

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 2: Studiengang Logopädie

SpraWISSImo



Eine Sammlung von Sprachimpulsen
zur
Unterstützung
des Spracherwerbs
von drei- bis vierjährigen Kindern



Bachelorarbeit eingereicht von: **Chiara Hanser & Jeannine Sophie Wieland**

Begleitperson: **Wolfgang Braun**

Abgabetermin: 21.2.2010

Abstract

Die vorliegende Arbeit ist ein Entwicklungsprojekt. Es erfolgte die Auseinandersetzung mit der Frage, wie drei- bis vierjährige Spielgruppenkinder anhand einer theoriegeleiteten Sammlung von Sprachimpulsen durch die Spielgruppenleiterin in ihrem Spracherwerb unterstützt werden können. Mittels Vergleichen und Ergänzungen von drei Grammatikerwerbstheorien wurden die theoretischen Eckdaten festgelegt, welche in der Sammlung zu berücksichtigen sind. Durch Besuche in einer Spielgruppe und Gespräche mit einer Spielgruppenleiterin wurden Daten erhoben. Diese wurden für die Entwicklung und die Auswahl der Sprachimpulse eingesetzt. Die fertig gestellte Sammlung wurde von einer Spielgruppenleiterin in der Praxis eingesetzt und beurteilt. Anschliessend erfolgte eine Überarbeitung. Entstanden ist eine Sammlung von Sprachimpulsen mit diversen Spielideen, die drei- bis vierjährige Kinder im Erwerb von Vorläuferfähigkeiten, Morphologie und Syntax unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung (C.Hanser/J.S. Wieland)	8
1.1 Ausgangslage	8
1.1.1 Motivation fürs Projekt.....	8
1.1.2 Gesundheitsförderung und Logopädie	9
1.1.3 Herleitung der Fragestellung	10
1.1.4 Forschungsfrage	11
1.2 Projektdimensionen.....	12
1.2.1 Projektziel.....	12
1.2.2 Chancen und Grenzen	13
1.3 Methodische Grundlagen.....	13
1.3.1 Wahl der Forschungsmethode	13
1.3.2 Das Entwicklungsprojekt	14
2. Theoretische Grundlagen (C. Hanser/J.S. Wieland)	16
2.1 Spracherwerbstheoretischer Hintergrund.....	17
2.1.1 Spracherwerbsstand von drei- bis vierjährigen Kindern	17
2.1.1.1 Phonetisch-phonologische Ebene.....	17
2.1.1.2 Semantisch-lexikalische Ebene	17
2.1.1.3 Pragmatisch-kommunikative Ebene.....	18
2.1.1.4 Bezug zum Projekt	18
2.1.2 Die Vorläuferfähigkeiten	19
2.1.2.1 Bezug zum Projekt.....	20
2.1.3 Grammatikerwerbstheorien	21

2.1.3.1 Stufenmodell nach Clahsen (1986).....	21
2.1.3.2 Das Drei-Phasen-Modell des Schweizerdeutschen	23
2.1.3.3 Der Grammatikerwerb nach Gisela Szagun (2008)	25
2.1.3.4 Bezug zum Projekt.....	27
2.2 Gesundheitsförderung.....	28
2.2.1 Definition	28
2.2.2 Bezug zum Projekt	30
2.3 Die Spielgruppe.....	30
2.3.1 Konzept und Grundgedanke.....	30
2.3.2 Die Spielgruppenleiterin	31
2.3.3 Bezug zum Projekt	31
2.4 Das Spiel.....	32
2.4.1 Spielentwicklung.....	32
2.4.2 Bezug zum Projekt	34
3. Das Projekt (J.S. Wieland/C.Hanser)	34
3.1 Vorgehen und Zeitmanagement.....	35
3.1.1 Themenfindung	35
3.1.2 Entwicklung der Fragestellung	36
3.1.3 Literaturstudium.....	37
3.1.4 Entstehung der Matrix für die Sammlung der Sprachimpulse.....	37
3.1.5 Zusammenführen einzelner Bestandteile	38
3.1.6 Organisatorische Übersicht	38
3.2 Feldforschung	40
3.2.1 Suche nach einer Spielgruppe	40
3.2.2 Entstehung der Zusammenarbeit	41
3.2.3 Erster Besuch.....	41
3.2.4 Austausch mit der Spielgruppenleiterin	42

3.2.4 Erweiterung der Zusammenarbeit	42
3.2.5 Austausch nach Anwendung des Produktes	43
3.3 Entwicklung der Sammlung von Sprachimpulsen	45
3.3.1 Herleitung der Icons und ihre Bedeutung	45
3.3.1.1 Icons nach Spielart	46
3.3.1.2 Überarbeitung der Icons.....	46
3.3.2 Aufbau der Sammlung.....	47
3.3.2.1 Einteilung in drei Kategorien	47
3.3.2.2 Übersicht zu den Icons	49
3.3.2.3 Bedeutung der Farben	52
3.3.2.4 Anleitungen und Begründungen.....	52
3.3.3 Auswahl der Sprachimpulse	53
3.3.3.1 Theoriegeleitetheit	54
3.3.3.2 Spielcharakter	54
3.3.3.3 Einfache Anleitung	55
3.3.3.4 Alltagsmaterial	55
3.3.3.5 Kreissituation	55
3.3.3.6 Wiederholungscharakter	56
4. Beantwortung der Fragestellung (C.Hanser/J.S. Wieland)	56
4.1 Theoriegeleitetheit.....	57
4.2 Fachliche Unterstützung der Spielgruppenleiterin.....	57
4.3 Geeignete Auswahl, Entwicklung und Adaption der Sprachimpulse	58
4.4 Klare Strukturierung	58
5. Fazit und Ausblick (J.S. Wieland/C. Hanser)	59
5.1 Ergebnisse	59
5.2 Erkenntnisse bezüglich Teamarbeit	59
5.2.1 Teamarbeit zwischen den Autorinnen	59

5.2.2 Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Spielgruppenleiterin	61
5.3 Ausblick.....	62
5.4 Schlussbemerkungen.....	62

Vorwort

SpraWISSImo, der Titel dieser Arbeit, ist ein Wortspiel, das die Wörter Sprache und Wissen beinhaltet. In vorliegender Arbeit ist Sprache ein zentrales Thema. Der Wissensaustausch zweier Berufsgruppen war in diesem Projekt von zentraler Bedeutung. Dieser erforderte eine gut funktionierende Zusammenarbeit. Die vorliegende Arbeit ist eine Bachelorthese, welche durch das Mitwirken verschiedener engagierter Personen entstanden ist. Eine gute Zusammenarbeit ist nicht selbstverständlich und daher gilt all jenen Personen ein Dank, welche sich in irgendeiner Form an diesem Projekt beteiligt haben.

Ein herzliches Dankeschön geht an Wolfgang Braun für die kompetente fachliche Unterstützung und für die anregenden Gespräche und Diskussionen.

Ein lieber Dank geht an Frau Piroska Néma-Caratsch, welche mit grossem Interesse in das Projekt eingestiegen ist und den Autorinnen in vielerlei Hinsicht wertvolle Anregungen gab. Auch bei Sonja Zimmermann und Simon Fischer möchten wir uns für die tatkräftige Unterstützung herzlich bedanken.

Nicht zu vergessen sind die Hauptakteure dieser Arbeit: die Kinder. Sie haben sich sehr kooperativ und freundlich auf das Projekt eingelassen. Einige waren begeisterte Fotomodelle, andere haben den Autorinnen alle Spielbereiche der Spielgruppe ausführlich gezeigt. Ein herzliches Dankeschön soll deshalb auch den beteiligten Kindern gelten.

Bemerkung zur Geschlechterformulierung:

In vorliegender Arbeit werden die weiblichen Geschlechterformulierungen benutzt. Dies, weil die Mitwirkenden hauptsächlich weiblichen Geschlechts sind. Um komplexe Geschlechterformulierungen zu vermeiden, wurde daher ausschliesslich die weibliche Form berücksichtigt. Das männliche Geschlecht ist selbstverständlich gleichermassen angesprochen wie das weibliche.

1. Einleitung

In diesem Kapitel wird erklärt, welche Motivation die Autorinnen für vorliegendes Projekt hatten, wie sich daraus die Forschungsfrage entwickelte und wie das Projekt eingegrenzt werden musste. Anschliessend folgt ein theoretischer Überblick über die Forschungsmethode mit einem Bezug zum Projekt.

1.1 Ausgangslage

1.1.1 Motivation fürs Projekt

Die Autorinnen konnten Erfahrungen im Frühbereich mit Kindern bereits durch den Erstberuf und Praktika sammeln. Diese Erfahrungen entstanden vorwiegend in Kindergärten und Kinderkrippen. Dabei begegneten beide unterschiedlichen Sprachförderprogrammen, welche einen spracherwerbstheoretischen Hintergrund haben. Sie waren allerdings immer für das Kindergartenalter konzipiert. Den Autorinnen ist keine theoriegeleitete Sammlung von Sprachimpulsen für drei- bis vierjährige Kinder bekannt, welche sich dafür eignet, eine bestimmte sprachliche Ebene zu unterstützen. Daher entstand die Idee, eine solche Sammlung selber zu entwickeln. Somit starteten die Autorinnen im Rahmen ihrer Bachelorarbeit das Entwicklungsprojekt, um eine theoriegeleitete Sammlung von Sprachimpulsen für drei- bis vierjährige Kinder zu erstellen. Um der Zielgruppe gerecht zu werden, wurde die Institution Spielgruppe als Forschungsort gewählt. Die Motivation für die Zusammenarbeit mit einer Spielgruppenleiterin war sehr hoch, da beide in diesem Bereich noch keine Erfahrungen hatten sammeln können. Die Autorinnen sind davon überzeugt, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit für beide Parteien einen Gewinn sein kann. Im Rahmen des Ausbildungsmoduls „Prävention“ folgte eine Auseinandersetzung mit dem Thema Prävention¹ und Gesundheitsförderung. Dabei wurden verschiedene Projekte vorgestellt, welche im Bereich der Prävention einzuordnen sind. Bei diesen Projekten ging es stets um die integrierte Sprachförderung und Sprachprävention in

¹ Unter dem Begriff der Prävention verstehen die Autorinnen „... eine gezielte Vermeidung von Krankheiten und Gesundheitsstörungen bei Risikogruppen durch eine Reduktion von Belastungen und Risiken...“ (Braun, 2007, S. 114).

einer Bildungsinstitution, vorwiegend in Kindergärten. Die Zusammenarbeit bei diesen Projekten erfolgte im Teamteaching. Die Logopädin und die Spielgruppenleiterin arbeiteten zusammen und ergänzten sich mit den jeweiligen Kompetenzen. Logopädische Projekte im Bereich der Gesundheitsförderung wurden keine vorgestellt, was die Autorinnen als eine interessante Tatsache wahrnahmen. In Gesprächen stellte sich heraus, dass die Idee der Entwicklung einer Sammlung von Sprachimpulsen mit dem Konzept der Gesundheitsförderung zusammenpasst. Das vorliegende Projekt ist also im Bereich der Gesundheitsförderung anzusiedeln und grenzt sich von präventiven Massnahmen ab. Es geht nicht darum, Spracherwerbsstörungen vorzubeugen, sondern die Kinder in ihrem Spracherwerb zu unterstützen, indem die sprachlichen Ressourcen gestärkt werden. Wie sich Gesundheitsförderung und Logopädie als Themen in der Literatur darstellen, wird im nächsten Unterkapitel genauer erläutert.

1.1.2 Gesundheitsförderung und Logopädie

Der Begriff der Gesundheitsförderung ist allgemein eher jung. Er wurde durch den Medizinsoziologen Aaron Antonovsky in den 80er und 90er Jahren geprägt (vgl. Hurrelmann, Klotz, Haisch, 2007, S. 41). Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten ist ein noch neueres Thema. „Kindertagesstätten sind erst vor wenigen Jahren als Setting für Gesundheitsförderung entdeckt worden“ (Hurrelmann et. al, 2007, S. 45). Gesundheitsförderung in der Logopädie ist ein so junges Thema, dass die Autorinnen darüber keine Fachliteratur haben finden können. Es stellt sich somit die Frage, ob diese beiden Bereiche überhaupt zusammenpassen, da Logopädie als therapeutische Massnahme gilt und somit in den Bereich Kuration und Therapie gehört. „Die Aufgabenfelder der Logopädie sind vielfältig. Im Kerngebiet stehen logopädische Diagnostik, Therapie und Beratung“ (Rausch, Schrey-Dern, 2007, S.186). Schon das Zusammenbringen der Bereiche Prävention und Logopädie werden von Fachpersonen kontrovers diskutiert. Mittlerweile hat dieses Thema in der Logopädie Fuss fassen können, allerdings erst mit den Zehenspitzen. „Prävention in der Logopädie steckt noch in den Kinderschuhen - es gibt aber erfreuliche Bestrebungen, diese Lücken zu füllen“ (Braun, 2007, S. 119). Aus Sicht der Autorinnen können Logopädie und Gesundheitsförderung, wie auch Logopädie und Prävention, durchaus Hand in

Hand gehen. Denn eine Logopädin hat ein grosses Fachwissen über die gesamte Sprachentwicklung. Somit weiss sie, welche sprachlichen Kompetenzen in welchem Alter wie gestärkt werden können. Sollen also im Rahmen eines gesundheitsförderlichen Projektes die sprachlichen Ressourcen von Kindern gestärkt werden, ist die Logopädin diejenige, welche über das geeignete Fachwissen verfügt. Die Autorinnen sind der Meinung, dass die Logopädin bei der Entwicklung eines solchen Projektes als Fachperson unbedingt mitwirken muss, dass aber die Durchführung auch von einer anderen Fachperson (Spielgruppenleiterin, Kindergartenlehrperson) an die Hand genommen werden kann. Die Autorinnen sind auch der Meinung, dass diese Fachpersonen über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um ein gut aufgebautes und klar strukturiertes gesundheitsförderliches Projekt durchführen zu können. Die Personen sollten allerdings gut in das Projekt eingeführt werden und eine Logopädin sollte immer zur Verfügung stehen, um Fragen beantworten zu können. Dieses Setting ist die Idee der vorliegenden Arbeit: Die Sammlung von Sprachimpulsen sollte als gesundheitsförderliche Massnahme von einer Spielgruppenleiterin eingesetzt werden können.

1.1.3 Herleitung der Fragestellung

Den Autorinnen war klar, dass sie eine theoriegeleitete Sammlung von Sprachimpulsen für drei- bis vierjährige Kinder im Rahmen eines gesundheitsförderlichen Projektes entwickeln wollten. Wie in Kapitel 1.1.1 beschrieben, entschieden sie sich für die Institution Spielgruppe. Es wurde auch darüber diskutiert, ob das Projekt für Kinderkrippen entwickelt werden sollte. Die Autorinnen entschieden sich dagegen, da in der Kinderkrippe eine grössere Bandbreite an Kindern unterschiedlichen Alters anzutreffen ist. Dies würde die Entwicklung der Spiele in der Sammlung erheblich erschweren, da sich die Kinder in völlig unterschiedlichen Entwicklungsstadien befänden. Eine Konzentration auf die gewünschte Altersgruppe wäre weniger gut möglich. Ebenfalls wird die Meinung vertreten, dass „Lernprozesse ... durch die Kommunikation und Kooperation mit Gleichaltrigen gestützt werden. Der ähnliche Entwicklungsstand ermöglicht es Kindern, sich gegenseitig einleuchtende Erklärungen und Hilfestellungen zu geben“ (Walter, Fasseing, 2002, S. 124-125). Anfangs existierte die Idee, die Sammlung für mehrere Spracherwerbsebenen (Phonetik, Phonologie, Semantik, Lexikon, Grammatik) zu konzipieren. Den Autorinnen wurde

allerdings schnell bewusst, dass dies den zeitlichen Rahmen sprengen würde. Es stellte sich dann die Frage, in welchem sprachlichen Bereich drei- bis vierjährige Kinder die grössten Entwicklungsschritte machen. Durch Vorwissen und durch die Auseinandersetzung mit Fachliteratur kam es zur Entscheidung, den Grammatikerwerb und die Vorläuferfähigkeiten, welche als Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb gelten, in der Sammlung zu berücksichtigen. Nachdem Feldforschung betrieben wurde, musste die Frage besprochen werden, auf welchen Rahmen (offene Spielsituation, geleitete Sequenz oder auf Beides) die Sammlung ausgerichtet werden soll. Die Autorinnen empfanden es als wichtig, dass die Kinder während den Spielen ein Sprachvorbild haben, und entschlossen sich daher, die Spiele für geleitete Sequenzen zu konzipieren. Aus zeitlichen Gründen konnte die freie Spielsituation nicht berücksichtigt werden. Die Herleitung der Fragestellung war ein dynamischer Prozess, welcher sich über eine längere Zeitspanne hinzog.

1.1.4 Forschungsfrage

Wie können drei- bis vierjährige Kinder in geleiteten Sequenzen in der Spielgruppe anhand einer theoriegeleiteten Sammlung von Sprachimpulsen durch die Spielgruppenleiterin in ihrem Spracherwerb in den Bereichen Vorläuferfähigkeiten, Morphologie und Syntax unterstützt werden?

Mit *drei- bis vierjährigen Kindern* sind alle Kinder gemeint, welche im Alter von drei bis vier Jahren eine Spielgruppe besuchen.

Mit *geleiteten Sequenzen* sind von der Spielgruppenleiterin angeleitete Spielsituationen gemeint. Im Spielgruppenalltag sind dies Kreissituationen, in denen Gruppenspiele gemacht werden unter Beteiligung aller Kinder.

Unter einer *theoriegeleiteten Sammlung von Sprachimpulsen* ist eine Sammlung von Spielen, Liedern und Versen zu verstehen, welche als Anregung für Spielgruppenleiterinnen erarbeitet worden sind. Die Bezeichnung *theoriegeleitet* soll darauf hinweisen, dass die Auswahl der Sprachimpulse von der Theorie hergeleitet ist. Die Sprachimpulse unterliegen somit einer theoretisch fundierten Auswahl.

Unter *Vorläuferfähigkeiten* sind jene Kompetenzen gemeint, welche die Autorinnen aus einer Auswahl von Voraussetzungen für einen erfolgreichen Grammatikerwerb als erforderlich betrachten. Dazu gehören prosodische, melodische und rhythmische Kompetenzen (vgl. Kap. 2.1.2).

Unter dem Begriff *Morphologie* ist in vorliegender Arbeit die Wortbildung und deren Entwicklung zu verstehen.

Der Begriff *Syntax* bezeichnet die Entwicklung der Verbindung von Wörtern zu größeren Sequenzen.

Der Begriff *Gesundheitsförderung* taucht als solcher in der Forschungsfrage nicht auf, um die Komplexität der Fragestellung nicht zu erweitern. Mit dem Begriff *Unterstützung* ist Gesundheitsförderung im Sinne von Unterstützung und Stärkung der sprachlichen Ressourcen gemeint.

1.2 Projektdimensionen

1.2.1 Projektziel

Das Ziel des vorliegenden Entwicklungsprojektes ist die Herstellung einer Sammlung von Sprachimpulsen, welche die Spielgruppenleiterin in ihrer Arbeit mit den Kindern einsetzen kann. Die Spiele, Lieder und Verse sollen drei- bis vierjährige Kinder in ihrem Spracherwerb unterstützen. Somit versteht sich die Sammlung der Sprachimpulse als gesundheitsförderliches Projekt. Es geht in vorliegender Arbeit nicht darum, die Risikofaktoren für Dysgrammatismus² zurückzudrängen, sondern um die Stärkung der Schutzfaktoren und Ressourcen.

Die Sammlung der Sprachimpulse soll ansprechend und einfach in der Handhabung sein. Die Spielgruppenleiterin sollte sie mit Hilfe der erarbeiteten Anleitungen im Spielgruppenalltag selbständig einsetzen können. Ein grosses Anliegen des Projektes ist, dass die Spielgruppenleiterin weiss, um welches Spracherwerbsthema es

² Dysgrammatismus „... bezieht sich auf die entwicklungsbedingten Störungen von Kindern im Erwerb und Gebrauch morphologischer und syntaktischer Strukturen und Regeln“ (Grohnfeldt, 2007, S.93).

sich bei einer Anregung handelt. Diese Informationen sind in den Anleitungen zur Sammlung zu finden. Somit kann die Leiterin den Kindern als Vorbild dienen und sie optimal anleiten. Durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Logopädin und Spielgruppenleiterin soll Fachwissen ausgetauscht werden, beide Parteien sollen von vorliegender Arbeit profitieren können.

1.2.2 Chancen und Grenzen

„Kindertagesstätten stellen ein ideales Setting zur Umsetzung einer ressourcenorientierten Gesundheitsförderung ... dar.“ (Hurrelmann et al., 2007, S. 46).

Als Chance des Entwicklungsprojektes ist die Unterstützung der Kinder in ihrem Spracherwerb zu sehen. Da den Autorinnen schweizweit keine gesundheitsförderlichen Massnahmen zum Grammatikerwerb von Spielgruppenkindern bekannt sind, soll das Projekt ein Startschuss zur Unterstützung des Spracherwerbs im Rahmen von Gesundheitsförderung in der Spielgruppe sein. Die Anregungen in der Sammlung sind theoretisch gestützt und durch spezifisches logopädisches Fachwissen hergeleitet. Durch die Zusammenarbeit mit der Spielgruppenleiterin konnten die Interessen jener Seite geklärt und in die Arbeit aufgenommen werden.

Eine langfristige Evaluation der Anwendung der Sammlung und deren Auswirkung auf den Spracherwerb ist nicht Ziel dieser Arbeit. Leider konnte das Thema der Mehrsprachigkeit und der Elternberatung als gesundheitsförderliche Massnahme aus zeitökonomischen Gründen nicht aufgegriffen werden.

1.3 Methodische Grundlagen

1.3.1 Wahl der Forschungsmethode

Die Autorinnen haben sich für das wissenschaftliche Arbeiten im Rahmen eines Entwicklungsprojektes entschieden, wobei vor allem Methoden der Aktionsforschung aufgegriffen wurden. „Entwicklungsprojekte folgen in der Regel den Prinzipien der Aktionsforschung (Unterrichtsprojekte, Schulentwicklungs- oder Therapieprojekte).

Sie können auch die Entwicklung einer Videoproduktion, eines Computerprogramms, eines Lernprogramms, eines Lehrmittels usw. beinhalten“ (HfH, 2008, S.9).

In vorliegender Arbeit wurde zuerst Feldforschung betrieben. Die Ergebnisse wurden mit der Theorie kombiniert. Diese Kombination war die Grundlage für die Entwicklung des Produktes. Anschliessend wurde die Sammlung der Sprachimpulse im Feld eingesetzt und aufgrund von Rückmeldungen aus dem Feld bewertet. Diese Art der Forschung erfüllte die Ansprüche der Autorinnen in Bezug auf die Entwicklung einer Sammlung von Sprachimpulsen. Eine fundierte Evaluation des Projekts war aus zeitökonomischen Gründen nicht möglich.

1.3.2 Das Entwicklungsprojekt

Zum Begriff der Aktionsforschung:

„Aktionsforschung befasst sich mit den praktischen Problemen von Menschen, mit Gedanken über die Zukunft und menschlichen Idealen, mit Zielen und Absichten und ist deshalb eng mit dem Prozess der Planung verknüpft“ (Hart, Bond, 2001, S. 33). Bei der Aktionsforschung planen Forscher und Klient gemeinsam. Werte, Ideen und Vorstellungen beider Parteien werden in den Akt der Forschung einbezogen. Aktionsforschung hat zum Ziel, Problemlöse- und Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern, um die Anpassungsfähigkeit von Organisationen an ihr Umfeld zu optimieren. Ebenfalls wird Aktionsforschung eingesetzt, um Schwierigkeiten zu vermindern und zusätzliches Wissen über ein System zu erlangen. Aktionsforschung wird in verschiedenen Bereichen eingesetzt, vor allem aber zur Erforschung von sozialen und pädagogischen Phänomenen. Sie wird aber auch in den Naturwissenschaften eingesetzt. Als Begründer der Aktionsforschung gilt der Psychologe Kurt Lewin (1890 - 1947). Er wandte die Aktionsforschung „... als Methode des geplanten sozialen Wandels“ an (Hart, Bond, 2001, S. 29). Sein Einfluss auf die weitere Entwicklung der Aktionsforschung ist in der Literatur unverkennbar. Er war es auch, der die Form der Zusammenarbeit zwischen den Sozialwissenschaftlern und den Fachleuten der Praxis als gewinnbringende Methode in die Forschung einbrachte (vgl. Hart, Bond, 2001, S. 15-46).

Der Ansatz der Aktionsforschung beruht auf folgenden drei Grundsätzen (vgl. Bortz, Döring, 2006, S. 341-342):

(1) Forscher und Beforschte sind gleichberechtigt: Klienten und Forscher arbeiten zusammen und gelten als gleichberechtigte Partner. Die Klienten werden an der Auswertung beteiligt und arbeiten bei der Interpretation der Ergebnisse aktiv mit.

(2) Untersuchungsthemen sind praxisbezogen und emanzipatorisch: Die Untersuchungsthemen müssen von praktischer Relevanz sein. Im Kontext der Sozialwissenschaften ist es Aufgabe des Forschers, an der Lösung von sozialen und politischen Themen aktiv mitzuarbeiten. Dabei soll der Forscher auch einen kritischen Blick haben und auf Missverhältnisse hinweisen.

(3) Der Forschungsprozess ist ein Lern- und Veränderungsprozess: Forschung und Praxis sowie neu gewonnene Erkenntnisse und Veränderungen sollen gleichzeitig ablaufen und nicht nacheinander, wie das in der angewandten Forschung der Fall ist. Der Prozess der Forschung soll zum Lern- und Veränderungsprozess werden.

Diese drei Grundsätze haben Auswirkungen auf die Methodenwahl. So wird in der Aktionsforschung die offene und teilnehmende Beobachtung angewandt. Der Forscher soll aktiv ins Feld eingefügt werden. Daneben werden vor allem offene Befragungen eingesetzt.

In vorliegender Arbeit wurden viele Elemente der Aktionsforschung einbezogen, jedoch konnten nicht alle drei Grundsätze erfüllt werden. Grundsätze (1) und (2) wurden erfüllt, während nicht alle Punkte von Grundsatz (3) berücksichtigt werden konnten.

Zu Grundsatz (1): Die Spielgruppenleiterin wurde in die Feldforschung aktiv miteinbezogen. Ihre Anregungen und Vorschläge wurden bei der Entwicklung des Produktes stark gewichtet. Ebenso wurde viel Wert auf die Rückmeldungen der Spielgruppenleiterin gelegt. Sie wurde auch aktiv in die Auswertung miteinbezogen, wobei eine fundierte Evaluation, wie schon in Kapitel 1.3.1 erwähnt, nicht möglich war.

Zu Grundsatz (2): Das Untersuchungsthema bzw. Entwicklungsthema ist von praktischer Relevanz und emanzipatorisch.

Zu Grundsatz (3): Der Erkenntnisgewinn und die Entwicklung der Sammlung verliefen nicht zeitgleich. Dies war aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Die Feldforschung musste zuerst betrieben werden, um die Bedürfnisse aus der Praxis wahrzunehmen. Anschliessend wurde die Sammlung entwickelt. Dabei wurde das Feld aussen vor gelassen. Nach provisorischer Fertigstellung des Produktes wurde nochmals das Feld berücksichtigt. Das Produkt wurde aktiv eingesetzt und mit der Spielgruppenleiterin besprochen. Die Beurteilung wurde von den Forscherinnen und der Spielgruppenleiterin gemeinsam gemacht, wobei beide Parteien als gleichwertig galten.

Die Methodenwahl:

Während der Feldforschung wurde die Methode der offenen und teilnehmenden Beobachtung gewählt. Die Forscherinnen nahmen am Spielgruppenalltag teil und beobachteten dabei das Geschehen. Anschliessend wurde mit der Spielgruppenleiterin eine offene Befragung gemacht, welche starken Gesprächscharakter hatte. Die Sammlung der Sprachimpulse wurde dann aufgrund der im Feld gewonnenen Erkenntnisse und der theoretischen Grundlagen entwickelt. Anschliessend wurde sie anhand einer offenen Befragung ausgewertet.

2. Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel soll die theoretischen Grundlagen des Projektes aufzeigen. Zuerst wird eine kurze Übersicht über den Spracherwerbsstand von drei- bis vierjährigen Kindern gegeben. Anschliessend erfolgt eine detaillierte Beschreibung der Grammatikerwerbstheorien, welche für die Entwicklung der Sprachimpulse von zentraler Bedeutung waren. Danach werden die Themen Gesundheitsförderung, Spielgruppe und Spielentwicklung kurz angerissen.

2.1 Spracherwerbstheoretischer Hintergrund

2.1.1 Spracherwerbsstand von drei- bis vierjährigen Kindern

Folgende Unterkapitel setzen sich mit dem Spracherwerb auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen auseinander. Die Autorinnen setzen voraus, dass die Leserin bereits über ein fundiertes Wissen zum Thema Spracherwerb verfügt. Das Kapitel ist als eine Zusammenfassung zu verstehen, welche theoretische Hintergründe kurz darstellt.

2.1.1.1 Phonetisch-phonologische Ebene

Kinder im Alter von drei Jahren haben die meisten phonologischen Prozesse überwunden. Prozesse wie die Reduktion von Mehrfachkonsonanz und die Alveolarisierung gelten als Prozesse, welche eher länger anhalten können und somit bei dreijährigen Kindern durchaus noch zu beobachten sind (vgl. Hacker, 2002, S. 13-27). Ein drei- bis vierjähriges Kind „hat ... die wesentlichen Grundlagen der Lautsprache erworben. Es verfügt über phonologisches Wissen, das die wesentlichen Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der Sprache umfasst“ (Hacker, 2002, S. 26). Das Lautinventar ist mehrheitlich erworben. Mehr als 75 Prozent der dreijährigen Kinder verfügen über die meisten Konsonanten des Deutschen, wobei der Phonemerwerb im Alter von vier- bis viereinhalb als vollständig abgeschlossen gilt (vgl. Böhme, 2003, S. 27-28).

2.1.1.2 Semantisch-lexikalische Ebene

Laut Dittmann (2006) verfügt ein zweieinhalb Jahre altes Kind durchschnittlich über mehr als 500 Wörter. Zur Wortschatzentwicklung ab zweieinhalb Jahren gibt es keine vollständige und fundierte Dokumentationen, weshalb es nicht sinnvoll ist, die weitere Entwicklung zu beschreiben (vgl. Dittmann, 2006, S. 45-52). Böhme (2003) ist der Meinung, dass ein Kind während der Satzentwicklung im vierten Lebensjahr seinen Wortschatz schnell vergrößert. So gibt er an, dass ein dreijähriges Kind rund 1000 Wörter, ein vierjähriges Kind 2000 Wörter produzieren kann (vgl. Böhme, 2003, S.

25-28). Szagun (2008) wiederum betont die individuelle Variabilität der Wortschatz-entwicklung und zweifelt an, dass ein Kind mit einem bestimmten Alter einen gewissen Umfang an Wörtern haben muss (vgl. Szagun, 2008, S. 119-120). Die Erfassung der eigentlichen Bedeutung von Begriffen kann sich sehr lange hinziehen. Vor allem bei abstrakten Begriffen und bei Bezeichnungen für innere Zustände und Ereignisse (vgl. Tracy, 2008, S. 71).

2.1.1.3 Pragmatisch-kommunikative Ebene

Kinder im Alter von drei- bis vier Jahren können Handlungsanweisungen sprachlich kommentieren. Sie können Gesprächskonventionen einhalten und sie beherrschen die Turntaking-Regel. Auch können sie Dialoge eröffnen und Missverständnisse sprachlich klären (vgl. Böhme, 2003, S. 29). Mit knapp drei Jahren erscheinen erste Wissensfragen bezüglich Personen, Handlungen und Ereignissen (Reimann, 1996, S. 80). Im vierten Lebensjahr bildet das Kind die kognitive Fähigkeit der *Theory of mind* aus. „Sie bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, zu wissen, dass andere Personen auch Gedanken, Wissen, Wünsche, Einstellungen, Meinungen, Gefühle haben, die von den eigenen verschieden sind“ (Nussbeck, 2007, S. 42). Dem Kind gelingt es nun, sich in andere Personen hineinzusetzen und andere Perspektiven zu übernehmen (vgl. Nussbeck, 2007, S. 42).

2.1.1.4 Bezug zum Projekt

Die Sprachimpulse in der Sammlung sind an den Spracherwerbsstand von drei- bis vierjährigen Kindern angepasst. Es wird davon ausgegangen, dass die Kinder, welche im Spielgruppenalltag mit der Sammlung unterstützt werden, über die oben genannten sprachlichen Kompetenzen verfügen. Diese sprachlichen Kompetenzen werden teilweise sekundär durch die Spiele, Lieder und Verse unterstützt. Beispielsweise ist das Rollenspiel als in der Sammlung aufgeführt. Es unterstützt die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, wie den adäquaten Sprecherwechsel und die Turntaking-Regel.

2.1.2 Die Vorläuferfähigkeiten

Damit ein Kind überhaupt fähig ist, grammatikalische Strukturen wahrzunehmen, benötigt es prosodische und rhythmische Kompetenzen, welche auch Vorläuferfähigkeiten³ genannt werden (vgl. Grimm, 1999, S. 18). Schon im Mutterleib machen sich Kinder mit den lautlichen und melodisch-rhythmischen Eigenschaften einer Sprache vertraut (vgl. Tracy, 2008, S. 67). Szagun (2008) ist der Ansicht, dass bereits ein Neugeborenes in der Lage ist, rhythmische und melodische Muster zu verarbeiten und auf sie zu reagieren. Im ersten Lebensjahr sensibilisiert sich ein Baby für die phonotaktischen Regelmäßigkeiten und Betonungsmuster seiner Muttersprache. Diese prosodische Akzentuierung hilft einem Kind beim Herausfiltern eines Wortes in einem Redefluss. Das rhythmische Betonungsmuster ermöglicht also einem Kind die Identifizierung eines Wortes (vgl. Szagun, 2008, S. 35-57).

Grimm (1999) teilt die Vorläuferfähigkeiten in drei Bereiche auf: die soziale Kognition, die Wahrnehmung und die Kognition. Diese Fähigkeiten sind nicht nur wichtig für das Erlernen einer Sprache, sondern generell für das Erlernen diverser Fertigkeiten. Sollen die Vorläuferfähigkeiten nun auf das Erlernen einer Sprache bezogen werden, werden sie als sprachrelevante Operationen der sozialen Kognition, der Wahrnehmung und der Kognition wirksam, welche stets zusammenwirken und so dem Kind den Erwerb einer Sprache ermöglichen (vgl. Grimm, 1999, S. 24-25).

³ Grimm (1999) nennt die Vorläuferfähigkeiten Vorausläuferfähigkeiten und definiert sie „... als sprachrelevante Operationen von viel generellen Fähigkeiten der Wahrnehmung und der Kognition...“ (Grimm, 1999, S. 24). Den Autorinnen erschien die Bezeichnung *Vorläuferfähigkeiten* als treffend. Daher wurde der von Grimm (1999) gewählte Begriff nicht in seiner Form übernommen.

Tabelle 1: Die sprachrelevanten Operationen nach Grimm (vgl. Grimm, 1999, S. 24-25)

Sprachrelevante Operationen der sozialen Kognition	Sprachrelevante Operationen der Wahrnehmung	Sprachrelevante Operationen der Kognition
<ul style="list-style-type: none"> - Aufmerksamkeit auf Gesicht und Stimme - soziale Imitation - Imitation - Gesten 	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung sprachlicher Kontraste - Präferenz für Muttersprache - Nutzung prosodischer Merkmale - Präferenz für mütterliche Stimme 	<ul style="list-style-type: none"> - Objektkategorisierung - Konventionalisierte Gesten - Referentielle Gesten - Gedächtnis für Sprache

2.1.2.1 Bezug zum Projekt

Die Autorinnen haben sich überlegt, welche von den sprachrelevanten Operationen für den Spracherwerb von drei- bis vierjährigen Kindern besonders wichtig sind. Wie in Kapitel 2.1.2 beschrieben, sind rhythmische und prosodische Kompetenzen von erheblicher Bedeutung. Daher wurden in der Sammlung der Sprachimpulse verschiedene Spiele ausgewählt, welche diese Kompetenzen unterstützen. Als eine überaus wichtige Fähigkeit für den Spracherwerb gilt die auditive Wahrnehmung als Voraussetzung, um sprachliche Kontraste differenzieren und die Prosodie einer Sprache wahrnehmen zu können (vgl. Tabelle 1). Daher wurden verschiedene Spiele in die Sammlung aufgenommen, welche die auditive Wahrnehmung unterstützen. Wichtig für den Erwerb der Syntax ist ein Gedächtnis für Serialität. Das Kind muss merken, welche Wörter in welcher Reihenfolge und in welchem Rhythmus wie miteinander kombiniert werden können. Dies ist eine sprachrelevante Operation der Kognition (vgl. Tabelle 1). So kommen in der Sammlung Lieder und Verse vor, bei denen immer wieder eine gewisse Wortfolge wiederholt wird.

In der Sammlung werden Sprachimpulse zu den sprachrelevanten Operationen in die Kategorie *Vorläuferfähigkeiten* eingeteilt. Zu dieser Kategorie gehören Spiele zur auditiven Wahrnehmung, zu rhythmischen und melodischen Mustern sowie zur Serialität. In Kapitel 3.3.2.2 zeigt Tabelle 6 auf, welche Spiele welchen Vorläuferfähigkeiten zugeteilt werden können.

2.1.3 Grammatikerwerbstheorien

In diesem Kapitel wird auf den Grammatikerwerb von Kindern genauer eingegangen. Zu Beginn soll betont werden, dass der Grammatikerwerb nicht isoliert stattfindet, sondern in den Erwerb anderer sprachlicher Fähigkeiten eingebettet ist (vgl. Motsch, 2004, S. 13). Es wird versucht, den Grammatikerwerb unabhängig von den anderen sprachlichen Bereichen zu beschreiben. Durch die differenzierte Darstellung des Grammatikerwerbs soll die Herleitung der Sprachimpulse der Sammlung ersichtlich werden.

Der Grammatikerwerb wird von verschiedenen Spracherwerbsforschern beschrieben. Da die Kindersprachforschung in Deutschland erst seit etwa 20 Jahren intensiviert wird, sind die Erkenntnisse allerdings noch lückenhaft (vgl. Dannenbauer, 2002, S. 108). In den folgenden Kapiteln werden die Grammatikerwerbstheorien von Clahsen (1986), Penner (1992) und Szagun (2008) dargestellt und beschrieben. Auf diese drei Theorien stützen die Autorinnen die Entwicklung der theoriegeleiteten Sammlung der Sprachimpulse. Bei der Auswahl der Theorien wurde darauf geachtet, Forscher mit verschiedenen fachlichen Hintergründen auszuwählen. Harald Clahsen ist Linguist und Psycholinguist, Zvi Penner ist Linguist, während Gisela Szagun Entwicklungspsychologin mit Forschungsschwerpunkt Spracherwerb ist. Die Theorie von Penner (1992) wurde auch aus dem Grund ausgewählt, da sie den Grammatikerwerb des Schweizerdeutschen beschreibt. Der Grammatikerwerb wird durch diese drei Theorien von verschiedenen Seiten beleuchtet. In vorliegender Arbeit werden die Theorien als sich ergänzend betrachtet, um den Grammatikerwerb möglichst ganzheitlich erfassen zu können. Es wird davon ausgegangen, dass der Leserin die in folgenden Kapiteln verwendeten Fachbegriffe bekannt sind. Sie werden daher nicht definiert.

2.1.3.1 Stufenmodell nach Clahsen (1986)

Der kindliche Grammatikerwerb wird von Clahsen (1986) in fünf Phasen beschrieben. Es gibt Entwicklungsstufen, in denen wichtige Grammatikerwerbsprozesse ablaufen, und es gibt Perioden, in denen das Erworbene umgesetzt und geübt wird. Eine Entwicklungsphase ist abgeschlossen, wenn eine neue Periode mit Entwick-

lungsprozessen beginnt. Dadurch ergeben sich Phasen, die bei allen Kindern gleich verlaufen, wobei innerhalb der Phasen Erwerbprozesse unterschiedlich ablaufen können. Es soll betont werden, dass die Altersangaben als grobe Durchschnittswerte zu deuten sind (vgl. Clahsen, 1986, S. 10-15).

Phase 1: Vorläufer der Syntax (ca. 1;6)

Das Kind verfügt in dieser Phase über ein produktives Lexikon von rund 50 Wörtern. Mit diesen Wörtern produziert es Einwortäußerungen, welche Satzcharakter haben (Bsp.: *meh* für *ich will mehr*). In der späteren Einwortphase kann ein Kind eine Einwortäußerung mehrmals wiederholen oder es verbalisiert verschiedene Einwortäußerung nacheinander (vgl. Clahsen, 1986, S. 15-18).

Phase 2: Erwerb des syntaktischen Prinzips (2;0)

In Phase 2 erwirbt das Kind das eigentliche syntaktische Prinzip. Es kann zwei Wörter miteinander kombinieren, wobei es sich bei den Wörtern meist um Inhaltswörter handelt, während Funktionswörter noch kaum verwendet werden. Die Reihung der Wörter entspricht den einfachsten syntaktischen Prinzipien. Beim Gebrauch von Verben lassen sich eine Bevorzugung der Finalstellung und eine infinitivartige Form beobachten. Das Kind verfügt über erste syntaktische Strukturen, während morphologische Kompetenzen erst später entwickelt werden. Artikel, Präpositionen und Verben werden häufig noch ausgelassen, was die Satzstruktur unvollständig wirken lässt (vgl. Clahsen, 1986, S. 18-20).

Phase 3: Vorläufer der einzelsprachlichen Grammatik (2;6)

Das Kind kann nun längere Äußerungen verbalisieren, es kann drei und mehr Wörter miteinander kombinieren. Somit wird die Äußerungslänge deutlich erhöht. Beim Gebrauch von Verben sind nun die Verbzweitstellung und die Verbendstellung beobachtbar. Die Verbstellung entspricht aber noch nicht immer dem korrekten syntaktischen Gebrauch. Eine leichte Dominanz der Verbendstellung ist noch bei vielen

Kindern zu beobachten. Das Kind macht erste morphologische Entwicklungen, indem es beginnt, Verben zu flektieren, wobei noch viele Flexionsformen übergeneralisiert werden (vgl. Clahsen, 1986, S. 20-23).

Phase 4: Erwerb einzelsprachlicher syntaktischer Besonderheiten (3;0)

Im Alter von rund drei Jahren wird das Kongruenzsystem erworben. Die korrekte Bildung eines einfachen Hauptsatzes gelingt. Zusammengesetzte Verben können korrekt aufgespalten werden, indem die Stammform an die zweite Stelle, das Präfix an die finale Stelle gesetzt wird. Die Verben werden überwiegend morphologisch korrekt flektiert. Der Erwerb des Kasussystems beginnt. Die syntaktische Variabilität nimmt zu. Die Sätze wirken runder, da die Kinder fast keine Auslassungen von obligatorischen Elementen eines Satzes machen (vgl. Clahsen, 1986, S. 23-28).

Phase 5: Komplexe Sätze (3;6)

Den Kindern gelingt nun die Kombination von zwei Hauptsätzen sowie von einem Hauptsatz mit einem Nebensatz. Das Verb wird in dem Nebensatz an korrekter finaler Stellung platziert. Im Nebensatz sind aber Auslassungen von Subjekt, Verb und Konjunktion beobachtbar. Der Erwerb des Kasussystems wird fortgesetzt (vgl. Clahsen, 1986, S. 29-31).

2.1.3.2 Das Drei-Phasen-Modell des Schweizerdeutschen

Dieses Modell wurde von Penner (1992) entwickelt und entspricht den Phasen 3 bis 5 von Clahsen (1986). Allerdings betont Penner die unterschiedliche Grammatik von Hoch- und Schweizerdeutsch. Penners Daten für die Entwicklung seiner Theorie stammen von Schweizerdeutsch sprechenden Kindern. Der auffälligste Unterschied zum Stufenmodell von Clahsen (1986) besteht darin, dass laut Penner (1992) ein Kind zuerst die Nebensatzstruktur erwirbt und erst später diejenige des Hauptsatzes. Er ist der Meinung, dass der entscheidende Punkt im Erwerb des Schweizerdeutschen die Entdeckung der Verbzweitstellung ist (vgl. Penner, 1992, S. 17-18). Die

Verbzweitstellung erwirbt ein Kind, indem es die Haupt- und Nebensatzstruktur miteinander vergleicht. „Die wichtigste Informationsquelle für den Grammatikerwerb ist die Nebensatzstruktur. Aufgrund der Nebensatzstruktur stellt ein Kind die sprachspezifischen syntaktischen Eigenschaften fest. Aufgrund des Vergleichs von Hauptsatz- und Nebensatzstruktur stellt das Kind fest, ob seine Muttersprache eine V2-Sprache ist“ (Penner, 1992, S. 63).

Phase 1: Erste Satzstruktur (bis 2;3)

Die Kinder produzieren Sätze mit Verbendstruktur, wobei das Verb flektiert ist (*Bsp.: da nass is*). Die Struktur dieser Sätze entspricht der zielsprachlichen Nebensatzstruktur. Typisch für diese Phase sind Äusserungen, welche eine Objekt-Infinitiv-Abfolge enthalten (*Bsp.: Löffeli ha*). Manchmal geht dieser syntaktischen Struktur ein Subjekt voran. Die Kinder verwenden bei Fragen noch kein Fragepronomen und bilden eine präverbale Negation (*Bsp.: nid abputze*) (vgl. Penner, 1992, S. 66-73).

Phase 2: Die Satzstruktur erweitert sich (bis 2;6)

Das Verb und das Subjektklitika werden zusammengeführt (*Bsp.: i wott-i müme*). Somit entstehen doppelflektierte Äusserungen. In dieser Phase sind auch Verberstsätze mit Subjekt, ohne Subjekt oder mit Subjektklitika zu beobachten. Die präverbale Negation, welche mit dem Verbendmuster verbunden ist, verschwindet. Die Kinder bilden nun eine postverbale Negation. Nach wie vor werden Fragen ohne Fragepronomen produziert (vgl. Penner, 1992, S. 73-75).

Phase 3: Ausbau der Satzstruktur (ab 2;6)

Die Verbzweitstellung wird erworben, was eine Auswirkung auf die syntaktischen Strukturen hat. Die Verbalflexion nimmt ihre morphologisch korrekte Form an. Das Subjektklitika wird nicht mehr als Teil der Verbalendung interpretiert und somit verschwindet auch die Doppelflexion. W-Fragen können produziert werden, wobei zu Beginn vor allem die Fragepronomen *wo* und *was* verwendet werden. Weitere

Fragepronomen werden im weiteren Verlauf der dritten Phase gebildet. Die Kinder können nun konjunkional eingeleitete Nebensätze bilden (vgl. Penner, 1992, S. 76-80).

2.1.3.3 Der Grammatikerwerb nach Gisela Szagun (2008)

In diesem Kapitel, welches sich auf die Arbeiten von Szagun (2008) stützt, soll ein deskriptiver Überblick über die Forschungsergebnisse zum Grammatikerwerb von Szagun (2008) gegeben werden. Die Arbeitsgruppe um Szagun (2008), die Oldenburg Corpora, hat von insgesamt 22 Kindern eine Längsschnittstudie gemacht. Es wurden spontane Sprechdaten in freien Spielsituationen erhoben und anschliessend analysiert (vgl. Szagun, 2008, S. 64).

Einstieg in die Sprache und Einwortäusserungen (zwischen 1;0 und 1;8)

Szagun (2008) betont die hohe Variabilität des Sprechbeginns von Kindern. Das durchschnittliche Alter des Sprechbeginns ist um etwa ein Jahr. Zu Beginn des Spracherwerbs ist bei Kindern beobachtbar, dass sie schon einzelne Wörter und wortähnliche Vokalisierungen äussern. Dabei handelt es sich meistens um Nomen, Partikel oder Demonstrativa, seltener um Adjektive oder Verben. In dieser Phase können Kinder durch Intonation Fragen stellen, welche von den Eltern als solche erfasst werden (vgl. Szagun, 2008, S. 65-66).

Zweiwortäusserungen (zwischen 1;6 und 2;3)

In dieser Phase beginnt die Syntax, da Kinder beginnen, zwei oder mehrere Wörter miteinander zu kombinieren. Szagun (2008) hat die Kombination von Zweiwortäusserungen genau analysiert und ist zum Schluss gekommen, dass Kinder häufig Inhaltswörter miteinander und Inhaltswörter mit Funktionswörtern kombinieren. „Eine wesentliche Errungenschaft, wenn Kinder zwei Wörter kombinieren, ist, dass sie grammatische Bedeutung erworben haben, und mit Wortstellungen umgehen“ (Szagun, 2008, S. 70). Weiter beschreibt Szagun (2008) in dieser Phase erste

morphologische Entwicklungen. So wenden Kinder vereinzelt Pluralformen an, bei einigen sind flektierte Verben zu beobachten, wobei die infinitivartigen Verbformen am häufigsten gebraucht werden. Auch ist die Verwendung des Partizip Perfekts und die Bildung von Negationen zu beobachten. Wie Clahsen (1986) beschreibt auch Szagun (2008) die Auslassung des Fragepronomens (vgl. Szagun, 2008, S. 66-72).

Drei- und Mehrwortäusserungen (zwischen 2;0 und 4;0)

„Wenn Kinder Drei- und Mehrwortäusserungen bilden, werden auch die Flexionen erworben“ (Szagun, 2008, S. 72). Die Kinder erwerben in dieser Phase die Markierung des Plurals, des Kasus und Genus, sowie die Flexion von Verben, wobei bei der Pluralbildung und bei der Kasusmarkierung Fehler noch lange zu beobachten sind. In dieser Phase ändern sich auch die syntaktischen Strukturen. So verschwindet die Verbendstellung mit Zunahme der Satzlänge immer mehr und die Verbzweitstellung im Hauptsatz wird erworben. Bei der Negation und der Bildung von Fragesätzen sind nun auch korrekte Satzstellungen zu beobachten (vgl. Szagun, 2008, S. 72-79).

Komplexe Satzstrukturen (ab 3;0)

Szagun (2008) lehnt sich hier an die Beschreibung der Phase 5 von Clahsen (1986). Auch sie beobachtet nun komplexere Satzgebilde wie konjunktional eingeleitete Nebensätze und verweist auf die von Mills (1985) beschriebene korrekte Verbzweitstellung im Hauptsatz und Verbendstellung im Nebensatz. Ebenfalls erwerben Kinder in dieser Phase das Passiv (vgl. Szagun, 2008, S. 79-80).

2.1.3.4 Bezug zum Projekt

Für die Entwicklung der Sprachimpulse wurden diese drei Theorien wie folgt zusammengefasst:

Tabelle 2: Zusammenfassung und Vergleich der drei Grammatikerwerbtheorien

	Clahsen (1986)	Penner (1992)	Szagun (2008)
Phase 1 (zwischen 1;0 und 1;8)	- Einwortäußerungen mit Satzcharakter		- Produktion von einzelnen Wörtern und Vokalisierungen
Phase 2 (zwischen 1;6 und 2;3)	- Erwerb des syntaktischen Prinzips - Verben bevorzugt in finaler Stellung - Infinitivartige Form der Verben - Dominanz von Inhaltswörtern - Noch keine morphologischen Kompetenzen	- Erste Satzstrukturen beobachtbar - Sätze mit Verbendstruktur - Objekt-Infinitiv-Abfolge - Präverbale Negation - Fragen ohne Fragepronomen	- Kombination von zwei und mehreren Wörtern → Beginn der Syntax - Wortkombination: Inhaltswort mit Inhaltswort, Inhaltswort mit Funktionswort - Erste morphologische Entwicklung - Negation
Phase 3 (um 2;6)	- Längere Äußerungen - Kombination von drei und mehreren Wörtern - Verbzweit- und Verbendstellung beobachtbar → Dominanz auf Verbendstellung - Erste morphologische Entwicklung → erste Verbflexionen	- Zusammenfügung von Verb und Subjektklitika → doppelflektierte Äußerungen entstehen - Verberstsätze - postverbale Negation - Kein Fragepronomen	
Phase 4 (zwischen 2;6 und 4;0)	- Kongruenzsystem - Korrekte Bildung Hauptsatz - Verbklammer korrekt - Korrekte Verbflexion - Zunahme der syntaktischen Variabilität	- Verbzweitstellung erworben - Korrekte syntaktische Struktur - Korrekte Verbflexion - Doppelflexion verschwindet - W-Fragen mit Fragepronomen - Bildung von konjunkional eingeleiteten Nebensätzen	- Flexionsparadigmen werden erworben - Verbendstellung verschwindet mit Zunahme der Satzlänge - Verbzweitstellung wird erworben - Korrekte Negation - Korrekte Bildung von Fragesätzen
Phase 5 (ab 3;0)	- Kombination von zwei Hauptsätzen - Kombination Hauptsatz mit Nebensatz - Verbendstellung im Nebensatz - Kasussystem		- Komplexere Satzgebilde - Konjunkional eingeleitete Nebensätze - Verbendstellung im Nebensatz - Passivstruktur wird erworben

Alle Sprachimpulse, welche in der Sammlung aufgelistete sind, stützen sich auf oben dargestellte Tabelle. Da die Zielgruppe drei- bis vierjährige Kinder sind, thematisieren die Sprachimpulse *die fett gedruckten Grammatikerwerbsschritte aus Phase 4 und 5 der oberen Tabelle*. Die Autorinnen gehen bewusst auf alle drei Theorien ein, da es *die* Theorie nicht gibt. Die Sammlung soll den Spracherwerb möglichst ganzheitlich abdecken.

In der Sammlung werden die Sprachimpulse in die Kategorien Morphologie und Syntax aufgeteilt. In die Kategorie der Morphologie fallen Sprachimpulse zu Flexionsparadigmen, wobei der Schwerpunkt auf der Verbflexion liegt, da diese in allen drei Theorien als relevanter Grammatikerwerbsschritt gilt. Ein Sprachimpuls entstand zur Unterstützung der Bildung von Pluralformen. Weitere Flexionsparadigmen konnten aus zeitlichen Gründen nicht berücksichtigt werden.

In die Kategorie der Syntax fallen Sprachimpulse zur Verbzweitstellung, zu Fragesätzen mit korrektem Fragepronomen, zur Nebensatzstruktur mit passender Konjunktion und zu komplexen Satzgebilden.

Aus zeitökonomischen Gründen konnten leider nicht alle Grammatikerwerbsthemen berücksichtigt werden. So sind in der Sammlung keine Sprachimpulse zum Passiv und zur Bildung der korrekten Negationsform zu finden. Auch wurden keine Spiele zum Kasussystem entwickelt.

Neben den Grammatikerwerbstheorien ist das Thema der Gesundheitsförderung in der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung. Es folgt im nächsten Kapitel eine theoretische Darstellung dieser Thematik.

2.2 Gesundheitsförderung

2.2.1 Definition

„Gesundheitsförderung setzt an den Schutzfaktoren (auch Ressourcen) an und will diese fördern Sie hat das Ziel, die Gesundheit und das Wohlbefinden zu steigern. Das zugrunde liegende Modell ist das Salutogenesemodell“ (Altgelb, Kolip, 2007, S. 41).

Im Unterschied zur Prävention, welche von einem pathogenetischen Wirkungsprinzip ausgeht, geht die Gesundheitsförderung von einem salutogenetischen Wirkungsprinzip aus. Das pathogenetische Wirkungsprinzip basiert auf der Idee, Risikofaktoren zurückzudrängen oder auszuschalten, um eine Krankheit oder die Verschlechterung einer Krankheit vermeiden zu können. Das salutogenetische Wirkungsprinzip hingegen zielt darauf ab, Schutzfaktoren und Ressourcen zu stärken, um die Gesundheitsentwicklung zu verbessern. Ziel dieser Interventionsform ist es also, den gesunden Zustand eines Menschen zu stärken und ein höheres Niveau der Gesundheitsqualität zu erreichen (vgl. Hurrelmann et al., 2007, S. 13). „Dementsprechend richtet die Prävention ihr Argument vor allem auf Risikofaktoren für Krankheiten, die Gesundheitsförderung vor allem auf gesunderhaltende Schutzfaktoren“ (Hurrelmann et al., 2007, S. 14). Hurrelmann (2007) weist darauf hin, dass eine klare Abgrenzung dieser beiden Interventionsformen nicht möglich ist und dass sie als sich ergänzend zu verstehen sind (vgl. Hurrelmann et al., 2007, S. 14). Die Ressourcen, welche gestärkt werden können, werden als personale, soziale und materielle Ressourcen unterschieden. Bei den personalen Ressourcen geht es um die physische Konstitution und die genetischen Voraussetzungen, aber auch um die emotionale und psychische Stabilität sowie die Persönlichkeitsbildung. Bei den sozialen Ressourcen geht es um die Qualität der sozialen Beziehungen und sozialen Netzwerke, während es bei den materiellen Ressourcen um privates Vermögen und finanzielle Sicherheit geht (vgl. Rosenbrock, Michel, 2007, S. 9-11).

Hurrelmann et al. (2007) teilen die Schutzfaktoren noch genauer in fünf Kategorien ein.

Tabelle 3: Die Kategorisierung der Schutzfaktoren nach Hurrelmann et al. (vgl. Hurrelmann et al., 2007, S. 13-14)

Soziale und wirtschaftliche Faktoren	Arbeitsbedingungen, sozioökonomischer Status
Umweltfaktoren	Wohnbedingungen, soziale Kontakte
Faktoren des Lebensstils	Bewegung, Ernährung
Psychologische Faktoren	Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit, Eigenverantwortung
Zugang zu gesundheitsrelevanten Leistungen	Zugang zu medizinischen Institutionen, aber auch zu Bildungs- und Sozialeinrichtungen

Neben den persönlichen Ressourcen wird in der Gesundheitsförderung auch die Resilienz gestärkt. „Die Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18). Resilienz zielt auf Bewältigungskompetenz ab. Altersspezifische Entwicklungsaufgaben sollen erfolgreich bewältigt werden und somit eine Basis für die folgenden Entwicklungsaufgaben darstellen. Zu einer wichtigen Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit zählt die Entdeckung und die Entwicklung der Sprache (vgl. Wustmann, 2004, S. 20-21).

2.2.2 Bezug zum Projekt

Die in vorliegender Arbeit entwickelte Sammlung von Sprachimpulsen versteht sich als Gesundheitsförderung, welche darauf abzielt, die personalen Ressourcen zu stärken. Die Kinder sollen in ihrer Resilienz gestärkt werden. Die Sammlung wird zu einem Zeitpunkt eingesetzt, zu dem noch keinerlei Auffälligkeiten beobachtbar sind. Die zu stärkenden Schutzfaktoren sind die psychologischen Faktoren (vgl. Tabelle 3). Die Kinder sollen in ihrem Spracherwerb durch die Unterstützung mehr Sicherheit erlangen. Mit den Sprachimpulsen aus der Sammlung werden die Kinder in ihrem Spracherwerb unterstützt, es werden die morphologisch-syntaktischen Kompetenzen gestärkt. Der Zeitpunkt der Intervention soll möglichst früh stattfinden, die Zielgruppe sind also sprachlich unauffällige Kinder, welche in einer sozialen Institution, der Spielgruppe, erreichbar sind.

2.3 Die Spielgruppe

2.3.1 Konzept und Grundgedanke

Die Idee der Spielgruppe ist es, verstärkte Aufmerksamkeit auf das Kleinkindalter zu werfen. So werden Kinder in der Spielgruppe in ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung angeregt. Die Spielgruppe sieht ihre Aufgabe auch darin, den Kontakt zwischen Kindern und den Kontakt zwischen den zugehörigen Eltern herzustellen. Als zentrales Element der Spielgruppe steht ausnahmslos das Spiel.

„Nicht Lernziele sind wichtig in der Spielgruppe, sondern das Spiel selbst, und das Spielen ist nicht ein Vehikel, sondern die Hauptsache“ (Keller, 1991, S. 25). Die Kinder werden in der Spielgruppe im affektiven Bereich, im sozialen Bereich, im kognitiven Bereich und im kreativen Bereich frühpädagogisch unterstützt. Auch sollen die Kinder in der Spielgruppe Gruppen-, Spiel- und Materialerfahrungen sammeln. Die Gruppengrösse ist auf etwa zehn Kinder beschränkt, die zwischen drei und vier Jahre alt sind. Die Spielgruppe wird durch Privatpersonen und Institutionen finanziert. Der Besuch einer Spielgruppe wird von Kinderärzten, Psychologen und vorschulischen Institutionen empfohlen (vgl. Keller 1991, S. 9-35).

2.3.2 Die Spielgruppenleiterin

Die Spielgruppenleiterin begleitet die Kinder einzeln und im Gruppenverband für ein bis zwei Jahre. Sie versteht es, die freie Spielaktivität zu beobachten, zu unterstützen und anzuregen. Dabei hat sie die anspruchsvolle Aufgabe, das Gleichgewicht zwischen Zurückhaltung und Eingreifen zu finden (vgl. Keller, 1991, S. 36). Eine Spielgruppenleiterin hat entwicklungspsychologisches Basiswissen und kennt sich in pädagogischen und psychologischen Themen so gut aus, „... dass sie individuelle Prozesse und Gruppenphänomene wahrnehmen, beobachten und deuten kann....“ (Keller, 1991, S. 37). Von der Interessengemeinschaft Spielgruppe Schweiz (IG Spielgruppe Schweiz) werden Aus- und Weiterbildungskurse angeboten, welche mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Die Ausbildungsschwerpunkte sind Praxisberatung, Kommunikation, Pädagogik, Psychologie, Selbsterfahrung und Elternarbeit.

2.3.3 Bezug zum Projekt

Die Autorinnen sind der Meinung, dass sich die Sprachimpulse der Sammlung ideal eignen, um in der Spielgruppe angewandt zu werden. Sie sind spielerisch und lassen sich gut in einer Gruppe von zehn Kindern durchführen. Da es in der Spielgruppe auch darum geht, die Kinder frühpädagogisch zu unterstützen und sie kognitiv anzuregen (vgl. Kap. 2.3.1), ist die Spielgruppe ein sehr geeigneter Ort, um die Kinder in ihrem Spracherwerb zu unterstützen. Da das Spiel als zentrales Element der Spiel-

gruppe gilt (vgl. Kap. 2.3.1), wurde die Sammlung der Sprachimpulse mit dem Fokus auf einen spielerischen Charakter entwickelt. Die Sprachimpulse sollen sowohl die Spielgruppenleiterin als auch die Kinder anregen und Spass machen. Die Kinder sollen durch die Sammlung unterstützt werden, ohne dass sie in irgendeiner Form einem Leistungsdruck ausgesetzt sind.

Die Spielgruppenleiterin kann sich in der Anleitung der jeweiligen Anregungsidee jenes Wissen aneignen, welches für die Durchführung der einzelnen Spielaktivitäten notwendig ist. Aufgrund des entwicklungspsychologischen Basiswissens kann sie den Entwicklungsstand der Kinder einschätzen und eine angepasste Anregungsidee aus der Sammlung auswählen.

Da in diesem Kapitel der Begriff des Spiels wiederholt genannt worden ist, soll nun im folgenden Kapitel auf diese Thematik eingegangen werden.

2.4 Das Spiel

2.4.1 Spielentwicklung

„Spielen ist die zentrale Tätigkeitsform des kindlichen Lebens.... Spielen scheint eine ungemein *wichtige* Angelegenheit zu sein“ (Mogel, 2008, S. 9).

Spielen scheint eine der wichtigsten Lebensformen des Kindes zu sein. Die Faszination am Spiel aus dem Blickwinkel des Kindes ist die Möglichkeit der aktiven Einwirkung auf die Umwelt. Das Kind kann beim Spiel die Umwelt verändern und es kann sich selbst gestalten und verändern (Mogel, 2008, S. 9-16). Die psychologische Bedeutung der Selbstveränderung und der Umweltveränderung ist, „... dass das Kind und seine Umwelt durch die spielerische Gestaltung zu einer (nicht weiter unterteilbaren) *Handlungseinheit* werden“ (Mogel, 2008, S. 9).

Das kindliche Spiel wird von Oerter (2008) in folgenden Formen beschrieben:

Sensumotorisches Spiel: Diese Spielform zeigt das Kind im ersten und im zweiten Lebensjahr. Das Kind entwickelt Freude an Körperbewegungen, wiederholt diese für längere Zeit. Es entdeckt seine Körperteile als „Gegenstände“ und bindet diese aktiv

in seine Bewegungen mit ein. Später bezieht es Gegenstände aus der Umwelt mit ein.

Informationsspiel: Das Kind möchte beim Umgang mit Gegenständen seine Umwelt erkunden. Es will herausfinden, was es mit Gegenständen machen kann und wie sie beschaffen sind.

Konstruktionsspiel: Das Kind benutzt Gegenstände, um mit jenen etwas herzustellen oder zu konstruieren (z.B. eine Zeichnung).

Symbolspiel: Diese Spielform ist die eigentliche kindliche Spielform. Die Bedeutung eines Gegenstandes wird nach Wunsch und Ziel umgedeutet. Inhaltlich spielen Kinder Handlungen aus dem sozialen Umfeld und den Erfahrungen, die sie darin gemacht haben, nach.

Rollenspiel: Am Rollenspiel sind mehrere Kinder beteiligt, welche in fiktive Rollen schlüpfen und gemeinsam handeln. Voraussetzung dieser Spielform sind höhere kognitive und soziale Kompetenzen.

Regelspiel: Diese Spielform beinhaltet von den Spielenden festgelegte unabdingbare Regeln, nach welchen agiert wird und welche den Reiz des Spieles ausmachen.

Das Spielverhalten verläuft in einer altersabhängigen Reihenfolge. So ist zu beobachten, dass das sensumotorische Spiel zwischen sieben und 30 Monaten abnimmt, der Umgang mit Gegenständen zwischen neun und 13 Monaten häufiger vorkommt, während komplizierte Handlungen mit Gegenständen im Alter von 18 bis 24 Monaten auftreten. Das Symbolspiel tritt während zwölf bis 13 Monaten erstmals auf und nimmt über die Jahre der Vorschulzeit zu, wobei es nachher kaum noch zu beobachten ist.

Das kooperative Rollenspiel ist bei Vierjährigen zu beobachten und wächst dann deutlich an. Das Regelspiel tritt erst im Grundschulalter auf (vgl. Oerter, 2008, S. 239-240).

2.4.2 Bezug zum Projekt

Bei der Entwicklung der Sammlung, welche hauptsächlich aus spielerischen Impulsen besteht, empfanden es die Autorinnen als relevant, die Spielentwicklung zu berücksichtigen, um die Spiele adäquat aussuchen zu können. Bei drei- bis vierjährigen Kindern ist vorwiegend das Symbolspiel und das Konstruktionsspiel ein grosses Thema (vgl. Kap. 2.4.1). Bei den Vierjährigen taucht dann auch das Rollenspiel auf. Die Sprachimpulse der Sammlung wurden diesen Kompetenzen angepasst. So sind einige Konstruktionsspiele zu finden, wobei auch das Explorationsverhalten angeregt wird. Das Symbolspiel kommt in einigen Spielen ebenfalls vor. Auch das Thema des Rollenspiels wird aufgegriffen, jedoch mit dem Hinweis, dass jene Spiele von Dreijährigen noch nicht praktiziert werden können. Da einige Sprachimpulse Mischformen sind und sich nicht direkt auf das Freispiel beziehen, ist die Kategorisierung der Spiele nicht eindeutig möglich.

Eine mögliche Kategorisierung einiger Sprachimpulse könnte wie folgt aussehen:

Tabelle 4: Kategorisierung der Sprachimpulse nach Spielform

Konstruktionsspiele	Symbolspiele	Rollenspiele
-Zeichnungsvers	-Es fährt es Schiffli ufem See -Zäh chlini Zappelmännli	-Ich kauf...dä Bär kauf -Verkausspiel

3. Das Projekt

In diesem Kapitel erfolgt eine Darstellung des Projekts. Die Unterkapitel setzen sich mit dem Vorgehen und Zeitmanagement, der Feldforschung sowie der Entwicklung der Sammlung auseinander. Es soll ersichtlich werden, wie das Projekt nach und nach entstanden ist. Die Autorinnen möchten aufzeigen, dass die Entwicklung der Sammlung von Sprachimpulsen ein dynamischer Prozess war, in welchem sie sich stets neuen Herausforderungen stellen mussten.

3.1 Vorgehen und Zeitmanagement

Es war von Anfang an klar, dass für das vorliegende Entwicklungsprojekt eine gute Arbeitsaufteilung und ein verbindliches Zeitmanagement nötig sind. So folgte als erstes eine detaillierte Abmachung über die Aufteilung der verschiedenen zu erledigenden Bereiche sowie eine Datenübersicht. Die Besprechungen zwischen den beiden Autorinnen, die mindestens einmal pro Monat stattfanden, waren bereits früh geplant. Oft gab es kurze Besprechungen, die vor allem per Telefon oder per E-Mail stattfanden.

3.1.1 Themenfindung

Die Idee für vorliegendes Entwicklungsprojekt entstand nicht an einem Tag, sondern entwickelte sich über mehrere Wochen. Diverse Gespräche und Diskussionen zwischen den Autorinnen und mit Fachpersonen führten schlussendlich zur Bearbeitung vorliegender Fragestellung. Erste Gedanken der Entwicklung einer Sammlung von Sprachimpulsen gab es schon früh, jedoch waren jene Ideen noch schwammig und undefiniert. Nach dem ersten Kolloquium im Mai 2009 mit der Begleitperson stand fest, dass eine Sammlung von Sprachimpulsen entstehen soll. Es sollte eine theoriegeleitete Sammlung entwickelt werden, welche drei- bis vierjährige Kinder in ihrem Spracherwerb unterstützen kann. Zu jenem Zeitpunkt war die Fragestellung noch sehr offen. Das Thema musste eingegrenzt, Zielgruppe und angesprochene Berufsgruppe mussten festgelegt werden. Eine passende Forschungsmethode musste gewählt werden. Der Entscheid, das Entwicklungsprojekt im Rahmen von Aktionsforschung anzugehen, war schnell gefällt. Diese Forschungsmethode eignete sich am besten, da die aktive Auseinandersetzung mit dem Feld für vorliegendes Entwicklungsprojekt unbedingt notwendig war. Das Projekt sollte interdisziplinären Charakter haben. Auch stand zur Diskussion, ob das Projekt präventiven oder gesundheitsförderlichen Charakter haben sollte. Wie in Kapitel 1.1.1 beschrieben, entschieden sich die Autorinnen für ein gesundheitsförderliches Projekt.

3.1.2 Entwicklung der Fragestellung

Die Fragestellung zirkulierte einige Male um den Themenkreis, bis die endgültige Version zustande kam. Die Zielgruppe wurde als erstes eingegrenzt, indem die Frage beantwortet wurde, wo drei- bis vierjährige Kinder in einer grösseren Anzahl am besten zu erreichen sind. Kinder, welche eine Spielgruppe besuchen, erfüllen diese Anforderung (vgl. Kapitel 2.3.1). Somit war klar, dass die Sammlung der Sprachimpulse für Spielgruppenkinder entstehen soll. Die Feldforschung sollte also in einer Spielgruppe stattfinden. Am Anfang war die angesprochene Berufsgruppe noch unklar. Es stand zur Diskussion, die Sammlung für Logopädinnen oder für Spielgruppenleiterinnen zu entwickeln.

Eine erste Version der Fragestellung:

Wie können drei- bis vierjährige Kinder im Kontext Spielgruppe anhand einer theoriegeleiteten Sammlung von Sprachimpulsen durch die Spielgruppenleiterin und/oder die Logopädin in ihrem Spracherwerb unterstützt werden?

Es stellte sich schnell heraus, dass der Begriff *Spracherwerb* viel zu weit gefasst war. Dies hätte bedeutet, dass alle sprachlichen Ebenen hätten berücksichtigt werden müssen, was den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. Das Thema musste eingegrenzt werden. Die Autorinnen entschlossen sich, die Sammlung der Sprachimpulse auf die Unterstützung der sprachlichen Ebene der Morphologie und Syntax zu begrenzen (vgl. Kapitel 2.1.3). Diese Eingrenzung erfolgte, da drei- bis vierjährige Kinder auf diesen Ebenen erhebliche Entwicklungsschritte machen. Während des Literaturstudiums wurde den Autorinnen bewusst, dass prosodische und rhythmische Kompetenzen die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb sind (vgl. Kapitel 2.1.2). Somit entstand die Idee, diese Vorläuferfähigkeiten in der Sammlung zu berücksichtigen. Es musste geklärt werden, ob die Sammlung der Sprachimpulse für freie Spielsituationen oder für geleitete Sequenzen entstehen soll. Die Spiele sollten für Gruppensituationen entstehen und müssten somit angeleitet werden. Sehr wichtig war der Gedanke, dass die Kinder während der Durchführung der Spiele ein Sprachvorbild haben sollten. Aus diesen Gründen war schnell klar, dass die Spiele für geleitete Sequenzen entwickelt werden. Die Sequenzen sollen etwa 30 Minuten dauern. Die Diskussion mit der Ansprechperson wurde aufgenommen. Es erschien den

Autorinnen als illusorisch, dass eine Logopädin für eine Stunde in eine Spielgruppe gehen kann, um dort ein gesundheitsförderliches Projekt durchzuführen. Die Spielgruppen sind private Organisationen und gehören nicht zur Bildungsinstitution Schule. Die Finanzierung der Logopädin für diese eine Stunde könnte nicht gewährleistet werden. Die Logopädin müsste sich Sponsoren suchen, was einen zusätzlichen Aufwand bedeuten würde. Da die Zeitspanne, in welcher die Sammlung eingesetzt werden kann, eher kurz ist (ca. 30 Minuten), wäre dieser Aufwand für eine Logopädin wohl unangemessen. Die Sammlung sollte als Impuls für Spielgruppenleiterinnen entstehen. Wichtig war dabei vor allem der Gedanke, dass die Spielgruppenleiterin diese Sammlung in der Praxis selbständig anwenden kann. Nachdem all diese Punkte bearbeitet und festgelegt worden waren, entstand die endgültige Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.1.4).

3.1.3 Literaturstudium

Das Literaturstudium begann im August 2009. Die Autorinnen wollten sich einen theoretischen Überblick verschaffen. Ausserdem sollten die theoretischen Eckpunkte rasch feststehen. Es musste herausgearbeitet werden, über welchen Spracherwerbsstand drei- bis vierjährige Kinder verfügen und was ihre nächsten Entwicklungsschritte sind, um die Sprachimpulse in der Sammlung optimal auswählen und adaptieren zu können. Die Sprachimpulse sollten diese theoretischen Aspekte erfüllen. Die Suche nach Ideen für sprachliche Impulse war eher schwierig. Da die Theoriegeleitetheit der Sammlung als sehr wichtig gilt und den emanzipatorischen Charakter dieser Arbeit ausmacht, wurde sehr viel Wert auf das Literaturstudium und das Aufarbeiten des theoretischen Hintergrunds gelegt. Aus diesem Grund war das Literaturstudium sehr intensiv und blieb bis Januar 2010 ein ständiger Begleiter.

3.1.4 Entstehung der Matrix für die Sammlung der Sprachimpulse

Im Literaturstudium wurden die Eckpunkte für die Sammlung der Sprachimpulse eruiert. Die in Kapitel 2.1.3 dargestellten Grammatikerwerbstheorien sollten die Grundlage für das Erstellen der Matrix werden, welche das theoretische Gerüst der Sammlung bildet. Die drei Theorien wurden als sich ergänzend betrachtet. Während

des Aufarbeitens, des Vergleichens und des Zusammenfassens der drei Theorien blieb die Sammlung einige Zeit in der Warteschlange. Die endgültige Matrix entstand im Oktober 2009. Es war nun klar, welche Bereiche der Vorläuferfähigkeiten, der Morphologie und der Syntax in Form von Sprachimpulsen unterstützt werden sollten.

3.1.5 Zusammenführen einzelner Bestandteile

Die Organisation funktionierte während der ganzen Phase der Bachelorarbeit gut. Auch gelang es immer wieder, ungeahnte Schwierigkeiten zu überwinden. Gegen Ende der Arbeit folgte nochmals eine grosse Herausforderung. Die einzelnen Bestandteile der Arbeit sollten zu einem in sich runden und stimmigen Ganzen zusammengeführt werden. Bis dahin waren einzelnen Bereiche klar aufgeteilt gewesen. Zu Beginn der Arbeit war eine klare Aufgabenaufteilung definiert, die es nun aufzubrechen und zu verbinden galt. Einer der wichtigsten Faktoren für das Gelingen dieser Aufgabe war ein stetiger Wissensaustausch zwischen den Autorinnen. Als erstes wurde die Sammlung der Sprachimpulse, welche stark von den herausgearbeiteten theoretischen Fakten abhängig war, genau analysiert. Bereits in ihrer Entstehung wurde sie laufend auf Übereinstimmung mit der Theorie geprüft. Als die Rohfassung der Sammlung fertig war, folgte eine genaue und kritische Betrachtung. In der Folge wurde die Sammlung komplett überarbeitet, genau wie die Rohfassung der Bachelorarbeit. In der Endphase war somit eine sehr enge Zusammenarbeit der Autorinnen am Gesamtprojekt nötig. Aus organisatorischer Sicht war diese Phase sehr anspruchsvoll.

3.1.6 Organisatorische Übersicht

Um das Vorgehen und das Zeitmanagement während der Bachelorarbeit nochmals darzustellen, folgt eine Grafik (Tabelle 5). Alle aufgeführten Aspekte sind in Kapitel 3.1 erläutert worden. Somit kann diese organisatorische Übersicht als Zusammenfassung des ersten Unterkapitels verstanden werden.

Tabelle 5: Vorgehen und Zeitmanagement

Juli (2009)	August (2009)	September (2009)	Oktober (2009)	November (2009)	Dezember (2009)	Januar (2010)	Februar (2010)
	Literaturstudium						
	Austausch des aktuellen Standes per Internet						
	gemeinsame Besprechungen (1-2 Mal pro Monat)						
Team- sitzung		3.9.09 Teamsitzung 30.9.09 Teamsitzung	28.10.09 Team- sitzung	9.11.09 Teamsitzung	2.12.09 Teamsitzung	6.1.10 Teamsitzung 20.1.10 Teamsitzung 21.1.10 Teamsitzung	2.2.10 Team- sitzung 9.2.10 Team- sitzung
	Sammlung des Spielmaterials						
Mai 09 Kolloquium mit Wolf- gang Braun		16.9.09 Kolloquium mit Wolfgang Braun		17.11.09 Kolloquium mit Wolfgang Braun		19.01.10 Kolloquium mit Wolfgang Braun	
21.7.09 Erster Besuch Spielgruppe		Telefonate und Abspra- che mit Spiel- gruppenlei- terin		Telefonate und Abspra- che mit Spielgrup- penleiterin	Material- sammlung (Rohfassung) zur Ansicht an Spielgrup- penleiterin	5.1.10 Zweiter Besuch Spielgruppe/ Rückmeldung zur Praktika- bilität der Sammlung	
					Zusammenbringen der Einzelteile		
							21.2.2010 Abgabe der BATH

3.2 Feldforschung

Bevor mit der Entwicklung der Sammlung von Sprachimpulsen begonnen wurde, betrieben die Autorinnen Feldforschung. In diesem Unterkapitel wird dieser Forschungsakt beschrieben. Dargestellt werden Aspekte wie die Suche nach einer passenden Gruppe, die Entstehung der Zusammenarbeit mit der Spielgruppenleiterin sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse.

Es ist zu erwähnen, dass die Feldforschung aus zeitlichen Gründen eher klein aufgelegt worden war. Es war sehr schwierig, eine Spielgruppenleiterin zu finden, welche sich bereit erklärte, bei diesem Projekt mitzuarbeiten. Die Autorinnen wählten schliesslich eine Spielgruppe aus, um exemplarische Daten sammeln zu können. Es ist klar, dass dieses ein Beispiel nur wenige Einblicke ermöglichte. Die Daten und Erkenntnisse können nicht verallgemeinert werden, da sie für eine relevante Feldforschung nicht ausreichen. In einer weiteren Arbeit wäre es daher sinnvoll, eine grössere Stichprobe zu erheben. Der Austausch, welcher im kleinen Rahmen stattgefunden hat, war trotzdem sehr bereichernd. Die Autorinnen sind der Meinung, dass die gewonnenen Ergebnisse im Sinne der Ergänzung zur Theorie durchaus als gewinnbringend klassifiziert werden können.

3.2.1 Suche nach einer Spielgruppe

Die Suche nach einer Spielgruppenleiterin, welche in das Projekt mit einbezogen werden sollte, gestaltete sich als schwierig. Viele der angefragten Spielgruppenleiterinnen zeigten eine Zurückhaltung gegenüber einer Mitwirkung im Rahmen einer Bachelorarbeit. Von insgesamt 25 angefragten Leiterinnen erklärte sich eine bereit, bei unserem Projekt mitzuwirken. Viele Spielgruppenleiterinnen lehnten aufgrund von Zeitdruck und Personalmangel ab. Sie hätten keine Ressourcen, um an einem Projekt mitzuarbeiten.

Frau Piroška Néma-Caratsch, die Leiterin der Spielgruppe Waggis in Zürich, zeigte von Anfang an grosses Interesse an unserem Projekt. Sie betonte die Wichtigkeit der Sprache für die Kinder. Frau Néma-Caratsch sieht einen Sinn in der Idee, Kinder in ihrem Spracherwerb zu unterstützen. „Durch die Sprache können die Kinder eine gemeinsame Welt aufbauen“, so die Spielgruppenleiterin. Die Spielgruppe ist deshalb

ihrer Meinung nach ein geeigneter Ort für Sprachimpulse, die den Spracherwerb unterstützen. Es gebe, so Frau Néma-Caratsch, keine anderen Institutionen, wo so viele Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren aufeinander trafen. Sie finde es deshalb sehr spannend, eine solche Sammlung von Sprachimpulsen in den Spielgruppenalltag zu integrieren.

3.2.2 Entstehung der Zusammenarbeit

Die Kooperationsbereitschaft der Spielgruppenleiterin der Spielgruppe Waggis war sehr hoch. Durch einige Telefonate entstand ein wertvoller Kontakt, der durch das ganze Projekt hindurch als grosse Ressource genutzt werden konnte. Frau Néma-Caratsch war von Anfang an sehr interessiert an dem Projekt und betonte immer wieder die Wichtigkeit der Sprache für die Kinder. Sie erklärte sich daher einverstanden, bei vorliegendem Projekt mitzuwirken.

3.2.3 Erster Besuch

Der erste Besuch erfolgte im Juli 2009 (siehe Tabelle 5). Ziel dieses Besuches war die Erfassung des Spielgruppenalltags und ein persönliches Gespräch mit der Spielgruppenleiterin führen zu können. Die Autorinnen waren während eines Spielgruppentages in der Spielgruppe anwesend. Sie wandten hauptsächlich die Methode der offenen Beobachtung an und hielten sich im Hintergrund. Während der Kreisspiele nahmen die Autorinnen an den Aktivitäten teil und wechselten für diese Sequenzen in die teilnehmende Beobachtung.

Der erste Besuch in der Spielgruppe Waggis in Zürich gab viele wertvolle Hinweise für die Präzisierung der Fragestellung. Es entstand ein klareres Bild, wie die einzelnen Sprachimpulssequenzen konkret aussehen könnten. Die Sprachimpulse der Sammlung müssen als Kreisspiele gestaltet werden, bei welchen alle Kinder teilnehmen können. Zudem gab der Besuch Einblicke in den Tagesablauf einer Gruppe, was in Bezug auf den optimalen Zeitpunkt für eine Sprachsequenz Auskunft gab. Vor allem jener Autorin, die sich der Sammlung intensiv widmete, erlaube der erste Besuch einen tiefen Einblick in die Altersgruppe drei- bis vierjähriger Kinder. Dies

war deshalb wertvoll, weil sich die Sprachimpulse in der Sammlung mit den Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder decken sollten.

3.2.4 Austausch mit der Spielgruppenleiterin

Der Austausch mit der Spielgruppenleiterin hatte starken Gesprächscharakter. Von Seiten der Autorinnen wurden zwischendurch Fragen gestellt, damit das Gespräch einen roten Faden bekam. Es wurde über die Institution Spielgruppe gesprochen, über das Berufsbild der Spielgruppenleiterin und über die Spielgruppenkinder. Im Anhang sind Zusammenfassungen der Gespräche mit Frau Néma-Caratsch zu finden. Die wichtigsten Erkenntnisse nach dem ersten Besuch waren, dass sich Frau Néma-Caratsch vorstellen konnte, mit einer Sammlung von Sprachimpulsen zu arbeiten. Sie betonte, dass Kreissituationen in der Spielgruppe nicht allzu lange dauern dürfen, da sich die Kinder nicht lange konzentrieren können. Sie empfand unser Projekt als sinnvollen Beitrag, mit dem eine Spielgruppenleiterin den Spracherwerb von Kindern unterstützen kann.

3.2.4 Erweiterung der Zusammenarbeit

Die Spielgruppeleiterin erklärte sich nach dem ersten Besuch bereit, sich die Sammlung der Sprachimpulse anzuschauen, einige Spielideen auszuprobieren und Rückmeldung über die Handhabung und die Einsetzbarkeit zu geben. Aufgrund dieser Zustimmung wurde ein zweites Treffen vereinbart, bei es darum ging, die Handhabung der Sammlung zu besprechen. Mitte Dezember 2009 bekam die Spielgruppenleiterin eine erste Rohfassung der Sammlung der Sprachimpulse per Post zugesandt. Die Autorinnen wünschten sich Rückmeldungen zu folgenden Punkten:

- Verständlichkeit
- Strukturierung
- Durchführbarkeit
- Nachvollziehbarkeit
- Umsetzungsmöglichkeiten im Spielgruppenalltag
- Veränderungsvorschläge
- Kritik

Dabei wurden Fragen zu den oben genannten Punkten ausformuliert, welche der Spielgruppenleiterin beim zweiten Besuch gestellt wurden. Genauere Angaben beziehungsweise Rückmeldungen zu den einzelnen Punkten finden sich im nachfolgenden Kapitel.

Frau Piroska Néma-Caratsch sollte auch die Möglichkeit haben, die Sprachimpulse der Sammlung in aller Ruhe ausprobieren zu können. Deshalb wurde die Abmachung getroffen, dass sie sich zwei Wochen später per E-Mail bei den Autorinnen melden würde, um noch allfällige Ergänzungen platzieren zu können.

3.2.5 Austausch nach Anwendung des Produktes

Nachdem die Spielgruppenleiterin die Sammlung mit den Sprachimpulse erhalten, gelesen und kurz ausprobiert hatte, folgte ein Fragebogen (siehe Anhang). In diesem Fragebogen wurden jene Punkte aufgegriffen, welche in Kapitel 3.2.4 bereits aufgeführt sind. Anschliessend folgte ein Telefongespräch, bei dem die Spielgruppenleiterin ergänzende Angaben machen konnte. Es folgt nun eine kurze Zusammenfassung der Rückmeldungen. Sie ist gemäss den Punkten strukturiert, welche auch im Gespräch als Eckpunkte gedient haben:

Verständlichkeit

Die Spielgruppenleiterin findet die Anleitungen in der Sammlung sehr verständlich. Sie fügt an, dass sie denke, jede Spielgruppenleiterin könne den Anleitungen gut folgen. Der Aufbau wird von ihr als einleuchtend beschrieben.

Strukturierung

Grundsätzlich konnte die Spielgruppenleiterin mit der Sammlung selbständig umgehen. Das Layout sei übersichtlich und gut strukturiert.

Durchführbarkeit

Zum Thema der Durchführbarkeit äussert die Spielgruppenleiterin, dass sie das Angebot in der Sammlung als sehr gut empfindet. In der Durchführung haben sich keine Probleme gezeigt. Da die Spielgruppen manchmal auf eine bestimmte Anzahl von Kindern angewiesen sind, werde die Altersgrenze oft etwas geöffnet. Man müsse deshalb bedenken, dass es durchaus auch kleine Kinder in der Spielgruppe haben könne. Die ganz kleinen Kinder könnten nach Meinung der Spielgruppenleiterin nur bei denjenigen Spielen mitmachen, welche einen ausgeprägten Wiederholungscharakter haben. Ausserdem müsste ihnen ein Spiel mehrmals erklärt werden. Sie sieht diese Tatsache aber nicht als Hindernis, die Sammlung im Spielgruppenalltag einzusetzen.

Nachvollziehbarkeit

Die Erklärungen, welche zu jedem Sprachimpuls zu finden sind, findet die Spielgruppenleiterin äusserst informativ. Sie bemerkt auch, dass sie einige davon bereits gewusst habe. Es sei aber wichtig, dass auch andere Spielgruppenleiterinnen, welche sich noch nicht so intensiv mit dem Spracherwerb auseinandergesetzt hätten, mehr darüber erfahren würden. Positiv findet die Spielgruppenleiterin, dass die Informationen knapp, prägnant und einfach formuliert sind.

Umsetzungsmöglichkeiten

Auf die Frage, ob sie sich vorstellen könnte, die Spiele im Spielgruppenalltag umzusetzen, antwortet sie mit einem klaren Ja. Sie fände die Sammlung ausgezeichnet. Es habe für jeden Geschmack etwas dabei, was auf die verschiedenen Sprachimpulse zurückzuführen sei.

Veränderungsvorschläge

Sie fügt an, dass sie es eine Überlegung wert fände, Bilder von Kindern einzubauen. Ihrer Meinung nach würde das die Berufsgruppe der Spielgruppenleiterinnen sehr ansprechen. Die Bilder, ergänzt sie weiter, würden dann auch allfällige Missverständnisse klären.

Kritik/Ergänzungen

Als Ergänzung formuliert die Spielgruppenleiterin eine Frage, die sie sich selber oft stelle. Es ist die Frage, ob es Sinn macht, mit Fremdsprachigen Kindern Mundart zu sprechen. Sie habe bis heute keine endgültige Antwort darauf gefunden. In einem Kurs für Spielgruppenleiterinnen habe sie gelernt, dass es gut sei, einige Lieder mit den Kindern in Mundart zu singen. Sie selber habe sich entschieden, alle Lieder und Verse in Mundart zu singen und aufzusagen, jedoch erzähle sie alle Geschichten in Hochdeutsch. Sie habe die Erfahrung gemacht, dass es für Kinder mit einer anderen Muttersprache wie Englisch, Spanisch und Portugiesisch einfacher sei, Hochdeutsch zu sprechen. Die Sammlung in Mundart findet sie aber gut. Letztendlich sei es immer das Ziel, die Kinder in jener Landessprache zu fördern, mit welcher sie aufwuchsen.

Die Erkenntnisse, welche die Autorinnen aus diesen Rückmeldungen ziehen konnten, haben zu einer vollständigen Überarbeitung der Sammlung geführt. Aus zeitlichen Gründen konnten allerdings nicht alle Anregungen mit einbezogen werden. Im folgenden Kapitel wird nun auf die Entstehung der Sammlung, bei der die Rückmeldungen, welchen hier beschrieben wurden, direkt eingeflossen sind, genauer eingegangen.

3.3 Entwicklung der Sammlung von Sprachimpulsen

3.3.1 Herleitung der Icons und ihre Bedeutung

Die Icons sollen eine wichtige Orientierungshilfe in der Sammlung darstellen. Daher war es von grosser Bedeutung, diese sorgfältig auszuwählen. Wie bereits bei der Präzisierung der Fragestellung war auch dies ein dynamischer Prozess.

3.3.1.1 Icons nach Spielart

In einer ersten Fassung waren die Icons so gewählt, dass sie die Art und Weise der Spielform repräsentierten. Die Sammlung der Sprachimpulse war zu diesem Zeitpunkt in vier Bereiche von Spielen aufgeteilt.

- Bereich 1: Lieder und Verse
- Bereich 2: Spiele zum Thema Handeln/Hände
- Bereich 3: Bewegungsspiele
- Bereich 4: Kreisspiele

Wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, soll der Spielgruppenleiterin mit der Sammlung der Sprachimpulse die Möglichkeit gegeben werden, die Kinder in den Vorläuferfähigkeiten und in der morphologischen und syntaktischen Entwicklung zu unterstützen. Daher entstanden folgende drei Kategorien:

Kategorie 1: Vorläuferfähigkeiten

Kategorie 2: Morphologie

Kategorie 3: Syntax

Die Herausforderung bestand nun darin, die drei Kategorien mit den oben beschriebenen vier Bereichen zu kombinieren. Dies stellte eine unerwartete Schwierigkeit dar. Die Frage wurde aufgeworfen, wie nun beispielsweise die Lieder und Verse aufgeteilt werden könnten. Lieder und Verse können für die Unterstützung der morphologischen Entwicklung wie auch für die Unterstützung der syntaktischen Entwicklung eingesetzt werden. Nach einigen Vergleichen mit der Literatur und einem Gespräch mit Wolfgang Braun kam die Idee auf, dass in jeder Kategorie alle vier Bereiche vorkommen können. Es zeigten sich Schwierigkeiten beim Einordnen nach diesem System.

3.3.1.2 Überarbeitung der Icons

Die gewählte Aufteilung war aber nicht zufriedenstellend. Die Sammlung der Sprachimpulse sollte die Kinder in ihrem Spracherwerb unterstützen und genau dies soll der

Schwerpunkt der Sammlung sein. Dieser Schwerpunkt sollte in der Sammlung ersichtlich werden. Das Konzept der Icons wurde nochmals überarbeitet. Die Icons sollten neu die Unterstützungsbereiche repräsentieren und nicht die Spielart. Somit würde sich die Sammlung der Sprachimpulse auch klar von bereits bestehenden Sammlungen unterscheiden: diese Sammlung stellt die Unterstützung des Spracherwerbs ins Zentrum.

3.3.2 Aufbau der Sammlung

3.3.2.1 Einteilung in drei Kategorien

Der Aufbau der Sammlung der Sprachimpulse gestaltet sich folgendermassen:

Übersicht 1: Aufteilung der Sammlung in drei Kategorien

Die Sammlung ist in drei Kategorien aufgeteilt:

- 1. Vorläuferfähigkeiten**
- 2. Morphologie**
- 3. Syntax**

In der Sammlung der Sprachimpulse finden sich auf allen Seiten in der oberen rechten Ecke Piktogramme (Icons). Diese geben Auskunft über den Schwerpunkt der Bereiche, die von den jeweiligen Spielen oder Liedern unterstützt werden. *Die Icons repräsentieren den Unterstützungsbereich.*

Um den Spielgruppenleiterinnen die einzelnen Kategorien näher zu bringen, wurden sie einem symbolischen Abbild zugeordnet, welches den Sinn der jeweiligen Kategorie vereinfacht und anschaulich macht.

Bilder zu den jeweiligen Kategorien:

1. Vorläuferfähigkeiten

Die Vorläuferfähigkeiten werden mit einem Paar Babyschuhe dargestellt. Damit soll der Begriff Vorläuferfähigkeiten Bezug nehmen auf die allgemeine Entwicklung des Kindes. Wie die kleinen Schuhe können auch die Vorläuferfähigkeiten als eine Vorstufe gesehen werden. Bevor die Schuhe folgen, in denen das Kind dann auch tatsächlich gehen kann, trägt es diese kleinen Babyschuhe. Darin lernt es sich zu bewegen und erwirbt alle Fähigkeiten, die es später braucht, um sicheren Schrittes in die Welt hinaus zu gehen. Die Vorläuferfähigkeiten sind in diesem Sinne die „Babyschuhe“ des Spracherwerbs.

2. Morphologie

Die Kategorie der Morphologie wird mit einem Chamäleon dargestellt, um den Spielgruppenleiterinnen den Begriff „Wortformen“ besser verständlich zu machen. Im Volksmund heisst es, das Chamäleon könne seine Farbe der Umgebung anpassen. In der Sammlung wird beschrieben, dass sich das Wort im übertragenen Sinne ähnlich verhält. Es verändert zwar nicht seine Farbe, jedoch passt sich das Wort ebenfalls den „Umständen“ an, in denen es verwendet wird.

3. Syntax

Die Kategorie „Satzbau“ wird mit Bauklötzen symbolisiert. Da mit Syntax auf den Aufbau von Sätzen hingewiesen werden soll, wurde das Symbol der Bauklötze als treffend empfunden. Die Grammatik wird mit dem Baugerüst eines Hauses verglichen. Einzelne „Steine“ müssen von den Kindern entdeckt und zu einem Gebilde zusammengebaut werden. Je mehr „Bausteine“ der Grammatik ein Kind beherrscht, desto komplexere syntaktische Strukturen kann es verwenden.

Zu jeder der drei Kategorien wurden Icons entwickelt, die den Unterstützungsbereich bildlich repräsentieren. Diese werden im nächsten Kapitel aufgeführt.

3.3.2.2 Übersicht zu den Icons



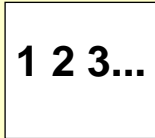
Erste Kategorie: Vorläuferfähigkeiten

Für die erste Kategorie (Vorläuferfähigkeiten) wurden drei Unterstützungsbereiche ausgewählt (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Einige logopädische Begriffe wurden zwecks Verständlichkeit für die Spielgruppenleiterinnen in Laiensprache übersetzt. So wird beispielsweise der Begriff „auditive Aufmerksamkeit“ mit „Genau hinhören“ übersetzt. Anstelle von Prosodie verwenden die Autorinnen den Begriff „Sprachmelodie“, und um Serialität von Lauten und Rhythmen zu erläutern, wurde der Begriff „Reihenfolge“ gewählt. Damit für die Spielgruppenleiterinnen die logopädisch korrekte Bezeichnung ersichtlich wird, werden sie in Klammern nach den jeweiligen „Laienbegriffe“ beigefügt und erklärt.

Die Darstellung der Icons zur ersten Kategorie in einer Übersicht:

Übersicht 2: Unterstützungsbereiche in der Kategorie 1

In der Kategorie 1 **Vorläuferfähigkeiten** gibt es Sprachimpulse zu folgenden Unterstützungsbereichen:

	Genau hinhören
	Sprachmelodie
	Reihenfolge

Zum Schluss soll dargestellt werden, welche Spiele sich in dieser Kategorie befinden und welche Bereiche des Spracherwerbs sie unterstützen:

Tabelle 6: Sprachimpulse der Kategorie *Vorläuferfähigkeiten*

Auditive Wahrnehmung	Rhythmische und melodische Muster	Serialität
<ul style="list-style-type: none"> - Wo klingt die Glocke? - Wecker finden - Was hörst du? 	<ul style="list-style-type: none"> - Einer Geschichte lauschen - Zeichnungsvers - De Mond singt - Heile, heile Säge... - I dem chugelrunde Öpfel - S Lied vom Gegenteil 	<ul style="list-style-type: none"> - Zeichnungsvers - Fingerverse

Zweite Kategorie: Morphologie

In der zweiten Kategorie (Morphologie) wurden zwei Unterstützungsbereiche ausgewählt (vgl. 2.1.3.4). Die Bezeichnung dieser Kategorie wurde ebenfalls etwas angepasst und erhielt in der Sammlung den Namen „Wortformen“. Es entstanden zwei Unterstützungsbereiche, wobei der Schwerpunkt auf demjenigen der Verbflexionen liegt. Die Unterstützungsbereiche in der zweiten Kategorie werden mit „Verbformen“ und „Einzahl/Mehrzahl“ bezeichnet.

Übersicht 3: Unterstützungsbereiche in der Kategorie 2

In der Kategorie 2 **Wortformen** gibt es Sprachimpulse zu folgenden Unterstützungsbereichen:


-e

-st

-t

-en

Verbformen



Einzahl/Mehrzahl

Zum Schluss soll dargestellt werden, welche Spiele sich in dieser Kategorie befinden und welche Bereiche des Spracherwerbs sie unterstützen:

Tabelle 7: Sprachimpulse der Kategorie *Morphologie*

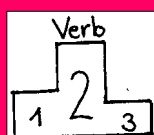
Kategorie Morphologie	
Verbflexionen	Pluralformen
<ul style="list-style-type: none"> - Ich gseh ich gseh, was du nöd gsehsch... - Mini Farb isch rot... - Ich kauf...dä Bär kauft - Ich han...was häsch du? 	- Ein Hund, zwei Hünd, drü Hünd

Dritte Kategorie: Syntax

In der dritten Kategorie (Syntax) wurden vier Unterstützungsbereiche ausgewählt (vgl. Kapitel 2.1.3.4). Auch in der dritten Kategorie wurden logopädische Begriffe zwecks Verständlichkeit für die Spielgruppenleiterinnen in Laiensprache übersetzt. Der Begriff Syntax wird in der Sammlung als „Satzbau“ übersetzt. Um Serialität zu erläutern, wird der Begriff „Reihenfolge im Satz“ genannt.

Übersicht 4: Unterstützungsbereiche in der Kategorie 3

In der Kategorie 3 **Satzbau** gibt es Sprachimpulse zu folgenden Unterstützungsbereichen:



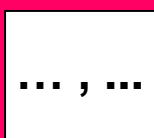
Verbzweitstellung



Reihenfolge im Satz



Fragesätze



Nebensätze

Zum Schluss soll dargestellt werden, welche Spiele sich in dieser Kategorie befinden und welche Bereiche des Spracherwerbs sie unterstützen:

Tabelle 8: Sprachimpulse der Kategorie *Syntax*

Kategorie Syntax			
Verbzweitstellung	Fragesätze	Nebensatzstruktur	Komplexe Satzgebilde
<ul style="list-style-type: none"> - Was isch anders? - Verkaufsspiel - Wunschkugel - Händeturm - Wundertüte - Finkesalat - Es fährt äs Schiffli ufem See 	<ul style="list-style-type: none"> - Was isch anders? - Verkaufsspiel - Wunschkugel - Händeturm - Wundertüte - Geschichte erzählen und Fragen stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Es fährt äs Schiffli - Dä Stuehl näbed mir isch leer,... - Geschichte erzählen und Fragen stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Was isch anders? - Verkaufsspiel - Wunschkugel - Händeturm - Wundertüte - Es fährt äs Schiffli - Zäh chlini Zappel-männli - Ich pack i min Koffer

3.3.2.3 Bedeutung der Farben

Die drei Kategorien wurden mit Farben markiert. Die Farben sind als Orientierungshilfe gedacht und kommen sowohl in der Übersicht wie auch auf den Deckblättern, die eine neue Kategorie ankündigen, vor.

3.3.2.4 Anleitungen und Begründungen

Jedes Spiel, alle Lieder und Verse werden in einem ersten Teil erklärt. Im ersten farbigen Balken wird der Titel des Spiels, des Liedes oder des Verses genannt. Dabei entspricht die Farbe des Balkens stets der zugehörigen Kategorie. In einem zweiten Balken folgt kursiv geschrieben das benötigte Material. Mit weisser Farbe ist die Anleitung markiert. In der Anleitung werden Tipps zu einer gelungenen Durchführung gegeben und der Ablauf der Sprachimpulse wird beschrieben.

In der Rubrik „Wozu?“ (hellblauer Balken) werden in einer einfachen Sprache die theoretischen Grundgedanken aufgezeigt. Anschliessend folgt eine kurze Begründung, warum dieser Sprachimpuls als Unterstützung sinnvoll ist.

Das folgende Beispiel soll dies veranschaulichen:

Übersicht 5: Beispiel eines Sprachimpulses aus der Sammlung

Wo klingt die Glocke?
<p><i>Benötigtes Material:</i></p> <p>- Glocke (oder ein anderer geräuscherzeugender Gegenstand)</p>
<p>Anleitung:</p> <p>Alle Kinder stehen im Kreis. Eines der Kinder soll in die Mitte des Kreises stehen. Ein anderes Kind bekommt eine Glocke. Das Kind in der Mitte soll sich die Augen zuhalten. Es muss nun raten, aus welcher Richtung die Glocke tönt. Dabei soll es mit dem Arm in die vermutete Richtung zeigen. Wenn das Kind in der Mitte herausgefunden hat, woher das Geräusch kommt, wird gewechselt.</p>
<p><i>Wozu?</i></p> <p><i>Mit diesem Spiel soll das aufmerksame Hinhören unterstützt werden. In der Fachsprache wird von auditiver Wahrnehmung gesprochen, was bedeutet, dass die Wahrnehmung speziell auf den gehörten (auditiven) Eindruck gerichtet wird. Das genaue Hinhören ist für das Sprachenlernen ausserordentlich wichtig, da das Kind die Sprache primär über den Sinneskanal der Ohren wahrnimmt.</i></p>

3.3.3 Auswahl der Sprachimpulse

Als Sprachimpulse werden alle Spiele, Verse und Lieder bezeichnet, die in der Sammlung enthalten sind. Auf der Suche nach diesen Sprachimpulsen stiessen die Autorinnen auf eine Fülle von Spielen, Liedern und Versen. Der Ideenschatz der einen Autorin, welcher sich in ihrer beruflichen Tätigkeit als Kindergartenlehrerin angehäuft hatte, war bereichernd. Bald wurde jedoch festgestellt, dass nur sehr wenige der entdeckten Spiele die Ansprüche der Grammatikerwerbstheorien erfüllten. Die Spiele mussten theoretisch korrekt adaptiert werden. Aus dem Gespräch mit der Spielgruppenleiterin liessen sich verschiedene Aspekte ableiten, welche die Spiele einer Sammlung erfüllen sollten (vgl. Anhang).

Daraus entstanden Kriterien, aufgrund derer das ausgewählte Material geprüft wurde.

Die Sprachimpulse mussten folgende wichtige Kriterien erfüllen:

- Theoriegeleitetheit
- Spielcharakter
- Einfache Anleitung
- Alltagsmaterial
- Kreissituation
- Wiederholungscharakter

3.3.3.1 Theoriegeleitetheit

Der wichtigste Aspekt bei der Auswahl der Sprachimpulse war, dass die Spiele den theoretischen Anforderungen entsprachen. Ebenfalls sollten die Sprachimpulse dem Spielentwicklungsstand der Kinder angepasst sein. Da in den üblichen Spielsammlungen nicht die theoretischen Aspekte im Vordergrund stehen, konnten die Spielideen nicht in ihrer ursprünglichen Form übernommen werden. Die Spiele wurden so verändert, dass sie den Unterstützungsbereichen entsprechen. Oft musste nur die Anleitung eines Spiels verändert werden, um die Spielgruppenleiterin auf den sprachlichen Schwerpunkt des Spiels aufmerksam zu machen. Beispielsweise sollten die Spielgruppenleiterinnen beim Erzählen einer Geschichte besonders auf eine ausgeprägte Prosodie achten. Diese wichtigen Hinweise wurden in der Anleitung vermerkt. Die Leserin findet zu diesem Thema in Kapitel 3.3.2.4 ein anschauliches Beispiel.

3.3.3.2 Spielcharakter

In Anlehnung an die Spielentwicklung wurde in der Sammlung der Sprachimpulse das Spielen von Handlungsabfolgen stark mit einbezogen. Aufgrund der Spielentwicklungstheorien eignet sich das Spiel sehr gut, um kommunikative Situationen zu schaffen. Das Erlernen und Entdecken von Neuem sowie das Verarbeiten und Festigen von Bekanntem kann im Spiel optimal eingebaut werden. Es wird beschrieben, dass Kinder die Welt durch das Spiel ergründen. Dieser von Entwicklungs-

forschern bestätigten Tatsache sollte in der Sammlung von Sprachimpulsen Rechnung getragen werden (vgl. Kapitel 2.4).

3.3.3.3 Einfache Anleitung

Die Sammlung der Sprachimpulse richtet sich an Spielgruppenleiterinnen. Somit muss die verwendete Sprache deren Wissens- beziehungsweise Ausbildungsstand angepasst werden. Ein Ziel des vorliegenden Projektes ist, dass eine Spielgruppenleiterin die Sprachimpulse selbständig im Spielgruppenalltag einsetzen kann. Diese Sammlung soll ein Nachschlagewerk sein, in dem die Spielgruppenleiterin viel Bekanntes finden wird. Das ihr Bekannte wird mit neuen Informationen zum Grammatikerwerb und dessen Unterstützungsmöglichkeit verknüpft. Eine Spielgruppenleiterin hat selber einen immensen Schatz an Ideen. Die Sammlung soll sie in ihrem Tun bestärken und theoretisch begründen, warum welche Sprachimpulse für die Unterstützung des Spracherwerbs Sinn machen und auf was sie dabei besonders achten soll.

3.3.3.4 Alltagsmaterial

Da Spielgruppen, nach Informationen von Frau Néma-Caratsch, in den meisten Fällen private Organisationen sind und keine grossen finanzielle Ressourcen haben, war es den Autorinnen ein wichtiges Anliegen, dass kein teures Material benötigt wird, um die Sprachimpulse der Sammlung durchführen zu können. Somit beschränkt sich die Sammlung auf Alltagsmaterialien, welche keine zusätzlichen Kosten verursachen. Wichtig war den Autorinnen auch, dass mit Gegenständen gearbeitet wird, die die Kinder aus ihrem Alltag kennen. Sie können die Kinder dazu anregen, selber mit alltäglichen Materialien zu spielen und diese in Verbindung mit Sprache bringen.

3.3.3.5 Kreissituation

Die Autorinnen entschieden sich, die Sprachimpulse der Sammlung für Gruppensituationen zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.1.2). Die Sprachimpulse sollten sich somit für

die Anwendung während einer Kreissituation eignen. Sie sind so ausgewählt, dass es eine Leiterin braucht (Spielgruppenleiterin) und mehrere Kinder, die sich an den Spielen beteiligen. Es wurde darauf geachtet, dass die Sprachimpulse sowohl für die Spielgruppenleiterin als auch für die Kinder einen Spassfaktor mit sich bringen, welcher gerade in der Gruppe zum Tragen kommen kann.

3.3.3.6 Wiederholungscharakter

Die Sprachimpulse der Sammlung sollten einen starken Wiederholungscharakter haben. Die Kinder sollten die Möglichkeit bekommen, ein Spiel mehrmals wiederholen zu können. Die Autorinnen sind der Meinung, dass damit der Unterstützungseffekt grösser sein kann. „Man kann von der Vorstellung ausgehen, dass eine sprachliche Form umso schneller gelernt wird, je häufiger sie in der Inputsprache auftritt“ (Szagun, 2008, S. 262). Die Idee, die Kinder zu unterstützen, weist stark darauf hin, dass sie die Facetten der Grammatik selbständig entdecken müssen. Damit dies überhaupt möglich wird, müssen die Kinder gewisse Regelmäßigkeiten oft antreffen.

4. Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel soll die Forschungsfrage, mit welcher sich die vorliegende Arbeit auseinandersetzt, beantwortet werden.

Wie können drei- bis vierjährige Kinder in geleiteten Sequenzen in der Spielgruppe anhand einer theoriegeleiteten Sammlung von Sprachimpulsen durch die Spielgruppenleiterin in ihrem Spracherwerb in den Bereichen Vorläuferfähigkeiten, Morphologie und Syntax unterstützt werden?

Im Verlaufe des Projekts wurden verschiedene Aspekte herausgearbeitet, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage nun nochmals aufgerollt werden. Um drei- bis vierjährige Kinder in ihrem Spracherwerb anhand einer theoriegeleiteten Sammlung von Sprachimpulsen in den Bereichen Vorläuferfähigkeiten, Morphologie und Syntax in der Spielgruppe unterstützen zu können, sollten folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Theoriegeleitetheit
- Fachliche Unterstützung der Spielgruppenleiterin
- Geeignete Auswahl, Entwicklung und Adaption der Sprachimpulse
- Klare Strukturierung

Die Berücksichtigung dieser Punkte kann dem Auftrag der Forschungsfrage gerecht werden. Es wird in folgenden Unterkapiteln auf diese Punkte eingegangen.

4.1 Theoriegeleitetheit

Die Unterstützung des Spracherwerbs von drei- bis vierjährigen Kindern kann anhand einer theoriegeleiteten Sammlung von Sprachimpulsen in Kreisspielen erfolgen. Die Anregungen sollen an den Spracherwerbsstand von drei- bis vierjährigen Kindern angepasst sein. Konkret heisst das, dass die Sprachimpulse folgende Bereiche unterstützen sollen: den Erwerb der Verbflexion, der Verbzweitstellung und der Bildung von komplexen Satzstrukturen sowie den Erwerb der Nebensatzstruktur mit passender Konjunktion und Verbendstellung und den Erwerb der Bildung von Fragesätzen mit passendem Fragepronomen. Diese Erwerbsschritte wurden beim Vergleich und in der Ergänzung der drei Grammatikerwerbstheorien von Clahsen (1986), Penner (1992) und Szagun (2008) eruiert. Als Voraussetzung für einen erfolgreichen Grammatikerwerb werden in der Literatur die Vorläuferfähigkeiten genannt (vgl. Grimm, 1999, S.18). Damit die Sammlung der Unterstützungsideen für drei- bis vierjährige Kinder möglichst komplett ist, sollten diese Vorläuferfähigkeiten auch berücksichtigt werden.

4.2 Fachliche Unterstützung der Spielgruppenleiterin

Ein wichtiger Aspekt einer erfolgreichen Unterstützung stellt der Wissensaustausch zwischen der Logopädin und der Spielgruppenleiterin dar. Die Spielgruppenleiterin muss differenziert über die Unterstützungsbereiche des Spracherwerbs von drei- bis vierjährigen Kindern informiert werden. In der Umsetzung der Sprachimpulse soll sie die relevante Vorbildfunktion wahrnehmen und die entsprechende Unterstützung für

die Kinder leisten können. Zur Gewährleistung dieser Wissensvermittlung zwischen Logopädin und Spielgruppenleiterin wird in der Sammlung zu jedem Sprachimpuls ein Informationsbalken mit theoretischen Hintergründen aufgeführt.

4.3 Geeignete Auswahl, Entwicklung und Adaption der Sprachimpulse

Neben der Theoriegeleitetheit sollte die Sammlung durch Spielcharakter geprägt sein. Sie besteht daher hauptsächlich aus Spielen. Die Spiele müssen in der Gruppe durchführbar sein und sollten mehrere Male nacheinander wiederholt werden können. Die Spiele sollten dem Spielentwicklungsstand von drei- bis vierjährigen Kindern entsprechen. Neben Kreisspielen sollten auch Konstruktions- und Rollenspiele vorkommen. Für die Durchführung der Spiele sollte kein kostenaufwändiges Material als Voraussetzung gelten. Daher sind die Spiele so gestaltet, dass sie mit simplem Alltagsmaterial durchgeführt werden können.

4.4 Klare Strukturierung

Die Anleitung der Sprachimpulse sowie der theoretische Teil in der Sammlung sollten klar und prägnant sein. Damit die Sammlung übersichtlich gestaltet ist, braucht es eine klare Gliederung. Es sollte eine Einteilung in die Kategorien erfolgen, welche unterstützt werden. Zu Beginn jeder Kategorie sollten theoretische Hintergründe erklärt werden, bevor eine Auflistung von Sprachimpulsen folgt. In jeder Kategorie werden verschiedene Sprachimpulse angeboten. Damit die Spielgruppenleiterin weiss, welche Fähigkeiten sie mit einem solchen Sprachimpuls unterstützen kann, findet sich unter jeder Anregung eine Erklärung dazu. Damit zu Beginn eines Spiels klar ist, welches Material dafür gebraucht wird, sollte dieses aufgelistet werden. Die geleiteten Sequenzen sollten nicht zu lange dauern. Da Kreissituationen in der Spielgruppe durchschnittliche 30 Minuten dauern, sollte die Sammlung in dieser Zeit eingesetzt werden können.

5. Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel wird ein Rückblick gemacht, bei dem die positiven Erfahrungen, Verbesserungsmöglichkeiten sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten, welche die Autorinnen als Fazit mitnehmen, aufgezeigt werden. In einem rückblickenden Gespräch zwischen den Autorinnen fiel wiederholt das Stichwort Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit im Team aber, auch mit allen anderen involvierten Personen, wird von den Autorinnen als zentrales Moment des Erfolgs beschrieben. Aus diesem Grund soll die Zusammenarbeit im Zentrum des Fazits liegen.

5.1 Ergebnisse

Die Autorinnen sind mit den Ergebnissen dieser Bachelorarbeit zufrieden. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird als gelungen beurteilt. Es ist eine theoriegeleitete Sammlung von Sprachimpulsen entstanden, die als Prototyp verwendet werden kann. In der Feldforschung und in Gesprächen mit der Spielgruppenleiterin konnten Daten gesammelt werden, welche für die Entwicklung der Sammlung von zentraler Bedeutung waren. Es konnten Anforderungen für die Spiele formuliert werden, welche für einen gelungenen Einsatz der Sammlung erfüllt sein sollten. Es konnten auch wichtige Erkenntnisse über die Teamarbeit gewonnen werden. Diese werden in den folgenden Kapiteln aufgeführt

5.2 Erkenntnisse bezüglich Teamarbeit

5.2.1 Teamarbeit zwischen den Autorinnen

Die Teamarbeit zwischen den Autorinnen wird als gelungen empfunden. In einem Abschlussgespräch wurden die Zuverlässigkeit und die gegenseitige Motivation als zwei der wichtigsten Aspekte genannt, die zum Gelingen dieser Bachelorarbeit beigetragen haben. Um die verschiedenen Phasen der Teamarbeit zu veranschaulichen, folgt nun eine kurze Übersicht mit anschließenden Erläuterungen.

Tabelle 9: Phasen der Teamarbeit

Phase 1:	Phase 2:	Phase 3:	Phase 4:
Gemeinsame Vorbereitungsphase	Phase mit klarer Aufgabenzuteilung	Verknüpfung der Einzelteile	Gemeinsame Reflexionsphase

Phase 1:

Die Autorinnen sind sich einig, dass der Zeitpunkt, zu dem sie mit der Vorbereitungsphase begannen, rückblickend der richtige war. Vor allem im Hinblick auf die beträchtlich lange Zeit, die es brauchte, bis der endgültige Themenkreis gefunden war. Der verbindliche Zeitplan, der damals skizziert worden war, stellte sich als wertvolle Orientierungshilfe heraus (vgl. Kapitel 3.1).

Phase 2:

Die klare Aufgabenzuteilung brachte viele Vorteile mit sich (vgl. Kapitel 3.1). Aus Sicht der Autorinnen war diese Phase in Bezug auf die Organisation eine enorme Entlastung. Durch die Aufgabenzuteilung entwickelte sich ein Verantwortungsgefühl gegenüber einem Themenbereich. Dies erhöhte die Motivation, auf ein bestimmtes Ziel hin zu arbeiten. Beide Autorinnen sind zu Expertinnen auf ihrem Gebiet geworden.

Phase 3:

In der dritten Phase war eine sehr intensive Zusammenarbeit erforderlich. Die Tatsache, dass beide Autorinnen die Literatur des jeweils anderen Bereiches kannten, war in dieser Phase von grossem Nutzen. Der Austausch musste intensiviert werden. Jeder Bereich wurde intern gegengelesen, diskutiert und überarbeitet. Die Sammlung der Sprachimpulse bekam beispielsweise ein neues Layout und einige Kapitel wurden fast vollständig neu geschrieben. Die dritte Phase brauchte sehr viel Zeit und gegenseitige Motivation.

Phase 4:

Wie in Kapitel 3.1.5 ersichtlich wird, wurden in dieser letzten Phase vermehrt Teamsitzungen einberufen. Die Autorinnen hatten bereits in früheren Phasen die Arbeitsprozesse evaluiert, daher war das Zusammentragen dieser Erkenntnisse im Vordergrund.

5.2.2 Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Spielgruppenleiterin

Wie bereits in Kapitel 3.2 beschrieben, war die Zusammenarbeit mit der Spielgruppenleiterin sehr bereichernd. Ihr Interesse und die Bereitschaft, Einblicke in zwei Spielgruppentage zu geben, waren sehr wertvoll. Es wurde jedoch klar, dass die Zusammenarbeit viel Fingerspitzengefühl, Geduld und Zuversicht erforderte. So kam es beispielsweise zu einigen Missverständnissen, die unter anderem einen Verzug des Arbeitsprozesses von zwei bis drei Wochen mit sich brachten. Es ist den Autorinnen bewusst geworden, dass sie für die Zusammenarbeit ein grösseres Zeitfenster hätten einplanen müssen. Glücklicherweise war der gesamte Zeitplan so grosszügig gefasst, dass diese Verzögerung keine tragischen Folgen nach sich zog. Der Austausch, welcher zwischen einer Autorin und der Spielgruppenleiterin mehrfach per Telefon zustande kam, erwies sich als wichtiger Faktor im Zusammenhang mit der Aufklärung von Missverständnissen. Die Spielgruppenleiterin erwähnte in einem Gespräch, dass sie diesen begleitenden Kontakt sehr geschätzt habe. Bei einem nächsten Projekt würden die Autorinnen mehr Zeit für ein Einführungsgespräch einplanen, um alle Fragen und Unsicherheiten aus dem Weg zu räumen. Die Eltern der betroffenen Kinder wurden durch ein Informationsschreiben gebeten zu bestätigen, ob ihre Kinder für diese Arbeit fotografiert werden dürfen. Es stellte sich heraus, dass aufgrund dieses Informationsschreibens viele Fragen an die Spielgruppenleiterin gestellt wurden, welche sie nicht beantworten konnte. Deshalb wurde der Kontakt zu den Eltern gesucht. Er konnte allerdings erst während der Schlussphase des Projekts hergestellt werden. Den Autorinnen scheint es wichtig, bei einem nächsten Projekt den Kontakt zu den Eltern früher zu suchen, um allfällige Unklarheiten zu beseitigen.

5.3 Ausblick

Es besteht die Option, die Sammlung in ihrer Quantität zu vergrössern. Dabei wäre es eine Überlegung wert, die Feldforschung auszudehnen. Es wäre beispielsweise denkbar, dass in einem nächsten Schritt noch mehr Spielgruppenleiterinnen an diesem Projekt mitarbeiten könnten. Die Autorinnen haben sich auch Gedanken darüber gemacht, ob es sinnvoll wäre, die Spielgruppenleiterinnen nach Spielen zu fragen, welche sie in der Praxis anwenden, und diese dann gemeinsam mit ihnen in die Sammlung einfließen zu lassen. Das würde einerseits die Quantität der Spiele erhöhen und andererseits die interdisziplinäre Zusammenarbeit in einer neuen Dimension zum Tragen bringen. Die Spielgruppenleiterinnen könnten sich so allenfalls noch stärker mit der Sammlung der Sprachimpulse identifizieren, was aus Sicht der Autorinnen ein gewinnbringender Aspekt wäre.

5.4 Schlussbemerkungen

Zum Schluss möchten die Autorinnen auf die Frage eingehen, welche Erkenntnisse in Bezug zu der späteren Tätigkeit als Logopädin gewonnen wurden. Unschwer ist zu erkennen, dass eine gute Zusammenarbeit enorm viel zum Gelingen eines Projektes beiträgt. Deshalb wird diese Tatsache als Erkenntnis in den logopädischen Alltag einfließen. Oft sind es gerade die Sekundärbetroffenen (in unserem Falle die Eltern), welche gerne in einem engeren Kontakt zu den Initianten eines Projektes stehen würden, sich aber nicht persönlich melden. Diese Tatsache wird den Autorinnen im Hinterkopf bleiben und sie daran erinnern, die Sekundärbetroffenen nicht auszuschliessen. Neben der Zusammenarbeit war die intensive Auseinandersetzung mit der Theorie sehr wertvoll. Das Fachwissen konnte erweitert werden, was in der Praxis positiv zu tragen kommen wird. Die gute Organisation, Planung und das Zeitmanagement sind in der beruflichen Tätigkeit ebenfalls von grosser Bedeutung. Gesamthaft kann die Bachelorarbeit als gute Erfahrung mit vielen Aspekten, welche auch in der Berufspraxis zum Tragen kommen werden, beschrieben werden. Die Autorinnen beurteilen die Erfahrung mit dieser Arbeit als bereichernd.

Literaturverzeichnis

Altgelb, T., Kolip, P. (2007). Konzepte und Strategien der Gesundheitsförderung. In K. Hurrelmann, T. Klotz, J. Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (S.41-50). (2., überarbeitete Auflg.). Bern: Hans Huber Verlag.

Böhme, G. (Hrsg.). (2003). *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 1: Klinik*. (4., aktualisierte und erweiterte Auflg.). München, Jena: Urban & Fischer Verlag.

Bortz, J., Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4., überarbeitete Auflg.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Braun, W. (2007). Prävention in der Logopädie: Integrative Chance oder versteckte Sparmassnahme?. In C. Bolliger, M. Siegrist (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe. Integration, Prävention, frühe heilpädagogische Förderung als Auftrag der Basis- und Grundstufe* (S. 113-120). Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).

Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Carl Marhold Verlag.

Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner, I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S.105-161). (5. Auflg.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Dittmann, J. (2006). *Der Spracherwerb des Kindes*. (2., durchgesehene Auflg.). München: Verlag C.H. Beck.

Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. (2., überarbeitete Auflg.). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (2007). *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Hacker, D. (2002). Phonologie. In S. Baumgartner, I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S.13-62). (5. Auflg.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Hart, E., Bond, M. (2001). *Aktionsforschung. Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern: Hans Huber Verlag.

Hochschule für Heilpädagogik (2008). *Wissenschaftliches Arbeiten. Konzept, Anleitung und Richtlinien zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik*.

Hurrelmann, K., Klotz, T., Haisch, J. (Hrsg.). (2007). *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. (2., überarbeitete Auflg.). Bern: Hans Huber Verlag.

- Keller, R.J. (1991). *Die Spielgruppe. Sanfte Hilfe bei Entwicklungsproblemen des Kleinkindes*. Zürich: Verlag pro juventute.
- Mills, A.E. (1985). The acquisition of German. In D. Slobin: *The cross-linguistic study of language acquisition* (S.141-254). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Verlag.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels*. (3., aktualisierte und erweiterte Auflg.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Motsch, H.J. (2004). *Kontextoptimierung*. München: Reinhardt Verlag.
- Nussbeck, S. (2007). *Sprache - Entwicklung, Störungen und Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Oerter, R. (2008). Kindheit. In: R. Oerter & L. Montada, (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 225-270). (6., vollständig überarbeitete Auflg.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Penner, Z., Kölliker Funk, M., Zimmermann, H. (1992). *Gestörter Grammatikerwerb im Schweizerdeutschen. Ein Diagnoseverfahren mit Fallbeispiel*. Luzern: Edition der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Rausch, M., Schrey-Dern, D. (2007). Logopädie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lexikon der Sprachtherapie* (S. 184-186). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Reimann, B. (1996). *Die frühe Kindersprache*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Rosenbrock, R., Michel, C. (2007). *Primäre Prävention. Bausteine für eine systematische Gesundheitssicherung*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Szagun, G. (2008). *Sprachentwicklung beim Kind*. (2. Auflg.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. (2., überarbeitete Auflg.) Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Walter, C., Fasseing, K. (Hrsg.). (2002). *Kindergarten – Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik*. Winterthur: ProKiga- Lehrmittelverlag.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag.
- <http://www.spielgruppe.ch/p338.html> [19.11.2009].

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die sprachrelevanten Operationen nach Grimm (1999).....	20
Tabelle 2: Zusammenfassung und Vergleich der drei Grammatikerwerbstheorien ..	27
Tabelle 3: Die Kategorisierung der Schutzfaktoren nach Hurrelmann et al. (2007)..	29
Tabelle 4: Kategorisierung der Sprachimpulse nach Spielform	34
Tabelle 5: Vorgehen und Zeitmanagement	39
Tabelle 6: Sprachimpulse der Kategorie <i>Vorläuferfähigkeiten</i>	50
Tabelle 7: Sprachimpulse der Kategorie <i>Morphologie</i>	51
Tabelle 8: Sprachimpulse der Kategorie <i>Syntax</i>	52
Tabelle 9: Phasen der Teamarbeit	60

Übersichtsverzeichnis

Übersicht 1: Aufteilung der Sammlung in drei Kategorien	47
Übersicht 2: Unterstützungsbereiche in der Kategorie 1	49
Übersicht 3: Unterstützungsbereiche in der Kategorie 2	50
Übersicht 4: Unterstützungsbereiche in der Kategorie 3	51
Übersicht 5: Beispiel eines Sprachimpulses aus der Sammlung	53

Anhang

Inhaltsverzeichnis

I. Lebensläufe der Autorinnen.....	S. 3
II. Die Spielgruppe Waggis in Zürich.....	S. 5
III. Beschreibung der Räumlichkeiten.....	S. 6
IV. Dokumentation Spielgruppenalltag.....	S. 8
V. Zusammenfassung des Gesprächs mit der Spielgruppenleiterin.....	S. 10
VI. Zusammenfassung der Telefongespräche.....	S. 12
VII. Fragen zur Materialsammlung an die Spielgruppenleiterin.....	S. 18
VIII. Kopien der Fotobewilligungen.....	S. 19
IX. Sammlung der Sprachimpulse: Siehe separates Dokument	

I. Lebensläufe

Lebenslauf 1

Personalien

Name: Hanser
Vorname: Chiara, Francesca
Geburtsdatum: 04.08.1984
Adresse: Rosenweg 40, 3007 Bern
E-Mail: chiara_hanser@bluewin.ch

Schulbildung

1991-1997 Primarschule, Oberrieden
1997-1999 Sekundarschule, Oberrieden
1999-2000 Vorbereitungsjahr fürs Gymnasium im Lernstudio, Zürich
2000-2004 Neusprachliches Gymnasium an der Kantonsschule Enge mit Maturitätsabschluss, Zürich
1.1.05-25.4.05 Sprachaufenthalt in Australien, Australien College of English, Sydney
18.10.05-10.7.06 Psychologiestudium an der Universität Zürich
01.10.06-31.8.07 Praktikum in der Kinderkrippe Wings School AG, Zürich
2007- 2010 Logopädiestudium an der Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Ausbildungspraktika

9.6.07-11.12.07 5 Wochen Blockpraktikum, 14 Wochen semesterintegriert, Logopädisches Ambulatorium, Zürich-Affoltern
10.8.09-14.12.09 5 Wochen Blockpraktikum, 14 Wochen semesterintegriert, Zentrum für körperbehinderte Kinder, Baden-Dättwil
21.6.10-10.9.10 Neurologische Rehabilitationsklinik Bethesda, Tschugg BE

Lebenslauf 2

Personalien

Name: Wieland
Vorname: Jeannine Sophie
Geburtsdatum: 16. April 1983
Adresse: An der Halde 2
8154 Oberglatt

Schul- und Berufsbildung

1990-1996 Oberglatt	Primarschule
1996-1999 Rümlang	Realschule
1999-2000 Rümlang	3. Sekundarschule
2000-2003 Bülach	Diplommittelschule
2003-2006 Zürich	Ausbildung zur Kindergartenlehrperson (Pädagogische Hochschule)
2007-2010 Oerlikon	Ausbildung zur Logopädin Hochschule für Heilpädagogik

Berufliche Tätigkeiten

2006-2008 Kloten	Tätigkeit als Ergänzungskindergartenlehrperson (in vier Kindergarten-Klassen)
2008-2010 Glattbrugg	Tätigkeit als Vertretung der Gruppenleiterin (Kinderkrippe Popcorn)
2008-2010 Diesdorf	Tätigkeit als DaZ-Kindergartenlehrperson (in zwei Sprachheilkindergarten-Klassen)

II. Die Spielgruppe Waggis in Zürich

Die Spielgruppe Waggis ist eine multikulturelle Spielgruppe, sie wird von Kindern verschiedener Nationalitäten besucht. Spielgruppenleiterin ist Frau Piroska Néma-Caratsch, sie hat die Spielgruppe vor zehn Jahren aufgebaut. Sie selber spricht mehrere Sprachen. Die Spielgruppe ist eine private Organisation und wird von Privatpersonen finanziert. Sie wird von der IG Spielgruppe Schweiz* gefördert und unterstützt. Das Essen erhalten die Kinder vom Restaurant „Blinde Kuh“, das sich im gleichen Gebäude befindet. Im Vordergrund des Spielgruppenalltags steht das Freispiel. Daneben wird auch gemalt, gebastelt, gesungen, getanzt und vieles mehr. Zu der Spielgruppe gehört ein schöner Garten mit Rutschbahn, Sandkasten und Schaukeln. Gelegentlich werden auch kleinere Ausflüge gemacht. Am Montag ist die Spielgruppe von 8:30 Uhr bis 12:00 Uhr geöffnet. Dienstags bis freitags ist die Spielgruppe von 09:00 Uhr bis 13:00 Uhr geöffnet.



Abbildung 1: Logo der Spielgruppe Waggis

Folgender Plan zeigt den Standort der Spielgruppe:

* Die IG Spielgruppe Schweiz ist eine Interessensgemeinschaft. Sie unterstützt und fördert Spielgruppen und deren Qualität in der Schweiz. Sie bietet zum Beispiel eine Fachzeitschrift an, Aus- und Weiterbildungskurse sowie diverse Dienstleistungen bezüglich für Spielgruppen.

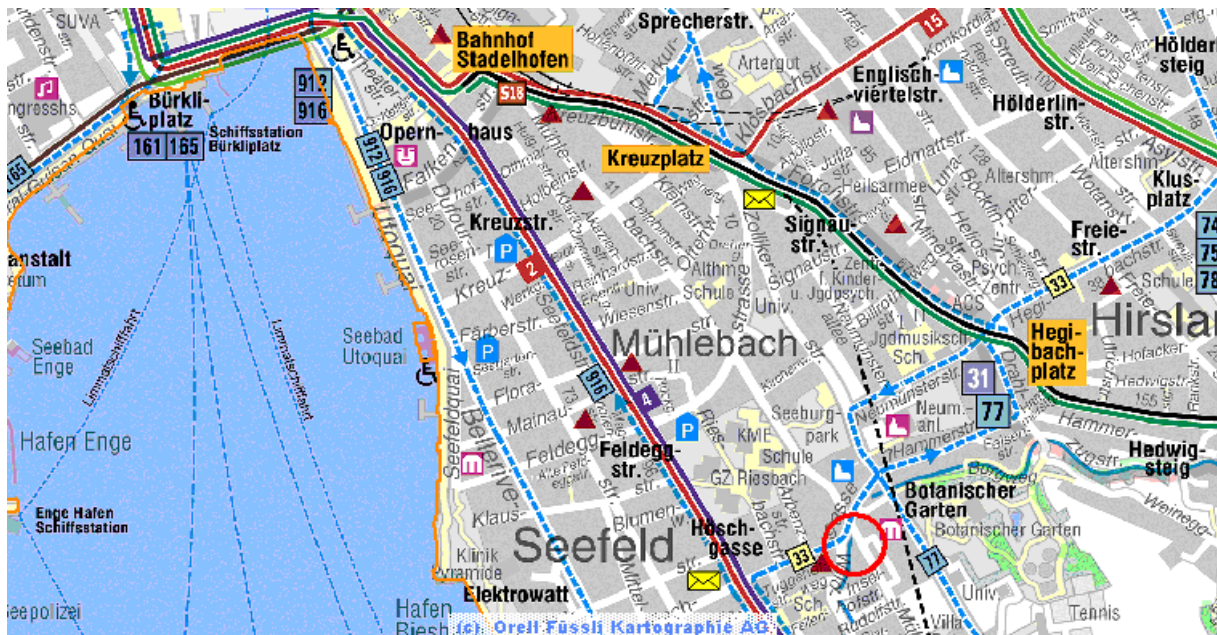


Abbildung 2: Standort der Spielgruppe Waggis

III. Beschreibung der Räumlichkeiten

Die Spielgruppe besteht aus zwei grossen Räumen. Im einen Raum steht ein grosser Tisch, an dem die Kinder essen und basteln können. Sonst stehen in beiden Räumen Spielsachen, welche die Kinder zum freien, phantasievollen Spielen anregen sollen. Folgende Bilder geben einen Eindruck der Spielgruppe:



Abbildung 3: Raum fürs Freispiel



Abbildung 4: Raum fürs Freispiel



Abbildung 5: Ess- und Basteltisch



Abbildung 6: Raum fürs Freispiel

IV. Dokumentation Spielgruppenalltag (21.7.2009)

Verwendete Abkürzungen: SG = Spielgruppe

SGL = Spielgruppenleiterin

Zeit	Ablauf	Beobachtungen und Interpretationen
09:00-09:30	<ul style="list-style-type: none"> - Eintreffen der Kinder, meist mit einem Elternteil. - Die Eltern ziehen den Kindern an der Kindergarderobe die Jacken ab und ziehen ihnen Finken an. - Die SGL begrüsst die Eltern und nimmt die Kinder entgegen. - Die Znünisäckchen werden im hinteren Raum auf dem grossen Fenstersims deponiert. - Die Kinder dürfen danach frei spielen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobald die SGL die Kinder begrüsst hat, stürzen sie sich auf die Spielsachen und auf die anderen Kinder → die Kinder scheinen gerne in die SG zu kommen. Sie kennen sich untereinander. Es herrscht eine gute und fröhliche Atmosphäre.
09:30-09:45	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Kinder sind da. - Sie dürfen frei spielen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die einen Kinder begrüssen sich und scheinen sich zu freuen, einander zu sehen.
09:45-10:15	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Kinder setzen sich in den hinteren Raum an den Esstisch. - Die SGL verteilt die Znünisäcke. - Jedes Kind nimmt seinen Znüni hervor. - Die Kinder essen gemeinsam ihren Znüni. - Die SGL unterhält sich mit den Kindern. - Gegen Ende der Znünipause sagt sie Sprechverse auf, die Kinder dürfen mitmachen. 	<ul style="list-style-type: none"> - In der Gruppe wird viel gelacht. Die Kinder scheinen die Znünipause mit den anderen zu geniessen. Einzelne tauschen ihren Znüni aus. - Wenn die SGL einen Vers vorspricht, sprechen die einen mit, die anderen hören zu. Die Augen sind auf die SGL gerichtet. → Die Kinder hören gespannt zu, die Verse scheinen sie zu faszinieren.

10:15-11:15	<ul style="list-style-type: none"> - Freispiel: Die Kinder dürfen selber wählen, was sie mit wem sie spielen möchten. - Die SGL hält sich im Hintergrund und die Kinder machen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder beginnen Klötze aufeinander zu türmen. Andere bauen ein Zelt. Wieder andere malen und basteln am Tisch, sie werden von der SGL betreut. → Die Kinder lassen ihrer Phantasie freien Lauf. Sie sind neugierig am Ausprobieren und am Entdecken, was mit den verschiedenen Materialien gemacht werden kann.
11:15-11:50	<ul style="list-style-type: none"> - Kreissituation: Die SGL hat einen Kreis aus Blumenkissen vorbereitet. - Jedes Kind setzt sich auf ein Kissen. - Die SGL macht ein Kreisspiel. - Dann erzählt sie den Kindern eine Geschichte. - Die SGL macht mit den Kindern einen Fingervers. - Zum Schluss singen sie ein paar Lieder. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder setzen sich auf ein Kissen. Es gibt keine organisierte Sitzordnung, jedes Kind kann dort sitzen, wo es ihm gefällt. Die SGL setzt sich auf ein freies Kissen. Bei den Spielen machen die Kinder aktiv mit, sie scheinen Spass zu haben. Während der Geschichte hören die Kinder konzentriert zu, es ist ganz ruhig. Die Verse und Lieder scheinen den Kindern Freude zu bereiten. Sie singen und sprechen laut mit.
11:50-12:00	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Kinder waschen sich die Hände und setzen sich danach an den Tisch. - Eine Angestellte des Restaurants „Blinde Kuh“ bringt das Essen in die SG. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder stehen schnell auf und hüpfen herum. Wahrscheinlich war es für die Kinder ziemlich anstrengend, 30 Minuten zu sitzen. Sie brauchen jetzt etwas Bewegung.
12:00-13:00	<ul style="list-style-type: none"> - Die SGL schöpft allen Kindern, dann wird gemeinsam gegessen. - Nach dem Essen dürfen die Kinder nochmals frei spielen. - Um 13:00 Uhr werden die Kinder abgeholt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Während des Mittagessens ist es ruhig. Die Kinder scheinen hungrig und auch etwas müde zu sein.

V. Zusammenfassung des Gesprächs mit der SGL

Das Gespräch mit der SGL war eine offene Befragung. Folgend soll das Gespräch anhand der Fragen zusammengefasst werden.

Fett gedruckt: Fragen der Autorinnen.

Die Antworten der SGL (Spielgruppenleiterin) werden nicht 1:1 wiedergegeben. Sie sind eine Zusammenfassung dessen, was sie gesagt hat.

Frage 1: In welchen Situationen können von der SGL angeleitete Spiele durchgeführt werden?

Es gibt jeweils nach dem Freispiel und vor dem Mittagessen eine Kreissituation. Sie dauert ca. 30 Minuten. Die Kinder können sich noch nicht lange konzentrieren. Aber die Kreissituation gehört auf jeden Fall schon zur Spielgruppe, auch als Vorbereitung auf den Kindergarten. Eigentlich machen dann alle Kinder mit. Es gibt aber immer auch Kinder, die noch nicht so lange mitmachen können. Dann ist es auch in Ordnung, wenn sie etwas spielen.

Frage 2: Wie sollten solche Spiele aussehen? Wie sollten sie aufgebaut sein?

Die Kreisspiele sollten so konzipiert sein, dass alle Kinder mitmachen können. Steht jeweils ein Kind im Mittelpunkt, sollten die Spiele öfters wiederholt werden können, damit die Kinder abwechslungsweise im Mittelpunkt stehen können. Allgemein sollten die Spiele Wiederholungscharakter haben. Drei- bis vierjährige Kinder wiederholen das gleiche Spiel oder Lied sehr gerne. Die Spiele sollten abwechslungsreich sein, sie können auch Bewegungen enthalten. Da die Spielgruppen keine finanziellen Ressourcen hat, sollte kein teures Material für die Durchführung der Spiele erforderlich sein.

Frage 3: Besteht ein Bedarf und Interesse an einer theoriegeleiteten Sammlung von Sprachimpulsen zur Unterstützung des Grammatikerwerbs?

Ja. Es gibt wenig Material, bei dem es einen guten und verständlichen Theorieteil gibt. Ich bin an theoretischen Hintergründen zur Sprache sehr interessiert, habe aber noch nie von einer Materialsammlung gehört, welche den Grammatikerwerb unterstützt.

Frage 4: Wie sollen die Anleitung und der Theorieteil aussehen?

Die Anleitungen sollten klar und kurz sein. Der Theorieteil sollte nicht zu umfassend sein, sonst wird er nicht gelesen. Er sollte die wichtigsten Informationen enthalten. Unrelevante Informationen sollten weggelassen werden. Die Sammlung sollte nicht zu viele Spiele enthalten, sonst wird sie irgendwann unübersichtlich. Bei den einzelnen Spielen könnten jeweils Variationen des Spiels aufgeführt werden.

Ende der Befragung

Die wichtigsten Punkte sollen nochmals genannt und in folgenden Stichworten zusammengefasst werden:

- Theoriegeleitetheit
- Spielcharakter
- Einfache Anleitung
- Keine zusätzlichen Kosten (Alltagsmaterial)
- Gruppensetting (Kreissituation)
- Starker Wiederholungscharakter

Diese Punkte waren für die Auswahl des Materials leitend.

VI. Zusammenfassung der Telefongespräche

mit der Spielgruppenleiterin (Frau Piroska Néma-Caratsch)

1. Telefongespräch

Themen: Kennenlernen/Anfrage zur Mitarbeit am Projekt

Die Spielgruppenleiterin ist von Anfang an begeistert vom Projekt. Sie will viele Zusatzinformationen. Sprachen seien etwas sehr wichtiges, betont sie immer wieder. Auf die Anfrage, ob die beiden Autorinnen sie einmal im Spielgruppenalltag treffen könnten, reagiert sie erfreut. Die Autorinnen sollen allerdings bedenken, dass sie sich intensiv den Kindern widmen müsse. Ein Gespräch könne aber immer stattfinden. Sie sei sehr offen und freue sich über den Besuch. So wird ein erster Termin vereinbart, an dem die Autorinnen vor Ort Einblicke in die Spielgruppe gewinnen wollen. Es wird abgemacht, dass anschließend an den Spielgruppenmorgen ein ausführlicheres Gespräch stattfinden wird.

Fazit: Erster Kontakt mit der Spielgruppenleiterin ist geglückt. Die Zusammenarbeit kann beginnen.

2. Telefongespräch

Themen: Informationen zur laufenden Entwicklung austauschen / Anfrage für weiterführende Zusammenarbeit

In der Zwischenzeit hat die Entwicklung der Sammlung begonnen. Im Telefongespräch

wird die Spielgruppenleiterin über den neuesten Stand informiert. Sie zeigt grosses Interesse am Verlauf. Es wird die Frage geklärt, wer genau mit dieser Sammlung angesprochen werden soll. Die Spielgruppenleiterin wirkt überrascht, dass die Sammlung nicht für Logopädinnen entwickelt wird. Sie kann diese Entscheidung aber nachvollziehen. Die Spielgruppenleiterin wird angefragt, ob sie an einer weiterführenden Zusammenarbeit interessiert ist. Sie stimmt zu, beim Projekt weiter mitzuarbeiten.

Fazit: Das Anliegen der Autorinnen war der Spielgruppenleiterin nicht ganz klar. Es konnte erklärt werden, dass die Sammlung Spielgruppenleiterinnen ansprechen soll. Eine weiterführende Zusammenarbeit ist möglich.

3. Telefongespräch

Thema: Anfrage für eine Fotodokumentation

Die Autorinnen haben die Idee, den Spielgruppenalltag mit Fotos zu dokumentieren. Dafür wird die Spielgruppenleiterin angefragt. Sie zeigt sich bereit, den Eltern ein Informationsblatt abzugeben, welches die Autorinnen erstellt haben. Dabei soll sie die Unterschriften der Eltern einholen, damit die Kinder fotografiert werden dürfen. Die Spielgruppenleiterin willigt sofort ein. Es wird vereinbart, dass die Informationsblätter noch vor den Weihnachtsferien verteilt werden.

Fazit: Die Spielgruppenleiterin hat zugesagt, von den Eltern die Unterschriften einzusammeln, wodurch eine Fotodokumentation erstellt werden kann.

4. Telefongespräch

Themen: Nach den Unterschriften fragen/Zweiter Besuchstermin vereinbaren

Die Unterschriften der Eltern waren liegen noch nicht vor. Es wird besprochen, ob es diesbezüglich Probleme gibt beim. Die Spielgruppenleiterin beschreibt Schwierigkeiten beim Erklären, warum sie die Unterschriften braucht. Die Eltern könnten mit dem Informationsblatt nicht viel anfangen, da die meisten von ihnen nicht gut Deutsch lesen könnten. Es wird besprochen, dass diese Eltern bei allfälligen Fragen die eine Autorin anrufen können. Die Spielgruppenleiterin versichert, dass sie mit den Eltern nochmals besprochen wird, wofür diese Unterschriften sind. Es wird ein zweiter Besuchstermin vereinbart. Die Spielgruppenleiterin soll bis dahin eine Rohfassung der Sammlung bekommen und beim zweiten Besuchstermin erste Rückmeldungen geben. Sie ist mit dieser Abmachung einverstanden.

Fazit: Die direkte Zusammenarbeit mit den Eltern wäre besser gewesen, da sie so keinen Bezug zum Projekt hatten. Der zweite Besuchstermin steht fest.

5. Telefongespräch

Themen: Zwischenstand besprechen (Auswertung der Handhabung der Sammlung)

Die eine Autorin macht die Spielgruppenleiterin darauf aufmerksam, dass sie dringend eine Rückmeldung braucht. Die Spielgruppenleiterin hat den Termin vergessen. Es wird eine neue Rücksendung der Rohfassung vereinbart. Die Spielgruppenleiterin wird die Sammlung so schnell wie möglich zur Post bringen. Die Rückmeldung hätte bereits vor zwei Wochen bei den Autorinnen sein sollen. Daher ergänzt die Spielgruppenleiterin ihre Angaben zur Rückmeldung vorerst in einem kurzen Gespräch. Es wird nachgefragt, ob

es für sie überhaupt möglich ist, eine kurze schriftliche Stellungnahme zur Sammlung zu verfassen. Die Spielgruppenleiterin stimmt zu. Die eine Autorin bespricht noch einmal im Detail, was genau die Absicht dieser Rückmeldung ist. Dabei wird ausdrücklich die Wichtigkeit ihrer Rückmeldung betont. Die Spielgruppenleiterin versteht nun das Anliegen.

Fazit: Die Autorinnen sind sich einig, dass sie früher hätten nachfragen müssen, ob alles klappt. Die Wichtigkeit der Rückmeldung ist der Spielgruppenleiterin nun klar.

6. Telefongespräch

Themen: Wo sind die Unterschriften?

Die Spielgruppenleiterin erzählt auf die Anfrage, wo die Unterschriftenzettel sind, sie habe sie weggeworfen. Sie dachte, dass die Autorinnen diese nicht mehr brauchen. Es wird über rechtliche Grundlagen gesprochen. Die Spielgruppenleiterin sieht ein, dass sie die Zettel hätte behalten müssen. Es wird vereinbart, dass sie die Unterschriften ein zweites Mal einholt. Auf die Anfrage, ob die Autorinnen dazu direkten Kontakt zu den Eltern aufnehmen sollen, lehnt die Spielgruppenleiterin dankend ab. Sie werde damit klar kommen.

Fazit: Die Unterschriftenzettel sind verloren. Es folgt die Abmachung, die Unterschriften ein zweites Mal einzuholen.

7. Telefongespräch

Themen: Rückmeldung fehlt

Die Rückmeldung ist überfällig. Die Spielgruppenleiterin ist eine Woche krank gewesen. Sie verspricht, dass sie die Rückmeldung per Express schicken wird, da sie alle Notizen bereits von Hand geschrieben hat. Im Gespräch taucht die Idee auf, die Rückmeldung hätte von Anfang an per E-Mail geschickt werden können. Die Spielgruppenleiterin stimmt zu, erwidert jedoch, dass sie keine all zu grossen PC-Kenntnisse besitzt und die Rückmeldung daher für sie kompliziert geworden wäre.

Fazit: Rückmeldungen per E-Mail wären billiger gewesen, diese Abmachung hätte aber früher erfolgen müssen.

8. Telefongespräch

Themen: Rückmeldung mündlich

Die Expresssendung der Rückmeldung fehlt noch. Daher wird per Telefon bereits eine erste Rückmeldung gemacht. Es ergeben sich gute Gespräche. Die Spielgruppenleiterin erzählt von ihrer Weiterbildung zum Thema Sprache und wirft die Frage auf, ob auch die Autorinnen Erfahrungen mit Hochdeutsch in der Therapie gemacht haben. Es ergeben sich ergiebige Anhaltspunkte für die Bearbeitung der Sammlung.

Fazit: Eigentlich war die mündliche Rückmeldung schon lange geplant (zweiter Besuch). Zu jenem Zeitpunkt hatte die Spielgruppenleiterin die Sammlung aber noch nicht genau angeschaut. Die Rückmeldung am Telefon brachte letztlich viel mehr als die später erhaltenen Notizen.

9. Telefongespräch

Themen: Rückmeldung erhalten

Die Autorin bedankt sich für die Rückmeldung. Es wird besprochen, wie die Auswertung für die Spielgruppenleiterin war. Diese ist begeistert. Sie fragt nach, ob sie am Ende auch ein Exemplar bekommt, da sie die Spiele sehr vielseitig und gut einsetzbar findet.

Fazit: Der Spielgruppenleiterin wird ebenfalls ein Exemplar der Sammlung gebunden.

10. Telefongespräch

Themen: Danksagung/Vereinbarung eines letzten Treffens/Übergabe der fertigen Sammlung

Die Autorin bedankt sich nochmals bei der Spielgruppenleiterin. Es wird ein Treffen vereinbart, bei dem die Übergabe der fertigen Sammlung geplant ist. Die Spielgruppenleiterin zeigt sich hoch erfreut. Sie wünscht sich auch die gemachten Fotos auf CD.

Fazit: Der Termin für die Übergabe der fertigen Sammlung ist vereinbart. Die Spielgruppenleiterin wird die Fotos der Kinder auf einer CD geschenkt bekommen.

VII. Fragen zur Materialsammlung an die Spielgruppenleiterin

- Sind die Anleitungen verständlich?

- Sind die Übungen durchführbar?

- Ist die Materialsammlung übersichtlich aufgebaut?

- Wie gefällt Ihnen das Layout?

- Würden Sie die Spiele in ihrem Spielgruppenalltag einsetzen?

- Sind die Übungen verständlich erklärt?

- Helfen Ihnen die zu jeder Übung folgenden Erklärungen?

- Finden Sie die Spiele passend für den Spielgruppenalltag?

- Was würden Sie verändern?

- Was gefällt Ihnen besonders gut an der Materialsammlung?

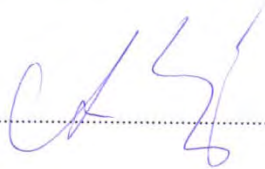
Die Antworten auf die Fragen finden sich in Kapitel 3.2.5. Es wurden nicht alle Fragen beantwortet.

Bitte ankreuzen:

Ja, ich bin einverstanden, dass Sie mein Kind für die Abschlussarbeit fotografieren dürfen.

Nein, ich möchte NICHT, dass Sie mein Kind fotografieren!

Unterschrift:

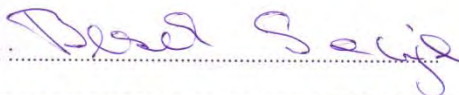


Bitte ankreuzen:

Ja, ich bin einverstanden, dass Sie mein Kind für die Abschlussarbeit fotografieren dürfen.

Nein, ich möchte NICHT, dass Sie mein Kind fotografieren!

Unterschrift:

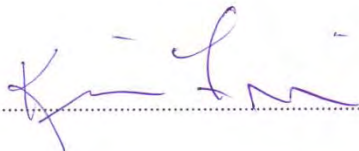


Bitte ankreuzen:

Ja, ich bin einverstanden, dass Sie mein Kind für die Abschlussarbeit fotografieren dürfen.

Nein, ich möchte NICHT, dass Sie mein Kind fotografieren!

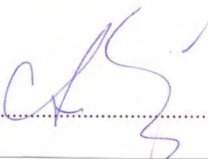
Unterschrift:



Bitte ankreuzen:

Ja, ich bin einverstanden, dass Sie mein Kind für die Abschlussarbeit fotografieren dürfen.

Nein, ich möchte NICHT, dass Sie mein Kind fotografieren!

Unterschrift: 

Bitte ankreuzen:

Ja, ich bin einverstanden, dass Sie mein Kind für die Abschlussarbeit fotografieren dürfen.

Nein, ich möchte NICHT, dass Sie mein Kind fotografieren!

Unterschrift: 

Bitte ankreuzen:

Ja, ich bin einverstanden, dass Sie mein Kind für die Abschlussarbeit fotografieren dürfen.

Nein, ich möchte NICHT, dass Sie mein Kind fotografieren!

Unterschrift: 

Bitte ankreuzen:

Ja, ich bin einverstanden, dass Sie mein Kind für die Abschlussarbeit fotografieren dürfen.

Nein, ich möchte NICHT, dass Sie mein Kind fotografieren!

Unterschrift: Y. Peter

Bitte ankreuzen:

Ja, ich bin einverstanden, dass Sie mein Kind für die Abschlussarbeit fotografieren dürfen.

Nein, ich möchte NICHT, dass Sie mein Kind fotografieren!

Unterschrift: Devin M. Schul

Quellenangaben:

<http://www.gis.zh.ch/gb4/stzh/default2.asp> [9.01.2010]

<http://www.spielgruppe.ch/p47.html> [9.01.2010]

<http://www.spielgruppe.ch/p473.html?action=detail&id=30002080&dportal=1>
[9.01.2010]

Fotos: Hanser, Chiara

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Logo der Spielgruppe Waggis	5
Abbildung 2: Standort der Spielgruppe Waggis	6
Abbildung 3: Raum fürs Freispiel.....	6
Abbildung 4: Raum fürs Freispiel.....	7
Abbildung 5: Ess- und Basteltisch	7
Abbildung 6: Raum fürs Freispiel.....	7