

Fachbereich 1:
Bildungswissenschaften

DIE DEKANIN

Campus Koblenz

Prof. Dr. C. Quaiser-Pohl
Institut für Psychologie
Abt. Entwicklungspsychologie
und Psychologische Diagnostik
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz

Telefon 0261/287-1800/1
Telefax 0261/287-1802
Sekretariat: Magda Pokarowski
E-Mail: dekanat1@uni-koblenz.de

Universität Koblenz - Landau, FB 1, Postfach 20 16 02 - 56016 Koblenz

– Kurzfassung –

Bericht über die im Rahmen des Projekts „Sprachförderung im Kleinkindalter“ durchgeführten Studien

Gefördert von *Kleiner Lernspatz e. V.*
und der *Stiftung Help and Hope*

In Zusammenarbeit mit Mario's Musikschule Bonn

Zusammenfassung

Um der großen Bedeutung der sprachlichen Entwicklung im Vorschulalter für eine gelingende Integration und das spätere Leben gerecht zu werden und diese empirisch nachzuweisen wurden zwei Förderprogramme auf ihre Wirkung auf die sprachliche und ganzheitliche Entwicklung von Vorschulkindern überprüft. An der Studie nahmen insgesamt 92 Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren aus zwei Bonner Kindertagesstätten teil. Verwendet wurden psychologische Tests zur Erfassung der sprachlichen und ganzheitlichen Entwicklung, die sich auf einzelne Komponenten der Sprache sowie auf die Konzentrationsfähigkeit und die Motorik konzentrierten. Die Tests wurden vor und nach einer 12-wöchigen Intervention mit den Kindern durchgeführt, um deren Entwicklung in diesem Zeitraum zu dokumentieren. Als Förderprogramme wurden das *Interaktive Vorlesen* und die *Musikalische Früherziehung* ausgewählt, eine Kontrollgruppe erhielt keine spezifische Förderung.

Die anschließende statistische Auswertung der Daten ergab, dass sich alle Gruppen, auch die Kontrollgruppe von den Vor- zu den Nachtestungen signifikant verbesserten. Anders als erwartet zeigten sich dabei insgesamt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Neben dem Einfluss des Faktors „Interventionsprogramm“ wurden weitere, das Kind und sein Umfeld betreffende, Faktoren auf ihren Einfluss überprüft. Faktoren, die sich hierbei als relevant erwiesen, waren: das Alter, die Sprache zu Hause, die Arbeitssituation der Eltern, die Kindertagesstätte und das sprachliche Ausgangsniveau des Kindes.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass bereits eine kurze individuelle Förderung und viel sprachlicher und/oder musikalischer Input im Kindergarten die sprachliche und ganzheitliche Entwicklung von Vorschulkindern erheblich unterstützen können. Zudem zeigte sich, dass die Anpassungen dieser Förderung an die individuellen und familiären Voraussetzungen der Kinder sowie an ihren sprachlichen und ganzheitlichen Entwicklungsstand den Fördereffekt noch weiter steigern könnten.

Es sollte deshalb ein zentrales Anliegen bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen sein, die optimalen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass eine solche effektive Förderung zukünftig in allen Kindertagesstätten realisiert werden kann.

Einleitung

Der vorliegende Bericht befasst sich mit einer durch vom Institut für Psychologie der Universität Koblenz-Landau unter Leitung von Prof. Dr. Claudia Quaiser-Pohl durchgeführten Studie. Gefördert und unterstützt wurden die Forschungen von Kleiner Lernspatz e.V. und der Stiftung Help and Hope. Die untersuchten Daten stammen aus zwei Kindertagesstätten in Bonn. Die Erhebung in der Kindertagesstätte 1, wurde April 2013 bis Februar 2014, durchgeführt. Die zweite Erhebung fand zwischen Oktober 2015 und Mai 2016 in der Kindertagesstätte 2 statt (Herwartz, 2016).

Die Studie wurde ins Leben gerufen, um Vorschulkindern mit sprachlichen Defiziten zu helfen. Um zu erproben, welches Förderprogramm die größte Hilfe für die Vorschulkinder bietet, wurden zwei ausgewählte Förderprogramme mit den Kindern durchgeführt. Die Förderprogramme waren 1) *Interaktives Vorlesen* und 2) *Musikalische Früherziehung*. *Interaktives Vorlesen* versucht unter anderem durch mehrfache Wiederholungen und einbringen von Wörtern in konkrete Kontexten, den Wortschatz der Kinder Schritt für Schritt zu erweitern (vgl. Zevenbergen & Whitehurst, 2003, Roy, 2009, Stiftung Lesen, 2011). *Musikalische Früherziehung* setzt vor allem auf die Verbindung zwischen Sprache und Musik und will so in erster Linie das Sprachgefühl der Kinder ausbauen (vgl. Degé & Schwarzer, 2010; Fehd, McCandliss, & Gordon, 2015).

Gute Kenntnisse der landeseigenen Sprache sind eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation mit und eine gute Integration in das soziale Umfeld (Quaiser-Pohl & Köhler, 2010). Außerdem ist es ein entscheidender Faktor für die spätere berufliche Zukunft. Sie sind für die Kinder also alltagsnotwendig und zukunftsweisend (Becker, Klein, & Biedinger, 2013). Deswegen kommt der Förderung der Sprache auch ein hoher Stellenwert zu.

Sprachliche Defizite können sowohl durch die spezifische Entwicklung des Kindes als auch durch seine Umwelt hervorgerufen werden (Szagun, 1996; 2013). Ein Umweltfaktor kann zum Beispiel ein Migrationshintergrund oder die Familiensprache sein (Ennemoser, Kuhl, & Pepouna, 2013). 2015 besaßen gut $\frac{1}{4}$ der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund. Die in dieser Studie untersuchte Stichprobe bestand zu 85 % aus Kindern mit Migrationshintergrund. Bei 75 % der Kinder war die Familiensprache zu Hause nicht ausschließlich „Deutsch“ (Göttsche, 2016).

Methoden

Insgesamt nahmen 92 Kinder an der Studie teil. Sie befanden sich im Alter zwischen 3 und 6 Jahren. Mit 32 Kindern wurde 12 Wochen lang das Förderprogramm *Musikalische Früherziehung* durchgeführt. Mit 28 Kindern ebenfalls 12 Wochen das Programm *Interaktives Vorlesen*. Die Kontrollgruppe ohne Förderung bestand aus 32 Kindern. Die Förderungen fanden jeweils zweimal pro Woche statt und dauerten ca. 20 Minuten. Sie wurden von unterwiesenen Personal, d.h. von Studierenden der Universität Koblenz-Landau bzw. von Fachkräften aus Mario's Musikschule in Bonn, durchgeführt.

Flankiert wurden die Fördermaßnahmen von psychologischen Testungen zur sprachlichen und motorischen Entwicklung sowie zur Konzentrationsfähigkeit. Die Erhebung der sprachlichen Entwicklung und der Konzentrationsfähigkeit der Kinder dauerte insgesamt ca. 45 Minuten. Dasselbe gilt für den Test zur motorischen Entwicklung. Die beiden Testblöcke wurden nie hintereinander am selben Tag durchgeführt, so dass das Kind nicht schon zu Testbeginn müde war. Da die Diagnostik der Sprache aufgrund ihrer Komplexität sehr schwierig ist, decken die meisten Sprachtests immer nur einzelne Teilaspekte der Sprache ab. Getestet wurden die semantisch-lexikalische und die sprachlich-kommunikative Ebene mit dem Untertest „Aktiver Wortschatz“ des Sprachentwicklungstests KISTE¹ (Häuser, Kasielke, & Scheidereiter, 1996). Hierbei werden dem Kind Fragen gestellt, auf die es innerhalb von einer Minute so viele Antworten wie möglich geben soll, welche der Versuchsleiter protokolliert. Am Anfang werden zum besseren Verständnis zwei Probefragen gestellt. Darunter ist die Frage: „Was kannst du alles mit deinem Mund machen?“. Dem Versuchsleiter ist es erlaubt, durch Nachfragen zu einer besseren Teilnahme zu motivieren, sofern noch Zeit bleibt. Insgesamt werden 10 Fragen gestellt.

Die semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten der Kinder wurden mit dem Untertest „Verstehen von Sätzen“ des SETK² (Grimm, Aktas, & Kiessing, 2001) abgefragt. Hierzu hatte der Versuchsleiter eine Kiste mit verschiedenen Materialien wie einen langen und einen kurzen Stift, einen weißen und einen gelben Ball, ein Buch, einen Teddybären, einen Stoffsack und anderes. Den Kindern wurden verschiedene Materialien vorgestellt und Anweisungen gegeben. So lautete eine Anweisung zum Beispiel: „Leg den blauen Stift unter den Sack“. Insgesamt mussten 15 Aufgaben erfüllt werden.

¹ Kiste AW

² Kiste VS

Die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten des Kindes wurden mit dem SET-K „Morphologische Regelbildungen“³ (Grimm, Aktas, & Kiessing, 2001) getestet. Er erfasst auch die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten. Die für diesen Test benötigten Materialien sind 16 Bildkarten, die auf der linken Seite einen einzelnen Gegenstand und auf der rechten Seite eine Gruppe desselben Gegenstandes zeigen. Der Versuchsleiter sagt dem Kind wie der einzelne Gegenstand genannt wird (z.B. „Auto“) das Kind soll sagen, wie man die Mehrzahl nennt (z.B. „Autos“). Auf 8 der 16 Bildkarten sind reale Gegenstände abgebildet Auf den anderen 8 Bildkarten sind Phantasiewesen mit Phantasienamen (z.B. „Ribane) abgebildet, von welchen auch die Mehrzahl gebildet werden soll (z.B. „Ribanen“).

Zur Messung der Konzentrationsfähigkeit wurde ein Untertest der BUEVA (Esser, 2002) benutzt. Die Testperson bekam ein Blatt Papier mit mehreren Reihen Äpfeln. In diesen Reihen sind einzelne Äpfel durch Birnen ersetzt. Die Aufgabe lautete „[...]Du sollst nun in jeder Reihe die Birnen, und nur die Birnen durchstreichen[...]“ Auf der Vorderseite des Blattes befinden sich einige Reihen, an denen die Testperson zuerst üben kann. Nach 90 Sekunden wird die Testperson gebeten den Stift hinzulegen und der Test galt als beendet.

Die motorische Entwicklung wurde mit dem MOT für 4- bis 6-jährige Kinder (Zimmer & Volkamer, 1987) getestet. Er deckt sowohl die Grobmotorik als auch die Feinmotorik ab. Der Test besteht aus 18 Aufgaben. Darunter fällt zum Beispiel ein einbeiniger Sprung in einen Reifen, bei dem das Gleichgewicht gehalten werden muss, Springen über ein Seil mit verschiedenen Höhen, vorwärts und rückwärts über einem Balken Balancieren, Fangen und Werfen von Bällen, Streichhölzer mit beiden Händen gleichzeitig in eine Box legen oder in einer vorgegebenen Zeit so viele Punkte wie möglich mit einem Filzstift auf ein Blatt Papier zu bringen.

Untersuchungsergebnisse

Die statistische Auswertung ergab, dass sich alle Gruppen signifikant in ihren Testleistungen verbesserten. Der erwartete Unterschied zwischen den Gruppen zeigte sich nicht. Die Daten geben aber Hinweise darauf, dass die Gruppe, welche die Musikalische Früherziehung genoss, später eine stärkere Verbesserung im SETK-MR zeigte. Dies legt die Vermutung nahe, dass Musikalische Früherziehung besonders für das Sprachgefühl und die grammatikalischen Fähigkeiten eines Kindes förderlich ist.

Die Daten zeigen außerdem, dass Kinder mit einem schwachen und mittleren Ausgangswert mehr von den Förderungen profitierten als Kinder, welche von Anfang an sprachlich schon gut entwickelt waren. Dieser Befund gilt sowohl für die Tests zur Konzentrationsfähigkeit als auch für jene zur Motorik und zum aktiven und passiven Wortschatz.

Betrachtet man die Verbesserungswerte der Kinder, gebildet aus der Differenz zwischen der Vor- und der Nachtestung, zeigt sich eine signifikant größere Lernentwicklung beim SETK-MR und bei der BUEVA (Konzentration). Bei den beiden ebengenannten Tests zeigte die Regressionsanalyse, dass auch das Alter der

³ SETK MR

Probanden einen Einfluss auf das Ausmaß ihrer Verbesserung hat. Beim SETK-MR zeigten die älteren Kinder (> 4 Jahre) eine stärkere Verbesserung. Beim BUEVA traf dies auf die jüngeren Kinder (< 4 Jahre) zu.

Nimmt man an, dass in der Phase der Entwicklung einer Fähigkeit meist einen Stillstand oder gar Rückschritt bei der Entwicklung einer anderen Fähigkeit besteht (Berger, 2010), bietet sich folgende Perspektive auf die Wechselwirkungen zwischen der ganzheitlichen Entwicklung, der sprachlichen Entwicklung und dem jeweiligen Input, den die Kinder bekommen. In Bezug auf den SETK-MR kann vermutet werden, dass das grammatikalische Verständnis sich bei den meisten jüngeren Kindern noch nicht gebildet hat. Kinder, deren Sprache zu Hause nicht Deutsch ist, wären demnach wie jüngere Kinder anzusehen und man kann davon ausgehen, dass sie erst grundlegendere sprachlichen Kompetenzen aufbauen müssen, wie z.B. den Wortschatz, bevor sie sich mit der Grammatik der ihnen fremden Sprache beschäftigen können. Beim BUEVA liegt es nahe, das Ergebnis mit der natürlichen Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit bei Kindern zu begründen ist (Berk, 2011). Es lässt sich vermuten, dass die Kinder, deren Sprache zu Hause Deutsch ist, einen sprachlichen Vorteil haben und sie sich dadurch besser ganzheitlich entwickeln können und weniger Energie in ihre sprachliche Entwicklung investieren müssen. Es könnten hier aber auch die soziale Herkunft, die Sprache in der Familie und der ganzheitliche Entwicklungsstand konfundiert sein, Das bedeutet, gerade die deutschsprachigen Kinder kommen vermutlich aus Familien mit einem besonders niedrigen sozioökonomischen Status und bei ihnen besteht deshalb gerade im Bereich der Konzentration und der Motorik besonderer Entwicklungsbedarf, weshalb sie dort auch größere Fördereffekte zeigen.

Des Weiteren wurden Unterschiede zwischen den beiden Kindertagesstätten in Bezug auf das sprachliche und ganzheitliche Ausgangsniveau überprüft. Es zeigte sich, dass die Kinder aus der Kindertagesstätte 2 ein signifikant besseres Ausgangsniveau hatten als jene aus der Kindertagesstätte 1. Die Kindertagesstätte 2 hatte von außen betrachtet zudem ein individuelleres pädagogisches Konzept. Die individuelle Förderung scheint sich also positiv auf die Entwicklung der Kinder ausgewirkt zu haben, was zusammen mit den gefundenen Ergebnissen vermuten lässt, dass auch eine individuelle Gestaltung der Förderprogramme noch bessere Ergebnisse erzielen ließe.

Diese Annahme wird zusätzlich dadurch gestützt, dass Kinder aus Familien, in denen die Mutter arbeitet und der Vater sich um das Kind kümmert, statistisch eine größere Entwicklungsverbesserung zeigten. Wenn man Vätern, in Einklang mit den Aussagen der Erzieherinnen, höhere Bildungsambitionen für ihre Kinder unterstellt, kann man annehmen, dass den Kindern bei dieser Familienkonstellation auch neben der Kindertagesstätte eine bessere Förderung und somit mehr Lerninput zuteilwird. Auch dieser Befund könnte allerdings mit der sozioökonomischen Situation in der Familie konfundiert sein. In Familien, bei denen die Mütter arbeiten, liegt vermutlich auch ein hoher elterlicher Bildungsstand, insbesondere bei den Müttern vor, und deshalb ergeben sich größere Fördereffekte.

Weiterführende Überlegungen

Für die konkrete Durchführung der Förderung lassen sich aus den Erfahrungen in der Studie folgende Hinweise ableiten. Es sollte bei der Durchführung der Förderprogramme darauf geachtet werden, dass diese möglichst häufig stattfinden, am besten täglich, um einen bestmöglichen Effekt zu erzielen. Hierbei ist es ratsam am Anfang gelernte Wörter vom Vortag zu wiederholen, um den natürlichen Worterlernungsprozess nachzuempfinden. Die Einheiten sollten zudem nicht länger als 15 Minuten dauern, da ein Vorschulkind noch keine lange Aufmerksamkeitsspanne besitzt. Die Verwendung alltagsnaher Wörter erhöht zudem die Chance der Wiederholung der Wörter durch die Kinder außerhalb der Förderung. Mit schüchternen Kindern sollte, wenn möglich, zuerst eine Einzelförderung durchgeführt werden. Während der Förderung ist es ratsam, Vokabeln in verschiedenen Kontexten zu beleuchten und diese mit konkreten Gegenständen, zum Beispiel durch Zeigen oder Malen, zu verknüpfen.

Ferner könnte sich eine Kombination der Förderprogramme *Musikalische Früherziehung* und *Interaktives Vorlesen* bezahlt machen (Herwartz, 2015). Dadurch könnten sowohl der Wortschatz als auch das Sprachgefühl und die syntaktischen Fähigkeiten noch besser gefördert werden.

Literaturverzeichnis

- Becker, B., Klein, O., & Biedinger, N. (2013). The development of cognitive, language and cultural skills from age 3 to 6: a comparison between children of Turkish origin and children of nativ-born German parents and the role of immigrant parents' acculturation to receiving society. *American Education Research Journal*, 3, 616-649.
- Berger, E. (2010). *Neuropsychologische Grundlagen kindlicher Entwicklung*. Köln: Böhlau.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2010). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology. Auditory Cognitive Neuroscience*(2), S. 1-7.
- Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 229-239.
- Esser, G. (2002). *Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (BUEVA); Konzentrationstest*. Göttingen: Hogrefe.
- Fehd, H. M., McCandliss, B. D., & Gordon, R. L. (Dec 2015). *Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis*. Von <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4664655/> abgerufen
- Göttsche, F. (16. August 2016). *Pressemitteilung Nr. 327 vom 16.09.2016: Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau*. Von DeStatistik- Statistisches Bundesamt: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_327_122.html abgerufen
- Grimm, H., Aktas, M., & Kiessing, U. (2001). *SETK 3-5, Entwicklungstest für drei - fünfjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Häuser, D., Kasielke, E., & Scheidereiter, U. (1996). *Kindersprachsprachttest für Vorschulkinder*. Weinheim: Beltz Test.
- Herwartz, A. (2015). *Der Einfluss „Musikalischer Früherziehung“ und „Interaktivem Vorlesen“ auf die sprachliche und ganzheitliche Entwicklung von Vorschulkindern*. Koblenz.
- Herwartz, A. (2016). *Der mögliche Einfluss von interaktivem Vorlesen und musikalischer Früherziehung auf die sprachliche und ganzheitliche Entwicklung*. Koblenz.
- Quaiser-Pohl, C., & Köhler, A. (2010). Diagnostik der Sprachentwicklung. In C. Quaiser-Pohl, & Rindermann, H., *Entwicklungsdiagnostik* (S. 133-146). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Roy, D. (2009). New Horizons in the Study of Child Language Acquisition. *Proceedings of Interspeech*. Brighton, England.
- Stiftung Lesen. (2011). *Vorlesestudie 2011*. <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=504>; abgerufen am 03. Oktober 2015
- Szagan, G. (1996). *Sprachentwicklung beim Kind* (6. Ausg.). Weinheim: BELTZ Psychologie Verlags Union.
- Szagan, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind, ein Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. S. Van Kleeck, *On reading intervention for preschoolers* (pp. 177-200).
- Zimmer, R., & Volkamer, M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder*. Weinheim: Beltz Test.