Arbeit der Sprachförderung und der Therapie mit Kindern mit heilpädagogischem Sprachförderbedarf überschneidet. Zusätzlich interessierten sich auch Sprach- und Psychomotoriktherapeutinnen für die Beantwortung ihrer gestellten Fragen, wodurch die Autorinnen im Gedanken an die kooperative Zusammenarbeit in der Praxis gerne bereit waren, die Fragestellung anzupassen. Sie ersetzen die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der Folge durch Expertinnen und Experten und ergänzten die Sprachförderung mit der Therapie.

**Inwieweit setzen Expertinnen und Experten,**

**welche mit vier- bis achtjährigen Kindern arbeiten,**

**Bewegung in der Sprachförderung und Therapie ein?**

Unter **Expertinnen und Experten** verstehen die Autorinnen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Psychomotoriktherapeutinnen, Logopädinnen und Logopäden, welche mit Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung im Alter von 4 bis 8 Jahren arbeiten.

**Bewegung** ist der Oberbegriff, welcher die Grob-, Fein- und Mundmotorik, Gestik und Mimik umfasst. Durch verschiedene Bewegungsaktivitäten erforscht das Kind Dinge auf Grund seiner Eigenschaften und Charakteristika. Diese Wahrnehmungserfahrungen und Bewegungshandlungen können von der pädagogischen oder therapeutischen Person sprachlich begleitet werden. „Sprache dient der Verge-  
wisserung, der Bewusstmachung des erlebten Effektes“ (Zimmer, 2010, S.15).

Die **Sprachförderung** im Unterschied zu Sprachtherapie wurde im Kapitel 2.10 genauer erläutert. Manche Schulischen Heilpädagogen wirken in der Förderung der Kinder in der Schweiz zwischen den Therapeuten und den Klassenlehrpersonen. Sie können verschiedene Kompetenzen abdecken und vertiefen und erweitern zum Teil die Therapeutischen Massnahmen der Logopädie oder auch der Psychomotoriktherapie.

## 3 Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird die Forschungsmethodik beschrieben und begründet, die für die Beantwortung der Fragestellung angewandt wurde. Das forschungsmethodische Vorgehen wurde aus der Fragestellung, inwieweit Expertinnen und Experten, welche mit vier- bis achtjährigen Kindern arbeiten, Bewegung in der Sprachförderung und Therapie einsetzen, abgeleitet und entwickelt. Die qualitative Forschung wird begründet, die Verfahren werden erläutert und die Forschungsinstrumente dargelegt.

### 3.1 Forschungsstrategie

Um die vorliegende Fragestellung, inwieweit Expertinnen und Experten, welche mit vier- bis achtjährigen Kindern arbeiten, Bewegung in der Sprachförderung und Therapie einsetzen, zu beantworten, wurden bis anhin keine Informationen oder Forschungsarbeiten gefunden, welche die eben erwähnte Fragestellung beantworten würde, weshalb hiermit die Planung der vorgenommenen Arbeit dargestellt wird. Die Autorinnen waren interessiert daran, von Expertinnen und Experten zum erwähnten Thema etwas über ihre Tätigkeit in der Praxis zu erfahren. Empirische Forschung ist eine direkte Auseinandersetzung mit der «realen Welt» (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.150). Um die Fragestellung zu beantworten ist eine **empirische Vorgehensweise** genau zu planen und zu begründen. „Weil empirisches Arbeiten quasi den Prototyp des wissenschaftlichen Arbeitens darstellt, sind auch hier systematische, regelgeleitete Zugänge nötig“ (Roos & Leutwyler, 2011, S.149). Diese werden in den folgenden Kapiteln beschrieben.

Als erstes stellte sich die Frage, ob die Fragestellung durch eine **qualitative oder eine quantitative** Forschungsstrategie beantwortet werden sollte. Die **quantitative Forschung** misst möglichst genau, Zähl- und Messbares steht dabei im Vordergrund. Es handelt sich dabei um normierte und geschlossene Verfahren, welche abstrakt und vergleichbar sind. Sie testen Hypothesen und sollen Theorien bestätigen. Bei der **qualitativen Forschung** stehen Sinnzusammenhänge im Vordergrund. Es geht darum, den Sinn von Handlungen zu verstehen. Beschreibungen werden differenziert erfasst, analysiert, strukturiert und geordnet. In Form von Grafiken werden anschliessend Zusammenhänge oder Strukturen von verschiedenen Datenauslegungen veranschaulicht. (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.158ff). Die Autorinnen wollten mit der Beantwortung ihrer Fragestellung die Häufigkeit, die Art und Weise, die Bedeutung und die Sinnzusammenhänge der Bewegung in der Sprachförderung oder Therapie, in der Praxis mit Kindern von 4 bis 8 Jahren mit sprachlichem Förderbedarf ermitteln. Sie wollten herausfinden, was Expertinnen und Experten bei der heilpädagogischen Sprachförderung wichtig finden und wie, warum und wann sie Sprachförderung durch Bewegung einsetzen. Es ging ihnen weniger um normierte oder abstrakte Vergleiche. Sie waren interessiert daran Bedeutungen und Sichtweisen zu erfahren. Somit wurde die Fragestellung im Rahmen eines **qualitativen Forschungsprozesses** beantwortet. Die Fragestellung „inwieweit setzen Expertinnen und Experten, welche mit vier- bis achtjährigen Kindern arbeiten, Bewegung in der Sprachförderung und Therapie ein?“ sollte also grösstenteils auf qualitativem Weg beantwortet werden. Es gibt jedoch die Möglichkeit, die zwei verschiedenen Methoden von qualitativer und quantitativer Forschung zu kombinieren. Roos & Leut-

wyler schreiben dazu: „In der Realität aber geht es meist nicht um ein ausschliessliche «Entweder-Oder», sondern um Gewichtungen, die etwas mehr auf die eine oder die andere Seite tendieren“ (2011, S.161). Diese Möglichkeit nutzten die Autorinnen, um auch geschlossene und messbare Fragen quantitativ auszuwerten.

### 3.2 Forschungsdesigns

Als weiterer Schritt wurde überlegt, welches **Forschungsdesign** nötig ist, um die formulierte Fragestellung zu beantworten. In der vorliegenden Arbeit wurden verschiedene Expertinnen und Experten zum Thema Sprachförderung durch Bewegung interviewt. Die Expertinnen und Experten waren Schulische Heilpädagoginnen, Logopädinnen oder Psychomotoriktherapeutinnen, welche in Sprachheilschulen arbeiten oder auch in Regelkindergärten die Kinder mit sprachlichem Förderbedarf unterrichten. Die Autorinnen befragten diese Expertinnen und Experten als Fachpersonen im Gebiet der Sprachförderung und Therapie im Rahmen von Interviews, wie sie Sprachförderung durch Bewegung in ihrem Unterricht umsetzen. Es wurden also mehrere **Einzelfallanalysen** von Expertenwissen erhoben, welche gleichzeitig auch **Momentaufnahmen** waren. Mayring schreibt zu den Fallanalysen: „Fallanalysen stellen eine entscheidende Hilfe dar bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen“ (2002, S.42). So befragten die Autorinnen, im Rahmen von Interviews, einzelne Expertinnen und Experten und bekamen damit verschiedene Unterrichtsarten und Fälle dargestellt. „Der «Besucher» taucht im Extremfall nur kurz in das Feld zu einmaligen Interviews ein, kann dabei aber Erkenntnisse durch das Hinterfragen der genannten Routinen ermitteln“ (Flick, 2007, S.149). Dies ergibt mit jedem geführten Interview eine Momentaufnahme der jeweiligen Situation, in der die interviewte Person arbeitet. Flick meint zum Design der Momentaufnahmen: „Verschiedene Ausprägungen des Expertenwissens, das in einem Feld im Moment der Forschung existiert, werden in Interviews erhoben und miteinander verglichen“ (2007, S.182). Da sich mit dieser Methode Bestandsaufnahmen von Alltagsroutinen realisieren lassen (vgl. Flick, 2007, S.183) war es für das Erforschen der Sprachförderung durch Bewegung geeignet. Da es sich bei den Befragungen um mehrere Einzelfallanalysen handelte und diese immer auch Momentaufnahmen waren, wurden beide Designs miteinander kombiniert und verbunden.

### 3.3 Stichprobe

Da die Autorinnen etwas über die Häufigkeit, die Art und Weise, die Bedeutung und die Sinnzusammenhänge der Sprachförderung durch Bewegung ermitteln wollten, befragten sie **verschiedene Expertinnen und Experten** zu diesem Thema. Sie entschieden sich für diese Stichproben in der sprachheilpädagogischen Praxis, weil es den Autorinnen keineswegs um statistische Kriterien der Repräsentativität ging. Sie interessierten sich in ihrer qualitativen Studie für Kriterien der inhaltlichen Bedeutsamkeit. (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.177). Bei qualitativen Interviews beschränkt man sich meist auf eine kleine Zahl von Personen, deren Aussagen auf allgemeine Motive und Einstellungen hin rekonstruiert werden (Moser, 2008, S. 89). Die Aussagen und Sichtweisen der Schlüsselpersonen,



wie Moser die interviewten Personen nennt, sollen später miteinander verglichen werden. Roos & Leutwyler schreiben weiter dazu: „Und verstehen lassen sich Sichtweisen, Probleme, Gefühle, Verbesserungsvorschläge usw. bereits dann, wenn sie von einzelnen Personen gut begründet vorgetragen werden“ (2011, S.177). So waren die Autorinnen vor die Herausforderung gestellt, einzelne Personen zu finden, welche aus Sicht der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema als geeignet erschienen, in einem geeigneten Umfeld tätig waren und bereit waren, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Die Forscherinnen dachten dabei in erster Linie an Expertinnen und Experten, welche an Sprachheilschulen arbeiteten, weil diese sicher viel Erfahrung mit der heilpädagogischen Sprachförderung und Therapie von Kindern mit heilpädagogischem Förderbedarf im sprachlichen Bereich hatten. Sie dachten zudem an Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, welche Kinder mit Spracherwerbsstörungen an Regelschulen begleiteten.

### 3.4 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden verschiedene Methoden und Prozessteile der vorliegenden Arbeit beschrieben, die für die Beantwortung der Fragestellung hilfreich waren. Die Autorinnen erforschten, wie individuelle Sprachförderung und Therapie durch Bewegung im Alltag von Kindern von 4 bis 8 Jahren ausgeführt und gelebt wird. Dabei stellen sich verschiedene Möglichkeiten wie Beobachtung von Unterricht oder die Befragung von Beteiligten. Die Autorinnen überlegten sich, mit welcher Methode sie sinnvollerweise an das gewünschte Wissen gelangen. Sie waren auf der Suche nach Wissen von Expertinnen und Experten. Diese sollten im Bereich des sprachheilpädagogischen Unterrichts oder der Therapie ausgebildet sein. Zudem sollten sie bereits Erfahrung im Unterrichten von 4- bis 8-jährigen Kindern mit Spracherwerbsstörungen haben. Die Befragung von Expertinnen und Experten erachteten die Forscherinnen als geeignete Methode, um die Erfahrungen der Expertinnen und Experten zur Anwendung von Bewegung in der Sprachförderung und Therapie und auch deren Begründung zur Häufigkeit und zu der Art und Weise, wie sie Bewegung bis anhin in ihrem Unterricht einsetzten, zu ermitteln. Da es den Autorinnen zudem wichtig erschien, die Fragestellung durch verschiedene Zugänge zu beantworten, wurde durch das Fotografieren von Arbeitsmaterialien und Spielen eine weitere Sichtweise gewählt. Sie führten somit eine methodische **Triangulation** durch. Da es sich dabei um Bilder von Materialien handelt, welche in der Zeit vor dem jeweiligen Interview eingesetzt wurde, bestand mit dieser Triangulation die Möglichkeit, die Momentaufnahmen der Interviews durch Anschauungsmaterialien aus der Praxis, welche von einer längeren Zeitdauer zeugten, zu ergänzen. Zudem halfen die Bilder, die in den Interviews beschriebenen Beispiele von dem Unterricht zu verdeutlichen.

#### 3.4.1 Die Befragung

In Kindergärten und Unterstufenklassen von Regelschulen oder Sprachheilschulen, in welchen Experten und Expertinnen intensiv Sprachförderung und Therapie praktizieren, ergaben sich Bereiche, auch Felder genannt, die beleuchtet werden konnten. „Die konkreten bzw. empirischen <Gegenstände> der Forschung wie ein bestimmtes Feld oder konkrete Subjekte, an denen Befragungen oder Beobach-

tungen durchgeführt werden, erhalten den Status des Exemplarischen, an dem vermutete allgemeine Zusammenhänge ... überprüft werden“ (Flick, 2007, S.123). Um das Feld der Sprachförderung durch Bewegung zu erforschen, musste also eine geeignete Methode gesucht werden. Mündliche Befragungen bieten Zugang zu Informationen über **Unterricht, Haltungen und Erkenntnisse** des Interviewpartners. Ihr besonderer Wert besteht darin, dass sie **Einblicke** und **Erfahrungen** erschliessen können. Sie bieten einen direkten Zugang zu dem, was sich Personen zu Themen denken. „Das Qualitative Interview ist deshalb ein Königsweg zum persönlichen Erleben, zu subjektiven, ungefilterten Sichtweisen, zu persönlichen Überlegungen und Erfahrungen, sowie zu subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Interpretationen“ (Roos & Leutwyler, 2011, S.211). Für die vorliegende Arbeit wurden Experten und Expertinnen im Bereich der heilpädagogischen Sprachförderung oder Therapie durch Bewegung befragt. Die befragten Personen sollten also Experten für das zu erforschende Handlungsfeld und somit als Repräsentant einer Gruppe interviewt werden (vgl. Flick, 2007, S.214). Da die Gruppe von Personen, welche an der Sprachförderung und Therapie von Kindern mit heilpädagogischem Sprachförderbedarf beteiligt sind, sehr heterogen ist, war es den Autoren wichtig auch Experten mit unterschiedlicher Grundausbildung zu befragen. Interessanterweise waren auch sehr verschiedene Experten an der Befragung interessiert, wodurch sich die Heterogenität der Experten-gruppe sich ganz natürlich in den Interviewpartnern spiegelte, welche sich auf die Anfrage der Forscherinnen in den Sprachheilschulen für das Interview zur Verfügung stellten.

### 3.4.2 Der Interviewleitfaden

Die Fragestellungen für die Interviews wurden im Rahmen eines Leitfadens zusammengetragen. Sie wurden mit der Haltung formuliert, dass die Interviewer etwas von den befragten Personen erfahren wollten, was sie noch nicht wussten (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S.152). Die Fragen sollten auf die didaktische Umsetzung der Sprachförderung und Therapie durch Bewegung hinzielen. „Tatsächlich ist es aber sehr anspruchsvoll, ein Interview systematisch vorzubereiten, zielgerichtet und dennoch offen zu führen und den gesamten Prozess theoriegeleitet zu kontrollieren (Roos & Leutwyler, 2011, S.211). Die Forscherinnen hielten sich an den Ablauf wie sie ihn Altrichter und Posch in folgender Übersicht darstellen:

## M 26 Vorbereitung eines Interviewleitfadens

Die Vorbereitung eines Interviewleitfadens kann sich an folgenden Gesichtspunkten orientieren:

### 1. Fragen formulieren

Quellen für Fragen:

- Brainstorming zu Entwicklungs- und Forschungsinteressen (ev. 'externe Personen' einbinden)
- Vorhandene Notizen aus dem bisherigen Entwicklungsprozess durchsehen
- Dokumente und Literatur durcharbeiten

### 2. Bisher gefundene Fragen gruppieren, gewichten und reduzieren

- Struktur – Überschriften
- Haupt- und Nebenfragen
- Notwendiges – Verzichtbares

### 3. Sequenzieren und wichtige Passagen formulieren

- Welche Abfolge der Fragen ist günstig? (Aufwärmen, offene Fragen zuerst, Wichtiges nicht an den Schluss verschieben)
- Einstieg (Zweck des Interviews, Ethik, Aufwärmen)
- Ausstieg (Dank, Vereinbarungen)
- 'kritische' Fragen (eher gegen Ende des Interviews)

### 4. Materialien vorbereiten

- graphische Aufbereitung des Interviewleitfadens – gut strukturiert als überschaubare Checkliste
- ev. Vorbereitung von 'Anschauungsmaterial' (z.B. Zeitleiste, Dokumente, Bilder)
- Vorbereitung und Test von Geräten (Tonbandgerät, Batterien, Kassetten)

### 5. Test des Leitfadens

- an Personen, die den später zu interviewenden Personen 'vergleichbar' und bereit sind, ausführliche Auskunft über Schwächen der Fragestrategie zu geben
- Überarbeitung

### Abbildung 6: Vorbereitung eines Interviewleitfadens (Altrichter & Posch, 2007, S. 152f)

Nach dem Ablauf dieser Abbildung formulierten die Autorinnen auf der Theorie aufbauende Fragen, stellten sie in einen sinngebenden Ablauf. Anschliessend wurden die Fragen mehrere Male kritisch hinterfragt, reflektiert, abgeändert und wenn nötig in einen neuen Zusammenhang gesetzt. Zudem wurde überlegt, auf welche Fragen man verzichten könnte, damit das Interview die Länge von ungefähr einer Stunde nicht überschritt und das Thema „Sprachförderung durch Bewegung“ immer im Fokus blieb.

„Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht“ (Bortz & Döring, 2009, S.314). Mit dem Verfahren des **halbstrukturierten Leitfadeninterviews** wählten die Autorinnen einen Interviewtyp, welcher ihnen Struktur gab und gleichzeitig genügend Spielraum für zusätzliches Nachfragen bot. Die Autorinnen versuchten, die Fragen so zu formulieren, dass sie den interviewten Personen Raum boten, ihre Erfahrungen, Sinnzusammenhänge und die für sie bedeut-

samen Aspekte kommunizieren zu können. Absichtlich formulierten sie auch spezifische Fragen. Antworten von spezifischen Fragen konnten bei der Auswertung besser miteinander verglichen werden. Zudem gaben sie den Interviewerinnen nach variantenreichen Fragen immer wieder die Möglichkeit, auf das Kernthema der Sprachförderung durch Bewegung zurückzukommen. Es war ihnen bewusst, dass die intensive Arbeit im Voraus wichtig war, denn wie Bortz & Döring schreiben, liegt „Die Besonderheit qualitativer Befragungstechniken ... darin, dass der Gesprächsverlauf weniger vom Interviewer und dafür stärker vom Interviewten gesteuert und gestaltet wird“ (2009, S.308).

Weiter machten sich die Autorinnen Gedanken über die Sprache, die während den Interviews gesprochen wurde. Sie wollten es diesbezüglich den interviewten Personen angenehm gestalten, und es war ihnen ein Anliegen, dass spontan gesprochen werden konnte. Die Interviews wurden deshalb jeweils in der Muttersprache der befragten Person (Schweizer Mundart oder Standardsprache) durchgeführt.

### 3.5 Gütekriterien

Grundlage von Forschungsarbeiten soll die detaillierte Dokumentation der einzelnen Verfahrensschritte sein. Jeder Schritt der Datenerhebung und der Auswertung muss dokumentiert und für andere nachvollziehbar sein. Da in der qualitativen Forschung keine vorgegebenen Messwerte miteinander verglichen werden können, müssen hier andere Wege gegangen werden als bei quantitativen Arbeiten. „Es werden also Massstäbe entwickelt, an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen werden kann“ (Mayring, 2002, S.140). Dazu müssen Gütekriterien festgelegt und beschrieben werden. Um den Prozess der Begründbarkeit nachvollziehbar zu gestalten, werden Sachverhalte in qualitativen Arbeiten eher argumentativ verarbeitet. (vgl. Mayring, 2002, S.140). Bortz und Döring sprechen von unterschiedlichen Kriterien der »Validität«, welche sicherstellen sollen, dass die verbalen Daten wirklich das zum Ausdruck bringen, was man erfassen wollte (2009, S. 326). Diese «methodenangemessenen Gütekriterien» wurden aus dem theoretischen Teil der Forschungsarbeit hergeleitet, damit sie der Besonderheit der vorliegenden Forschungsarbeit dienen. (vgl. Flick, 2007, S.489).

Anhand der von Mayring beschriebenen sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung, werden in diesem Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit die verwendeten Gütekriterien beschrieben (vgl. 2002, S.144ff). Diese werden durch die Intersubjektive Validierung, wie sie Roos und Leutwyler beschreiben (2011, S.163) ergänzt.

#### Verfahrensdokumentation

Die Verfahren von qualitativen Forschungen müssen genau dokumentiert werden, damit deren Ergebnisse nicht wissenschaftlich wertlos sind. Das Vorgehen ist ganz spezifisch auf den jeweiligen Gegenstand bezogen. Die verschiedenen Methoden der jeweiligen Forschungsarbeit, müssen bis ins Detail dokumentiert werden, damit sie für andere Personen nachvollziehbar sind (vgl. Mayring, 2002, S.144f). „Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (Mayring, 2002, S.145).

### **Argumentative Interpretationsabsicherung**

In qualitativen Forschungsprozessen werden Ergebnisse beschrieben, diskutiert und interpretiert. Interpretationen spielen also eine entscheidende Rolle in qualitativen Ansätzen. Da sie sich nicht beweisen lassen, müssen sich Qualitätseinschätzungen auf die interpretativen Teile richten. Das argumentative Vorgehen bekommt dabei eine tragende Rolle und muss begründet werden. Durch ein angemessenes Vorverständnis der jeweiligen Interpretation, wird die Deutung sinnvoll theoriegeleitet. „Die Interpretation muss in sich schlüssig sein; dort wo Brüche sind, müssen sie erklärt werden“ (Mayring, 2002. S.145). Auf Unstimmigkeiten wird also vertieft eingegangen. Auch diese sollen hervorgehoben, beschrieben und interpretiert werden. (vgl. Mayring, 2002. S.145).

### **Regelgeleitetheit**

Qualitative Forschung muss einerseits offen sein gegenüber ihren Inhalten, andererseits muss sie sich an vorgegebenen Verfahrensregeln orientieren. Sie soll zwar geplante Analyseschritte modifizieren können, darf jedoch nicht in ein unsystematisches Vorgehen gelangen. (vgl. Mayring, 2002. S.145). „Die Analyseschritte werden vorher festgelegt, das Material wird in sinnvolle Einheiten unterteilt, und die Analyse geht nun systematisch von einer Einheit zur nächsten“ (Mayring, 2002. S.146). So wurden die zentralen Bereiche Sprachförderung, Bewegung und Sprachdidaktik, welche der Beantwortung der Fragestellung dienen, stets systematisch aus den verschiedenen Perspektiven analysiert.

### **Nähe zum Gegenstand**

Die Nähe zum Gegenstand ist ein wichtiges Kriterium in der qualitativen Forschung. Man erreicht es, wenn man möglichst nahe an die Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft. Das heisst also, dass man die Beforschten in ihrer natürlichen Lebenswelt besucht. (vgl. Mayring, 2002. S.146). Diesem Gütekriterium kamen die Autorinnen nach, indem sie einerseits die Personen interviewten, welche die natürliche Lebenswelt der Kinder mit Sprachstörungen gestalteten und andererseits, indem sie Bilder von Spielen, Übungen und Liedern aus dem Alltag der Befragten im Rahmen von Fotos festhielten. Sie strebten zudem an, die Interviews in den Unterrichtsräumen durchzuführen. Dieser Wunsch konnte bei den meisten Interviews erfüllt werden, aus organisatorischen Gründen jedoch, wenn beispielsweise Stellenpartner in den Unterrichtsräumen vorbereiteteten, wurden die Interviews in ruhigen, ungestörten Räumen durchgeführt.

### **Kommunikative Validierung**

Wenn man Ergebnisse der Interpretation den Beforschten nochmals zur Überprüfung vorlegt, spricht man von kommunikativer Validierung (vgl. Mayring, 2002. S.147). Die Forscherinnen taten dies nur in begrenztem Ausmass. Sie achteten sehr darauf, dass sie in den Interviews zu aussagekräftigen Informationen kamen. So schickten sie den Ablauf des Interviews mit allen möglichen Fragen den Personen im Voraus zu. Die befragten Personen hatten die Fragen somit schriftlich. Es gab dadurch bereits eine zusätzliche Absicherung, um Missverständnisse zwischen Interviewenden und Befragten zu umgehen. Zudem fand dadurch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema statt, da die befragten Personen sich im Voraus mit der Thematik auseinandersetzten. Während der Interviews

stellten die Autorinnen immer wieder Rückfragen, wenn sie bemerkten, dass der Inhalt der Diskussion nicht ganz nachvollziehbar oder nicht der Theorie entsprechend war.

Von grosser Wichtigkeit war den Autorinnen die unter 3.5.7 beschriebene intersubjektive Validierung.

### **Triangulation**

Von einer Triangulation spricht man, wenn verschiedene Zugänge und Sichtweisen zur Erforschung einer Arbeit beigezogen werden. Diese verschiedenen Perspektiven können durch Sichtweisen von unterschiedlichen Personengruppen, von verschiedenen Messzeitpunkten oder verschiedenen Erhebungsmethoden trianguliert werden (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.185). Dadurch können allfällige Schwächen von den einen Zugängen kompensiert oder vielmehr die Ergebnisse der Interviews anhand der Theorie (siehe Kapitel 2) verglichen und unterstützt werden. „Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (Mayring, 2002, S.147). In der vorliegenden Arbeit ist sicher die theoretische Auseinandersetzung mit den Bereichen Sprache, Bewegung und Sprachdidaktik und deren Zusammenhänge, sowie die Entwicklung dieser Bereiche eine massgebende Sichtweise. Diese wurde im Kapitel 1 und 2 ausführlich beschrieben. Im Rahmen der durchgeführten Interviews entstand durch die Beschreibung des gelebten Alltags der Experten und Expertinnen mit den Kindern ein weiterer Blickwinkel der verschiedenen Unterrichtsgestaltungen in der Praxis, welche wie folgend beschrieben, weiterverarbeitet und ausgewertet wurden. Die Analysen wurden in den Ergebnissen präsentiert und im Kapitel 5 diskutiert. Als dritter Zugang machten die Forscherinnen Fotos von Unterrichtsinhalten und Materialien, welche von den Experten erklärt und deren genaue Verwendung erläutert wurden. Diese Erläuterungen nahmen die Interviewerinnen ebenfalls auf Band auf oder machten sich Notizen, wodurch sie die Fotos anschliessend beschreiben konnten. Diese dokumentierten Bilder wurden ausgewertet und analysiert und dienten als dritte Sichtweise für die Beantwortung der Fragestellung.

### **Intersubjektive Validierung**

Die intersubjektive Validierung wurde in der vorliegenden Arbeit besonders stark gewichtet, da sich die zwei Autorinnen ständig in vielfältiger Form austauschten. Bereits beim Erstellen des theoretischen Teils, der Formulierung der Fragestellung oder der Erarbeitung des Interviewleitfadens musste gemeinsam überlegt werden, wie die Themen, Fragen und Fragestellungen genau formuliert werden sollten. Später in der Phase der Codierung wurde diskutiert, unter welchen Perspektiven und mit welchen Schwerpunkten diese vorgenommen werden sollte. Bei der Datenauslegung und den Interpretationen wurden die Schwerpunkte zum Teil verschieden gewichtet, wodurch die intersubjektive Validierung immer wieder ein zentraler Aspekt wurde. Intersubjektive Validierung meint, dass Deutungs- und Auslegeprozesse immer von den auslegenden und interpretierenden Personen abhängig sind. „Forscherinnen und Forscher gehen nie «neutral» an die Daten heran, sondern tragen als in einer bestimmten Gesellschaft und Kultur verankerte Personen immer ein bestimmtes wissenschaftliches und alltägliches Vorverständnis an das Datenmaterial heran“ (Roos & Leutwyler, 2011, S.163). Um schlussendlich eine angemessene Interpretation zu erreichen, war es also den Autorinnen ein wichtiges Anliegen, sämtliche Stellen, bei welchen verschiedene Optionen möglich waren oder verschiede-

ne Perspektiven zum Tragen kamen, sich ausreichend miteinander auszutauschen. Dies taten sie an gemeinsamen Arbeitstagen, bei Telefongesprächen und im Rahmen von gegenseitigem Kommentieren der geschriebenen Texte. Sämtliche Texte, Tabellen, Leitfäden, Transkriptionen und Tonaufnahmen wurden in eine Dropbox gelegt, welche stets beiden Autorinnen zur Verfügung stand.

### 3.6 Stichprobenkonstruktion

Bei der Suche nach geeigneten Personen für die Interviews, bemerkten die Autorinnen recht schnell, dass Expertinnen und Experten, welche Erfahrungen auf dem Gebiet der Sprachförderung von Kindern mit Spracherwerbsstörung haben, rar sind. Den Forscherinnen war dieses Kriterium sehr wichtig, damit die heilpädagogische Relevanz der vorliegenden Forschungsarbeit sicher erfüllt wurde und möglichst viele heilpädagogische Erfahrungen in die Ergebnisse einfließen konnten. Die Autorinnen fragten verschiedene Sprachheilschulen an, ob sich Schulische Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen interviewen lassen würden. Von angefragten Expertinnen, welche an einem Interview interessiert waren, wurden die Autorinnen gefragt, ob sie auch an einem Interview von Logopädinnen oder Psychomotorik Therapeutinnen interessiert wären. Um diese Frage zu beantworten setzten sich die Autorinnen wiederum mit dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit auseinander. Sie waren nach reiflichen Überlegungen überzeugt, dass Interviewpartnerinnen nicht nur Schulische Heilpädagoginnen, sondern auch Therapeutinnen und Therapeuten sein konnten. Die Beantwortung des zu erforschenden Inhaltes hing also nicht ausschliesslich von der absolvierten Ausbildung der Experten ab, sondern vor allem von deren Tätigkeit in der Praxis. Die Autorinnen waren ja auf der Suche nach Expertinnen und Experten, welche die Sprache mit 4- bis 8-jährigen Kindern förderten und therapierten, welche heilpädagogischen Förderbedarf hatten. Roos & Leutwyler meinen: „Eine solchermassen heterogen zusammengesetzte Stichprobe gewährleiste am ehesten, dass alle Probleme, Sichtweisen, Einstellungen, Wünsche usw. auf den Tisch kommen“ (2011, S.178). Somit entschieden sich die Autorinnen, verschiedene Expertinnen und Experten zu interviewen.

Schlussendlich durften die Forscherinnen acht Interviews mit neun Expertinnen und Experten durchführen. Zwei davon waren Schulische Heilpädagoginnen, welche als Klassenlehrperson in einer Sprachheilschule unterrichteten. Die eine Person arbeitet in einem Kindergarten, die andere ist auf der Unterstufe tätig. Zwei Schulische Heilpädagoginnen arbeiten in der integrierten oder separierten Förderung an Regelschulen. Dazu kamen Interviews mit zwei Logopädinnen und einer Psychomotoriktherapeutin. Ein Interview fand mit zwei Personen gleichzeitig, und zwar mit einer Psychomotoriktherapeutin und einem Logopäden statt. Sie fördern Kinder während der Kindergartenzeit bis in die Schulzeit. Um den im folgenden Kapitel beschriebenen ethischen Aspekten gerecht zu werden, waren die Autorinnen mit Beschreibungen der Experten sehr zurückhaltend. Da es wie bereits erwähnt nur wenige Expertinnen und Experten auf diesem Gebiet gibt, könnten sonst rasch Schlussfolgerungen gemacht und einzelne Expertinnen und Experten wieder erkannt werden.

## Ethische Aspekte

Den Autorinnen war es ein grosses Anliegen, dass niemand von den interviewten Personen in irgendeiner Form während und nach den Interviews in eine Situation geraten könnte, in der sie irgendwelche Nachteile spüren würde. Deshalb wurden ihnen Überlegungen zur Forschungsethik wichtig, welche sie bei der Planung mitberücksichtigten. So gehörten beispielsweise während des Interviews die Frage der Reflexion und Sensibilität für Grenzen und Privatsphären der Interviewten dazu (vgl. Flick, 2007, S.68). Es wurde auch darauf geachtet, dass die Personen, welche an der Forschung teilnahmen, ausreichend informiert wurden und so die Grundlage hatten, sich zu entscheiden, ob sie sich interviewen lassen wollten. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit bei den befragten Personen um gut ausgebildete Experten handelt, welche zu ihrem beruflichen Handeln und ihrer Meinung zum Thema Sprachförderung durch Bewegung befragt wurden, wurde dies gewährleistet (vgl. Flick, 2007, S.64). Im Rahmen der Transkription wurde die Anonymisierung von Namen, Orts- und Zeitangaben vollzogen. Somit waren die Aussagen der interviewten Personen anonymisiert. (vgl. Flick, 2007, S.380). Die Autorinnen entschieden sich, den Expertinnen und Experten einen Buchstaben A bis H zuzuordnen. Damit war eine korrekte Zuordnung einzelner Aussagen und Äusserungen zu den interviewten Personen gesichert. Mit dem gleichen Buchstaben wurden die jeweiligen Fotos gekennzeichnet. Dadurch kann ein Zusammenhang von Aussagen und beschrifteten Bildern gesehen werden. Die Aufzeichnungen wurden bis zum Ende der Forschungsarbeit sicher aufbewahrt und anschliessend wieder gelöscht. Einige interviewte Personen waren an der fertigen Forschungsarbeit sehr interessiert. Diesem Interesse schloss sich auch eine Schulleiterin und ein Bereichsleiter an. Die Autorinnen werden somit den interessierten Personen die fertige Arbeit zukommen lassen.

## 3.7 Untersuchungsdurchführung

Die Durchführung der Interviews wurde schrittweise geplant und aufgeführt. Diese Arbeitsschritte, welche stets unter den zwei Autorinnen aufgeteilt wurden, werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

### 3.7.1 Planung und Vorbereitung der Interviews

Mit der Erstellung des Interviewleitfadens haben sich die Autorinnen konkrete Gedanken gemacht, welche Personen für die Interviews nun konkret in Frage kommen. Einerseits sollten es von der Ausbildung her Expertinnen oder Experten sein, andererseits sollten sie Kinder unterrichten, welche eine Sprachstörung haben. Personen, welche an Sprachheilschulen arbeiten, so stellten die Autorinnen fest, sind Personen, die beide Faktoren aufweisen. Anschliessend ging es darum, wie die genannten Personen für eine Teilnahme an einem Interview zu gewinnen wären. Beide Autorinnen hatten Kontakte zu Personen, welche in einem geeigneten Kindergarten oder an einer geeigneten Schule arbeiteten. Diese Kontakte wurden für eine erste Kontaktaufnahme genutzt.

Die Autorinnen haben für die Anfrage von Expertinnen und Experten einen Brief aufgesetzt, in dem die wichtigen Informationen kurz beschrieben wurden. In diesem Brief (s. Anhang) wurde von den



Autorinnen das Projekt und die konkrete Suche nach Personen, welche sich für ein Interview zur Verfügung stellen könnten, kurz erläutert. Weiter enthielt der Brief Angaben zum Inhalt und zur Dauer des Interviews, dass Materialien wie Spiele, Übungen und Lieder von den Forscherinnen gerne fotografiert und dass sämtliche Daten anonymisiert würden. (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.220).

Als ersten Schritt der Kontaktaufnahme wählten sie mit den ihnen teilweise bekannten Personen ein Gespräch am Telefon. In allen Fällen waren die kontaktierten Personen offen und hilfsbereit. Die Autorinnen durften per E-Mail den Brief den Expertinnen und Experten zuschicken. Auch halfen diese Personen, weitere Expertinnen und Experten zu suchen und Anfragen weiterzuleiten. Die Termine wurden per E-Mail schriftlich festgehalten. Dabei achteten die Autorinnen darauf, dass genügend Zeit zur Verfügung stand. Sie fragten nach geeigneten und ruhigen Orten für das Interview. (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.221). Da sie Materialien fotografieren wollten, fanden die Interviews stets am jeweiligen Arbeitsort und meistens in den Unterrichtsräumen statt.

Die Autorinnen überlegten sich, ob sie den Interviewleitfaden bereits vor der Durchführung des Interviews an die Interviewenden senden sollten. Sie entschieden sich dafür bei den Interviewenden nachzufragen, ob sie den Interviewleitfaden vor der Durchführung des Interviews zugestellt bekommen möchten. Die Autorinnen waren sich bewusst, dass die vorherige Abgabe der Fragen die Durchführung des Interviews beeinflussen würde. Sie waren der Überzeugung, dass sich die Expertinnen bei der Durchsicht des Interviewleitfadens im Voraus bereits Gedanken darüber machen und die Aussagen im Interview gehaltvoller ausfallen würden.

### **3.7.2 Probeinterview und deren Schlussfolgerungen**

Das erste Interview, das die Autorinnen anhand ihres erstellten Interviewleitfadens führten, war das Probeinterview. Dabei zeigten sich einige herausfordernde Situationen, welche anschliessend diskutiert wurden. Gleich anschliessend an das Interview wurde die interviewte Person gefragt, wie es ihr beim Interview ergangen sei. Sie meinte, dass sie die wohlwollende Atmosphäre und das gute Nachfragen als sehr angenehm empfunden habe. Die Interviewerinnen hätten „gut Sachen aus ihr herausgekitzelt“. Das Interesse und Wohlwollen führte zu einer offenen Stimmung. Eine tragende Beziehungsebene konnte also, schlossen die Autorinnen daraus, so aufgebaut werden, dass sie eine günstige Voraussetzung für die inhaltliche Ebene im Gespräch war (vgl. Watzlawick et al, 2000, S.53). Die interviewte Person meinte zudem, dass sie Interesse an der vorliegenden Arbeit hätte, wenn sie dann fertig erstellt sei. Dies freute die Autorinnen natürlich.

Herausfordernd für die Autorinnen war, die Fragen, welche in der Standardsprache formuliert wurden, sinnvoll in die Schweizer Mundart zu übertragen. Sie merkten auch, dass diese Übersetzung, wenn sie spontan erfolgt, bei jedem Interview wieder anders ausfallen kann. Sie entschieden sich deshalb, eine schriftliche Übersetzung der Fragen von der Standardsprache in die Schweizer Mundart vorzunehmen.

### 3.7.3 Durchführung der Interviews

Den Autorinnen war es also wichtig, dass die Interviews in einer wohlwollenden Atmosphäre stattfinden. So sahen sie es als selbstverständlich, dass die Expertinnen und Experten, die sich für das Interview zur Verfügung stellten, zum Dank ein gebührendes Präsent, wie z.B. einen Blumenstrauss erhalten sollten. Zudem war es den Interviewenden wichtig, dass sie etwas zu trinken und zu knabbern mitbrachten. Somit glaubten sie, einen Rahmen geschaffen zu haben, in dem ein offenes, wohlwollendes und konstruktives Gespräch möglich war.

Den Forscherinnen war es wichtig, dass sie die Interviews stets gemeinsam führten. Die Interviews waren stets sehr spannend. Es war für sie sehr interessant in das Expertenwissen und den Alltag dieser Personen einen Einblick zu erhalten.

Wie geplant verliefen die Gespräche sehr intensiv und konzentriert. Viele Expertinnen und Experten machten von der Zustellung des Interviewleitfadens vor dem Interview Gebrauch. Dies merkten die Autorinnen in unterschiedlichem Ausmass. Einige Expertinnen und Experten bereiteten sich mündlich vor, was man am Inhalt ihrer Aussagen anmerkte. Andere hatten die Interviewfragen mit eigenen Texten ergänzt und sich schriftlich vorbereitet. Wie auch immer die Interviewten vorbereitet waren, während den ganzen Interviews blieb stets das Thema Sprachförderung durch Bewegung, welches von den verschiedenen Perspektiven des Leitfadens beleuchtet wurde, im Mittelpunkt. Da die Autorinnen die interviewten Personen in der Mitte des Interviews nach konkreten Unterrichtsmaterialien fragten, diese jedoch erst nach Abschluss des Interviews fotografierten, kam dieser Punkt zweimal ins Zentrum. Dies führte dazu, dass er stark beleuchtet und genutzt wurde. Somit konnte vertieft auf die Triangulation durch Fotografien von Materialien, Spielen und Praxisbeispielen aus dem praktizierten Unterricht eingegangen werden. Die Autorinnen konnten damit viele Praxisbeispiele aus der Sprachförderung durch Bewegung, wie Spiele, Lieder und Übungen, welche oft verwendet werden, festhalten.

Bei allen Interviews machten immer beide Forscherinnen Audioaufnahmen. Somit waren sie gewappnet, falls einmal eine Aufzeichnung nicht gelang. Auch waren sie damit flexibel, wer welches Interview transkribierte.

## 3.8 Die Aufbereitung der Daten

In diesem Kapitel wird berichtet, wie die Forscherinnen die gewonnenen Aussagen der Expertinnen und Experten festhalten und für die Weiterverarbeitung aufbereiten. Sie erachten dies als wichtigen Schritt, da er das Expertenwissen festhält und als Grundlage für die Weiterverarbeitung dient.

### 3.8.1 Die Transkription

„Wenn Daten mit technischen Medien aufgezeichnet wurden, steht ihre Verschriftung als notwendiger Zwischenschritt vor ihrer Interpretation“ (Flick, 2007, S.379). Die auditiven Aufnahmen der Interviews

mussten also vor der Interpretation transkribiert werden. Diese Textfassungen waren dann die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung (vgl. Mayring, 2002, S.89). Nun wurde genau überlegt, welche Vorgehensweise die gewünschte Text-Grundlage für die Analysen und Auswertungen ermöglichen würde. Da es sich bei den Interviewten um erwachsene Personen handelte, welche sich vielfältige Kommunikationssituationen gewohnt waren, ging es vorwiegend um den Inhalt der Aussagen. Um die Inhalte sinngemäß auszuwerten wurden die Interviews deshalb wörtlich transkribiert. (vgl. Mayring, 2002, S.91). „Die Übertragung in normales Schriftdeutsch ist dabei die weitest gehende Protokolltechnik. Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet“ (Mayring, 2002, S.91). Bei der Transkription wird gleichzeitig stark darauf geachtet, dass der Inhalt der Aussage möglichst identisch erhalten bleibt. (Roos & Leutwyler, 2011, S.225).

Nach dem Interview stand den Autorinnen also die auditive Aufnahme des Gesprächs sowie Fotos von verschiedenen Spielen, Übungen, Liedern usw. zur Verfügung. Die Aufnahmen wurden möglichst rasch nach dem Interview, wenn die interviewte Person, sowie die räumlichen Verhältnisse und die Stimmung noch präsent waren, weiterverarbeitet. Der Text wurde anhand der anschließend festgehaltenen Transkriptionsregeln transkribiert. Um eine gleichbleibende Darstellung zu erhalten und das Material gewinnbringend weiterzuverarbeiten nutzten die Autorinnen das Transkriptions-Programm f4.

Folgende Transkriptionsregeln wurden erarbeitet und verwendet:

- Schrift und Zeilenabstand wurden vom Computerprogramm vorgegeben
- Fortlaufende Nummerierung der Abschnitte
- Zeitmarken nach allen Abschnitten
- Zeilenausrichtung links
- Ein Buchstabe zur Anonymisierung des Textes
- Interviewer N / E – Nicole / Eveline
- Interviewpartner: B – Befragter
- Wenn ein Lachen zu hören ist, wird dies mit „(lachen)“ dokumentiert.
- Unvollständige Sätze werden mit ... vermerkt.
- Unverständliche Teile werden mit (unverständlich) dokumentiert.
- Beschriebene Handlungen werden in Klammern gesetzt (...).

Im Anschluss an die Transkription wurde das Transkript anhand der Aufzeichnung nochmals kontrolliert und allfällige Differenzen korrigiert. Jedes Transkript wurde mit einem Buchstaben versehen. Durch das Zufügen eines Buchstabens wurden die Daten (Namen, Orts- und Zeitangaben) anonymisiert. (vgl. Flick, 2007, S.380).

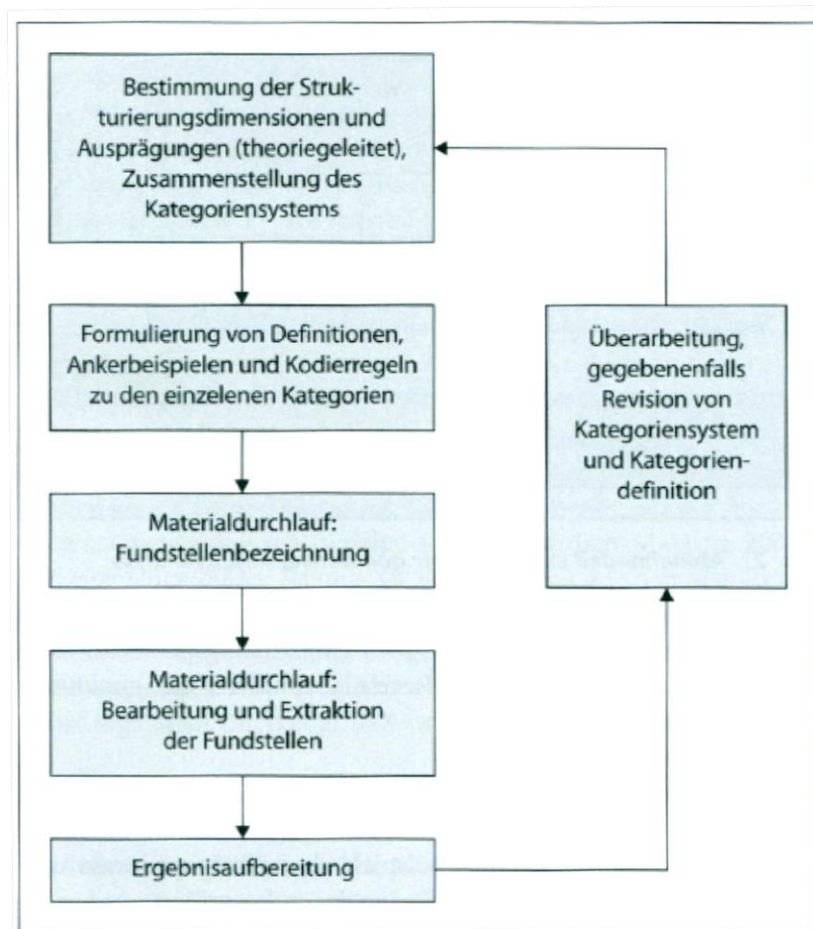
Da bei den Interviews die befragte Person als Experte befragt wurde, und da die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand, diente diese Methode den Forscherinnen zur Beantwortung der Fragestellung.

### 3.8.2 Darstellung der Fotos

Im Rahmen des Interviews wurden die Expertinnen und Experten wie erwähnt gefragt, ob die Autorinnen Fotos von verschiedenen Spielen, Übungen, Liedern und Versen machen durften. Wenn möglich wurden die Aussagen, welche die Expertinnen zu den Materialien machten, aufgezeichnet oder Notizen gemacht. Die Fotos wurden anschliessend an die jeweiligen Interviews in eine Tabelle kopiert und von beiden Forscherinnen nach ihren Notizen oder Audioaufzeichnungen ergänzend beschriftet. Damit hatten sie eine übersichtliche Grundlage von einem weiteren methodischen Zugang, um die Fragestellung zu beantworten. Damit konnten sie einer praxisnahen Triangulation nachkommen. Bereits während der Durchführung der Interviews merkten die Autorinnen, dass ein Bild einen sehr konkreten Eindruck hinterlässt und eine bereichernde Sichtweise zulässt. Die beschrifteten Fotos wurden mit den gleichen Kategorien wie die Interviews codiert. Dies erschien den Autorinnen logisch, da die deduktiven Kategorien aus dem theoretischen Teil der Arbeit abgeleitet wurden und die induktiven aus den durchgeführten Interviews stammten.

### 3.9 Strukturierte Qualitative Inhaltsanalyse

Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse wurde das transkribierte Material schrittweise analysiert. „Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes **Kategoriensystem**; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring, 2002, S.114). In der vorliegenden Arbeit sollte die qualitative Inhaltsanalyse dazu dienen, das Textmaterial, das durch die Interviews und deren Transkription festgehalten wurde, in Einheiten aufzuteilen, welche systematisch analysiert werden konnten. Dabei mussten **Kategorien an das transkribierte Material herangetragen werden**, um bestimmte Aspekte herauszufiltern (vgl. Mayring, 2002, S.115). Als Grundgedanke schreibt Mayring dazu: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet“ (2002, S.114). Anhand folgender Darstellung wird der Ablauf der strukturierten Inhaltsanalyse verdeutlicht:



**Abbildung 7: Modell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2002, S. 120)**

Die Kategorien wurden aus dem theoretischen Teil der Arbeit entwickelt. Das heisst, aus verschiedenen Gebieten der Sprachdidaktik, wie z.B. Freude, Motivation, Repräsentationsebenen; der Sprachentwicklung wie Wortschatz, Grammatik oder Sprachverständnis, in Verbindung mit Bewegung, wie z.B. Grobmotorik, verschiedene Bewegungshandlungen, Rollenspiele, die Körpersprache und Gestik und im Speziellen die Mundmotorik. Diese Kategorien wurden **auf dem deduktiven Weg formuliert**, das heisst, dass sie vor der Durchführung der Interviews anhand des theoretischen Teils der Arbeit festgehalten wurden. **Das induktive Vorgehen**, bei dem während der Durchsicht der Transkriptionen Kategorien formuliert werden, soll fortlaufend entwickelt werden. Dies erschien für die Arbeit wichtig, da aus der Praxis der interviewten Personen Aspekte auftraten, die für die Beantwortung der Fragestellung dienlich waren (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S.195).

Durch das Festlegen von formalen oder inhaltlichen Aspekten wurde eine Struktur geschaffen, die es ermöglichte, Vergleiche aus den transkribierten Materialien herauszufiltern. Wichtig dabei war, dass das Kategoriensystem so genau definiert wurde, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien möglich war. Als **Ankerbeispiele** sollten Textstellen vermerkt werden, welche eine prototypische Funktion hatten. Zudem mussten **Regeln formuliert werden**, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen (vgl. Mayring, 2002, S.118f). Die Kodierregeln und Ankerbeispiele befinden sich im Kodierleitfaden (Anhang, Kap. 3).

Mayring schreibt, dass sich der Materialdurchgang in zwei Arbeitsschritte aufteilt. Zuerst werden Textstellen, welche einer Kategorie zugeteilt werden können, durch Notierung der Kategoriennummern oder durch verschiedenfarbige Unterstreichungen danach bezeichnet. Anschliessend wird das gekennzeichnete Materialherausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet (2002, S.120).

Die transkribierten Aussagen werden anhand einer erarbeiteten qualitativen Inhaltsanalyse mit dem theoretischen Teil in Zusammenhang gebracht. Zur Beantwortung der Fragestellung sollen die einzelnen Fälle in einen grösseren Zusammenhang gestellt und miteinander verglichen werden, um die Gültigkeit der Ergebnisse abschätzen zu können (vgl. Mayring, 2002, S.44).

### **3.9.1 Material sichten**

Nach der Durchführung der Interviews und dem Transkribieren der Audioaufnahmen mussten die vielen schriftlichen Dokumente zusammengetragen werden. Bereits dabei wurde auf eine angemessene Anonymisierung geachtet. Die Expertinnen und Experten wurden mit einem Buchstaben, der Tätigkeit und der Stufe entsprechend, gekennzeichnet. Mit dem Computerprogramm f4 konnten alle transkribierten Texte in einem Dokument festgehalten werden. Dies bot den Autorinnen eine gute Grundlage für die Codierungsphase.

### **3.9.2 Der Kategorienleitfaden**

Die Kategorien und Unterkategorien „Sprachbereiche in Verbindung mit Bewegung“ und „Bewegung in Verbindung mit Sprachförderung“ wurden direkt aus der theoretischen Auseinandersetzung der vorliegenden Arbeit abgeleitet. Einerseits wurden dabei die verschiedenen Bereiche der Sprache, wie z.B. der Wortschatz oder die Phonologische Bewusstheit und andererseits die der Bewegung, wie z.B. die Grobmotorik oder die Grafomotorik in den Kategorienleitfaden aufgenommen. Es ging dabei stets um die Verbindung dieser beiden Elemente im Unterricht. Die Kategorien und Unterkategorien „Neurologische Aspekte“ und „Sprachdidaktik“ wurden ebenfalls aus dem theoretischen Teil der Arbeit abgeleitet. Wie im theoretischen Teil der Arbeit im Kapitel 2.5 beschrieben, ist die Wahrnehmung in der Sprachentwicklung des Kindes ein sehr wichtiger Aspekt. So ist davon auszugehen, dass sich ein Kind zuerst ein inneres Bild machen muss, also eine innere Erfahrung besitzen muss, bevor es diese durch die Sprache ausdrücken kann. Mit den Kriterien der sprachdidaktischen Grundsätze möchten die Autorinnen der Forschungsarbeit ein Fundament geben. Es geht dabei um allgemeine Prinzipien, welche im Kapitel 2.11 detailliert beschrieben sind, und welche in einer professionellen Sprachförderung unumgänglich sind. Im Gegensatz zu den zwei Kategorien „Sprache“ und „Bewegung“ wurden die Kategorien und deren Unterkategorien „Neurologische Aspekte“ und „Sprachdidaktik“ in den Interviews nicht direkt angesprochen; sie konnten von den Expertinnen ausgesprochen werden. So wurde sichergestellt, dass die Expertinnen nicht von den Autorinnen her durch die Befragungen beeinflusst wurden. Die Kategorie und Unterkategorien „Expertenmeinung“ (Begründung und Bedeutsamkeit der Sprachförderung durch Bewegung) wurden nicht aus dem theoretischen Teil der Arbeit entwickelt. Da die Autorinnen an der Haltung und Meinung der Expertinnen und Experten interessiert waren, wurde

danach gefragt. Sie waren der Meinung, dass diese bei der Auswertung dazu dienen könnten verschiedene Zusammenhänge herzustellen.

**Tabelle 7: Deduktives Kategoriensystem**

Kategorie	Unterkategorie
Sprachförderbereiche in Verbindung mit Bewegung	S1: Sprachförderung allgemein
	S2: Wortschatz
	S3: Grammatik
	S4: Aussprache
	S5: Phonologische Bewusstheit
	S8: Sprachverständnis
	S9: Schriftspracherwerb
Bewegungsart in Verbindung mit Sprachförderung	B1: Bewegung allgemein
	B2: Grobmotorik
	B3: Feinmotorik
	B4: Grafomotorik
	B5: Mundmotorik
	B7: Gesten und Gebärden
	B10: Bewegung ohne Sprachförderung
Expertenmeinung	E1: Bewegung als Grundbedürfnis
	E2: Bedeutsamkeit der Sprachförderung durch Bewegung (Skala 1-10)
	E3: Zusammenhang: Sprach- und Bewegungsentwicklung
	E5: Sprachförderung durch Bewegung
Neurologische Aspekte	N1: Wahrnehmung
Sprachdidaktik	D2: Perspektive und Motivation des Kindes
	D3: Situationen und Interaktionen, die zum Sprechen anregen
	D4: Sprachentwicklungsstand des Kindes – zielgerichtet
	D5: Lernen / Abspeichern

Die unter deduktiven Kategorien und Unterkategorien aufgeführten „Methoden“ wurden als nicht brauchbar aus dem Kategoriensystem herausgenommen. Im Verlaufe der Kategorienbildung und des Probeinterviews wurde den Autorinnen bewusst, dass die Expertinnen und Experten von den Methoden berichteten, mit welchen sie Sprachförderung durch Bewegung umsetzen. Eine Einteilung der Aussagen in verschiedene Methoden oder deren Häufigkeit war für die Beantwortung der Fragestellung nicht relevant.

**Tabelle 8: Deduktive Kategorien, welche in der Auswertung keine Verwendung fanden**

Kategorie	Unterkategorie
Methode	
Wie wird die Sprachförderung mit Bewegung verbunden (wie?)	Lied oder Vers: Inhalt mit unterstützender Bewegung darstellen
	Rollenspiel
	Ablauf einer Geschichte darstellen
	Geführtes Spiel

Während der Durchsicht der verschiedenen transkribierten Interviews, also in der Codierungsphase zeigte sich, dass den Expertinnen und Experten gewisse Faktoren bedeutsam waren, welche die Forscherinnen bis dahin noch nicht einbezogen hatten. Um die für die Experten wichtigen Faktoren in die Forschungsarbeit einzubeziehen, setzten sie die Möglichkeit der induktiven Kategorien ein. Sie formulierten laufend die nötigen Kriterien, um die Inhalte der Expertinnen und Experten in die Arbeit einfließen zu lassen und anschliessend auszuwerten.

**Tabelle 9: Induktives Kategoriensystem**

Kategorie	Unterkategorie
Sprachförderung	S6: Kommunikation
	S7: Redeflussstörung
	S10: Sprachrhythmus
Bewegungsart	B6: Atmung
	B8: Koordination/Gleichgewicht
	B9: Entspannung
Expertenmeinung	E4: Freude und Motivation
	E6: Sprachförderung



Sprachdidaktik	D1: Mentale Repräsentationsebenen
	D6: Konzentrationsfördernd
Unterschied	U: Unterschied Sprachförderung / Therapie

### 3.9.3 Codieren

Durch das Codieren des transkribierten Textes kann Ordnung in die Vielfalt der Aussagen gebracht werden. „Dabei wird jede relevante Textstelle einer Kategorie zugeordnet. Diese Zuordnung von Informationen zu einzelnen Kategorien wird Codieren genannt“ (Roos & Leutwyler, 2011, S.279). Anhand der unter 3.9.2 dargestellten Kategorien codierten die Autorinnen die transkribierten Interviews. Durch das Computerprogramm f4 wurden sie dabei optimal unterstützt. Sie konnten für die jeweiligen Kategoriengruppen je eine Farbe wählen. Die Farben sind auch in den obigen Darstellungen im Kapitel 3.9.2 wieder zu sehen. Das Kategoriensystem wurde kontinuierlich überprüft und den Aussagen der Interviews, sowie den theoretischen Grundlagen angepasst. So musste das bereits codierte Material immer wieder nach den neuen Kategorien nachcodiert werden (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.281).

Den ersten Schritt in die „Codierungsphase“ machten die Autorinnen gemeinsamen in angeregter Diskussion und Auseinandersetzung mit den Inhalten. Da ihnen bewusst war, dass codieren sehr sorgfältig getan werden muss um subjektive Entscheidungen möglichst zu umgehen, war ihnen dabei die intersubjektive Validierung ein grosses Anliegen und eine geeignete Möglichkeit, die Codierungen möglichst objektiv auszuführen. Aus diesem Anliegen heraus formulierten sie auch die Kodierregeln und die Ankerbeispiele gemeinsam.

Da die Forscherinnen, um ihre Fragestellung zu beantworten, auf der Suche nach Sprachförderung durch Bewegung waren, standen diese Bereiche im Zentrum der Interviews. Die Kategorien dieser beiden Bereiche konnten in den Transkripten objektiv codiert werden. Genauso konnte bei den Expertenmeinungen vorgegangen werden. Bei den didaktischen Grundsätzen, welche in den Interviews nicht besprochen wurden und somit auch nicht in den Transkripten ersichtlich waren, mussten die Autorinnen einen anderen Weg wählen. Sie verinnerlichten sich die im Kapitel 2.11 aufgeführten sprachdidaktischen Grundsätze und überlegten sich, im Zusammenhang mit den Codierregeln und den Ankerbeispielen, welche sprachdidaktischen Prinzipien den Aussagen der Interviewten zugrunde liegen. Es war also eine Art Detektivarbeit, welche die Forscherinnen dabei ausführten, auf der Suche, welche sprachdidaktischen Überlegungen genau für die jeweilige Aussage, die genannte Übung, dem geäusserten Spiel zur Sprachförderung oder zur Therapie grundlegend bedeutend sind.

### 3.9.4 Inhaltsanalytische Verfahrensweisen

Nach dem Codieren wird das codierte Material systematisch analysiert. „Die Auswertung von Textmaterial in Forschungsprojekten erfordert spezielle Techniken und Verfahrensweisen; der Text spricht

nicht für sich selbst, sondern muss mit einem bestimmten textanalytischen Ansatz bearbeitet werden, er muss im weitesten Sinne interpretiert werden“ (Mayring & Brunner, 2013, S.323). Es gibt dazu vier verschiedene Möglichkeiten. Nach Mayring & Brunner sind dies „Zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse“, „Induktive Kategorienbildung“, „Explikative Qualitative Inhaltsanalyse“ und „Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse“ (2013, S.327). Um das weitere Vorgehen zu beschreiben, werden die Verfahrensweisen hier nochmals differenziert dargelegt. Damit können die letzten nötigen Schritte geplant und vollzogen werden, bevor die Ergebnisse präsentiert werden können.

Bei der Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse werden Texte auf die wesentlichen Aussagen reduziert, also „in einzelne bedeutungstragende Paraphrasen umgewandelt und zerlegt“ (Mayring & Brunner, 2013, S.327). „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2002, S.115). Aussagen, welche für die Beantwortung der Fragestellung wichtig sind, werden ausgewählt und unwichtige weggelassen. Bei der Induktiven Kategorienbildung ist das Kategoriensystem vorab nicht klar formulierbar. Die Kategorien werden erst anhand der Bearbeitung des Materials entwickelt. Dazu wird zuerst theoriegeleitet eine allgemeine Kategoriendefinition entwickelt, welche die Thematik festlegt, nach welchen die induktiven Kategorien entwickelt werden sollen. Bei der Explikativen Qualitativen Inhaltsanalyse stehen unklare Textstellen im Mittelpunkt, welche systematisch unter Rückgriff auf den Kontext des Textes aufgeklärt werden. (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S.327) Das zusätzliche und erklärende Material wird gesammelt und zu einer explizierenden Paraphrase zusammengefasst. Bei der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse ist das Ziel der Analyse, dass anhand von deduktiven, an der Theorie entwickelten Kategorien, bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden. Um die Zuordnung zum Material immer eindeutig zu ermöglichen, werden die inhaltsanalytischen Regeln systematisch dargestellt. So wird jede Kategorie mit einem Ankerbeispiel und einer Kodierregel definiert. (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S.327).

„Welches der konkreten qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren einzusetzen ist, bestimmt sich im konkreten Forschungsprojekt“ (Mayring & Brunner, 2013, S.328). Da verschiedene Kombinationen, welche die Fragestellung sinnvoll beantworten sollen, möglich sind, werden in der vorliegenden Arbeit, um die Fragestellung zu beantworten, wie Sprachförderung durch Bewegung eingesetzt wird, mit der zusammenfassenden und der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse, sowie mit der induktiven Kategorienbildung gearbeitet.

Die strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse wurde unter 3.9 beschrieben. Über die induktive Kategorienbildung wurde unter 3.9.2 berichtet.

Für den nächsten Schritt steht die zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse im Zentrum. Die Autorinnen haben festgestellt, dass sie die Aussagen der Expertinnen und Experten eher fein codiert haben. Um die detaillierten Aussagen der Expertinnen und Experten differenziert zu analysieren und zu studieren, war dies für die Forscherinnen eine wichtige Arbeitsphase. Dies würde das Bild für eine erste Gewichtung der einzelnen Kategorien jedoch verfälschen. So haben sich die Autorinnen ent-

schieden die Verdichtungen, auch Zusammenfassung genannt, als Grundlage für die Auswertung zu benutzen. „..., umfangreiche Textteile (bspw. von transkribierten Interviews) müssen unbedingt in eigenen Worten verdichtet werden. Eine solche Verdichtung ist zentrales Element der Analyse und widerspiegelt die Tiefe und die Qualität der Analyse“ (Roos & Leutwyler, 2011, S.283). Die Bereiche Sprache, Bewegung und Sprachdidaktik sind in der vorliegenden Arbeit die Hauptthemen, um die Fragestellung zu beantworten. Aus diesem Grund betrachteten die Autorinnen die didaktischen Begründungen in Verbindung mit der Sprachförderung durch Bewegung genauer und wählten die transkribierten Interviewtextstellen aus, welche die drei Merkmale, Sprachförderung, Bewegung und Sprachdidaktik, in Verbindung aufwiesen, um sie danach zu verdichten. Somit wurden in einem ersten Schritt codierte Textstellen, welche mit allen drei Kategorie-Bereichen Sprache, Bewegung und Sprachdidaktik codiert wurden, paraphrasiert und zusammengefasst. In einem weiteren Schritt ergänzten die Autorinnen diese Tabelle mit Zusammenfassungen von Meinungen der Expertinnen und Experten. Damit können Zusammenhänge zwischen sprachdidaktischen Bereichen und den Meinungen der Expertinnen und Experten aufgezeigt werden. Sie achteten stets darauf, dass beim Verdichten der Inhalt der Aussage erhalten blieb. Mit diesem Schritt konnten Wiederholungen und längere Erläuterungen, welche Expertinnen und Experten gemacht hatten, zusammengefasst werden. Damit haben sich die Autorinnen eine geeignete Grundlage geschaffen um die grösseren Zusammenhänge herauszuschälen und aufzuzeigen. Ein Beispiel wird zur Verdeutlichung dargestellt. Drei weitere befinden sich im Anhang.

59 Befragte: Nein, also das gehört auch in den Alltag. Also nur schon wenn ich frage: "Wohin möchtet ihr zum Spielen?" Dann kommt ja meistens ein Wort. Und dann sage ich: "Ich (zeigt auf sich), gehe (macht mit den Fingern Laufbewegungen), dort hin (zeigt in die ...ecke)". Also bei mir "Ich" und dann "gange oder mache" und dann "was", das kommt weit weg. Ich gehe wie von da aus (zeigt auf sich). Manchmal mache ich nur noch so (zeigt auf sich) und dann sagen sie aha - ich mache - und dann was auch immer. Meistens zeigen sie dann hin oder: "Ich gang Bauegge". Also so, dass sie sehen, es sind wie drei Schritte. Du beginnst bei dir, dann bist du unterwegs und dort landest du. Das sind Dreiwortsätze, die wir einfach anbahne, damit man nicht nur ein Wort sagt. #00:17:09-1#

S3 S4 S5 B1 D4 D5 Die Verbzweitstellung wird durch Bewegung und Gesten im Alltag geübt. Wenn ein Kind etwas möchte wird es von der SHP z.B. durch einen Dreiwortsatz mit Subjekt, Verb, Objekt begleitet.

Abbildung 8: Beispiel, wie Aussagen verdichtet wurden

Anhand von Auszählungen der einzelnen Bereiche wurde also eine erste Wichtigkeit vorgenommen. Somit nutzten die Autorinnen quantitative Auswertungen in der sonst vorwiegend qualitativen Arbeit. Roos & Leutwyler schreiben dazu: „Bei der qualitativen Inhaltsanalyse geht es – im Gegensatz zu quantitativen Verfahren – nicht darum, auszuzählen, wie häufig ein Aspekt genannt wurde“ (2011, S.208). Den Autorinnen schien dieser erste Schritt für eine Gewichtung der verschiedenen Bereiche und deren Kombinationen doch unerlässlich, um häufig gemachte Aussagen als Wichtigkeit herauszuschälen. In einem weiteren Schritt wurden unterschiedliche Perspektiven und Bereiche einander gegenüber gestellt und betrachtet.

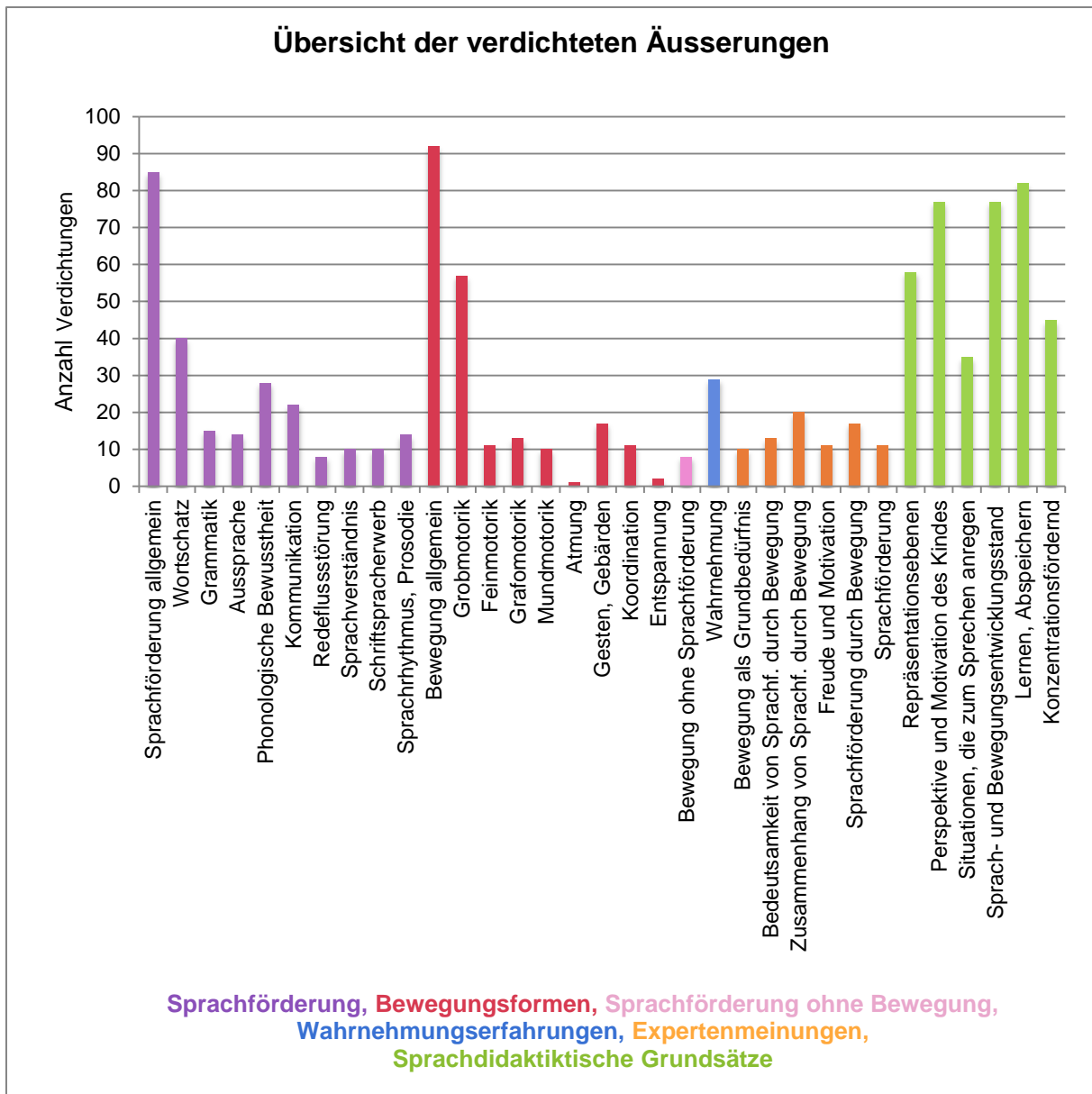
In folgenden Teilen der Forschungsarbeit wurden dann zu den von den Autorinnen formulierten Zusammenfassungen wieder einzelne Aussagen der Expertinnen und Experten aus den Interviews beigezogen. Dies erachteten die Autorinnen zum Beispiel bei der Darlegung der Expertenmeinungen als sinnvoll und passend. Damit konnten, wie es in der qualitativen Inhaltsanalyse vorgesehen ist, Zusammenhänge aufgezeigt und verstanden werden, sowie Strukturen und Deutungsmöglichkeiten herausgefiltert werden (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.282). Die Verdichtungen wurden jeweils durch folgende Zeichen <...> gekennzeichnet. Die direkt transkribierten Aussagen wurden in Anführungs- und Schlusszeichen „...“ gesetzt. So ist die Nachvollziehbarkeit für den Leser jederzeit gewährleistet. Nach den transkribierten Aussagen als auch nach den Verdichtungen folgen an die jeweilige Aussage der zur interviewten Person passende Buchstabe sowie die Absatzbezeichnung.

## 4 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, welche der Beantwortung der Fragestellung dienlich sind, präsentiert. Es wird aufgezeigt, in welchen Bereichen der Sprachförderung und Therapie wie oft Bewegung verwendet wird. In einem ersten Schritt werden die verschiedenen relevanten Bereiche in einem Überblick dargelegt. In weiteren Schritten werden verschiedene Zusammenhänge und Perspektiven aufgezeigt. Die Grafiken wurden, wie bereits oben im Kapitel 3.9.4 erwähnt, aus den verdichteten transkribierten Interviewtextstellen erstellt, welche allen drei Kategorien „Sprache“, „Bewegung“ und „Sprachdidaktik“ zugeordnet werden konnten, sowie den Verdichtungen der Meinungen von den Expertinnen und den Experten. Dabei soll erwähnt werden, dass sich vereinzelt auch kritische Aussagen zur Sprachförderung durch Bewegung unter den Verdichtungen befinden. Im Kapitel 4.2.6 wird darauf eingegangen.

### 4.1 Erste Übersicht

In einer ersten Übersicht, in Abbildung 9, werden die verschiedenen Bereiche der Sprachförderung, der Bewegung, der Experten-Meinung und der Sprachdidaktik dargelegt. Häufig genannte Bereiche werden zur Veranschaulichung mit einer Verdichtung eines Interviewabschnittes als Beispiel versehen. In der Abbildung 9 wird eine Gesamtübersicht der Anzahl Verdichtungen, aufgeteilt in die verschiedenen Bereiche der Sprachförderung, der Bewegung, der Sprachförderung ohne Bewegung, der Wahrnehmung, der Expertenmeinungen und der sprachdidaktischen Grundsätze aufgezeigt.



**Abbildung 9: Gesamtübersicht der Anzahl Verdichtungen**

#### 4.1.1 Aus der Perspektive der Sprachförderung

In der ersten Übersichtstabelle, welche alle für die vorliegende Arbeit zentralen Kategorien beinhaltet, sind 85 Aussagen zur allgemeinen Sprachförderung durch Bewegung verdichtet worden. Zur Kategorie der allgemeinen Sprachförderung wurden alle Bemerkungen zur Sprachförderung durch Bewegung ohne klare Definition der Sprachförderbereiche codiert. Somit wurde beispielsweise die Verdichtung *<Die grafomotorischen Übungen werden sprachlich begleitet, damit es Verknüpfungen gibt. Die Bewegungen werden vom Grossen im Raum auf dem Blatt immer kleiner>* (H, Absatz 24). mit Sprachförderung allgemein im Bereich Sprachförderung und mit Grafomotorik im Bereich Bewegung codiert. Bei den Nennungen, bei welchen der Sprachförderbereich genannt wurde und entsprechend verdichtet werden konnte, wurde die Wortschatzförderung mit 40 Äusserungen am meisten genannt. Am

zweithäufigsten mit 28 Verdichtungen wurde das Training der phonologischen Bewusstheit und an dritter Stelle die Kommunikationsförderung mit 22 Erwähnungen verdichtet. Die Grammatikförderung zeigt 15, die Förderung des Sprachrhythmus und die Ausspracheförderung durch Bewegung je 14 Verdichtungen auf. Das Sprachverständnis und der Schriftspracherwerb im Zusammenhang mit der Bewegung wurden je 10-mal verdichtet und nicht viel weniger die Redeflussstörung mit 8 Verdichtungen. Insgesamt wurden also im Bereich Sprachförderung 246 Nennungen in Verbindung mit einer Bewegungsart und einer sprachdidaktischen Begründung verdichtet.

#### 4.1.2 Aus der Perspektive der Bewegung

Unter der Kategorie „Bewegung allgemein“ wurden Aussagen codiert, bei welchen keine klare Zuordnung zu einer definierten Bewegung möglich war. Dazu wurde zum Beispiel folgende verdichtete Äusserung codiert: *<Das ganze Lernen funktioniert über das Ausprobieren, das Handeln und die Bewegung, also über die eigenen Erfahrungen. Die Sprache ist das Ergebnis von dem, was man im enaktiven Bereich und dann durch ikonische Bilder gelernt hat>* (B, Absatz 128). Im Bereich der allgemeinen Bewegung konnten 92 Aussagen verdichtet werden. Bei den Bewegungsarten, welche einer Bewegung zugeordnet werden konnten, wurde die Grobmotorik mit 57 Verdichtungen am häufigsten erwähnt. Mit 17 Nennungen waren Gestik und Gebärden verdichtet worden. Die Grafomotorik wurde mit 13 Äusserungen und die Feinmotorik sowie Koordination und Gleichgewicht mit je 11 Äusserungen codiert. Die Mundmotorik wurde 10-mal, die Entspannung 2-mal und die Atmung einmal thematisiert. Die erwähnten Bewegungskategorien wurden nur dann codiert, wenn sie im Zusammenhang mit einer Sprachförderung erwähnt oder erläutert wurden. Insgesamt konnten aus den Transkriptionen 214 Äusserungen verdichtet und codiert werden. Bewegung ohne Sprachförderung wurde 8-mal thematisiert. Im Bereich Wahrnehmung konnten 29 Stellen verdichtet werden.

#### 4.1.3 Bereich der Expertenmeinungen

Im Rahmen der Expertenmeinungen wurden 20 Aussagen zum Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Bewegungsentwicklung verdichtet. 17 Meinungen konnten zur Sprachförderung durch Bewegung verdichtet werden. Zur Bedeutsamkeit, wie wichtig die Befragten Sprachförderung durch Bewegung finden, wurden 13 Äusserungen, zu Freude und Motivation sowie zu Sprachförderung je 11 Meinungen codiert und verdichtet werden. Zu Bewegung als Grundbedürfnis konnten 9 Äusserungen verdichtet werden. Somit kamen 81 codierte und verdichtete Meinungsäusserungen zusammen.

#### 4.1.4 Aus sprachdidaktischer Sicht

Wie unter 3.9.3 beschrieben, wurden die transkribierten Aussagen der interviewten Personen nach sprachdidaktischen Grundsätzen, welche im Kapitel 2.11 ausgeführt wurden, untersucht. Im Bereich der sprachdidaktischen Grundlagen konnten 82-mal Lernen / Abspeicherung sowie 77-mal Perspektive und Motivation des Kindes codiert werden. Unter den Aussagen waren ebenfalls 77 Nennungen,

bei welchen der Sprach- und Bewegungsentwicklungsstand und eine zielgerichtete Förderung ersichtlich sind, zu finden. Die verschiedenen Repräsentationsebenen wurden 58-mal im Rahmen von Kombinationen der enaktiven, der symbolischen oder der ikonischen Ebene ersichtlich (Siehe Kapitel 2.11.1). Bei 45 Äusserungen war ein Konzentrationsfördernder Aspekt zu erkennen. Zudem wurden 35 Aussagen gefunden, die auf Situationen hinweisen, die zum Sprechen anregen. Zusammenfassend wurden unter den Verdichtungen 374-mal verschiedene sprachdidaktische Ansätze codiert. Dazu ein Beispiel, welches eine breite sprachdidaktische Abstützung aufweist: *<Bei der Erkennung der Silben werden viele Hüpfspiele gespielt. Dann werden Silben auch gelaufen und geklatscht>* (C, Absatz 69-72). Dabei sind mit dem gesprochenen und in eine bestimmte Anzahl Segmente aufgegliederten Wort verschiedene Repräsentationsebenen vorhanden. Die Übung muss dem Sprach- und dem Bewegungsentwicklungsstand angepasst und zielgerichtet angeboten werden. Die Worte werden dabei vertieft und abgespeichert. Da das Kind bei dieser Übung auf die Bewegung achten muss, wirkt es Konzentrationsfördernd.

## 4.2 Differenziertere Einblicke

Im folgenden Kapitel werden Zusammenhänge zwischen den häufig genannten Bereichen der Sprache und der Bewegung aufgezeigt. Weiter wird dargelegt, wie die häufig geäusserten Themen der Sprachförderung durch Bewegung sprachdidaktisch abgestützt sind. Anschliessend werden die Meinungen der Expertinnen und Experten differenziert aufgezeigt und auf den Unterschied von Sprachförderung und Sprachtherapie eingegangen. Abschliessend werden in diesem Abschnitt kritische Äusserungen der interviewten Personen erläutert.

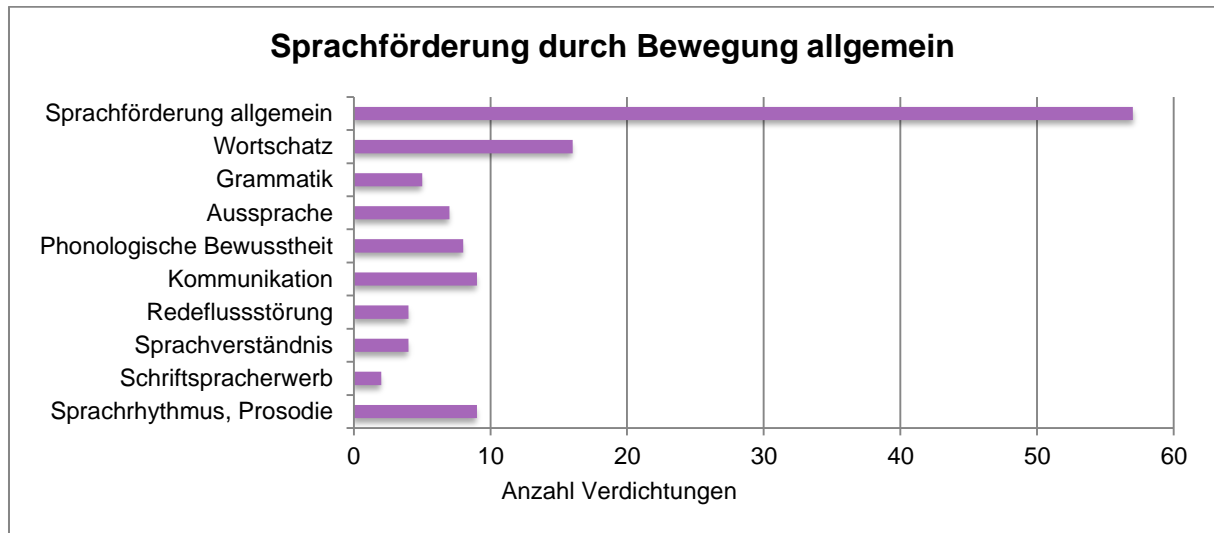
### 4.2.1 Sprachförderung durch Bewegung

In den nächsten Abschnitten werden verschiedene Aspekte der Sprachförderung durch Bewegung aufgezeigt. Dabei wird auf häufig genannte Bewegungskategorien eingegangen. Grundlage dafür ist die Abbildung 9 Übersicht der codierten Äusserungen, welche die häufig genannten Kategorien aufzeigt.



## Sprachförderung durch Bewegung allgemein

In der folgenden Abbildung 10 wird aufgezeigt, wie oft allgemeine und spezifische Sprachförderung im Zusammenhang mit der allgemeinen Bewegung, ohne diese genau zu benennen, genannt wurde.

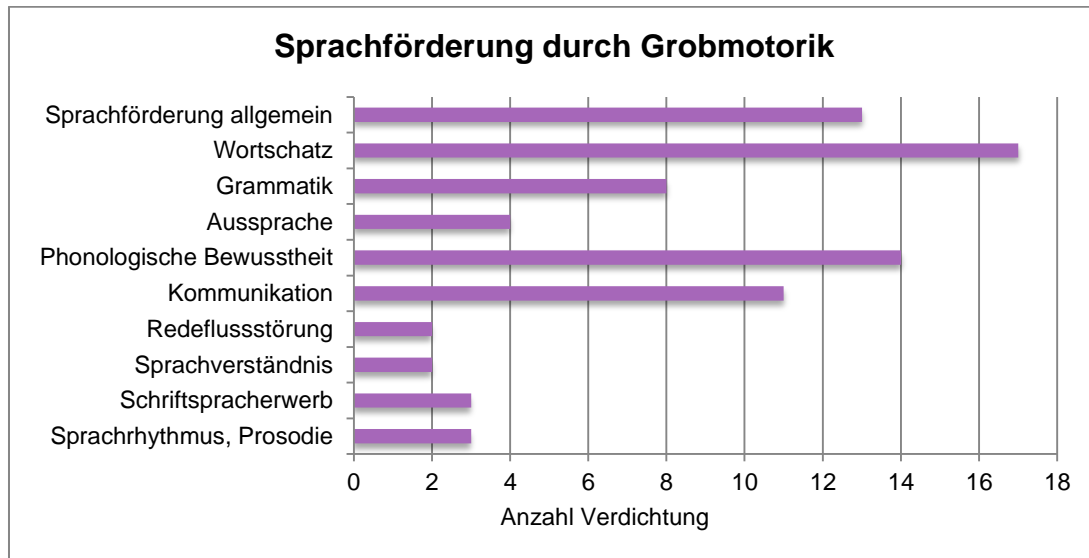


**Abbildung 10: Sprachförderung durch Bewegung allgemein**

In der Abbildung 10 wird die Anzahl Verdichtungen pro Sprachbereich, welche durch Bewegung allgemein gefördert wird, aufgezeigt. Die meisten Äusserungen, welche in der Bewegung allgemein codiert werden konnten, betreffen den Bereich Sprachförderung allgemein. Bei 56 Codierungen war die Sprachförderung keinem konkreten Sprachbereich oder ergänzend zu einem spezifischen Sprachbereich zusätzlich noch der Sprachförderung allgemein zuzuführen. Ein Beispiel soll folgende Verdichtung zeigen: *<Kindergartenlieder und oder auch Verse werden oft mit grob- und feinmotorischer Bewegungen verknüpft. Diese werden von den Kindern mit grosser Motivation gespielt>* (A, Absatz 68) Im Bereich der Bewegung allgemein werden bei dieser Aussage sämtliche Bewegungsarten angesprochen. Die Finger können den Regen imitieren, diesen kann man vielleicht auf dem Boden hören, mit dem Körper kann ein Elefant dargestellt werden oder mit den Armen die Sonne. Die Sprachförderung allgemein bezieht sich auf das Lernen des Liedes oder Verses, auf die Wortschatzerweiterung, auf den Sprachrhythmus, auf die Atmung; dazu kommt die Kommunikation in der Diskussion, über den Inhalt des Lied- oder Verstextes. Der Punkt Wortschatzförderung wurde mit 16 Nennungen im Zusammenhang mit der allgemeinen Bewegung genannt, die Bereiche Kommunikation und Sprachrhythmus / Prosodie je 9-mal.

## Sprachförderung durch Grobmotorik

In der Graphik (Abb. 11) ist ersichtlich, wie oft welcher Sprachförderbereich im Zusammenhang mit der Grobmotorik codiert wurde.



**Abbildung 11: Sprachförderung durch Grobmotorik**

In der Abbildung 11, Sprachförderung durch Grobmotorik, wird die Anzahl Verdichtungen pro Sprachbereich, der durch Grobmotorik gefördert wird, veranschaulicht. Auffällig oft konnte in der Sprachförderung durch die Grobmotorik die Wortschatzförderung mit 17 Codierungen erkannt werden. Auch hierfür wird ein Beispiel angefügt: *<Neue Begriffe werden im Kreis im Kindergarten gestampft, geklatscht oder gehüpft, damit die Kinder sich die Wörter merken können>* (H, Absatz 24). Die Phonologische Bewusstheit konnte 14-mal und die Sprachförderung 13-mal codiert werden. In den verdichteten Aussagen konnten 11 Stellen der Kommunikationsförderung und 8 der Grammatikförderung erkannt werden. Mit je 2 Codierungen wurden die Redeflussstörung und das Sprachverständnis an letzter Stelle erläutert.

## Sprachförderung durch Fein- und Grafomotorik

In der folgenden Abbildung 12 wird ersichtlich, in welchen Bereichen der Sprachförderung die Fein- und Grafomotorik verwendet wird. Da diese beiden Bereiche in der Schulzeit eines Kindes sehr zentral sind, werden sie hier zusammenfassend erläutert. Ausserdem sollen sie neben der bereits erwähnten Grobmotorik einen Einblick in die feinen Bewegungsabläufe geben.

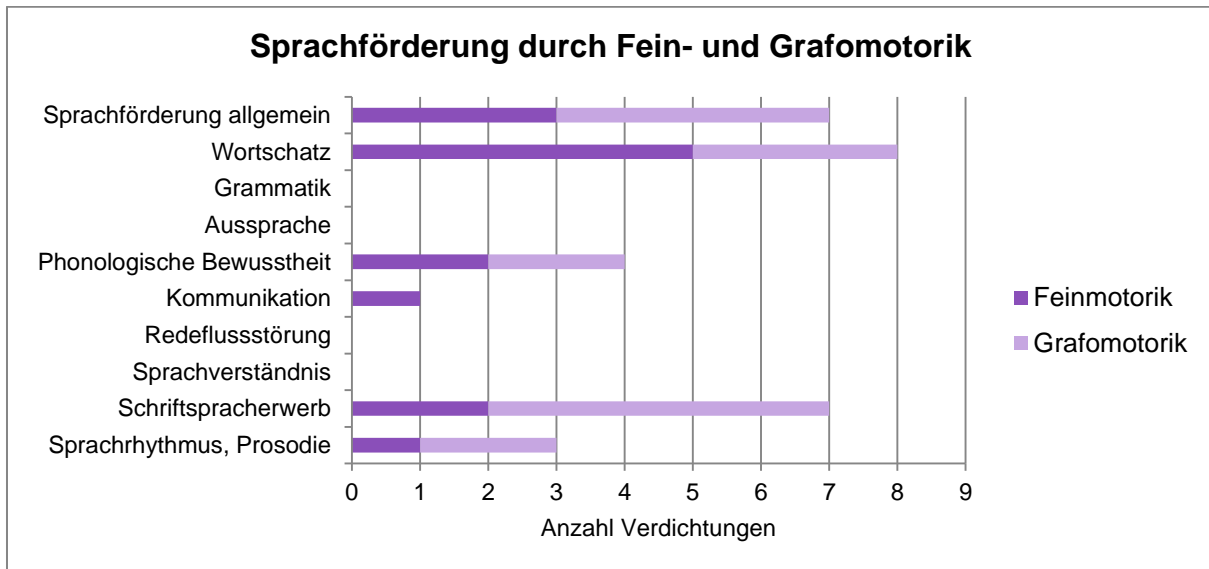


Abbildung 12: Sprachförderung durch Fein- und Grafomotorik

In der Abbildung 12 sind die Anzahl Verdichtungen pro Sprachbereich, welcher durch Fein- oder Grobmotorik gefördert wird, ersichtlich. Bei der Sprachförderung durch Fein- und Grafomotorik zeigt sich, dass die Wortschatzförderung mit 8 Nennungen am häufigsten codiert wurde. Mit folgendem Beispiel soll eine Verdichtung angefügt werden: *<Um den Kindern die Wortspeicherung zu erleichtern, werden diese oft durch das Schreiben geübt und die Betonung geklatscht. Die Schreibbewegung und das visuelle Bild des Wortes helfen beim Lernen>* (F, Absatz 90). In den Verdichtungen konnten je 7 Äusserungen im Bereich der Sprachförderung allgemein, sowie im Schriftspracherwerb gefunden werden. Weiter zeigen sich die Phonologische Bewusstheit mit 4 und Sprachrhythmus / Prosodie mit 3 Codierungen. Zu den Bereichen Grammatik, Aussprache, Redeflussstörung und Sprachverständnis konnten keine Verdichtungen vorgenommen werden.

## Sprachförderung durch Wahrnehmungserfahrungen

Wie im Kapitel 2.5 beschrieben wurde, sind Wahrnehmungserfahrungen durch Bewegung in der Sprachförderung sehr zentral. Wenn diese zusätzlich sprachlich begleitet werden, dienen sie der Bewusstmachung der Erfahrung und tragen somit eine sprachliche Lernsituation, also eine Sprachförderung in sich.

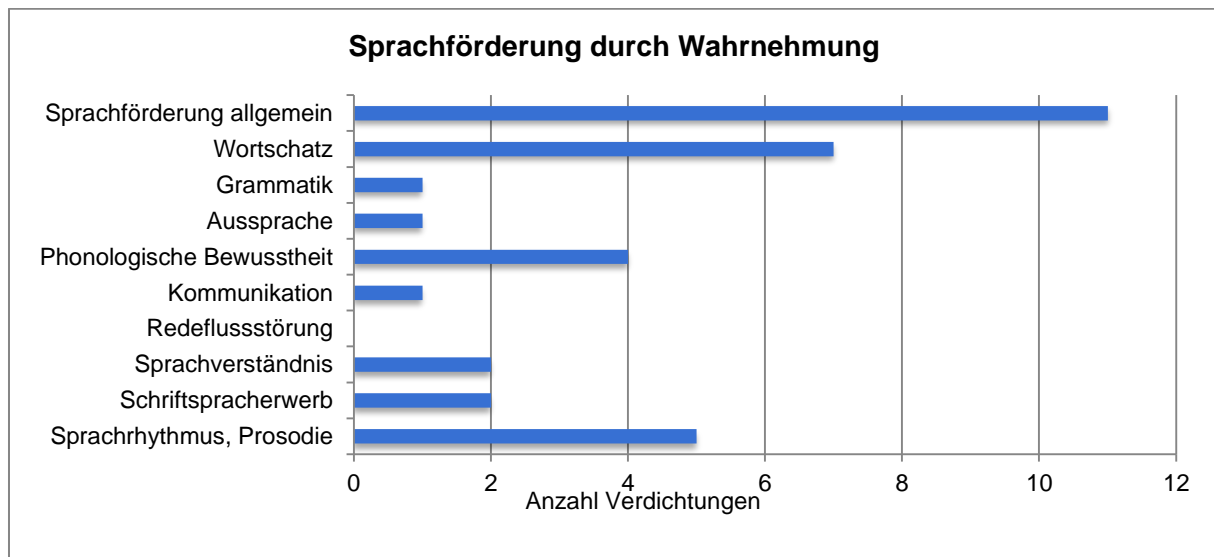


Abbildung 13: Sprachförderung durch Wahrnehmungserfahrungen

Hier, in der Abbildung 13, ist die Anzahl Verdichtungen pro Sprachbereich, welcher durch Wahrnehmungserfahrungen gefördert wird, aufgezeigt. Darin ist zu erkennen, dass mit 11 Nennungen die Sprachförderung allgemein am häufigsten genannt wird. Das Beispiel *<Viele Kinder in der Sprachheilschule machen „basalste“ Erfahrungen beim Spielen mit dem Wasser, da sie noch keine oder wenig Erfahrungen mit diesem Element mitbrachten>* (D, Absatz 57) zeigt deutlich, dass die Wahrnehmung an Orten, wo Sprachförderung praktiziert wird, einen grossen Stellenwert hat. Beim genannten Beispiel wurden die Ergebnisse der Erfahrungen mündlich und schriftlich begleitet. Die Wortschatzförderung wird mit 7, der Sprachrhythmus mit 5, gefolgt von der Phonologischen Bewusstheit mit 4 Äusserungen codiert. Da Sprachrhythmus / Prosodie bereits mehrmals mit häufigen Nennungen erwähnt wurde, wird dazu ein Beispiel angefügt: *<Mit Bewegungen, wie klatschen, Schulter tippen und Nase berühren, wird die Betonung der Wörter visuell und akustisch unterstützt>* (F, Absatz 33). Damit soll gezeigt werden, wie ein Kind durch die Wahrnehmung der Bewegung den Sprachrhythmus verinnerlichen kann. Zur Redeflussstörung konnten keine Aussagen verdichtet werden.

### 4.2.2 Bewegungsformen in der Sprachförderung

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, wie oft welche Bewegungsbereiche in der Sprachförderung eingesetzt werden. Dabei wird auf häufig genannte Kategorien der Sprachförderung eingegangen. Grundlage dafür ist die Abbildung 9 Übersicht der codierten Äusserungen, welche die häufig genannten Kategorien aufzeigten.

## Bewegungsformen in der Sprachförderung allgemein

In der folgenden Grafik (Abb. 14) wird aufgezeigt, wie oft welche Bewegungsart mit der Sprachförderung allgemein genannt wurde.

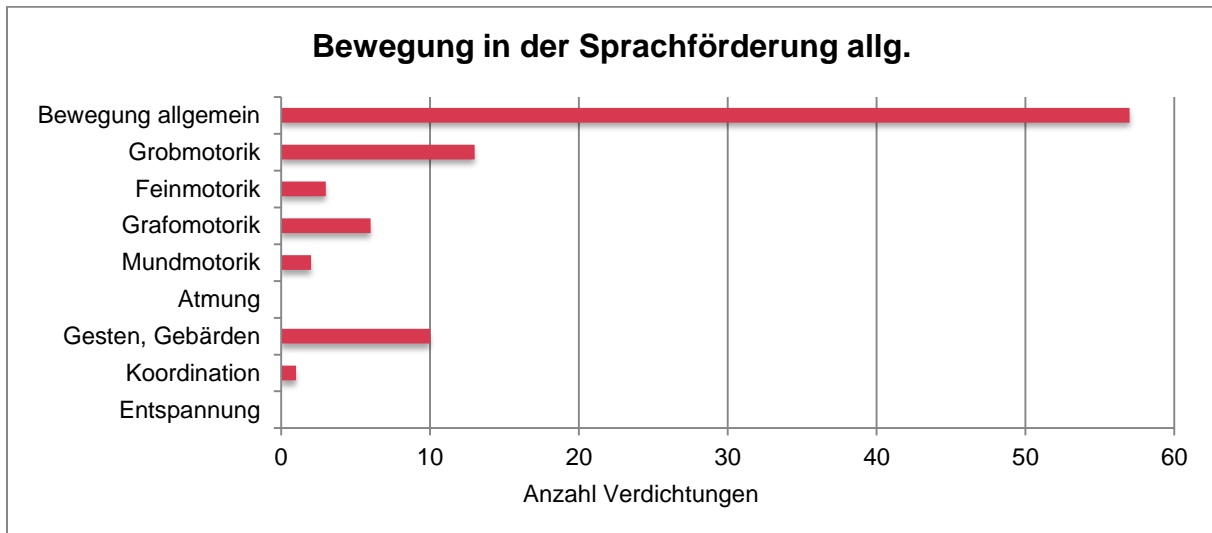


Abbildung 14: Bewegungsformen in der Sprachförderung allgemein

In der Abbildung 14 ist die Anzahl Verdichtungen pro Bewegungsbereich, welcher zur Sprachförderung allgemein benützt wird, ersichtlich. Bei der Sprachförderung allgemein ist zu erkennen, dass Bewegung allgemein mit 57 Nennungen besonders oft genannt wurde. Es handelt sich hierbei also um Bewegungen, welche keiner spezifischen Bewegungsart zugeteilt werden konnten, oder um solche, die in verschiedenen Bewegungsarten stattfinden können, wie z. B. *<Das Kind muss Lust entwickeln Sachen auszuprobieren. Durch das selber tätig sein werden die Sinneskanäle vernetzt und es kann Sachen abspeichern>* (B, Absatz 145). Mit 13 Äusserungen wurde die Grobmotorik und mit 10 Nennungen die Gesten und Gebärden codiert, gefolgt von der Grafomotorik mit 6 und der Feinmotorik mit 3 codierten Verdichtungen. Die Mundmotorik wurde 2-mal erwähnt und die Koordination einmal. Zur Atmung und zur Entspannung konnten im Bereich der Sprachförderung allgemein keine Nennungen verdichtet werden.

## Bewegungsformen in Verbindung mit Wortschatzaufbau

Im Folgenden (Abb. 15) wird gezeigt, wie oft welcher Bewegungsbereich im Wortschatzaufbau zum Einsatz kommt.

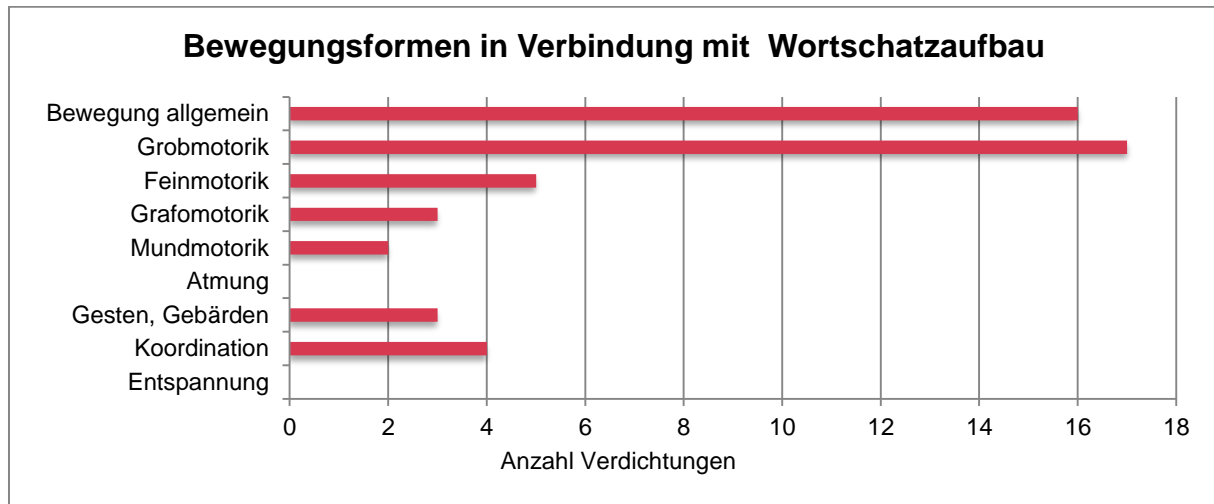


Abbildung 15: Bewegungsformen in Verbindung mit Wortschatzaufbau

Hier, in der Abbildung 15, sind die Anzahl Verdichtungen pro Bewegungsbereich, welcher zur Wortschatzerweiterung benützt wird, zu sehen. Wie schon die Tabelle 9 Gesamtübersicht der genannten verdichteten Äusserungen zeigt, gibt es im sprachlichen Bereich des Wortschatzes und im Bewegungsbereich Grobmotorik viele Nennungen. Im Wortschatzaufbau wurde die Grobmotorik mit 17 verdichteten Äusserungen codiert. So z.B. in folgender Verdichtung: *<Wenn für die Abbildung von Präpositionen, sich die Kinder an der gewünschten Stelle positionieren, wirkt dies motivierend. E, Absatz 134>*. Weiter wurde die Bewegung allgemein wie etwa *<Durch Materialerfahrungen wird der Wortschatz vertieft und das Sprechen angeregt>* (B, Absatz 132) 16-mal genannt. Die Feinmotorik wurde mit 5 und die Koordination mit 4 Nennungen erwähnt. Je 4-mal wurde die Grafomotorik und die Gesten und Gebärden codiert. Die Mundmotorik wurden 2-mal erwähnt, und zur Atmung und Entspannung konnte im Bereich des Wortschatzaufbaus keine Aussage verdichtet werden.

## Bewegungsformen in der Grammatik

In der folgenden Abbildung 16 wird erwähnt, wie viele Verdichtungen im Bereich der Grammatik durch Bewegung gemacht werden konnten.

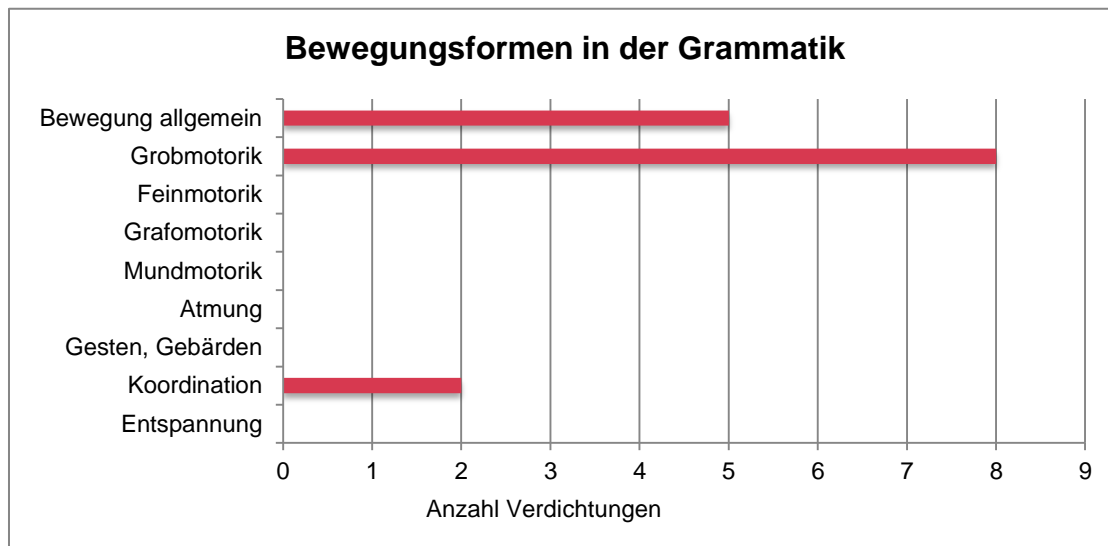
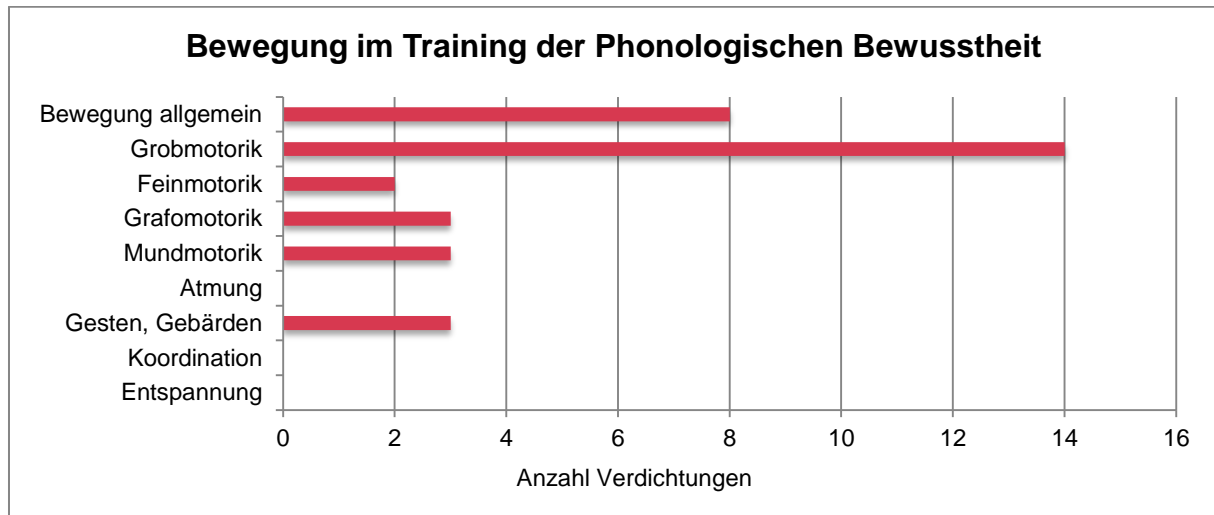


Abbildung 16: Bewegungsformen in der Grammatik

In der obigen Abbildung 16 ist die Anzahl Verdichtungen pro Bewegungsart, welche zur Grammatikförderung benützt wird, aufgezeigt. Wie in dieser Abbildung ersichtlich ist, wurde in der Grammatik die Grobmotorik 8-mal genannt. So z.B. wie folgt: *<Bei Symbol- und Rollenspielen, wie Verkaufsspiele mit vorgegebenen Sätzen, werden Satzstrukturen und Grammatik geübt. Dabei wird auch die Fortbewegungsart, zum Beispiel mit dem Rollbrett, unterschiedlich angeboten>* (H, Absatz 35). 5 Äusserungen konnten in der Bewegung allgemein und 2 in der Koordination verdichtet werden. Bei allen anderen Bewegungsbereichen konnten keine Verdichtungen gemacht werden.

## Bewegungsformen in der Phonologischen Bewusstheit

In der folgenden Übersicht (Abb. 17) wird aufgezeigt, wie viele Äusserungen der Bereiche der Phonologischen Bewusstheit, kombiniert mit Bewegung, verdichtet werden konnten.



**Abbildung 17: Bewegung im Training der Phonologischen Bewusstheit**

In der Abbildung 17 ist die Anzahl Verdichtungen pro Bewegungsbereich, welcher zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit benützt wird, ersichtlich. Auch bei der Phonologischen Bewusstheit ist die Grobmotorik mit 14 Äusserungen wieder stark vertreten. Dazu trifft folgende Aussage zu: *<Die Mundbilder werden im Kindergarten verteilt. Die Kinder suchen Sachen, welche mit dem Laut beginnen, oder die SHP sagt ein Wort und die Kinder gehen zum richtigen Lautbild>* (C, Absatz 80). Bei der Bewegung allgemein konnten 8 Nennungen gezählt werden. Mit je 3 Verdichtungen wurden Grafomotorik, Mundmotorik und Gesten / Gebärden erwähnt. 2-mal gab es Nennungen zur Feinmotorik und gar keine Nennungen zur Atmung, zur Koordination und zur Entspannung.



## Bewegungsformen in der Kommunikation

In der folgenden Abbildung 18 wird ersichtlich in welchen Bereichen der Bewegung kommuniziert wird. Da der Bereich der Kommunikation für Kinder, sowie auch für uns Erwachsene, sehr zentral ist, wird er hier mit zwei Beispielen erläutert.

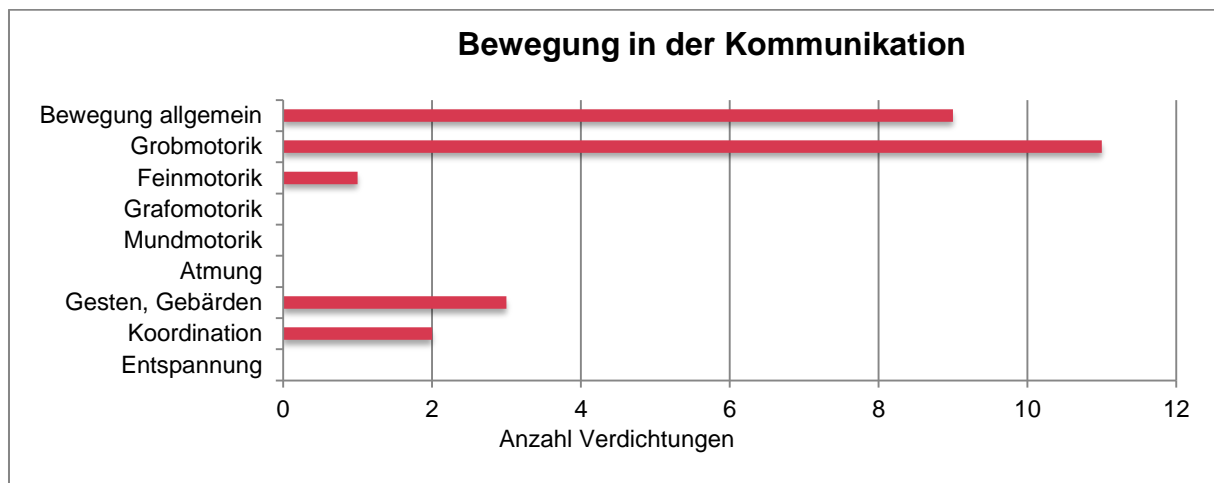


Abbildung 18: Bewegungsformen in welchen Kommunikation angeregt wird

In der Abbildung 18 ist die Anzahl Verdichtungen pro Bewegungsbereich, welcher zur Förderung der Kommunikation benützt wird, aufgezeigt. Im Bereich der Kommunikation konnten in der Grobmotorik 11 Verdichtungen, wie: *<Mit vorgegebenen Satzmustern spielen die Kinder ein Rollenspiel, in dem der König die Krone liegenlässt und den Diener bittet, die Krone zu suchen und dem König meldet, wo er die Krone gefunden hat>* (A, Absatz 21), gemacht werden. 9-mal konnten Nennungen in der Bewegung allgemein codiert werden. So z.B. *<Zum Thema "zwei" wurde die Körperorientierung rechts links durch viel Bewegung erfahren, und die Kinder durften verschiedene Sinnesmemorys (Tast-, Geruch-, Seh-, Hör- und Geschmacksmemory) spielen. Der Wunsch der Kinder, Tee zu kochen, wurde aufgegriffen. Die Kinder waren stolz, dass sie ihre Idee formulieren konnten>* (D, Absatz 119). Zu den Gesten und Gebärden konnten 3, zur Koordination 2 und zur Feinmotorik eine Stelle verdichtet werden.

### 4.2.3 Didaktische Anhaltspunkte

In diesem Kapitel wird auf verschiedene Aspekte der Fachdidaktik Sprache, wie sie im Kapitel 2.11 beschrieben wurde, eingegangen. Da die Sprachdidaktik in der vorliegenden Arbeit eine Art Fundament bildet, werden alle sechs Bereiche dieser Didaktik erläutert. Es soll dabei aufgezeigt werden welche sprachdidaktischen Grundlagen den genannten Spielen, Übungen und Aussagen zugrunde liegen. Dazu soll nochmals erwähnt werden, dass die Aspekte der Sprachdidaktik nicht direkt aus den Aussagen der Interviewten herausgelesen werden konnten, sondern, dass die Aussagen danach untersucht wurden. Die Autorinnen überlegten sich nach dem Verinnerlichen der sprachdidaktischen Grundsätze sowie mit der Unterstützung der Codierregeln und der Ankerbeispiele, welche sprachdidaktischen Aspekte bei den einzelnen Aussagen bedeutend sind.

## Sprachdidaktische Grundlagen bei der Sprachförderung allgemein

In dieser Abbildung 19 ist ersichtlich, wie oft die sprachdidaktischen Grundgedanken bei der Sprachförderung allgemein erkannt wurden.

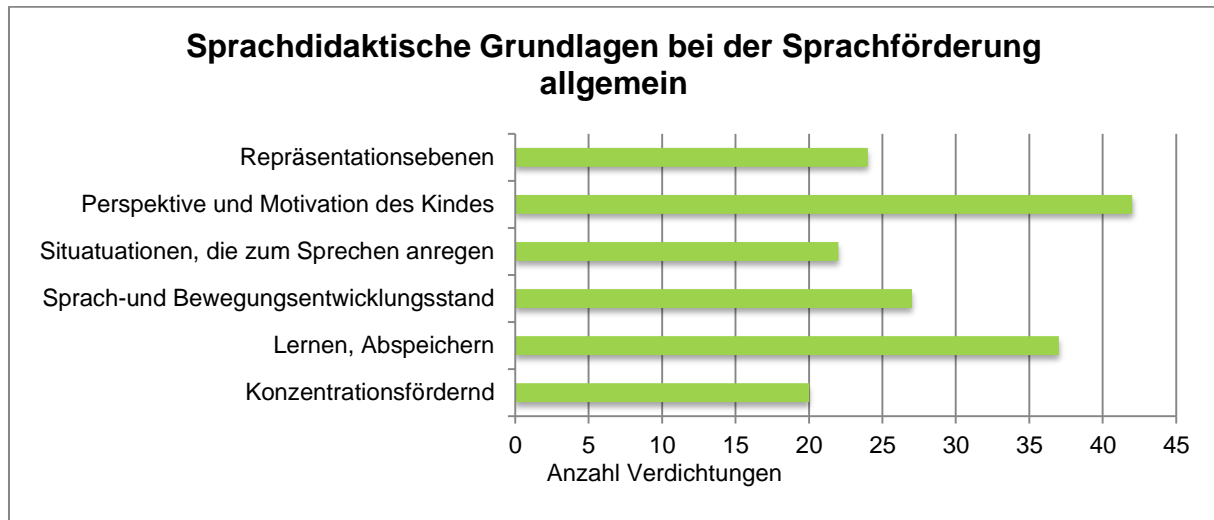


Abbildung 19: Sprachdidaktische Grundlagen in der Sprachförderung allgemein

Die Anzahl Verdichtungen der sprachdidaktischen Grundlagen bei der Sprachförderung allgemein wird in der obigen Abbildung 19 aufgezeigt. Mit 42 erkannten Punkten zeigte sich im Bereich der allgemeinen Sprachförderung die Kategorie Perspektive und Motivation des Kindes am häufigsten. Ein Beispiel dazu lautet: *<Ein Fussparcours bereitete einem Kind mit später und rudimentärer Sprachentwicklung Freude und regte dessen Sprache an>* (A, Absatz 45). Der Grundsatz Lernen und Abspeicherung wird bei 37 Verdichtungen gesichtet. Auch dazu ein Beispiel: *<Beim Thema Wasser wird viel gehandelt, und die Kinder spielen lieber mit Wasser als zu lesen und zu schreiben>* (D, Absatz 55). Weiter wurden 25-mal Sprachentwicklungs- und Bewegungsentwicklungsstand, welcher zielgerichtet gefördert wird, sowie 22-mal verschiedene Repräsentationsebenen erkannt. Knapp darunter sind mit 21 Verdichtungen „Situationen, die zum Sprechen anregen“, und mit 20 Aussagen Konzentrationsfördernd codiert.

## Sprachdidaktische Grundlagen bei der Wortschatzförderung

In der folgenden Abbildung 20 wird aufgezeigt, wie oft sprachdidaktische Grundgedanken bei der Wortschatzförderung durch Bewegung zu entdecken sind.

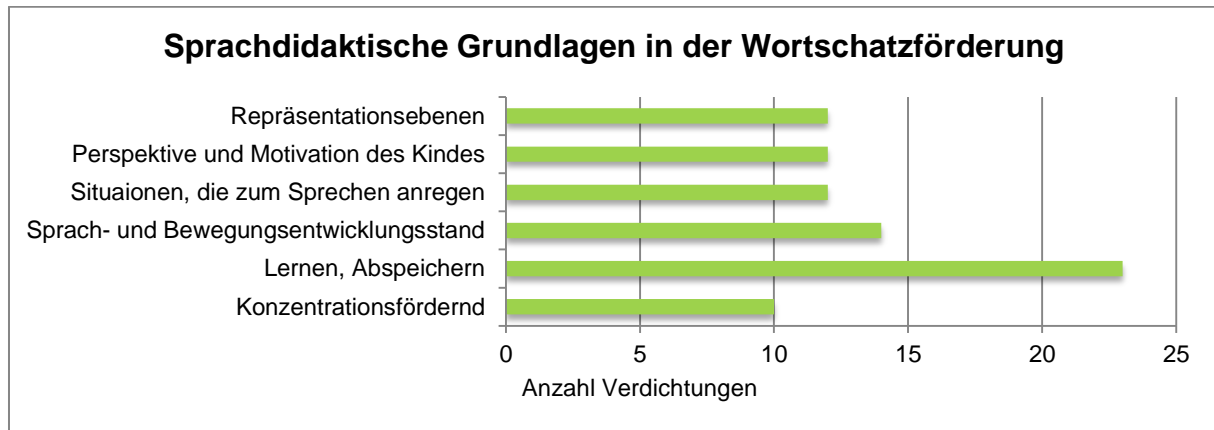


Abbildung 20: Sprachdidaktische Grundlagen in der Wortschatzförderung

Hier wird die Anzahl Verdichtungen der sprachdidaktischen Grundlagen bei der Wortschatzförderung aufgezeigt. Lernen und Abspeichern konnten besonders oft, nämlich 23-mal in Äusserungen von interviewten Personen codiert werden. Folgendes Beispiel soll eine Variante aufzeigen: *<Die Verknüpfung mit der Handlung (Hot), also der Bewegung und Wahrnehmung, ist bei der Wortschatzerweiterung sowie bei der Grammatik sehr wichtig>* (G, Absatz 15). Alle anderen Grundgedanken der Fachdidaktik Sprache wurden zwischen 10 und 14-mal gesichtet und sind somit recht gleichmässig verteilt.

## Sprachdidaktische Grundlagen bei der Phonologischen Bewusstheit

In der folgenden Abbildung 21 wird ersichtlich, wie oft Prinzipien der Fachdidaktik Sprache im Bereich der Phonologischen Bewusstheit zu finden waren.

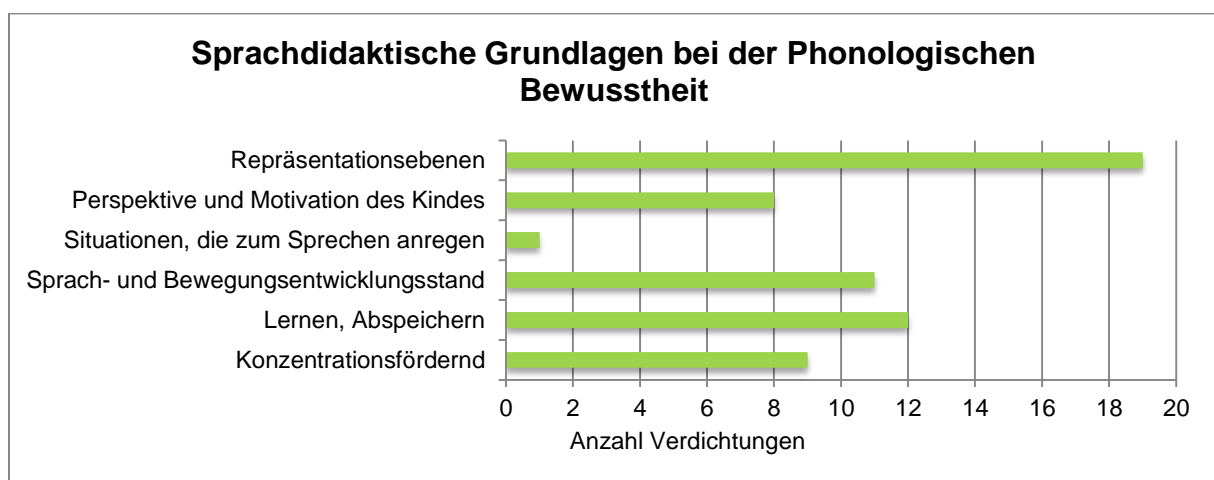


Abbildung 21: Sprachdidaktische Grundlagen bei der Phonologischen Bewusstheit

Die Anzahl Verdichtungen der sprachdidaktischen Grundlagen bei der Förderung der Phonologischen Bewusstheit wird in der oben aufgeführten Abbildung 21 aufgezeigt. Die mentalen Repräsentationsebenen wurden mit 19-mal am häufigsten codiert. So zum Beispiel: *<Weiter werden Wörter zu Bildern mit Silbenbögen zugeteilt und nachgefahren. Sie werden auch geklatscht und gehüpft> (E, Absatz 12)*. Aber auch das Lernen und Abspeichern mit 12 Codierungen und der Sprach- und Entwicklungsstand der Kinder konnte 11-mal entdeckt werden. Konzentrationsfördernd konnte 9-mal und Perspektive und Motivation des Kindes 8-mal codiert werden. „Situationen, die zum Sprechen anregen“, wurde einmal erwähnt.

### Sprachdidaktische Grundlagen bei der Grammatikförderung

In der Abbildung 22 sind die sprachdidaktischen Grundgedanken beim Üben der Grammatik durch Bewegung abgebildet.

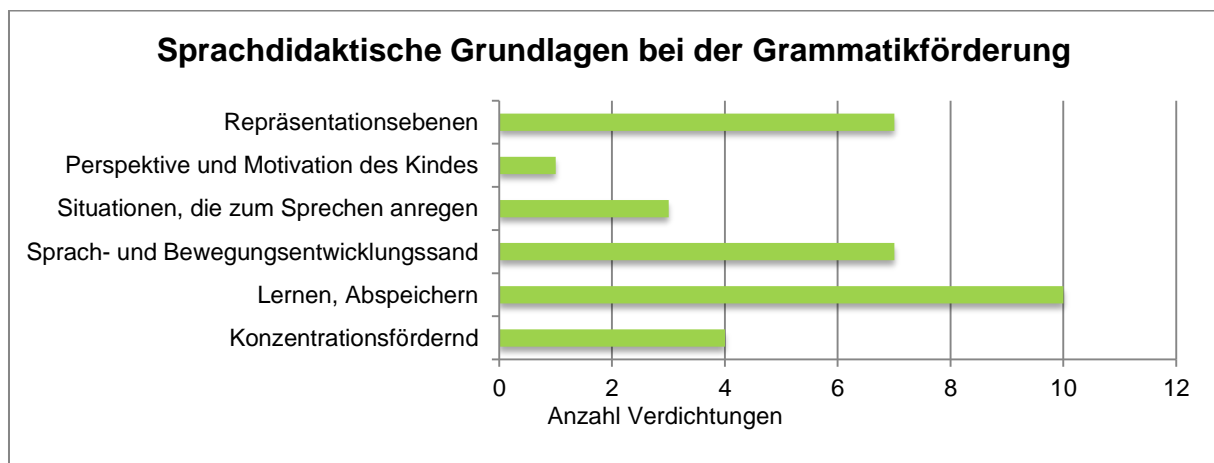


Abbildung 22: Sprachdidaktische Grundlagen bei der Grammatikförderung

In der Abbildung 22 wird die Anzahl Verdichtungen der sprachdidaktischen Grundlagen bei der Grammatikförderung aufgezeigt. Mit 10-mal konnte Lernen und Abspeichern an erster Stelle erkannt werden. Die folgende Aussage soll dies verdeutlichen: *<Die Verbzweitstellung wird durch Bewegung und Gesten im Alltag geübt. Wenn ein Kind etwas möchte, wird es von der SHP z.B. durch einen Dreiwortsatz mit Subjekt, Verb, Objekt begleitet> (C, Absatz 59)*. Mit je 7-mal konnten mentale Repräsentationsebenen und der Sprach- und Entwicklungsstand des Kindes codiert werden. Konzentrationsfördernd wurden 4-mal, „Situationen, die zum Sprechen anregen“ 3-mal und Perspektive und Motivation des Kindes einmal genannt.

## Sprachdidaktische Grundlagen in der Kommunikation

In der folgenden Übersicht (Abb. 23) soll aufgezeigt werden, wie oft in den Verdichtungen die einzelnen sprachdidaktischen Grundlagen im Bereich der Kommunikation zu finden waren.

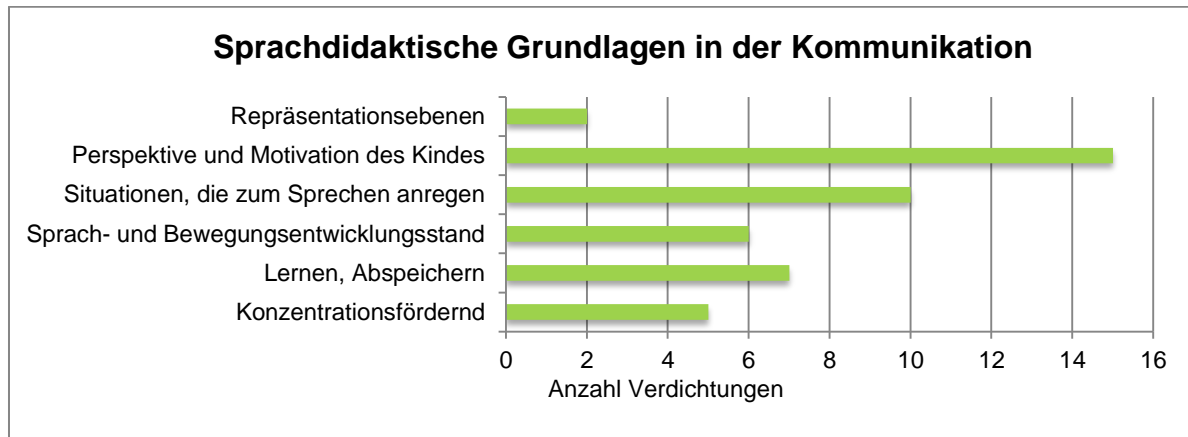


Abbildung 23: Sprachdidaktische Grundlagen im Bereich der Kommunikation

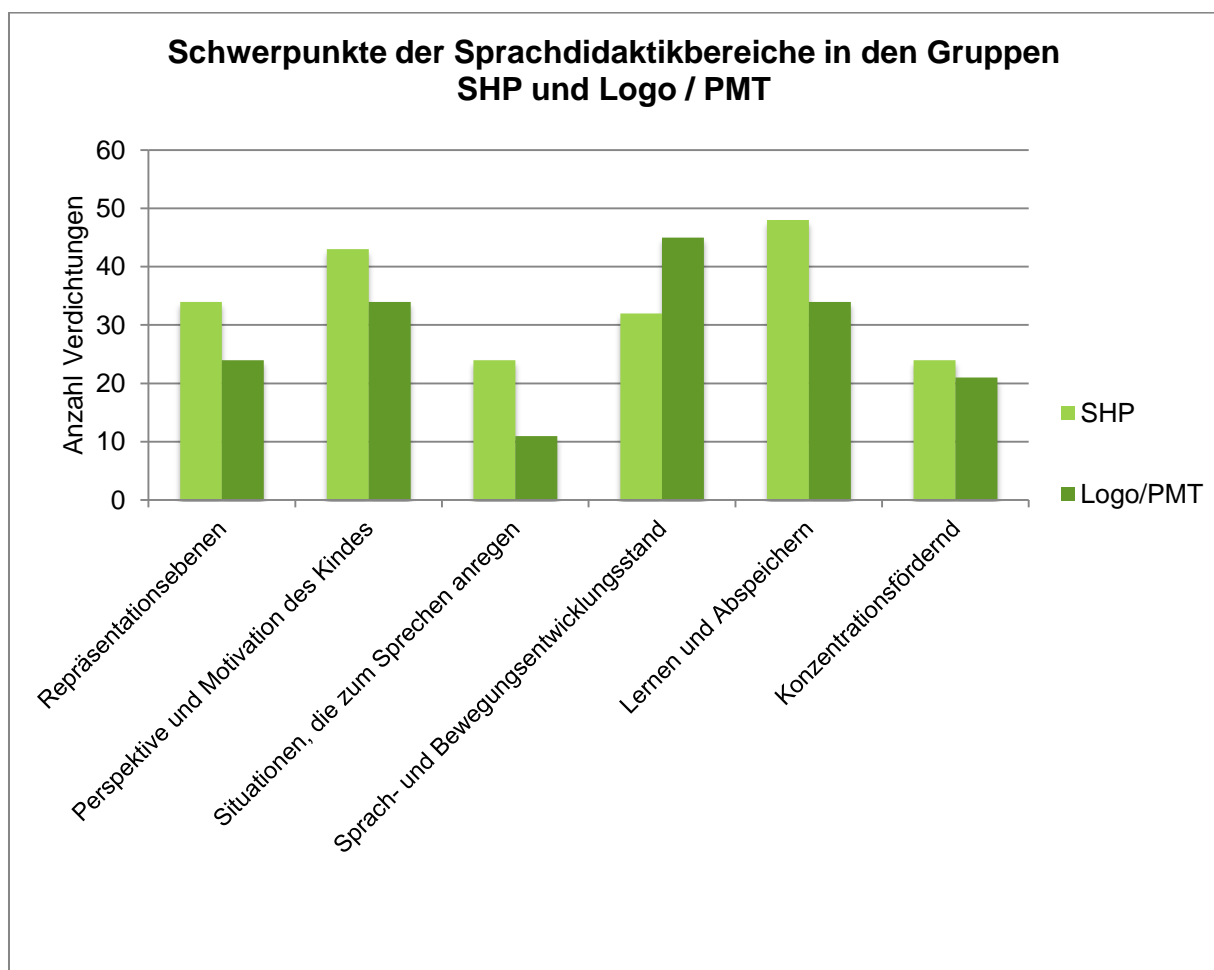
In der Abbildung 23 wird die Anzahl Verdichtungen der sprachdidaktischen Grundlagen in Situationen, welche die Kommunikation unterstützen, aufgeführt. Perspektive und Motivation des Kindes konnte in den Aussagen der interviewten Personen 15-mal gesichtet werden. So auch in folgender Verdichtung: *<Bei der Bewegungsförderung im Turnen werden die Kinder mutiger, erfahren ihr Selbstbild positiv und sprechen mehr>* (B, Absatz 135). 10-mal konnten „Situationen, die zum Sprechen anregen“ und 7-mal Lernen und Abspeichern codiert werden. 6-mal codierten die Autorinnen den Sprach- und Bewegungsentwicklungsstand des Kindes, sowie 5-mal konzentrationsfördernd. Mentale Repräsentationsebenen wurden 2-mal entdeckt.

### Schwerpunkte der sprachdidaktischen Bereiche

In der Abbildung 9 „Gesamtübersicht der Anzahl Verdichtungen“ ist die Anzahl Verdichtungen der verschiedenen Bereiche der sprachdidaktischen Grundlagen ersichtlich. Lernen und Abspeichern konnte 82-mal bei Verdichtungen codiert werden. Die folgenden zwei Beispiele sollen einen Einblick bieten: *<Zuerst werden die Bewegungen rezeptiv vom Kind beobachtet und die Nennung der Pluralmarkierung aufgenommen und nachgesprochen. Erst wenn das Kind die Bewegung selber zu machen beginnt, wird es aktiv>* (F, Absatz 51). *<Beim Bewegungslied "abe zäme rechts, abe zäme links" werden die Wörter mit der passenden Bewegung verbunden. Sprachförderung durch Bewegung>* (A, Absatz 79). Die Perspektive und Motivation des Kindes wurde bei 77 Verdichtungen entdeckt. Auch dazu ein Beispiel: *<Jüngere Kinder werfen mit den Vokalkellen (s. Foto B3) Ballone hoch und sagen den Vokal (a,a,a) dazu. Dabei wird das Laut- und Mundbild verknüpft und gelernt>* (B, Absatz 41). Ebenfalls 77-mal war der Bereich Sprach- und Entwicklungsstand des Kindes, zu deuten. So zum Beispiel: *<Beim Schriftspracherwerb werden Silben geschwungen "Kri kra kro, wo ist das Krokodil, wo?" Lesen, schwingen, wieder lesen und auswendig lernen sind hier die Ansätze>* (E, Absatz 14). Mentale Repräsentationsebenen konnten 58-mal, Konzentrationsfördernd 45-mal und „Situationen, die zum Sprechen anregen“ 35-mal entdeckt werden.

Im der folgenden Abbildung 25 soll aufgezeigt werden, wie die oben dargestellten sprachdidaktischen Grundsätze in den verdichteten Aussagen der Schulischen Heilpädagoginnen und den Therapeutinnen und Therapeuten verteilt sind. Wie zu erwarten, sind die verschiedenen Bereiche bei den zwei Gruppen unterschiedlich oft verteilt. Anbei eine Übersicht der codierten Verdichtungen der verschiedenen Gruppen, welche in der Sprachförderung und / oder der Therapie arbeiten. Hier ist anzumerken, dass schulische Heilpädagoginnen eher in der Sprachförderung und Logopädinnen/Logopäden und Psychomotoriktherapeutinnen eher in der Therapie tätig sind, wobei diese Expertinnen auch integrativ in der Sprachförderung arbeiten.

Weiter soll hier erläutert werden, dass von den insgesamt 228 verdichteten Äusserungen die schulischen Heilpädagoginnen mit 121 und Therapeutinnen und Therapeuten mit 107 Verdichtungen vertreten sind. Codiert wurden bei den schulischen Heilpädagoginnen 205 und bei den Therapeutinnen und Therapeuten 169 sprachdidaktische Grundsätze. Dies zeigt, dass prozentual zur einzelnen Verdichtung bei den schulischen Heilpädagoginnen leicht mehr sprachdidaktische Grundsätze gesichtet wurden. Einerseits ist es ein kleiner Unterschied, andererseits ist der Grund dafür hier nicht ersichtlich.



**Abbildung 24: Schwerpunkte der Sprachdidaktikbereiche in den Gruppen SHP und Logo / PMT**

Die Anzahl Verdichtungen der sprachdidaktischen Grundlagen in den Gruppen SHP und Logo / PMT werden in der Abbildung 25 dargestellt. Wie oben erwähnt, wurden bei den schulischen Heilpädago-

ginnen 205 und bei den Therapeutinnen und Therapeuten 169 sprachdidaktische Grundsätze codiert. Dies sind bei den Therapeutinnen und Therapeuten etwa 18 % weniger Codierungen. Also müssen, um die Anzahl der beiden Bereiche miteinander zu vergleichen, bei den Therapeutinnen und Therapeuten 18% der Anzahl Codierungen dazugezählt werden. Dann würden bei den Therapeutinnen und Therapeuten im Bereich der mentalen Repräsentationsebene 28, bei Perspektive und Motivation des Kindes 40 und bei „Situationen, die zum Sprechen anregen“, 13 Codierungen stehen. Weiter würde bei Sprach- und Entwicklungsstand des Kindes 53, bei Lernen und Abspeichern 40 und bei Konzentrationsfördernd 25 Codierungen zu sehen sein. Das heisst, im Bereich Konzentrationsfördernd ist der Unterschied mit 1 und bei Perspektive und Motivation des Kindes mit 3 Differenzen sehr klein. Bei den mentalen Repräsentationsebenen zeigt sich ein Unterschied der Anzahl Codierungen von 6 und beim Lernen und Abspeichern einer von 8. Markanter ist der Unterschied von 11 Codierungen bei „Situationen, die zum Sprechen anregen“ und mit 21 Unterschieden im Bereich Sprach- und Bewegungsentwicklung. Im Kapitel Diskussion wird detaillierter darauf eingegangen.

#### 4.2.4 Expertinnen- und Expertenmeinungen

In diesem Kapitel werden Expertinnen- und Expertenmeinungen dargelegt. Einerseits werden für die Präsentation der Meinungen direkt transkribierte Aussagen der Expertinnen und Experten in Anführungs- und Schlusszeichen verwendet. Andererseits werden weiter kursiv und mit < > gekennzeichnete Verdichtungen verwendet. Die quantitative Fragestellung der Bedeutung der Sprachförderung durch Bewegung wird auf einer Skala von 1 bis 10 in einer Grafik präsentiert.

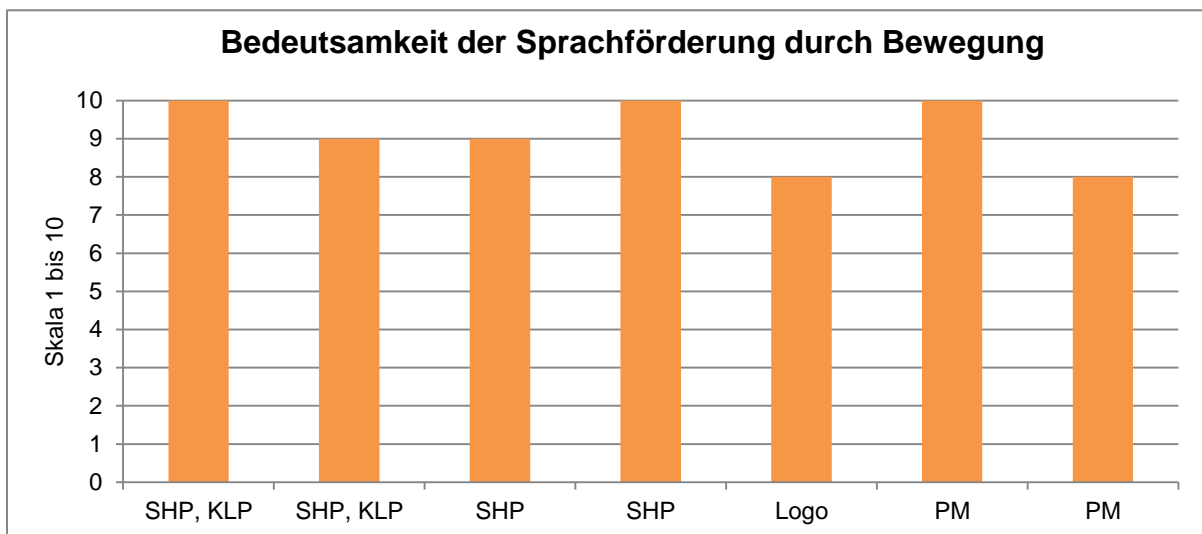
##### Meinungen zur Bewegung als Grundbedürfnis

Im Bereich Bewegung als Grundbedürfnis wurden in den transkribierten Aussagen ausschliesslich Meinungen gesichtet, welche das Grundbedürfnis der Bewegung als positiv und wichtig erachten. So meint eine SHP, KLP: *„Dass die Kinder Freude daran haben, dass es motiviert - also Bewegung motiviert die Kinder. Ja, sie gehört einfach dazu“* (C, Absatz 121). Oder in einer Verdichtung: *<Da es in einer Klasse mit 10 Kindern 10 verschiedene Sprachschwierigkeiten und -störungen hat, wird einfach mit Bewegung gearbeitet. Im Kindergarten geht altersbedingt alles über Spielen, Handeln und Bewegung. Je jünger die Kinder desto bewegter>* (C, Absatz 92). Eine SHP, welche integrativ in einer Klasse arbeitet, meint: *„Und vor allem Freude, damit hat die Bewegung natürlich ganz viel zu tun, weil die Bewegung eigentlich das Element vom Kind ist“* (A, Absatz 4). Eine Logopädin äussert sich wie folgt: *„Dass wir kindgerecht arbeiten. Kindgerecht heisst, da sind wir wieder beim Thema, auch mit viel Bewegung, weil das Kind den Bewegungsdrang ja angeboren hat. Der ist auch sehr wichtig für seine Entwicklung“* (E, Absatz 4). Die transkribierte Aussage einer Psychomotoriktherapeutin lautet: *„Also, ich finde Bewegung etwas Zentrales, einfach, dass unsere Kinder sich möglichst viel bewegen. Denn sie sitzen noch genug den ganzen Tag“* (G, Absatz 17).

##### Meinungen zur Bedeutsamkeit der Sprachförderung durch Bewegung

Nach der Bedeutsamkeit wurde in einer quantitativen Variante anhand einer Skala von 1 bis 10 gefragt. Diese wurde durch die interviewten Experten und Expertinnen mit qualitativen Antworten er-

gänzt. Verdichtungen und Aussagen werden hier vorgestellt. Zwei von drei Personen aus dem logopädischen Bereich wollten keine quantitative Aussage machen. Die schulischen Heilpädagoginnen, welche als Klassenlehrerinnen tätig sind, meinen: *<Auf jeden Fall die 10>* (C, Absatz 121), oder *<Eine 9>* (D, Absatz 9). Das folgende Beispiel ist eine qualitative Aussage: *<Mit der Bewegung gibst du den Kindern eine Tarnung, und dann kannst du an ihren Problemen arbeiten, ohne dass sie es merken>* (C, Absatz 98). Die integrativ und oder separativ tätigen schulischen Heilpädagoginnen denken: *<Fast eine 10>* (A, Absatz 54) und *<Ganz klar 10>* (B, Absatz 128). Fast eine 10 wird in der unten stehenden Tabelle mit einer 9 aufgeführt. Aus Sicht der logopädischen Therapie meint man: *<Bewegung und alle Erfahrungen sind für Kinder wichtig. In der Therapie wird Bewegung nur dort eingesetzt, wo sie mit der Sprache zu tun hat>* (F, Absatz 111). Eine Logopädin meint ganz konkret: *„In Bezug auf meine Therapie, die ich gezeigt habe, ist es sehr zentral. Aber die Kinder sollen sich ganz gezielt bewegen und nicht einfach Ba-na-ne sagen! Also nicht jede Bewegung ist per se toll!“* (F, Absatz 109). Dabei spricht sie vom Sprachrhythmus, welchen sie mit konkreten Bewegungen begleitet und Ba-naa-ne mit betontem aa spricht. *<Sprachförderung soll kindgerecht und somit mit viel Bewegung angeboten werden. Der Bewegungsdrang ist angeboren, und Bewegung ist für die Entwicklung wichtig>* (E, Absatz 4). Eine quantitative Aussage lautete: *<Eine 8!>* (G, Logo, Absatz 40). Die Psychomotoriktherapeutinnen meinen: *<10!>* (H, Absatz 71) und *<Eine 8!>* (G, PMT, Absatz 41).



**Abbildung 25: Bedeutsamkeit der Sprachförderung durch Bewegung auf einer Skala von 1 bis 10**

In der oben aufgezeigten Abbildung 26 ist die Bedeutsamkeit der Sprachförderung durch Bewegung in Form von Punkten auf einer Skala von 1 bis 10 ersichtlich, wie sie uns die Experten und Expertinnen genannt haben.



## Meinungen zum Zusammenhang von Sprach- und Bewegungsentwicklung

In diesem Abschnitt werden Aussagen vorgestellt, welche mögliche Zusammenhänge von Sprach- und Bewegungsentwicklung aufzeigen.

Eine Mehrheit der Meinungen sagt, dass Bewegung und Sprache eng zusammenhängen. Dazu ein Beispiel einer Logopädin: *„Bewegung ist eigentlich ein Sprachmotor des Kleinkindes, denn sobald es von der Mutter weggehen kann, kommt die Trotzphase und dann sagt es „nein“ und „ich“, und dann wird die Sprache wichtig, wenn man etwas fordern oder begründen kann. ... Wir haben viele Kinder, welche schon in der Bewegungsentwicklung Mühe hatten als Kleinkinder“* (E, Absatz 97). Eine Psychomotoriktherapeutin formuliert es wie folgt: *„Also, ich habe jetzt einige Fortbildungen zu Sprache und Bewegung gemacht, seit ich hier an der Schule bin. Ja, ich finde es eindrücklich, wie eng das zusammenhängt und wie das aufeinander aufbaut“* (H, Absatz 11). Und eine Schulische Heilpädagogin, welche als Klassenlehrperson arbeitet, meint: *„Ich denke, es muss Zusammenhänge von Sprachentwicklung und Bewegungsentwicklung geben, weil fast alle von unseren Kindern Psychomotorik nötig haben“* (D, Absatz 59). Es gibt jedoch auch Ausnahmen, wie zum Beispiel die Aussage einer Schulischen Heilpädagogin, welche als Klassenlehrerin tätig ist, lautet: *„Aber andererseits hatten wir schon einen, der im Kunstturnen war und dort weit gekommen ist. Und in der Sprache war er ganz schwach. Das gibt es auch. Und du siehst Schwerbehinderte im Rollstuhl, die problemlos sprechen. Darum finde ich es ein spannendes Thema. Ich finde, du kannst nicht sagen, es ist so! Aber es gibt viele Kinder, denen du ansiehst, dass es Zusammenhänge gibt und bei anderen überhaupt nicht“* (C, Absatz 107).

## Meinungen zur Freude und Motivation, in Verbindung mit Bewegung

Zu Freude und Motivation, welche bei der Ausübung von Bewegung mitspielt, sollen hier von Expertinnen und Experten einige Aussagen angefügt werden.

Eine Schulische Heilpädagogin äussert sich wie folgt dazu: *„Vor allem Freude, damit hat die Bewegung natürlich ganz viel zu tun, weil die Bewegung eigentlich das Element des Kindes ist.“* (A, Absatz 4). Von einer Klassenlehrperson kommen folgende Beispiele: *„Ja eben, vor allem eigentlich, dass es spielerisch abläuft. Dass die Kinder Freude daran haben, dass es motiviert - also Bewegung motiviert die Kinder. Ja, es gehört einfach dazu“* (C, Absatz 121). Diese Person meint weiter zur Bewegung: *„Sie gehört in den Alltag, und wenn du lauter Jungs hast, dann sowieso“* (C, Absatz 124). Logopädinnen meinen zur Bewegung: *„Es ist einfach kindgerechter, sie sind auch viel länger aufmerksam und motivierter.“* (E, Absatz 22). Eine Logopädin meint zur Bewegung: *„In der Therapie beschränke ich das auf ein Mass, wo ich finde, dass es wichtig ist, dass wir eine gute Beziehung haben, weil ich es wichtig finde. Die Kinder sollen gerne zweimal in der Woche zu mir kommen, und wenn ich jetzt immer sehr abstrakt und knochentrocken das machen würde, dann würden die Kinder nach einer Weile sicher sagen, da gehe ich lieber nicht mehr hin. Also spiele ich mit ihnen auch mal 5 Minuten Ball, oder wir malen auch ein Bild, das dann bei mir an der Wand hängt, oder wir machen ein Regelspiel. Aber ich mache ihnen schon klar, das ist Arbeit, und wir machen das, weil du mit dem Sprechen Probleme hast, und wir kümmern uns darum. ... Im Kindergarten finde ich das noch angebracht, aber jetzt habe*

ich Erst- bis Drittklässler“ (F, Absatz 20). Eine abschliessende Äusserung macht in diesem Abschnitt eine Psychomotoriktherapeutin: *„Mir ist wichtig, dass sich die Kinder wohlfühlen, dass sie gerne kommen, dass sie motiviert sind. Das ist in jedem Bereich, den man fördern möchte das „A“ und „O!“* (H, Absatz 69).

### Meinungen zur Sprachförderung durch Bewegung

In den Aussagen der Experten und Expertinnen zu Sprachförderung durch Bewegung waren verschiedene Sichtweisen der einzelnen Personen ersichtlich. Die einen sprechen grundsätzliche Überzeugungen an, andere sprechen aus der Perspektive des Kindes und deren Bedürfnissen oder von den vorgegebenen Raumverhältnissen.

Eine Logopädin äusserte sich mit folgender bildhaften Aussage zur Sprachförderung durch Bewegung, welche sie im Verlaufe der Aussage differenziert erklärte und begründete: *„Ich sage einfach, es ist wie ein Komet, nach dem der Kapitän auf einem Schiff sich ausrichtet. Ich brauche eine Ausrichtung. Meine Ausrichtung ist, dass ich mir bei der Planung von den Therapiestunden oder der Sprachförderung immer auch einen Moment Zeit nehme und mir überlege, wo kann ich Bewegung einbauen. Und zwar sei das entlastend oder sei das Verhaltensregulation bei ADS, ADHS oder Spannungsabbau oder auch unterstützend zum Thema, was wir erreichen wollen.“* (E, Absatz 122). Sie ist sich auch ihrer räumlichen Verhältnisse bewusst und sucht den Kindern zuliebe einen Weg, um genügend Bewegung in die Sprachförderung einzubauen: *„Weil ich auch in diesem Zimmer, das ja sehr klein ist und ich sehr viel Material drin habe, eben schaue, dass ich immer sehr viel Bewegung einbaue, das ist mir sehr wichtig. Ich finde, es ist ein Drang des Kindes, und es gehört zu seinem Entwicklungsalter“* (E, Absatz 6). Eine schulische Heilpädagogin spricht mit ihrer Aussage einen bewussten Umgang mit den mentalen Repräsentationsebenen nach Bruner an, wenn sie sagt: *„Da sich das ikonische, das bildhafte Verständnis beim Kind oftmals noch nicht ganz entwickelt hat, muss das Kind wie von sich her, also vom Enaktiven schöpfen. So muss ich es halt wieder hinunterbrechen auf eigene Erfahrungen. Wir machen dann Bewegungen, die es im Bilderbuch auch sieht“* (B, Absatz 31). Eine Psychomotoriktherapeutin meint: *„Ja, es ist wichtig, dass man eine Vorstellung, ein Bild im Kopf hat, damit man es dann benennen kann.“* (H, Absatz 76). Diese Aussage unterstützend und ergänzend meint eine andere Psychomotoriktherapeutin: *„Jedes Thema, das ist uns sonnenklar, dass das vom Greifen zum Begreifen, zum Begriff wird - also wirklich das Ganzheitliche, das spüre ich ganz fest.“* (G, Absatz 19).

### Meinungen zur Sprachförderung

Auch bei der Meinungsbefragung nach der Sprachförderung konnten verschiedene Äusserungen im Zusammenhang mit Sprachentwicklung, Entwicklungsstand, Freude und Motivation, Kommunikation oder dem Sinn im Erlernen der Sprache zusammengetragen werden.

Eine ganz kurze und prägnante Äusserung macht eine schulische Heilpädagogin: *„Allgemein findet Sprachförderung im Alltag statt“* (C, Absatz 8). Eine Logopädin wiederum spricht aus dem Blickwinkel der Sprachentwicklung: *„Was da sinnvoll ist, ist das, was alles mit Sprachspiel zu tun hat. Das kommt eigentlich alles ganz automatisch mit der Entwicklung in bestimmten Altersstufen, so wie die Kinder*

*Behälterspiele machen in einem bestimmten Alter, so machen die Kinder in einem bestimmten Alter auch Sprachspiele. Sie reimen zum Beispiel auf Teufel komm raus“ (F, Absatz 12). Allgemein meint sie: „Generell sollte mit den Kindern viel gesprochen, gelesen, vorgelesen, gesungen, gereimt werden.“ (F, Absatz 16). Sie erläutert auch, wie es zu Sprachentwicklungsstörungen kommen kann, wenn das Umfeld wenig von dem eben Genannten bietet: „Wenn ein Kind immer das Gleiche erlebt, wie soll ich das sagen, die Erlebniswelt immer gleich ist, dann hat es einen Mangel und kann eben diese Fähigkeiten nicht entwickeln.“ (F, Absatz 16). So kommt es, dass sich eine schulische Heilpädagogin wie folgt äussert: „Dass ich wirklich in diesen Basisbereichen fest in der Wahrnehmung arbeite und dass nachher halt die sensorische Integration die Phase ist, die dann ganz, ganz wichtig ist, dass es dann überhaupt die Vernetzung gibt im Hirn zwischen diesen verschiedenen Wahrnehmungskanälen. Und dann halt die Motivation! Oder dass das Kind überhaupt das ausdrücken will und Freude hat“ (B, Absatz 13). Dazu meint ein Logopäde: „Ein Teil ist sicher, dass die Kinder an ihrem Entwicklungsstand, wo sie wirklich sind, abgeholt werden.“ (G, Absatz 2). Eine Schulische Heilpädagogin, welche als Klassenlehrperson arbeitet, meldet sich mit einer Aussage aus folgender Perspektive: „Ich finde es wichtig, dass die Kinder Sprache lernen, um miteinander zu kommunizieren. Manchmal sehe ich mich etwas als Dolmetscher, dass sie spielen können, oder gerade in Konfliktsituationen einander nicht richtig verstehen. Ja, ich finde das eigentlich fast das Wichtigste, dass sie untereinander, aber auch mit anderen Personen kommunizieren können.“ (D, Absatz 2).*

So konnten die Autorinnen vielfältige Expertenmeinungen aus den verschiedenen Interviews herauslesen und präsentieren.

#### **4.2.5 Unterschied Sprachförderung und Therapie**

Bereits im ersten Interview mit einer Logopädin stellten die Autorinnen fest, dass es einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Therapie gibt. Da die Therapeutinnen selber sagen, dass beides wichtig ist und sowohl in der Therapie als auch in der Sprachförderung mit Bewegung gearbeitet werden kann, wird nur kurz darauf eingegangen.

Logopädische Experten sind in der Sprachförderung sowie in der Therapie tätig: „Es gibt eigentlich mehr oder weniger alle Formen, die wir zur Verfügung stellen. Die Einzeltherapie steht im Vordergrund.“ (G, Absatz 9). Ein Merkmal, das den Unterschied ausmacht, ist folgender: „Zuerst ist mir wichtig, dass wir zwischen Therapie und Sprachförderung trennen...Sprachförderung findet bei uns integrativ statt. Therapie ist bei mir alleine“ (E, Absatz 2 und 3). Dazu merkt eine andere Logopädin an: „Für alle Kinder ist es Sprachförderung, wenn die Eltern mit ihnen reden, singen, klatschen, usw., das ist immer Sprachförderung. Und das brauchen auch alle Kinder, das dient ihnen, das ist nützlich. Aber Sprachtherapie ist schon etwas anderes, das heisst es gibt ein Problem, und ich muss mich dem widmen“ (F, Absatz 3). Und so ist für die Therapie grundsätzlich zentral, dass die Therapeutin immer vom individuellen Entwicklungsstand des Kindes ausgeht: „Ich orientiere mich am Stand des Kindes. Ich habe Kinder, die können das bereits in der ersten Klasse brauchen, ich habe auch Kinder, für die ist es auch in der vierten noch schwierig“ (E, Absatz 39). Abschliessend eine Aussage zu Sprachförderung und Prävention sowie Therapie und unharmonische Entwicklungsverläufe: „Wir grenzen das

*schon ab, weil die Sprachförderung wie die primäre Intervention ist, welche eine grössere Prävention, hat als die sekundäre und Therapie ist die sekundäre. In der Therapie arbeitet man eher an den Entwicklungsbereichen, welche nicht harmonisch mitkommen beim Kind und absacken“ (E, Absatz 68).*

#### **4.2.6 Kritische Aussagen**

Wie die Abbildung 26 zeigt sind die Autorinnen im Rahmen der Interviews auf Expertinnen und Experten gestossen, welche der Sprachförderung durch Bewegung gegenüber vorwiegend positiv eingestellt sind. Da die Beantwortung der Fragestellung kritische Ansichten nicht direkt erfordert, haben die Autorinnen während den Interviews nicht konkret nach kritischen Meinungen gefragt. Vereinzelt waren bei den Aussagen jedoch auch kritische Stimmen zu hören. Bis dahin wurde vorwiegend die Anzahl der Verdichtungen oder Aussagen dokumentiert. Nun wollen die Autorinnen hier ergänzend noch kritische Aussagen aufzeigen.

Kritische Äusserungen macht eine Schulische Heilpädagogin mit Klassenlehrerfunktion in der Diskussion um Ablenkbarkeit: *„Und ich habe das Gefühl, es ist mit der Bewegung ähnlich. Wenn man eine Übung macht mit Bewegung, dann ist der Fokus bei den Kindern bei der Bewegung. Ich fände es eigentlich sehr cool, das miteinander zu verbinden und viel unterwegs zu sein. Aber manchmal ist es mehr eine Ablenkung für diese Kinder. Wir schauen jedoch sicher, dass man nicht immer gleich sitzt, das ist mir wichtig - einmal auf dem Boden, einmal am Tisch, mal im Kreis, einfach so die Varianten“ (D, Absatz 10).* Zudem sieht sie die Herausforderung bei der Sprachförderung durch Bewegung in der Organisation des Unterrichts: *„Mir ist Bewegung sehr wichtig, ich würde sagen sicher eine 9. Von der Umsetzung her habe ich immer das Gefühl, man müsste noch mehr und scheitere dann ein bisschen an der Organisation und an der Umsetzung.“ (D, Absatz 95).* In einem Interview wurde diskutiert, wie häufig Bewegung in einer Lektion eingesetzt wird. Die Logopädin meint dazu: *„Da kommt es ein bisschen auf das Kind selber an. Also wie alt ist das Kind. Je kleiner desto mehr würde ich Bewegung einbauen. Ich habe den Eindruck, dass die da im Haus (Sprachheilschule) viel Bewegung kriegen. Im Ausgleich dazu arbeite ich so dicht wie möglich an der Sprache. Also baue ich sie da nicht ein. Nicht, weil ich da prinzipiell dagegen bin, sondern weil ich denke, das braucht mehr Zeit, und die Kinder sind dann mehr am Spielen als alles andere. Und ich bin sehr davon überzeugt, dass es zu sprachlichen Verbesserungen wirklich durch die Arbeit an der Sprache selber kommt.“ (F, Absatz 90).*

#### **4.3 Beschreibung der Einzelfälle**

Die Beschreibungen der Einzelfälle sind subjektive Beschreibungen der Autorinnen. Da die Autorinnen die interviewten Personen nicht kennen, sind die Interviews die einzigen Anhaltspunkte dazu. Ergänzt werden diese Eindrücke durch Aussagen der interviewten Person, welche von den Autorinnen verdichtet wurden. Es soll dabei ein kleiner Einblick in die jeweilige Arbeitssituation der interviewten Person gegeben werden.

##### **Einzelfall A**

Die Schulische Heilpädagogin arbeitet in verschiedenen Kindergartenklassen. Sie unterrichtet stets kleinere Gruppen integrativ. So oft, wie es ihr sinnvoll erscheint, sind bei ihr die Kinder selber tätig. *<Beim Sprechzeichnen wird die Bewegung vom grosszügigen Zeichnen mit Versen wie etwa "Drache, Drache, du alte Löli", verbunden. Weiter wird gespielt, dass der Drache aus einer Höhle unter dem Tisch kommt, und über die Gefühle, welche ein Drache auslöst oder selber empfindet, etwa ein ängstlicher Drache>* (Absatz 71). Hin und wieder geht sie mit Kindergartenklassen in den Wald. Dort ist sie mit den Kindern kommunikativ im Spiel: *<Beim Spielen im Wald oder beim Bauen von Schlössern für die Moorzapfenzwerge erzählen die Kinder sehr viel>* (Absatz 23). Sprachförderung liegt ihr sehr am Herzen: *<Wenn ein Kind merkt, dass es etwas gelernt hat und nun andere versteht und mit ihnen sprechen kann, ist es sehr motivierend>* (Absatz 6). Mit diesem Ziel unterstützt sie Kinder handelnd und kommunikativ.

### **Einzelfall B**

Dieses Interview findet in einem gemütlichen Zimmer voller anregender und vielfältiger Materialien statt. Hier arbeitet eine Schulische Heilpädagogin, welche einerseits integrativ in Kindergartenklassen arbeitet und andererseits separativ in ihrem Zimmer mit Kindergartenkindern unterwegs ist. Das Sprachverständnis erachtet sie als ganz zentral. Sie meint: *<Um das Sprachverständnis abzuschätzen, wird das Handeln des Kindes beobachtet, was Feedback darüber gibt, ob das Kind die Aussage verstanden hat>* (Absatz 13). Im Handeln der Kinder sieht sie jedoch auch die Aspekte der Motivation, der Aktivierung der Wahrnehmungssinne und des Lernens. *<Das Kind muss Lust entwickeln, Sachen auszuprobieren. Durch das selber tätig sein werden die Sinneskanäle vernetzt, und es kann Sachen abspeichern>* (Absatz 145). Sie bringt es in folgender Verdichtung zum Ausdruck: *<Das ganze Lernen funktioniert über das Ausprobieren, das Handeln und die Bewegung, also über die eigenen Erfahrungen. Die Sprache ist das Ergebnis von dem, was man im enaktiven Bereich und dann durch ikonische Bilder gelernt hat>* (Absatz 128). Aus folgendem Grund unterrichtet sie sehr gerne kleine Gruppen von Kindern: *<Eine Interaktion zwischen den Kindern ist neben der Interaktion zur SHP sehr motivierend und wichtig>* (Absatz 92). Sie beobachtet, wie spontan Kinder untereinander versuchen Sprache einzusetzen.

### **Einzelfall C**

Die Schulische Heilpädagogin führt eine Kindergartenklasse von 12 Kindern an einer Sprachheilschule. Sie meint: *<Sprachförderung findet im Alltag statt>* Absatz 6. *In ihrem Unterricht setzt sie regelmässig die Schweizer Gebärdensprache ein: <Da der Junge über den auditiven Kanal nichts aufnehmen konnte, zeigte er in der Regelschule starke Auffälligkeiten im Verhalten. Mit den Gebärden konnte er Sprache lernen>* (Absatz 44). Mit grosser Beharrlichkeit unterstützt und begleitet sie die Kinder beim Sprechen. *<Die Verbzweitstellung wird durch Bewegung und Gesten im Alltag geübt. Wenn ein Kind etwas möchte wird es von der SHP z.B. durch einen Dreiwortsatz mit Subjekt, Verb, Objekt begleitet>* (Absatz 59). Ihr ist wichtig, dass die Kinder vielfältige Erfahrungen machen können und die verschiedenen Wahrnehmungskanäle angesprochen werden. Die auditive Wahrnehmung ist ihr besonders wichtig: *<Da viele Kinder Auffälligkeiten in der auditiven Wahrnehmung haben, wurden bei ihnen Alltagsgeräusche nicht abgespeichert. Dies wird gezielt mit erraten von verschiedenen selbst-*

*produzierten Geräuschen geübt*> (Absatz 69). So sind die Kinder oft handelnd in Bewegung und machen viele bereichernde Erfahrungen. Ein lebendiges auch mal lautes Freispiel ist ihr ein zentrales Ziel für die Sprachförderung.

### **Einzelfall D**

Die Autorinnen treffen die Schulische Heilpädagogin in einem stattlichen Schulhaus. Sie arbeitet in einer Sprachheilschule an einer Unterstufenklasse. Hier wird viel im Bereich der Phonologischen Bewusstheit gearbeitet. *<Wörter werden zu Einzellauten zerlegt, mit Steinen gelegt und abgelaufen>* (Absatz 44). Auch die verschiedenen Repräsentationsebenen nach Bruner sind bei der Durchführung von Experimenten sichtbar. *<Die Kinder führen nach Vorlagen handelnd Experimente durch>* (Absatz 20). *<Beim Thema Wasser wird viel gehandelt und die Kinder spielen lieber mit Wasser als zu lesen und zu schreiben>* (Absatz 55). Sie meint, ein weiterer wesentlicher Teil der Sprachförderung sei die Kommunikation, da diese für das alltägliche Miteinander grundlegend ist. *<Wichtig ist, dass die Kinder Sprache lernen, um untereinander (auch in Konfliktsituationen) und mit anderen Personen zu kommunizieren>* (Absatz 2). Die Schulische Heilpädagogin achtet darauf, dass die Kinder immer wieder in Bewegung sind. Bewegtes Lernen im Rahmen von wechselnden Arbeitsorten und Sitz- oder ab und zu Liege- oder Stehpositionen sind ihr wichtig. *<Die Kinder lernen und arbeiten an verschiedenen Orten, wie auf dem Boden, am Tisch und im Kreis>* (Absatz 10). Da die Sprachheilschule als Ganztageschule geführt wird, werden die Kinder ausserhalb der Schulzeit von Sozialpädagoginnen betreut, welche auf genügend Bewegung und vielfältige Erlebnisse achten. (Als die Autorinnen da waren, kamen sie eben von einem Bauernhofbesuch zurück).

### **Einzelfall E**

Die Logopädin arbeitet an einer Sprachheilschule. Sie unterscheidet in ihrem Berufsalltag Sprachförderung und Therapie. Dazu meint sie: *<Sprachförderung findet integrativ statt und Therapie bei mir alleine>* (Absatz 2-3). Dieser Aspekt wird folgend differenziert: *<Sprachförderung ist primäre Intervention mit grosser Prävention. Therapie ist sekundär und arbeitet mit den Entwicklungsbereichen, die nicht harmonisch mitkommen>* (Absatz 68). Sie ist der Meinung: *<Bewegung stützt, unterstützt und ermöglicht die Vorstellungsebene, beim Wortschatz, beim Sprachverständnis, in der Grammatik und dann weiter beim Schriftspracherwerb>* (Absatz 124). Ihre Schilderungen zeugen von einem riesigen Fundus an Sprachförderung durch Bewegung. Diese bietet sie den einzelnen Kindern sehr angepasst nach ihrem individuellen Sprach- und Bewegungsentwicklungsstand an. *<Die verschiedenen Methoden werden, je nachdem wie ein Kind darauf anspricht, eingesetzt. In der Sandwanne werden kleine und grosse Buchstaben geschrieben und der korrekte Schreibablauf geübt. Das Taktil-kinästetische des Sandes und die Wahrnehmung mit der Bewegung haben viele Kinder sehr gerne>* (Absatz 15). Ein weiteres Beispiel, bei dem zu sehen ist, wie differenziert sie auf Kinder eingeht, soll erwähnt werden: *<Bei Kindern mit Dispraxie werden Bewegungen möglichst einfach gehalten. So werden selbstklebende Diamantpunkte für die Anbahnung des „sch“ für schön gewählt>* (Absatz 125-127).

### **Einzelfall F**

Die Logopädin arbeitet an einer Sprachheilschule. Die Autorinnen fragen sie nach dem Unterschied von Sprachförderung und Therapie. Sie antwortet: *<Sprachförderung und Bewegungsförderung tun allen Kindern gut. Therapie braucht das Kind, wenn es Schwierigkeiten hat, mit denen es nicht selber zurecht kommt. Es werden da gezielt bestimmte Bereiche gefördert>* (Absatz 2). So orientiert sie sich beim Arbeiten mit den Kindern an deren Sprach- und Bewegungsentwicklung. Sie erzählt uns von der Theorie von Zvi Penner, welche sie in ihrer Therapie umsetzt und damit erfolgreiche Erfahrungen macht. *<Mit Bewegungen, wie klatschen, Schulter tippen und Nase berühren, wird die Betonung der Wörter visuell und akustisch unterstützt>* (Absatz 33). Dadurch haben die Kinder die Möglichkeit, den Sprachrhythmus zu verinnerlichen. *<Der akustische Eindruck eines Wortes wird durch Bewegungen und akustische Signale verstärkt und geübt, bis das Sprachgefühl in Fleisch und Blut übergeht>* (Absatz 67). Grundsätzlich zur Sprachförderung meint sie: *<Mit Kindern soll viel gesprochen, gelesen, vorgelesen, gesungen und gereimt werden>* (Absatz 16). Bei jüngeren Kindern baut sie mehr Bewegung in die Therapiestunde ein als bei älteren Schülern und Schülerinnen.

### **Einzelfall G**

An diesem Interview nahmen eine Psychomotoriktherapeutin und ein Logopäde teil. Ihnen beiden ist der Sprach- und Bewegungsentwicklungsstand sehr wichtig. *<Die Kinder werden an ihrem Entwicklungsstand abgeholt>* (Absatz 2). Im Umgang mit dem Sprachverständnis ist ihnen folgendes wichtig: *<Der gegenseitige Blickkontakt ist beim Sprachverständnis wichtig>* (Absatz 5). Grundsätzlich sind sie der Überzeugung, dass: *<Jedes Thema ganzheitlich vom Greifen zum Begreifen führt>* (Absatz 19). Aus diesem Grund bieten sie viele Erfahrungen handelnd an: *<Die Verknüpfung mit der Handlung (Hot), also der Bewegung, ist bei der Wortschatzerweiterung sowie bei der Grammatik sehr wichtig>* (Absatz 15). Es scheint ihnen auch wichtig zu sein, dass sie Ideen der Kinder aufnehmen. *<Spiele wie "verliebt, verlobt, verheiratet, geschieden..." welche die Kinder mitbringen, werden aufgenommen>* (Absatz 38). Ein weiteres Anliegen, das kommuniziert wird, ist die alltägliche Zusammenarbeit. *<Unter dem Titel "Tierparcours" haben Kinder in der Psychomotorik die Bewegung eines Tieres gespürt und nachvollzogen. Anschliessend haben sie in der Therapie ein Plakat mit Bildern und Texten zum Tier gestaltet>* (Absatz 22-23).

### **Einzelfall H**

Die Psychomotoriktherapeutin arbeitet in einer Sprachheilschule. Die Kinder kommen einerseits zu ihr in die Therapie, und andererseits geht sie auch zur Förderung in die Klassen. Sie erzählt uns von den vielschichtigen Schwierigkeiten, welche sie einbezieht. *<Grundsätzlich wird an den Stärken und Vorlieben der Kinder angesetzt. Das ist manchmal schwierig, wenn das Kind neben sprachlichen auch noch motorische, soziale und emotionale Auffälligkeiten zeigt>* (Absatz 5). *<Die Stärken und Interessen müssen bei jedem Kind herausgefunden werden. Erst dann kann der richtige Ansatz bestimmt werden>* (Absatz 16). Da ihre Therapie eben viele Facetten beinhaltet, arbeitet sie mit den Kindern auch in verschiedenen Bereichen. *<Die phonologische Bewusstheit wird mit der Gafomotorik geübt, indem auf einem grossen Papier beispielsweise die Silben vom Wort Tram-po-lin wie Sprünge ge-*

zeichnet werden> (Absatz 24). Oder ein anderes Beispiel: <Kindern mit Verkrampfungen oder grafo-motorischem zu starkem Druck wird der Schwerpunkt auf die Körperwahrnehmung und die Raum-Lage-Beziehung gelegt. Diese Erfahrungen werden jedoch immer auch sprachlich begleitet> (Absatz 30). Ganz andere Bedürfnisse werden hiermit befriedigt: <Im grossen Bewegungsraum kann die Befragte den Kindern Raum und Möglichkeit bieten, sich auszuleben, laut zu sein und auch mal zu kämpfen> (Absatz 79). Wichtig sind ihr der Anfang und der Schluss einer Therapie- oder Förderstunde. <In der Reflexionsrunde wird das Gespielte nochmals besprochen und von den Kindern ab und zu auch umschrieben, wenn das Wort fehlt. Sehr gut ist, wenn das Kind fragt, wenn es etwas nicht verstanden hat> (Absatz 77).

#### 4.4 Triangulation

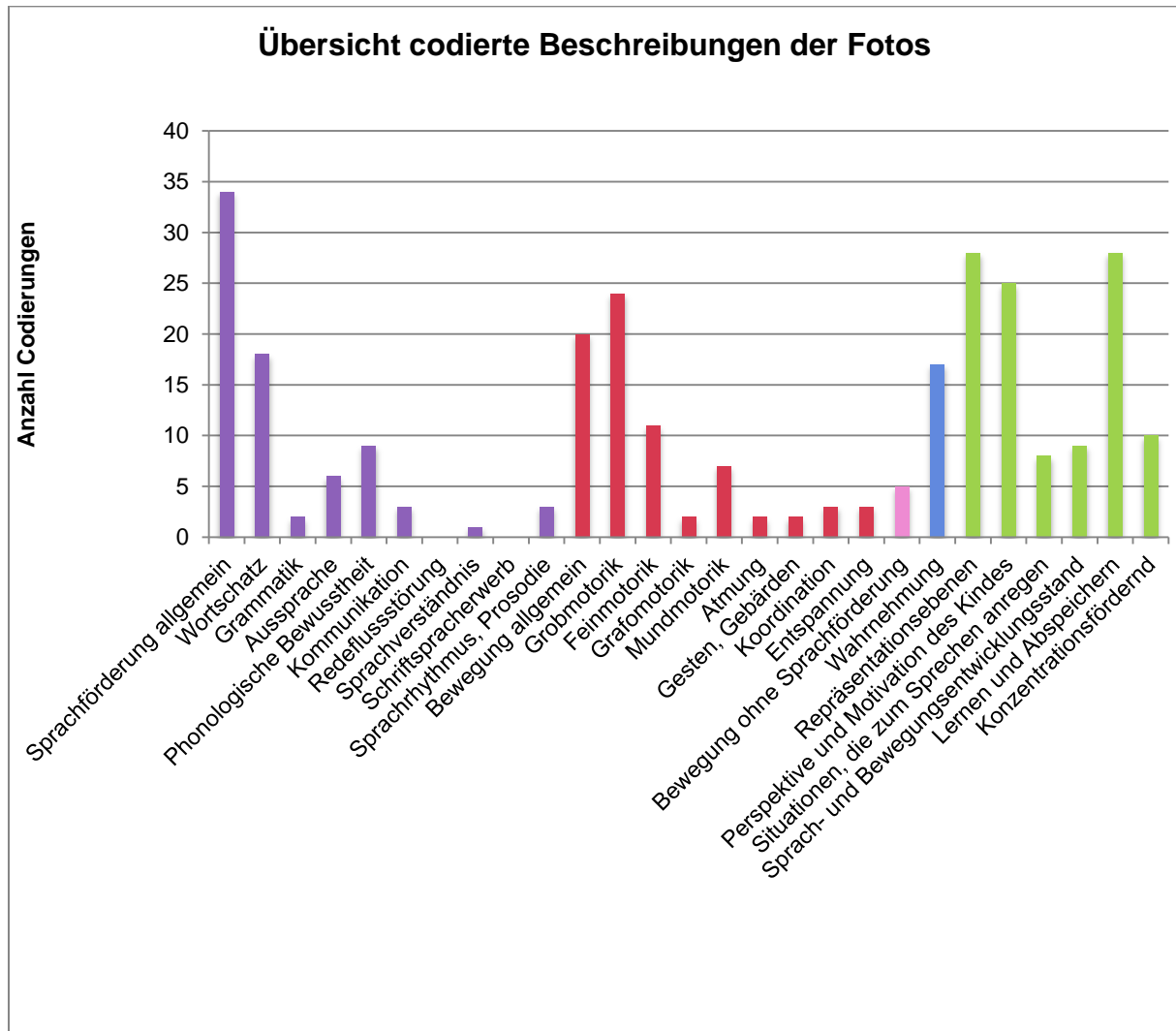
Um die einzelnen Bereiche der Sprachförderung, der Bewegung und der Fachdidaktik Sprache aus einer weiteren Perspektive zu betrachten, wählten die Forscherinnen eine bildliche, wie sie Bruner (verschiedene Repräsentationsebenen) nennt, eine symbolische Ebene. Diese wurde durch Worte und Erklärungen ergänzt, welche durch die Autorinnen in ikonischer, also schriftlicher Weise festgehalten wurden.

Unter den durch Fotos ersichtlichen Beispielen gibt es ausschliesslich solche, welche Sprachförderung durch Bewegung darstellen. Dies im Gegensatz zu den Äusserungen der interviewten Expertinnen und Experten, welche auch einzelne kritische Aussagen machten. Die Meinung der Experten und Expertinnen ist in den Fotos und deren Beschriftungen nicht ersichtlich. Es wurde in diesem Rahmen auch nicht danach gefragt.



#### 4.4.1 Eine Übersicht

In der folgenden Abbildung 27 ist eine Gesamtübersicht der codierten Beschreibungen in Kombination der Fotos zu sehen. In den anschließenden Abschnitten wird auf die einzelnen Bereiche eingegangen.



**Abbildung 26: Gesamtübersicht der Anzahl Codierungen der Beschreibung der Fotos**

In der oben dargestellten Abbildung 27 wird eine Gesamtübersicht der Anzahl Codierungen der Beschreibungen der Fotos, aufgeteilt in die verschiedenen Bereiche, dargestellt.

#### Aus der Perspektive der Sprachförderung

In der Kombination von Foto und deren Beschriftung konnte Sprachförderung allgemein am häufigsten, nämlich 34-mal codiert werden. Als Beispiel kann dies eine Variante einer Schulischen Heilpädagogin verdeutlichen: <Gegensätze visualisieren zum Lied „mir hebed enand“, um diese mit Kindern beim Singen darzustellen> (Foto A1). Und folgend ein Beispiel aus dem therapeutischen Bereich: <H3: Mit dem Rollbrett können die Kinder vorwärts und rückwärts, auf dem Bauch oder sitzend fahren. Sie können verschiedene Sachen transportieren. Es lassen sich verschiedene Rollenspiele spielen.>

In beiden Beispielen ist ersichtlich, wie sich die Lehrperson im sprachlichen Kontakt mit den Kindern bewegt und in der Sprachförderung arbeitet. Die Wortschatzförderung wurde bei 18 Fotos erkannt. Anbei ein Beispiel: *<Zum Thema wird gemalt, geschnitten und geklebt. Dabei werden Wörter wie Flossen, Augen, Mund, Fisch, Schuppen, glitzernd, Schere, schneiden und Leim, leimen geübt>* (Foto D5). Die Phonologische Bewusstheit wurde 9-mal, die Aussprache 6-mal, Sprachrhythmus / Prosodie und Kommunikation je 3-mal gesichtet. Der Bereich der Grammatik konnte 2-mal und das Sprachverständnis 1-mal entdeckt werden. Weder zur Redeflussstörung noch zum Schriftspracherwerb wurden bei den Fotos Anhaltspunkte gefunden.

### Aus der Perspektive der Bewegung

Unter den beschrifteten Fotos konnte die Grobmotorik 24-mal gesichtet werden. Ein Beispiel dazu soll einen Einblick geben. *<Mit dem Cachon unterstützen die Kinder die Sprache rhythmisch, begleiten Lieder oder klopfen Silben>* (Foto C2). Wenn sie auf dem Cachon einen Rhythmus klopfen, müssen sie präzise grobmotorische Bewegungen ausführen. Bewegung allgemein war 20-mal ersichtlich. Auch dazu ein Beispiel: *<Die Bilder aus dem „Sprachdachs“ sind Beispiele zum Lernen der Präpositionen. Die Befragte meint: „Wenn man direkt von den Kindern Fotos macht, ist klarer, was man meint. Beim Dachs weiss man nicht so genau, meint man jetzt den Dachs oder die Schachtel“>* (Foto E4). Auch dieses Beispiel zeigt, wie wichtig die Bewegung und damit das direkte Einbeziehen des Kindes als Person für die Sprachförderung ist. Die Feinmotorik konnte 11-mal, die Mundmotorik 7-mal und Bewegung ohne Sprachförderung 5-mal beim fotografierten Arbeitsmaterial codiert werden. Je 3-mal entdeckten die Autorinnen Koordination und Gleichgewicht, sowie Entspannung. Grafomotorik, Atmung sowie Gesten und Gebärden wurden je 2-mal erkannt. Immer wieder, nämlich 17-mal war die Wahrnehmung ersichtlich.

### Aus der Perspektive der Sprachdidaktik

In der Auseinandersetzung mit den sprachdidaktischen Prinzipien zeigte sich, dass die Mentalen Repräsentationen, sowie Lernen und Abspeichern je 28-mal zu erkennen waren. Zuerst ein Beispiel zu den Repräsentationsebenen: *<An verschiedenen Posten führen die Kinder unterschiedliche Wasserexperimente durch. Die sprachliche Begleitung und die Dokumentation auf Papier sind ein wichtiger Teil davon>* (Foto D1). Wie Bruner (Kap. 2.11.1) sagt, wirken verschiedene Repräsentationsebenen beim Lernen unterstützend. Wenn man Experimente, wie im Beispiel beschrieben, durchführt, sind in der Aufgabenstellung die enaktive, die symbolische sowie die ikonische Ebene enthalten. Und nun ein Beispiel zu Lernen und Abspeichern: *<Verschiedene Gegenstände, wie z.B. Holztiere, werden in den Kirschsteinen versteckt und unter kommunikativer Anleitung wieder gesucht. Damit kann der Wortschatz erweitert und geübt werden>* (Foto B7). Perspektive und Motivation des Kindes konnte 25-mal, Konzentrationsfördernd 10-mal, Sprach- und Bewegungsentwicklung des Kindes 9-mal, „Situationen, die zum Sprechen anregen“, 8-mal codiert werden.

#### 4.4.2 Ein bildhafter Einblick

Um den Leserinnen und Lesern einen bildhaften Einblick zu ermöglichen, haben die Autorinnen einen kurzen Überblick mit beschrifteten Fotos zusammengestellt, welchen sie gerne hier präsentieren. Bei den hier zusammengestellten Fotos wurde auch auf eine breite sprachdidaktische Abstützung, sowie auf eine ausgeglichene Verteilung der interviewten Expertinnen und Experten geachtet.



A6: Die Kinder malen die Umrisse ihrer Hand, stempeln die Tiere und lernen die Namen der Finger, der Tiere und den Fingervers: Im Stall, da hät's foif Tier gha.



B3: Anlaut Löffel, welche für verschiedene Bewegungsspiele in Verbindung mit dem Anlaut genutzt werden können. Mit dem Löffel wird etwa ein Ballon balanciert oder in die Luft geschlagen und dazu der entsprechende Anlaut lautiert.



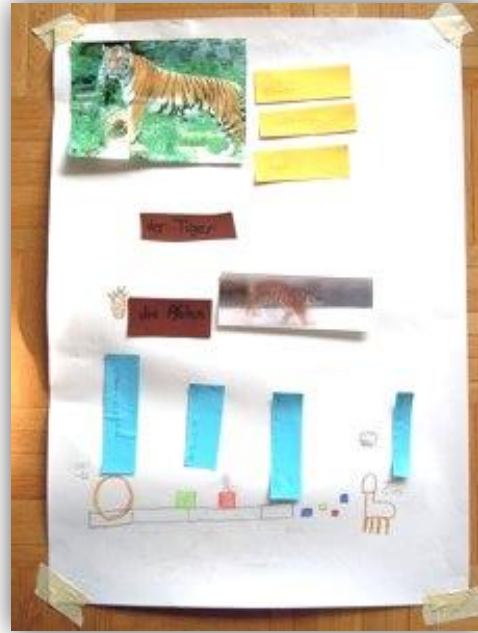
C1: Mundbilder mit Handzeichen kombiniert. Zusätzlich haben sie noch ein Lautsymbol darauf geklebt. So z.B. eine Person, welche Holz hackt für das „K“.



D1: An verschiedenen Posten führen die Kinder unterschiedliche Wasserversuche durch. Die sprachliche Begleitung ist ein wichtiger Teil davon.



E1: Ein weicher Ball mit Gummihaaren ist an einer Schnur an der Decke befestigt. Er lässt sich durch das ganze Zimmer schwingen und wieder fangen. Kinder, welche sehr starke Regulationsschwierigkeiten haben, lieben den sehr!



G11: Die Kinder gestalten die Plakate an verschiedenen Orten. In der Schule, in der Logopädie und in der Psychomotorik werden sie in Bewegung umgesetzt.



H7: Mit dem Schwert üben die Kinder die korrekten Abfolgen der Buchstaben. Aber auch Rollenspiele werden gespielt.



E6: Die Darstellung von Hauptsätzen mit der Verbzweitstellung. Die Kinder können von Reif zu Reif gehen oder hüpfen. 1.Reif: Kärtchen für das Subjekt (ein Kärtchen mit einer Person). 2.Reif: Das ist das Verb, das Handeln (ein Kärtchen mit einer Hand), da kommen immer Gegenstände dazu rein, z. B. eine Kelle bei "Ich rühre". 3.Reif: Hier ist das Objekt z. B. eine Orange für "Ich presse eine Orange". Dann kommt die nächste Aussage "du". (Dreht das Kärtchen für "du" um).

**Abbildung 27: Beschriebene Fotos aus der Praxis der Expertinnen und Experten**

Die hier aufgeführten Fotos sollen einen ersten bildhaften Einblick in die Praxis der Sprachförderung durch Bewegung geben. Weitere Bilder befinden sich im Gang.

#### 4.4.3 Einen Vergleich der verschiedenen Einblicke durch die Triangulation

Hier soll ein Vergleich der Codierungen der Interviews und der Triangulation durch Fotos dargestellt werden. Wenn die Abbildung 9 und 27 „Übersicht der codierten Verdichtungen“ und „Übersicht der codierten Beschreibungen der Fotos“ verglichen werden, können einige sich überschneidende Tendenzen festgestellt werden. So werden im Bereich Sprachförderung in beiden Abbildungen Sprachförderung allgemein am häufigsten und die Wortschatzförderung am zweithäufigsten genannt. Das Training der Phonologischen Bewusstheit steht in beiden Abbildungen an dritter Stelle. Im Bereich Bewegung sind in beiden Abbildungen Bewegung allgemein und Grobmotorik, jedoch in umgekehrter Reihenfolge, am häufigsten respektive am zweithäufigsten ersichtlich. In beiden Abbildungen zu den Fotos und den Interviews steht die Wahrnehmung an dritter Stelle also mit einem erwähnenswerten Anteil. Bei den sprachdidaktischen Grundsätzen werden von den Experten und Expertinnen die „mentalen Repräsentationen“, „Perspektive und Motivation des Kindes“ und „Lernen und Abspeichern“ überschneidend als wesentliche Punkte erachtet und dementsprechend häufig genannt. Ein beachtlicher Unterschied hingegen zeigt sich im Bereich der Sprach- und Bewegungsentwicklung. Dabei sind bei den Beschreibungen der Fotos deutlich weniger Codierungen ersichtlich. Da es sich beim abgebildeten Unterrichtsmaterial ja um Arbeitsmaterial handelt, welches zu unterschiedlichen Zeitpunkten und zur Erreichung des Sprachförder- oder Therapieziels eingesetzt wird, wird es wahrscheinlich sowieso zielgerichtet, entsprechend der Sprach- und Bewegungsentwicklung des Kindes eingesetzt. Genau so wie dies die Expertinnen und Experten beim Beschreiben ihres Unterrichts den Autorinnen erzählt haben.

#### 4.5 Beantwortung der Fragestellung

Durch die Interviews mit den Expertinnen und Experten erhielten die Autorinnen einen reichhaltigen, vielfältigen und weitreichenden Einblick in die Sprachförderung oder Sprachtherapie durch Bewegung bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. Die Einblicke in den Alltag und den fachlichen Hintergrund der interviewten Personen, welche die stets gleiche Thematik, nämlich Sprachförderung oder Therapie durch Bewegung von vier- bis achtjährigen Kindern im Fokus hatte, zeigte immer wieder eine neue Perspektive. Für die Beantwortung soll hier die Fragestellung nochmals erläutert werden:

**Inwieweit setzen Expertinnen und Experten,**

**welche mit vier- bis achtjährigen Kindern arbeiten,**

**Bewegung in der Sprachförderung und Therapie ein?**

Um die Fragestellung zu beantworten wurden die verdichteten Aussagen, welche nach den drei Bereichen „Sprachförderung oder Sprachtherapie“, „Bewegung“ und „Sprachdidaktik“ codiert wurden, benutzt. Diese Bereiche wurden, mit dem anhand der Theorie abgeleiteten Kriterienkataloges, differenziert betrachtet. Dadurch konnten die in den Aussagen enthaltenen, verschiedenen und vielfältigen

Varianten der Sprachförderung durch Bewegung erfasst, und das in der Fragestellung enthaltene Fragewort „inwieweit“ präzise beantwortet werden. Zusätzlich wurden die während den Interviews gemachten Fotografien von den Unterrichtsmaterialien der Expertinnen und Experten ausgewertet. Diese zusätzlichen Informationen ermöglichten einen weiteren Einblick in die Praxis, wodurch die oben dargelegten Ergebnisse bestätigt werden konnten. Dadurch kann die Fragestellung wie folgt zusammenfassend beantwortet werden:

Expertinnen und Experten, welche mit vier- bis achtjährigen Kindern arbeiten, setzten Bewegung in der Sprachförderung und in der Sprachtherapie in vielfältiger Art und Weise in ihrer Arbeit ein. Diese Bewegung wurde eingesetzt, um einerseits die Zielstruktur der Sprachförderung oder Therapieeinheit zu unterstützen und vertiefen, oder andererseits auch um die Konzentrationsfähigkeit und Motivation der Kinder wieder herzustellen.

Des Weiteren hat die vorliegende Arbeit bezüglich der Didaktik eine unerwartete Erkenntnis aufgezeigt. Bewegung die zur Sprachförderung, respektive Therapie verwendet wird, kann Kinder mit einer Spracherwerbsstörung ablenken. Auch ist zu erwähnen, dass Bewegung Raum benötigt und vielfältiges Material voraussetzt. Diese Antworten werden in der folgenden Diskussion noch präzisiert.

## 5 Diskussion

In der Diskussion werden die Ergebnisse besprochen, die Expertinnen und Experten kommen noch einmal zu Wort. Die Erkenntnisse werden mit der Theorie verbunden, wodurch Schlussfolgerungen für die Heilpädagogische Praxis gezogen werden können. Die kritische Reflexion und mögliche neue Fragestellungen runden die vorliegende qualitative Arbeit ab.

### 5.1 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Häufigkeiten der codierten Verdichtungen miteinander verglichen, diskutiert und allfällige Gedanken und Schlüsse daraus interpretiert und formuliert. In der Diskussion wird Bezug zur Theorie genommen. Auch Aussagen und Verdichtungen der interviewten Personen werden beigezogen. Dadurch entsteht ein Bezug zur Praxis.

#### 5.1.1 Zusammenhänge der Übersicht

Die Abbildungen 9, Übersicht der codierten Verdichtungen, und 27, Übersicht codierte Beschreibungen der Fotos, dienen als Grundlage, um die Häufigkeit der codierten Verdichtungen miteinander zu vergleichen.

##### 5.1.1.1 Aus der Perspektive der Sprachförderung

In der Übersichtsgrafik 9 fällt auf, dass die allgemeine Sprachförderung der grösste Balken mit 85 Verdichtungen darstellt. Eine mögliche Erklärung für so viele Verdichtungen ist, dass in der Sprachförderung durch Bewegung oft verschiedene Sprachbereiche gleichzeitig gefördert werden. Dadurch konnten die Aussagen nicht eindeutig einem Sprachbereich zugeordnet werden. Bei der Sprachförderung durch Bewegung werden oft verschiedene Sprachbereiche gleichzeitig gefördert, da diese oft zusammenhängen. So kann zum Beispiel beim Rhythmischen Zeichnen der Wortschatz, die Prosodie, die Aussprache sowie die Kommunikation gefördert werden. Dazu können Geschichten beigezogen werden, durch welche dann das Sprachverständnis sowie der Wortschatz gefördert werden können. Im Rahmen der Triangulation kann mit folgendem Beispiel eine Übereinstimmung aufgezeigt werden <Die Bilder aus dem „Sprachdachs“ sind Beispiele zum Lernen der Präpositionen. Die Befragte meint: Wenn man direkt von den Kindern Fotos macht, ist klarer ersichtlich, was man meint. Beim Dachs weiss man nicht so genau, meint man jetzt den Dachs oder die Schachtel> (Foto E4, s. Anhang). Mit diesen Beispielen wurde die Wortschatzförderung nun bereits mehrmals angesprochen. So kommt es auch, dass die Wortschatzförderung mengenmässig mit 40 Verdichtungen an zweiter Stelle steht. Der Wortschatz ist eine grundlegende Basis der Sprache. Im Rahmen der Wortschatzförderung können verschiedene Wortarten wie Nomen, Verben und Adjektive thematisiert und gelernt werden. Weiter wird die Phonologische Bewusstheit mit 28 Verdichtungen genannt. Da es sich dabei um Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs handelt (s. Kap. 2.1.2.1), ist es für die Kinder wichtig, dass sie diese Fähigkeiten regelmässig trainieren können. Besonders erfreulich ist, dass die Kommunikation in

der Grafik an vierter Stelle steht. Dies, weil Kommunikation viele verschiedene sprachfördernde Faktoren, wie zum Beispiel Wortschatzförderung, Pragmatik, Sprachrhythmus und / oder Sprachverständnis beinhaltet. Grammatik, Aussprache sowie Sprachrhythmus und Prosodie waren mit der Anzahl Verdichtungen im Mittelfeld. Redeflussstörung, Sprachverständnis und Schriftspracherwerb wurden weniger oft codiert und verdichtet.

### 5.1.1.2 Aus der Perspektive der Bewegung

Ähnlich wie im Bereich der Sprachförderbereiche sieht es bei der Bewegung aus. Mit 92 Verdichtungen erscheint der Bereich allgemeine Bewegung in der allgemeinen Übersicht am häufigsten. Auch hier ist ersichtlich, dass in der Sprachförderung vielfältige Bewegungsarten kombiniert stattfinden. So werden zum Beispiel bei einem Wanderdiktat die Grobmotorik und die Grafomotorik gefördert. Oder in der Wortschatzförderung werden, um die verschiedenen Begriffe rund um einen Drachen zu lernen, die Grobmotorik sowie die Koordination und die Mundmotorik benötigt. Hier ist erfreulicherweise Grobmotorik mit 57 Verdichtungen an zweiter Stelle. Grobmotorische Bewegungen scheinen einer Mehrheit der interviewten Personen wichtig zu sein. Bei der Auszählung ist zu sehen, dass 25 dieser Verdichtungen aus der Kindergartenstufe stammen. Dies entspricht der Aussage einer Expertin, die meint: „Ich finde einfach, dass dies altersbedingt ist. Je kleiner, desto bewegter.“ (C, Absatz 92). Wie in der Theorie im Kap. 2.4 beschrieben, lernt das Kind in den ersten Monaten viele Bewegungsmuster. Diese werden anschliessend durch vielfache Trainingseinheiten verfeinert und präzisiert. Im therapeutischen Bereich ist die Anzahl Verdichtungen zur Grobmotorik sehr unterschiedlich. Neben der Tatsache, dass kleine Kinder ein besonders grosses Bedürfnis nach starker, also grobmotorischer Bewegung haben, kommt, dass die interviewten Personen zum Thema Sprachförderung durch Bewegung vor allem nach grobmotorisch unterstützter Sprachförderung gesucht haben. Den Autorinnen fiel bei den Interviews immer wieder auf, dass das Wort „Bewegung“ mit grobmotorischen Bewegungen in Verbindung gebracht wurde. Erst im Laufe des Interviews wurde es manchen Experten bewusst, dass unter dem Oberbegriff Bewegung neben den grobmotorischen auch fein- und grafomotorische Bewegungen gemeint waren, das heisst, dass die Sprachförderung oder Sprachtherapie nicht nur grobmotorisch, sondern auch fein- und grafomotorisch unterstützt werden kann. Natürlich hatten die interviewten Experten und Expertinnen das gestellte Thema schon richtig interpretiert, da unter Sprachförderung durch Bewegung den Autorinnen auch ein vermehrter Einsatz von grobmotorischen Bewegungen wichtig ist. Sonst könnte ja überspitzt interpretiert werden, dass mit dem Ausmalen oder Erarbeiten von Arbeitsblättern genügend Bewegung, nämlich grafomotorische Bewegung, in die Förderung oder Therapie eingeflossen ist.

Wie bei den Ergebnissen werden hier die Feinmotorik und die Grafomotorik zusammengefasst. Zusammen wiesen sie 24 Verdichtungen auf. Bei der genaueren Betrachtung ist festzustellen, dass im therapeutischen Bereich 16 Verdichtungen zu finden sind und bei den Schulischen Heilpädagogen, welche zum Teil als Klassenlehrpersonen arbeiten, lediglich deren 8. Es lässt sich vermuten, dass die Feinmotorik und die Grafomotorik so selbstverständlich in den Unterricht gehören, dass sie wenig genannt wurden. Weiter erscheint Gestik und Gebärden mit 17 Verdichtungen. Dazu ist anzumerken, dass Gestik und Gebärden der einzige Bereich der Bewegung war, nach dem die Forscherinnen mit



der Frage „In welchen Situationen verwendest du Gestik und Gebärden, um den Wortschatz zu trainieren?“, in den Interviews aktiv nachgefragt haben. Die Interviewten mussten sich also zu dieser Bewegung äussern. Zu allen anderen Bewegungsbereichen konnten sie Beispiele erwähnen, welche in ihrer Praxis vorkamen.

Weiter soll hier auf die 29 Verdichtungen der Wahrnehmung eingegangen werden. Wie im theoretischen Teil der Arbeit im Kapitel 2.5 beschrieben wurde, steht die Wahrnehmung in sehr engem Verhältnis zur Sprache. Aus der Theorie lässt sich ableiten, dass die Wahrnehmungen, welche grösstenteils durch Erfahrungen und Erlebnisse resultieren, fundamental wichtig sind für die Sprachentwicklung eines Kindes. Es benötigt zuerst eine Erfahrung, eine Wahrnehmung, bevor ein Kind diese in Worte fassen kann. Dies wurde damit aus der Praxis von allen Berufsgruppen ganz eindeutig bestätigt.

### 5.1.1.3 Aus sprachdidaktischer Sicht

Die verschiedenen Aspekte der Fachdidaktik Sprache, wie sie im Kapitel 2.11 beschrieben wurden, bilden in der vorliegenden Arbeit das Fundament der Sprachförderung durch Bewegung. Das heisst, dass die verschiedenen Leitlinien und weiteren sprachdidaktischen Grundsätze beachtet werden müssen, um eine dem Kind entsprechende und erfolgreiche Sprachförderung oder Sprachtherapie durchzuführen. In der Abbildung 9 ist ersichtlich, dass im Bereich der Sprachdidaktik insgesamt 356-mal codierte Aussagen verdichtet werden konnten. Diese hohe Anzahl codierte Verdichtungen wurde im Rahmen der Triangulation durch die Zusammenstellung von Fotos mit 108 Codierungen bestätigt. Diese grosse Anzahl an codierten Verdichtungen der Interviews sowie der Fotos geben der vorliegenden Arbeit eine stabile Basis. In den didaktischen Überlegungen scheint die Perspektive und die Motivation des Kindes eine wichtige Rolle zu spielen. Sie wurde nämlich in der Sprachförderung allgemein und im Wortschatz, zusammen mit Lernen und Abspeichern, am häufigsten genannt. Ein Beispiel, welches viele sprachdidaktische Inhalte aufweist und im Rahmen der Triangulation in allen drei Sichten erkennbar ist, soll hier erwähnt werden. Aus dem Interview mit einer Schulischen Heilpädagogin aus der Kindergartenstufe: *<Die Verbzweitstellung wird durch Bewegung und Gesten im Alltag geübt. Wenn ein Kind etwas möchte, wird es von der SHP z.B. durch einen Dreiwortsatz mit Subjekt, Verb, Objekt begleitet.>* (C, Absatz 59). Aus der Triangulation passt vom therapeutischen Bereich folgendes Foto dazu: *<Die Darstellung von Hauptsätzen mit der Verbzweitstellung. Die Kinder können von Reif zu Reif gehen oder hüpfen>* (Foto E6). Im Kapitel 2.11.1 wird die Theorie der sprachdidaktischen Prinzipien dargelegt.

Während den Interviews zeigte sich, dass Unterschiede zwischen Sprachförderung und Therapie existieren. Die verdichtete Aussage einer Therapeutin verdeutlicht dies: *<Sprachförderung und Bewegungsförderung tun allen Kindern gut. Ein Kind braucht Sprachtherapie, wenn es Sprachschwierigkeiten hat, mit denen es nicht selber zurechtkommt. Es werden dann gezielt bestimmte Bereiche gefördert>* (F, Absatz 2). Ein Vergleich der Schwerpunkte in der Sprachdidaktik in den Gruppen SHP und Logo / PMT zeigte, dass ein Unterschied der Anzahl codierter Verdichtungen in den Bereichen „Situationen, die zum Sprechen anregen“ sowie „Sprach- und Bewegungsentwicklungsstand“ besteht. „Situ-

ationen, die zum Sprechen anregen“, wurden von der Gruppe der SHP 11-mal mehr verdichtet und „Sprach- und Bewegungsentwicklungsstand“ konnte bei der Gruppe der Logo / PMT 21-mal mehr ausgezählt werden. Es ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen, welche ja stets eine Gruppe von Kindern begleiten, den Didaktischen Grundsatz „Situationen, die zum Sprechen anregen“ vermehrt nutzen, um den Spracherwerb zu fördern. Im Gegensatz dazu sind die Fachpersonen aus den therapeutischen Berufen oft mit einzelnen Kindern in Kontakt. Aus der Perspektive der Therapie ist, wie die Expertinnen und Experten äusserten, der Sprach- und Bewegungsentwicklungsstand von zentraler Bedeutung. Nach detaillierter Diagnostik wird in der Therapie zielgerichtet mit den Kindern und ihrem Umfeld gearbeitet. Dazu ein Beispiel aus therapeutischer Sicht: *<Normal erworben würde die Verbzweitstellung im Hauptsatz mit 3 1/2 Jahren. In der Therapie orientiert sich die Therapeutin am Stand des Kindes. Es gibt Kinder, für die ist es mit der Inversion in der 4. Klasse noch schwierig>* (E, Absatz 39).

### 5.1.2 Expertinnen- und Expertenmeinungen

Wie die Aussagen, welche in den Ergebnissen dargelegt wurden, verdeutlichen, ist das Bewusstsein, dass Kinder ein grosses Bewegungsbedürfnis haben und viel Bewegung für die Entwicklung des Kindes wichtig sei, in allen Berufsgruppen ersichtlich. Zusätzlich wurde betont, dass die Bewegung auf die Kinder motivierend wirkt und Freude bereitet. Einer Logopädin war es zudem wichtig, kindgerecht zu arbeiten. Dies heisst für sie, dass sie ihre Sprachtherapie auch mit viel Bewegung verbindet (vgl. C, Absatz 121; E, Absatz 4; Kap. 4.2.4). So kann neben der Sprachförderung auch die Sprachtherapie mit Bewegung verbunden werden. Den Sprachtherapeutinnen und Therapeuten war es dabei aber sehr wichtig, dass die Bewegung immer so eingesetzt wird, dass sie zur Erreichung der Zielstruktur dient oder der Wiederherstellung der Konzentration. Dies wird in der verdichteten Aussage einer Logopädin deutlich: *<Bewegung und alle Erfahrungen sind für Kinder wichtig. In der Therapie wird Bewegung nur dort eingesetzt, wo sie mit der Sprache zu tun hat >* (F, Absatz 111). Die Bewegung ist also einerseits die Methode, um die Erreichung der Zielstruktur zu unterstützen, sie wird andererseits auch als Bewegungspause oder zur Belohnung für die geleistete Arbeit, das heisst also motivationssteigernd, eingesetzt.

Es wurde in den Aussagen zur Wichtigkeit der Bewegung in der Sprachförderung neben dem persönlichen Unterrichtsstil auch der Beruf sichtbar. So ist es beispielsweise nicht erstaunlich, dass beide Psychomotoriktherapeutinnen betonten, dass ihnen die Bewegung sehr wichtig sei (vgl. auch G, Absatz 17, Kap. 4.2.4). Dies wurde in Bezug zur Bedeutung der Bewegung in der Sprachförderung oder Sprachtherapie nicht einheitlich bestätigt. Eine Psychomotoriktherapeutin erachtete die Bewegung in der Sprachförderung als sehr wichtig und gab eine 10 in der Skala an, die andere jedoch eine 8. Also auch wichtig, aber weniger deutlich. Bei der Betrachtung der erwähnten Grafik (Abb. 25) kann gesagt werden, dass die Aussagen, ob qualitativ oder quantitativ, ganz eindeutig zum Ausdruck bringen, dass die befragten Expertinnen und Experten Sprachförderung durch Bewegung im Durchschnitt sehr wichtig finden und sie bewusst einsetzen.

Wenn die Aussagen der interviewten Fachpersonen über den Zusammenhang der Sprach- und Bewegungsentwicklung zusammengetragen werden, ergibt sich eine spannende Diskussion, welche auch ein Abbild der Aussagen in der Literatur darstellt. Eine Mehrheit der Befragten war der Überzeugung, dass beide Entwicklungsbereiche eng zusammenhängen und dass dieser Zusammenhang meistens auch in der Sprachheilschule beobachtet werden kann. Eine stellvertretende Aussage für diese Meinung ist etwa: *„Bewegung ist eigentlich ein Sprachmotor des Kleinkindes, denn sobald es von der Mutter weggehen kann, kommt die Trotzphase, und dann sagt es „nein“ und „ich“. Wenn man etwas fordern oder begründen will, dann wird die Sprache wichtig. ... Wir haben viele Kinder, welche schon als Kleinkinder in der Bewegungsentwicklung Mühe hatten“* (E, Absatz 97). In diesem Beispiel erklärt die Logopädin gut nachvollziehbar, dass die Bewegungsentwicklung mit der Sprachentwicklung im Zusammenhang steht. Dieser Zusammenhang kann auch in der gegenüberstellenden Tabelle 4 von Zimmer (2010) „Verbindungen zwischen Sprach- und Bewegungsentwicklung“ (Kap. 2.5) gesehen werden. Auch Zollinger (2010) weist darauf hin, dass die kognitive Entwicklung der Objektpermanenz, welche eine zwingende Voraussetzung für die Entdeckung der Sprache darstellt (vgl. Wendlandt, 2011, S.39 und Kap. 2.1.6), gleichzeitig mit dem Zeitpunkt zusammenfällt, bei dem das Kind gehen lernt. Zudem wird das Gehen von den Expertinnen und auch von den Autorinnen und Autoren der erarbeiteten Literatur (vgl. Kap. 2.5) als „wichtigster“ Motor für die weitere kognitive und somit sprachliche Entwicklung bezeichnet. Die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Sprachentwicklung wurden zwischen Expertinnen kontrovers diskutiert. Die Tatsache, dass fast alle Kinder einer Sprachheilschule in der Psychomotorik gefördert werden, war ein Grund für die Annahme, dass eine klare Verknüpfung zwischen den zwei Entwicklungsbereichen bestehe. Die Gegenbeispiele von Kindern, welche grobmotorisch gewandt und in der Sprache schwach oder umgekehrt sind (vgl. Kap. 4.1.4 Verdichtung C, Absatz 107), gaben Anlass, an dieser Korrelation zu zweifeln. Um diesen berechtigten Zweifel zu beantworten, helfen die Studienresultate von Zimmer (2005), welche feststellte, dass vor allem kognitiv schwache Kinder von regelmässiger Bewegungsförderung profitieren konnten. Dies lässt schlussfolgernd sagen, dass die Förderung von Bewegung, gekoppelt mit passender sprachlicher Unterstützung, sprachfördernd wirken kann. Die grobmotorische Bewegungsentwicklung an und für sich hat keine direkte Verknüpfung mit der Sprache. Die Feinmotorik hingegen schon (vgl. Kap. 2.8.1). Ebenfalls Bezug nehmend auf die Studie von Zimmer, meint Schwarz in seinem dieses Jahr erschienenen Buch (vgl. 2014, S. 97), dass die Bewegungsentwicklung indirekt auf die Sprache wirkt, indem sie positive Auswirkungen auf die Fähigkeiten des Kurz- und Langzeitgedächtnisses, der Aufmerksamkeit, der Motivierbarkeit und der Psyche hat. Diese These wird auch von den didaktischen Ergebnissen dieser Arbeit unterstrichen. Dass Bewegung Freude und Motivation bewirken kann, wenn sie dem Alter entsprechend eingesetzt wird, betonten auch die Expertinnen. Dazu wurde auch gesagt, dass Freude und Motivation für das Lernen das „A“ und „O“ sei.

Diese didaktischen Aussagen wurden codiert und in den Abbildungen 19 bis 23 zu den Sprachdidaktischen Grundlagen in Bezug auf die verschiedenen Sprachförderbereiche dargestellt. Der didaktische Leitfaden Perspektive und Motivation des Kindes konnte im Zusammenhang mit der bewegten allgemeinen Sprachförderung besonders oft codiert werden. Das Lernen und Abspeichern wurden im Zusammenhang mit der allgemeinen Sprachförderung, aber auch im Bereich der Wortschatz- und der

Grammatikförderung oft gewählt. Die Diskussion dazu wird in den einzelnen Sprachbereichen noch genauer geführt. Die Schwerpunkte der didaktischen Leitlinien sind in der Abb. 9 gut ersichtlich. Dort wird gezeigt, dass die drei Punkte „Lernen“, „Motivation“, aber auch der „Entwicklungsstand“ des Kindes in der Sprache und der Bewegung grosse didaktische Wichtigkeit in der Sprachförderung haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Expertinnen Bewegung dort in der Sprachförderung einbauen, wo es für sie möglich ist und es ihnen sinnvoll erscheint, um das motivierte Lernen der Sprache, angepasst an den Entwicklungsstand des Kindes, zu unterstützen. Weiter ist zu erkennen, dass die Bewegung teilweise auch konzentrationsfördernd wirken kann.

Zusammenfassend kann auch die folgende Erkenntnis aus den Interviews gezogen werden. Bewegung wird bei den Therapeutinnen bewusst als Mittel zum Zweck, das heisst zur Unterstützung der Zielstruktur, aber auch als Bewegungspause oder Belohnung für anstrengende Arbeit eingesetzt. In der Sprachförderung kann die Bewegung auch in Verbindung zu spontan entstandenen alltagsintegrierter Sprachförderung eingesetzt werden, oder umgekehrt entstehen die Sprachfördersituationen aus einer bewegten Situation, welche oft sprachanregend wirkt.

Wie oft Bewegung im Sprachunterricht oder in der Sprachtherapie eingesetzt wird, hängt mit der Einsicht der theoretischen Erkenntnisse und der eigenen Freude an Bewegung der pädagogischen oder therapeutischen Fachperson zusammen.

Ein wichtiges Fazit und eine wichtige Schlussfolgerung zum Zusammenhang von Bewegungs- und Sprachentwicklung ist aus der Diskussion der Expertinnen und der Theorie zu ziehen: Die Entwicklung und Förderung der Bewegung wirkt auf die Sprachentwicklung indirekt ein, indem sie positive Auswirkungen auf Kognition, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit hat.

### **5.1.3 Diskussion der Ergebnisse zu den Sprachförderbereichen**

Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse der meist erwähnten Sprachförderbereiche diskutiert und mit den gemachten Fotos zu den Unterrichtsmaterialien der interviewten Fachpersonen verglichen werden, damit weitere Aspekte zur bewegten Sprachförderung oder Therapie entdeckt werden können. Durch den Vergleich mit der erarbeiteten Theorie werden Schlussfolgerungen gezogen.

#### **5.1.3.1 Allgemeine Sprachförderung**

Sehr viele verdichtete Beispiele, welche zum Thema Sprachförderung durch Bewegung genannt wurden, konnten weder einem Sprachförderbereich noch einer Bewegungsart zugeordnet werden. In der Abbildung 10 fällt der lange Balken von 56 Verdichtungen der allgemeinen Sprachförderung durch allgemeine Bewegung gegenüber 16 Nennungen zur Wortschatzförderung auf. Es wurden demnach in den 56 Beispielen mehrere Sprachbereiche mit verschiedenen Bewegungsarten gefördert. Beim genaueren Betrachten dieser vielen Aussagen zeigt sich, dass die Sprachförderung im Unterrichtsalldag geschieht, was auch alltagsintegrierte Sprachförderung genannt wird. Einige Beispiele sollen diese

Förderung verdeutlichen. *<Bei der Bewegungsförderung im Turnen werden die Kinder mutiger, erfahren ihr Selbstbild positiv und sprechen mehr> (B. Absatz 135)*. Zu diesem Beispiel erklärte die Expertin zusätzlich, dass Kinder, welche während des Unterrichts im Schulalltag nicht viel sprechen, im Turnen die Hemmschwelle zum Sprechen überwinden können. Diese positive Auswirkung auf die vermehrte Kommunikationsbereitschaft kann durch das Erlebnis der Selbstwirksamkeit im Turnen erklärt werden. Wenn ein Kind Erfolge im Turnen erlebt, weil es beispielsweise sich traute von der Sprossenwand herunter zu springen, kann dies sein Selbstkonzept verbessern. Positive Erlebnisse möchten die Kinder auch mitteilen, was zum Sprechen anregt (vgl. auch Kap. 2.7).

Neben der sprechanregenden Wirkung werden im Turnen oder während anderen Bewegungsanlässen, beispielsweise in der Psychomotorik oder während eines Waldausfluges, auch viele Wortarten und Satzformen geübt, wie auch in den Tabellen 5 und 6 (vgl. Kap. 2.9.1) nach Zimmer gesehen werden kann.

Neben zielorientierten, der Entwicklung des Kindes angepassten Fördereinheiten gibt es noch weitere spontane Sprachfördersituationen im Kindergarten- oder Schulalltag, bei denen Kinder ein besonderes Interesse für bestimmte Belange zeigen. Beispielsweise bringen sie Spiele, Lieder oder Verse mit, welche aufgegriffen, besprochen und gespielt werden. Von den Expertinnen wurden mehrere solche Beispiele erzählt. Dies zeigt die Verdichtung: *<Spiele, wie "verliebt, verlobt, verheiratet, geschieden...", die die Kinder mitbringen, werden aufgenommen> (G. Absatz 38)*. Oder *<Im Wald und während des Heimwegs, wenn beispielsweise Reime gesprochen und neu erfunden werden, geschieht viel Sprachförderung> (A. Absatz 10)*. Ergänzend zum Reimen beim Gehen erzählte die SHP auch von den vielen Entdeckungen im Wald, die besprochen werden sollten, um den Wissensdurst der Kinder zu stillen. In solchen Situationen soll an den Wissensstand der Kinder angeknüpft werden. Dabei geschieht wieder Sprachförderung durch Bewegung, indem etwa das Gleiten des Mäusebussards oder das Flattern eines aufgeschreckten Vogels nachgeahmt werden. Und *<Beim Spielen im Wald oder beim Bauen von Schlössern für die Moorzapfenzwerge erzählen die Kinder sehr viel> (A. Absatz 23)*. Diese Beispiele verdeutlichen, dass, wenn Alltagssituationen für die Kinder bedeutsam sind, sie sich motivieren lassen und aufmerksam werden, wodurch sie aufnahmefähig und lernfähig sind, um Sprache zu lernen. Diese Möglichkeiten können von den Fachpersonen bewusst als Sprachfördersituationen genutzt werden. (vgl. Hellrung, 2012, S. 85). Immer wieder sind solche Situationen mit verschiedenen Bewegungen verknüpft, was die Motivation steigert. Positiv ist an beliebten Spielen, dass sie oft wiederholt werden und dadurch beispielsweise Wörter und Satzstrukturen geübt werden können. Diese Möglichkeit kann für gezielte Sprachförder- aber auch für Sprachtherapiesequenzen genutzt werden, indem diese Spiele wiederholt und damit bestimmte Zielstrukturen vertieft werden können.

### 5.1.3.2 Wortschatz

In der Übersicht (Abb.9) der codierten Verdichtungen ist klar ersichtlich, dass die Wortschatzförderung von den Sprachförderbereichen mit 40 Nennungen am meisten genannt wurde. Der Wortschatzaufbau wird demnach von den Experten und Expertinnen oft mit Bewegung verbunden. Dies kann mit der Theorie des Wortschatzerwerbes entsprechend logisch begründet werden. Um ein Wort effektiv gut

abspeichern und ins Wortlexikon integrieren zu können, ist es wichtig, dass das Kind sich aktiv mit den Gegenständen beschäftigt, damit es durch das Ergreifen und Begreifen einen Begriff des Gegenstandes bilden kann. Je vielfältiger die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Gegenstand, einer Tätigkeit, einer Eigenschaft an und für sich, eines Wortes sind, und je mehr das Kind das Wort dazu gehört hat, desto besser kann es dieses abspeichern, verknüpfen und ein differenziertes Bild des Begriffes erschaffen. Somit ist das Wortwissen immer persönlich und subjektiv konstruiert (vgl. Kap. 2.1.2.2). Möglichst viele Erfahrungen kann das Kind am besten mit der eigenen Auseinandersetzung, den eigenen Erlebnissen mit dem zu begreifenden Objekt, der Tätigkeit oder der Eigenschaft machen. Diese können durch Bewegungshandlungen gemacht werden (vgl. Kap. 2.9.1 und Zimmer, 2010).

Das sprachtheoretische Wissen spiegelt sich auch im Ergebnis der vorliegenden Arbeit wieder. Die Wortschatzförderung wird oft und bewusst aus den erwähnten Gründen mit Bewegung verbunden. Aus diesem Grund konnte 22 Mal der sprachdidaktische Grundgedanke „Lernen und Abspeichern“ in Verbindung mit der Wortschatzarbeit codiert werden. Dieser Kodierungspunkt wurde bei den didaktischen Überlegungen zur Wortschatzförderung am meisten codiert, wie in der Abbildung 20 zu sehen ist. Ein Beispiel dazu aus dem Kindergarten: *<Durch einfache Verse wird der Wortschatz bei den Verben mit Wiederholungen und darstellen der Tätigkeit geübt> (B. Absatz 40)*. Bei diesem Beispiel wurde der Wortschatz, nämlich Verben, durch die grobmotorische Darstellung geübt. Und da dies von den Kindern meistens sehr lustvoll und motiviert geschieht, konnte zusätzlich die sprachdidaktische Kategorie „Perspektive und Motivation des Kindes“ zugeordnet werden. Durch das Wiederholen und Darstellen der Verse kann das Kind die Verben abspeichern und in sein Wortlexikon aufnehmen. Auch für den späteren Abruf eines Wortes ist es wichtig, dass das Wort oft gesprochen und vielfältig abgespeichert wird. Wenn Bewegungsverse auch im Turnunterricht integriert werden, können die Bewegungsarten dabei abwechslungsreich erlebt, gezeichnet und später auch geschrieben werden. Ein solch stabiles Netzwerk hilft bei der Wortfindung im richtigen Augenblick. Ein Beispiel ist auch im bildhaften Einblick der Triangulation (Kap. 4.4.2, Abbildung 27, Foto G11) zu sehen. Die Kinder gestalteten an verschiedenen Orten, das heisst im Schulunterricht, in der Psychomotoriktherapie und in der Logopädie ein Plakat zu ihrem Lieblingstier. Im Turnunterricht und in der Psychomotoriktherapie wurden die Bewegungen der Tiere nachgespielt und somit erlebt. Im Schulunterricht wurden die Begriffe dann geschrieben. Die Repräsentationsebenen wurden also mehrmals gewechselt, die enaktive beim Darstellen des Tieres, die ikonische beim Gestalten des Plakates und die symbolische beim Sprechen und Schreiben der passenden Wörter. Den Wechsel der Repräsentationsebenen in Verbindung mit mehreren Bewegungsarten zeigt auch diese Verdichtung: *<Um den Kindern die Wortspeicherung zu erleichtern, werden diese oft durch das Schreiben geübt und die Betonung wird geklatscht. Die Schreibbewegung und das visuelle Bild des Wortes helfen beim Lernen> (F. Absatz 90)*. In der Auswertung (Abb. 20) ist ersichtlich, dass ein weiterer sehr wichtiger Punkt bei der Wortschatzförderung auch der Sprachentwicklungsstand des Kindes ist. Es ist also bei der Wahl wichtig, auf dem bestehenden Wortschatz aufzubauen, damit das Kind zum Erlernen von neuen Begriffen am bereits erworbenen Wissen anknüpfen kann.

### 5.1.3.3 Phonologische Bewusstheit

In der Abbildung 17 ist ersichtlich, dass die Phonologische Bewusstheit zu einem grossen Teil durch Grobmotorik geübt wird. Dies kann auch deshalb festgestellt werden, weil, wie im folgenden Beispiel, bei Übungen, bei welchen die Phonologische Bewusstheit mit der Bewegung allgemein codiert wurde, auch Anteile von Grobmotorik enthalten sind. <Wörter werden mit Steinen als Einzellaute gelegt und anschliessend abgelaufen> (D, Absatz 44). Ein bildhafter Einblick gibt das Foto F4, wo mit einem Schwert die Abfolge der Buchstaben geübt wird. In der Abbildung 21 ist ersichtlich, dass Verdichtungen, welche die Phonologische Bewusstheit beinhalten, 19-mal mit den verschiedenen Repräsentationsebenen nach Bruner (siehe Kapitel 2.11.1) in Verbindung stehen. Da in verschiedenen Studien, siehe Kapitel 2.1.2.1 ein Zusammenhang der phonologischen Bewusstheit und der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten aufgezeigt werden konnte, kann ein enger Zusammenhang zur enaktiven, symbolischen und ikonischen Repräsentationsebene gut nachvollzogen werden. Das genannte sowie das folgende Beispiel beinhalten verschiedene Ebenen. Beim genannten Beispiel wurde die enaktive Ebene, das Hören der Laute und das Legen der Steine mit einem symbolischen Bild, das gelegt wurde, verbunden. In der folgenden Verdichtung wird die enaktive Aufgabenstellung mit dem Symbol der Mundbilder verbunden. <Jüngere Kinder werfen mit den Vokalkellen Ballone hoch und sagen den Vokal zum Beispiel (a,a,a) dazu. Dabei wird das Laut- und das Mundbild miteinander verknüpft und gelernt> (B, Absatz 41). Die Phonologische Bewusstheit kann jedoch auch mit weiteren Bereichen der Sprache, wie zum Beispiel dem Wortschatz, verbunden werden: <Neue Begriffe werden im Kreis des Kindergartens gestampft, geklatscht oder gehüpft, damit die Kinder sich die Wörter merken können> (H, Absatz 24). Da das Training der phonologischen Bewusstheit für viele Kinder anstrengend ist und diese Fähigkeiten doch regelmässig trainiert werden müssen, erscheint es sinnvoll, die Aufgabenstellungen und Lernsituationen immer wieder kombiniert mit Bewegung anzubieten. Wie in den Interviews immer wieder thematisiert wurde, wird dies in verschiedenen Bereichen der phonologischen Bewusstheit immer wieder aufgegriffen.

### 5.1.3.4 Kommunikation sowie Gesten und Gebärden

Da Kommunikation in unserer Gesellschaft einen besonderen Stellenwert hat, wollen die Autorinnen ein Zitat eines Zeitgenossen erwähnen: „Gute Kommunikation fördert den Erwerb von Wissen. Und dessen Verbreitung. Und – zuweilen – auch den gegenseitigen Respekt“ (Wisniewski, \*1957). Mit dem Erwerb von Wissen spricht Wisniewski den Bereich der Information an und mit der Aussage von gegenseitigem Respekt den sozialen Bereich der Kommunikation. Eine Schulische Heilpädagogin mit Klassenlehrerfunktion meinte in einem Interview: <Wichtig ist, dass die Kinder Sprache lernen, um untereinander (auch in Konfliktsituationen) und mit anderen Personen zu kommunizieren> (D, Absatz 2). Da die Schule ein Ort des Lernens ist, gehört der zweite Teil des Zitates grundsätzlich dazu. In Bewegungssituationen während des Turnunterrichts oder auch während dem Spiel auf dem Pausenhof ist das Aushandeln und Besprechen von Spielregeln wichtig, damit ein Spiel funktionieren kann. In solchen Situationen benötigen und benützen die Kinder kommunikative Fähigkeiten. Diese Situationen sind also sehr kommunikationsfördernd, obwohl das „Fangis“ zum Teil zu anstrengend ist, um zu kommunizieren.

In der Abbildung 18 ist ersichtlich, dass Kommunikation durch Bewegung allgemein (9 Verdichtungen) und Grobmotorik (11 Verdichtungen) gefördert wird. Da es in der Kommunikation wie erwähnt immer wieder um soziales Zusammenleben geht, ist es eine wichtige Voraussetzung, dass Kinder ihr eigenes Befinden spüren und darüber kommunizieren lernen, sowie den Einfluss des eigenen Verhaltens auf andere Kinder nachvollziehen können. Eine Therapeutin führt mit den Kindern deshalb regelmässig Reflexionsrunden durch. *<Auf der dicken Matte im Schneidersitz dürfen sich die Kinder einen Gefühls-Fisch aussuchen und darüber sprechen wie es ihnen geht>* (H, Absatz 86). Dabei werden Erlebnisse der Stunde in Worte gefasst und somit vertieft.

Wie durch Kommunikation gelernt wird, soll eine Verdichtung aus der Psychomotoriktherapie verdeutlichen. *<Bei Symbol- und Rollenspielen, wie Verkaufsspiele mit vorgegebenen Sätzen, werden Satzstrukturen und Grammatik geübt. Zusätzlich wird auch die Fortbewegungsart, zum Beispiel mit dem Rollbrett, unterschiedlich angeboten>* (H, Absatz 35). Dabei lernen die Kinder einerseits motorische Fertigkeiten, andererseits sehr viele neue Wörter, welche in die Kommunikation eingebaut werden können.

Eine Expertin aus der Kindergartenstufe hat den Autorinnen von einem Jungen erzählt, der voll hörend war, aber nicht gesprochen hat. *<Die Gebärden waren für den Jungen wie eine Brücke oder Krücken, durch sie lernte er kommunizieren>* (C, Absatz 44). Er sprach zuerst nur mit den Gebärden, kombinierte anschliessend die Lautsprache mit den Gebärden und konnte schliesslich, je nach Empfänger, die eine oder die andere Kommunikationsmöglichkeit einsetzen. Wie in diesem Beispiel zu sehen ist, können Gebärden als Unterstützung der Sprache dienen.

Gebärden oder Gesten sind auch eine Möglichkeit, Sprache oder Kommunikation durch Bewegung zu begleiten oder zu fördern. Sie werden auch als körpereigene Kommunikationsformen bezeichnet. Diese, das heisst Mimik, Gestik und Gebärden, wurden, wie verdichtete Beispiele zeigen, zur Kommunikation oder zur Unterstützung der Sprache eingesetzt. Das heisst, zur Begleitung der Sprachförderung von Kindern mit stark eingeschränkter Lautsprache oder zur Wahrnehmungsermöglichung der Phoneme beispielsweise beim Schriftspracherwerb. Diese Aussagen wurden gemacht, nachdem die Expertinnen und Experten danach gefragt wurden. Das heisst, es ist nicht sicher, dass die Anzahl von 17 Codierungen (vgl. Abb. 9) ohne gezieltes Nachfragen entstanden wäre. Ausser beim oben genannten Beispiel stellten viele Befragte fest, dass sie momentan zu wenig dafür ausgebildet seien, weshalb sie die mit Gebärden unterstützte Kommunikation nicht oder nur wenig anwenden würden. Die Schulische Heilpädagogin, welche von dem Beispiel erzählte, erlernte ursprünglich die Deutschschweizerische Gebärdensprache (DSGS) für die Kommunikation mit einem hörbeeinträchtigten Kind. Nach dem positiven Erlebnis mit dem Knaben, welcher mit Hilfe der Gebärden und mit visueller Unterstützung, zu sprechen begann, vertiefte sie ihre Kenntnisse in der Gebärdensprache weiter. Sie setzte sie zum Zeitpunkt des Interviews auch noch ein, obwohl keine Kinder mit starken Hörbeeinträchtigungen in der Klasse anwesend waren. Damit machte sie sehr gute Erfahrungen. Wie in der Theorie erwähnt (Kap. 2.3), wird in vielen Heilpädagogischen Sonderschulen die lautunterstützende Gebärdensprache (LUG) nach Portmann „wenn mir die Worte fehlen“ verwendet. Die interviewten Expertinnen und Experten



von Sprachheilschulen wenden diese LUG nicht an. Die Gebärden nach Portmann sind oft von den Gesten der Alltagssprache logisch abgeleitet, und es werden mit ihnen vor allem Schlüsselwörter damit gebärdet. Deshalb ist die Schwelle für den Einstieg niedriger als bei der DSGS, welche komplexe grammatikalische Regeln enthält und sehr aufwendig zu erlernen ist. Zudem herrscht die dringende Notwendigkeit, körpereigene Kommunikationsformen bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung anzuwenden, da die LUG, neben technischen Hilfsmitteln für diese Menschen teilweise die einzige Möglichkeit darstellt, um mit der Umwelt kommunizieren zu können. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass diese „Lautunterstützte Kommunikation“ vor allem in den heilpädagogischen Schulen eingesetzt wurde. Die sprachbegleitenden Gesten hingegen wurden jedoch von allen interviewten Fachpersonen eingesetzt, um die Verständigung zu unterstützen. Es kann aber gesagt werden, dass die lautunterstützenden Gebärden (beispielsweise nach Portmann) auch in den Sprachheilschulen oder in integrierenden Regelschulen als weitere Möglichkeit angesehen werden könnten, Kinder zur Sprache zu bringen. Dies wäre vorübergehend oder eventuell auch als dauerhafte Lösung denkbar, besonders bei Kindern mit sehr schwer verständlicher Sprache (vgl. Kaiser-Mantel, 2012 und Kap. 2.3).

#### **5.1.3.5 Weniger oft erwähnte Sprachbereiche in Verbindung mit der Bewegung**

Die weniger genannten Sprachbereiche Redeflussstörung, Sprachverständnis und Schriftspracherwerb sind mit Sicherheit nicht weniger wichtig. Einerseits kamen sie in den Interviews weniger zur Sprache, und andererseits betreffen sie nicht alle Kinder. So gibt es zum Beispiel Kinder, welche eine Redeflussstörung oder eine Auffälligkeit im Sprachverständnis aufweisen, was bei anderen Kindern nicht speziell gefördert werden muss. Beim Schriftspracherwerb ist durch die verdichteten Aussagen der Interviews ersichtlich, dass nur in einem Interview der Kindergartenstufe eine Aussage verdichtet wurde. Alle anderen Verdichtungen sind aus der Unterstufe oder aus dem Therapiebereich. Es ist davon auszugehen, dass unter Schriftspracherwerb immer noch vorwiegend die Phasen 3 bis 5, wie im Kapitel 2.1.5 von Niedermann und Sassenroth beschrieben, verstanden werden. Somit ist die geringe Thematisierung auf der Kindergartenstufe nachvollziehbar. Die Autorinnen dürfen sich dabei nicht ausschließen, hätten sie jedes Mal, wenn von Bilderbüchern gesprochen wurde, die Aussagen zum Schriftspracherwerb codiert, wäre die Kindergartenstufe mit mehr Verdichtungen vertreten gewesen. In der Abbildung 27 ist durch die Triangulation ein ähnliches Bild entstanden. Auch hier zeigt sich, dass zu den oben erwähnten Bereichen weniger Fotos entstanden sind. Eine Ausnahme bildet die Mundmotorik. Hier ein Beispiel aus der Unterstufe: *<Mit dem Mundbildwürfel werden verschiedene Spiele gemacht>* (Foto, D4, s. Anhang). Bereits im Kindergarten lernen die Kinder Mundbilder kennen. *<Mundbilder von Momel mit Handzeichen, welche mit einem Lautsymbol kombiniert wurden. So steht z.B. eine Person, welche Holz hackt für das „K“>* (Foto, C1, s. Anhang).

#### **5.1.3.6 Wahrnehmung in Zusammenhang mit Sprachförderung durch Bewegung**

Wie im Kapitel 2.1 beschrieben, bildet die Wahrnehmung eine zentrale Voraussetzung, um Sprache zu lernen. Speziell erwähnt Wendlandt in der Abbildung des Sprachbaumes den Hör-, den Seh- und den Tastsinn, welche als Wurzel dargestellt zu den Anlagen des Kindes gehören. Zentral dabei sieht er den Zusammenhang von Aufmerksamkeit und auditiver Wahrnehmung in Verbindung mit der

Sprachbewusstheit. Dies wurde den Autorinnen auch in den Interviews erläutert: <Da viele Kinder Auffälligkeiten in der auditiven Wahrnehmung haben, wurden bei ihnen Alltagsgeräusche nicht abgespeichert. Dies wird gezielt mit erraten von verschiedenen selbstproduzierten Geräuschen geübt> (C, Absatz 69). Auch aus therapeutischer Sicht wurde dies formuliert: <Auf dem Minitrampolin wird die auditive Merkfähigkeit im Rahmen von 5 Sachen trainiert. Die 5 Tiere (später Buchstaben), die rund um das Minitramp stehen, müssen in der genannten Reihenfolge gefüttert werden> (E, Absatz 89). Zimmer meint, dass das Kind in kommunikativer Begleitung mit Bezugspersonen durch Bewegungen und Handlungen Wahrnehmungserfahrungen machen, somit seine Umwelt begreifen und mit Begriffen verbinden kann. Dies wird den Autorinnen aus der Kindergartenstufe bestätigt: <Beim „Führen“ eines Kindes werden dessen Handlungen unterstützt, indem die Hände geführt werden und sprachlich begleitet. Die Wahrnehmung und die Sprache haben einen starken Zusammenhang> (A, Absatz 52). Auch aus didaktischer Sicht wird von Ruberg & Rothweiler die Wichtigkeit der Wahrnehmung wie im Kapitel 2.11.1 beschrieben, erläutert, wenn sie meinen, dass dabei von impliziten Sprachlehrstrategien in natürlichen Kommunikationssituationen die Rede ist, in denen Kinder sinnvolle Variationen ihrer Wahrnehmung differenzieren. Bruner, welcher die verschiedenen Repräsentationsebenen beschreibt, erachtet es als wichtig, die verschiedenen Wahrnehmungskanäle miteinander zu verbinden. Gerade auf der enaktiven Ebene werden beim handelnden Lernen der Hör-, der Seh- und der Tastsinn gefordert und gefördert. Zusammenfassend wird die aus der Theorie erwähnte Thematik der Wahrnehmung und ihrer Einflussbereiche auf allen Stufen sowie in der Sprachförderung und Therapie in den Interviews und den Fotos kommuniziert. So soll noch ein Beispiel aus einer Unterstufe erläutert werden: <Viele Kinder in der Sprachheilschule machen basalste Erfahrungen beim Spielen mit dem Wasser, da sie noch keine Erfahrungen damit mitbrachten> (D, Absatz 57). Aus der Kindergartenstufe wird es wie folgt erläutert: <Das Kind muss Lust entwickeln, Sachen auszuprobieren. Durch das „selber tätig sein“ werden die Sinneskanäle vernetzt, und es kann Sachen abspeichern> (B, Absatz 145). Und aus der therapeutischen Perspektive tönt es wie folgt: <Kindern mit Verkrampfungen oder grafomotorisch zu starkem Druck wird der Schwerpunkt auf die Körperwahrnehmung und die Raum- Lage-Beziehung gelegt. Diese Erfahrungen werden immer auch sprachlich begleitet> (H, Absatz 30). Im Rahmen der Triangulation bestätigen viele Erfahrungen der interviewten Personen sowie den Ansichten der Autorinnen, dass Erfahrungen, welche durch viele Sinneskanäle erlebt werden, nachhaltig abgespeichert werden. In den Fotos zeigt sich die Thematik der Wahrnehmung vielfältig. Ein Beispiel aus dem Kindergarten und anschliessend eines aus der Therapie sollen dies aufzeigen. <Die Kinder malen die Umrisse ihrer Hand, stempeln die Tiere und lernen die Namen der Finger, die Tiere und den Finger vers: Im Stall, da hãt's foif Tier gha> (Foto A6). Aus der Psychomotoriktherapie folgende Idee. <Mit dem Schwert üben die Kinder die korrekten Abfolgen der Buchstaben> (Foto H7). Zusammenfassend kann hier also gesagt werden: Ein Hoch auf die kommunikativ begleitete Wahrnehmung!

#### 5.1.4 Triangulation

Wo als passend erachtet, wurden verschiedene Aspekte der Triangulation bereits in der Diskussion unter den jeweiligen Kapiteln erwähnt. So zum Beispiel in den Kapiteln: 5.1.1.1; 5.1.1.3; 5.1.3.5 und 5.1.3.6. Im Vergleich der Abbildungen 9 und 27 fällt auf, dass im Bereich Sprache durch die „Sichtwei-

sen“ der Interviews und der Triangulation durch Fotos Sprachförderung allgemein und Wortschatz sowie im Bereich Bewegung, Bewegung allgemein und Grobmotorik am häufigsten verdichtet wurden. Dazu kommt, dass in beiden Abbildungen der Bereich Wahrnehmung dominant erscheint. Wenn die Forscherinnen die gemeinsamen Ergebnisse mit der dritten „Sichtweise“, der Theorie, in Verbindung bringen, können sie feststellen, dass zentrale Aspekte der Sprachförderung durch Bewegung im Zentrum stehen.

### 5.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der Häufigkeit von genannten Beispielen der geförderten Sprachbereiche durch Bewegung fallen folgende Punkte auf: Bei der Sprachförderung durch Bewegung werden oft mehrere Sprachgebiete gleichzeitig gefördert. Der Wortschatz wird vorzugsweise durch Bewegung erweitert und bewegt lässt sich auch die phonologische Bewusstheit fördern, indem etwa Silben geschwungen oder gesprungen werden.

In der Sprachförderung werden in den genannten Beispielen vielfältige Bewegungen zur Förderung von verschiedenen Sprachbereichen angewandt. Grobmotorische Sprachförderung wird sehr häufig eingesetzt. Einerseits, weil die Expertinnen betonen, dass, je kleiner die Kinder sind, desto bewegter der Unterricht sein sollte und andererseits, weil die Expertinnen interpretierten, dass Sprachförderung durch Bewegung mittels grobmotorischer Bewegungen dem Bewegungsbedürfnis des Kindes entspreche. Das heisst, der Unterricht sollte mit Kindern von vier bis acht Jahren, also im Kindergarten und in der Unterstufe, bewegter sein als mit älteren Kindern. Sprachförderung durch Bewegung kann aber auch heissen, dass diese durch Fein- oder Grafomotorik geschehen kann, wie beispielsweise durch rhythmisches Sprechzeichnen. Beispiele dazu wurden jedoch weniger häufig genannt. Die Gestik oder Gebärdenunterstützte Sprachförderung sowie Therapie kam zur Sprache, nachdem danach gefragt wurde. Sie wird in den Sprachheil- oder Regelschulen noch nicht häufig angewandt, da der Aufwand zum Erlernen dieser Methoden als sehr aufwendig angesehen wird.

Beim Bewegungshandeln macht das Kind viele Wahrnehmungserfahrungen. Durch das Begreifen kommt es so zu Begriffen und zu einem differenzierten Wortwissen. Die Wichtigkeit von vielfältigen Wahrnehmungserfahrungen, welche durch Handlung geschieht, wurde von den Expertinnen immer wieder erwähnt; und es wurden Beispiele dazu beschrieben. Es kann also gesagt werden, dass Bewegung zu Wahrnehmungserfahrungen führt, welche im Zusammenhang mit der begleiteten Sprache der Pädagogin dem Kind ermöglicht, sein Wortwissen aufzubauen und zu festigen.

Die Auswertung der didaktischen Ergebnisse ergab, dass die Bewegung während der Sprachförderung oder Therapie motivierend wirken kann und oft auch die Interessen des Kindes unterstützt. Zusätzlich kann Bewegung das Lernen und Abspeichern der Sprache verbessern. Dies aus verschiedenen Gründen: Vielfältige Wahrnehmungserfahrungen durch Bewegungshandlungen unterstützen den Aufbau eines stabilen Wortwissens, bewegte Sprachförderung und Therapie ermöglichen einen Wechsel der Repräsentationsebenen und Bewegung wirkt motivierend. Dadurch werden Wiederho-

lungen von den Kindern erwünscht und das Lernen unterstützt. Unterschiedliche sprachdidaktische Schwerpunkte bestehen in der Sprachförderung und der Therapie. Zur Sprachförderung sind „Situationsen, die zum Sprechen anregen“, sehr bedeutend. Diese wurden im Vergleich zur Therapie vermehrt in der Sprachförderung und in der Psychomotoriktherapie erkannt. In der Sprachtherapie war ersichtlich, dass sich Logopädinnen und Logopäden häufiger am Entwicklungsstand des Kindes orientieren und die Förderung zielgerichtet darauf aufbauen. Dies heisst aber nicht, dass eine erfolgsversprechende Sprachförderung sich nicht am Entwicklungsstand der Kinder orientiert oder dass in der Logopädie die sprachanregenden Situationen nicht gesucht werden.

Zusammenfassend kann zusätzlich die folgende Erkenntnis aus den Interviews gezogen werden: Bewegung wird bei den Therapeutinnen bewusst als Mittel zum Zweck, das heisst zur Unterstützung der Zielstruktur, aber auch als Bewegungspause oder Belohnung für anstrengende Arbeit, eingesetzt. In der Sprachförderung kann die Bewegung auch in Verbindung zu spontan entstandenen alltagsintegrierter Sprachförderung eingesetzt werden. Oder umgekehrt entstehen die Sprachfördersituationen aus einer bewegten Situation, welche oft sprachanregend wirkt. Die Studie von Dordel und Breithecker (Kap. 2.8.2) zeigt eine deutlich gesteigerte Konzentrationsleistung und Aufmerksamkeit der Kinder als Folge einer konsequenten Umsetzung des Konzepts der bewegten Schule. Zudem konnte bei den Kindern ein positiver Einfluss auf die Sozialkompetenz, die Selbständigkeit und das Selbstkonzept vermerkt werden.

Ein wichtiges Fazit und eine wichtige Schlussfolgerung zum Zusammenhang von Bewegungs- und Sprachentwicklung ist aus der Diskussion der Expertinnen und der Theorie zu ziehen: Die Entwicklung und Förderung der Bewegung wirkt auf die Sprachentwicklung indirekt ein, indem sie positive Auswirkungen auf Kognition, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit hat.

## **5.2 Schlussfolgerungen für die allgemeine und heilpädagogische Praxis**

Wie im Kapitel 4 aufgezeigt und im Kapitel 5 diskutiert, wurde durch Interviews mit verschiedenen Expertinnen und Experten eine vielfältige Welt einer bewegten Sprachförderung entdeckt und aufgearbeitet. Die Autorinnen fanden weitreichende Übereinstimmungen der Aussagen der Expertinnen und Experten mit den Ausführungen im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit. Neben dem bereichernden Einblick in den grossen pädagogischen Erfahrungsschatz der interviewten Fachpersonen war der Blick aus der Regelschule in den sonderpädagogischen Alltag der Sprachheilschulen noch zusätzlich Erkenntnis bringend.

Im Hinblick auf die Schlussfolgerungen zur pädagogischen Praxis können folgende Fazits gezogen werden. Diese werden in die allgemeine pädagogische und in die heilpädagogische Praxis aufgeteilt. Dabei ist zu betonen, dass beide Praxisbereiche immer Überschneidungen vorweisen. Wichtige Schlussfolgerungen für Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf können grundsätzlich auch auf die Bedürfnisse aller Kinder übertragen werden.

### Schlussfolgerungen für die allgemeine pädagogische Praxis:

- **Vermehrte Sprachförderung durch Bewegung:** Auf Grund der Erkenntnis, dass das Sprachlernen Erfahrungen aus Bewegungshandlungen benötigt und dass Wörter besser abgespeichert und abgerufen werden können, wenn das Wortwissen vielfältig ist, ist es wichtig, die Sprachförderung bewusst auch in Verbindung mit Bewegung und Wahrnehmung zu planen. Dies kann in Verbindung mit dem Turnunterricht, aber auch in Verbindung mit Rhythmik-Lektionen, Waldausflügen oder bewegten Lektionen im Schulzimmer geschehen. Auch kleinere Bewegungssequenzen während des Schulunterrichts eignen sich gut und lockern den „sitzenden Alltag“ der Kinder immer wieder auf. Beispielsweise können Lieder oder Verse, welche mit Bewegung begleitet eingesetzt werden oder bewegte Rollenspiele, auch handelnde Tätigkeiten, wie Bastel-, Werk- oder Kochlektionen die Sprache sehr gut bereichern.
- **Alltagsintegrierte Sprachförderung in Verbindung mit Bewegung:** Sprachförderung ist besonders erfolgreich, wie Studien bestätigt haben (vgl. Kap. 2.8.1), wenn sie alltagsintegriert geschieht. Weniger fördernd ist programmgestützte Sprachförderung. Deshalb ist das bewusste Aufgreifen von Ideen und Erkenntnissen der Kinder aus dem Alltag in Bezug auf das Thema des Unterrichts oder des Jahresablaufes aufzugreifen und bewusste Sprachförderungssequenzen daraus zu gestalten. Ganz wichtig dabei ist, dass dies durch Kommunikation mit dem Kind geschieht und nicht, dass die Lehrperson einen Monolog führt. Gewisse Wortarten wie Verben, Präpositionen, Adverbien oder Adjektive können dabei sehr gut auch bewegt erlebt werden.

### Schlussfolgerungen für die heilpädagogische Praxis:

- **Bewegter Sprachunterricht** fördert vor allem kognitiv schwache Kinder, wie die Studie von Zimmer (Kap. 2.8.1) zeigt. Dadurch ist also die Sprachförderung durch Bewegung von besonderer heilpädagogischer Relevanz.
- **Motivation und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen:** Eine wesentliche Aufgabe von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen muss sein, Situationen und Aufgabenstellungen so zu gestalten, dass sie die Kinder zur Mitarbeit motivieren. Dieser Punkt tönt sehr trivial, doch ist er für den Erfolg des heilpädagogischen Unterrichts zentral. Je kleiner das Kind, desto wichtiger sind lustvolle und positive Erlebnisse. Dabei kann einerseits das Kind nach Interessen befragt werden, andererseits ist es die Aufgabe der SHP, die augenblickliche Motivation und die Bedürfnisse des Kindes heraus zu spüren.
- **Die äussere und innere Ablenkbarkeit des Kindes beachten:** Wenn ein Kind motiviert ist, lässt es sich weniger ablenken. Dabei ist auf die äussere und innere Ablenkbarkeit zu achten. Mit der äusseren Ablenkbarkeit ist gemeint, dass sich das Kind durch Gegebenheiten aus dem Umfeld ablenken lassen kann. Mit der inneren Ablenkbarkeit sind innere Zustände wie Müdigkeit oder Schmerzen, aber auch die Konzentrationsfähigkeiten des Kindes gemeint. Wie im Kapitel 2.8.2 im Rahmen der Forschungsergebnisse zur bewegten Schule sowie im sprachdidaktischen Bereich im Kapitel 2.11.1 beschrieben wurde, können sich Kinder, welche sich ausdauernd bewegen und durch Lehrpersonen strukturiert angeleitet werden, besser konzentrieren. Zusätzlich ist es wichtig,

auch die räumlichen Situationen so zu wählen, dass die Kinder nicht abgelenkt werden, sich also gut konzentrieren können.

- **Der Lerninhalt soll nach dem Sprach- und Entwicklungsstand des Kindes angemessen gewählt werden:** Dies kann durch eine vertiefte Diagnostik, wie in der vorliegenden Arbeit erwähnt, dem Sprach- und Bewegungsentwicklungsstand und einer sprachdidaktisch gestützten Vorbereitung gewährt werden. Nicht nur der Wissensstand, sondern auch die Interessen und momentanen Themen des Kindes garantieren die Nähe zum Lerninhalt und somit zum Lernerfolg. Da das junge Kind ein grosses Bewegungsbedürfnis hat, entspricht bewegte Sprachförderung meistens auch den Interessen des 4- bis 8-jährigen Kind.
- **Alltagsintegrierte Sprachförderung auch für Kinder mit heilpädagogischem Förderbedarf:** Um den Lerninhalt dem Kind angepasst anzubieten, ist die oben beschriebene alltagsintegrierte Sprachförderung für Kinder mit Sprachförderbedarf wichtig! Dabei ist die Achtsamkeit der SHP für die gestörte und zum Teil zurückhaltende Kommunikation wichtig. Gestik und Mimik des Kindes können dabei helfen. Bewegte Spiele machen zudem in einer grösseren Gruppe von Kindern viel Spass, können scheue Kinder aber auch hemmen. Deshalb ist eine sorgfältige Gruppenzusammensetzung wichtig.
- **Förderung des Wortschatzerwerbs:** Wortlexikonerweiterung geschieht am besten durch sprachbegleitete, den Themen angepasste Bewegungen, wie beispielsweise zum Üben der Präpositionen sowie Handlungen, wie „Weihnachtsguetzli“ backen.
- **Förderung der Feinmotorik:** Durch die Förderung der Feinmotorik wird indirekt auch die Sprache gefördert, da die Fähigkeiten der Feinmotorik mit den Fähigkeiten der Sprache gekoppelt sind, wie die Studie von Zimmer belegt.

Zusammenfassend kann gesagt werden: **Gute heilpädagogische Sprachförderung ist dem Kind angemessene Förderung, verbunden mit motivierenden, Konzentration fördernden, sowie nahe beim Lernthema bleibenden Unterrichtseinheiten.** Bewegung kann diese Anforderungen unterstützen. Dies ergaben die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit. Auch in den erwähnten Studien und den Zusammenhängen der Sprach- und Bewegungsentwicklung im Theorieteil (Kap. 2) wurde dies aufgezeigt.

### 5.3 Kritische Auseinandersetzung und mögliche weiterführende Forschungsfragen

Grundsätzlich und als zentraler Punkt in der kritischen Auseinandersetzung ist aufzuzeigen, dass die Arbeit von subjektiven Ansichten der Forscherinnen geprägt wurde. Die Autorinnen denken dabei zum Beispiel an die Zusammenstellung der Kriterien oder an die Formulierung der Fragen für die Interviews. Obwohl sie sich der intersubjektiven Validierung stets bewusst waren und einen konsequenten Umgang damit pflegten, schliessen sie sich Roos und Leutwyler an, die meinen, dass Forscherinnen und Forscher, da sie Vorverständnis mit sich bringen, nie neutral an Aufgaben herangehen. Dies gilt

auch für die interviewten Personen. Auch sie trugen ihr Vorverständnis in die Interviews hinein, da sie die Fragen vorab schon erhalten hatten.

Ein wichtiger Punkt, der beachtet werden muss, ist zudem, dass einige der Expertinnen und Experten die Sprachförderung durch Bewegung sehr interessant fanden und zum Teil auch das Buch von Renate Zimmer (2010) zu diesem Thema kannten und besaßen. So erwähnte eine Mehrheit der befragten Personen schon am Anfang des Interviews, dass sie sich aus Interesse, und weil ihnen dieses Thema wichtig erschien, zum Interview zur Verfügung gestellt hatten. Dadurch wurde die vorliegende Forschungsarbeit hauptsächlich durch Informationen von Fachpersonen, welche am vermehrten Einsatz von Bewegung im Unterricht interessiert sind, beeinflusst.

Weiter ist dazu anzumerken, dass die aus den Interviews abgeleiteten Ergebnisse keinesfalls einen Anspruch auf eine umfassende, breit angelegte und fundierte Studie stellen sollen. Die verschiedenen Abbildungen repräsentieren die Aussagen der durchgeführten Interviews. Dazu kommt, dass zu den einzelnen Berufsgruppen verschieden viele Personen interviewt wurden, was sich nicht miteinander vergleichen lässt. Weiter kommt die Tatsache dazu, dass Psychomotoriktherapeutinnen in ihrem Beruf die Bewegung in das Zentrum ihrer Tätigkeit rücken, wodurch sie von ihrer Ausbildung, der Einrichtung und Grösse der Therapiezimmer viele Möglichkeiten haben, um bewegte Therapie durchzuführen und demnach auch bewegt die Sprache zu fördern. Diese räumlichen Voraussetzungen haben Logopädietherapeuten und Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen meist nicht, wodurch sie sehr erfinderisch sein und an geeignete Orte ausweichen müssen, um bewegtes Lernen anzubieten. Dies hinderte die sprachtherapeutischen und pädagogischen Fachpersonen jedoch nicht daran, dennoch Bewegung in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Die Gemeinsamkeit der interviewten Expertinnen und Experten war, dass sie alle an der Therapie und Förderung von Kindern mit Sprachstörungen in Regelschulen oder Sprachheilschulen beteiligt waren.

### **Positive Erfahrungen:**

Was vorhin kritisch beschrieben wurde, ist gleichzeitig auch gut gelungen. Die vielen Diskussionen und Auseinandersetzungen im Rahmen der intersubjektiven Validierung waren für die vorliegende Arbeit sowie für beide Forscherinnen bereichernd und interessant. Zudem ermöglichte diese Auseinandersetzung der recht unterschiedlich denkenden Autorinnen eine gewisse Objektivität. Es war ihnen dadurch gut möglich, die Arbeit aufzuteilen und sich zu ergänzen.

Bei der Recherche nach Zusammenhängen zwischen den Entwicklungsbereichen Bewegung und Sprache konnten die Autorinnen eine grosse Anzahl solcher Verbindungen finden und im Theorieteil beschreiben. Diese wurden oft während den Interviews wiederentdeckt.

Das bei der Erarbeitung neu gewonnene Fachwissen konnten die Forscherinnen während den Interviews nutzen, um aufgrund der Antworten nachzufragen und so zu einer noch genaueren Beantwortung der Fragen zu gelangen. Neue dazugewonnene Erkenntnisse, wie beispielsweise die wichtige

Voraussetzung der Prosodie für den Spracherwerb und die Theorie von Zvi Penner oder der Unterscheidung von Sprachförderung und Sprachtherapie wurden im Theorieteil aufgenommen und erarbeitet.

Allgemein kann gesagt werden, dass es den Forschenden gelungen ist, angenehme und informative Interviews zu führen und so viele Aspekte zur Sprachförderung und Therapie durch Bewegung zu erfahren.

Ein grosses Anliegen war den Forscherinnen der Umgang mit den ethischen Aspekten. Mit den im Kapitel 3.6 erläuterten Überlegungen sind sie der Meinung, dass sie mit den Aussagen der interviewten Personen sorgfältig und wohlwollend umgegangen sind und diese so gut wie möglich anonymisiert haben.

### **Verbesserungsideen:**

Durch die Interviews erhielten die Forscherinnen einen riesigen und vielfältigen Einblick in die Praxis der interviewten Personen, in ihr Gedankengut sowie in Vorschläge, wie man Sprachförderung durch Bewegung umsetzen kann. Weiter wäre dabei spannend gewesen, die Expertinnen und Experten konkret zu fragen, wo sie negative Aspekte der Sprachförderung durch Bewegung sehen. Vielleicht wäre dann in den Interviews diskutiert worden, welches geeignete oder weniger geeignete Unterrichtsvarianten sind. Die Variante eines strukturierten Frontalunterrichts mit offenen Aufgabenstellungen, welche aktive Auseinandersetzung der Kinder fordert (s. Kap. 2.11.1), hätte sich vielleicht damit bestätigt. Weiter ist zu erwähnen, dass sich unter den Kindern mit Spracherwerbsstörungen sicher auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache befinden. Diese Thematik wurde von den Autorinnen nicht erwähnt. Sie erscheint somit weder im theoretischen Teil, noch ist sie in den Interviews thematisiert worden. Diese Thematik genauer anzuschauen, wäre sicher interessant gewesen; sie hätte jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt.

Damit sind die Autorinnen zum Schluss ihrer Arbeit bei den Überlegungen angelangt, in welchen Gebieten allenfalls weitergeforscht werden könnte.

### **Weiterführende Forschungsfragen:**

- Zum Bewegungsbedürfnis der Kinder: Die Expertinnen betonen, dass, je kleiner die Kinder sind, desto bewegter sollte die Sprachförderung sein. Stimmt es, dass das Bewegungsbedürfnis mit dem Alter des Kindes abnimmt?
- Wie hängt die Sprachentwicklung genau mit der Bewegungsentwicklung zusammen? Wie können Kinder mit motorischen Behinderungen die Sprache erlernen?
- Wo werden hyperaktive Kinder oder Kinder mit Defiziten in der Aufmerksamkeit durch Bewegung unterstützt und wo eher abgelenkt?



## Schlusswort

"...die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt..." (1889-1951)

Wittgenstein zeigt mit seinen Worten auf, wie wichtig es ist, jedem Menschen einen möglichst weiten Horizont zu ermöglichen und dass ein wesentlicher Teil davon die Sprache ist.

Schwarz hebt mit der folgenden Aussage in Bezug zur Studie von Zimmer zentrale Aspekte zur Sprachförderung durch Bewegung hervor, wenn er meint, „... dass vor allen Dingen die Schwachen am stärksten von einer bewegten Sprachförderung profitieren, da über die Einbindung aller Sinnesmodalitäten im Förderprogramm die Grundlagen allgemeiner Lernprozesse geschaffen werden“ (2014, S.98). Somit ist Sprachförderung durch Bewegung ein interessantes und zentrales Thema im täglichen heilpädagogischen Unterricht.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: "Komponenten der Sprache" (Grimm, 2012, S. 16) .....	9
Tabelle 2: Die syntaktisch-morphologische Entwicklung nach Reber & Schönauer-Schneider (2011, S. 127) .....	18
Tabelle 3: "Störungen der Sprachentwicklung" (Grimm, 2012, S. 58) .....	25
Tabelle 4: Verbindungen zwischen Sprach- und Bewegungsentwicklung (Zimmer, 2010, S. 73ff).....	36
Tabelle 5: Semantische und lexikalische Merkmale der Sprache und ihre Verbindung zu Bewegung (Zimmer, 2010, S. 44) .....	46
Tabelle 6: Beispiele für den Erwerb grammatikalischer Muster in Bewegungssituationen (Zimmer, 2010, S. 48) .....	47
Tabelle 7: Deduktives Kategoriensystem .....	80
Tabelle 8: Deduktive Kategorien, welche in der Auswertung keine Verwendung fanden .....	81
Tabelle 9: Induktives Kategoriensystem .....	81

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung Titelbild: Foto von der Biennale Venedig (Rutishauser, 2011), mit Kategorien der vorliegenden Arbeit	
Abbildung 1: Sprachbaum nach W. Wendlandt (Zugriff am 4.11.2014 unter: <a href="http://www.rundumdenmund-rhens.de/main.html">http://www.rundumdenmund-rhens.de/main.html</a> ) .....	6
Abbildung 2: Vorausläuferfertigkeiten (Grimm, 2014, S.22).....	28
Abbildung 3: Vielfalt von Handzeichensystemen (vgl. Kaiser-Mantel, 2012, S.24 - 32) .....	30
Abbildung 4: Ablaufdiagramm, abgeändert nach Braun & Steiner (2012, S. 106).....	53
Abbildung 5: Sprachförderung, Sprachheilpädagogischer Unterricht und Sprachtherapie (abgeändert nach Reber & Schönauer-Schneider, 2011, S. 15).....	54

Abbildung 6: Vorbereitung eines Interviewleitfadens (Altrichter & Posch, 2007, S. 152f) .....	68
Abbildung 7: Modell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2002, S. 120) .....	78
Abbildung 8: Beispiel, wie Aussagen verdichtet wurden .....	84
<b>Abbildung 9: Gesamtübersicht der Anzahl Verdichtungen</b> .....	<b>87</b>
Abbildung 10: Sprachförderung durch Bewegung allgemein .....	90
Abbildung 11: Sprachförderung durch Grobmotorik.....	91
Abbildung 12: Sprachförderung durch Fein- und Grafomotorik .....	92
Abbildung 13: Sprachförderung durch Wahrnehmungserfahrungen.....	93
Abbildung 14: Bewegungsformen in der Sprachförderung allgemein .....	94
Abbildung 15: Bewegungsformen in Verbindung mit Wortschatzaufbau .....	95
Abbildung 16: Bewegungsformen in der Grammatik.....	96
Abbildung 17: Bewegung im Training der Phonologischen Bewusstheit .....	97
Abbildung 18: Bewegungsformen in welchen Kommunikation angeregt wird .....	98
Abbildung 19: Sprachdidaktische Grundlagen in der Sprachförderung allgemein.....	99
Abbildung 20: Sprachdidaktische Grundlagen in der Wortschatzförderung .....	100
Abbildung 21: Sprachdidaktische Grundlagen bei der Phonologischen Bewusstheit.....	100
Abbildung 22: Sprachdidaktische Grundlagen bei der Grammatikförderung .....	101
Abbildung 23: Sprachdidaktische Grundlagen im Bereich der Kommunikation.....	102
Abbildung 24: Schwerpunkte der Sprachdidaktikbereiche in den Gruppen SHP und Logo / PMT .....	103
Abbildung 25: Bedeutsamkeit der Sprachförderung durch Bewegung auf einer Skala von 1 bis 10..	105
Abbildung 26: Gesamtübersicht der Anzahl Codierungen der Beschreibung der Fotos .....	114
Abbildung 27: Beschriebene Fotos aus der Praxis der Expertinnen und Experten .....	117
Nicole Rosselet & Eveline Rutishauser	140

## Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bartnitzky, H. (2000). *Sprachunterricht heute*. Berlin: Cornelsen.

Blakemore, S. (2005). *Wie wir lernen: Was die Hirnforschung darüber weiss*. München: DVA.

Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Brandenburger, N. & Klemenz, A. (2009). *Lese-Rechtschreib-Störungen – Eine modellorientierte Diagnostik mit Therapieansatz*. München: Urban & Fischer Verlag.

Braun, W. & Steiner J. (2012). *Prävention und Gesundheitsförderung in der Sprachentwicklung - Einführung mit Materialien*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Deutsch, W. & El Mogharbel, C. (2007). Thema Sprachentwicklung: Ein einführender Rundblick. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch der Sonderpädagogik Band 1* (S. 5-17). Göttingen: Hogrefe.

Dordel, S. & Breithecker, D. (2003). *Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit*. Zugriff am 9. November 2014 unter [http://novex.ch/adminnovex/studien/anhang/bewegte\\_schule\\_als\\_chance\\_e.pdf](http://novex.ch/adminnovex/studien/anhang/bewegte_schule_als_chance_e.pdf)

El Mogharbel, C. & Deutsch, W. (2007). Pragmatik: Sprachentwicklung im Kontext sozialen Handelns. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1* (S. 57-65). Göttingen: Hogrefe.

Fachausschuss konduktive Förderung (2009). *Konduktive Förderung. Integration Konduktiver Förderung in das Rehabilitations- und Bildungssystem für Menschen mit Behinderung in Deutschland*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Fox-Boyer, A. (2014). Aussprachestörungen im Deutschen. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 41-52). München: Urban & Fischer Verlag.

Fröhlich, L.P., Metz, D. & Petermann, F. (2010). *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo Kindergartenprogramm*. Göttingen: Hogrefe.

Glück, C. & Elsing, C. (2014). Lexikonentwicklung nach dem Wortschatzspurt. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 4-9). München: Urban & Fischer Verlag.

Greminger, E. (2013). *Didaktische Prinzipien für einen integrativen, sprachfördernden Unterricht*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention* (3. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier GmbH, Urban & Fischer Verlag.

Hansen, B. & Heidtmann, H. (2010). Zur Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in unterschiedlichen sprach(heil)pädagogischen Kontexten. In G. Frontzek (Hrsg.), *Zur Sprache bringen - Disziplinen im Dialog. 29. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik*. (S.111-116). Hamm: Gebr. Wilke GmbH Druckerei und Verlag.

Heimberg, D. (2011). *Bewegen, zeichnen, schreiben. Ein praxisorientiertes grafomotorisches Konzept mit vielen unkonventionellen Ideen für den Unterricht*. Hölstein: Verlag LCH Lehrmittel 4bis8.

Hellrung, U. (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung – beobachten • verstehen • handeln*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Kaiser-Mantel, H. (2012). *Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie. Bausteine für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Auflage). München: Elsevier GmbH, Urban & Fischer.

Kolonko, B. (2011). *Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen* (3. vollständig überarbeitete und ergänzte Aufl.). Freiburg: Centaurus Verlag.

Krammer, K. (2010). Individuelle Unterstützung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In M. Leuchter, (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8- jährigen Kindern* (S. 112-127). Seelze und Zug: Klett und Balmer und Kallmeyer.

Kühnis, J. (2010). Bewegungserziehung im Unterricht mit 4- bis 8- jährigen Kindern. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8- jährigen Kindern* (S. 249-259). Seelze und Zug: Klett und Balmer und Kallmeyer.

Largo, R. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (3. Auflage). München: Piper.

Largo, R. (2002). Entwicklungen in den ersten sieben Lebensjahren. In C. Walter & K. Fassing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (S. 67-116). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Largo, R. (2012 a). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (10. Auflage September 2012). München: Piper Verlag.

Largo, R. (2012 b). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kinde her denken*. München: Piper Verlag.

Leuchter, M., Saalbach, H. & Hardy, I. (2010). Die Gestaltung von Aufgaben in den ersten Bildungsjahren. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8- jährigen Kindern* (S.98-111). Seelze und Zug: Klett und Balmer und Kallmeyer.

Leyendecker, C. (2005). *Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Lienert, S., Sägesser, J. & Spiess, H. (2010). *Bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe; Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Bern: Schulverlag plus AG.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Aufl.) (S. 323-333). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Moser, H. (2008). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung* (4. überarbeitete Aufl.). Zürich: Verlag Pestalozzianum und Lambertus-Verlag.

Motsch, H. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2002). *Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch Dani hat Geburtstag*. Zug: Klett und Balmer.

Penner, Z. (2006). *Sehr frühe Förderung als Chance – Aus Silben werden Sätze*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Peter, U. (2008). Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3. Auflage) (S. 47-80). Bern: Haupt.

Portmann, A. (2012). *Wenn mir die Worte fehlen. Eine Begriffs- und Gebärdensammlung für Menschen mit einer geistigen Behinderung, die sich mit Hilfe der Lautsprache nicht oder nur ungenügend verständigen können* (4. Aufl.). Luzern: Verein Projekt „Wenn mir die Worte fehlen“.

Radix (n.d.). *Purzelbaum Kindergarten*. Zugriff am 19. August 2014 unter <http://www.radix.ch/index.cfm/10E42097-B02F-5566-AC829C13DB3B802B/>

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2011). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (2. durchgesehene Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Reinhardt, R. (2009). Physiologische Entwicklung. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (S. 131-147). Schorndorf: Hofmann.

Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren schreiben forschen*. Bern: Hans Huber, Hogrefe AG

Rothweiler, M. & Kauschke, C. (2007). Lexikalischer Erwerb. In H. Schöller & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1* (S. 42-54). Göttingen: Hogrefe.

Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rütsche, B. & Meyer, M. (2010). Der kleine Unterschied - Wie der Mensch zur Sprache kam. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 21 (2), 109-125.

Schecker, M., Hennighausen, K., Christmann, G., Kohls, G., Maas, V., Rinker, T., Zachau S. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In H. Schöller & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1* (S. 190-212). Göttingen: Hogrefe.

Siegmüller, J. (2014). Entwicklung der Grammatik. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Kindergartenphase*. (S. 15-20). München: Elsevier GmbH, Urban & Fischer Verlag.

Schrey-Dern, D. (2014). Sprachförderung versus Sprachtherapie - eine Abgrenzung aus logopädischer Sicht. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 221-235). München: Elsevier GmbH, Urban & Fischer Verlag.

Schwarz, R. (2014). *Frühe Bewegungserziehung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Sörensen, B. (2009). *Kinder erforschen die Schriftkultur. Ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel- und Lernumgebungen für Kindergruppen von 4 bis 8* (2. Aufl.). Hölstein: Verlag LCH Lehrmittel 4bis8.

Stöcklin-Meier, S. (2008). *Sprechen und Spielen. Kreative Sprachförderung für Kindergarten- und Grundschul Kinder*. München: Kösel

Suhr, A. (2013). *Sätze rollen – Wörter fliegen. Bewegte Sprachförderung in Kita und Grundschule* (5. Aufl.). München: Don Bosco Medien.

Szagan, G. (2007). Grammatikentwicklung. In H. Schöller & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1* (S. 29-42). Göttingen: Hogrefe.

Szagan, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch* (5. aktualisierte Aufl.). Weinheim: Belz.

Vetter, M., Amft, S., Sammann, K. & Kranz, I. (2010). *G-FIPPS: Grafomotorische Förderung. Ein psychomotorisches Praxisbuch*. Dortmund: Borgmann Media.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2000). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien* (10. unveränderte Aufl.). Bern: Hans Huber.

Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007). Die vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit. In H. Schöller & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1* (S. 746-761). Göttingen: Hogrefe.

Weber, K. (2012). *Denkbilder – Mit Kindern das Lernen reflektieren*. Bern: Schulverlag plus.



Weichert, W. (2007). Bewegung und Sprache, Behinderung und Sport. In H. Schöller & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1* (S. 1048-1071). Göttingen: Hogrefe.

Weigl, I. & Reddemann-Tschaikner, M. (2009). *HOT- ein handlungsorientierter Therapieansatz. für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Thieme.

Wendlandt, W. (2011). *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart: Thieme.

Wiedenmann, M. (2007). Sprachförderung mit allen Sinnen – Sichtweisen und Zugänge. In M. Wiedenmann & I. Holler-Zittlau (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 59 -79). Weinheim und Basel: Belt.

Wildegger-Lack, E. (2011). *Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3-10 Jahre)*. München: Ernst Reinhardt.

Wilken, E. (2006). *Sprechen lernen mit GuK 1, Gebärden unterstützte Kommunikation* (4. Auflage). Lauf a. d. Pegnitz: Deutsches Down-Syndrom Info Center.

Winter, R. & Hartmann, C. (2007). Die Motorische Entwicklung (Ontogenese) des Menschen (Überblick). In K. Meinel & G. Schnabel (Hrsg.), *Bewegungslehre Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S.243-373). Aachen: Meyer& Meyer.

Wisniewski, F. (n.d.). Zitat von Kapitel 5.1.3.4. Zugriff am 22. November 2014 unter <http://www.aphorismen.de/zitat/204756>

Wittgenstein, L. (n.d.). Zitat von Kapitel 5.3. Zugriff am 26. November 2014 unter <http://www.trotzdem-reden.de/booklet.html>

Wohlleben, U. (2011). Geleitwort. In M. Weinrich & H. Zehner (Hrsg.), *Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Aussprachetherapie in Bewegung* (4. Aufl.) (S. VII). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.

Zimmer, R. (2005). *Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten*. Zugriff am 12. März 2014 unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/384\\_Expertise\\_Bewegung\\_Zimmer.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf)

Zimmer, R. (2010). *Handbuch der Sprachförderung durch Bewegung* (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2011). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (9. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (1. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2013). *Alles über den Bewegungskindergarten* (2. Auflage der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Zollinger, B. (2010). *Die Entdeckung der Sprache* (8. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

## Anhang

### 1 Brief zur Anfrage von Interviews



Frauenfeld und Zumikon, 9. August 14

Sehr geehrte Damen und Herren

Wir sind zwei Studierende der Hochschule für Heilpädagogik und erforschen im Rahmen unserer Masterarbeit, wie bei Kindern zwischen 4 und 8 Jahren mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung die Sprachförderung durch Bewegung unterstützt wird. Zu diesem Zweck suchen wir Schulische Heilpädagoginnen, welche bereit wären, sich zu diesem Thema interviewen zu lassen und uns aus ihrer Erfahrung zu berichten.

Ein Interview dauert etwa 50 bis 60 Minuten. Mit Hilfe einer Tonaufnahme möchten wir im Anschluss daran die Interviews auswerten.

Zusätzlich sind wir sehr interessiert, bereits bestehende Materialien und konkrete Spiele, Lieder usw. aus dem Themenbereich „Sprachförderung durch Bewegung“ fotografisch zu dokumentieren und in die Arbeit einfließen lassen zu können.

Sämtliche Daten werden anonymisiert verarbeitet.

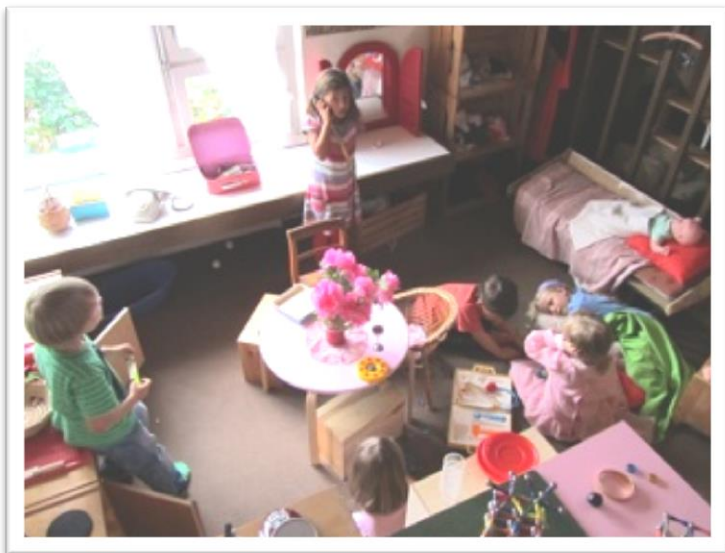
Da Schulische Heilpädagoginnen mit Praxiserfahrungen in der Förderung von Kindern mit grossem Sprachförderbedarf selten sind, bitten wir Sie freundlich uns zu unterstützen.

Gerne melden wir uns in den nächsten Tagen telefonisch.

Für Ihre Bemühungen bedanken wir uns herzlich!

Freundliche Grüsse

Nicole Rosselet und Eveline Rutishauser



Für allfällige Fragen:

[rosselet.nicole@learnhfh.ch](mailto:rosselet.nicole@learnhfh.ch) 079 / 210 17 16 und [rutishauser.eveline@learnhfh.ch](mailto:rutishauser.eveline@learnhfh.ch) 077 / 462 36 70

## 2 Interviewleitfaden

Phase	Offene Leitfragen	Spezifische Fragen
Einstieg 5 Minuten		
Begrüßung und Kontakt	Es freut mich, dass du dich bereit erklärt hast, ... Zvieri, Zutrinken, Präsent	
Zeitrahmen	Ca. 55 Minuten	
Ablauf bekannt geben	Offene und spezifische Fragen Aufnahme mit Handy	
Hauptteil 45 Minuten		
Allgemeine Sprachförderung	Was ist dir wichtig bei der Sprachförderung?	Interesse / Entwicklungsstand Zusammenarbeit mit Logo
	In welchem Bereich der Sprachförderung setzt du Bewegung vor allem ein?	Bereiche: Aussprache, Phonologische Bewusstheit (Phonologisches Arbeitsgedächtnis), Wortschatz, Grammatik
Aussprache		- Wie übst du mit den Kindern einzelne Laute durch Bewegung? - Welche weiteren Aspekte sind dir dabei wichtig?
Phonologische Bewusstheit		- Gibt es Bereiche beim Training der phonologischen Bewusstheit die du vermehrt durch Bewegung übst?
Wortschatz		- Welche Bewegungs- Spiele oder Übungen brauchst oder kennst du, um den Wortschatz zu fördern? - Wir untermalen in der Kommunikation unsere Sprache unbewusst mit Gestik. Mit Gebärden können einzelne Wörter geübt werden, zum Beispiel nach GuK oder der Gebärdensammlung von Anita Portmann „Wenn mir die Worte fehlen“. In welchen Situationen verwendest du Gestik und Gebärden, um den Wortschatz zu trainieren?
Grammatik		Wie kann das Erlernen der Verbzweitstellung im HS oder der Verbendstellung im NS oder des komplexen Syntax durch Bewegung dargestellt werden? Wie oft werden diese bewegungsunterstützten Darstellungen, Spiele, in eurem Sprachheilpädagogischen Unterricht umgesetzt?
Redefluss	Wie sind deine Erfahrungen bei Kindern mit auffälligem Redefluss, wie z.B. bei Stotterern?	

Eignung der Sprachförderung durch Bewegung	Bei welchen Sprachschwierigkeiten eignet sich die Sprachförderung durch Bewegung gut.	
	Bei welchen Kindern eignet sich die Sprachförderung durch Bewegung?	
		Kennst du Lehrmittel / Material / selbstentwickeltes Material zum Thema? Wir würden es gerne fotografieren!
Haltungen	Was ist dir persönlich besonders wichtig in der Sprachförderung durch Bewegung?	
		Wie wichtig ist dir Sprachförderung durch Bewegung auf einer Skala von 1 – 10?
Erkenntnisse	Für was ist Bewegung in der Sprachförderung wichtig?	
	Siehst du einen Zusammenhang zwischen sprachlicher und motorischer Entwicklung bei den Kindern mit Sprachförderbedarf?	
Abschluss 5 Minuten		
	Gibt es weitere wichtige Aspekte der Sprachförderung durch Bewegung?	
	Hast du zusätzliche Sequenzen oder Übungen in denen du bewusst Sprache mit Bewegung in Verbindung bringst?	

### 3 Induktiver und deduktiver Kodierleitfaden

Kodierleitfaden 1 (deduktive Kategorien)				
Kategorie	Unterkategorie	Transkript Absatz	Ankerbeispiel	Kodierregel
Sprachförderung in Verbindung mit Bewegung	S1 Allgemeine Sprachförderung	C / 113	„Sie lieben sowieso alle Lieder mit Bewegung, aber da wir sowieso alle Lieder mit Gebärden unterstützen, eignen sich fast alle Lieder.“	Aussagen, in denen allgemeine oder mehrere der folgend aufgeführten Aspekte der Sprachförderung ersichtlich sind.
	S2 Wortschatz	B / 40	„Zum Beispiel "Pi, pa, po, ich mache grad e so. Klatsche, klatsche klatsche." Oder „Gumpe, gumpe gumpe“, und man kann die Bewegung immer dazu machen. Oder "schneiden, schneiden, schneiden"“	Aussagen, in denen Wortschatz, welcher durch Bewegung geübt wird, ersichtlich ist. Nomen, Verben, Artikel...
	S3 Grammatik	C / 59	„Du beginnst bei dir, dann bist du unterwegs, und dort landest du. Das sind Dreiwortsätze, die wir einfach anbahnen, damit man nicht nur ein Wort sagt.“	Aussagen, in denen Grammatik, welche durch Bewegung geübt wird, ersichtlich ist. Syntax (Satzstellung), Kasus (4 Fälle), Flexion (Verbbeugung), Bildung der Zeitformen...
	S4 Aussprache	B / 36	„Dann kommt ein Laut wie von selbst nach vorne, also, dass ein Tiger wo so läuft und so faucht (macht "chchch"), das ist dann wie etwas, das natürlich entsteht.“	Aussagen, in denen Aussprache, welche durch Bewegung geübt wird, ersichtlich ist. Lautdifferenzierungen und Lautbildung
	S5 Phonologische Bewusstheit	C / 69	„Mit Klebeband mache ich so Häuser z.B. wie Hüpfspiele - in welchem Stock wohnt denn der „A-bi-ram“?“	Aussagen, in denen Phonologische Bewusstheit, welche durch Bewegung geübt wird, ersichtlich ist. Wörter in Silben zerlegen, Reimen, Anlaut- und Endlauterkennung...
	S8 Sprachverständnis	A / 20	„Als König Befehle geben mache ich oft paarweise, oder der Sprachkönig befiehlt einer Gruppe zum Beispiel: „Geht zur Türe!“ oder „Setzt euch vor das Fenster!“ Das machen sie auch sehr gerne. Eben auch, weil sie einander befehlen dürfen: „Kommt zurück!“	Aussagen, in denen Sprachverständnis, das durch Bewegung trainiert wird, ersichtlich ist.
	S9 Schriftspracherwerb	G / 30	Die Buchstaben werden bei Erstleseprozessen mit allen Sinnen, mit der visuellen, der auditiven und der taktilen Wahrnehmung erfahren. Das Kind spürt die Form und legt sie selber passend hin.	Aussagen, in denen Schriftspracherwerb, der durch Bewegung geübt wird, ersichtlich ist.
	Bewegung in Verbindung mit Sprachförderung	B1 Bewegung allgemein	C / 96	„Einfach aus sehr grossem Störungsbewusstsein – die Kinder vergessen diese in der Bewegung - je intensiver du bewegst, desto fröhlicher sind sie in dieser Bewegung und dann geht es plötzlich.“

	B2 Grobmotorik	C / 80	„Wir nehmen die Vokale immer an den Anfang, dass ich sie irgendwo im Kiga hinlege, und dann laufen die Kinder herum und suchen Sachen, welche mit dem jeweiligen Laut anfangen.“	Aussagen, in denen Grobmotorik, welche in Zusammenhang mit der Sprachförderung ausgeführt wird, ersichtlich ist.
	B3 Feinmotorik	C 132	„Und das ist ja da auch etwa, wie nehme ich jetzt den Stift in die Hand, wie mache ich jetzt den Strich, damit es ein Haus gibt, oder , die ganzen Planungssachen in der Feinmotorik, die merkst du eben schon auch, ja.“	Aussagen, in denen Feinmotorik, welche in Zusammenhang mit der Sprachförderung ausgeführt wird, ersichtlich ist.
	B4 Graphomotorik	B / 78	„Sprechzeichen: " Drache, Drache, us de Höhle, chum doch use, sisch gar nid gführ!!".	Aussagen, in denen Graphomotorik, welche in Zusammenhang mit der Sprachförderung ausgeführt wird, ersichtlich ist.
	B5 Mundmotorik	C / 138	„Und das ist natürlich für die Mundmotorik, so Kaugummi-Turnen, saugen, blasen, da machen wir auch viele verschiedene Spiele für die Mundmotorik. Das gehört natürlich auch dazu.“	Aussagen, in denen Mundmotorik, welche in Zusammenhang mit der Sprachförderung ausgeführt wird, ersichtlich ist.
	B7 Gesten und Gebärden	C / 38	„Und dann merkst du, wenn du die Gebärden oder auch die Bewegung bei den Wörtern machst, dann unterstützt das die Kinder, um sich das Wort zu merken, also kommen sie dann schneller zum Wort.“	Aussagen, in denen Gesten und Gebärden, welche in Zusammenhang mit der Sprachförderung ausgeführt werden, ersichtlich sind.
	B10 Bewegung ohne Sprachförderung	D / 10	„Wir schauen sicher, dass man nicht immer gleich sitzt, das ist mir wichtig - einmal auf dem Boden, einmal am Tisch, mal im Kreis, einfach so die Varianten.“	Aussagen, in denen Bewegungen, die während der Sprachförderung oder Therapie als Bewegungspausen ausgeübt werden, ersichtlich sind.
Expertenmeinung	E1 Bewegung als Grundbedürfnis	E / 6	„Weil ich finde, es ist ein Drang, der vom Kind aus geht, und es gehört zu seinem Entwicklungsalter.“	Aussagen, in denen die interviewte Person die Bewegung als Grundbedürfnis der Kinder erwähnt.
	E2 Bedeutsamkeit der Sprachförderung durch Bewegung (Skala 1-10)	C / 98	„Weil du gibst ihnen ja quasi eine Tarnung. (Lachen). Du kannst so wirklich an ihren Problemen arbeiten, ohne dass sie es merken.“	Aussagen, in denen die interviewte Person die Bedeutsamkeit der Sprachförderung durch Bewegung erwähnt oder auf einer Skala von 1 bis 10 definiert.
	E5 Sprachförderung durch Bewegung	E / 77-78	„Da komme ich diesen Kindern, ihrem Bedürfnis wieder wach zu werden und das Hirn wieder fokussieren zu können, entgegen.“	Aussagen, in denen die interviewte Person Sprachförderung durch Bewegung erwähnt.
Neurologische Aspekte	N1 Wahrnehmung	H / 30	„Kindern, welche zu fest drücken oder Verkrampfungen zeigen, beginne ich mit erleben von, wo ist oben, wo ist unten, was ist hoch, was ist tief, ich sitze auf dem Tisch und was ist jetzt unter dem Tisch, oder was ist breit, passe ich durch den Tunnel, durch die Strasse, oder ist es zu eng für mich.“	Aussagen, in denen die interviewte Person die taktile, taktilkinästhetische, auditive, gustatorische oder weitere Wahrnehmungsmöglichkeiten in Zusammenhang mit der Sprachförderung erwähnt.
Didaktik	D2 Perspektive und Motivation des Kindes	E / 77-79	„Das beruhigt irgendwie. Und halt mit dem Pendelball. Das lieben sie. (Ein weicher Ball, mit Gummihäaren, ist oben an dem Wandhaken an einer langen Schnur befestigt.) Kinder, welche sehr starke Regulationschwierigkeiten haben, die lieben den!“	Aussagen, in denen Perspektive und Motivation des Kindes in Zusammenhang mit der Sprachförderung durch Bewegung ersichtlich ist.



	D3 Situationen und Interaktionen die zum Sprechen anregen	A / 23	„Die Kinder erzählen mir im Wald so viel! Ich erfahre so viel. Oder eines hat mir einmal ein ganzes Märchen erzählt. Wir spielen natürlich auch oftmals mit den Zwergen, mit den Mooszapfenzwerge, und Schlösser bauen und so. Was die Kinder erzählen, das ist unglaublich.“	Aussagen, in denen Situationen und Interaktionen die bei der Sprachförderung durch Bewegung zum Sprechen anregen ersichtlich sind.
	D4 Sprachentwicklungsstand des Kindes – zielgerichtet	E / 39	„Erworben wäre das ja so ab 3 und einem halben Jahr. Wenn du das fragst, meinst du das wäre Kindergarten oder erste bis zweite Klasse. Das ist für mich irrelevant. Ich orientiere mich am Stand des Kindes.“	Aussagen, in denen zielorientierte Sprachförderung durch Bewegung, entsprechend dem Sprachentwicklungsstand des Kindes ersichtlich ist.
	D5 Lernen / Abspeichern	H / 24	„Gerade wenn die Kinder neue Begriffe lernen, oder wenn ich mit der SHP im Kindergarten die Kreissituation mache und neue Begriffe eingeführt werden. Dann klatschen wir die Wörter oder hüpfen oder stampfen sie. Einfach, um das dann halt in den Kopf rein zu bekommen.“	Aussagen, in denen Lernen / Abspeichern anhand von Sprachförderung durch Bewegung ersichtlich ist.

Kodierleitfaden 2 (induktive Kategorien)				
Kategorie	Unterkategorie	Transkript / Zeitmarke	Ankerbeispiel	Kodierregel
Sprachförderung	S6 Kommunikation	D / 113	„Ja, Kommunikation ist im Wald sehr wichtig. Meist ist es auch thematisch eingebettet. Wir suchen Herbstblätter und brauchen die dann auch in der Schule wieder und verknüpfen das so. Und sonst reden wir viel miteinander und versuchen zu sagen, was wir gut finden und was nicht“	Aussagen, in denen Kommunikation, welche durch Bewegung angeregt und geübt wird, ersichtlich ist.
	S7 Redeflussstörung	H / 41	„Ich hatte schon welche. Mit denen habe ich viel gekämpft und schwungvolle Sachen gemacht.“	Aussagen, in denen der Redefluss, welcher durch Bewegung unterstützt wird, erwähnt ist.
	S10 Prosodie Sprachrhythmus	F / 33	„Ich übe also mit den Kindern nicht Ba- na- ne sondern, Ba-naa-ne (Betonung auf der zweiten Silbe und mit tippen auf die Schulter, klatschen und die Nase berühren unterstützt).“ (nach Z. Penner)	Aussagen, in denen die Prosodie / der Sprachrhythmus, welche / welcher durch Bewegung unterstützt wird, erwähnt ist.
Bewegung	B6 Atmung	B / 107	„Ich versuche etwas, was entspannend ist, was das Krampfende wegbringt, durch die Atmung möglichst gerade in den Fluss reinzugehen und wie den Anfang zu geben.“	Aussagen, in denen die Atmung, welche in Zusammenhang mit der Sprachförderung bewusst gestaltet wird, erwähnt ist.
	B8 Koordination / Gleichge-	H / 32	„Ja. Also, das, was sie erlebt haben, können sie dann versprachli-	Aussagen, in denen Koordination, welche in Zu-

	wicht		chen. Es ist schwierig für Kinder einen Begriff z.B. schnell zu erlernen, wenn sie es nicht selber erlebt haben. Da können die Kinder die Rutsche schnell runter rutschen.“	sammenhang mit der Sprachförderung ausgeführt wird, erwähnt ist.
	B9 Entspannung	E / 86-87	„Oder eben mit einem Kind, das sehr übersteigert ist, kann man diesen Pendelball oder den weichen Ball einfach so brauchen. Dann muss man sich halt an gewisse Bewegungseinschränkungen anpassen, welche die Kinder auch haben können“	Aussagen, in denen Entspannung, welche in Zusammenhang mit der Sprachförderung ausgeführt wird, erwähnt ist.
Expertenmeinung	E3 Zusammenhang Sprach- und Bewegungsentwicklung	H / 59	„Genau, wenig Erfahrungen in der Bewegung ist oft kombiniert mit geringem Wortschatz. In der Grobmotorik und in der Feinmotorik, zeigt es sich auch, dass ein Kind oder die Eltern sehr ängstlich sind und ihr Kind überbehüten.“	Aussagen, in denen die interviewte Person sich über den Zusammenhang von Sprach- und Bewegungsentwicklung äussert.
	E4 Freude und Motivation	E / 6	„Dem möchte ich entsprechen, weil über die Bewegung eben auch vieles gelernt und aufgenommen wird und vor allem auch lustvoll aufgenommen wird.“	Aussagen, in denen die interviewte Person sich über Freude und Motivation der Kinder in Zusammenhang mit Sprachförderung durch Bewegung äussert.
	E6 Sprachförderung	C / 6	„Allgemein findet Sprachförderung im Alltag statt.“	Aussagen, in denen die interviewte Person sich über Sprachförderung äussert.
Didaktik	D1 Mentale Repräsentationsebenen	D / 16	„Oft, wenn wir thematisch arbeiten, sammeln wir Wörter mit den Kindern. Und dann schreiben wir sie nachher auf, damit sie festgehalten sind.“	Aussagen, in denen mentale Repräsentationsebenen in Zusammenhang mit Sprachförderung durch Bewegung ersichtlich sind.
	D6 Konzentrationsfördernd	D / 20	„Aber je nachdem, wir haben nun das Thema Wasser und machen viel Experimente, da ist die Handlung dann auch wieder darin, je nachdem.“	Aussagen, in denen konzentrationsfördernder Charakter in Zusammenhang mit der Sprachförderung durch Bewegung ersichtlich ist.
Unterschied	U Sprachförderung / Therapie	F / 3	„Für alle Kinder ist es Sprachförderung, wenn die Eltern mit ihnen singen, klatschen, usw. Und das brauchen auch alle Kinder, das dient ihnen, das ist nützlich; aber Sprachtherapie ist schon etwas anderes, das heisst, es gibt ein Problem, und ich muss mich dem widmen.“	Aussagen, in denen die interviewte Person sich über den Unterschied von Sprachförderung und Therapie äussert.

## 4 Beispiele von Verdichtungen

Beispiele wie Aussagen verdichtet wurden:

39 Nicole: Du machst dann verschiedene Bewegungen die möglich sind?|#00:16:15-9#

40 Befragter: Ja, genau. Über verschiedenste Körperbewegungen und dann kommt auch der Rhythmus mit dieser Bewegung zusammen. Das geht gut. Ja  
Wortschatzaufbau, ist mir bei den Verben sehr wichtig, dass die Verben, welche das Kind auch selber macht und dazu auch noch sprechen. Dann kann man zum Beispiel einen einfachen Vers haben. Zum Beispiel "Pi, pa, po, ich mache grad e so. Klatsche, klatsche klatsche." Oder Gumpe, gumpe gumpe" und man kann die Bewegung immer dazu machen. Oder "schneiden, schneiden, schneiden" irgendetwas, und das haben die Kinder gerne und können so auch besser abspeichern. #00:17:15-7#

S2 B2 B3 D3 D2 D5 Durch einfache Verse wird der Wortschatz bei den Verben mit Wiederholungen und darstellen der Tätigkeit geübt.

58 Befragter: Genau! Ich denke dafür müssen sie zuerst die Nomen haben und dann haben wir zuerst gehandelt. Das heisst wir haben eine Backwerkstatt gemacht und zehn Kühlschrankschrankverben geübt. Da ist es auch immer um das Handeln gegangen. Kühlschrankschrankverben, die brauchen wir, damit der Transfer zum Daheim zu den Eltern klappt. Sie haben dann Symbole in Form von so Piktogrammen, wo wir zum Beispiel so Strichmännchen gezeichnet haben, wie ein Strichmännchen das mit einer Kelle in einem Topf rührt, dann haben wir einem Kind das für eine Woche mit nach Hause gegeben und es musste rausfinden, überlegen, wo muss man überall rühren. Es kam einer der sagte: „im Tee, im Kakao oder in der Suppe“, und einer der sagte sogar „im WC habe ich mit dem Beseli gerührt“. (lachen). Sie wurden danach so auf dieses Wort aufmerksam, dann haben sie es danach auch gekonnt, sie haben es auch gebraucht. Und erst dann haben wir es weitergeführt mit dem Motsch, mit den Reifen und in den Satz mit dem Objekt reingebracht. #00:26:57-5#

S2 S3 B1 D1 D5 In einer Backwerkstatt wurden 10 Kühlschrankschrankverben handelnd geübt. Gezeichnete Strichmännchen Bilder (z.B. rühren) nahmen die Kinder für eine Woche nach Hause, um zu schauen, wo überall gerührt wird. Anschliessend wurde mit den 3 Reifen Sätze gebildet.

Befragter: Genau! Ich denke dafür müssen sie zuerst die Nomen haben und dann haben wir zuerst gehandelt. Das heisst wir haben eine Backwerkstatt gemacht und zehn Kühlschrankschrankverben geübt. Da ist es auch immer um das Handeln gegangen. Kühlschrankschrankverben, die brauchen wir, damit der Transfer zum Daheim zu den Eltern klappt. Sie haben dann Symbole in Form von so Piktogrammen, wo wir zum Beispiel so Strichmännchen gezeichnet haben, wie ein Strichmännchen das mit einer Kelle in einem Topf rührt, dann haben wir einem Kind das für eine Woche mit nach Hause gegeben und es musste rausfinden, überlegen, wo muss man überall rühren. Es kam einer der sagte: „im Tee, im Kakao oder in der Suppe“, und einer der sagte sogar „im WC habe ich mit dem Beseli gerührt“. (lachen). Sie wurden danach so auf dieses Wort aufmerksam, dann haben sie es danach auch gekonnt, sie haben es auch gebraucht. Und erst dann haben wir es weitergeführt mit dem Motsch, mit den Reifen und in den Satz mit dem Objekt reingebracht. #00:26:57-5#

S2 S3 B1 D1 D5 In einer Backwerkstatt wurden 10 Kühlschrankschrankverben handelnd geübt. Gezeichnete Strichmännchen Bilder (z.B. rühren) nahmen die Kinder für eine Woche nach Hause, um zu schauen, wo überall gerührt wird. Anschliessend wurde mit den 3 Reifen Sätze gebildet.

## 5 Codierte Verdichtungen aus den Interviews

### Verdichtungen A, SHP, KG

Aussage verdichtet	Codierung
Sprachförderung soll Freude machen, Bewegung, welche das Element vom Kind ist, macht Freude. Absatz 4	S1, B1, E6, D2
Wenn ein Kind merkt, dass es etwas gelernt hat und nun andere versteht und mit ihnen sprechen kann ist es sehr motivierend. Absatz 6	E6
Im Wald und während dem Heimweg, wenn beispielsweise Reime gesprochen und neu erfunden werden, geschieht viel Sprachförderung. Absatz 10	S1, S5, B1, D4
Das Würzburger Programm ist "trocken", weshalb es von der SHP verändert und beispielsweise das Befehlsspiel vom König wurde dann im Rollenspiel gespielt, mit der Trommel unterstützt und mit dem ganzen Körper erfahren. Absatz 18	S5, B2, D1, D4
Mit Chiffontüchern "fliegen" die Kinder durch den Raum und ahmen das Geräusch durch "schsch" nach. Absatz 19	S4, B2, N1, D2
Das Königs Spiel machen die Kinder paarweise oder in der Gruppe sehr gerne, indem sie Befehle wie: "Geht zur Türe!" ausführen müssen. Absatz 20.	S6, S8, B2, D2
Indem die Kinder das Königsspiel der ganzen Kindergartenklasse vorzeigen und mit Ihnen spielen, wiederholen sie das Gelernte immer wieder, da sie es auch sehr gerne machen. Absatz 21	S6, B2, D2, D5, D6
Mit vorgegebenen Satzmustern spielen die Kinder ein Rollenspiel, in dem der König die Krone liegenlässt und den Diener bittet, die Krone zu suchen und dem König meldet, wo er die Krone gefunden hat. Absatz 21.	S2, S6, B2, D2, D5
Beim Morgenritual-Vers: "Leitere uf und Leitere ab" wird die Leiter tatsächlich aufgestellt und der Vers wird von den Kindern gespielt. Absatz 21	S1, S2, B2, D4, D5
Ein grosser "Hit" ist das Springen im Schwungseil. Dazu werden Verse gesprochen. Absatz 22.	S1, B2, D2, D4, D6
Beim Spielen im Wald oder beim Bauen von Schlössern für die Moorzapfenzwerge erzählen die Kinder sehr viel. Absatz 23	S1, S6, B1, B2, D3, D5
Beim Feuer machen im Wald werden die Adjektive warm, kalt, gross usw. erlebt und benannt. Absatz 23	S2, B1, D2
Die Bücher vom Starter Kit werden im Kindergarten und aber auch in der Schule immer wieder erzählt und gelesen. Die Expertin spielt die Geschichten mit einfachen Mitteln auch nach. Absatz 28	S1, S6, S8, B1, D1, D6

Ein Fussparcours bereitet einem Kind mit später und rudimentärer Sprachentwicklung Freude und regte dessen Sprache an. Absatz 45	S1, B2, D2, D3
Beim " Führen" eines Kindes werden dessen Handlungen unterstützt, indem die Hände geführt werden und auch zum Teil sprachlich begleitet. Die Wahrnehmung und die Sprache haben einen starken Zusammenhang. Absatz 52	S1, B1, N1, D4, D6
Fast eine 10. Absatz 54	E2
Ein mutistischer Knabe wurde während dem Herumlaufen auf dem Pausenplatz überrascht werden, so dass er seinen Mutismus überwinden und seine Kollegen rufen konnte. Die Expertin vermutet, dass die Überraschung, aber auch die gelöste Stimmung beim bewegten Spiel konnten das bewirken. Absatz 58.	S7, B1, D2, D3
Mein Kredo: Am Morgen sollen sich die Kinder grossräumig bewegen können, erst dann kommt Fein- oder Grafomotorisches und zum Schluss kann man an der Mundmotorik arbeiten. Absatz 61	E5
In dem Kindergartenlied und Vers Gut ist oft mit grob- und feinmotorischer Bewegung verknüpft. Diese werden von den Kindern mit grosser Motivation gespielt. Absatz 68	S1, S2, B1, D2, D4
Beim Sprachzeichnen wird die Bewegung vom grosszügigen Zeichnen mit Versen wie etwa "Drache, Drache, du alte Löli", verbunden. Weiter wird gespielt, dass der Drache aus einer Höhle unter dem Tisch kommt, und über die Gefühle, welche ein Drache auslöst oder selber empfindet, etwa ein ängstlicher Drache. Absatz 71	S1, S10, B1, B4, D2, D3
Beim Bewegungs-Vers „en grosse Bär, en chliine Bär und eine zwüschedine" werden die Adjektive, gross, mittel, dazwischen und klein erfahren. Absatz 72.	S2, B2, N1, D1
Mit Gesten werden beim Unterscheidungsspiel "gleich und verschieden" die Wörter gleich und verschieden gebärdet. Absatz 77	S2, S8, B7, B8, D4
Beim Bewegungslied "abe zäme rechts, abe zäme links" werden die Wörter mit der passenden Bewegung verbunden. Sprachförderung durch Bewegung. Absatz 79	S2, B2, D4, D5, D6

## Verdichtungen B, SHP, KG

Aussage verdichtet	Codierung
Um das Sprachverständnis abzuschätzen wird das Handeln des Kindes beobachtet, was Feedback darüber gibt, ob das Kind die Aussage verstanden hat. Absatz 13	S2, S8, B1, E6, D4
Die Expertin meint: Kinder welche in der Bewegungsentwicklung etwas verzögert sind, brauchen oft auch für die Sprachverarbeitung länger. Absatz 25	S1, E3, D4
Da das ikonische Verständnis noch nicht voll entwickelt ist muss viel im enaktiven Bereich mit Bewegung und eigenen Erfahrungen gearbeitet werden. Absatz 31	S1, B1, E5, D1
Die Artikulation und somit die Mundmotorik werden mit den Bewegungen und den Lauten eines Tieres (Tiger) gespielt und geübt. Dann kommt der Laut "chchch" wie von selbst nach vorne. Absatz 36	S2, S4, B2, B5, D2
Bei der phonologischen Bewusstheit werden die Silben geklatscht und gehüpft. Absatz 38	S5, B2, D2
Durch einfache Verse wird der Wortschatz bei den Verben mit Wiederholungen und darstellen der Tätigkeit geübt. Absatz 40	S2, B2, B3, D2, D3, D5
Die Anfangslaute werden durch sprechen und hören mit den Mundbildern verknüpft. Absatz 41	S5, B5, N1, D1, D6
Jüngere Kinder werfen mit den Vokalkellen Ballone hoch und sagen den Vokal (a,a,a) dazu. Dabei wird Laut und Mundbild verknüpft und gelernt. Absatz 41	S5, B2, B5, D1, D2
Mundmotorik und Artikulation wird immer verbunden mit der Lebenswelt des Kindes geübt. Absatz 48-49	S4, S5, B5, D2
Die Atmung ist zentral. Eine gezielte und bewusste Luftstromführung wird durch Bewegung, wie auch saugen, blasen und riechen unterstützt. Absatz 51	S1, S2, B1, B5, N1, D2
Oft sind Kinder mit Liedern und Versen vom Kindergarten stark überfordert. Manchmal macht erst nur die SHP den Text und das Kind zuerst nur die Bewegungen bevor es langsam beides koppeln kann. Absatz 59	S1, B1, D4, D6
Das Kind kann sich den Text durch die Bewegung besser merken. Absatz 63-66	S1, B1, D2, D5
Gesten sollen nahe beim Kind sein. Gebärden nach Portmann werden nur wenig eingesetzt, da sich die SHP damit zu wenig sicher fühlt. Absatz 68	S6, B7, D4
Einfache Gesten wie "das Schauen" oder "Stopp" bieten sind in der Kommunikation an. Absatz 69	S1, S7, B7, D4
Sprechzeichen ist etwas Zentrales. Text und Bewegung werden dabei verbunden	S1, B4, D2,

und immer wieder wiederholt. Absatz 75	D3, D5, D6
Beim Sprechzeichnen wird zusätzlich zum verbinden von Text und Bewegung der Wortschatz erweitert. Absatz 80	S1, S2, B4, D2, D3, D5, D6
Durch das anschauen und darstellen eines Bildes wird das Thema und der Wortschatz des rhythmischen Sprechzeichnens vertieft. Absatz 82	S1, S1, B2, D1, D3, D5
Eine Interaktion zwischen den Kindern ist neben der Interaktion zur SHP sehr motivierend und wichtig. Absatz 92	S1, S6, E4, D2, D4
Bei der Grammatik wird der Satzaufbau mit Bildern oder Gegenständen dargestellt. Zuerst wird von sich selbst ausgegangen und anschliessend von der dritten Person, wie z.B. Papa. Absatz 99	S1, S3, B1, D1, D5
Kinder mit Redeflussstörung werden durch Bewegung lockerer und können in den Redefluss reinkommen. In Liedern hört man das stottern oft nicht. Absatz 105	S7, B1, D4
Durch entkrampfende Bewegung, eine fließende Atmung und Mitsprechen unterstützt die SHP Kinder mit Redeflussstörungen. Absatz 107-109	S7, B6, B9, D4
Auf der Kindergartenstufe helfen Kindern mit Redeflussstörungen vor allem grob-motorische Bewegungen. Bei älteren Kindern ist es eher eine mentale Sache. Absatz 111	S7, B2, D2, D4
Bewegung und Sprache gehören untrennbar zusammen. Bevor das Kind zu sprechen beginnt, macht es durch Handeln viele Erfahrungen. Absatz 126	S1, B1, E3, D4
Ganz klar 10. Absatz 128	E2
Das ganze Lernen funktioniert über das Ausprobieren, das Handeln und die Bewegung, also über die eigenen Erfahrungen. Die Sprache ist das Ergebnis von dem, was man im enaktiven Bereich und dann durch ikonische Bilder gelernt hat. Absatz 128	S1, B1, E3, N1, D1, D5
Das Handlung begleitende Sprechen ist sehr zentral. Absatz 129-130	S1, B1, E3, D3, D5
Durch Materialerfahrungen wird der Wortschatz vertieft und das Sprechen ange-regt. Absatz 132	S1, S2, B1, D3, D5, D6
Bei der Bewegungsförderung im Turnen, werden sie mutiger, erfahren ihr Selbstbild positiv und sprechen mehr. Absatz 135	S1, S6, B2, E5, D2, D3
Die Freude an der Bewegung und die Interaktion regen die Sprache an. Absatz 137	S1, B1, D2, D4, D5
Nach einer Phase der Sprachförderung durch Bewegung sind die sprachlichen und die motorischen Leistung bedeutend besser. Absatz 140	S1, B1, D2, D4, D5



Das Kind muss Lust entwickeln Sachen auszuprobieren. Durch das selber tätig sein werden die Sinneskanäle vernetzt und es kann Sachen abspeichern. Absatz 145	S1, B1, E4, N1, D2, D5, D6
--	----------------------------

### Verdichtungen C, SHP, KLP KG

Aussage verdichtet	Codierung
Sprachförderung findet im Alltag statt. Absatz 6	E6
Alles fängt in der Handlung, in der Situation oder im Spiel an. Wenn wir es von den Früchten haben, dann machen wir etwas mit ihnen, damit sie die Begriffe lernen. Absatz 21	S2, B1, D3, D5
Bei Kindern mit starken Merkfähigkeitsschwierigkeiten reicht es nicht mit Bildern zu lernen. Sie brauchen möglichst viele Kanäle Erfahrungen, um abzuspeichern und dann eine Chance haben es wieder hervorzuholen und zu gebrauchen. Absatz 25	S1, B1, N1, D1, D5
Wir brauchen die Schweizer Gebärdensprache. Die Gebärden von Anita Portmann und GuK setzen wir nicht ein. Absatz 27	S1, B1, D1
Mit den zwei Aspekten der Gebärdensprache, den Wortgebärden und dem Darstellen von Handlungen und Emotionen, bist du immer in Bewegung. Absatz 38	S1, S7, B1, D1, D4
Ein Junge, der nichts verstanden hat, keine Sprache zeigte und nichts abspeichern konnte, lernte durch die Gebärden und durch Bilder zur Sprache und konnte zu jeder Gebärde das passende Wort sagen. Absatz 40	S1, B7, D1, D5, D6
Die Gebärden waren für den Jungen wie eine Brücke oder Krücken, durch sie lernte er kommunizieren. Absatz 44	S1, S6, B7
Da der Junge über den auditiven Kanal nichts aufnehmen konnte, zeigte er in der Schule starke Auffälligkeiten im Verhalten. Mit den Gebärden konnte er Sprache lernen. Absatz 44	S1, B7, N1, D5
Da die SHP bemerkt hat, dass Kinder durch die Gebärdensprache viel besser abspeichern können, gebärdet die sie auch wenn sie kein Kind hat, das gehörlos ist oder nicht hört. Absatz 46	S1, B7, E5, D4, D5
Die Verbzweitstellung wird durch Bewegung und Gesten im Alltag geübt. Wenn ein Kind etwas möchte wird es von der SHP z.B. durch einen Dreiwortsatz mit Subjekt, Verb, Objekt begleitet. Absatz 59	S3, S4, S5, B1, D4, D5
Laute, welche ein Kind nicht aussprechen kann werden mit Momel, den dazu	S4, S4, B1, D1, D5

passenden Lautbilder und der entsprechenden Gebärde gelernt. Dazu gibt es zur besseren Abspeicherung noch ein Symbolbild, wie beim "W" ein Staubsauger der "www" macht. Absatz 65	
Kinder mit einem Hörgerät, die gewisse Laute nicht hören, lernen diese mit Momel und den Lautsymbolbilder. Absatz 67	S1, S4, S5, B1, D1, D5, D6
Da viele Kinder Auffälligkeiten in der auditiven Wahrnehmung haben, wurden bei ihnen Alltageräusche nicht abgespeichert. Dies wird gezielt mit erraten von verschiedenen selbstproduzierten Geräuschen geübt. Absatz 69	S2, S5, B1, N1, D1, D3, D5, D6
Bei der Erkennung der Silben werden viele Hüpfspiele gespielt. Dann werden Silben auch gelaufen und geklatscht. Absatz 69-72	S1, S5, B2, D1, D4, D5, D6
In der Grobmotorik müssen die Kinder genau sein, sie können nichts vertuschen. Und wenn sie das können, kann man mit den Bewegungen kleiner werden. Absatz 74	S1, S5, B2, D1, D4, D5
Die Anlaute werden mit Gebärden und den Mundbildern unterstützt. Die Vokale werden immer zuerst gelernt. Absatz 80	S5, B7, D1, D5
Die Mundbilder werden im Kindergarten verteilt. Die Kinder suchen Sachen, welche mit dem Laut beginnen oder die SHP sagt ein Wort und die Kinder gehen zum richtigen Lautbild. Absatz 80	S5, B2, D1, D5
Die Kinder lernen durch Bewegung viel freudiger und besser, als sitzend im Kreis mit Kärtchen. Absatz 80	S5, B2, B7, D1, D2, D5
Präpositionen werden im tun und handeln erlebt und können so gut abgespeichert werden. Absatz 85 und 86	S2, S3, B1, D5
Bei Kindern mit Redeflussstörungen helfen singen, schaukeln auf der Hängetmatte und rhythmisieren mit Instrumenten. Damit wird Druck abgebaut. Absatz 90	S7, B1, D4, D5
Da es in einer Klasse mit 10 Kindern 10 verschiedene Sprachschwierigkeiten und -störungen hat, wird einfach mit Bewegung gearbeitet. Im Kindergarten geht altersbedingt alles über Spielen, Handeln und Bewegung. Je jünger die Kinder desto bewegter. Absatz 92	S1, B1, E1, E4, D2
Kinder mit grossem Störungsbewusstsein, welche die Sprache verweigern, vergessen es in der Bewegung. Je intensiver man bewegt, desto fröhlicher sind sie in der Bewegung und dann sprechen sie plötzlich. Absatz 96	S1, B1, B2, E2, D1, D3
Mit der Bewegung gibst du den Kindern eine Tarnung und dann kannst du an ihren Problemen arbeiten, ohne dass sie es merken. Absatz 98	S1, B1, E2, D2, D4

Ja, zum Teil gibt es Zusammenhänge zwischen Sprach- und Bewegungsentwicklung. Sprache hängt zusammen mit der Vorstellung und Vorstellung mit dem was du schon gemacht und erlebt hast und mit dem was du bewirkst. Absatz 104-107	E3
Andererseits gibt es Kinder, die Kunstturnen und in der Sprache Schwierigkeiten haben oder schwerbehinderte im Rollstuhl, die problemlos sprechen. Absatz 107	E3
Die Kinder haben gerne bewegte Lieder, Kreisspiele und andere Spiele, mit vorgegebenen Sätzen oder Fragen, welche sie beantworten müssen. Während dem Schuljahr merkt man dann den Lernerfolg. Absatz 113	S1, S6, B1, B2, D2, D5
Quer in der Hängematte liegend spielen die Kinder unter anderem mit Memorykärtchen, die auf dem Boden liegen Zuordnungen. Absatz 114-117	S2, B2, B8, N1, D2, D5, D6
Bewegung soll spielerisch sein und die Kinder motivieren. Bewegung ist unverzichtbar und findet manchmal geplant manchmal spontan jeden Tag statt. Absatz 121-122	E1, E4
Auf jeden Fall die 10. Absatz 121	E2
Wenn du lauter Jungs hast gehört Bewegung sowieso in den Alltag. Absatz 124	E1
Die Planung und Steuerung um ein Wort zu sagen ist für einige Kinder sehr schwierig. Absatz 130	S4, B5, D4, D5, D6
Die Planung und Steuerung ist dann meist auch in der Fein- und Grafomotorik schwierig. Absatz 132	S1, B3, B4, E3, D5
Für die Mundmotorik machen wir Spiele mit saugen und blasen. Das Kaugummi-Turnen wird mit verschiedenen Geschichten kombiniert. Absatz 138-140	S1, B5, N1, D2,
Kinder, welche noch nie einen Vers abspeichern konnten, gelang es durch das gebärden des ganzen Verses, ihn aufzusagen. Absatz 150	S1, B1, B7, D1, D5, D6
Bei Kindern, welche ganz wenig Sprache haben und ist es wichtig, dass der Inhalt der Sprache zu den Gebärden zusätzlich mit Bildern aufgeleitet wird. Absatz 152	S2, B1, B7, D1, D4, D5

## Verdichtungen D, SHP, KLP US

Aussage verdichtet	Codierung
Wichtig ist, dass die Kinder Sprache lernen um untereinander (auch in Konfliktsituationen) und mit anderen Personen zu kommunizieren. Absatz 2	E6
Die Kinder lernen und arbeiten an verschiedenen Orten, wie auf dem Boden, am Tisch und im Kreis. Absatz 10	B10, D6
Es ist cool Sprachförderung mit Bewegung zu verbinden. Wenn man eine Übung mit Bewegung macht, ist der Fokus jedoch bei der Bewegung und das ist manchmal mehr eine Ablenkung für diese Kinder. Absatz 10	E3
Beim Wanderdiktat sollen die Kinder Wörter memorieren und nachdem sie an einen anderen Ort gewandert sind, noch wissen. Absatz 12	S9, B2, D5
Die Kinder gehen im Schulzimmer Wörter sammeln, die sie aufschreiben. Zudem sollen sie Befehle der Lehrperson verstehen. Absatz 16.	S2, B2, B4, D1
Viele Sachen werden über alle Sinne erfahren indem sie beispielsweise mit den Händen abgetastet werden. Die visuelle Wahrnehmung ist dabei auch wichtig. Absatz 18	S1, S2, B3, D1, D2, D3,
Die Kinder führen nach Vorlagen handelnd Experimente durch. Absatz 20	S1, B1, D1, D5
Um Wörter zu verarbeiten und verstehen, spielen sie es. Absatz 26	S1, B1, D2, D5
Es ist manchmal etwas störend, wenn die Kinder durch Nachahmung Sprache lernen. Absatz 26	S1, B1, D2, D5
Die SHP meint für die Kinder in der Sprachheilschule ist es wichtiger Gehörtes nachzuspielen und zu verarbeiten, als für Kinder in der Regelschule, da sie es nicht gut direkt im Kopf verarbeiten können. Absatz 30.	S1, B1, D5, N1
Die phonologische Bewusstheit wird durch Spielformen wie Klatschen geübt. Absatz 44	S5, B1, D1
Wörter werden zu Einzellauten zerlegt, mit Steinen gelegt und abgelaufen. Absatz 44	S5, B1, D1

Die Aktivitäten im Kreis geschehen aktiv und spielerisch wie anhand von Bildern wird Theater gespielt. Absatz 51	S1, B1, D1, D2, E6:
Beim Thema Wasser wird ein Wasserbuch gesucht und ein Wasserparcours oder Experimente dazu durchgeführt. Absatz 53.	S1, B1, D1, D2, D5
Bilder werden genau angeschaut, Wörter dazu gesucht und neu geordnet. Absatz 53	S2, S9, B4, D1, D3:
Die Geschichten werden nachgespielt, damit die Kinder sie verarbeiten können. Absatz 53	S1, B1, D1, D3
Beim Thema Wasser wird viel gehandelt und die Kinder spielen lieber mit Wasser, als zu lesen und zu schreiben. Absatz 55	S1, B1, D2, D3, D4:
Viele Kinder in der Sprachheilschule machen basalste Erfahrungen beim Spielen mit dem Wasser, da sie noch keine Erfahrungen damit mitbrachten. Absatz 57	S1, B1, D1, D3, N1
Fast alle der Kinder brauchen Psychomotorik, deshalb muss es einen Zusammenhang von Sprach- und Bewegungsentwicklung geben. Absatz 59	E3
Es wird keine offizielle Gebärdensprache in der Sprachheilschule angewendet, die Kommunikation wird jedoch stark mit Gesten unterstützt. Absatz 71	S1,S8, B7,D4
Gewisse Lieder werden durch Bewegung unterstützt. Absatz 73	S1, B1, D4, D5
Viele Kinder zeigen ein auffälliges Verhalten in Richtung ADHS. Es kann sein, dass man meint es sei ein ADHS, es kann jedoch auch sein, dass es eigentlich eine Sprachbehinderung, die zu diesem Verhalten führt. Absatz 86	E5
Bewegungspausen sind für die Kinder gut (entspannend und erholsam). Absatz 86	B10, D6, E1
Die Kinder sollen im Verlauf des Morgens genügend und verschiedene Formen von Bewegung haben. Absatz 89	B10, E1, D2, D6
Verschiedene Lernformen und spielerische Elemente bringen Bewegung in den Unterricht. Absatz 91	B10
Eine 9. Absatz 95	E2

Erlebtes vom Turnunterricht wird im Schlusskreis immer in vorgegebenen Sätzen, wie etwa „Mir gefällt das...“ ausgewertet. Absatz 97.	S1, B1, D2, D4
Beim aktiven Bewegen im Turnen wird viel gesprochen. Absatz 105	S1, B1, D3:
Beim Turnen kommt es oft zu Missverständnissen, wodurch die Konflikte oft körperlich ausgetragen werden. In diesen Situationen muss die Stoppregele angewandt werden und die SHP wird zur Übersetzerin. Absatz 105	S1, S6, S8, B1, D2, D3, E5:
Bei Waldausflügen ist die Kommunikation sehr wichtig, das gesammelte Material wird in der Schule wieder gebraucht und besprochen und so verknüpft. Absatz 113	S1, S6, B1, D1, D3, D5
Eine Theaterpädagogin arbeitet mit den Kindern projektmässig. Sie benützt verschiedene Ausdrucksmittel und Methoden wie, Pantomime, Improvisation und Rhythmik welche die Kinder so kennenlernen. Absatz 113	S1,S6 ,B2, B7, D2, D3
Zum Thema "zwei" wurde die Körperorientierung rechts links durch viel Bewegung erfahren und die Kinder duften verschiedene Sinnesmemorys (Tast-, Geruch-, Seh-, Hör- und Geschmackmemory) gespielt. Der Wunsch der Kinder Tee zu kochen wurde aufgegriffen. Die Kinder waren stolz, dass sie ihre Idee formulieren konnten. Absatz 119	S1, S6, B1, D2, D5

### Verdichtungen E, Logo

Aussage verdichtet	Codierung
Sprachförderung findet integrativ statt und Therapie bei mir alleine. Absatz 2-3	U
Sprachförderung soll kindgerecht und somit mit viel Bewegung angeboten werden. Der Bewegungsdrang ist angeboren und Bewegung ist für die Entwicklung wichtig. Absatz 4	S1, E1, E6
Bewegung einbauen ist wichtig. Es ist ein Drang der vom Kind aus geht und zu seinem Entwicklungsalter gehört. Absatz 6	S1, E1, E5, D2
Durch die Bewegung wird vieles gelernt und lustvoll aufgenommen. Absatz 6	S1, B1, E4, D2, D6
Bewegung ist auch ein Instrument um eine Lektion zu rhythmisieren. Absatz 7	B1, B10, E1
Bewegung wird in allen sprachgebundenen Bereichen eingesetzt. Absatz 9	S1, B1
Beim Sprachverständnis wird durch das Handeln, die Bewegung und das Spiel gearbeitet. Absatz 9	S8, B1, D4

Beim Wortschatz wird mit dem handlungsorientierten Ansatz Hot gearbeitet. Absatz 9	S2, B1, D4, D6
Die Verbzweitstellung im Hauptsatz wird mit Bildern und Gegenständen in drei Reifen, "Subjekt-Verb-Objekt" dargestellt. Auch die Inversion kann so dargestellt werden. Das Kind kann einfach durch die Reifen gehen. Absatz 10	S3, B2, D1, D3, D4, D6
Beim Silben trennen können die Kinder Wörter auf Gummitellern hüpfen und herausfinden wie oft sie gehüpft sind. Absatz 11	S5, B2, D1, D4, D6
Weiter werden Wörter Bildern mit Silbenbögen zugeteilt und nachgefahren. Sie werden auch geklatscht und gehüpft. Absatz 12	S5, B2, D1, D4, D6
Beim Schriftspracherwerb werden Silben geschwungen "Kri kra kro, wo ist das Krokodil, wo?" Lesen, schwingen, wieder lesen und auswendig lernen sind hier die Ansätze. Absatz 14	S9, B2, D1, D4, D6
Die verschiedenen Methoden werden je nachdem wie ein Kind darauf anspricht eingesetzt. In der Sandwanne werden kleine und grosse Buchstaben geschrieben und der korrekte Schreibablauf geübt. Das taktil-kinästhetische vom Sand, die Wahrnehmung mit der Bewegung haben viele Kinder sehr gerne. Absatz 15	S5, B3, B4, N1, D1, D2
Bei der Lautanbahnung sind die Bereiche auch motorisch ganz nahe zusammen. Man sagt der Ablauf ist "Körper-Hand-Mund". Bei Lauten, die eine grosse Körperspannung benötigt wird muss diese trainiert werden. Bei plosierenden Lauten, wie etwa dem "P" wird auch Knete auf den Boden geknallt. Absatz 16	S4, S5, B1, B2, D4
Reimen wird in der Klasse geübt. Die Kinder würfeln und springen zum Bild, das sich dazu reimt. Sehr gerne machen sie ein Spiel in der Garderobe, wo die Kinder verteilt auf den gegenüberliegenden Bänken sitzen. Wenn sich die genannten Wörter reimen dürfen sie losspringen und den Bank wechseln. Absatz 20	S5, B2, D2, D4
Sprachförderung durch Bewegung ist einfach kindgerechter und die Kinder sind länger aufmerksam und motivierter. Absatz 22	E4, D2
Es werden Teile aus Gebärden unterstützten Programmen eingesetzt. Die Kinder sprechen nicht so gut darauf an. Bei Gehörschädigungen oder geistigen Behinderungen macht es mehr Sinn. Absatz 24	S1, B7, D2
Das Programm "Lesen lernen im Handumdrehen" überzeugt durch den Kriterienkatalog, wie z.B. dass man die Gebärde nur mit einer Hand darstellen kann. Es kann bis in die Oberstufe verwendet werden. Absatz 25-27	S5, S9, B3, B7, D4
Die Verbzweitstellung im Hauptsatz wird immer in einem handlungsorientierten Ansatz mit drei Reifen geübt. Im mittleren Reif ist das Verb mit einer Hand (Bild) und einem Gegenstand (Pfanne für kochen). Im ersten Reifen hat es für das Subjekt eine Person (Bild) und im Dritten für das Objekt einen Gegenstand. Später	S3, B2, D1, D4, D6

werden mit "ich und du" die Subjekt-Verb Kongruenz geübt. Absatz 30	
Normal erworben wäre die V2 im HS mit 3 1/2 Jahren. In der Therapie orientiere ich mich am Stand des Kindes. Es gibt Kinder für die ist es mit der Invasion in der 4. Klasse noch schwierig. Absatz 39	D4, U
Der Sprachverständnistest Trog D zeigte bei Drittklässlern, dass sie Aussagen mit der Inversion Subjekt-Verb-Objekt nicht verstehen. Anhand der 3 Reifen wird dann hin und her geübt. Das ist auch eine kognitive Leistung. Durch die Anschauung und die Bewegung ist es einfacher. Absatz 39	S3, S8, B2, D4
Polterer sprechen schnell und alles durcheinander. Da es mit dem Rhythmus zu tun hat ist Bewegung eignet sich gut. Bei einem bewegungsfaulen Jungen wurde mit Klötzen am Tisch gearbeitet, wo er auch mit dem Oberkörper nach vorne (etwas sagen) und rückwärts (nichts sagen) wiegen konnte. Absatz 46-48	S7, S10, B2, D2, U
Da der Entwicklungsstand der Kinder einer Klasse sehr unterschiedlich ist, macht es wenig Sinn mit der ganzen Klasse zu arbeiten. Es werden gezielt Kinder etwa vier Kinder zu einer Gruppe genommen, die das gleiche Niveau haben. Absatz 54	E6, U
In einer Backwerkstatt wurden 10 Kühlschrankschrauben handelnd geübt. Gezeichnete Strichmännchen Bilder (z.B. rühren) nahmen die Kinder für eine Woche nach Hause, um zu schauen, wo überall gerührt wird. Anschliessend wurde mit den 3 Reifen Sätze gebildet. Absatz 58	S2, S3, B1, D1, D5, D6
Rollen, giessen, streichen und quetschen (Erdbeeren) waren weitere Verben. Ein Junge quetschte eine Schnecke. Die Kinder lernen dass Wörter viele Andockstellen haben. Absatz 60	S2, B1, B3, D1, D5
Sprachförderung ist primäre Intervention mit grosser Prävention. Therapie ist sekundär und arbeitet mit den Entwicklungsbereichen, die nicht harmonisch mitkommen. Absatz 68	U
Sprachförderung eignet sich gut um einen Input zu den zuletzt gelernten Lauten "s, sch und r" zu geben. Sprachförderung ist immer in einer Gruppe gedacht. Absatz 68	S4, B5, D6, U
Kinder mit Aufmerksamkeitsschwierigkeiten (ADHS, ADS) kann man mit Bewegung wieder ins Lustvolle und Wachheit zurückholen. Durch Spannung und Entspannung können Kinder wieder fokussieren. Bei Kindern, welche ihr Verhalten nicht mehr regulieren können helfen Gleichgewichtsübungen und balancieren. Absatz 77-78	B1, B9, B10, E5, D2
Gleichgewichtsübungen und Bewegungen können beruhigen. So werden Kinder mit Regulationsschwierigkeiten mit dem Pendelball welcher an einer Schnur an der Decke befestigt ruhig. Absatz 79	B2, B10, D2
Die Bewegung kann ein Kind in einen anderen Modus holen. Sie ist dann wie die Lokomotive und in den Wagen kann man dann z.B. den Erstklasslesestoff tun, der	S9, B2, E4, D1, D2, D5



dann dank der Bewegung gelesen wird. Absatz 84	
Auf dem Minitramp wird die auditive Merkfähigkeit im Rahmen von 5 Sachen trainiert. Die 5 Tiere (später Buchstaben), die rund um das Minitramp stehen müssen in der genannten Reihenfolge gefüttert werden. Absatz 89	S2, B2, N1, D4, D5, D6
Die räumliche Orientierung ist auch für die Präpositionen in der Grammatik wichtig. Sie werden im Wald (unter den Ästen, über den Baumstamm) erlebt. Absatz 94	S2, S3, B2, N1, D3, D5
Bewegung ist eigentlich von klein auf ein Sprachmotor. An der Sprachheilschule hat es viele Kinder welche schon früh in der Bewegungsentwicklung Mühe hatten. Wenn die Mutter eine Schutz- und Vermittlerrolle übernommen hat, konnte die Individualisationsentwicklung und somit auch die Sprachentwicklung nicht richtig anlaufen. Absatz 97	E3
Oft konnten Kinder mit Sprachverständnisproblemen zu wenig explorieren und ausprobieren, was zu taktilkinästhetischen Wahrnehmungsschwierigkeiten führen kann. Absatz 99	S8, E3, N1
Das Kind lernt die Sprache weil es kommunizieren möchte. Wenn das Kind zu nahe an der Mutter klebt, ist die Beziehung häufig symbiotisch und es braucht keine Sprache. Absatz 107	E3
Bewegung soll im Sinne des Kindes verstanden und eingesetzt werden. Bei Kindern die sich nicht gerne bewegen oder eine Sprech-Dispraxie haben werden andere Methoden eingesetzt. Absatz 114	E3
Bewegung ist wie ein Komet nachdem sich der Kapitän ausrichtet. So wird bei der Planung von Sprachförderung und Therapie immer überlegt, wo Bewegung unterstützend zum Thema was erreicht werden soll, als Verhaltensregulation oder Spannungsabbau eingebaut werden kann. Absatz 122	E5, D2, D5
Bewegung stützt, unterstützt und ermöglicht die Vorstellungsebene, beim Wortschatz, beim Sprachverständnis, in der Grammatik und dann weiter beim Schriftspracherwerb. Absatz 124	S1, B1, E5, N1, D5
Bei Kindern mit Dispraxie werden Bewegungen möglichst einfach gehalten. So werden selbstklebende Diamantpunkte für die Anbahnung des "sch" für schön gewählt. Absatz 125-127	S4, B1, D4
Die Karten mit den abgebildeten Präpositionen werden von allen Therapie und Lehrpersonen in verschiedenen Fächern eingesetzt. Absatz 131	S2, S3, B2, D1
Wenn für die Abbildung von Präpositionen, sich die Kinder an der gewünschten Stelle positionieren, wirkt dies motivierend. Absatz 134	S2, S3, B2, D1, D4, D5
Um die stimmlosen Laute G und K zu differenzieren macht es Spass, wenn das Kind mit etwas auf die richtige Abbildung schiessen darf. Absatz 135	S4, S5, B2, D2, D5, D6

## Verdichtungen F, Logo

Aussage verdichtet	Codierung
Sprachförderung und Bewegungsförderung tun allen Kindern gut. Therapie braucht es wenn ein Kind, wenn es Schwierigkeiten hat, mit denen es nicht selber zurecht kommt. Es werden da gezielt bestimmte Bereiche gefördert. Absatz 2	E5, U
Die Kinder hier haben massive Probleme mit der Sprache. Sie brauchen Förderung und Therapie. Absatz 7	U
Mit Kindern soll viel gesprochen, gelesen, vorgelesen, gesungen und gereimt werden. Absatz 16	E6
Eine ausdifferenzierte Sprache ist das Ergebnis von vielfältigen sinnlichen Erlebnissen, draussen und drinnen. Absatz 16.	S1, B1, D2, D3, E6
Knieritervorse, Klatschspiele und Gummitwist sind alles Spiele, welche Bewegung und Sprache kombinieren und welche mit den Kinder oft gespielt werden sollten und welche sie gerne von sich aus spielen. Absatz 18	S1, B1, D2, D6, E6, U
Eine gute Beziehung ist wichtig, wenn die Kinder zwei mal in die Therapie kommen. Je nach alter der Kinder gibt es mehr oder weniger Spielzeit. Es soll den Kindern klar sein, dass sie ein Sprachproblem haben und dass in der Therapie daran gearbeitet wird. Absatz 20	E4, U
Bei phonologischen Störungen soll das Kind rezeptiv dieselbe phonologische Störung an der Handpuppe, welche durch die Logopädin gespielt wird, erkennen. Dabei wird beispielsweise Einkaufen gespielt. Absatz 24	S4, B1, D3
Mit Bewegungen, wie Katschen, Schulter tippen und Nase berühren, wird die Betonung der Wörter visuell und akustisch unterstützt. Absatz 33	S10, B1, D4, D5, N1
In der Logopädie macht die Expertin mit den Kindern viele bewegungsunterstützte Übungen zum Trochäus. Absatz 40	S10, B1, D4
Mit verschiedenen Spielen, wie mit Memory wird dem Kind der Trochäus bewusst gemacht, indem die Betonung des Wortes immer durch Bewegung und auditiven Zeichen, vom Klatschen und Schnipsen unterstützt wird. Zuerst werden von kurzen Wörtern die Verkleinerungsformen angeboten und danach der Plural geübt. Absatz 49	S10, B2, B3, D4, D5, N1
Zuerst werden die Bewegungen rezeptiv vom Kind beobachtet und die Nennung der Pluralmarkierung aufgenommen und nachgesprochen. Erst wenn das Kind die Bewegung selber zu machen beginnt werden die Kinder aktiv. Absatz 51	S3, S10, B8, D4, D5
Die Bewegung auf den Tisch patschen wird zum Klatschen und visuelle Symbole für das Klatschen und das an die Nase stupsen kommen als kleiner grosser roter Punkt dazu. Mit vielen Bildern wird die Erkennung des Trochäus geübt. Absatz 51.	S3, S10, B8, D4, D5

Der akustische Eindruck eines Wortes wird durch Bewegungen und akustische Signale verstärkt und geübt, bis das Sprachgefühl in Fleisch und Blut übergeht. Absatz 67	S10, B1, D4, D5, N1
Bei Kindern, welche die beschriebenen Bewegungen und akustischen Betonungen nicht reichen, setzt die Expertin grössere Bewegungen wie laufen, „gumpen“, Ball prellen oder Hängematte schwingen ein. Absatz 69.	S10, B1, B2, D2, D4, D5, N1
Es gibt wenige Kinder, welche andere, grössere Bewegungsarten benötigen. Absatz 71	S10, B1, B8, D2, D4, D5, N1
Die Hauptbetonung mit dem Ball prellen wird mit dem Aufprallen des Balles betont und die leichtere Silbe, wenn der Ball wieder hochfliegt. Absatz 73	S10, B8, D2, D4, D5, D6
Beim Schreiben von Wörtern benutzen die Kinder das Klatschen der Wörter auch, sobald sie es nicht mehr machen, erkennt die Expertin, dass die Kinder das Betonungsmuster gelernt haben. Absatz 74	S9, S10, B1, B4, D4, D5
Je kleiner ein Kind ist, desto mehr Bewegung und Spiel verwendet die Expertin in der Sprachtherapie, die Kinder erhalten aber grundsätzlich genügend Bewegungsmöglichkeiten während dem Unterricht. Absatz 90	S1, E5, B1, D4, D5
Um den Kindern die Wortspeicherung zu erleichtern werden diese oft durch das Schreiben geübt und die Betonung geklatscht. Die Schreibbewegung und das visuelle Bild vom Wort helfen beim Lernen. Absatz 90.	S2, S9, B4, D1, D5
Die Mundmotorikübungen und die Artikulation sind in der Sprachheilschule zweitrangig, da sie aufschiebbar ist, die Sprachsystematik wird vorrangig behandelt. Absatz 96	S4, B5, D4
Also sicher hat Bewegung auch mit Sprache zu tun. Absatz 99	E3
Beim Üben vom Sprachrhythmus erleben die Kinder die Bewegungen mit dem Sprechen von den Wörtern zuerst rezeptiv, da sie sonst durch die Koordination überfordert wären. Erst in der zweiten oder auch zehnten Lektion können sie die Bewegung mit den Wörtern kombinieren. Absatz 105.	S10, B1, B8, D4, D5
Es gibt Kinder bei denen die kleinen Bewegungen um den Sprachrhythmus zu lernen nicht reichen. Bei ihnen setzt die Expertin grössere Bewegungen ein. Wenn Kinder Mühe haben die Nasenspitze zu treffen, dann denkt sie sich andere Möglichkeiten aus. Absatz 107.	S10, B1, D4, D5
Kindern mit Sprechbewegungsplanungsstörungen müssen lernen die Bewegungen willkürlich auszuführen und die unwillkürlichen abzubauen. Absatz 108	S4, B1, B5, B8, D4
In Bezug auf meine Therapie ist gezielte und bewusst eingesetzte Bewegung sehr zentral. Absatz 109	E2
Bewegung und alle Erfahrungen sind für Kinder wichtig. In der Therapie wird Bewegung nur dort eingesetzt, wo sie mit der Sprache zu tun hat. Absatz 111	E2, E5, U

## Verdichtungen G, Logo und PMT

Aussage verdichtet	Codierung
Die Kinder werden an ihrem Entwicklungsstand abgeholt. Absatz 2	E4, D4
Der gegenseitige Blickkontakt ist beim Sprachverständnis wichtig. Absatz 5	S8, N1, D4
Der Wortschatz wird handeln gelernt. Absatz 15	S2, B1, D5, D6
Die Verknüpfung mit der Handlung (Hot) also der Bewegung ist bei der Wortschatzerweiterung sowie bei der Grammatik sehr wichtig. Absatz 15	S1, S2, S3, B1, D5, D6
Die Verbstellung wird anhand von Karten dargestellt und durchlaufen. Absatz 17	S3, B2, D1
Schon Ortsveränderungen bringen dem Kind Motivation und gleichzeitig etwas Frische. Bewegung ist wichtig, wir sitzen noch genug. Absatz 17	B10, E5
Jedes Thema führt ganzheitlich vom Greifen zum Begreifen. Absatz 19	S1, B1, E5
Unter dem Titel "Tierparcour" haben Kinder in der Psychomotorik die Bewegung eines Tieres gespürt und nachvollzogen. Anschliessend haben sie in der Therapie ein Plakat mit Bilder und Text zum Tier gestaltet. Absatz 22-23	S1, B2, B3, B4, N1, D1, D2, D5, D6
Kinder konnten gewisse Erfahrungen nicht machen. Absatz 25	E5
Durch pantomimisches Darstellen von Verben kann man den Kindern eine Unterstützung geben. Auch Adjektive können zum Teil so dargestellt werden. Absatz 28	S2, B7, D5
Bei Erstleseprozessen werden die Buchstaben mit allen Sinnen gespürt und mit verschiedenen Materialien selber gelegt. Absatz 30	S9, B3, N1, D1, D6
Verschiedene Alphabete zum Tasten erleichtern den Schriftspracherwerb. Karten mit verschiedenen Lautverbindungen helfen bei der grafomotorischen Umsetzung in die geschriebene Sprache. Absatz 31	S5, S9, B4, N1, D1
Spiele wie "verliebt, verlobt, verheiratet, geschieden..." die die Kinder mitbringen, werden aufgenommen. Absatz 38	S1, B2, D2, D6

## Verdichtungen H, PMT

Aussage verdichtet	Codierung
Grundsätzlich wird an den Stärken und Vorlieben der Kinder angesetzt. Das ist manchmal schwierig, wenn das Kind neben sprachlichen, auch noch motorische, soziale und emotionale Auffälligkeiten zeigt. Absatz 5	S1, B1, E5, D2, D4
Die Sprach- und Bewegungsentwicklung baut aufeinander auf und hängt eng zusammen, meint die Expertin. Die Expertin kann Sprachanlässe in der Stunde bieten und Erzähltes in Bewegung umsetzen, die Bewegung und Sprache sind nicht voneinander losgelöst. Absatz 11.	S1, B1, E3, D2, D4
Am besten setzt man an der Basis an und arbeitet im Kindergarten integrativ. Je jünger sie sind, desto grösser die Fortschritte. Absatz 13-14	E4
Die Stärken und Interessen müssen bei jedem Kind herausgefunden werden. Erst dann kann der richtige Ansatz bestimmt werden. Absatz 16	E4, D2
In der Stunde werden Grob, Fein und Grafomotorik gefördert. Wenn ein Kind sich die Stifthaltung oder auch das Schreiben von Buchstaben falsch angeeignet hat, dann kann es sich fast nicht umgewöhnen. Absatz 16	S9, B1, B4, D4
Beim Nachnamen von Tieren mit den Tiergeräuschen üben die Kinder die Basics der phonologischen Bewusstheit. Absatz 24	S5, B2, D4
Neue Begriffe werden im Kreis im Kinderarten gestampft, geklatscht oder gehüpft, damit die Kinder sie sich merken können. Absatz 24	S2, S5, B2, D5
Mit Rollenspielen und Versteckspielen wird die Sprache spielerisch den Kindern entsprechend gefördert. Absatz 24	S1, S6, B2, D2, D4
Die phonologische Bewusstheit wird mit der Grafomotorik geübt, indem auf grossem Papier beispielsweise die Silben vom Wort Tram-po-lin wie Sprünge gezeichnet werden. Absatz 24.	S5, B4, D2, D5
Die grafomotorischen Übungen werden noch sprachlich begleitet, damit es Verknüpfungen gibt. Die Bewegungen werden vom grossen im Raum auf dem Blatt immer kleiner. Absatz 24	S1, B4, D5
Viele Orientierungswörter im Raum, wie "rauf - runter", "rechts- links" und Adjektive wie "langsam -schnell" werden beim Bewegen erfahren und sprachlich begleitet. Absatz 28	S2, B2, D3
Kindern mit Verkrampfungen oder grafomotorisch zu starkem Druck wird der Schwerpunkt auf die Körperwahrnehmung und die Raum- Lage- Beziehung gelegt. Diese Erfahrungen werden jedoch immer auch sprachlich begleitet. Absatz 30	S2, S6, B2, D3, N1
Bei Symbol- und Rollenspielen, wie Verkaufsspiele mit vorgegebenen Sätzen, werden Satzstrukturen und Grammatik geübt, dabei wird auch die Fortbewegungsart, zum Beispiel mit dem Rollbrett unterschiedlich angeboten. Absatz 35	S3, S6, B2, D2, D3
In der Begrüssungsrunde wird die Befindlichkeit an der Gefühlsuhr eingestellt und danach darüber gesprochen. Absatz 37	S6, S2, B3, D2, D4

Kommunikative Kinder mit Ideen, auch mit schwer verständlicher Aussprache sind einfacher für das Symbol- oder Rollenspiel zu begeistern oder zu motivieren. Absatz 51	S6, B2, D4, E3
Kinder mit kleinem Wortschatz haben auch oft noch wenig Vorstellungen und wenig Ideen, ihnen muss viel Verschiedenes angeboten werden. Absatz 53.	S2, B1, E3, D2, D4
Bei jüngeren Kindern spielt die Befragte sehr viel mit indem sie in verschiedene Rollen schlüpft und unterschiedliche Materialien als Impuls anbietet, die Reaktion abwartet und darauf eingeht. Absatz 55	S1, B1, D2, D4
Kinder, welche wenig Bewegungs- Erfahrungen machen durften, da sie selber oder die Eltern ängstlich sind, haben oft auch einen geringen Wortschatz und Probleme mit dem Gleichgewicht. Absatz 59.	S2, B2, B3, B8, D3, E3
Die Erfahrung zeigt, dass Sprach- und Bewegungsentwicklung stark zusammenhängen. Aber nicht bei allen. Viele Kinder brauchen Psychomotorik. Absatz 61	E3
Es ist wichtig, dass sich die Kinder wohlfühlen, dass sie motiviert sind und gerne in Psychomotorik kommen. Absatz 69	E4, D2
Besprechungsrituale strukturieren die Lektion. Am Anfang wird die Befindlichkeit zum Teil pantomimisch dargestellt und in der Schlussrunde nochmals besprochen. Absatz 69	S1, B7, D3
10! Absatz 71	E2
Ein wichtiger Entwicklungsschritt ist, dass die Kinder Erlebtes nacherzählen oder Wünsche äussern können, auch wenn die Gegenstände nicht im Raum vorhanden sind. Absatz 74.	S1, B1, D2, D5
In der Reflexionsrunde wird das Gespielt nochmals besprochen und von den Kindern ab und zu auch umschrieben, wenn das Wort fehlt. Sehr gut ist, wenn das Kind fragt, wenn es etwas nicht verstanden hat. Absatz 77	S1, S2, S6, B1, B8, D2, D4
Im grossen Bewegungsraum kann die Befragte den Kindern Raum und Möglichkeit bieten sich auszuleben laut zu sein und auch mal zu kämpfen. Absatz 79	S6, B1, B2, D2, D3,
Auf der dicken Matte im Schneidersitz dürfen sich die Kinder einen Gefühls- Fisch aussuchen und darüber sprechen wie es ihnen geht. Absatz 86	S6, B8, D2:

## 6 Codierte Texte zu den Fotos

### Fotobeschreibung codiert: A, SHP, KG

Fotonummer und Beschreibung	Codierung
A1: Gegensätze visualisieren zum Lied „mir hebe enand“ um mit Kindern beim Singen darzustellen.	S1, B2, N1, D5
A2: Die gleichen Gegensätze im „Regenbogen“ Jahresmotto der Schule dargestellt.	
A3: Klipping: Die Karten mit den Tieren sind durch eine lange Schnur mit dem Stab verbunden. Mit den Händen aufwickeln die Kinder die Schnüre auf. (vgl. Zvi Penner und Lezus)	S2, S10, B3, D1, D4, D6
A4: Geschichte mit den Kindern darstellen und die Präpositionen lernen und üben.	S1, S2, B1, D4, D5
A5: Mit den Kindern (Bilder und) Geschichten stempeln (Feinmotorik) und diese erzählen.	S1, B3, D1, D2
A6: Die Kinder malen die Umrisse ihrer Hand, stempeln die Tiere und lernen den Fingervers: Im Stall, da hät's foif Tier gha.	S1, B3, N1, D2, D5
A7: Seifenblasen blasen: Übung für die Mundmotorik.	S4, B5, B6, D4
A8: Tätigkeiten visualisieren und mit Kindern darstellen.	S1, B1, D3
A9: Kinder stellen anhand der Bilder etwas pantomimisch dar. Oder sie werden im Raum verteilt und durch das erraten von der Pantomime wieder eingesammelt.	S1, B1, D3
A10: Mädchen- und Jungenteller: Je nachdem springt die Freundin oder der Freund über den Teller.	S2, B2, D1
A11: Sätze formulieren anhand von Visualisierungen. Dabei sich als Königin im Spiegel betrachten. Der Sprachenkönig möchte gerne alles wissen. Zum Beispiel, was seine Diener alles gut können. Oder er befiehlt den Untertanen, was sie alles „tun“ müssen. Beispielsweise befiehlt er, öffne das Fenster, schliesse die Türe, zieh die Schuhe an usw.Ab und zu vergisst er auch seine Krone und findet sie nicht mehr. Der Diener muss sie suchen gehen und dem König melden, wo er sie gefunden hat. Er muss sie dabei unter dem Thron hervor holen.	S1, S6, B1, D1, D3, D5
A12: Befehle die auf dem Bildchen dargestellt sind erteilen und ausführen.	S6, B1, D1, D2, D3
A13: Lautbilder: I, E, O. Sie dienen um Anfangslaute zu bilden und Gegenstände dazu zu suchen.	S5, B1, B5, D1, D5

### Fotobeschreibungen codiert, B, SHP, KG

Fotonummer und Beschreibung	Codierung
B1: Bilder, Buchstaben und geschriebene Wörter, welche sich verschieden einsetzen lassen. Mit dem Rollbrett, die Anlaute mit den Gegenständen suchen und finden, die Buchstaben tasten, die Tiere darstellen.	S2, S5, B2, B3, N1, D1, D5
B2: Ein Domino, das mit durch Aufträge mit Bewegung kombiniert wird. Es kann gut zur Beobachtung des Sprachverständnisses eingesetzt werden.	S1, S8, B1, D1, D4

B3 Anlaut Löffel, welche für verschiedene Bewegungsspiele in Verbindung mit dem Anlaut genutzt werden können. Mit dem Löffel wird etwa ein Ballon balanciert oder in die Luft geschlagen und dazu den entsprechenden Anlaut lautiert.	S5, B2, N1, D1, D5
B4 Auf der Schaukel können Verse oder Texte rhythmisch aufgesagt oder Lieder rhythmisch gesungen werden. Die Kinder haben das Schaukeln sehr gerne und spüren den Sprachrhythmus dadurch mit dem ganzen Körper.	S1, S10, B1, N1, D2, D6
B5 Hier kann man dazu sagen: Muus Muus gang ins Huus oder Müsli Müsli, chliini Muus, find dis Hüsli find dis Huus. Dabei wird versucht die Maus in das Haus zu bewegen.	S2, S5, B2, B8, N1, D5, D6
B6 Grosser Kreisel, Sitzbälle, Reifen, Massagebälle, verschiedene Bälle - mit verschiedenem Material wird Sprache mit Bewegung kombiniert.	S1, B1
B7 Verschiedene Gegenstände, wie z.B. Holztiere, werden in den Kirschen versteckt und unter kommunikativer Anleitung wieder gesucht. Damit kann der Wortschatz erweitert und geübt werden.	S2, B3, N1, D2, D5
B8 Die Kinder machen am Anfang gerne Behälterspiele. Sie können kleine oder grosse Behälter ganz oder halb füllen. Das haben sie sehr gerne. Die Sprache entsteht dabei wie von selbst. Dazu müssen wir die Gegenstände noch benennen. So werden Wörter wie, viel - wenig, voll - leer, füllen, ausleeren werden hier erlebt und geübt.	S1, B1, N1, D2, D5
B9 Mit dem Rollbrett werden verschiedene Wege abgefahren oder Gegenstände miteinander verbunden.	S1, B2
B10 Im Sprachschlüssel hat es viele Ideen.	
B11 Das Kind sitzt auf dem Stuhl oder liegt auf einer Matte. Ein weiteres Kind legt ihm ein Sandsäckchen auf einen Körperteil. Der betroffene Ort wird auf der Abbildung gezeigt. Das Kind kann seine Körperteile so gut durch Körperwahrnehmung selber erfahren. Wenn es das Wort noch nicht sagen kann, dann sagt die SHP: "Richtig, du hast es auf deinem Bein gespürt."	S2, B1, N1, D1, D5, D6
B12 Die fast richtig sprechende Figur Momel ist sehr anregend, die Kinder beginnen dann auch ihren eigenen Mund besser zu bewegen. Was auch immer Eindruck macht, sind diese Hände, sie kann dann verschieden Bewegungen dann auch machen. Etwa: Winke, winke.	S1, B5, D2, D3



### Fotobeschreibungen codiert, C, SHP, KLP, KG

Fotonummer und Beschreibung	Codierung
C1 Mundbilder mit Handzeichen kombiniert. Zusätzlich haben sie noch ein Lautsymbol darauf geklebt. So z.B. eine Person, welche Holzhackt für das „K“	S4, B5, B7, D1
C2 Mit dem Cachon unterstützen sie die Sprache rhythmisch, begleiten Lieder oder klopfen Silben.	S10, B2, D2, D6
C3 Mit diesem Hut als Requisit sind Singspiele wie „Tchipfu tshi lueg d lsebahn chunt“, aber auch Rollenspiele wie der Fahrkartenkontrolleur der kontrolliert oder Fahrkarten verkauft, möglich.	S1, S10, B2, D2
C4 Seifenblasen um die Mundmotorik zu schulen. Wortschatzerweiterung: fein blasen, stark blasen, grosse oder kleine Seifenblasen, Seifenblasen platzen. Welche Farben hat es in der Seifenblase?	S2, S4, B5, B6, D2, D6
C5 Immer wieder wird der Kindergarten zur Bewegungslandschaft, in der sprachlich unterstützte Spiele stattfinden.	S1, B1, D2
C6 Bilder für den Stundenplan, der immer visualisiert ist.	
C7: Oft arbeiten sie mit den grossen und kleinen Bausteinen im grobmotorischen Bereich in Verbindung mit der Sprachförderung: Es wird die Anzahl Silben eines Wortes über die Steine oder von Wortkärtchen zu Wortkärtchen auf den Steinen balanciert.	S2, S5, B2, D1, D2
C8 Das Kind liegt bäuchlings auf der Hängematte und macht Sprachförderungsspiel wie, Memory (benennen), Zuordnungsspiele usw. Dieses Spiel ist durch die Bewegung und die Hängematte sehr motivierend. Rhythmus der Sprache wird durch antossen und Wörter im Rhythmus sagen geübt.	S1, S5, B2, N1, D2
C9 Verschiedene Singspiele mit vorgegebenen Sätzen spielen sie sehr gerne. Hier die Utensilien zu „Es gaat en Prinz go riite“ - Danke liebe Nicole ;-)	S1, B2, D3
C10 Alle Abläufe sowie der Stundenplan sind immer mit Bild und Wort visualisiert.	D1
C11 Ein Schülerheft, in dem themenorientierte Begriffe und dessen Gebärden abgebildet sind.	S2, B7, D1

### Fotobeschreibungen codiert, D, SHP, KLP, US

Fotonummer und Beschreibung	Codierung
D1: An verschiedenen Posten führen die Kinder unterschiedliche Wasserexperimente durch. Die sprachliche Begleitung ist ein wichtiger Teil davon	S1, B1, D1, D2, D5
D2: In einem Experiment werden getrocknete Weinbeeren ins Wasser gelegt und beobachtet was passiert, wenn sie an der Sonne aufgeweicht werden. Das Experiment wird anschliessend besprochen und dokumentiert.	S1, D1
D3: Loops stehen den Kindern zur Verfügung um sich Bündel zu machen. Dies dürfen sie in Zeiten, in denen sie halb frei arbeiten machen.	B10

D4: Mit dem Mundbildwürfel werden verschiedene Spiele gemacht.	S2, S4, B5, D1, D5
D5: Zum Thema wird gemalt, geschnitten und geklebt. Dabei werden Wörter wie Flossen, Augen, Mund, Fisch, Schuppen, Glitzer, Schere, schneiden und Leim, leimen geübt.	S2, B3, D5
D6: Hier darf man sich hinlegen und entspannen. Es werden jedoch auch	S6, B9, D4
D7: Spielmaterial für Bewegungsspiele und Bewegungspausen. Werfen, fangen, balancieren, würfeln. Aber auch verschiedene Möglichkeiten zum Trainieren der phonologischen Bewusstheit: Der Ball wird beispielsweise der Anzahl Silben entsprechend einander zugeworfen oder zugerollt.	S5, B1, B10, D2
D8: Selber entwickeltes Modell um vollständige Sätze zu erleichtern: Wir sind vom Verb ausgegangen. Wer (Subjekt) macht was und wo wäre (Objekt). Kann man noch wie (Adjektive) einbauen. Solche Regeln helfen ihnen sehr.	S3, D1
D9: Tast-Memory: Wortschatzerweiterung: Die Formen werden zusätzlich benannt D10: Geruchs- und Tast-Memory: D11: Seh-Memory D12: Geräusch-Memory D13: Tast-Memory D14: Tast-Memory D15: Geschmack-Memory	S1, B3, N1, D6
D16: Zahlen welche die Kinder verschieden legen, darüber hüpfen oder zuordnen.	S2, B2, D1, D5
D17: Die Zahlen werden mit grossen Bewegungen mehrmals nachgefahren.	S2, B2, N1, D1, D5

### Fotobeschreibungen codiert, E, Logo

Fotonummer und Beschreibung	Codierung
E1: Ein weicher Ball mit Gummihaaren ist an einer Schnur an der Decke befestigt. Er lässt sich durch das ganze Zimmer schwingen und wieder fangen. Kinder welche sehr starke Regulationsschwierigkeiten haben lieben den sehr!	S1, B2, N1, D2
E2: Auf diesen Kunststoff-Tellern können Kinder Silben laufen oder hüpfen und so herausfinden, wie viele Silben ein Wort hat.	S5, B2, D1
E3: Dieser Ball ist sehr weich. Die Kinder können ihn leicht fangen. Sie schiessen damit z.B. auf „G“ oder „K“. Je nachdem was sie hören.	S4, B2, B5, N1, D1, D4, D5
E4: Die Bilder aus dem Sprachdachs sind Beispiele zum Lernen der Präpositionen. Die Befragte meint: Wenn man direkt von den Kindern Fotos macht, ist klarer was man meint. Beim Dachs weiss man nicht so genau, meint man jetzt den Dachs oder die Schachtel.	S1, S2, B1, N1, D1, D5
E5: Der Ring und auch die Jonglierbälle gehen gut zu fangen. Sie sind weich und liegen angenehm in der Hand. Dies erzeugt, bei Kindern, welchen das Fangen noch schwer fällt, weniger Frust.	B10, D2, D6

<p>E6: Die Darstellung von Hauptsätzen mit der Verbzweitstellung. Die Kinder können von Reif zu Reif gehen oder hüpfen.</p> <p>1. Reif: Kärtchen für das Subjekt (ein Kärtchen mit einer Person).</p> <p>2. Reif: Das ist das Verb, das Handeln (ein Kärtchen mit einer Hand), da kommen immer Gegenstände dazu rein, z. B. eine Kelle bei "ich rühre".</p> <p>3. Reif: Hier ist das Objekt z. B. eine Orange für "Ich presse eine Orange".</p> <p>Dann kommt die nächste Aussage "du". (Dreht das Kärtchen für "du" um).</p>	S2, S3, B2, N1, D1, D4, D5
---	----------------------------

### Fotobeschreibungen codiert, G, Logo / PM

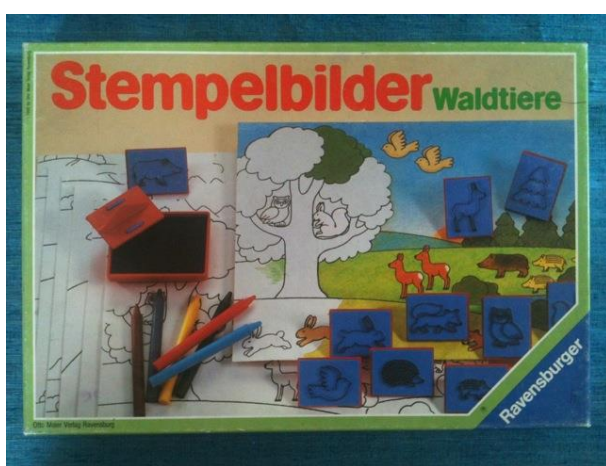
Fotonummer und Beschreibung	Codierung
G1 bis G4: Bewegungslandschaft, in der die Kinder, verschiedene Tiere darstellen, welche auf den Plakaten G10 bis G13 abgebildet sind. Wörter wie oben - unten, auf - unter, hinter - vor, weich - hart, schnell - langsam, aber auch schwingen, klettern, rollen, rutschen und viele mehr werden gespielt und erlebt.	S1, B2, B8, N1, D3, D5
G5: Diese Kreiden liegen den Kinder zum malen und zeichnen gut in der Hand. Ab und zu verstecken sich die Mäuse: wo haben sie sich versteckt? (Repetition der Orts- Präpositionen).	S1, B2, B4, D2, D5
G6: Die Handmotorik wird geübt und gestärkt. Die Farben werden gelernt und gefestigt. Während dem kreiseln können verschiedene Verse repetiert werden. (Kreiselvers: Trüll di, trüll di...)	S1, B3, D5
G7: Mit viel Fantasie stempeln die Kinder Finger-Stempel und gestalten diese aus. Wortschatzerweiterung: Tiernamen, beschreiben der entstanden Bilder, kleine Geschichten dazu erfinden...	S2, B3, D1, D2
G8: Nach einem Zoobesuch wird das Erlebnis gezeichnet. Im Turnen werden die Affen nachgespielt und die verschiedenen Tätigkeiten vom Affen, nämlich schwingen, klettern und fliegen, am Seil und an der Sprossenwand nachempfunden.	S1, B2, D2
G9 bis F11: Die Kinder gestalten die Plakate an verschiedenen Orten. In der Schule, in der Logopädie und in der Psychomotorik werden sie in Bewegung umgesetzt.	S1, B3, B4, D1, D5
G12: Plan für die Bewegungslandschaft mit den Tieren der Plakate.	B2, D2
G13: Immer wieder werden Gefühle dargestellt und formuliert.	S1, B1, D1, D5
G14: Anhand der Memory-Karten werden verschiedene Gefühle dargestellt und thematisiert.	S1, B1, D5

## Fotobeschreibungen codiert, H, PM

Fotonummer und Beschreibung	Codierung
<p>H1: Hängematte: Sie wird teilweise durch das Zimmer gespannt, oder auch in der Decke. Die Kinder liegen quer und längs in der Hängematte. Die Hängematte lässt sich auch verschieden straff aufhängen. In der Hängematte kann man: Entspannen, Verse und Lieder repetieren, sich verstecken...</p>	S1, B1, B9, D2
<p>H2: Diese weiche und doch stabile Fläche lässt sich auch aufhängen. Die Schaukel eignet zur Erweiterung des Wortschatzes, (Wunsch zum Schaukeln äussern können. Wie schaukeln wir? Wenig, weit, hoch? Sie lässt sich auch drehen, jetzt ist es mir schwindlig), zur Rhythmisierung der Sprache, zur Förderung des Gleichgewichts und zur Entspannung.</p>	S1, B2, B8, B9, D2
<p>H3: Mit dem Rollbrett können die Kinder vorwärts und rückwärts, auf dem Bauch oder sitzend fahren. Sie können verschiedene Sachen transportieren. Es lassen sich verschiedene Rollenspiele spielen.</p>	S1, B2, D2, D3
<p>H4: Das Balancierbrett wird auf eine Matte gelegt. Also erster Schritt halten sich die Kinder an der Sprossenwand. Die die dann wirklich gut sind, können es dann frei auf der Matte.</p>	B10
<p>H5: Diese Materialien lassen verschiedene grobmotorische Bewegungen und Spielwelten zu. Viele Kinder kämpfen auch sehr gerne. Sie können dann auspowern und schreien.</p>	S1, B1, D2, D4, D6
<p>H6: Eine aufgespannte Slackline kann für Gleichgewichtsübungen genutzt werden.</p>	B10
<p>H7: Mit dem Schwert üben die Kinder die korrekten Abfolgen der Buchstaben. Aber auch Rollenspiele werden gespielt.</p>	S4, S5, B2, D4, D5, D6

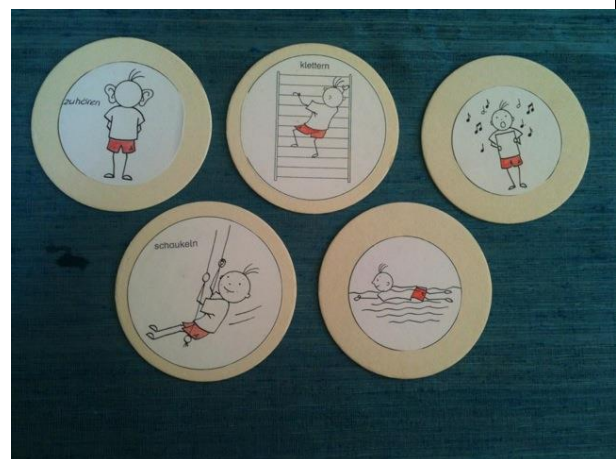
## 7 Fotozusammenstellung aus den Interviews

	
<p>A1: Gegensätze visualisieren zum Lied „mir hebe enand“ um mit Kindern beim Singen darzustellen.</p>	<p>A2: Die gleichen Gegensätze im „Regenbogen“ Jahresmotto der Schule dargestellt.</p>
	
<p>A3: Klipping: Die Karten mit den Tieren sind durch eine lange Schnur mit dem Stab verbunden. Mit den Händen aufwickeln die Kinder die Schnüre auf. (vgl. Zvi Penner und Lezus)</p>	<p>A4: Geschichte mit den Kindern darstellen und die Präpositionen lernen und üben.</p>



A5: Mit den Kindern (Bilder und) Geschichten stempeln (Feinmotorik) und diese erzählen.

A6: Die Kinder malen die Umriss ihrer Hand, stempeln die Tiere und lernen den Fingervers: Im Stall, da hät's foif Tier gha.



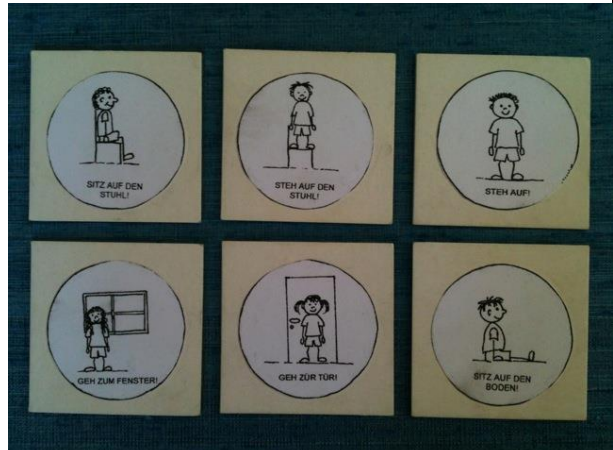
A7: Seifenblasen blasen: Übung für die Mundmotorik.

A8: Tätigkeiten visualisieren und mit Kindern darstellen.



A9: Kinder stellen anhand der Bilder etwas pantomimisch dar. Oder sie werden im Raum verteilt und durch das erraten von der Pantomime wieder eingesammelt.

A10: Mädchen- und Jungenteller: Je nachdem springt die Freundin oder der Freund über den Teller.



A11: Sätze formulieren anhand von Visualisierungen. Dabei sich als Königin im Spiegel betrachten. Der Sprachenkönig möchte gerne alles wissen. Zum Beispiel, was seine Diener alles gut können. Oder er befiehlt den Untertanen, was sie alles „tun“ müssen. Beispielsweise befiehlt er, öffne das Fenster, schliesse die Türe, zieh die Schuhe an usw.  
 Ab und zu vergisst er auch seine Krone und findet sie nicht mehr. Der Diener muss sie suchen gehen und dem König melden, wo er sie gefunden hat. Er muss sie dabei unter dem Thron hervor holen.

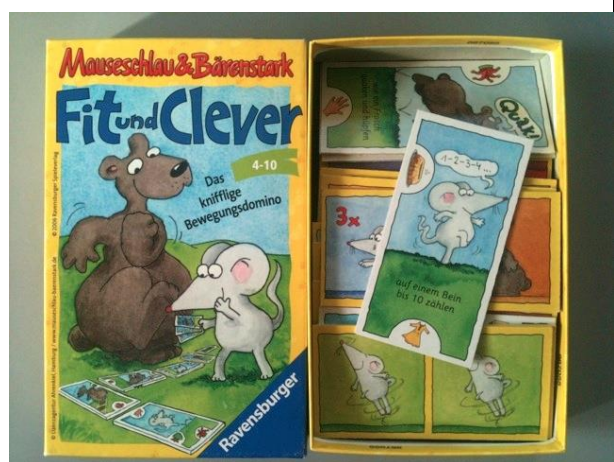
A12: Befehle die auf dem Bildchen dargestellt sind erteilen und ausführen.



A13: Lautbilder: I, E, O. Sie dienen um Anfangslaute zu bilden und Gegenstände dazu zu suchen.



B1: Bilder, Buchstaben und geschriebene Wörter, welche sich verschieden einsetzen lassen. Mit dem Rollbrett, die Anlaute mit den Gegenständen suchen und finden, die Buchstaben tasten, die Tiere darstellen.



B2: Ein Domino, das mit durch Aufträge mit Bewegung kombiniert wird. Es kann gut zur Beobachtung des Sprachverständnisses eingesetzt werden.





B3 Anlaut Löffel, welche für verschiedene Bewegungsspiele in Verbindung mit dem Anlaut genutzt werden können. Mit dem Löffel wird etwa ein Ballon balanciert oder in die Luft geschlagen und dazu den entsprechenden Anlaut lautiert.



B4 Auf der Schaukel können Verse oder Texte rhythmisch aufgesagt oder Lieder rhythmisch gesungen werden. Die Kinder haben das Schaukeln sehr gerne und spüren den Sprachrhythmus dadurch mit dem ganzen Körper.



B5 Hier kann man dazu sagen: Muus Muus gang ins Huus oder Müsli Müsli, chliini Muus, find dis Hüsli find dis Huus. Dabei wird versucht die Maus in das Haus zu bewegen.

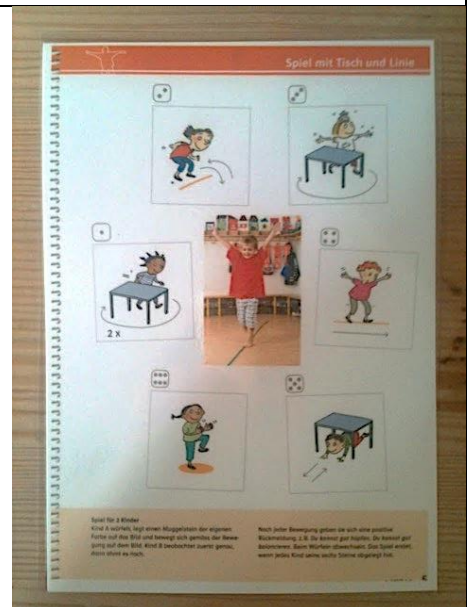


B6 Grosser Kreisel, Sitzbälle, Reifen, Massagebälle, verschiedene Bälle – mit verschiedenem Material wird Sprache mit Bewegung kombiniert.



B7 Verschiedene Gegenstände, wie z.B. Holztiere, werden in den Kirschsteinen versteckt und unter kommunikativer Anleitung wieder gesucht. Damit kann der Wortschatz erweitert und geübt werden.

B8 Die Kinder machen am Anfang gerne Behälterspiele. Sie können kleine oder grosse Behälter ganz oder halb füllen. Das haben sie sehr gerne. Die Sprache entsteht dabei wie von selbst. Dazu müssen wir die Gegenstände noch benennen. So werden Wörter wie, viel – wenig, voll – leer, füllen, ausleeren werden hier erlebt und geübt.



B9 Mit dem Rollbrett werden verschiedene Wege abgefahren oder Gegenstände miteinander verbunden.

B10 Im Sprachschlüssel hat es viele Ideen.



B11 Das Kind sitzt auf dem Stuhl oder liegt auf einer Matte. Ein weiteres Kind legt ihm ein Sandsäckchen auf einen Körperteil. Der betroffene Ort wird auf der Abbildung gezeigt. Das Kind kann seine Körperteile so gut durch Körperwahrnehmung selber erfahren. Wenn es das Wort noch nicht sagen kann, dann sagt die SHP: "Richtig, du hast es auf deinem Bein gespürt."

B12 Die fast richtig sprechende Figur Momel ist sehr anregend, die Kinder beginnen dann auch ihren eigenen Mund besser zu bewegen. Was auch immer Eindruck macht, sind diese Hände, sie kann dann verschieden Bewegungen dann auch machen. Etwa: Winke, winke.



C1 Mundbilder von Momel mit Handzeichen. Diese wurden mit einem Lautsymbol kombiniert. So z.B. steht eine Person, welche Holzhackt für das „K“.



C2 Mit dem Cachon unterstützen sie die Sprache rhythmisch, begleiten Lieder oder klopfen Silben.



C3 Mit diesem Hut als Requisit sind Singspiele wie „Tchipfu tshi lueg d Isebahn chunt“, aber auch Rollenspiele wie der Fahrkartenkontrolleur der kontrolliert oder Fahrkarten verkauft, möglich.



C4 Seifenblasen um die Mundmotorik zu schulen. Wortschatzerweiterung: fein blasen, stark blasen, grosse oder kleine Seifenblasen, Seifenblasen platzen. Welche Farben hat es in der Seifenblase?

C5 Immer wieder wird der Kindergarten zur Bewegungslandschaft, in der sprachlich unterstützte Spiele stattfinden.



C6 Bilder für den Stundenplan, der immer visualisiert ist.

C7: Oft arbeiten sie mit den grossen und kleinen Bausteinen im Grobmotorischen Bereich in Verbindung mit der Sprachförderung: Es wird die Anzahl Silben eines Wortes über die Steine oder von Wortkärtchen zu Wortkärtchen auf den Steinen balanciert.

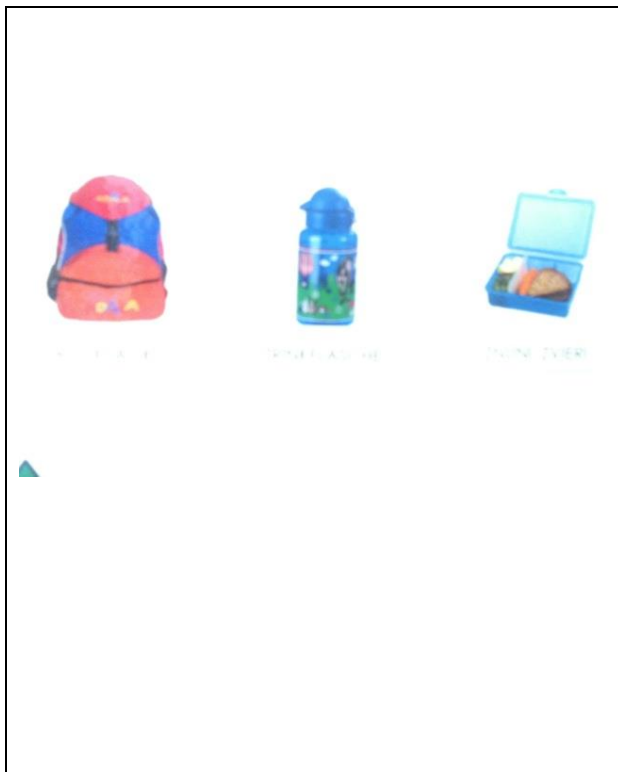


C8 Das Kind liegt bäuchlings auf der Hängematte und macht Sprachförderspiel wie, Memory (benennen), Zuordnungsspiele usw. Dieses Spiel ist durch die Bewegung und die Hängematte sehr motivierend.

Rhythmus der Sprache wird durch anstossen und Wörter im Rhythmus sagen geübt.



C9 Verschiedene Singspiele mit vorgegebenen Sätzen spielen sie sehr gerne. Hier die Utensilien zu „Es gaat en Prinz go riite“ – Danke liebe Nicole ;-)



C10 Alle Abläufe sowie der Stundenplan sind immer mit Bild und Wort visualisiert.



C11 Ein Schülerheft, in dem themenorientierte Begriffe und dessen Gebärden abgebildet sind.



D1: An verschiedenen Posten führen die Kinder unterschiedliche Wasserexperimente durch. Die sprachliche Begleitung ist ein wichtiger Teil davon.



D2: In einem Experiment werden getrocknete Weinbeeren ins Wasser gelegt und beobachtet was passiert, wenn sie an der Sonne aufgeweicht werden. Das Experiment wird anschliessend besprochen und dokumentiert.



D3: Loops stehen den Kindern zur Verfügung um sich Bündel zu machen. Dies dürfen sie in Zeiten, in denen sie halb frei arbeiten machen.



D4: Mit dem Mundbildwürfel werden verschiedene Spiele gemacht.



D5: Zum Thema wird gemalt, geschnitten und geklebt. Dabei werden Wörter wie Flossen, Augen, Mund, Fisch, Schuppen, Glitzer, Schere, schneiden und Leim, leimen geübt.



D6: Hier darf man sich hinlegen und entspannen. Es werden jedoch auch Konflikte besprochen, Bücher angeschaut und besprochen oder Spiele gemacht.





D7: Spielmaterial für Bewegungsspiele und Bewegungspausen. Werfen, fangen, balancieren, würfeln. Aber auch verschiedene Möglichkeiten zum Trainieren der phonologischen Bewusstheit: Der Ball wird beispielsweise der Anzahl Silben entsprechend einander zugeworfen oder zuge- rollt.

D8: Selber entwickeltes Modell um vollständige Sätze zu erleichtern: Wir sind vom Verb ausge- gangen. Wer (Subjekt) macht was und wo wäre (Objekt). Kann man noch wie (Adjektive) ein- bauen. Solche Regeln helfen ihnen sehr.



D9: Tast-Memory: Wortschatzerweiterung: Die Formen werden zusätzlich benannt.

G10: Geruchs-und Tast- Memory:



D11: Seh-Memory



D12: Geräusch-Memory



D13: Tast-Memory



D14: Tast-Memory



D15: Geschmack-Memory



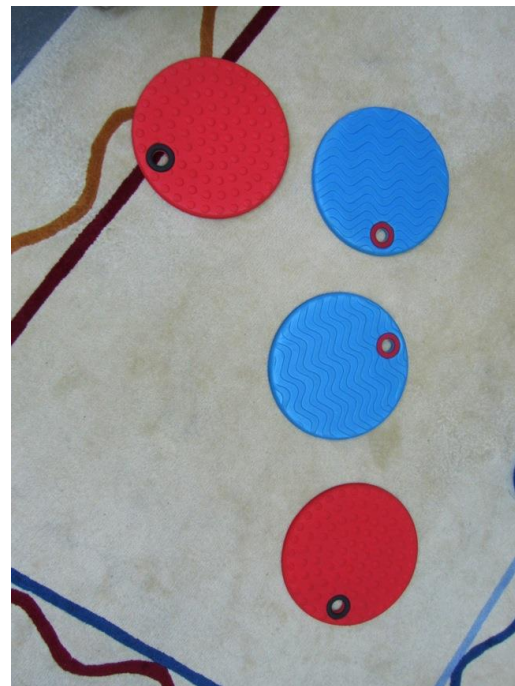
G16: Zahlen welche die Kinder verschieden legen, darüber hüpfen oder zuordnen.



G17: Die Zahlen werden mit grossen Bewegungen mehrmals nachgefahren.



E1: Ein weicher Ball mit Gummihaaren ist an einer Schnur an der Decke befestigt. Er lässt sich durch das ganze Zimmer schwingen und wieder fangen. Kinder welche sehr starke Regulationschwierigkeiten haben lieben den sehr!



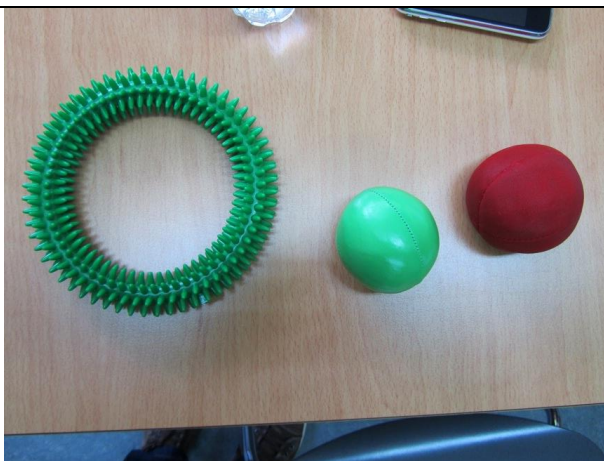
E2: Auf diesen Kunststoff-Tellern können Kinder Silben laufen oder hüpfen und so herausfinden, wie viele Silben ein Wort hat.



E3: Dieser Ball ist sehr weich. Die Kinder können ihn leicht fangen. Sie schiessen damit z.B. auf „G“ oder „K“. Je nachdem was sie hören.



E4: Die Bilder aus dem Sprachdachs sind Beispiele zum Lernen der Präpositionen. Die Befragte meint: Wenn man direkt von den Kindern Fotos macht, ist klarer was man meint. Beim Dachs weiss man nicht so genau, meint man jetzt den Dachs oder die Schachtel.



E5: Der Ring und auch die Jonglierbälle gehen gut zu fangen. Sie sind weich und liegen angenehm in der Hand. Dies erzeugt, bei Kindern, welchen das Fangen noch schwer fällt, weniger Frust.



E6: Die Darstellung von Hauptsätzen mit der Verbzweitstellung. Die Kinder können von Reif zu Reif gehen oder hüpfen. 1. Reif: Kärtchen für das Subjekt (ein Kärtchen mit einer Person). 2. Reif: Das ist das Verb, das Handeln (ein Kärtchen mit einer Hand), da kommen immer Gegenstände dazu rein, z. B. eine Kelle bei "ich rühre". 3. Reif: Hier ist das Objekt z. B. eine Orange für "Ich presse eine Orange". Dann kommt die nächste Aussage "du". (Dreht das Kärtchen für "du" um).

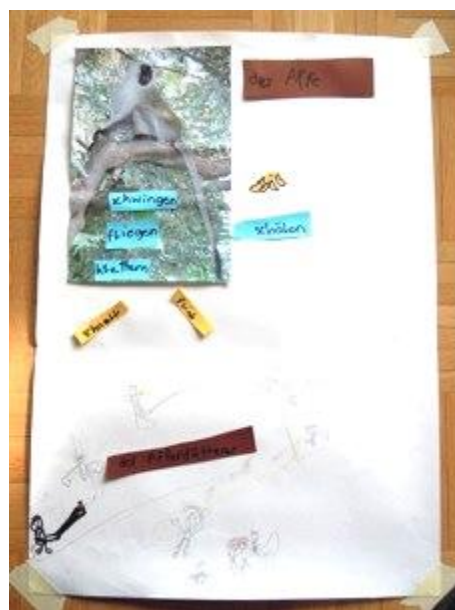


G1 bis G4: Bewegungslandschaft, in der die Kinder, die verschiedene Tiere darstellen, welche auf den Plakaten G10 bis G13 abgebildet sind. Wörter wie oben - unten, auf - unter, hinter - vor, weich - hart , schnell - langsam, aber auch schwingen, klettern, rollen, rutschen und viele mehr werden bespielt und erlebt.



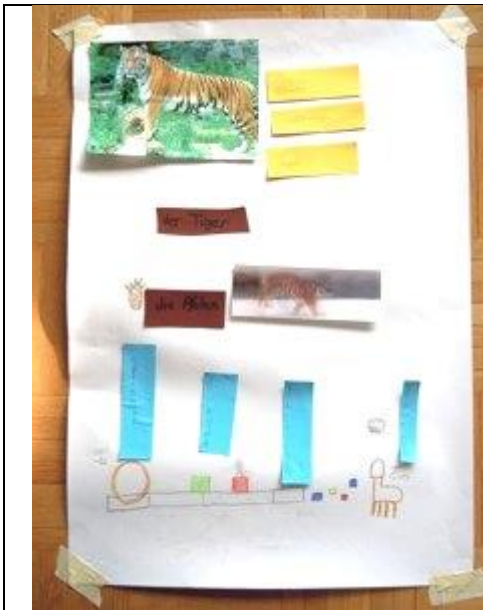
G5: Diese Kreiden liegen den Kinder zum malen und zeichnen gut in der Hand. Ab und zu verstecken sich die Mäuse: wo haben sie sich versteckt? (Repetition der Orts- Präpositionen).

G6: Die Handmotorik wird geübt und gestärkt. Die Farben werden gelernt und gefestigt. Während dem kreiseln können verschiedene Verse repetiert werden. (Kreiselvers: Trüll di, trüll di...)

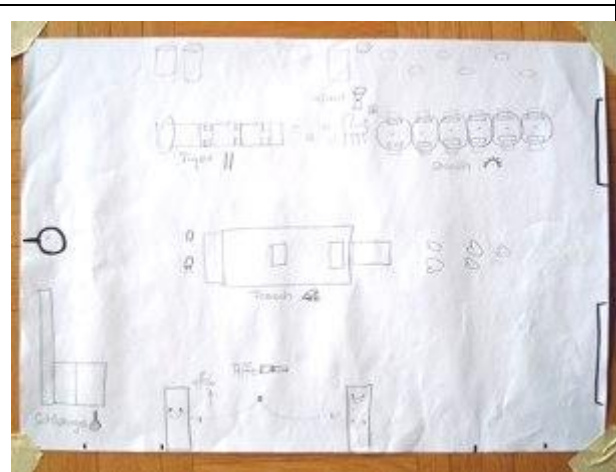


G7: Mit viel Fantasie stempeln die Kinder Fingerstempel und gestalten diese aus. Wortschatzweiterung: Tiernamen, beschreiben der entstanden Bilder, kleine Geschichten dazu erfinden...

G8: Nach einem Zoobesuch wird das Erlebnis gezeichnet. Im Turnen werden die Affen nachgespielt und die verschiedenen Tätigkeiten vom Affen, nämlich schwingen, klettern und fliegen, am Seil und an der Sprossenwand nachempfunden.



G9 bis F11: Die Kinder gestalten die Plakate an verschiedenen Orten. In der Schule, in der Logopädie und in der Psychomotorik werden sie in Bewegung umgesetzt.



G12: Plan für die Bewegungslandschaft mit den Tieren der Plakate



G13: Immer wieder werden Gefühle dargestellt und formuliert.



G14: Anhand der Memory-Karten werden verschiedene Gefühle dargestellt und thematisiert.



H1: Hängematte: Sie wird teilweise durch das Zimmer gespannt, oder auch in der Decke. Die Kinder liegen quer und längs in der Hängematte. Die Hängematte lässt sich auch verschieden straff aufhängen.

In der Hängematte kann man: Entspannen, Verse und Lieder repetieren, sich verstecken...



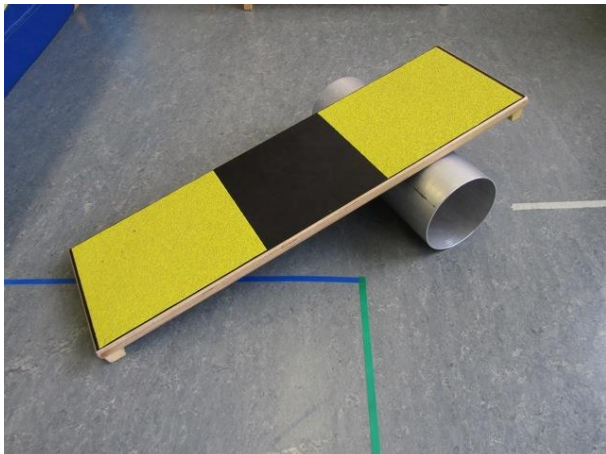
H2: Diese weiche und doch stabile Fläche lässt sich auch aufhängen.

Die Schaukel eignet zur Erweiterung des Wortschatzes, (Wunsch zum Schaukeln äussern können. Wie schaukeln wir? Wenig, weit, hoch? Sie lässt sich auch drehen, jetzt ist es mir schwindlig), zur Rhythmisierung der Sprache, zur Förderung des Gleichgewichts und zur Entspannung.





H3: Mit dem Rollbrett können die Kinder vorwärts und rückwärts, auf dem Bauch oder sitzend fahren. Sie können verschiedene Sachen transportieren. Es lassen sich verschiedene Rollenspiele spielen.

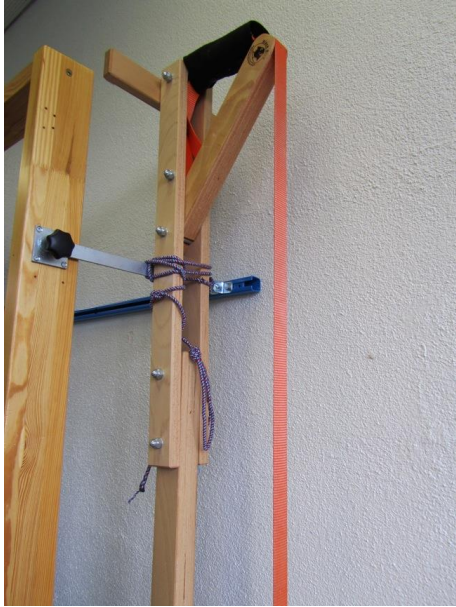


H4: Das Balancierbrett wird auf eine Matte gelegt. Also erster Schritt halten sich die Kinder an der Sprossenwand. Die die dann wirklich gut sind, können es dann frei auf der Matte.



H5: Diese Materialien lassen verschiedene grob-motorische Bewegungen und Spielwelten zu.

Viele Kinder kämpfen auch sehr gerne. Sie können dann auspowern und schreien.



H6: Eine aufgespannte Slackline kann für Gleichgewichtsübungen genutzt werden.



H7: Mit dem Schwert üben die Kinder die korrekten Abfolgen der Buchstaben. Aber auch Rollenspiele werden gespielt.

## 8 Tabellen zu Kapitel 2.9.1 Sprachförderung durch Bewegung – ein theoretisches Handlungsmodell nach Zimmer

Tabelle: „Phonetische und phonologische Merkmale der Sprache in Verbindung mit Bewegung“ (Zimmer, 2010, S.38).

Sprache	Bewegung
Artikulation	Spiele zur Übung der Mundmotorik
Atmung	Chiffontücher pusten, Luftballons aufblasen
Mit der Stimme experimentieren, Geräusche erzeugen	Bewegungen zu Geräuschen ausführen (z. B. Autofahrgeräusche etc.)
Laute produzieren, mit Lauten experimentieren	Tierbewegungen mit Lauten verbinden
Silben sprechen	Silben klatschen, stampfen, zu Silben springen
Reime erkennen und sprechen	Reime in Bewegung (z. B. beim Springen: Teddybär, dreh dich um)
Genaues Hören von Anfangs- und Endlauten (gehen – stehen)	Reaktionsspiele zu Signalwörtern (gehen – stehen)
Differenzierung von Lauten	Lauten bestimmte Bewegungen zuordnen
Verse mit Endreimen	Fingerspiele

Tabelle: „Prosodische Merkmale der Sprache in Verbindung mit Bewegung“ (Zimmer, 2010, S. 34).

Sprache	Bewegung
Rhythmisierung der Sprache	Rhythmisierung der Bewegung
Sprachliche Begleitung	Bewegungsbegleitung (und jetzt, und hopp)
Ansteigende Tonhöhe bei Fragen Absteigende Tonhöhe bei Antworten	Fangspiele mit Frage-Antwort-Ritualen („Fischer, Fischer wie tief ist das Wasser?“)
Wortbetonungen, Akzente	Akzente in Bewegung setzen (Ausholen beim Werfen)
Satzmelodie	Bewegungslieder
Dynamik der Sprache (leise – kräftig)	Dynamik der Bewegung (schleichen – stampfen)
Modulation des stimmlichen Ausdrucks	Modulation des Bewegungsausdrucks
Laut – leise sprechen	Schnelle – langsame Bewegungen
Stimmeinsatz: hoch – tief	Körpereinsatz: hohe – tiefe Bewegungen
Rhythmische Verse	Bewegungen zu rhythmischen Versen ausführen

Tabelle: „Beispiele für den Erwerb pragmatischer Kompetenzen in Bewegungssituationen“ (Zimmer, 2010, S.52).

*Beispiele für den Erwerb pragmatischer Kompetenzen in Bewegungssituationen*

Sprache	Bewegung
Fähigkeit zur Gesprächsorganisation (Gespräch beginnen, argumentieren)	Bewegungsspielidee erklären, anderen Mitspielern erläutern
Rollenangemessenes Sprachverhalten	Im Spiel verschiedene Rollen einnehmen: Fänger bei Frage-Antwort-Ritualen (Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser? ...)
Regeln erklären	Der Gruppe ein Bewegungsspiel mit Regeln erklären
Wünsche und Ideen einbringen	Vorschläge für die Gestaltung einer Spielsituation machen
Perspektivenübernahme	Übernahme und Abwechseln von Spielrollen (Fänger – Läufer, Suchen – Verstecken)
Rollenübernahme mit spezifischen Sprachmustern	Symbolische Spielhandlungen (Autofahrer – Polizisten)
Sprechhandlungen (Fragen, Bitten, Auffordern)	Geräteparcours gemeinsam aufbauen, Kooperative Spiele
Eigene Absichten verdeutlichen	Bewegungsspiele mit Aushandeln der Regeln
Kontaktaufnahme	Partner- und Gruppenaufgaben: Partner auswählen
Kompromisse eingehen	Aus Spielalternativen eine Spielform auswählen