

KörperSprache

Darstellung des Zusammenhangs zwischen
nonverbaler und verbaler Kompetenz
anhand der Symbolisierungsfähigkeit des fünfjährigen Kindes



Thesis

zur Erlangung des Grades

Master of Science (MSc)

am

Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz / Schloss Seggau (college@inter-uni.net, www.inter-uni.net)

vorgelegt von

Nina Fuisz-Szammer
&
Heidi Samonig

Graz, im Juni 2008

Nina Fuisz-Szammer, Graz
nina.fuisz-szammer@inode.at

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit selbstständig unter Nutzung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel verfasst zu haben.

(Unterschrift)

Graz, im Juni 2008

Heidi Samonig, Graz
samonig@physioaustria.at

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit selbstständig unter Nutzung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel verfasst zu haben.

(Unterschrift)

Graz, im Juni 2008

Thesis angenommen

INHALTSVERZEICHNIS

1	ZUSAMMENFASSUNG.....	4
1.1	Einleitung.....	Error! Bookmark not defined.
1.1.1	Einleitung – Bereich KÖRPER.....	5
1.1.2	Einleitung – Bereich SPRACHE.....	6
1.2	Zielsetzung.....	7
1.3	Forschungsfrage.....	8
1.4	Methodik.....	8
1.4.1	Design.....	9
1.4.2	Durchführung.....	9
1.4.3	TeilnehmerInnen.....	10
1.5	Ergebnisse.....	10
1.6	Schlussfolgerungen.....	Error! Bookmark not defined.
1.6.1	Interpretation der Ergebnisse.....	11
1.6.2	Eigenkritisches.....	12
1.6.3	Anregung für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung.....	12
2	EINLEITUNG.....	15
2.1	Einleitung – Bereich KÖRPER.....	15
2.1.1	Hintergrund für die Arbeit aus psychomotorischer Sicht.....	15
2.1.2	Aufgabenstellung – Bereich KÖRPER.....	16
2.1.3	Kommunikationssystem Körper.....	17
2.1.4	Körpersprache – Nonverbale Kommunikation.....	19
2.1.5	Körpersprache und Gender.....	29
2.1.6	Prozess der Symbolbildung.....	30
2.1.7	Leiblichkeit und symbolische Entwicklung.....	34
2.1.8	Von der Imitation zur Interpretation.....	35
2.2	Einleitung – Bereich SPRACHE.....	38
2.2.1	Hintergrund für die Arbeit aus logopädischer Sicht.....	38
2.2.2	Aufgabenstellung - Bereich SPRACHE.....	39
2.2.3	Kommunikationssystem Sprache.....	40
2.2.4	Entwicklung der Bedeutung.....	42
2.2.5	Erfassen semantischer Merkmale.....	45
2.2.6	Vorsprachliche Entwicklungsschritte.....	47
2.2.7	Erste Worte und Wortschatzerweiterung.....	49
2.2.8	Innere Repräsentationen und Entdeckung der Symbolfunktion.....	51
2.2.9	Semantische Netzwerke.....	54
2.2.10	Überwindung von Raum und Zeit.....	56
2.3	KÖRPER und SPRACHE.....	59
2.4	Forschungsfrage.....	62
2.4.1	Psychomotorische Sichtweise.....	62
2.4.2	Logopädische Sichtweise.....	63
2.4.3	Formulierung der Forschungsfrage.....	63
2.5	Arbeitshypothesen.....	64
2.6	Besonderheiten in der Untersuchung von Körperausdruck.....	65

3	METHODIK	66
3.1	Die Erhebung	67
3.1.1	Quantitative Analyse von Produktion und Interpretation motorischer Expressivität: Bereich KÖRPER.....	67
3.1.2	Quantitative Analyse von Produktion und Interpretation von Umschreibungen: Bereich SPRACHE.....	68
3.2	Beschreibung der Stichprobe	68
3.3	Katalog der Items.....	69
3.4	Auswahl der Items	70
3.4.1	Theoretischer Hintergrund für die Auswahl der Items im Bereich KÖRPER	70
3.4.2	Theoretischer Hintergrund für die Auswahl der Items im Bereich SPRACHE	72
3.5	Untersuchungsablauf.....	74
3.5.1	Untersuchungsablauf KÖRPER Kategorie 1	77
3.5.2	Untersuchungsablauf KÖRPER Kategorie 2	79
3.5.3	Untersuchungsablauf KÖRPER Kategorie 3	83
3.5.4	Untersuchungsablauf KÖRPER Kategorie 4	86
3.5.5	Untersuchungsablauf SPRACHE Kategorie 1	88
3.5.6	Untersuchungsablauf SPRACHE Kategorie 2	90
3.5.7	Untersuchungsablauf SPRACHE Kategorie 3	91
3.5.8	Untersuchungsablauf SPRACHE Kategorie 4	93
3.6	Statistische Auswertung.....	94
4	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	95
4.1	Verteilung der ProbandInnen.....	95
4.2	Verteilung der erreichten Punktwerte im Bereich KÖRPER und Bereich SPRACHE.....	96
4.2.1	Verteilung der Punktwerte für KÖRPER-Interpretation und KÖRPER-Produktion.....	97
4.2.2	Verteilung der Punktwerte für SPRACHE-Interpretation und SPRACHE-Produktion .	98
4.3	Erreichte Punktwerte für einzelne Items	100
4.3.1	Items im Bereich KÖRPER.....	100
4.3.2	Items im Bereich SPRACHE	102
4.4	Zusammenhänge zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE.....	104
4.4.1	Zusammenhänge Produktion.....	104
4.4.2	Zusammenhänge Interpretation.....	105
4.5	Darstellung der Unterschiede zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE anhand einzelner Kategorien	105
4.6	Vergleich zwischen den Bereichen KÖRPER-Interpretation, KÖRPER-Produktion, SPRACHE-Interpretation, SPRACHE-Produktion.....	106
4.7	Vergleich der einzelnen Kategorien im Bereich KÖRPER	106
4.8	Vergleich der einzelnen Kategorien im Bereich SPRACHE	107
4.9	Vergleich der Leistungen in Produktion und Interpretation von Kategorie 4.....	107
4.10	Leistungsvergleich zwischen Buben und Mädchen	108
5	DISKUSSION	109
5.1	Kurzdarstellung der Ergebnisse	109
5.2	Überprüfung der Forschungsfrage und Hypothesen	110
5.2.1	Forschungsfrage	110
5.2.2	Überprüfung der Hypothese 1	110

5.2.3	Überprüfung der Hypothese 2	112
5.2.4	Überprüfung der Hypothese 3 (KÖRPER).....	114
5.2.5	Überprüfung der Hypothese 4 (SPRACHE)	117
5.2.6	Überprüfung der Hypothese 5 (KÖRPER).....	118
5.2.7	Überprüfung der Hypothese 6 (SPRACHE)	120
5.3	Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Wahl der Items und Kategorien.....	120
5.3.1	Items aus dem Bereich KÖRPER.....	121
5.3.2	Items aus dem Bereich SPRACHE	125
5.3.3	Zuordnung der Items zu einzelnen Kategorien	128
5.4	Schlussfolgerungen	130
5.4.1	Schlussfolgerungen aus psychomotorischer Sicht	130
5.4.2	Schlussfolgerungen aus logopädischer Sicht	132
5.4.3	Bedeutung der Ergebnisse für die Differentialdiagnostik von sprachlichen Entwicklungsstörungen	133
5.4.4	Allgemeine Schlussfolgerungen KÖRPER und SPRACHE	134
5.4.5	Ausblick für die weiterführende Arbeit	136
5.5	Gedanken zu weiterführender wissenschaftlicher Auseinandersetzung	138
5.5.1	Weiterentwicklung des Untersuchungsbogens.....	138
5.5.2	Untersuchung von mehrsprachigen Kindern.....	138
5.5.3	Folgeuntersuchung zum Lesesinnverständnis	139
6	LITERATURVERZEICHNIS	140
	ANHANG 1: Untersuchungsanweisung „KörperSprache“	154
	ANHANG II: Auswertungsprotokoll „KörperSprache“	158



www.inter-uni.net > Forschung

„KörperSprache“

Darstellung des Zusammenhangs zwischen nonverbaler und verbaler Kompetenz anhand der Symbolisierungsfähigkeit des fünfjährigen Kindes

Zusammenfassung der Arbeit (redaktionell bearbeitet)

Fuisz-Szammer Nina & Samonig Heidi mit Elke Mesenholl-Strehler (Betreuerin)

Interuniversitäres Kolleg (college@inter-uni.net) 2008

Einleitung

Hintergrund und Stand des Wissens

Die vorliegende Arbeit entstand aus dem Anliegen heraus, eine individuelle, mehrdimensionale Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten des Vorschulkindes aufzuzeigen, um die Diskussion zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter um eine wesentliche Perspektive zu erweitern.

Im Sinne einer interdisziplinären Betrachtungsweise von sprachlich-kognitiven Entwicklungsvorgängen widmen sich die Autorinnen dem Thema „KörperSprache“ aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln. Nina Fuisz-Szammer (Logopädin) befasst sich mit dem Thema aus logopädischer Perspektive, Heidi Samonig (Physiotherapeutin) schreibt aus psychomotorischer Sicht. Die körperlichen und sprachlichen Symbolkompetenzen im Entwicklungsverlauf des Kindes werden fachspezifisch getrennt betrachtet und in Beziehung zueinander gestellt.

Für den Leser / die Leserin sind die einzelnen Abschnitte gekennzeichnet durch die jeweiligen Bezeichnungen „Bereich KÖRPER“ (Samonig) und „Bereich SPRACHE“ (Fuisz-Szammer).

Ziel dieser Arbeit ist eine integrative Betrachtung von Körper und Sprache als zwei gleichberechtigte autonome Größen im erkenntnistheoretischen Prozess des Spracherwerbs. Dabei geht es zum einen um die Bestätigung des Abhängigkeitsverhältnisses von Körper und Sprache für die Entwicklung symbolischer Kompetenzen, zum anderen soll aufgezeigt werden, welche Einflussgrößen wichtig sind, damit ein Kind von handlungsorientiertem Denken zu reflexivem, problemlösendem Denken gelangen kann.

Erst dieses reflexive Denken ermöglicht einen flexiblen Symbolgebrauch und somit auch die Fähigkeit, Bedeutungsfelder zu erschließen und sich sprachlich über Zeit und Raum hinwegzusetzen.

Die Symbolisierungsfähigkeit des Kindes drückt sich darin aus, dass das Kind in der Lage ist, aufgrund seiner Erfahrungen innere Vorstellungen aufzubauen, welche die Wirklichkeit repräsentieren. Im Entwicklungsverlauf lernt das Kind, auf diese inneren Repräsentationen mittels körperlichen und sprachlichen Dialoggeschehens Bezug zu nehmen und sich somit im Interaktionsprozess auf bereits aufgebautes Bedeutungswissen zu beziehen. Es tut dies, indem es Symbole mit inneren Bildern in Zusammenhang bringt, wodurch die Basis für kommunikative Prozesse und damit die Grundlage für den weiteren Spracherwerb gelegt wird. Die Symbolisierungsfähigkeit schreitet im Vorschulalter weiter fort, die Repräsentationen werden im Laufe der Entwicklung immer komplexer und flexibler. Dadurch wird Kommunikation über Nicht-Vorhandenes möglich, das Kind ist somit auch in der Lage, über Abstraktes, über Gedanken und Gefühle zu kommunizieren.

In der vorliegenden Studie wird die Symbolisierungsfähigkeit exemplarisch an fünfjährigen Kindern untersucht. Die Symbolkompetenzen werden über die Beurteilung von Verstehens- und Ausdrucks-kompetenzen im Bereich SPRACHE sowie die Beurteilung von Verstehens- und Darstellungsmöglichkeiten im Bereich KÖRPER beobachtet und in Zusammenhang gebracht.

Einleitung – Bereich KÖRPER

Im Fokus der Aufmerksamkeit steht der Symbolgehalt körperlichen Ausdrucksgeschehens, also der kognitive Aspekt von Körpersprache. Zum einen wird aufgezeigt, inwieweit nonverbale Kommunikation als Informationsträger für vorhandene innere Repräsentationen gesehen werden kann und zum anderen, ob die Beurteilung motorischer Expressivität demnach Rückschlüsse auf die sprachlichen Verstehenskompetenzen des Kindes zulässt.

Um zu erläutern, welchen Beitrag der Körper mit all seinen Aspekten der Wahrnehmung für die erkenntnistheoretische kognitive Verarbeitung und Bedeutungskonstitution liefert, wird dargestellt, wie sich nonverbale kommunikative Fähigkeiten entwickeln, was Kinder über den Körper auszudrücken vermögen und wie sie Körpersignale verstehen lernen.

Dazu werden jene nonverbalen Kommunikationskanäle beschrieben, die im Rahmen der kindlichen Entwicklung für Erkenntnisgewinn, Ausdruck und Mitteilung als wesentlich erachtet werden. Es sind dies im Besonderen die Gestik, der Gesichtsausdruck sowie der emotionale Körperausdruck.

Die Bedeutung nonverbaler Vorläufer der Sprache im Prozess der Symbolisierung wird anhand verschiedener Theorien dargestellt. Vom strukturalistischen Ansatz Piagets, wo konkretes Handeln als Voraussetzung für das Bilden von Symbolen gesehen wird, bis hin zu Vygotskijs Dynamik der sozialen Interaktion wird das Entstehen von inneren Bildern thematisiert. Zudem wird der emotionalen Aufladung von Symbolen besondere Bedeutung zugesprochen, da sie Voraussetzung dafür ist, dass Gedanken als bedeutungsvoll wahrgenommen und verlässlich abgespeichert werden.

Hinter jeder wahrgenommenen Bewegungshandlung liegt eine Bedeutung. Über das Nachahmen und Abgleichen in den Interaktionsgeschehnissen entsteht eine Bedeutungskongruenz, die als inneres Bild abgespeichert wird. Die so entstandenen inneren Repräsentationen werden in weiterer Folge mit konventionalisierten Symbolen verbunden, wie z.B. einer Geste oder einem Wort, welche sozial „geteilt“

im Kommunikationsprozess verstanden werden. Über die Vorstellung von konkreten Gegenständen aus dem unmittelbaren Lebensalltag kommt das Kind zunehmend zum Erwerb abstrakterer Begriffe oder Handlungen. Dasselbe gilt für die symbolische Darstellung von Begriffen auf körperlicher Ebene. Im Laufe der Entwicklung wird das Kind variabler im Körperausdruck und kann beim Versuch, eine Handlung darzustellen, ganze Handlungssequenzen gestisch zeigen.

Das Kind drückt sich über den Körper aus, Denken wird nach außen getragen. Bewegung wird dabei als Bedeutungsphänomen gesehen und unter dem Aspekt der sich ausdrückenden Sinnhaftigkeit gedeutet. Dazu wird in Anlehnung an die phänomenologische Sichtweise Merleau-Pontys der Bezug von Leiblichkeit und symbolischer Entwicklung thematisiert.

Für die Interpretation nonverbaler Kommunikationsmuster wird aufgezeigt, wie das Kind den Bedeutungsgehalt symbolischer Gesten anderer verstehen lernt und welche Rolle dabei der wahrnehmende Körper im Erkenntnisprozess spielt. Hier fällt der „Theory of Mind“ besondere Bedeutung zu, da das Kind in Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit auch die kommunikative Absicht des anderen verstehen lernt. Dabei zeigt die frühe Gestenkommunikation sehr deutlich die Verzahnung von Wahrnehmungs-, sozial-kognitiven und motivationalen Fähigkeiten mit der sprachlichen Entwicklung.

Einleitung – Bereich SPRACHE

Im Zentrum dieser Arbeit steht das Kommunikationssystem „Sprache“ und im Besonderen die Möglichkeiten des Kindes, aufgrund der sich entwickelnden Symbolisierungsfähigkeit Sprache repräsentativ, also stellvertretend für die Realität, zu verwenden. Sprache dient dem Kind als Medium zur Informationsübermittlung, sie ermöglicht es, Gedanken und Gefühle an eine andere Person zu übermitteln.

In der kindlichen Entwicklung ist die Erlangung der gemeinsamen Aufmerksamkeit ein entscheidender Schritt auf dem Weg zum Teilen von Bedeutungsinhalten. Über diesen Entwicklungsschritt wird ein intentionales Verweisen für das Kind interessant und notwendig. Aus intentionalen Gesten, die häufig mit Lauten kombiniert werden, entwickeln sich erste Dialoge über Dinge, die das Kind in seinem Umfeld wahrnimmt. Sprache wird in der ersten Zeit kontextbezogen gebraucht, das Kind begleitet Erlebnisse aus seinem Alltag mit Sprache.

Begriffe sind geistige Strukturen, die es dem Kind ermöglichen, aufgrund der Erlebnisse mit seiner Umwelt Dinge, Ereignisse oder Zustände mental abzubilden. Diese inneren Repräsentationen werden mit Bedeutungsmerkmalen versehen und in Folge mit Wortformen in Verbindung gebracht. Durch diese Verknüpfung innerer Bilder mit Worten kann Sprache wechselseitige Kommunikation ermöglichen und somit ihrer Funktion als Kommunikationsmittel gerecht werden.

Wortbedeutungen werden mit bestimmten semantischen Merkmalen versehen, einem Wort werden typische Eigenschaften zugewiesen, um es von der Bedeutung anderer Wörter unterscheiden zu können. Diese für einen Begriff relevanten Eigenschaften sind zum Teil konventionalisiert, wir können also davon ausgehen, dass einem Wort bestimmte klassische Merkmale zugeschrieben werden. Im frühen kindlichen Sprachgebrauch sind diese Merkmale noch stark von der persönlichen Erlebniswelt geprägt, für den Sprachgebrauch ist aber entscheidend, dass das Kind allmählich objektiv gültige Merkmale von subjektiven differenziert. Damit erfolgt eine Annäherung an die gesellschaftlich gültige Bedeutung von Worten, während trotzdem eine individuelle Perspektive erhalten bleibt.

Die Entwicklung der Bedeutungsgebung vollzieht sich von „konkret“ zu „abstrakt“. Mit Begriffen werden vermehrt abstrakte Zuweisungen in Verbindung gebracht, indem eine Loslösung aus dem Kontext vollzogen wird.

Durch die Weiterentwicklung des Spielverhaltens hin zu symbolischen Spielsequenzen wird eine Lösung aus Raum und Zeit möglich, welche sich gleichzeitig auch im Sprachgebrauch zeigt. Das Kind ist jetzt in der Lage, nicht-situationale Aussagen zu verstehen und auch selbst sprachlich auf Nicht-Vorhandenes Bezug zu nehmen.

Der kindliche Spracherwerb vollzieht sich vom handlungsbegleitenden hin zum repräsentativen Gebrauch, Sprache löst sich dabei von der Handlung. Die Erfahrung, dass Sprache beim Gegenüber etwas bewirken kann, löst im Kind einen entscheidenden Impuls aus, dieses Sprachsystem zunehmend auszubauen und zu verbessern, um von seiner Umwelt verstanden zu werden.

Die Herauslösung von sprachlichen Inhalten aus dem Kontext bewirkt die Möglichkeit, Sprache über metasprachliche Mittel zu reflektieren und zu analysieren. Mittels Metasprache kann das Kind seine Bedeutungsgebung differenzieren und erweitern.

Entscheidend für die kommunikative Funktion der Sprache ist gleichzeitig die Entwicklung der Perspektivenübernahme. Durch sie kann das Kind sich in die Vorstellungswelt des Gegenübers einfühlen und die Situation und das Vorwissen des Gesprächspartners in der Wahl seiner sprachlichen Mittel berücksichtigen.

Für die Produktion und Interpretation sprachlicher Mitteilungen muss das Kind in der Lage sein, Worte mit bestimmten Merkmalen in Verbindung zu bringen und diese über innere Vorstellungen abzurufen. Im Vorschulalter sollten innere Repräsentationen bereits sehr komplex und variabel sein und über Sprache differenziert ausgedrückt werden können.

Zielsetzung

Die Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit, also der zunehmende Aufbau innerer Repräsentationen, wird als wichtiger Bestandteil in der Beurteilung sprachlich-kognitiver Funktionen gesehen. Das Kind durchläuft in seiner Entwicklung mehrere Stufen und gelangt über das konkrete Handeln von einfachen inneren Bildern zu immer komplexer werdenden symbolischen Repräsentationen.

Für die nonverbale Kommunikation gilt, dass der Symbolgrad der gestischen Darstellung sich von konkreter zu symbolischer Repräsentation hin entwickelt. Das Kind gelangt von einfachen ikonischen Gesten bzw. Body-Part-Object-Darstellungen (z.B. das Messer wird mittels gestrecktem Zeigefinger symbolisiert) hin zu Imaginary-Object-Gesten (z.B. das Messer wird über die typische Handhaltung, mit der man ein Messer hält, und die Handlung „Schneiden“ dargestellt). Gleichzeitig wird die Variabilität im nonverbalen Ausdruck immer flexibler, das Kind kann mehrere passende Handlungssequenzen zur Darstellung eines Begriffs finden. Beim Erkennen pantomimisch dargestellter Begriffe gelingt es dem Kind zunehmend, im Sinne einer Metarepräsentation auf entsprechende innere Repräsentationen zurückzugreifen und kulturellen und sozialen Konventionen folgend den gesuchten Begriff zu erraten.

In den sprachlichen Verstehens- und Produktionskompetenzen zeigt sich ebenso eine Entwicklung von „konkret“ hin zu „abstrakt“. Das Kleinkind versteht sprachliche Informationen nur im Kontext, es braucht also vorerst die Realität, um Sprache darauf beziehen zu können. Erst durch die zunehmende Fähigkeit, innere Vorstellungen aufzubauen, entwickelt sich die Möglichkeit, Sprache unabhängig vom Kontext zu verstehen und auch selbst repräsentativ anzuwenden. Die Erfassung von semantischen Merkmalen spielt in der Ausdifferenzierung des Sprachsystems eine große Rolle, das Vorschulkind sollte bereits in der Lage sein, allgemein gültige Merkmale mit Begriffen in Verbindung zu bringen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, einen Weg aufzuzeigen, wie nonverbale und verbale Repräsentationsprozesse bei Kindern im Vorschulalter beobachtbar sind. Der Zusammenhang zwischen sprachlich-symbolischer und körperlich-symbolischer Kompetenz soll dabei dargestellt und nachgewiesen werden. Die Symbolkompetenzen werden an der Variabilität des kindlichen Ausdrucksgeschehens gemessen. Die Fähigkeit zum symbolischen Denken kann als entscheidende Voraussetzung für den Schuleinstieg und damit jene Wissensvermittlung, die vorrangig über sprachliche Mittel kommuniziert wird, gesehen werden.

Forschungsfrage

Untersucht werden die nonverbale und verbale Ausdrucks- und Verstehensfähigkeit des fünfjährigen Kindes anhand seiner Symbolisierungsfähigkeit. Die zugrunde gelegte Forschungsfrage lautet:

„Lässt sich ein Zusammenhang zwischen motorisch-expressiven und sprachlichen Symbolkompetenzen beim fünfjährigen Kind darstellen?“

Ausgehend von dieser Forschungsfrage werden sechs Hypothesen abgeleitet, welche die Fragestellung weiter konkretisieren und sich mit verschiedenen Aspekten der kindlichen Symbolkompetenz auseinandersetzen.

Die Haupthypothese beinhaltet die Annahme, dass es einen relevanten Zusammenhang zwischen der Entwicklung von körperlichen und sprachlichen Verstehens- und Ausdruckskompetenzen gibt. Ausgehend davon wird angenommen, dass sich in der Untersuchung ein Zusammenhang darstellen lässt zwischen den erreichten Werten des Kindes für die Bereiche KÖRPER und SPRACHE. Dieser soll sowohl in den Gesamtwerten für beide Bereiche als auch getrennt für Produktion und Interpretation untersucht werden.

Weitere Hypothesen beschäftigen sich unter anderem mit der Symbolentwicklung von „konkret“ nach „abstrakt“, mit geschlechtsspezifischen Unterschieden und Unterschieden in der nonverbalen und verbalen Übermittlung von Emotionsbegriffen.

Methodik

Um den Zusammenhang zwischen Kompetenzen im motorisch-expressiven Bereich und im sprachlichen Bereich entsprechend erforschen zu können wurde versucht, auf die verschiedenen Ebenen der Symbolisierungsfähigkeit des Kindes einzugehen und die Entwicklung von sehr konkreten Vorstellungen aus dem Hier und Jetzt hin zu abstraktem Denken zu berücksichtigen.

In einem eigens für diesen Zweck konstruierten Untersuchungsbogen wurden verschiedene Kategorien von Items gewählt, die dieser zunehmenden Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit entsprechen – von konkreten Begriffen aus dem Alltag des Kindes (z.B. Stift) hin zu komplexeren Begriffen (z.B. Geburtstag) und Basisemotionen (z.B. Furcht).

Im Rahmen einer strukturierten, teilnehmenden Beobachtung wurden diese Items in verschiedenen Kategorien erhoben und quantitativ ausgewertet. Die Daten wurden als ordinale Daten in einem nicht-parametrischen Verfahren behandelt. Durch die Auswertung der Daten wurden Rückschlüsse auf ausgewählte Zusammenhänge und Variableneigenschaften gezogen.

Design

Das Untersuchungsdesign, die Beobachtungskategorien sowie die Bewertungskriterien wurden im Sinne eines interdisziplinären Forschungsgedankens von den Autorinnen gemeinsam erstellt. Hierbei wurde auf eine möglichst gute Vergleichbarkeit von Items und Beurteilungskriterien im Bereich KÖRPER und SPRACHE geachtet. Die jeweiligen Items für KÖRPER und SPRACHE wurden theoriegeleitet ausgewählt und je nach Symbolisierungsgrad vier Kategorien zugeteilt.

Die Untersuchungssituation wurde mit Videokamera aufgezeichnet und von beiden Versuchsleiterinnen unabhängig voneinander nach vorgegebenen Kriterien ausgewertet. Die Bewertungspunkte wurden gemittelt, um die Einschätzungen zu objektivieren.

Durchführung

Die Untersuchung erfolgte im Bewegungsraum des Kindergartens der teilnehmenden Kinder. Die Kinder wurden grundsätzlich einzeln getestet, hatten aber auch die Möglichkeit, sich ein zweites Kind als BegleiterIn auszusuchen.

Für den Untersuchungsgang wurde eine Handpuppe (der Vogel „Pauli“) herangezogen. Das Kind wurde aufgefordert, Pauli beim Erraten von Begriffen zu helfen und für ihn Begriffe darzustellen bzw. zu umschreiben. Dies sollte die Aufmerksamkeit des Kindes weg von der beobachtenden Versuchsleiterin hin zur Handpuppe lenken und den spielerischen Charakter der Erhebungssituation unterstreichen.

Im Bereich KÖRPER sollte das Kind die von der Versuchsleiterin gestisch dargestellten Begriffe erraten (Interpretation) und anschließend selbst Items körperlich so darstellen, dass die Handpuppe „Pauli“ diesen Begriff errät (Produktion). Die Erhebung umfasste somit eine Analyse von Produktion und Interpretation motorischer Expressivität anhand von gestischer Darstellung. Die Vielfalt und Variabilität der gestischen Darstellung wurde als Beurteilungskriterium herangezogen. Dies drückte sich darin aus, dass das Kind im Bemühen, verstanden zu werden, auf mehrere innere Repräsentationen zurückgreifen konnte und somit ein ganzes Bedeutungsfeld erschloss.

Im Bereich SPRACHE wurde die sprachliche Verstehenskompetenz (Interpretation) an der Fähigkeit gemessen, anhand von Umschreibungen der Versuchsleiterin innere Bilder aufzubauen und somit Worte erraten zu können. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit (Produktion) wurde an der Fähigkeit des Kindes gemessen, Begriffe für „Pauli“ sprachlich so zu umschreiben, dass er das gesuchte Wort erraten konnte. Die sprachlichen Kompetenzen wurden anhand der Fähigkeit des Kindes gemessen, Umschreibungen zu verstehen und selbst zu den ausgewählten Items passende Umschreibungen zu finden.

Im Fokus stand dabei die Möglichkeit, sich einem Begriff auf unterschiedlichen Ebenen anzunähern, also verschiedene Umschreibungsmöglichkeiten zu finden. Formale sprachliche Fähigkeiten, wie Artikulation und Grammatik, wurden nicht berücksichtigt.

Für die verwendeten Items wurden Begriffe gewählt, die von konkreten Gegenständen hin zu Handlungen und abstrakten Begriffen immer komplexer wurden und dem Wortschatz eines fünfjährigen Kindes entsprechen.

TeilnehmerInnen

An der Untersuchung nahmen 42 Kinder teil. Bei drei Kindern war die Testdurchführung nicht möglich, da diese der Testsituation emotional nicht gewachsen waren. In diesen drei Fällen wurde die Untersuchung abgebrochen, und die Daten wurden nicht in die weitere Auswertung aufgenommen. Damit ergab sich eine Gesamtstichprobe von 39. Alle Datensätze waren vollständig ausgefüllt und somit für die statistische Auswertung verwendbar.

Das durchschnittliche Alter der Kinder betrug 67,26 Monate, wobei das Alter zwischen 60 und 71 Monaten variierte. Die Geschlechterverteilung lag bei 48,7% männlichen (19) und 51,3 % weiblichen (20) ProbandInnen. Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Buben betrug 67,11, das Durchschnittsalter der Mädchen 67,40 Monate.

Alle Kinder sprachen Deutsch als Muttersprache oder gleichwertige Zweitsprache, um vergleichbare Werte zu erzielen. Die Untersuchung fand in drei verschiedenen Kindergärten statt. Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig, die Eltern wurden auf Wunsch über die Ergebnisse der Untersuchung informiert.

Ergebnisse

Das Ziel dieser Untersuchung lag im Wesentlichen darin, den Zusammenhang zwischen körperlicher und sprachlicher Entwicklung im symbolischen Bereich nachzuweisen. Dazu wurden die Ausdrucks- und Verstehenskompetenzen von fünfjährigen Kindern auf körperlicher und sprachlicher Ebene getestet und miteinander verglichen.

Es konnte in den beiden Bereichen KÖRPER und SPRACHE jeweils ein Gesamtwert von 36 Punkten erreicht werden. Diese Punkteanzahl ergab sich aus den Teilsummen für Interpretation (18) und Produktion (18) im jeweiligen Bereich.

Im Bereich KÖRPER erreichten die teilnehmenden ProbandInnen Werte zwischen 20 und 36 Punkten, im Bereich SPRACHE wurden Werte zwischen 16 und 36 Punkten erreicht. Der Median für KÖRPER lag bei 30, für SPRACHE bei 29.

Für KÖRPER-Interpretation wurden Werte zwischen 8 und 18 Punkten erreicht, im Bereich KÖRPER-Produktion zwischen 9 und 18 Punkten.

Für SPRACHE-Interpretation erreichten die Kinder Werte zwischen 7 und 18 Punkten, im Bereich SPRACHE-Produktion konnten zwischen 5 und 18 Punkte vergeben werden.

Der Medianwert für KÖRPER-Interpretation und SPRACHE-Interpretation lag jeweils bei 15, somit ist dieser in beiden Bereichen gleich hoch. Auch die Medianwerte für KÖRPER-Produktion (16) und SPRACHE-Produktion (15,5) ergaben einen vergleichbar hohen Wert.

Die Gesamtpunktezahlen der Bereiche KÖRPER und SPRACHE zeigten einen signifikanten Zusammenhang ($r=,575$, $p<,001$). Somit konnte die Haupthypothese deutlich bestätigt werden.

Aufgeschlüsselt nach Produktion und Interpretation des jeweiligen Bereiches zeigte sich, dass die Fähigkeit des Kindes zur Produktion symbolischer Gesten eine signifikante Entsprechung fand in der Möglichkeit, Begriffe verbal zu umschreiben ($r=,661$, $p<,001$). Auch in der Fähigkeit, symbolische Gesten zu interpretieren und verbale Umschreibungen zu verstehen, konnte ein signifikanter Zusammenhang aufgezeigt werden ($r=,337$, $p=,036$). Damit findet die Haupthypothese auch im Vergleich der Unterbereiche Produktion und Interpretation ihre Bestätigung.

Ausgehend von konkreten, sehr alltagsnahen Begriffen, die anhand weniger Merkmale dargestellt bzw. umschrieben werden konnten, wurden immer abstraktere, komplexere Begriffe gewählt, um der zunehmenden Komplexität im symbolischen Denken gerecht zu werden. Die Auswertung der Ergebnisse zeigte einen deutlichen Leistungsabfall bei komplexen Begriffen und bildet so die Entwicklung des kindlichen Denkens von konkreten zu abstrakten Vorstellungen ab. Die Produktion und Interpretation von Basisemotionen fiel den Kindern jedoch leichter als jene für komplexe Begriffe.

Wie von den Autorinnen angenommen, war es für die untersuchten Kinder wesentlich schwieriger, Emotionen durch Sprache zu vermitteln als durch die Darstellung eines körperlichen Ausdrucksgeschehens. Hier konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den Produktionsleistungen im motorischen und sprachlichen Bereich aufgezeigt werden.

Im Vergleich zwischen Buben und Mädchen zeigten sich bei den Mädchen signifikant höhere Werte, sowohl für Leistungen im motorisch-expressiven als auch im sprachlichen Bereich.

Ergebnisse

Interpretation der Ergebnisse

Die Qualität des motorischen Ausdrucks im Sinne der Variabilität körperlicher Ausdrucksformen sowie der zunehmenden Komplexität symbolischer Gesten findet eine relevante Entsprechung im Sprachverständnis und Sprachausdruck des Kindes. Nonverbale und verbale Kommunikationsmodi beeinflussen und ergänzen sich dabei wechselseitig.

Der Aufbau von begrifflichem Wissen erfolgt über sensomotorische Erlebniserfahrungen, der wahrnehmende Körper unterstützt dabei den kognitiven Erkenntnisprozess. Zusätzlich dient der Körper im Erkenntnisprozess aber auch als Vermittlungsinstanz. Das Kind gelangt über die körperliche Auseinandersetzung mit der Welt zu sozial und kulturell kontrolliertem Erfahrungswissen. Sprachliche Kompetenzen werden vom Kind in der Interaktion erworben, der körperliche Ausdruck ist dazu ein entscheidendes Mittel, das die Verlässlichkeit der Symbolisierung stützt und begleitet. Die Entwicklung von Erkenntnissen im sprachlichen Bereich kann niemals isoliert betrachtet werden, sondern zeigt sich eingebettet in den gesamten Entwicklungsprozess des Kindes.

Folgt man der Hypothese, dass es in der Entwicklung des körperlichen Ausdrucksgeschehens und des Spracherwerbs Abhängigkeiten und wechselseitige Beeinflussung gibt, ist dies eine wichtige Forderung an eine qualitative, mehrperspektivische Diagnostik und Behandlung von Sprachstörungen. Der Spracherwerb kann nicht losgelöst von nonverbalen Faktoren gesehen werden.

Gleichzeitig soll aber das Bewegungsverhalten des Kindes nicht nur nach funktionalen Aspekten beurteilt werden. Durch die Berücksichtigung des symbolischen Gehalts von motorisch-expressiven Handlungen eröffnet die Bewegungsdiagnostik eine zusätzliche Perspektive auf das Entwicklungsniveau des Kindes. In diesem Sinne können die Ergebnisse der Untersuchung die Diskussion über die Beurteilung von Sprachkompetenzen im Vorschulalter bereichern.

Besonders in der differentialdiagnostischen Betrachtung von Spracherwerbsstörungen erweist sich die genauere Abklärung der Symbolisierungsfähigkeit des Kindes als sinnvoll. Ein homogen niedriges Entwicklungsniveau im sprachlichen und körperlichen Bereich weist auf generelle Probleme beim Aufbau innerer Repräsentationen und damit auf eine geringe Symbolkompetenz hin. Schneiden hingegen Kinder im körperlichen Ausdruck deutlich besser ab als im sprachlichen, könnte dies auf Defizite im Wortabruf hindeuten, die nicht ausschließlich im symbolischen Bereich zu finden sind. Körperliche Ausdruckskompetenzen bilden einen geeigneten Ansatzpunkt, um Entwicklungsprozesse im sprachlichen Bereich in Gang zu bringen und zu begleiten.

Eigenkritisches

Die Auswahl der Items nach den theoriegeleiteten Kriterien hat sich nur zum Teil als günstig erwiesen. Deshalb sollen in einer Folgeuntersuchung zusätzliche Items getestet werden und auf die Schwierigkeit der symbolischen Darstellung hin überprüft werden. Auch ein Weglassen der Kategorienzuweisung unter Beibehaltung der Abstufung von „konkret“ zu „abstrakt“ wäre möglich und muss in der Planung eines neuen, überarbeiteten Untersuchungsbogens mitberücksichtigt werden.

Die quantitative Erhebung nonverbalen und verbalen Ausdrucks hat sich als nicht ausreichend erwiesen. Die von den Autorinnen angestrebte ganzheitliche Betrachtungsweise bedarf somit in einer weiterführenden Versuchsreihe einer Transkriptionsmethode, die quantitative und qualitative Elemente verbindet.

Anregung für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung

Ausgehend von dem vorliegenden Untersuchungsbogen haben die Autorinnen das Ziel, dieses Schema der sprachlich-kognitiven Entwicklungsdiagnostik zu modifizieren, indem die oben angeführten Überlegungen in einer erweiterten Version integriert werden.

Zusätzlich wäre eine Adaptation für die Beurteilung von Symbolkompetenzen bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache denkbar. Häufig lassen sich die sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache nicht eindeutig feststellen, gleichzeitig werden etwaige Verständnisprobleme meist ausschließlich auf die vorliegende Mehrsprachigkeit zurückgeführt, während keine Störung der allgemeinen Symbolkompetenz vermutet wird. Zudem erleichtert das Einbeziehen nonverbaler Kommunikationsmodi diesen Kindern das Erfassen des Bedeutungsgehalts von Wörtern und somit einen Einstieg in die neue Sprache.

Aus täglichen Diskussionen zum Thema Schule kann entnommen werden, dass ein hoher Anteil an Schulkindern durch mangelndes Lesesinnverständnis auffällt. Eine mögliche Schlussfolgerung aus den vorliegenden Daten wäre, dass sich die Probleme beim Aufbau symbolischer Kompetenzen im Schulalter fortsetzen, was sich vor allem auf die Möglichkeit, sinnerfassend zu lesen, auswirkt. Der Aufbau innerer Repräsentationen bleibt vage und wenig flexibel. Somit kann sich Sprache nicht als verlässliches Mittel zur Informationsübertragung etablieren. Ausgehend von diesen Überlegungen wird eine Folgeuntersuchung der beobachteten Kinder mit Fokus auf die Entwicklung des Lesesinnverständnisses in Betracht gezogen, welche im Laufe des zweiten Schuljahres der untersuchten Kinder erfolgen soll.

Im Bemühen, über die Grenzen der jeweiligen Spezialdisziplin hinauszuschauen, wurde versucht, der Komplexität in der kindlichen Entwicklung, im Speziellen der Entwicklung verbaler und nonverbaler Kommunikationskanäle, gerecht zu werden. Wichtigstes Kriterium war die Verwertbarkeit der Studie für eine individuelle, mehrdimensionale Beurteilung sprachlicher Kompetenzen des Kindes.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen Körpersymbolik und Spracherwerb gibt. Damit machen die Ergebnisse Mut, vermehrt körpersymbolische Aspekte in die Förderung sprachlicher Kompetenzen miteinzubeziehen und bestätigen bereits vorliegende Therapiemethoden, welche diesem Zusammenhang gerecht zu werden versuchen.

„Nonverbale Signale und die Sprache sind die Wege, auf denen die Gedanken der Menschen zueinander finden“ (Doherty-Sneddon 2005, S. 236).

Ausgewählte Literatur

Argyle, M. (1979). *Bodily Communication. Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation* (8. Auflage). Paderborn: Junfermann.

Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. ergänzte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.

Doherty-Sneddon, G. (2005). *Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen*. Bern: Verlag Hans Huber.

Dornes, M. (2006). *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Greenspan, S.I. & Shanker, S.G. (2007). *Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens*. Aus dem Amerikanischen von Andreas Nohl. Weinheim.

Kannengieser, S. (2003). *Kindersprache im Spracherwerb. Theorien zur Entstehung von Bedeutung – eine sprachphilosophische und entwicklungspsychologische Diskussion*. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1990). Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seewald, J. (2000). Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.

Szagun, G. (2006). Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Waldenfels, B. (2000). Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Zollinger, B. (1995). Die Entdeckung der Sprache (2., unveränderte Auflage). Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

Zollinger, B. (Hrsg.) (1998). Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit wurde von zwei Autorinnen im Sinne einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise von sprachlich-kognitiven Entwicklungsvorgängen verfasst und widmet sich dem Thema „KörperSprache“ aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln. Nina Fuisz-Szammer (Logopädin) nähert sich dem Thema aus logopädischer Sichtweise an, Heidi Samonig (Physiotherapeutin) schreibt aus psychomotorischer Sicht. Die Bedeutung körperlicher sowie sprachlicher Symbolkompetenzen für den Spracherwerb wird fachspezifisch getrennt betrachtet und in Beziehung zueinander gestellt.

Für den Leser / die Leserin sind die jeweiligen Abschnitte gekennzeichnet durch die Bezeichnungen Bereich KÖRPER (Samonig) bzw. Bereich SPRACHE (Fuisz-Szammer).

Im Bereich KÖRPER wird jener Beitrag beleuchtet, den der Körper in seiner Entwicklung als zeichengebendes Medium und als wahrnehmendes Erkenntnisobjekt im Prozess der Bedeutungskonstitution liefert. Dabei geht es um die Vermeidung einer einseitigen Orientierung an Kriterien der Sprachlichkeit in der Beurteilung von Sprach- und Sinnkompetenzen des Kindes. Augenmerk wird zum einen auf die kindliche Entwicklung der Körpersprache gelegt, zum anderen auf motorisch-expressive, symbolische Kompetenzen und deren Bedeutung für sprachlich-kognitive Entwicklungsvorgänge.

Das Kommunikationssystem „Sprache“ und im Besonderen die Möglichkeiten des Kindes aufgrund der sich entwickelnden Symbolisierungsfähigkeit Sprache repräsentativ zu verwenden, wird in der Einleitung zum Bereich SPRACHE behandelt.

Im Sinne eines interdisziplinären Forschungsgedankens wird das Untersuchungsdesign gemeinsam erarbeitet. Beim Erstellen der Beobachtungskriterien bzw. der Bewertungskriterien wird auf eine gute Vergleichbarkeit im verbalen und nonverbalen Bereich geachtet. Die Auswertung der Forschungsergebnisse erfolgt zum einen getrennt nach den Bereichen KÖRPER und SPRACHE, zum anderen werden mögliche Korrelationen erläutert, um einen Zusammenhang zwischen den beiden Bereichen darzustellen. In der abschließenden Ergebnisdiskussion werden KÖRPER und SPRACHE wieder zusammengeführt. Neben der Interpretation der Ergebnisse aus psychomotorischer bzw. logopädischer Sicht werden diese in Hinblick auf ihre Bedeutung in der Beurteilung kindlicher Sprachkompetenz analysiert. Mögliche Konsequenzen für die Diagnostik von Entwicklungsstörungen und die psychomotorische und logopädische Begleitung bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten werden thematisiert. Damit soll unserem Anliegen, sich dem gestellten Thema „KörperSprache“ fächerübergreifend zuzuwenden und somit den sprachlich-kognitiven Entwicklungsstand des Kindes individuell und mehrdimensional beurteilen zu können, entsprochen werden.

1.1 Einleitung – Bereich KÖRPER

1.1.1 Hintergrund für die Arbeit aus psychomotorischer Sicht

Die Sprachförderung ist seit den Ergebnissen der PISA-Studien wieder in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte gerückt.

Es wurde aufgezeigt, dass Bildungschancen in hohem Maße auch von den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder abhängen, was zur Folge hat, dass gerade im Vorschulbereich die Sprachförderung einen regelrechten Boom erlebt. Betrachtet man allerdings die unterschiedlichen Konzepte zur sprachlichen Bildung und Förderung im Kindergarten von Jampert et al. 2006), so muss festgestellt werden, dass diese Maßnahmen und bereitgestellten Materialien sehr funktionsorientiert sind und den Synergieeffekten, welche gerade die Verknüpfung von Bewegung und Sprache für frühe Sprachlernprozesse bringen, nicht ausreichend Beachtung schenken.

Im Rahmen der physiotherapeutischen Arbeit betreut die Autorin Heidi Samonig Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten bzw. -verzögerungen in Kindergärten. Hier zeigt sich auch, dass immer mehr Kinder im Vorschulalter Auffälligkeiten im Spracherwerb aufweisen und einer entsprechenden Förderung bedürfen. Es sind ebendiese Kinder, die zum Teil neben der logopädischen Betreuung auch psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Anspruch nehmen.

In der interdisziplinären Zusammenarbeit der Autorinnen fiel eine häufige Koexistenz von beeinträchtigter Entwicklung symbolischer Kompetenzen in der Sprache als auch in der Variabilität des körperlichen Ausdrucks auf. Dies zeigt sich besonders im Spielverhalten der Kinder. Handlungen bleiben im „Funktionalen“ verhaftet und das beim fünfjährigen Kind zu erwartende symbolische Repräsentieren (Symbol- bzw. Rollenspiel) bleibt mangelhaft. Gleichzeitig konnte beobachtet werden, dass es Kindern mit Sprachauffälligkeiten nicht gelingt, den Bedeutungsgehalt einer gestischen Darstellung oder der Mimik des Gegenübers ausreichend zu interpretieren.

Dies war der Ausgangspunkt für die Annahme, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen nonverbaler und verbaler Kompetenz, also zwischen Körperausdruck und Spracherwerb gibt. Dieser Zusammenhang soll anhand der Symbolisierungsfähigkeit des Vorschulkindes dargestellt werden. Es wird in dieser Arbeit also ein Problemzusammenhang aus der Praxis aufgenommen und mit der Absicht untersucht, das Wahrgenommene besser zu verstehen und eine alternative Möglichkeit aufzuzeigen, über die zusätzliche Förderung nonverbaler symbolischer Kompetenzen den Spracherwerb des Kindes positiv zu unterstützen.

1.1.2 Aufgabenstellung – Bereich KÖRPER

Im Zentrum der Betrachtung stehen Ausdruck und Sprache des Körpers. Wie verläuft nonverbale Kommunikation, wie entwickelt sie sich, welche Einflussgrößen sind wirksam?

Primäres Ziel ist es, eine erweiterte Sichtweise der körperlichen Erscheinungsformen zu geben, die über rein funktionale Entwicklungsschritte sowie den zwischenmenschlichen kommunikativen Aspekt von Körpersprache hinausgeht.

Im Fokus der Aufmerksamkeit steht der Symbolgehalt körperlichen Ausdrucksgeschehens, also der kognitive Aspekt von Körpersprache. Über ein Deuten der Symbolik in der Bewegung soll die häufig angenommene geringere Leistungsfähigkeit der Körpersprache als nonverbales Kommunikationsmittel kritisch beleuchtet werden und zu einer integrativen Betrachtungsweise von Körper und Sprache führen.

Es soll zum einen aufgezeigt werden, inwieweit nonverbale Kommunikation als Informationsträger für vorhandene innere Repräsentationen gesehen werden kann und zum anderen, ob die Beurteilung motorischer Expressivität demnach Rückschlüsse auf die sprachlichen Ausdrucks- und Verstehenskompetenzen des Kindes zulässt.

1.1.3 Kommunikationssystem Körper

Viele Studien beschäftigen sich damit, wie Kinder Sprache erwerben. In dieser Arbeit steht zu Beginn die Frage, wie Kinder nonverbale kommunikative Fertigkeiten entwickeln, was sie über den Körper auszudrücken vermögen und wie sie Körpersignale verstehen lernen. Ausgehend von diesen Überlegungen soll jener Beitrag beleuchtet werden, den nonverbalen Kompetenzen für die Entwicklung des Sprachverständnisses liefern.

Sprache beginnt nicht mit dem ersten Wort, schon im ersten Lebensjahr hat Kind bereits kommunikative Fähigkeiten, d.h. es kann nonverbal ausdrücken, wie es Situationen und Menschen wahrnimmt und versteht, lange bevor es sein Wissen in Worte kleiden kann. Präverbale Austauschprozesse tragen wesentlich zum Erwerb kommunikativer Grundqualitäten bei. Nach Bruner (2002) ist Sprache eine Fortführung des gemeinsamen Handelns von Mutter und Kind. Während der vorsprachlichen Kommunikation entwickeln sich ritualisierte Handlungsmuster, denen durch die Mutter Bedeutung gegeben wird. Im interaktionistischen Modell nach Bruner ist der Übergang, in welchem das Kind die Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation ausprägt, darin begründet, dass es seine Erfahrungen organisieren und mit anderen teilen möchte. Damit werden kindliche Entwicklungsprozesse explizit „systemtheoretisch“ (Papoušek 1994) gefasst und vollziehen sich durch den Austausch mit der belebten, personalen, sozialen Umwelt. Der Motor für die Entwicklung des Kindes ist die Interaktion mit seiner physischen (Piaget 1978) und sozialen (Vygotskij 1978) Umwelt.

Im Vordergrund beim kindlichen Spracherwerb steht dabei die Suche nach Bedeutung. Sprachentwicklung ist demnach Bedeutungsentwicklung. Dabei stellt sich nun die Frage, welche Rolle der Körper mit all seinen Aspekten der Wahrnehmung für die erkenntnistheoretische kognitive Verarbeitung und Bedeutungskonstitution liefert.

Lüdtke (2006) vertritt hierzu die Meinung, dass die kognitiv-sprachliche Entwicklung des Kindes mit dem Bedürfnis beginnt, „emotionale Bedeutsamkeit – vermittelt über den gemeinsamen Rhythmus gespiegelter Ausdrucksbewegungen (Zeichenträger) – mit jemandem zu teilen“ (Lüdtke 2006, S. 23). Weiter spezifiziert sie, dass der Höhepunkt dieser „Bedeutungspermanenz“ erreicht ist, wenn das Kind das Wissen erlangt, dass z.B. eine „intersubjektiv konstruierte“ Geste einen „stabilen Bedeutungsgehalt“ erlangt, der vom Gegenüber als „konventionalisierter Zeichenträger“ verstanden wird (Lüdtke 2006). Damit wird dem wahrnehmenden Körper ein Erkenntnisprozess zugeschrieben.

„Individuelle Kommunikationsmuster und -strategien entwickeln sich daher weit vor der Sprache durch die körperliche Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson“ (Färber 1995, S. 124). Auch Margaret S. Mahler (Mahler et al. 2003, S. 28) betont „motorische und kinästhetische Pfade“ als wichtige „Ausdrucks-, Abwehr und Entladungswege“, die dem Kind zur Verfügung stehen. Diese „ausdrucksvolle affektmotorische Gestik des ganzen Körpers“ zeigt sich in späteren Altersstufen in Form von verbaler Kommunikation.

Mutter und Kind interagieren schon in der vorsprachlichen Zeit über den Körper. Die Mutter imitiert Gestik, Mimik und Töne des Kindes und spiegelt so sein Verhalten. Die Mutter ihrerseits wird wieder vom Kind imitiert, sodass ein ständiger Austausch stattfindet. „Das Kind erwirbt also bereits im ersten Lebensjahr in diesem Pseudo-Dialog unbewusst kommunikative Kompetenzen“ (Kuhlenkamp 2007, S. 269).

Gleichzeitig erfährt das Kind gegen Ende des ersten Lebensjahres, dass außenstehende Objekte, wie z.B. eine Rassel oder Personen durch die Aktivität der Mutter miteingebunden werden. Damit erweitert sich der dyadische Mutter-Kind-Dialog um trianguläre Handlungen. Es findet eine Verknüpfung von Sach- und Personenwelt statt. In Anlehnung an Katz-Bernstein (1998, 2000) kommunizieren Mutter und Kind dabei über „die dritte Realität“. „Diese Fähigkeit zur Triangulierung ist nicht das Ergebnis zwischenmenschlicher Beziehungen, sondern das kognitiver Reifungsprozesse“ (Dornes 2006, S. 115). Sie wird jedoch in weiterer Folge durch die sensitive mütterliche Interaktion gefördert und beeinflusst die Fähigkeit zur Symbolisierung.

Konkretes Handeln gilt als wichtige Voraussetzung für das Denken und den Spracherwerb. „In der handelnden, interaktiven Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt wird ... also die Motorik als bewusstes Bewegungsgesamt des Menschen zur wichtigsten Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit“ (Fischer 1996, S. 79 f.).

Handelnd in der Welt zu sein, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen bedeutet, mit der Umwelt zu interagieren und die Beziehung zwischen Körper und Umwelt ständig zu verändern. Dies gilt für die Interaktion mit der sozialen sowie der physikalischen Umwelt. Auch die Interaktion zwischen dem Kind und der physikalischen Umwelt führt zu Wissen. Das Kind erlangt z.B. eine Vorstellung von „innerhalb versus außerhalb“, „um etwas herum“ oder „durch etwas hindurch“ mit Hilfe des Erfahrungsmediums Bewegung. „Die Basis des Begrifflichen eignet sich das Kind durch konkretes ‚Begreifen‘ an“ (Kuhlenkamp 2007, S. 268). Interaktion schließt somit immer Wahrnehmungsprozesse über den Körper mit ein. Ulvund meint dazu: „... dass die Reaktionen, welche ein Individuum auf die soziale Umwelt macht, wahrscheinlich auf ähnlichen Prozessen der Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und des Lernens basieren, wie die Reaktionen eines Individuums auf die physikalische Umwelt“ (Ulvund 1989, S. 63).

Folglich schließt handelnde Interaktion mit der belebten und unbelebten Natur Wahrnehmungsprozesse und kognitive Prozesse ein. Dabei steht die sensomotorische Entwicklung des Kindes im Vordergrund, weil sie die Programmierung der übergeordneten Zentren des Zentralnervensystems einleitet. „Der Prozess des Sprechens hängt also zunächst von der Reifung vieler motorischer Muster ab, die ihren Ursprung in der Entwicklung des Gehirns haben, ... und in der Aktivierung der sensorischen und kognitiven Prozesse“ (Broich 2007, S. 17). Daraus wird ersichtlich, dass körperliche Bewegung die Sprache modifiziert.

Auch der Neuropsychologe Antonio Damasio (1997) kommt in seinen Überlegungen zum „körperbewussten Gehirn“ zu dem Schluss, dass der Körper ein fundamentales Bezugssystem darstellt. Wenn man sich einen bestimmten Gegenstand, eine Handlung oder z.B. ein Gesicht vorstellt und damit eine innere Repräsentation abrufen, ist dies nie eine exakte Reproduktion, sondern eine Interpretation, die sich aus verschiedensten Vorstellungsbildern einzelner Sinnesmodalitäten zusammensetzt.

„Vorstellungsbilder werden *nicht* als täuschend ähnliche Abbilder von Dingen, Ereignissen, Wörtern oder Sätzen gespeichert“ (Damasio 1997, S. 144). Diese Vorstellungsbilder entstehen, indem wir auf verschiedenste Wahrnehmungsrepräsentationen (visuelle, akustische, taktil-kinästhetische) und subjektive Erfahrungen zurückgreifen und ein momentanes Bild konstruieren. So wird z.B. das Bild eines Kindes von „Ball“ niemals identisch sein mit dem eines anderen und auch keine exakte Kopie nur eines Balles sein. Sein Erfahrungswissen erlaubt es ihm allerdings, eine Kopie der wesentlichen Merkmale abzurufen, um von anderen verstanden zu werden. Damasio nennt diese inneren Bilder „dispositionelle Repräsentationen“. „Dispositionelle Repräsentationen verkörpern unser gesamtes Wissen – sowohl das angeborene als auch das durch Erfahrung erworbene Wissen“ (Damasio 1997, S. 150).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das primäre und damit einfachste Kommunikationssystem unsere Ur-Muttersprache „Körper“ ist. „Die Körpersprache ist nicht nur eine wünschenswerte, zur Not aber entbehrliche Zutat zur Verbalsprache, sondern ihre umfassende leibliche Grundlage“ (Meyer 1991). Das Kind erfährt in der handelnden Auseinandersetzung über den Körper mit der belebten und unbelebten Umwelt Bedeutsamkeiten. Hinter jeder wahrgenommenen Bewegungshandlung liegt eine Bedeutung. So steht z.B. für die Geste „lächeln“ die Bedeutung „Freude“. Über das Nachahmen und Abgleichen in den Interaktionsgeschennissen entsteht eine Bedeutungskongruenz. Diese wird in weiterer Folge zu konventionalisierten Symbolen (z.B. Geste, Blick, Wort), welche in neuronalen Mustern ihre Verankerung finden. Die Körperlichkeit wird zu einem „fundierenden Element für die Konzeptualisierung von Geistigem“ (Kühn 2002, S. 141).

1.1.4 Körpersprache – Nonverbale Kommunikation

„Körpersprache“ ist im traditionellen Wissenschaftsbetrieb am Schnittpunkt von Natur- und Sozialwissenschaften angesiedelt. Die unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit dem Phänomen der nonverbalen Kommunikation beschäftigen, zeigen in ihrem Diskurs auf, dass es immer noch ein terminologisches Problem mit der genauen Bezeichnung dieses Gegenstandsbereiches gibt. Dass man ein Forschungsgebiet einer Wissenschaft gleichsam dadurch zu bestimmen versucht, dass man sagt, was es nicht ist – nämlich nonverbal – entbehrt nicht einer gewissen Skurrilität.

„Körpersprache ist nicht-verbale Kommunikation durch Zeichen oder Signale, Elemente des Verhaltens, der Erscheinung usw. eines Organismus, das von den Sinnesorganen eines anderen Organismus wahrgenommen wird und dessen Verhalten beeinflusst“ (Argyle 1979, S. 14). Argyle bezieht sich dabei in seiner Definition von Körpersprache auf die mit der Körpersprache verbundene Wahrnehmung von SenderIn und EmpfängerIn.

„Die Körpersprache umfasst jene bewusste oder unbewusste Bewegung eines Körperteils oder des ganzen Körpers, die von einem Menschen dazu benutzt wird, der Außenwelt emotionale Botschaften zu vermitteln“ (Fast 1971, S. 11). Fast betont in seiner Definition die Bedeutung von Körpersprache als emotionales Kommunikationsinstrument.

Nach der Definition von Auwärter umfasst „Körpersprache ... nonverbale kommunikative Verhaltensweisen, wie Körperhaltungen, die individuelle, einmalige Ausdrucksformen sind und die in charakterisierten, standardisierten Konfigurationen ablaufen, auf deren allgemeiner Erkennbarkeit ihr Kommunikationswert beruht“ (Auwärter 1979, S. 222).

Die Betonung der Individualität der Körpersprache im Rahmen der Kommunikation erscheint hier besonders wichtig. Dabei umfasst Körpersprache Körpersignale, Körperhaltungen, Gesten oder Ausdrücke, auf deren Wahrnehmung der Kommunikationswert liegt. „Denn das Material der Pragmatik sind nicht nur Worte, ihre Konfigurationen und ihre Bedeutungen – also die Daten der Syntaktik und der Semantik –, sondern auch alle nichtverbalen Begleiterscheinungen, die sogenannte Körpersprache inbegriffen“ (Watzlawick 1980, S. 23).

Die terminologischen Unterschiede der Forschungsrichtung rund um die Körpersprache reflektieren eine Diskussion zwischen biologischer Determination und kommunikativer Funktion nonverbaler Phänomene.

„Während es in der Diskussion um die biologische Determination vor allem um die Frage geht, ob nonverbale Äußerungsformen angeboren sind oder sozial erlernt werden, fokussiert die kommunikative Funktion den Einfluss des Menschen auf die Äußerungsformen ... sowie ihr Verhältnis zu sprachlichen Äußerungen“ (Kühn 2002, S. 22).

Andererseits zeigt sich in der Bedeutungszuschreibung verschiedener Ausdrucksfunktionen auch das ungeklärte Verhältnis zur Sprache. Der Körper-Geist-Debatte folgend, zeigt sich eine Reduktion des Verhältnisses von Körper und Sprache auf Gefühl und Verstand. Die Unterschiede beider Ausdrucksformen werden dabei auf Emotionalität bzw. Rationalität reduziert. So gesehen ist das Wort „Körpersprache“ schon ein Widerspruch in sich. Kühn versucht diese Dichotomisierung aufzuzeigen und meint: „In die Schablone traditioneller sprachlicher Kriterien gepreßt, konnte sie [*die Körpersprache* Anmerkung] sich nicht als eigenständige Größe etablieren“ (Kühn 2002, S. 16).

In populären Veröffentlichungen findet man häufig den Ausdruck Körpersprache, in wissenschaftlichen Publikationen hingegen ist ein deutlicher Trend zur Zurückdrängung des Begriffes Körpersprache zugunsten von nonverbaler Kommunikation zu verzeichnen, „da die Verwendung des Begriffes Sprache Bestimmungskriterien voraussetzt, die bei nonverbalem Verhalten nicht gegeben sind“ (Kühn 2002, S. 39).

Die in den USA etablierte interdisziplinäre Forschungsrichtung „Speech Communication“ widmet sich nicht nur der sprachlichen, sondern auch der nonverbalen Kommunikation. Dabei wird der nicht-sprachliche Ausdruck als integrierter Bestandteil menschlicher Kommunikation verstanden. Scherer (1972) beklagt die langsame Entwicklung dieses Forschungsansatzes in Deutschland und versucht, Annäherungstendenzen verschiedener Disziplinen wie Sprechwissenschaft oder Psychobiologie zu fördern, indem er das Grundlagenwerk „Handbook of methods in nonverbal behavior research“ (1982) veröffentlicht.

Wallbott (1982, S. 75) teilt nonverbales Verhalten ein in „vokal“, d.h. von den Stimm- und Sprechwerkzeugen hervorgebracht bzw. abhängig, wie z.B. Stimmqualität, Versprecher, Sprechdauer und „nonvokal“, d.h. von Stimm- und Sprechwerkzeugen unabhängig.

Zu nonvokalem Verhalten zählt er neben ökologischen Kanälen (persönliche Aufmachung, interpersonale Distanz, Territorialverhalten) und physiochemischen Kanälen (olfaktorisch, taktil, thermal) die für diese Arbeit bedeutsamen motorischen Kanäle. Walbott versteht darunter Phänomene wie Mimik, Gestik, Blickkontakt, Körperbewegung und -haltung, die er aus produktionstheoretischer Sicht zusammenfasst.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Hintergründen, der Struktur und den Merkmalen dieser „nonvokalen“ Kommunikation. Denn wie unsere verbalen Informationen beim Gegenüber ankommen, ist „abhängig von unserem körperlichen Ausdruck, unserer muskulären Spannung und den damit verbundenen Bewegungsimpulsen“ (Leygraf 2002, S. 146).

Im Folgenden werden jene nonverbalen Kommunikationskanäle beschrieben, die im Rahmen der kindlichen Entwicklung für Erkenntnisgewinnung, Ausdruck und Mitteilung als wesentlich erachtet werden.

Handgeste und Bewegungsmuster

Gestik und Körperbewegungen, „body communication“ (DeVito & Hecht 1990), beschreiben Haltung und Bewegung des gesamten Körpers, insbesondere jener von Armen und Händen. Die Gestik nimmt innerhalb nonverbaler Phänomene eine Sonderstellung von starkem wissenschaftlichem Interesse ein.

„Der Gestik wird als einzige der ... Dimensionen nonverbaler Kommunikation eine Annäherung an den exponierten Sprachstatus zugeschrieben“ (Kühn 2002, S. 53). Begünstigt wurde dies in den letzten Jahren vor allem durch die Anerkennung der Gebärdensprache als natürliche Sprache mit eigenständigen Gesetzmäßigkeiten und linguistischen Einheiten. Dabei sind dieselben linguistischen Funktionen durch „unterschiedliche Artikulationsformen der jeweiligen Modalität von Produktion und Wahrnehmung angepasst. Wird die Sprache mittels Sprechwerkzeugen produziert und auditiv wahrgenommen, erfolgt die Produktion der Gesten mittels Händen und Körper, und die Wahrnehmung erfolgt visuell“ (ebd., S. 98 f.).

McNeill (1985) plädiert für eine gemeinsame Betrachtungsweise von Gestik und Sprache indem er meint:

“Gestures share with speech a computational stage; they are, accordingly, parts of the same psychological structure“ (ebd., S. 350).

Zudem spielen besonders redebegleitende Gesten eine wichtige Rolle, „weil sie eine motorische Stimulans zur Spracherzeugung sind“ (Smolka 2008, S. 81). „Die Produktion symbolischer Gesten ist ein Meilenstein auf dem Weg zum Spracherwerb, weil sich das Kind mit der Benutzung symbolischer Zeichen der Sprache als symbolisches System annähert“ (Doil 2002, S. 59).

Auch Nelson (1985) stellt fest, dass Gesten funktional der Sprache ähneln, weil sie zur Kommunikation und zum Benennen von Objekten benutzt werden, sie sind aber weniger symbolisch als verbale Benennungen und mehrdeutiger als Wörter.

Acredolo und Goodwyn (1988) konnten an einer Einzelfallstudie von 38 Kindern im Alter von 16 bis 18 Monaten zeigen, dass es positive Zusammenhänge gibt zwischen den symbolischen Gesten dieser Kinder und ihrem produktiven Wortschatz. Grimm und Wilde (1998) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Brückenfunktion der Gesten“.

Trevarthen & Marwick (1986) stellten bereits beim 6 Wochen alten Kind fest, dass es, wenn es mit der Mutter interagiert, „eine oder beide Hände hebt, die Finger ausstreckt und mit den Handflächen nach vorne zeigt“ (Trevarthen et al. 1986, S. 288). Diese Handbewegungen nennen sie „expressive gestures“. Solche den Zeigegesten ähnlichen Bewegungen sind noch nicht intentional.

Wenn die Bezugsperson nun „auf frühe Kommunikationsversuche des Kindes so antwortet, als ob diese intentionaler Natur wären“ und dementsprechend darauf reagiert, indem sie ihnen Bedeutung gibt, „fördert man die Entwicklung seiner kommunikativen Fähigkeit“ (Doherty-Sneddon 2005, S. 19).

Diese Meinung vertritt auch Goodwyn, indem sie schreibt:

“These early intentional gestures ... are still primitive in terms of their representational sophistication“ aber “there is no doubt these gestures constitute an important early step in symbolic development and pave the way for learning verbal language“ (Goodwyn 2000).

Die Entdeckung der Intentionalität und somit der Fähigkeit, aktiv steuernd am Kommunikationsprozess teilzunehmen, geht also einher mit der Produktion erster kommunikativer Gesten. Gehen wir gedanklich von der Imitation zur Intention, so soll auf einen speziellen Aspekt nonverbalen Verhaltens hingewiesen werden. Während nonverbalem Verhalten in einer Handlung keine Absicht zugrunde liegt (z.B. das Kind gähnt beim Spielen, weil es müde ist), meint nonverbale Kommunikation intentionales Handeln und bekommt damit eine andere Dimension (z.B. das Kind gähnt absichtlich, um seiner Langeweile Ausdruck zu geben). In dieser Arbeit wird der Fokus auf den Mitteilungscharakter gelegt, sowohl in der Produktion als auch im Verstehen des intentionalen Handelns bei anderen.

Intentionalität heißt also „Auf-etwas-Bezogenheit“, impliziert ein „Sich-zu-etwas-in-einer-bestimmten-Hinsicht-verhalten“ (Graumann 1984, S. 566). Die Entwicklung von Intentionalität im Sinne eines Ausdrucks kommunikativer Absichten wird interaktionistisch und kognitivistisch gedeutet. So wird das Kind mit einer Zeigegeste nicht mehr den Gegenstand haben wollen, sondern es gibt z.B. dem Erwachsenen das Spielzeug, mit dem es sich gerade beschäftigt mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit des Erwachsenen zu erlangen und Interaktion zu erreichen. Demzufolge sprechen die Autorinnen im Weiteren von „Körpersprache“ im Sinne einer aktiven, zweckgerichteten nonverbalen Kommunikation.

„Im Laufe der Entwicklung verändern sich die Gesten des Kindes von sehr konkreten Repräsentationen dessen, was sie beschreiben, zu eher symbolischen Repräsentationen“ (Doherty-Sneddon 2005, S. 57). Ein dreijähriges Kind wird beim Versuch, „Zähneputzen“ pantomimisch darzustellen, mit dem Zeigefinger die Zahnbürste repräsentieren, während das Fünfjährige so tut, als ob es eine Zahnbürste halten würde und sich damit die Zähne putzt.

Damit bieten Gesten eine Möglichkeit, die kindliche Fähigkeit zum abstrakt-symbolischen Denken zu beurteilen und können als „Wegbereiter für damit zusammenhängende Aspekte der geistigen Entwicklung und insbesondere für den kindlichen Spracherwerb“ (ebd., S. 60) gesehen werden. Werner und Kaplan (1993) beschreiben den wachsenden Abstraktionsgrad der zur Kommunikation verwendeten Zeichen als „Dekontextualisierungsprozess“.

Die gestische Darstellung kann ikonischen Charakter haben (z.B. der Zeigefinger repräsentiert die Zahnbürste, der Begriff „Banane“ wird dargestellt, indem das Kind die Form einer Banane in die Luft zeichnet) oder eine schematische Darstellung eines abstrakten Konzepts sein (z.B. „Daumen hoch“ als Anhalterzeichen, „Daumen und Zeigefinger zum Kreis geformt“ als O.K.-Zeichen).

Illustrierende Gesten sind jene Handbewegungen, die das Sprechen begleiten. Kinder im präverbalen Stadium bewegen ihre Hände, während sie brabbeln, sehr expressiv. „Ihre Handbewegungen sind zeitlich sehr eng synchronisiert mit dem Fluss ihrer Vokalisierungen“ (Doherty-Sneddon 2005, S. 55).

Peirce (1955) beschreibt drei Arten von Zeichen: Ikonen, Indizes und Symbole. Alle drei stellen verschiedene Aspekte der Semiose dar, die einander nicht ausschließen. Ikonen sind Zeichen, die in einer Relation der Ähnlichkeit zu ihrem Bezugsobjekt stehen. So repräsentiert z.B. die zum Ohr gehaltene Faust mit ausgestrecktem Daumen und Kleinfinger das Objekt „Telefon“. Indizes stehen als Zeichen in einer natürlichen Relation zu ihrem Bezugsobjekt, wobei „natürlich“ sich nicht nur auf eine physische Verbindung reduzieren lässt. Vielmehr steht es in „einem objektiven äußeren Zusammenhang aufgrund raum-zeitlicher Koexistenz bei der indexikalischen Repräsentation der Realität“ (Kühn 2002, S. 60). Ein Index ist in diesem Sinne keine Abbildung, sondern steht als Hinweis oder Anzeige für das Bezugsobjekt, wie z.B. für den Begriff „Buch“ das symbolische Umblättern der Seiten.

„Symbole stehen weder in einer natürlichen Relation noch in einer Relation der Ähnlichkeit zu ihrem Bezugsobjekt. Die symbolische Semiose beruht vielmehr auf subjektiven, willkürlichen Zusammenhängen“ (ebd., S. 60). Symbole erhalten ihren Zeichencharakter durch kulturelle Prägung und stellen eine mental repräsentierte Entsprechung des Zeichens dar, die aufgrund konventioneller Zuschreibung ihre Bedeutung erlangen. Ein Symbol für „alles o.k.“ wäre in unserem Kulturkreis der hochgestreckte Daumen.

Efron (1972) nennt diese symbolischen Gesten „emblematisch“. In Anlehnung an Efron ergänzt Kühn (2002), dass beschreibende Gesten „ein visuell wahrnehmbares oder abstraktes Objekt, eine körperliche Aktion, sowie eine Tätigkeit oder Handlung“ repräsentieren können.

Von besonderem Interesse im Rahmen dieser Arbeit ist der Objektaspekt, d.h. die Einteilung bezüglich der Beziehung von Zeichen zu ihren Objekten. Overton und Jackson (1973) beschreiben in ihrer Studie zur symbolischen Repräsentation von Handlungen mit Objekten („The representation of imagined objects in action sequences“) die gestische Darstellung als entweder „body-part-as-object-“ (BPO) oder „imaginary object-“ (IO) Darstellung. Eine BPO Geste bedeutet demnach, dass das Kind ein entsprechendes Objekt mithilfe des eigenen Körpers bzw. eines Körperteils vergegenständlicht. Entsprechend der Fähigkeit zur inneren Repräsentation verwendet das jüngere Kind eher BPO-Darstellungen (z.B. den gestreckten Zeigefinger als Symbol für die Zahnbürste).

Dick, Overton und Kovacs (2005) stellen ausgehend von dieser Studie die Hypothese auf, dass die Darstellung einer IO-Geste die simultane Koordination zweier Repräsentationen erfordert, nämlich die symbolische Darstellung des Objektes und die symbolische Darstellung der dazugehörigen Handlung. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von „dual representation“ (Dick et al. 2005, S. 136) und stellen fest, dass die Entwicklung zur Fähigkeit dieser doppelten inneren Repräsentation ein wichtiges Merkmal der kognitiven Entwicklung darstellt. Als repräsentatives Alter für diesen Prozess geben sie die Zeitspanne zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr an.

Auch Gordon und Olson (1998) sowie Perner und Lang (2000) beschreiben diese Zunahme an symbolischer nonverbaler Kompetenz als „4-year shift“ und bringen damit das oft abrupte Wechseln zu komplexeren inneren Repräsentationsfähigkeiten bzw. zur Koordination mehrerer symbolischer Repräsentationen zum Ausdruck. Das Kind ist nun fähig, das Symbol für das dargestellte Objekt als Objekt an sich zu verstehen und es gleichzeitig als Träger einer Handlung zu sehen. So kann z.B. „mit dem Messer schneiden“ über die Handhaltung, mit der man vorgibt, ein Messer zu halten, das Wort „Messer“ repräsentieren. Gleichzeitig erfolgt über die Vor- und Rückbewegung derselben Hand die Vorstellung „mit dem Messer schneiden“.

“Age 4 years broadly marks the transition from a level of symbolic representation to a level of reflection on symbolic representation. This newly emerging ability is hypothesized to play a critical role in successful performance with tasks including theory of mind, rule use, and pretending with imaginary objects” (Dick et al. 2005, S. 135).

Goodwyn (1988) vertritt die Ansicht, dass es für ein Kind viel leichter ist, eine Handlung darzustellen als eine symbolische Geste für einen Gegenstand zu finden. Einen Ball zu werfen ist demnach viel typischer als eine Repräsentation für „Ball“ zu zeigen. Demzufolge beginnt die innere Repräsentation beim Kind über konkrete Handlungen. Bestätigung dafür finden wir in der Theorie Piagets zur sensorischen Entwicklung (siehe Kap. 2.1.6).

Die Fähigkeit zur symbolischen Darstellung eines Objektes mittels IO-Geste und damit die Fähigkeit zur „dual representation“ nimmt mit dem Alter stetig zu und ist auch beim fünfjährigen Kind noch nicht ausgereift.

“Production of imaginary symbolic objects rather than body-part-as-objects increased with age, although, even at age 5, children did not perform at adults levels“ (Dick et al. 2005).

Zum Gestenverständnis von Kindern stellt Bates (1987) fest, dass das Verständnis hinweisender Gesten dem der Produktion von Gesten zeitlich hinterherhinkt.

Gesichtsausdruck

Unter Mimik werden alle Ausdrucksbewegungen des Gesichtes verstanden, wobei dem emotionalen Gesichtsausdruck besondere Bedeutung zugemessen wird. Die Produktion mimischer Muster scheint dem Verstehen derselben voranzugehen. Die Ausdrucksfähigkeit des Gesichtes ist eine angeborene Fertigkeit, die aber zugleich von den Erfahrungen des Kindes beeinflusst wird. Mimische Ausdrucksformen zu produzieren und zu deuten unterliegt somit einer ständigen Entwicklung.

Bis zum 3. Lebensjahr werden Gesichtsausdrücke immer klarer und subtiler und liefern einen „relativ stabilen Index des Gefühlszustandes“ (Malatesta et al. 1989, S. 8). Besonders für den Ausdruck von Emotionen ist das Gesicht ein wichtiges Medium. „Nach dem Ort des Entstehens im Gehirn unterscheidet man zwei Arten von mimischen Gesten: den spontanen (...nicht bewusst steuerbaren) Gesichtsausdruck und den aufgesetzten (absichtlich, d.h. bewusst gesteuerten) Gesichtsausdruck“ (Doherty-Sneddon 2000, S. 153). Für diese Arbeit von Relevanz sind demnach jene mimischen Gesten, die intentional eingesetzt werden mit dem Ziel, etwas auszudrücken.

Aufschlussreich dazu sind auch die Untersuchungen von Ekman und Friesen (1978). In ihrem Verfahren des *Facial Affect Coding Scheme* (FACS) kodieren sie den Gesichtsausdruck anhand von Muskelbewegungen und stellen fest, welche Gesichtsbewegungen einen spezifischen emotionalen Ausdruck signalisieren und welche nicht. Bewegungen, die durch diese Emotionen ausgelöst werden, nennt Ekman „Affect Displays“, die Regeln über die Angemessenheit eines Gesichtsausdrucks, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung erlernt, nennt Ekman „Display Rules“.

Ekman und Friesen bauen ihr kulturvergleichendes Klassifikationssystem auf die Arbeit des schwedischen Anatomen Hjortsjö (1969) auf. „Ekmans Untersuchungen an Erwachsenen sind von einer Reihe von Autoren, insbesondere Oster und Izard, für Säuglinge und Kleinkinder adaptiert worden“ (Dornes 2004a, S. 113 f.).

In seiner Arbeit über die Erkennung emotionaler Gesichtsausdrücke vertritt Harrigan (1984) die Sichtweise, dass die Fähigkeit, den Gefühlsausdruck erkennen zu können, mit der Fähigkeit zusammenhängt, ihn sprachlich benennen zu können. Aufgrund seiner Forschungsergebnisse kommt er zum Schluss,

“that recognition of an emotional state was less difficult than verbally identifying an emotional state“ (Harrigan 1984).

Für die Analyse des Ausdrucksverhaltens dürfte somit die Mimik am spezifischsten für einzelne Emotionen sein. Besonders für die soziale Entwicklung des Kindes ist es enorm wichtig, dass es mimische Ausdrucksformen verstehen und produzieren kann.

Emotionale Gesten

Den Zusammenhang zwischen nonverbalen Verhaltensweisen und emotionalem Zustand finden wir in der Psychologie intensiv behandelt. Das Interesse der Autorinnen gilt neben dem emotionalen Bedeutungsgehalt der Geste aber der Interpretation einer solchen und der Wechselwirkung zwischen verbalen und nonverbalen Kommunikationsmodi beim Ausdruck und Verstehen von Emotionen.

Gegenstand der Untersuchung ist demnach die kognitive Bewertungskomponente und eine interpersonale Ausdrucks- und Mitteilungskomponente des fünfjährigen Kindes. Dabei werden aber subjektives Emotionserleben sowie physiologische Indikatoren als gängige Emotionsmessinstrumente in dieser Arbeit nicht näher beleuchtet.

In verschiedenen entwicklungspsychologischen Studien wird davon ausgegangen, dass es angeborene Primäremotionen gibt, aus denen sich im Laufe der Entwicklung immer spezifischere Emotionen herausdifferenzieren (vgl. dazu unterschiedliche Konzepte von Basisemotionen in Ortony & Turner 1990, S. 316). Nicht alle emotionalen Ausdrucksformen sind demnach schon von Geburt an vorhanden. Lewis et al. (1989) beschreiben sechs primäre Emotionen (Freude, Furcht, Ärger, Kummer, Ekel, Überraschung). In Anlehnung an ihr Schema der Emotionsentwicklung wird von der „Verzahnung“ kognitiver Voraussetzungen mit Beziehungserfahrungen und dem Erlernen sozialer Standards für die Ausdifferenzierung im Ausdrucksverhalten ausgegangen.

„Die Mutter, die ihr Baby anschaut, spiegelt in ihrem Gesicht und in ihrer Sprache unwillkürlich dessen Ausdruck; sie kommentiert und macht eine ‚Zustandsbeschreibung‘. Durch diese Art der Interaktion lernt das Baby seine Gefühle, sein Selbst zu regulieren“ (Broich 2007, S. 76). „Für die Entwicklung des kindlichen Selbst ist die innere Repräsentation, die sie [*die Kinder* Anmerkung] von all ihren Gefühlen haben, entscheidend und kann nur in Beziehung zu einem Gegenüber entstehen“ (ebd. S. 77).

Emotionale Skripts bilden sich primär auf der Grundlage angeborener Reiz-Reaktions-Muster heraus. Aber „die Bedeutung von Zeichen ergibt sich nicht nur aus den konkreten Ereignissen und Handlungen, ... sondern auch aus ihrer Einbettung in die übergeordneten Sinnstrukturen und symbolische Diskurse einer Kultur“ (Bartsch et al. 2004, S. 168). Der Charakter von Ausdrucks- und Dekodierregeln wird für Basisemotionen schon früh erlernt und basiert auf subkortikal vermittelter Spiegelung zwischen Kind und Bezugsperson. Die Kommunikationspartner verfügen dabei über einen gemeinsamen Wahrnehmungs- und Handlungskontext, über Imitations- und Matching-Prozesse werden Emotionen in mimische und gestische Zeichensysteme aufgebaut.

Erst mit zunehmender Entwicklung passiert eine kognitive Anreicherung. In ihrem Schema der Emotionsentwicklung beschreiben Lewis et al. (1989) ein Modell, wonach auf der Grundlage primärer Emotionen sich im Zusammenhang mit kognitiven Reifungsschritten sekundäre Emotionen herausbilden. Resch (1999) ergänzt und erweitert, indem er schreibt, dass „über die kognitive Fähigkeit zur Selbstreferenz ab Ende des zweiten Lebensjahres sich selbstbewusste Emotionen 1. Ordnung (Verlegenheit, Einfühlung, Neid) entwickeln. Mit dem kognitiven Erwerb von sozialen Standards und Regeln des Verhaltens entwickeln sich dann die selbstbewussten Emotionen 2. Ordnung, wie Stolz, Scham oder Schuld“ (Resch et al. 1999, S. 136). Im Laufe des Sozialisationsprozesses erworbene Ausdrucksregeln wirken dabei modifizierend, indem sich die Kommunikationspartner auf soziale Regeln und Konventionen des Emotionsausdrucks und seiner Interpretation beziehen. So lernt das Kind in Bezug auf ikonische Zeichenbegriffe z.B. welche Darstellungsmittel für welche Merkmale einer Emotion relevant sind und diese repräsentieren (z.B. geballte Faust für Wut oder Ärger).

Augenmerk wird in dieser Arbeit dabei nur auf die willkürlichen Ausdrucksbewegungen und die Herausbildung eines geteilten Bedeutungsvorrats als Grundlage der Dekodierung gelegt. „Die Fähigkeit, Emotionsausdruck willkürlich hervorzubringen, entwickelt sich bei Kindern ab ca. 3 bis 4 Jahren“ (in Anlehnung an Zuckerman & Przewuzman 1979).

Der Psychoanalytiker Basch (1976) spricht von echten Gefühlen erst ab eineinhalb Jahren. Zuvor spricht er von affektivem Verhalten. Erst mit dem Erwerb der Symbolfunktion genügt dem Kind die Vorstellung einer entsprechenden Situation, um den damit verknüpften Affekt hervorzurufen.

„Handlungen und Wahrnehmungen können jetzt phantasiert werden, Affekte sind mit solchen Phantasien verknüpft (symbolisch encodiert), und damit ist eine rein intrapsychische Affektauslösung möglich“ (Dornes 2004a, S. 127 f.). Erst dann existieren Affekte in doppelter Form: „in einer durch Handlung und Wahrnehmung ausgelösten sensorischen und in einer durch Phantasien ausgelösten symbolischen“ (ebd., S. 128).

Die Forschergruppe um Trevarthen (1999, 2001) vertritt im Rahmen der „Innate Intersubjectivity Theory“ die Auffassung, „dass die subkortikal vermittelte Spiegelung von Emotionen der wesentliche Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung ist“ (Lüdtke 2006, S. 18). Nicht die motorische Handlung „Lächeln“ wird gespiegelt, sondern die dabei entstehende Emotion der gegenseitigen Zuneigung. Durch die Spiegelung von Bewegungen, Berührungen und lautlichen Äußerungen werden über Imitations- und Matching-Prozesse emotional bedeutsame Informationen in mimischen, gestischen, vokalen und verbalen Zeichensystemen aufgebaut. Dies verweist auf die Wichtigkeit der Repräsentation des emotional bedeutsamen anderen in der Zeichenbedeutung.

Izard (1994) beschreibt zehn fundamentale Emotionen und gibt jeder zwei Bezeichnungen (z.B. Vergnügen – Freude, Furcht – Entsetzen). Damit weist er auf „eine Intensitätsdimension“ hin, „entlang der jede Emotion variiert werden kann“ (Resch et al. 1999, S. 134).

Der Emotionsausdruck „von Freude, Angst und Interesse nahm [*nimmt* Anmerkung] mit dem Alter stetig zu“ (Petermann 2003, S. 30). Zwar liegen der Fähigkeit, sich über den Gesichtsausdruck zu verständigen, auch angeborene Mechanismen zugrunde, doch nuancenreiche mimische Ausdrucksformen und „die Fähigkeit eines Kindes, seinen Gesichtsausdruck zu kontrollieren, entwickelt sich bis ins Grundschulalter hinein“ (Doherty-Sneddon 2005, S. 24). Durch den Spracherwerb erlernen die Kinder ein „Emotionsvokabular“ (ebd. S. 36), dieses wird „vom zweiten bis zum fünften Lebensjahr immer umfangreicher“ (Wellmann et al., 1995), „wenngleich der nonverbale, mimische Emotionsausdruck für das Emotionsverständnis von Kindern wichtig bleibt“ (Salisch 2000, S. 35).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Emotionen den Charakter symbolischer Konzepte aufweisen, indem sich der willkürliche nonverbale Ausdruck auf konventionelle Zeichen stützt. Es gibt zwar eine angeborene Grundlage des Emotionsausdrucks, der willkürliche Anteil des nonverbalen Ausdrucks, die nuancenreiche Darstellung und die Kenntnis von Dekodierregeln beruhen aber auf kulturellen und sozialen Konventionen und sind in übergeordnete Wissensstrukturen eingebettet.

Symbolische Geste in Bewegung und Handlung

Bewegung ist mehr als ein körperlicher, zentralnervöser Vorgang. Sie aktualisiert immer auch soziale Bezüge, Emotionen, Kognition und Wertvorstellungen. Das Kind teilt sich über die Körpersprache der Welt mit. Seelische Momente, Bedürfnisse und Gefühle werden ins Sichtbare gebracht. Interaktionsformen werden inszeniert, Denken wird nach außen getragen. Dabei setzt unser Körper in seiner ganz eigenen Sprache das um, was in seinem Denken vorherrscht.

Im Hinblick auf die Genese der Denkprozesse, in denen der rationale Intellektualismus nur ein Aspekt ist, verdient der Anfang – der Körper und die Bewegung in ihrer affektiven Bedeutung – Aufmerksamkeit.

Bernard Aucouturier, der Begründer der tiefenpsychologisch orientierten Psychomotorik in Frankreich formuliert dazu in den achtziger Jahren das Konzept der „somatischen Expressivität“ und beschreibt damit die körperliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes als seine „besondere und originäre Art, in der Welt zu sein“ (Esser 1995, S. 22).

Anfang der neunziger Jahre formulierte Jürgen Seewald den „Verstehenden Ansatz“ in der Psychomotorik, welcher sich im Wesentlichen auf das psychoanalytische Verständnis vom Menschen stützt. Weiterhin bezieht er sich mit den Grundannahmen seines Ansatzes auf die „leibphänomenologische“ Sichtweise Maurice Merleau-Pontys (1966). Seewald entwickelte sogenannte „Leib- und Beziehungsthemen“ des Kindes. Diese sind mit den „symbolischen Äußerungsformen von Kindern ... verbunden“ (in Anlehnung an Seewald 2000, S. 248 f.). Bewegung wird als Bedeutungsphänomen gesehen. Das Kind verarbeitet in symbolisierten Handlungen seine Lebensthemen und teilt sich über die Bewegung mit.

Das fünfjährige Kind tut dies bevorzugt im Symbolspiel. Dabei werden „Vorstellungen über die Welt mit Hilfe von Gegenständen und Handlungen repräsentiert“ (Zollinger 1998, S. 13). Dazu müssen Kinder fähig sein, „sensomotorische Handlungsschemata zu verinnerlichen“ (ebd. S. 13). Zur Unterstützung der Vorstellungsfähigkeit dient also das reale Handeln. Damit erwirbt das Kind Handlungswissen. Bruner (1966) unterscheidet „enaktives Wissen“, das im Ausführen-Können einer Handlung steckt, „ikonisches Wissen“, indem wir uns ein anschauliches Bild dazu vorstellen und „symbolisches Wissen“, welches wir uns in Form von Zeichen repräsentieren.

Auch Piaget (1973) gibt dem Handlungsschema einen erkenntnistheoretischen Sinn, indem das Kind die Welt über Handlungsschemata erfährt.

In ihren Forschungsarbeiten zu „nichtsprachlichen Alltagsinteraktionen als Quelle der Entwicklung bei Kindern mit und ohne Sprachauffälligkeiten“ kommen Affolter und Bischofsberger (2007) ebenso zum Schluss, dass das Erlernen der Sprache und die Entwicklung von Begriffen wesentlich von nichtsprachlichen Interaktionserfahrungen mitbestimmt werden. „Es besteht kaum Zweifel, dass das Erlernen der Bedeutung von Worten sich auf begriffliches Wissen über die Welt stützt. Begriffliches Lernen jedoch bedingt, dass das Kleinkind nicht nur die Welt außerhalb seines Körpers kennt, ... sondern auch seinen eigenen Körper, und insbesondere, wie der Körper mit anderen Gegenständen in der Umwelt eine Beziehung findet“ (Affolter et al. 2007, S. 221 f.).

Für die Aneignung eines kulturspezifischen Emotionswissens ist das Symbolspiel für Kinder sehr wichtig. „Wenn Emotionen in den Kontext eines fiktiven Rollenspiels eingebettet sind, können 2- bis 3-jährige Kinder die typischen Ausdrucksformen dieser Emotionen ... bereits auf lebhaft Weise hervorbringen“ (in Anlehnung an Saarni & Weber 1999). „Das Aufgehen in ihrer gespielten Rolle ermöglicht es Kindern, ein implizites Emotionswissen auszutesten und zu erweitern, das sie noch nicht in Worte fassen können“ (Bartsch et al. 1994, S. 188).

Aucouturier geht noch einen Schritt weiter, indem er dem individuellen Ausdruck, der somatischen Expressivität in der Handlung, Beachtung schenkt. Diese ist auf verinnerlichte Handlungsengramme zurückzuführen. „Handlungsfantasmen entstehen über körperliche Erfahrungen, die Mutter und Kind miteinander teilen.

Diese Handlungsphantasmen werden in allen Handlungen und Spielen des Kindes aktualisiert“ (Aucouturier 2006, S. 16). So ist z.B. die Freude des Kindes am Fallen und Springen eine Art und Weise, den Eltern zu zeigen, dass das Kind seiner selbst sicher ist, und dass es sich von den Eltern lösen kann. Es ist Beweis für eine gelungene Trennung. „Das Fallen ist ein Indiz für psychische Reifung, ... es kennzeichnet die Kontinuität der Repräsentation des Selbst“ (Aucouturier 2006, S. 89).

Dabei ist die Motorik in ihrer instrumentalen Funktion einerseits „Basis für die Handlung gegenüber der Welt der Objekte, andererseits ist sie als Mittel für Beziehung Ausdruck der Affektivität und Grundlage für die Kommunikation mit den Mitmenschen“ (Aucouturier 2001, S. 6).

Der Körper tritt durch seine Sprache, die Körpersprache, in den Bereich der Symbolisierung ein.

1.1.5 Körpersprache und Gender

Der Körper ist ein wichtiges Kommunikationsinstrument und stellt ein Beziehungsmedium mit zentraler Bedeutung dar. Das persönliche Identitätsmerkmal „Geschlecht“ hat einen wesentlichen Einfluss auf unser alltägliches Verhalten, auf die symbolische Selbstdarstellung und unsere Kommunikation.

Zeichen und Symbole für gesellschaftliche Unterschiede des männlichen und weiblichen Geschlechts tragen bereits kleine Mädchen und Buben in beeindruckender Weise zur Schau. Die Sozialpsychologin Gitta Mühlen Achs (1998, 2003) beschreibt in ihren Publikationen eindrücklich, wie klischeehaftes Verhalten der Geschlechter erlernt wird. Aus biologisch als männlich klassifizierten Individuen werden Männer gemacht, aus biologisch als weiblich klassifizierten Individuen Frauen. „Dieses ‚Machen‘ wird in der Ursachenforschung für unterschiedliche geschlechtsspezifische Körpersprache als ‚Doing Gender‘ bezeichnet und ist ein Vorgang, an dem eine Vielzahl von sozialen Instanzen beteiligt ist“ (Mühlen Achs 1998, S. 27).

Ausgehend von der Annahme, dass Mädchen im Laufe des Sozialisationsprozesses eher dazu ermutigt werden, Emotionen zu zeigen, während es als männlich gilt, Emotionen zu unterdrücken, kann verstanden werden, warum Ausdrucksbewegungen von Mädchen und Buben sich oft unterscheiden. „Frauen zeigen häufiger nonverbales Verhalten in zwischenmenschlichen Interaktionen“ (Striebel 2000, S. 20), ihre Körperbewegungen sind expressiver – „[female Anmerkung] ... body movements are more involved and more expressive“ (in Anlehnung an DePaulo 1992).

Judith A. Hall (1984) beschreibt Unterschiede in der nonverbalen Kommunikation bei Männern und Frauen, indem sie unter anderem meint: “Women smile and laugh more than men, they use the face and hands to express ideas more than men. Women are better nonverbal encoders and decoders“ (in Anlehnung an Hall 1984).

Demnach finden sich geschlechtsspezifische Unterschiede nicht nur in der Expressivität, sondern auch in der Enkodierungsfähigkeit (“accuracy“), also in der Fähigkeit, die gesendete Information gut zu erkennen.

„Auch in der Dekodierung von nichtsprachlichem Verhalten erweisen sich Frauen tendenziell als die genaueren Interpreten“ (in Anlehnung an Hall 1984). Zu dieser Ansicht gelangt auch Rosenthal, wenn er meint, dass „Frauen gerade im Interpretieren nonverbalen Verhaltens, ,especially of facial expression“ (in Anlehnung an Rosenthal et al., 1979), besser abschneiden.

Für die Produktion und Entschlüsselung eines symbolischen Gehaltes der Körpersprache ist das Imitationsverhalten des Kindes (siehe auch Kapitel 2.1.8) von Bedeutung. Dieses zeigt sich beim Kind besonders im Spiel. „Mädchen zeigen bis zu einem Alter von etwa 9 Jahren etwa doppelt so viele Imitationsspiele wie Jungen“ (van der Kooij 2006, S. 40).

Aussagen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden der motorischen Expressivität bei Mädchen und Buben sind in den wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen widersprüchlich. Übereinstimmung findet man am ehesten in Bezug auf die Produktion und Interpretation emotionalen Gehalts von Körpersprache. „Nonverbal domains has [have Anmerkung] shown a differential ability to encode and decode emotional meanings as a function of sex“ (Brody 1985; Brody & Hall 1993).

Um diesem Genderaspekt der Körpersprache nachzugehen, wird die Analyse unterschiedlicher nonverbaler Kommunikation bei Mädchen und Buben in die Untersuchung miteinbezogen.

1.1.6 Prozess der Symbolbildung

Es soll vorausgeschickt werden, dass sich die folgenden Darstellungen nur mit den in der Literatur beschriebenen kognitiven Symbolen beschäftigen, also jenen Symbolen, in denen „etwas in der externen Welt Abwesendes dargestellt wird“ (Dornes 2004a, S. 184). Psychoanalytische Symbole, welche „etwas Verdrängtes mental repräsentieren“ (ebd., S. 184) sind nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Die vorliegende Arbeit wird die Bedeutung der Symbolisierungsfähigkeit im Rahmen der kindlichen Entwicklung hervorheben. Wie erlangen Menschen ihre hohen mentalen Fähigkeiten, die Fähigkeiten zur Symbolisierung und zur Sprache? Die meisten Studien zur Sprachentwicklung werden losgelöst von nonverbalen Faktoren untersucht. Welche Bedeutung aber spielen die nonverbalen Vorläufer der Sprache im Prozess der Symbolisierung?

In der kognitiven Entwicklungspsychologie beschreibt Jean Piaget (1973), welche fundamentale Rolle der Bewegung in den ersten Lebensmonaten bei der Entwicklung des Denkens zukommt. Nach dem strukturalistischen Ansatz von Piaget entwickeln sich die Denkstrukturen des Kindes durch die handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt. „Dabei spielen die Prinzipien Assimilation (Einpassung von Umweltgegebenheiten in bereits vorhandene Handlungs- und Denkschemata) und Akkomodation (Anpassung von Handlungs- und Denkschemata an neue Umweltgegebenheiten) eine zentrale Rolle“ (Billmann-Mahecha 1996).

Piaget (1984) unterscheidet im Wesentlichen vier Phasen, die in sich noch mehrfach untergliedert sind. In Bezug auf das relevante Alter für diese Arbeit (das fünfjährige Kind) spricht Piaget von der „präoperationalen Phase“ (2.-7. Lebensjahr). In dieser Phase erfolgt der Spracherwerb und damit die sprachliche Symbolisierung der Außenwelt.

Piaget unterteilt sie in zwei Stufen: Zum einen das „Symbolische Denken“ (2-7 Jahre), zum anderen das „Anschauliche Denken“ (4-7 Jahre). Dabei findet eine wachsende Verbegrifflichung statt.

Das Erreichen der „Objektpermanenz“ stellt für Piaget einen wichtigen ersten Schritt im Erwerb der Symbolfunktion dar. Indem das Kind begreifen lernt, dass ein Gegenstand auch noch existiert, wenn er nicht mehr sichtbar ist, beginnt es, innere Repräsentationen aufzubauen und wird somit fähig, Symbole zu verwenden. In der präoperationalen Phase entwickelt sich das „repräsentative Denken“, in das Symbole und Zeichen verstärkt einbezogen werden. „Das Kind ist in der Lage, ein Objekt oder Phänomen durch ein anderes zu ersetzen, es wendet die semiotische Funktion an“ (in Anlehnung an Rossmann 1996). So kann das Kind z.B. im Spiel einen Baustein für „Auto“ verwenden. Es findet eine Bedeutungsübertragung statt. Diese Bedeutungsablösung und -übertragung auf ein anderes Objekt (z.B. die Bedeutung „Fahren“ wird vom Auto abgelöst und auf den Baustein übertragen) nennt Dornes den „Ursprung symbolischer Handlungen“, aber noch nicht den „Ursprung symbolischen Denkens“ (Dornes 2006, S. 131).

Das Kind ist von Anfang an damit beschäftigt, die Welt zu erkennen, in erkennbare Muster zu ordnen und die Bedeutung dieser Muster für sein tägliches Leben zu erfassen. Kindliches Denken passiert also vorerst mithilfe konkreter Handlungen. „Konkretes Handeln auf frühen Entwicklungsstufen ist somit unabdingbare Voraussetzung für das Denken, das Bilden von Symbolen und den Spracherwerb“ (Kuhlenkamp 2007, S. 268). Besonders das konkrete „Begreifen“ bildet die Basis des Begrifflichen. Das Kind wird durch konkretes, über den Körper erlebtes Handeln zu geistigem Handeln befähigt, indem es sich ein Bild von der Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit der Dinge macht und es im eigenen Tun überprüft. Zudem werden diese explorativen Handlungen von Bezugspersonen sprachlich kommentiert. „Handlungen können so durch die sprachliche Bewusstmachung zu Erkenntnissen führen“ (Zimmer 2005, S. 81 ff.).

Gleichzeitig führt dies zu „bestimmten Handlungs- und Erlebnisformen im Umgang mit diesem Ding, die davon losgelöst, erinnert und wieder benutzt werden, wenn ein vergleichbares Ding wieder auftaucht“ (Schäfer 2004, S. 24). So kann das Kind z.B. ein Handy nehmen und mit einer für die eigene Mutter typischen Geste „telefonieren“ spielen. Dies bedeutet, dass die Mutter mit bestimmten Verhaltensaspekten in der Vorstellungswelt des Kindes gegenwärtig ist. Die Verinnerlichung von Handlungen charakterisiert den Übergang zum symbolischen Denken, d.h. das Kind erkennt das Symbol eines Objekts und ist in der Lage, zwischen Objekt und Symbol des Objekts zu unterscheiden und dennoch beide aufeinander zu beziehen.

Nach Dornes (2006) wird gegen Ende des zweiten Lebensjahres aus dem symbolischen Handeln symbolisches Denken, indem ein Gedanke an die Stelle eines Objekts oder einer Handlung tritt. Hobson vermutet, dass für diesen Übergang sowohl Reifungsprozesse des Gehirns eine Rolle spielen als auch Erfahrungen im Umgang mit unbelebten Objekten (in Anlehnung an Hobson 2002).

Diesen Übergang finden wir auch im Modell der ontogenetischen Entwicklung mentaler Repräsentationen von Nelson (1996) beschrieben. Sie beschreibt vier verschiedene Organisationsebenen, welche mentale Strukturen während der ersten Lebensjahre durchlaufen. Auf den ersten drei Ebenen sind „mentale Repräsentationen sprachlicher Zeichen in Repräsentationen nichtsprachlicher Entitäten integriert“ (Andresen 2006, S. 36).

Wörter zur Bezeichnung von Gegenständen sind mit Handlungen verbunden und somit Teil der Gesamtrepräsentation. Das Kind kann noch nicht völlig zwischen Wörtern und Handlungen unterscheiden.

Die letzte Ebene wird hier für das vierte Lebensjahr angesetzt. Hier „differenzieren sich die Repräsentationen in der Weise aus, dass sprachliche Zeichen von ihren Gebrauchskontexten abgelöst werden und separate Systeme entstehen“ (Andresen 2006, S. 36). „Sprachliche Zeichen werden vom nicht-sprachlichen Kontext getrennt, ... die Kinder machen Sprache zu ihrem Handlungsgegenstand“ (ebd., S. 37).

Einen ähnlichen Ansatz beschreibt das Interaktionsmodell von Affolter und Bischofbergers (2007). Bewegung, also motorische Aktivität, die zur zielorientierten Berührung der Umwelt führt, ermöglicht „Lernen aus der Erfahrung über die Wirklichkeit ... wie es das Sehen und Hören nicht können“ (Affolter 2007, S. 216). Dabei ist Bewegung insofern wichtig, „als sie den Zugang zur entscheidenden Wahrnehmungsinformation liefert, die sonst nicht verfügbar wäre“ (ebd., S. 216). Hier wird dem taktil/kinästhetischen Input für die Wahrnehmungsorganisation des Sprachenlernens besondere Bedeutung zugemessen. „Erfahrungen mit taktil nichtsprachlichen Alltagsgeschehnissen werden als fundamentale Basis der Tiefenstruktur oder dem [des Anmerkung] semantischen Teils der Sprache betrachtet“ (ebd., S. 194).

Die meisten entwicklungspsychologischen Theorien sehen die Fähigkeit zum symbolischen Denken als Reifungs- oder Entwicklungserrungenschaft an. Gergely (1996) führt aus, dass Repräsentationen auf Interaktionserfahrungen zurückzuführen sind und misst dabei dem Prozess der „Affektspiegelung“ große Bedeutung zu. Es sind sehr frühe emotionale Interaktionen, „die ein Kind in die Lage versetzen, seine Wahrnehmungen so aufzuschließen, dass sie emotionale Bedeutung erhalten und zu Symbolen werden. Ohne die in diesen Interaktionen stattfindende Aufladung von Worten mit emotionaler Bedeutung könnte weder Sprache noch symbolisches Denken erworben werden“ (Hüther 2007, S. 91).

Indem das Kind die Fähigkeit erwirbt, eine Wahrnehmung von der mit ihr verbundenen Handlung zu trennen (z.B. das Kind sieht ein Spielzeug und muss nicht gleich danach greifen), wird diese Wahrnehmung als multisensorischer Eindruck zu einem frei stehenden Bild. „Die Fähigkeit, ein frei stehendes Bild wahrzunehmen, ist ein monumentaler Entwicklungsschritt“ (Greenspan et al. 2007, S. 34). Damit kann z.B. das innere Bild einer Erdbeere uns in die Lage versetzen, uns diese Frucht vorzustellen, sie zu riechen, zu schmecken, ohne die Handlung des Essens ausführen zu müssen. Oder das Bild der Mutter ist nicht mehr gleichbedeutend mit „Milch“ und „Nahrungsquelle“, sondern kann sich als frei stehendes Bild emotional aufladen. Damit wird es zum inneren Symbol mit komplexer Bedeutung wie Liebe, Hingabe, Wärme aber auch Ungeduld oder Ärger.

Kognitive Entwicklungstheorien werden wegen ihres mechanistischen Menschenbildes und der Unterschätzung kindlicher kognitiver Fähigkeiten zunehmend kritisiert. In der neuen Säuglingsforschung wird bereits vom „kompetenten“ Säugling (in Anlehnung an Dornes 1993) gesprochen. „Zum Beispiel lernt ein Säugling Kausalität durch die Erfahrung, dass sein Lächeln bei seiner Bezugsperson ein Lächeln auslöst, Monate bevor er lernt, ein Glöckchen durch Ziehen an einer Kordel zum Klingeln zu bringen (das Piaget noch für den Beginn des kausalen Denkens hielt)“ (Greenspan & Shanker 2007, S. 15).

Peter Fonagy (2002) und seine MitautorInnen verbinden zwei in der Entwicklungspsychologie derzeit stark beachtete Forschungsgebiete, die „Theory of Mind“-Forschung und die Bindungsforschung. Sie zeichnen den stufenweisen Erwerb der Fähigkeit zur Mentalisierung in Abhängigkeit zu Bindungs- und Beziehungserfahrungen nach. Dabei beschreibt die „Theory of Mind“-Forschung die Fähigkeit des Kindes zu erkennen, dass es selbst und andere Personen Wesen mit mentalen Zuständen sind. Dies gelingt zunächst über das beobachtete Verhalten bei sich selbst und bei anderen. Allmählich lernt das Kind, dieses Verhalten „als Anzeichen für das Vorhandensein mentaler Zustände zu verstehen“ (in Anlehnung an Dornes 2004a). „Unter ‚Mentalisierung‘ wird indes nicht nur die Fähigkeit verstanden, hinter Verhalten seelische Zustände zu vermuten, sondern auch die weitergehende Fähigkeit, die vermuteten Zustände selbst wieder zum Gegenstand des (Nach-) Denkens zu machen. Diese Fähigkeit zum Denken über das Denken wird Metakognition genannt und entsteht mit etwa vier Jahren“ (Dornes 2004b, S. 297).

Der russische Psychologe Lev Vygotskij (1962) hat nonverbale Verhaltensweisen von Kindern untersucht. Im Gegensatz zu Piaget, der die Entwicklung des Kindes als eine „individuelle Entdeckung“ sieht, unterstreicht Vygotskij die Dynamik der sozialen Interaktion. Situationen zwischen Mutter und Kind, die sich ständig wiederholen, erleichtern dem Kind das Erfassen von Bedeutungen. Dazu gehören insbesondere Formen des Hinweisens, der Markierung, des Hervorhebens bis zum Übertreiben. Der Spracherwerb des Kindes beginnt also, bevor das Kind wirklich in Worten zu sprechen anfängt. „Er beginnt, wenn Mutter und Kind einen gemeinsamen Mikrokosmos aus Gesten, vertrauten mimischen Äußerungen, einer ruhigen, positiv gestimmten Atmosphäre schaffen“ (Schäfer 2004, S. 31). Erst dadurch lernen Kinder, dass sie z.B. mithilfe von Gesten kommunizieren können.

Es ist dieser Mikrokosmos, der als Hintergrund dient, vor dem sich die neu auftauchenden Gegenstände und / oder Ereignisse abheben und vom Kind verstanden werden können. Bruner (2002) nennt diese Standardsituationen „Formate“. Der Neurobiologe Gerald Hüther (2005) benutzt in diesem Zusammenhang den weit gefassten Begriff „innere Bilder“. Als verwandte Begriffe nennt er Muster, Schemata oder Repräsentanzen. „Mit Repräsentation soll jede interne Darstellung der Außenwelt, die der psychische Apparat leistet, beschrieben werden. ... Ist ein Handlungsablauf intern repräsentiert, können wir auch von einem Schema sprechen. Erst wenn wir von Begriffen reden, tritt Sprachliches auf“ (Ruoß 1994, S. 76). Ausdruck bedeutet nun, dass etwas von diesen inneren Bildern als Äußerung nach außen tritt. Dies kann sowohl nonverbal, bildnerisch als auch verbal sein.

An die Theorie Piagets lässt sich eine symboltheoretische Perspektive anschließen, wie sie Howard Gardner vertritt. Symbole sind notwendige Stellvertreter für die Vorstellung von Dingen. Menschen entwickeln im Prozess der Symbolisierung verschiedene Vorlieben für Symbolisierungstypen. Gardner unterscheidet in seiner Theorie der „multiplen Intelligenzen“ insgesamt sieben, darunter auch eine der „Verwendung des Körpers bei der Lösung von Problemen“ (Gardner 1991, S. 25).

Susanne K. Langer (1942) zeichnet in ihrer Symboltheorie ein eigenständig entfaltetes symboltheoretisches Verständnis des menschlichen Denkens, in dem die geistige Verarbeitung bereits in der Wahrnehmung beginnt. Sie entwickelt diesen Ansatz auf der Grundlage einer naturalistischen Position – Denken, Symbolisierung und Bedeutung sind Naturphänomene. Die Fähigkeit zur Symbolisierung besitzt nur der Mensch. Langer spricht vom Bedürfnis der Symbolisierung und stellt das Leib-Seele-Verhältnis in den Mittelpunkt.

Für Langer gibt es ein symbolisch vermitteltes Verstehen außerhalb der Sprache. Sie unterscheidet zwischen der „diskursiven“ und der „präsentativen“ Symbolisierung. „Während der diskursive Modus in der Sprache das einzige Präzisionsinstrument ... zum exakten Vernunftdenken bereitstellt, ist das Erfahrungsfeld des präsentativen Modus eher das, was mit Bertrand Russell ‚Wissen durch Kennen‘ von affektiver Erfahrung zu nennen wäre“ (Seewald 2000, S. 110). Hier liegt der Schwerpunkt in der Symboltheorie Langers. Sie räumt dem präsentativen Symbolmodus eine genetische Vorrangstellung ein, denn: „Die Regeln des wörtlichen Denkens ... können nur dort Anwendung finden, wo die Erfahrung vorher schon – geformt durch ein anderes zur Auffassung und Bewahrung geeignetes Medium – präsentativ dargeboten wurde“ (Langer 1984, S. 201 f.).

Cassirers „Philosophie der Symbolischen Formen“ (PSF III, 1923, 1925 und 1929) „setzt die Begriffe des Symbolischen an die Stelle der Logik“ (Krois 1988). „Um das weite Feld des Symbolischen zu gliedern, führt Cassirer die zentralen Begriffe *Ausdruck*, *Darstellung* und *reine Bedeutung* ein“ (Seewald 2000, S. 71). Damit spannt er den Bogen von einer leibphänomenologischen Betrachtung bis zu einer objektivierenden, symboltheoretischen Betrachtungsweise des „Außen“.

Anknüpfend an die Symboltheorien Langers und Cassirers entwirft Seewald seinen sinnverstehenden Zugang zu Leiblichkeit und symbolischer Entwicklung. Er führt in Anlehnung an Erikson („Organmodus“) den Begriff „Leibmodus“ (Seebald 2000, S. 255) ein und meint damit „Sinndimensionen ... , die sich, von Körperfunktionen ausgehend, zu allgemeinen Annäherungsweisen an die Welt entwickeln“ (ebd., S. 255).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Symbolfunktion ihre Vorläufer auf der sensorischen Stufe hat, durch den experimentellen Umgang mit den Dingen in der Welt. Das geistige Bild entsteht aus einer Verinnerlichung von Handlungen, insbesondere durch die Nachahmung. Im Alter von zwei bis vier Jahren erwirbt das Kind dann die Fähigkeit, symbolische Vorstellungen zu bilden, die für abwesende Dinge oder Ereignisse stehen oder sie repräsentieren. „Damit löst sich das Denken von der konkreten Wahrnehmung und wird zum freien Phantasieren“ (Dornes 2004a, S. 193). Neben der Objekterfahrung scheint die Interaktionserfahrung eine wesentliche Rolle für die Symbolbildung zu spielen. Man kann also von „sensomotorisch-perzeptuell-affektiven Schematas“ sprechen, welche zu „Handlungs-Wahrnehmungs-Affekt-Mustern“ (ebd., S. 186) werden.

Mentalisierungsfähigkeit wird also nicht nur – wie in der Kognitionspsychologie – als Reifungserreignis betrachtet, sondern als eine Entwicklung, die „in hohem Maße von der affektiv-interaktiven Qualität der Primärbeziehungen abhängig ist“ (Dornes 2004b, S. 298).

1.1.7 Leiblichkeit und symbolische Entwicklung

Bestimmend für diese Arbeit sind auch die Ausführungen von Lapiere und Aucouturier zur „Symbolik der Bewegung“ (2002). Der Körper wird als wesentliches Ausdrucksmittel gesehen, über den sich das Kind in Bezug zu einem „Du“, den Objekten und dem Raum setzt. Auf diese Weise kann es sich seiner gewiss werden und zu authentischem Ausdruck und authentischer Kommunikation gelangen.

In der tiefenpsychologisch orientierten Psychomotorik Aucouturiers wird unterschieden zwischen Körper und Leib. „Le corps“ im Sinne von Aucouturier ist als der „gelebte“ und „erlebende“ Körper zu verstehen und wird im Deutschen als „Leib“ beschrieben. „Der Leib ist das lebende Ganze eines Menschen“ (Milz 1998, S. 14).

Petzold (1977) unterscheidet den perzeptiven, den memorativen und den expressiven Leib. Die Leiblichkeit des Menschen ist die basale Säule der Identität, ohne Leib kein Sein. Leib ist die Einheit von Körper, Seele und Geist. Petzold nimmt hier die gestaltpsychologisch fundierten Forschungen Maurice Merleau-Pontys auf.

In seiner „Phänomenologie der Wahrnehmung“ geht Merleau-Ponty (1945) von der Leibesempfindung aus. Die Ausdruckslehre, die er vertritt, bedeutet: „Das Ausgedrückte realisiert sich im Ausdruck selbst, ... es ist ein verkörperter Sinn“ (Waldenfels 2000, S. 224). „Der Leib ist der sichtbare Ausdruck meiner Selbst“ (ebd., S. 210). So symbolisiert z.B. die geballte, erhobene Faust des Zornes nicht nur den Zorn, sie ist der Zorn.

Der Leib besitzt das Privileg der ursprünglichen Sinnfindung. Leiblich treten wir in Kommunikation mit der Welt. Der Sinn taucht nicht gestaltfrei auf, sondern in Form von unterschiedlichen Symbolisierungen. „Symbolisierungsfähigkeit meint, dem Sinn eine passende Gestalt zu geben, auch und gerade wenn es sich um außer- oder vorsprachlichen Sinn handelt“ (Seewald 2007, S. 18). Symbole dienen uns als Mittler, damit wir uns etwas vorstellen können. So ist z.B. das Wort „Baum“ ein Hilfsmittel, um sich einen Baum vorzustellen. Symbolformen in der Bewegung hingegen entfalten ihre Bedeutung eher komplex ganzheitlich. Denkt man z.B. an eine Tangotänzerin, so wird uns der Abruf einer entsprechenden inneren Repräsentation zu einem Komplexeindruck führen.

Auch im „verstehenden Ansatz“ der Psychomotorik wird die Bedeutung des kindlichen Bewegungsverhaltens in den Vordergrund gestellt. Dabei wird Verstehen nicht nur sprachlich gesehen. Verstehen ergibt sich auch im gemeinsamen Handeln und im leiblichen Mitsein. Damit entsteht Anfang der 90er Jahre eine Methodendiskussion in der Psychomotorik, in der erstmals das Verstehen auf die vor- und außersprachliche Sphäre der Kommunikation ausgeweitet wird. Theoretische Grundlagen für den verstehenden Ansatz lieferten Seewald mit dem Buch „Leib und Symbol“ (Seewald 2000) sowie zahlreiche Veröffentlichungen von Hammer (1992, 2001), Hölter (1984) und Denzer (1992).

Seewald (1992) beschreibt Bewegung als „Bedeutungsphänomen“, das Kind teilt sich über Bewegung in Form von symbolisierten Handlungen der Welt mit. „Bewegung wird folglich unter dem Aspekt der sich darin – implizit und explizit – ausdrückenden Sinnhaftigkeit und Bedeutung gesehen und nicht etwa als Glied in einem Informationsverarbeitungsprozess“ (Seewald 1992, S. 210). Wie ein Kind also etwas tut – sein Körperausdruck, seine Ausstrahlung – ist als impliziter Sinn zu sehen, was ein Kind tut, als expliziter Sinn.

1.1.8 Von der Imitation zur Interpretation

Wir wenden uns nun der Frage zu, wie das Kind den Bedeutungsgehalt symbolischer Gesten anderer verstehen lernt.

Wie gelangt das Kind im Laufe seiner Entwicklung zur Fähigkeit der Interpretation des motorischen Ausdrucksgeschehens? Welche Rolle spielt der wahrnehmende Körper im Erkenntnisprozess? Hierbei dürfte den ersten Formen der Nachahmung eine wichtige Rolle zufallen. „Imitation bildet einen wesentlichen Baustein für die Ordnung und Differenzierung der Kommunikation“ (Schäfer 2004, S. 27).

Imitation steht derzeit im Fokus der Aufmerksamkeit mehrerer Forschungsdisziplinen. Es stellt sich die Frage, wie ein Individuum aufgrund der Wahrnehmung einer Handlung eines anderen das motorische Programm erstellt. Der von Albert Bandura (1963) eingeführte Begriff „Modelllernen“ ist die Bezeichnung für einen kognitiven Lernvorgang, der vorliegt, wenn ein Individuum als Folge der Beobachtung des Verhaltens anderer sowie der darauffolgenden Konsequenzen sich neue Verhaltensweisen aneignet oder schon bestehende Verhaltensmuster verändert. Imitatives Verhalten wird als Repräsentation gespeichert. Es kann als konkretes Bild einer Situation vorhanden sein (bildhafte Repräsentation) oder es kann symbolhaft / sprachlich gespeichert sein.

Piaget (1972) spricht beim frühkindlichen Verhalten von „prä-reflexiver Imitation“. In seinem „Gleichgewichtsmodell“ ordnet er Imitation der Akkomodation zu, während z.B. Spielen der Assimilation zuzuordnen ist. Neuere theoretische Ansätze (van der Kooij&Been 1995) trennen Spiel und Imitation nicht so stark voneinander und gehen davon aus, dass „Lernprozesse nach dem Prinzip von „wenn ...; dann ...“ aufgebaut werden“ (van der Kooij, 2006, S. 40). Van der Kooij's These besagt, dass Imitation, neben Versuch und Irrtum, eine angeborene, allgemeine Produktion ist und für die sensomotorische Entwicklung, aber auch für kognitive, emotionale und soziale Funktionen entscheidend ist. „Imitation ist demnach auch eine fundamentale kognitive Strategie“ (ebd., S. 40).

„Wenn die Nachahmung differenziert und in Form von Vorstellungsbildern verinnerlicht wird, so Piaget, begründet dies den Ursprung von Sprache als Instrument zur Kommunikation“ (Matzies 2004, S. 31). Somit „stellt die Nachahmung den Übergang zwischen dem sensomotorischen Bereich und dem repräsentativen Bereich her“ (Piaget & Inhelder 1990, S. 15).

Interessanterweise ist beim Menschen das an der Nachahmung beteiligte Hirnareal Teil des Sprachproduktionssystems. „Es bildet schläfenwärts den Ausläufer der prämotorischen Areale“ (Jackel 2006, S. 34) und ist gleichzeitig jenes Gebiet, in dem sich das Broca-Areal für die Sprachproduktion befindet. Bekkering (2000) zeigt auf, dass sich z.B. die Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung und Produktion von Fingerbewegungen ganz ähnlich bei der Wahrnehmung und Produktion von Sprache wiederfinden. Die Forschergruppe rund um Ursula Bellugi (1979, 1980) konnte zeigen, dass „Verstehen und Produktion von Zeichensprache linkshemisphärisch das Wernicke- und das Broca-Sprachzentrum benutzt“ (Roth 2001, S. 361).

Die neurobiologische Entdeckung der Forschergruppe rund um Giacomo Rizzolatti (1998) – nämlich die Entdeckung der Spiegelneuronen („mirror neurons“) im prämotorischen Areal (Brodmann A44 und A45) hat wesentlich zum Verständnis beigetragen, wie man sich intuitives Verstehen hirnganisch erklären kann. Auf dem sogenannten „Spiegeleffekt“ beruht unsere Fähigkeit, das Agieren anderer Menschen intuitiv zu verstehen, indem wir es spontan in uns selbst simulieren“ (Bauer 2005, S. 76). „Die ‚Spiegelneurone‘ machen auch verständlich, dass für die Steuerung einer Handlung nicht das Erlernen aller komplexen motorischen Programme notwendig ist – was viel zu kompliziert und langatmig wäre – sondern nur das Erkennen oder Erahnen der Absicht“ (Broich 2007, S. 76).

Das Vermögen, intuitive Vorstellungen über die Gefühle und Absichten eines anderen Menschen zu gewinnen, bezeichnen Premack und Woodruff (1978) als eine „Theory of Mind“.

Der Begriff „Theory of Mind“ bezeichnet in der Kognitionswissenschaft die Fähigkeit, eigene und fremde psychische Zustände (Gedanken, Emotionen etc.) im eigenen kognitiven System zu repräsentieren. Dies bedeutet, dass das Kind Empfindungen, die mit der Wahrnehmung von anderen und auch von sich selbst verbunden sind, als Zeichen für mentale Zustände erkennt. Zunehmend lernt das Kind, von persönlichen Interpretationen auf eine allgemein verständliche Bezugsebene überzugehen. „Dies gelingt dem Kind erst zwischen vierten und fünften Lebensjahr. Kinder können nun eine Perspektivenübernahme durchführen und nehmen auf den Wissensstand des anderen Rücksicht“ (in Anlehnung an Resch et.al 1999, S. 191). Die „Theory of Mind“ spielt somit nicht nur im Prozess der Symbolbildung eine bedeutende Rolle (siehe dazu Kapitel 2.1.6), sondern auch im Erkennen und richtigen Deuten von Symbolen, die andere im Kommunikationsprozess einsetzen.

Für den Entwicklungsschritt von der Imitation zur eigenständigen, subjektiven Interpretation von non-verbale und verbale Symbolen spielt die „Theory of Mind“ insofern eine bedeutende Rolle, als sie dem Kind ermöglicht, an Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit auch die kommunikative Absicht des anderen zu verstehen. So wird ein als Kommunikationsmittel verwendetes Symbol intersubjektiv von beiden TeilnehmerInnen der Interaktion verstanden. Dieser Lernprozess gewährleistet, dass das Kind versteht, dass es ein Symbol erworben hat, welches sozial „geteilt“ wird.

Die „Theory of Mind“ folgt dabei einem Entwicklungsprozess, bei dem „emotionale Einstellungen, Absichten und Aufmerksamkeitsrichtungen ab neun Monaten; Wahrnehmungen, Wünsche und Als-ob/Imagination ab 18-24 Monaten; wahre Überzeugungen / Wissen ab drei Jahren; falsche Überzeugungen ab vier Jahren; Überzeugungen zweiter Ordnung – ‚ich glaube, dass du glaubst...‘ – ab fünf bis sechs Jahren“ (Dornes 2006, S. 151) möglich werden.

Welch wichtige Bedeutung die Entwicklung einer „Theory of Mind“ in Bezug auf die Fähigkeit zur Symbolisierung und zum Erkennen des Emotionsausdrucks anderer hat, zeigen auch diverse Forschungsarbeiten zum Autismus (Baron-Cohen, Leslie und Frith 1985; Lempp 1992; Hobson 1986; Remschmidt 2002 et al.).

Laut Ekman (1982) erkennen Kinder die sechs angeborenen emotionalen Ausdrucksformen, was noch nicht bedeutet, dass sie diesen Gesichtsausdruck auch explizit verstehen. „Drei-, Vier- und Fünfjährige können freudige und traurige Gesichter außerordentlich gut, aber überraschte oder zornige Gesichter weniger gut unterscheiden“ (Walden und Field 1982).

Auch Boone & Cunningham (1998) beschreiben in ihren Studien die Fähigkeit des Kindes zur Identifikation und Imitation motorischer Expressivität, indem sie schreiben,

“that children as young as five years of age show an increased ability to identify such emotional meaning in expressive body movements and utilize specific body movement cues for making attributions of emotional intensity“ (Boone & Cunningham 1998, S. 4).

Der Symbolgehalt von Gesten in Bezug auf einzelne Objekte wird von Kindern schon viel früher erkannt und imitiert.

So weisen Boyatzis & Watson (1993) darauf hin, dass

“children as young as three years of age are successful in communication the identity of common household items to uninformed judges and children as young as four years of age are successful in communication various everyday social messages“ (Boyatzis & Watson, 1993).

Damit das Kind körperliche Ausdruckserscheinungen eines anderen, wie z.B. eine Zeigegeste verstehen lernt, benötigt es zunächst die Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokussierung, die in der amerikanischen Forschung „joint attention“ genannt wird. Diese joint attention wird als eine wichtige Basisfunktion in der Kommunikationsentwicklung gesehen. Untersuchungen zum „joint-attention-Verhalten“ beziehen sich auf das Folgen der Blickrichtung des Erwachsenen und das Verstehen der Zeigegesten. Butterworth und Jarrett (1991) haben in ihrer Untersuchungsreihe festgestellt, dass dieses Verhalten zwischen dem sechsten und achtzehnten Monat zu sehen ist. Es korreliert stark mit den räumlichen Beziehungen. Erst 18 Monate alte Kinder sind in der Lage, auch einen Gegenstand außerhalb des unmittelbaren Blickfeldes miteinzubeziehen. Auch in einer Untersuchung von Morrisette et al. (1995) zeigte sich, dass das Verstehen von Zeigegesten abhängig ist von der Entwicklung der räumlichen Wahrnehmung.

Über die gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung entstehen erste soziale, referenzielle Handlungen. „Referenz“ ist nach Bruner (1983) eine Form der sozialen Interaktion, die zu Beginn noch stark kontextgebunden ist. Die dabei zur Kommunikation verwendeten Zeichen werden in Folge immer abstrakter und kontextunabhängiger (von der Zeigegeste über ikonische bis hin zu abstrakter Geste). Zusammenhänge zwischen „joint attention-Verhalten“ und Worterlernen konnten von Tomasello und Todd (1983) nachgewiesen werden. Referenzielles Verhalten manifestiert sich also zunächst in der Produktion und Interpretation körperlicher Ausdruckserscheinungen. Die frühe Gestenkommunikation zeigt sehr deutlich die Verzahnung zwischen unterschiedlichen Vorläuferfähigkeiten wie Wahrnehmungs-, sozial-kognitiven und motivationalen Fähigkeiten und der sprachlichen Entwicklung.

Die sensomotorische Entwicklung ist demnach auch im Verstehensprozess von Sprache eine notwendige Bedingung. Über sensomotorische Nachahmung entstehen Symbole, die in Form von Erinnerungsbildern abgespeichert werden und letztendlich unabhängig vom räumlich-zeitlichen Kontext abgerufen werden können. Im Sinne multimodaler Problemlösung kann Sprachverständnis auch als integrierender Verarbeitungsprozess gesehen werden. Allerdings bedarf es neben den subjektiven körperlichen Erfahrungen auch eines sozial-kommunikativen Umfeldes. Über Sequenzen geteilter Aufmerksamkeit entstehen soziale, referenzielle Handlungen, in denen das Kind über den Prozess der „Theory of Mind“ die kommunikative Absicht des/der anderen verstehen lernt.

1.2 Einleitung – Bereich SPRACHE

1.2.1 Hintergrund für die Arbeit aus logopädischer Sicht

In der logopädischen Arbeit mit Kindern, deren formaler Sprachgebrauch nicht altersgemäß entwickelt ist, zeigen sich meist auch Defizite im Einsatz von Sprache als reifes Kommunikationsmittel.

Im Versuch, ein einfaches Mittel zu finden, um diese Art von Störung mittels wenig zeitaufwändigem Verfahren zu erkennen und ausgehend davon weiter untersuchen zu können, wurde von der Autorin Nina Fuisz-Szammer die Methode eines „Ratespiels“ häufig eingesetzt. Das Kind erhält dabei die Aufgabe, Begriffe anhand von Umschreibungen zu erraten und umgekehrt auch selbst Begriffe zu umschreiben, welche z.B. in Form von Bildkarten oder Gegenständen vorliegen. Neben der Möglichkeit, formale Aspekte der Sprache beurteilen zu können, zeigt sich in diesem Setting sehr schnell, ob das Kind einerseits in der Lage ist, aufgrund von sprachlicher Information Vorstellungen aufzubauen und andererseits mit Hilfe seiner eigenen Vorstellungswelt dem Gegenüber Inhalte über Sprache zu vermitteln.

Kinder mit Schwächen im sprachlich-symbolischen Bereich zeigen sich beim Versuch, einen Begriff zu umschreiben, entweder völlig hilflos – sie verraten den Begriff dann so schnell als möglich – oder aber sie sind stark gebunden an visuelle Informationen, die sie über das Bildkärtchen oder Material erhalten. So wird z.B. ein Bild von einem Hund, der auf der Wiese sitzt, beschrieben mit „da ist es braun und grün und oben blau und es hat Füße und Ohren.“ Bei der Nachfrage, ob es sich um ein Tier oder Ding handelt, wo es so etwas gäbe oder was es mache, sind diese Kinder häufig nicht in der Lage, Hintergrundwissen zu dem Begriff abzurufen und entsprechend zu versprachlichen, vielmehr orientieren sie sich an dem, was sie gerade sehen, ohne innere Repräsentationen für die ihnen gestellte Aufgabe heranzuziehen.

Auch beim Verstehen von Umschreibungen haben Kinder mit Auffälligkeiten im Spracherwerb häufig Probleme. Eine Umschreibung wie „es ist ein Tier, es ist grün, es kann hüpfen, es hat eine lange Zunge und fängt damit Fliegen“ kann oft nicht in eine Vorstellung umgewandelt und benannt werden. Kinder, die mit dem Aufbau von inneren Repräsentationen Probleme haben, sind häufig erst über direkte Assoziationen in der Lage, den Begriff abzurufen und entsprechend zu benennen (z.B. „es macht quak“ für das Wort „Frosch“).

In der interdisziplinären Arbeit der Autorinnen konnte beobachtet werden, dass Kinder mit Problemen im Sprachverstehen und Sprachausdruck häufig auch im Bereich ihrer motorischen Expressivität Auffälligkeiten zeigten. Besonders in symbolischen Spielhandlungen fiel auf, dass die Kinder nicht in der Lage waren, Handlungen, Emotionen etc. durch Zuhilfenahme ihres Körpers entsprechend auszudrücken.

Um diesen Zusammenhang besser darstellen zu können und um eine Möglichkeit aufzuzeigen, solche Defizite in der Entwicklungsbeurteilung beobachten zu können, haben sich die Autorinnen intensiv mit diesem Thema auseinandergesetzt und werden dies im Rahmen dieser Arbeit weiter tun.

1.2.2 Aufgabenstellung - Bereich SPRACHE

Im Zentrum der Beobachtung soll die Fähigkeit des Kindes stehen, Sprache repräsentativ zu verwenden – sein Wissen von der Realität sprachlich auszudrücken – sowie die Fähigkeit, Sprachangebot über den Aufbau innerer Repräsentationen interpretieren zu können.

„Eine funktionale Betrachtung von Sprachverstehen verweist darauf, dass Sprache einerseits eine repräsentative Funktion erfüllt und andererseits eine kommunikative. Die repräsentative Funktion von Sprache ermöglicht es Sprechern, Wissen, Gedanken und Gefühle sprachlich auszudrücken“ (Rausch 2003, S. 26).

Die formalen Aspekte von Sprache – Artikulation und Grammatik – werden hier hintangestellt, vielmehr geht es in der Beobachtung darum, ob das Kind Sprache als System zur Vermittlung von Informationen einsetzen kann.

Der Fokus der Beobachtung liegt somit im semantischen und pragmatischen Bereich der Sprache – es sollen das Bedeutungswissen des Kindes und die Möglichkeit, Sprache kompetent als Kommunikationsmittel einzusetzen, in den Mittelpunkt gerückt werden. Gleichzeitig soll die Verbindung zum Kommunikationssystem Körper dargestellt und nachgewiesen werden, denn „Kommunikation umfasst ... weit mehr als gesprochene Sprache. Wir sprechen mit unserer Mimik, mit unserer Körperhaltung, mit unserer Gestik“ (Jampert 2002, S. 47).

Das fünfjährige Kind sollte im Prozess der Symbolisierung bereits viele Erkenntnisse gewonnen haben, da sich die Fähigkeiten, sprachlich kodierte Informationen zu entschlüsseln und selbst sprachliche zu kommunizieren, elementar auf Erfolg oder Nicht-Erfolg in der Schullaufbahn auswirken. So sehen die Autorinnen im Aufzeigen einer alternativen Betrachtungsweise der symbolischen Fähigkeiten des Kindes eine Möglichkeit, Defizite in diesem Bereich zu erkennen, um darauf entsprechend reagieren zu können.

1.2.3 Kommunikationssystem Sprache

Sprache dient dem Kind als Medium zur Informationsübermittlung, sie fungiert als Kommunikationssystem – um Gedanken und Gefühle an eine andere Person zu übermitteln. Sprache ist nicht nur ein Regelsystem, sie dient vielmehr der Möglichkeit, durch das Symbolsystem Sprache Reaktionen des Gegenübers hervorzurufen. Dadurch erfährt Sprache erst ihre Sinnhaftigkeit.

“The fact that a word is a social phenomenon, a part of culture, and relatively useless unless it means the same thing to different speakers of the language. It is true that a rather arbitrary relation exists between a word and its referent. But a word is a tool the function of which is to communicate. Unless the relations between words and referents, and between words and words, are roughly the same for the various speakers of a language, unless words are associated with some of the same features for speaker and listener, writer and reader, communication will be impossible and words will not be serving their function.“ (Anglin 1970, S. 6)

Die Erfahrung, dass intentionales Verhalten ein Verstehen und damit eine Reaktion des Gegenübers bewirken kann, macht das Kind in den ersten Lebensjahren vor allem durch die Entwicklung von intentionalen Gesten, die mit Sprachlauten kombiniert werden. Durch die Reaktionsbereitschaft der Bezugspersonen, welche bereits grobmotorische Bewegungen als intentional interpretieren, erfährt das Kind die Wirksamkeit von Informationsübermittlung im interaktionellen Rahmen. Der Erwerb und der Ausbau von Sprache erweitern diesen Rahmen vor allem durch die Möglichkeit, über nicht Vorhandenes zu sprechen.

„Ein auf vernünftigem Verstehen und intendierter Übermittlung von Gedanken und Gefühlen basierender Verkehr bedarf unbedingt eines *Systems von Mitteln*, dessen Prototyp das menschliche Sprechen war, ist und immer sein wird, das aus dem Bedürfnis entstand, sich ... zu verständigen“ (Vygotskij 2002, S. 50).

Bruner (1983) stellt drei Teilaspekte des Spracherwerbs dar. Zum einen muss das Kind in der Lage sein, sprachliche Äußerungen zu produzieren, dies entspricht dem formalen Aspekt des Sprachsystems. Zum anderen muss diese Form aber auch mit Bedeutung gefüllt werden, das Kind entwickelt die „Fähigkeit, auf etwas zu verweisen, etwas zu meinen“ (Bruner 1983, S. 13). Damit wird die Sprache in Beziehung gesetzt zur erlebten Realität, was Fähigkeiten im semantisch-lexikalischen Bereich erfordert. Der dritte Aspekt liegt in der Fähigkeit, durch Sprache etwas zu erreichen, „nämlich die Funktion oder die kommunikative Absicht der Sprache“ (ebd., S. 14), was als Entwicklung von pragmatischen Kompetenzen zu sehen ist.

Der pragmatische Aspekt von Sprache, nämlich die Erkenntnis, dass Sprache beim Gegenüber etwas bewirken kann, führt beim Kind zu einer Weiterentwicklung dieses Kommunikationssystems. Durch die Erkenntnis, dass Sprache die Möglichkeit eröffnet, die Welt zu beeinflussen, wird für das Kind auch eine Verbesserung der sprachlichen Form im Rahmen von morpho-syntaktischer (grammatischer) und phonetisch-phonologischer (artikulatorischer) Ebene notwendig. Die Entdeckung des Symbolgehalts von Sprache gibt dem Kind somit den entscheidenden Impuls, das Sprachsystem zunehmend auszubauen und zu verbessern, damit es von seiner Umwelt verstanden wird.

„Der Fortschritt im Spracherwerb liegt aus dieser Sicht nicht so sehr im Bereich der Wohlgeformtheit oder der Bedeutung, sondern in einem Bereich der Wirksamkeit und Effektivität. Kann das Kind um etwas bitten, kann es auf etwas hinweisen, ...“ (Bruner 1983, S. 14).

Die logopädische Arbeit an formalen Aspekten der Sprache wird der Gesamtheit der Sprache nicht gerecht, vielmehr wird der entscheidende Aspekt von Sprache als Kommunikationsmittel zugunsten von Wohlgeformtheit in den Hintergrund gedrängt. Die Entwicklung von formalen Aspekten der Sprache geht mit der pragmatischen Entwicklung Hand in Hand. In der Arbeit mit Kindern, deren sprachlich-repräsentative Kommunikationsfähigkeiten eingeschränkt sind, stößt man daher meist auch auf Defizite in den formalen Aspekten.

Kannengieser (2003) stellt dies wie folgt dar: „Mag für phonetische Ziele oder ausgewählte Musterproduktionen nach wie vor auf die Trainierbarkeit von Sprache gesetzt werden, versagen etwaige Teilkognitionen zur Anstiftung oder Erweiterung der semantischen Entwicklung sich einem direkten Zugriff“ (Kannengieser 2003, S. 13).

In der Fachliteratur wird der formale Aspekt von Sprache meist stark in den Vordergrund gestellt, dieser Bereich ist im Gegensatz zu Pragmatik und Sprachwissen leichter fassbar und damit analysierbar, was sich auch im Umfang der dazu vorliegenden Forschungsarbeiten zeigt. Laut Jampert (2002) zeigt sich bei Beobachtung des kindspezifischen Umgangs mit Sprache anstelle der kindlichen Sprachstruktur ein enger Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Kindes. „Die Erfahrung der Einheit von Sprache mit Handlung und Situation ist die Voraussetzung, um Sprache als autonomes, davon abgelöstes Medium für sich zu entwickeln“ (Jampert 2002, S. 21).

Jampert beschreibt weiters die Entwicklung des kindlichen Sprachgebrauchs wie folgt: „Als handlungsbegleitender Monolog erhält die Sprache sukzessive einen immer relevanteren Stellenwert und wird der Handlung als gedankliche Absicht und als Plan vorangestellt“ (Jampert 2002, S. 22). Dies zeigt das Kind im Rahmen sprachlicher Vorwegnahme, wenn es also in der Lage ist, geplante Handlungen sprachlich voranzukündigen.

Der kindliche Spracherwerb vollzieht sich demnach vom handlungsbegleitenden hin zum repräsentativen Gebrauch, Sprache wird zunehmend von Handlungen losgelöst.

1.2.4 Entwicklung der Bedeutung

Im Bedeutungserwerb wird der Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung deutlich. „Verstehen und bedeutungsvoller Gebrauch von Wörtern setzt Wissen voraus. Das Kind muss auf strukturierte Erfahrungen mit seiner Umwelt zurückgreifen können, es muss Begriffe und Kategorien entwickeln“ (Dittmann 2002, S. 36).

„Bedeutungen gründen darauf, Abwesendes in Anwesenheit zu bringen. Fasst man den Ursprung des Bedeutungserwerbs in dieser Weise auf, erklärt sich der Weg von der Nur-Wahrnehmung der leibhaftigen, präsenten Bezugsperson über die Wahrnehmung auch unbewegter, unbelebter Objekte über das Erkennen von Bildern bis hin zum Verstehen von Sprache als Weg der zunehmenden Toleranz gegenüber Abwesenheiten, die auf der Basis repräsentativer Fähigkeiten Bedeutungswelten als über den räumlichen und zeitlichen Moment hinauswachsende Wirklichkeit schafft“ (Kannengieser 2003, S. 105).

Die Verwendung der Termini „Begriff“ und „Bedeutung“ soll im Folgenden dargelegt werden.

„Zwischen Sprache und Denken besteht eine enge Beziehung. Es ist jedoch extrem schwierig, Sprache und Denken auseinander zu halten. So ist für uns die Beziehung zwischen Begriff und Wortbedeutung so eng, dass wir beides nicht auseinander halten. Denken wir aber an kleine Kinder, so wird deutlich, dass Begriff und Wortbedeutung durchaus nicht identisch sein müssen. Ein einjähriges Kind mag einen Begriff von einem Ball haben, in dem Sinne, dass es weiß, was man mit Bällen tut, wie sie aussehen und sich anfühlen, aber es mag noch keine Benennung dieser Klasse von Objekten haben. Dann hat es auch noch keine Bedeutung des Wortes *Ball*“ (Szagun 2006, S. 131).

Dieses Beispiel macht deutlich, dass zum Einsatz von Sprache die Verbindung einer inneren Repräsentation mit der zugehörigen Wortbedeutung entscheidend ist. Nur durch diese Verknüpfung innerer Bilder mit Worten kann Sprache wechselseitige Kommunikation ermöglichen und somit ihrer Funktion als Kommunikationsmittel gerecht werden.

Einen Begriff beschreibt Szagun als „geistige Struktur, die Dinge in der Welt aufgrund von Ähnlichkeiten zusammen gruppiert. Er schafft so eine Klasse oder Kategorie von Objekten oder auch Ereignissen, die uns erlaubt, ähnliches in der Welt zusammen zu gruppieren“ (Szagun 2000, S. 103).

Durch diese Abbildung der Realität als innere Objekt- oder Ereignisrepräsentationen wird dem Kind ein Zuordnen von neuen Dingen und Erlebnissen möglich, es vergleicht diese mit den bereits abgespeicherten inneren Repräsentationen und versucht so, ein Ordnungssystem herzustellen und damit die Welt zu erfassen.

Diese Begriffe – innere Repräsentationen – werden mit Worten in Verbindung gebracht. „Ein inhaltspezifischer Begriff repräsentiert den Zusammenhang des Wissens über einen Sachverhalt im Bewusstsein eines Menschen. Inhaltsspezifische Begriffe werden in der Regel durch Wörter enkodiert. Ein Wort ist psychologisch von dem Begriff, den es enkodiert, verschieden. ... Das Wort erhält seine Bedeutung durch seine Verknüpfung mit dem Begriff“ (Szagun 2000, S. 139).

Die Begriffsbildung erfolgt über die Auseinandersetzung mit der Realität. Wie Largo (1993) beschreibt, entwickelt das Kind eine innere Vorstellung von einem Objekt / einer Handlung und kann diese in Folge auch sprachlich ausdrücken (Largo 1993, S. 317 f.).

Begriffe sind somit das gesamte Wissen eines Menschen über ein Objekt, einen Sachverhalt oder eine Person. Diesen Begriffen werden Wörter zugeordnet, das Kind kann aber auch schon Begriffe erfassen, d.h. innere Vorstellungen aufbauen, bevor es diesen Namen geben kann.

Monika Rothweiler (2001) beschreibt Begriffe als Konzepte. „Konzepte bilden ein sprachunabhängiges kognitives Wissenssystem der Repräsentation menschlicher Erfahrungen. Konzepte werden als elementare Bausteine und Speichereinheiten der Kognition angesehen. ... Für Konzepte, über die wir sprechen wollen, bilden wir sprachliche Ausdrücke, in der Regel Wörter“ (Rothweiler 2001, S. 26). Verschiedene Konzepte werden im Gedächtnis miteinander verknüpft. Unterschiedliche Konzepte interagieren, d.h. einzelne Konzepte werden immer wieder zusammen mit anderen Konzepten aufgerufen. Dadurch entstehen „assoziative Verbindungen zwischen bestimmten Konzepten“ (ebd., S. 27) und damit konzeptuelle Einheiten, die Zusammenhänge (semantische Felder) repräsentieren „und über zentrale Wörter aufgerufen werden können“ (ebd., S. 27).

„Durch Wörter referieren Sprecher auf Konzepte. Im Wortverstehen rekonstruieren Hörer mit Hilfe der Wörter Konzepte, auf die ein Sprecher im Wortgebrauch referiert. Ein Konzept ist das in der Wortbedeutung zusammengestellte Wissen, dessen interne Struktur anhand semantischer Merkmale beschrieben wurde“ (Rausch 2003, S. 26 f.).

Die Erfassung von Referenzbezügen – die Fähigkeit, „auf außersprachliche Objekte hinzuweisen“ (Füssenich 1999, S. 69) – geschieht über vorsprachliche Entwicklungsschritte. „Der Erwerb referentieller Mittel erfordert für das Kind, einen Bezug zwischen verbalen und nichtverbalen Ausdrucksformen und Gegenständen, Handlungen, Konzepten oder Perzepten aus der Umwelt herzustellen.

Der referentielle Wortgebrauch steht am Ende einer Entwicklungskette, in der das Kind gelernt hat, diese Beziehung mit verschiedenen nichtsprachlichen Mitteln zu realisieren“ (Kauschke 1999, S. 132).

Eine interaktionelle Sichtweise auf den Bedeutungserwerb rückt den kommunikativen Aspekt ins Zentrum. Der Aufbau von Bedeutungen entsteht in interaktionellem Kontext, es kann von der Annahme ausgegangen werden, dass „Bedeutung intersubjektiv und aktuell in der Kommunikation entsteht“ (Kannengieser 2003, S. 12).

Kannengieser stellt den interaktionellen Rahmen in den Vordergrund und führt weiter aus: „Während der Bemühungen um Sprachanbahnung hat sich für mich die sprachentwicklungstheoretische Frage ‚Woher kommt Bedeutung?‘ auch negativ beantwortet: Sie ‚kommt‘ nicht ‚aus‘ vorgelegten Bildern, nicht ‚aus‘ Gegenständen und ihren Eigenschaften, und auch nicht ‚aus‘ Sprechaktzwecken und Sprachhandlungssituationen ‚in‘ einem gereiften kognitiven Symbolspeicher, sondern sie wird intersubjektiv hergestellt“ (ebd., S. 13).

Wir können im Kommunikationsprozess nicht sicher davon ausgehen, dass unser Gegenüber zu einem Wort ein identes Konzept abrufen. Aitchison (1997) beschreibt hierzu die Theorien der festen und unscharfen Bedeutung. In der „Annahme der festen Bedeutung“ (Aitchison 1997, S. 59) wird dargelegt, dass es für viele Worte eine relativ klare Zuweisung von signifikanten Merkmalen gibt. Die Theorie der „unscharfen Bedeutung“ (ebd., S. 50) geht davon aus, dass viele Wortbedeutungen sich einer klaren Begrenzung der inneren Vorstellungen entziehen, daher werden Wortbedeutungen als unscharf beschrieben.

Einige Wörter scheinen sehr klar definierbar zu sein und sehr klare Merkmale zu haben, andere wiederum sind nur schwer in ihrer Kernbedeutung festzulegen. So sind Worte für konkrete Objekte (z.B. Auto) meist viel leichter per Definition zu umreißen, als dies für Worte gilt, die abstrakte Begriffe wie Emotionen, Zustände oder Geisteshaltungen umschreiben (z.B. grimmig, einfach, konservativ).

Im Sprachgebrauch von Kindern zeigt sich deutlich, dass Worte eine sehr individuelle Bedeutung besitzen können. „Die Wortbedeutungsentwicklung in der Kindersprache zeichnet sich anfangs durch einen hohen Anteil an subjektiven Zuschreibungen aus. ... Durch Erfahrungen der Kinder im Umgang mit ihrer sachlichen Umwelt erwerben sie Kenntnisse, die ihnen dazu verhelfen, ihre subjektiven Zuschreibungen um objektive Aspekte zu ergänzen“ (Jampert 2002, S. 142). Im Kommunikationsprozess können wir daher nicht voraussetzen, dass jeder Mensch dieselben Bedeutungen mit identischen Merkmalen als Repräsentationen abspeichert.

„Das, was das Individuum mit dem Wort verbindet, ist sein Begriff, bzw. sein Verständnis von dem betreffenden Sachverhalt, der durch das Wort benannt ist. ... Dieser Prozess ist für jeden Menschen einzigartig. So bleibt auch der Begriff individuell und einzigartig. Begriffe einzelner Individuen stimmen grob überein, weil die Welt, über die sie ihre Erkenntnis aufbauen, in vieler Hinsicht gleich ist. Wenn auch die Begriffe sich allmählich dem in einer Gesellschaft gültigen Verständnis von Wirklichkeit annähern, so bleibt doch eine individuelle Perspektive erhalten“ (Szagun 2000, S. 138 f.). Diese individuelle Perspektive ist beim Kind weitgehend durch seine Erlebenswelt geprägt, durch die Erfahrungen, die es mit seiner Umwelt bereits machen konnte und auch durch emotionale Aspekte.

Wird ein Wort im Gespräch verwendet, geht der Sprecher in der Regel davon aus, dass das Gegenüber zumindest eine ähnliche Vorstellung von diesem Begriff hat. Starke Unterschiede in den aufgebauten Begriffswelten zeigen sich erst, wenn ein Wort in einer nicht passenden Situation verwendet wird. Im Sprachgebrauch von Kindern zeigt sich, „dass die einem Wort zugeordnete Begriffsstruktur sich noch vielfach verändert, da das Weltwissen des Kindes sich verändert“ (Szagun 2000, S. 139).

Mit entscheidend für das Erfassen von Bedeutungen ist das jeweilige Angebot, das einem Kind von seiner Umwelt gemacht wird. „Begriffe bilden sich aus der Erfahrung der Menschen mit ihrer Umwelt und auch mit subjektiven Zuständen, wie z.B. Gefühlszuständen. Die Umwelt umfasst die dingliche, soziale, kulturelle und sprachliche Umwelt. Das impliziert auch, dass die über die Sprache der Erwachsenen vorgegebenen Begriffe ein Umweltangebot darstellen, das vom Kind zum Begriffsaufbau genutzt wird“ (ebd., S. 139).

1.2.5 Erfassen semantischer Merkmale

Wortbedeutungen sind „ein Bündel von semantischen Merkmalen“ (Füssenich 1999, S. 65), wir weisen einem Begriff bestimmte typische Eigenschaften zu, um ihn von anderen Begriffen unterscheiden zu können. Neu erworbene Worte werden vom Kind auf eine Kategorie von Bedeutungen angewandt, denen bestimmte Merkmale zugeschrieben werden. Dabei „orientieren sich Kinder nicht nur an – ihrerseits variablen – Merkmalen, sondern sie nutzen auch die Orientierung an ‚Prototypen‘, also für sie prominenten Referenzobjekten“ (Dittmann 2002, S. 39).

Für die Auswahl dieser Merkmale scheinen bei früh erlernten Wörtern Form und Funktion eine entscheidende Rolle zu spielen. Siegler beschreibt hierzu: „Zwei Merkmale, die besonders wichtig zu sein scheinen, sind Form (das wahrnehmbare Aussehen von Objekten) und Funktion (der Zweck, dem sie dienen)“ (Siegler 2001, S. 198).

Szagan (2000, 2006) stellt in ihren Ausführungen die Entwicklung von Bedeutungen anhand der „Semantischen Merkmalshypothese“ nach Eve Clark und der „Funktionalen Kernhypothese“ nach Katherine Nelson dar.

In der Semantischen Merkmalshypothese wird davon ausgegangen, dass das Kind seinen ersten Worten nicht dieselbe Bedeutung zuteilt wie der Erwachsene. „Die Bedeutung eines Wortes besteht aus der Summe der semantischen Merkmale. Kinder erwerben die semantischen Merkmale allmählich. Sie verbinden mit einem Wort zunächst nur einige der Merkmale, die Erwachsene damit verbinden“ (Szagan 2006, S. 133). „Diese wenigen Merkmale stellen für es [*das Kind* Anmerkung] die Bedeutung des Wortes dar. Wenn es das Wort in Bezugnahme auf neue Objekte in der Umwelt anwendet, so entscheidet es aufgrund der wenigen Merkmale, ob das Wort auf das neue Umweltereignis, das die Merkmale teilt, angewandt werden kann oder nicht“ (Szagan 2000, S. 105). Die relevanten semantischen Merkmale entnimmt das Kind aus seinen perzeptuellen Erfahrungen, sie sind somit hauptsächlich von der Wahrnehmung des Kindes geprägt. „Wortbedeutungen sind zunächst allgemeiner und werden allmählich spezifischer“ (ebd., S. 113), das Kind verbindet zuerst allgemeine Merkmale mit der Bedeutung und ergänzt diese anfangs noch eingeschränkte Bedeutung Schritt für Schritt durch spezifische Merkmale.

Im Gegensatz dazu beschreibt Szagan (2000) die funktionale Kernhypothese. Der Aufbau von Bedeutungen entsteht dadurch, dass das Kind erste Erfahrungen vor allem durch Aktivitäten macht, aus welchen sich Begriffe bilden. Die „Begriffe haben sich aus der Erfahrung des Kindes gebildet, eine Erfahrung, die im Wesentlichen aus Aktivitäten besteht“ (Szagan 2000, S. 113). Das „zentrale Wissen, das ein Kind über die Dinge hat, ist was man ihnen tun kann, und was die Dinge tun“ (ebd., S. 114). Dieses Wissen spiegelt sich in der Bedeutung des Wortes wider.

Die Theorie von Nelson besagt, dass das Kind zuerst die begrifflichen Vorstellungen durch seinen handelnden Umgang mit der Welt erfasst, diesen Begriffen werden Wörter zugeordnet. Das Wissen des Kindes unterscheidet sich naturgemäß vom Wissen des Erwachsenen, deshalb unterscheidet sich auch die Wortbedeutung. Die Entwicklung der Bedeutung erfolgt in Schritten. Zunächst wird ein Objekt in der Beziehung wahrgenommen, in der es mit anderen Objekten, Personen, Orten oder Ereignissen steht. Diese Beziehungen sind dynamisch und stellen das dar, was sie tun oder was man damit tun kann. Die Erkenntnisse über Objekte formen sich somit aus ihren Funktionen. Erst im zweiten Teil der Begriffsbildung wird das Objekt mit anderen, ähnlichen Objekten verglichen. Dadurch kann jetzt auch die Zuordnung von Objekten zu Kategorien erfolgen, ohne dass die Objekte in Funktion sind. (in Anlehnung an Szagun 2000, S. 114 ff.)

Auch Anglin (1970) erkannte in verschiedenen Untersuchungen zur Erfassung der Wortbedeutung, dass diese sich von „konkret“ zu „abstrakt“ hin entwickelt. So zeigten jüngere Kinder in Assoziationsexperimenten eine deutliche Tendenz, Worte in ihrer Bedeutung nach konkreten Merkmalen zuzuordnen, mit zunehmendem Alter wurden auch abstrakte Merkmale vermehrt als relevant erachtet:

“The subjective lexicon is restructured from the ground up. ... young children treat words bound by concrete relations as do adults. However, they do not appear to appreciate, as adults do, the more abstract features that relate words... There does appear to be a concrete-abstract progression” (Anglin 1970, S. 98 f.)

Anglin (1970) beschreibt weiter, dass die Organisation des semantisch-lexikalischen Wissens offenbar weit über die ersten Lebensjahre hinaus modifiziert wird.

Nicht nur beim Kleinkind zeigt sich ein Wandel in der Zuweisung von Bedeutung zu Worten, vielmehr „darf man nicht übersehen, dass auch beim älteren Kind noch ‚Bedeutungswandel‘ stattfindet, allerdings ist er subtiler als beim jüngeren Kind“ (Dittmann 2002, S. 51). „Betroffen sind, versteht sich, vor allem Abstrakta“ (ebd., S. 51).

Auch Szagun erwähnt in diesem Zusammenhang eine Studie von Anglin, welche zeigte, dass Kinder Objektwörter anhand von bestimmten Kriterien definierten. So wurden zur Definition äußere Merkmale sowie „Merkmale die beschreiben, was die Objekte tun“ (Szagun 2000, S. 118) oder was man mit ihnen tun kann und „Merkmale, die beschreiben, wo sich die Objekte befinden“ (ebd., S. 118) herangezogen. Die untersuchten Kinder zogen somit „perzeptuelle, Tätigkeits- und funktionale sowie lokale Merkmale“ (ebd., S. 118) für die Erfassung von Bedeutungen heran.

Die Zuweisung von sehr individueller Wortbedeutung zu Begriffen oder Konzepten lässt sich auch anhand des Bedeutungswandels der kindlichen Sprache aufzeigen. So werden im Verlauf der Entwicklung im Gebrauch von Worten „Ausweitungen (overextensions), Beschränkungen (underextensions) und Überschneidungen (overlaps)“ (Siegler 2001, S. 197) beobachtet. Das Kind verwendet ein Wort in völlig unterschiedlichen Kontexten, die Zuschreibung entscheidender Merkmale scheint also im Wandel begriffen zu sein und wird erst im Verlauf der Weiterentwicklung mehr und mehr mit der Erwachsenen-Bedeutung des Wortes abgeglichen. „Der Bezug zwischen Wort und Gegenstand, die Ausgliederung von Merkmalen und die Zuordnung in ein Kategoriensystem verändern sich. Das Wort wird in ein System von komplizierten Zusammenhängen und Beziehungen eingeführt, wobei das Kind im Laufe seiner Entwicklung lernt, von seinen einzelnen Merkmalen zu abstrahieren bzw. zu verallgemeinern“ (Füssenich 1999, S. 65).

Die Zuordnung von Wortbedeutungen zu Begriffen, die sich noch stark von der Erwachsenen-Bedeutung des Wortes unterscheidet, basiert häufig auf Merkmalen, die „perzeptuelle, funktionale, lokative oder emotionale Ähnlichkeiten“ (Szagun 2000, S. 140) aufweisen.

„Ein zentraler Entwicklungsschritt der Kinder in ihrem Spracherwerb besteht in der Begriffsbildung oder in ihrem Bedeutungserwerb. Dabei geht es nicht um eine quantitative Erweiterung des Wortschatzes, sondern um die Qualität, die die Wörter ... für die Kinder besitzen“ (Jampert 2002, S. 140). Es reicht nicht aus, dass ein Kind Wörter in seinen Wortschatz aufnimmt, vielmehr muss es diese Wörter mit Bedeutung versehen und im Laufe der Entwicklung immer neue, unterscheidende Merkmale zu den Wortbedeutungen abspeichern. So kann der Wandel von subjektiv geprägten Merkmalen hin zu objektiveren Merkmalen als entscheidend für den Kommunikationsprozess gesehen werden.

Anglin (1970) beschreibt hierzu:

“An individual does have strong intuitions about the features he associates with words. But, although he can safely assume that many of his intuitions will be shared by others ..., he cannot be certain in all cases“ (Anglin 1970, S. 9)

Die Weiterentwicklung von Begriffen und den dazugehörigen Bedeutungen vollzieht sich lebenslang. „Ein Begriff ist in diesem Sinne nie abgeschlossen, sondern wird durch neue Erfahrungen immer wieder ergänzt, erweitert oder korrigiert. Die Vorstellungen, die hinter einem Wort stehen und ihm Bedeutung verleihen, sind vom Ursprung her subjektiv und individuell, werden aber im Verlauf der Begriffsentwicklung abstrakt und allgemein“ (Jampert 2002, S. 24 f.).

1.2.6 Vorsprachliche Entwicklungsschritte

Der Spracherwerb beginnt, „wenn Mutter und Kind einen vorhersagbaren Interaktionsrahmen schaffen, welcher als Mikrokosmos für die Kommunikation und die Definition einer gemeinsamen Realität dienen kann“ (Bruner 1983, S. 14). „Wenn ein Kind in den vorsprachlichen Anfängen ‚Signale‘ äußert, so werden sie von den Bezugspersonen als Mitteilung von kommunikativen Absichten verstanden“ (Füssenich 1999, S. 68). In diesem System ist es dem Kind zunehmend möglich, „zum Hinweisen und Meinen, zur kommunikativen Verwirklichung seiner Absichten und zu grammatischen Formen“ zu gelangen (Bruner 1983, S. 14 f.).

Bruner rückt die Interaktion in das Zentrum der Betrachtung und sieht den Fortschritt im Spracherwerb vorrangig im Bereich der Pragmatik, also in der Fähigkeit des Kindes, Sprache als Kommunikationsmittel zu nützen.

Gemeinsame Aufmerksamkeit

Der Erwerb von inneren Repräsentationen und dazugehörigen Wortbedeutungen ermöglicht dem Kind, auf etwas hinzuweisen und auf etwas Bezug zu nehmen. Entscheidend für diesen Erwerbsprozess ist die Fähigkeit der gemeinsamen Ausrichtung der Aufmerksamkeit.

„Das Problem, wie sich das Bedeuten entwickelt, kann demnach neu formuliert werden als das Problem, wie sich Menschen gegenseitig ihre Aufmerksamkeit mit sprachlichen Mitteln beeinflussen und ausrichten. Wir können also eigentlich die Frage stellen, wie die *sprachliche* Aufmerksamkeitssteuerung der vorsprachlichen überlagert wird und inwiefern die erstere die zweite erweitert und modifiziert“ (Bruner 1983, 55 f.).

Kinder sind bereits mit sechs Monaten in der Lage, der Blicklinie eines anderen zu folgen. Inwieweit das Kind nun in der Lage ist, dem Bedeutungshandeln der Bezugsperson entscheidende Informationen zu entnehmen, ist stark vom Kontext abhängig. „Die Teilnehmer eines Bedeutungsaktes erschließen das Gemeinte aus einer *Äußerung im Kontext*“ (ebd., S. 57).

Die Bedeutungsentwicklung ist also auch davon abhängig, in welchen Situationen das Kind bedeutungsvolle Äußerungen empfängt und wie komplex die Umgebungssituation ist. Es ist anzunehmen, dass „ein Kind die Verfahren des Bedeuten umso leichter lernt, je einfacher die Erwachsenen den Kontext ‚einrichten‘, in welchem sie ‚deiktische Anforderungen‘ an das Kind stellen“ (ebd., S. 57).

Gewohnte, routinemäßige Tagesabläufe erleichtern dem Kind den Bedeutungserwerb wesentlich, da der Rahmen für das Kind bekannt und damit leichter interpretierbar ist. Wortbedeutungen gewinnen im vertrauten Kontext somit an Verlässlichkeit.

Durch die Möglichkeit, der Blicklinie des Gegenübers zu folgen, kann das Kind nun bereits leichter erkennen, worauf sich der Blick des anderen richtet. Ab 6 bis 7 Monaten richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf das Erlangen und den Austausch von Gegenständen. Daraus entwickeln sich später das Bitten und erste gemeinsame Handlungen, gleichzeitig steuert das Kind zunehmend die Ausrichtung der Aufmerksamkeit, indem es selbst Signale sendet.

„Die Fähigkeit, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus ... dadurch herzustellen, dass man entweder den Aufmerksamkeitsfokus des Kommunikationspartners übernimmt ... oder ihn dazu bringt, den eigenen zu übernehmen ..., gehört zu den Basisfähigkeiten der Kommunikationsentwicklung“ (Doil 2002, S. 50).

Triangulation

Die Ausrichtung der gemeinsamen Aufmerksamkeit und die sich daraus entwickelnde Fähigkeit des Kindes, zwischen Objekt und Bezugsperson hin und her zu schauen, wird von Barbara Zollinger als „Triangulärer Blickkontakt“ bezeichnet.

Im Verlauf des ersten Lebensjahres ist das Kind nicht in der Lage, die Interaktion mit Bezugspersonen mit seiner Gegenstandswelt in Verbindung zu bringen. „Ist das Kind mit einem Gegenstand beschäftigt, kann es die Person nicht in dieses Spiel einbeziehen, und wenn es in einem direkten Austausch mit einer Person steht, treten die Gegenstände in den Hintergrund“ (Zollinger 1995, S. 21).

Durch die Möglichkeit, seine Aufmerksamkeit nun auf etwas zu richten und dies auf die Interaktion mit dem Gegenüber zu beziehen, erlangt die sprachliche Zuwendung Bedeutung – sie kann in Beziehung gebracht werden zu dem, worauf Kind und Bezugsperson gerade ihre Aufmerksamkeit richten.

„Dieser Blick bildet den eigentlichen Ursprung der Sprache: von nun an sind die sprachlichen Rufe, Fragen und Kommentare der Erwachsenen nicht mehr nur zärtliche Begleitung, sondern sie werden zu Wörtern, welche von einer Bezugsperson kommen und sich auf ‚etwas‘ beziehen“ (Zollinger 1995, S. 21).

Zeigen

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind vermehrt auf Dinge zu zeigen. Das Zeigen ist im Unterschied zu dem bereits vorher auftretenden Hand-Ausstrecken (wenn das Kind etwas haben will) zu sehen. Es scheint eine Möglichkeit zu sein, wie das Kind die „Dinge heraushebt, die beachtenswert sind“ (Bruner 1983, S. 62).

Die Geste des Zeigens ist als referentielle Handlung zu sehen, das Kind nimmt also Bezug auf etwas aus seiner Umgebung und versucht die Aufmerksamkeit des Gegenübers darauf zu lenken. Diese Geste impliziert die Intentionalität des Kindes. „Das intentional kommunizierende Kind kann einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mit einem anderen Menschen herstellen, sich also mit diesem gemeinsam auf ein Objekt oder Ereignis beziehen und damit referentielles Verhalten zeigen“ (Doil 2002, S. 57).

Dieses Zeigen wird häufig von Vokalisationen begleitet, aber auch von einem auffordernden Blick zur Bezugsperson. Das Kind fordert durch dieses Verhalten eine Antwort des Erwachsenen regelrecht ein. „Gleichzeitig will es aber auch überprüfen, ob es wirklich stimmt, dass die Erwachsenen immer etwas zu sagen haben, und dass sie zu ähnlichen Dingen immer dasselbe sagen“ (Zollinger 1995, S. 23).

Durch die Wiederholung von wiederkehrenden Handlungskontexten erfährt das Kind, dass in demselben Zusammenhang immer wieder gleiche oder ähnliche sprachliche Äußerungen gebraucht werden. Es beginnt somit, Situation und Wortbedeutung miteinander in Verbindung zu bringen. Das erste Sprachverstehen wird möglich, ist aber noch stark an den Kontext gebunden. „Anfangs ist diese Bedeutung noch stark an die Situation gebunden, d.h. in dem Sinne wie die Gegenstände mit passenden Handlungen unlösbar verknüpft sind, werden auch die Wörter als Bestandteile des Geschehens verstanden und produziert“ (ebd., S. 25).

1.2.7 Erste Worte und Wortschatzerweiterung

Durch die Verbindung von Person und Gegenstand entwickelt das Kind vermehrt Interesse für die Funktion der Gegenstände – es beobachtet, was die Bezugsperson mit den Dingen tut und versucht ebenfalls, die Dinge nach ihrer Funktion zu gebrauchen. „Das wichtigste Merkmal der Spielhandlungen in dieser Entwicklungsphase besteht darin, dass Gegenstand und Handlung unauflösbar miteinander verknüpft sind: die Handlung ist durch den Gegenstand bestimmt, und der Gegenstand bekommt erst durch die Handlung seine Bedeutung“ (Zollinger 1995, S. 23).

Im Handeln und in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt produziert das Kind erste Worte. Diese sind aber noch an den Kontext gebunden und können nicht noch aus diesem losgelöst gebraucht werden. Sprache wird in Bezug auf die das Kind umgebende Realität gebraucht.

Kannengieser führt dazu aus: „Ich gehe ... davon aus, dass das Kind, wenn es ‚Ball‘ sagt, nicht mehr und nicht weniger im Sinn hat, als der Ausrichtung seiner Aufmerksamkeit Ausdruck zu verleihen, und das tut es mit der Äußerung ‚Ball‘ ... in genügender Form. Die Differenzierung zwischen einem Wunsch, einem Bezeichnungsanliegen, einer Frage oder etwas anderem ist dem Kind nicht nur sprachlich nicht möglich, sondern entspricht ebenfalls nicht seinen Äußerungsintentionen“ (Kannengieser 2003, S. 26 f.).

Auch im Gebrauch der ersten Worte zeigt sich die Fähigkeit des Kindes, seine Aufmerksamkeit auf etwas zu richten und diese Aufmerksamkeit mit dem Gegenüber zu teilen. Erste Worte nehmen somit Bezug auf die Realität. Diese Referenzbezüge stellen die Fähigkeit dar, mittels Sprache „auf außersprachliche Objekte hinzuweisen“ (Füssenich 1999, S. 69).

In der Zeit der ersten Wörter wird das Wort aber nicht stellvertretend verwendet – es hat „noch keine symbolisch-repräsentative Funktion“ (Kannengieser 2003, S. 106) – sondern vielmehr als Einheit mit dem Objekt, das es bezeichnet. „Demnach wären die ersten Wörter nicht benennend, sondern präsentativ“ (Kannengieser 2003, S. 27). Erst durch den Erwerb der Kenntnis, dass Wörter stellvertretende Funktion besitzen, kann das Wort als Symbol, also repräsentativ verwendet werden, „das Wort ist dazu da, das Ding oder auch eine Person zu ersetzen“ (ebd., S. 28).

Mit dem funktionalen Handeln schreitet auch die handlungsbegleitende Verwendung von Sprache voran. Worte werden mit Gegenständen in Verbindung gebracht, das Kind benennt nun vertraute alltägliche Dinge, kann aber noch keine Absichten oder Gedanken mitteilen.

Auch für die Sprachproduktion ist also die Realität als Unterstützung entscheidend, der Aufbau innerer Vorstellungen und damit der situationsunabhängige Gebrauch von Sprache sind aber noch nicht möglich. „Wie im Verständnis sind diese ersten produzierten Wörter noch ganz an die Situation gebunden, d.h. sie sind Teil der Handlung oder des Gegenstandes, den sie bezeichnen“ (Zollinger 1995, S. 26). „Die ersten Äußerungsbedeutungen ... bestehen im Vollzug einer präsentativen Handlung, die an das ‚Hier und Jetzt‘ gebunden ist und aus diesem seinen Sinn bezieht“ (Kannengieser 2003, S. 81).

Sobald das Kind beginnt, erste Wörter zu gebrauchen, reagieren die Bezugspersonen intuitiv und behandeln diese Wörter als eindeutig bedeutungshaltig. Wie Bruner (1983) ausführt, geht die Mutter also davon aus, dass das Kind mit dem Wort tatsächlich dessen Bedeutung verbindet und reagiert auch entsprechend auf die Sprache des Kindes (in Anlehnung an Bruner 1983, S. 70).

Die Umwelt reagiert auf die ersten sprachlichen Äußerungen, indem sie diese mit Bedeutung versieht. „Das Geäußerte gewinnt seine Bedeutung durch den aktuellen Bezug, durch die situativen Merkmale der Äußerung“ (Kannengieser 2003, S. 77). Kannengieser geht davon aus, „dass Äußerungen erster Wörter die kommunikative oder Signalwirkung ... erst durch entsprechende Reaktionen verliehen wird, dass also die ersten Wörter tatsächlich ungezielt geäußert werden, woraufhin allerdings durch die Unterstellung von Kommunikativität ein klassischer Lernvorgang in Gang kommt“ (ebd., S. 78).

Bruner (1983) stellt dar, wie deutlich in dieser Zeit auch ein Wandel im Frageverhalten der Mutter zu erkennen ist. War bis zu diesem Zeitpunkt die „Was ist das?-Frage“ die am häufigsten gebrauchte, verändert die Mutter ihr Frageverhalten entsprechend der Annahme, dass das Kind eine Bedeutung bereits kennt. So zeigt sich, dass „es die alten oder bereits gut gelernten Bezeichnungen waren, um die herum die Mutter Kommentare und Fragen ‚wand‘, welche zu neuen Informationen führten“ (Bruner 1983, S. 71). Das Sprachverhalten der Umgebung lenkt somit die Aufmerksamkeit des Kindes auf zusätzliche semantische Aspekte. Man geht davon aus, dass „die Mutter während dieser entscheidenden Phase in der Entwicklung des Bedeutens in ihren prinzipiellen Reaktionen auf die Bemühungen des Kindes konstant bleibt und jeweils nur gerade so viele Neuerungen einführt, dass die wachsenden Fähigkeiten des Kindes gleichzeitig berücksichtigt und sanft gefördert werden“ (ebd., S. 73). Das kommunikative Verhalten der Umwelt passt sich auf diese Weise an die Erkenntnisse des Kindes an und verhilft dem Kind zur Weiterentwicklung seines semantischen Wissens.

Das Kind beginnt im Alter von 10-18 Monaten, erste Worte zu verwenden. Zwischen dem 18. und 24. Monat wird ein Wortschatz von ca. 30 bis 50 Wörtern aufgebaut. Dieses erste Lexikon wird nur langsam erweitert, das Kind ist aber in der Lage „ein Wort als relativ konstante, also wieder erkennbare Einheit zu produzieren“ (Rothweiler & Meibauer 1999, S. 13).

Erste Worte werden vom Kind situationsgebunden eingesetzt, Worte „werden durch die Situation hervorgerufen“ (Zollinger 1995, S. 26), das Kind kann aber seine Absichten oder Gedanken noch nicht durch sprachliche Mittel ausdrücken.

Ab der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres vollzieht sich bei vielen Kindern ein plötzlicher, sprunghafter Ausbau des Wortschatzes, welcher als „Wortschatzspurt“ (Rothweiler 2001) oder „Wortexplosion“ (Grimm 1999) bezeichnet wird. Diese Wortschatzexplosion wird erklärt durch die Erkenntnis, dass Worte als Symbol für die Realität verwendet werden können, aber auch durch die Fähigkeit des Kindes, die gehörte Sprache in Wörter zu segmentieren. Stern & Stern (1981) bezeichnen diese Phase als „Erwachen des Symbolbewußtseins und Symbolverlangens“ (Stern & Stern 1981, S. 190).

„Neben Nomen finden sich im Vokabular kleiner Kinder auch Wörter für Begrüßungen und andere soziale Routinen ... Im zweiten Lebensjahr benutzen Kinder auch schon Beschreibungen von Gegenständen oder Zuständen, indem sie Adjektive gebrauchen. ... Im dritten Lebensjahr werden auch innere Zustände benannt, etwa grundlegende Gefühle wie freuen, traurig, Angst, sauer (ärgerlich). ... Neben der Beschreibung äußerer Zustände, etwa wie Objekte aussehen, können also auch schon Zweijährige innere Zustände benennen. In diesem Sinne haben sie auch ein Verständnis von inneren Zuständen“ (Szagun 2006, S. 115).

1.2.8 Innere Repräsentationen und Entdeckung der Symbolfunktion

„Mit Erwerb der Symbolfunktion von Wörtern im Laufe des zweiten Lebensjahres beginnt der eigentliche Bedeutungserwerb. Erst wenn Wörter durchgängig als Symbole gebraucht werden, können sie auch eine konstante Bedeutung tragen“ (Rothweiler & Meibauer 1999, S. 17).

Die erste Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt erfolgt sensomotorisch, das Kind erkennt seine Umwelt über Wahrnehmungsprozesse, die sich im Verlauf der motorischen Weiterentwicklung verändern. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt das Kind die von Piaget beschriebene Objektpermanenz, welche sich auf das Wissen bezieht „dass Objekte unabhängig von der eigenen Wahrnehmung und Tätigkeit existieren“ (Szagun 2000, S. 77). Diese ist „die erste Form von Symbol, die das Kind erwirbt, denn es besitzt ab diesem Zeitpunkt die Fähigkeit, sich Objekte vorzustellen“ (Füssenich 1999, S. 71).

Innere Repräsentationen entwickeln sich aus der Möglichkeit, Handlungen auch zeitverschoben zu imitieren. Eine verzögerte Imitation setzt die Fähigkeit voraus, sich Abläufe geistig auch nach einer gewissen Zeit wieder präsent machen zu können.

„Ein Symbol ist ein inneres Bild (Schema), das losgelöst von unmittelbaren Erfahrungen in immer wieder neuen Zusammenhängen verwendet werden kann“ (Largo 1999, S. 185). Symbolfunktionen sind beim Säugling noch nicht vorhanden. Vielmehr entwickeln sich diese im Tun, also im kindlichen Spiel. „Sie erscheinen erst am Ende des zweiten Lebensjahres“ (ebd., S. 182). Ab ca. 18 Monaten ist das Kind in der Lage, verinnerlichte Handlungen im Spiel auszuagieren.

Nach Piaget (in Anlehnung an Szagun 2000, S. 76) wird zwischen individuellen und konventionellen Symbolen unterschieden. Individuelle Symbole sind Spielsymbole, die das Kind in seinen symbolischen Handlungen repräsentativ benutzt (z.B. Baustein als Telefon). Es werden also Objekte herangezogen und als etwas eingesetzt, was sie selbst nicht repräsentieren, zudem kann ein Objekt auf verschiedene Art und Weise eingesetzt werden. Das Kind „verwendet äußere Dinge im Dienste dessen, was das Spiel für es selbst bedeutet“ (Szagun 2000, S. 76). Es gibt in diesen Spielhandlungen keine konventionelle, allgemein gebräuchliche Verwendung von Symbolen, sondern das Kind legt diese selbst jedes Mal neu fest. Häufig wählt das Kind Objekte, die dem Gegenstand, den das Objekt repräsentieren soll, zumindest ähnlich sind.

„Um dieselbe Zeit wie die individuellen Spielsymbole tauchen Wörter als Symbole auf. Wörter sind konventionelle, oder gesellschaftlich verbindende Symbole. Das heißt, Wörter haben mehr oder weniger feste, gesellschaftlich verbindliche Bedeutungen“ (Szagun 2000, S. 77). Dem Kind werden diese Symbole angeboten, und es wird sie bereits verwenden, bevor es noch ihre volle Bedeutung erfasst hat.

Mittels individueller Spielsymbole (symbolische Handlungen im Spiel) und mittels konventioneller Symbole wie konventionell gebrauchter Gesten oder Wörter erwirbt das Kind die Symbolfunktion, es ist also in der Lage, „Erkanntes durch Symbole zu repräsentieren. ... Zur Symbolfunktion gehört auch die Sprache. Das Kind kann jetzt erkannte Realitäten mit Wörtern – oder Lautsymbolen – repräsentieren“ (Szagun 2000, S. 77).

Entscheidend für die Weiterentwicklung der Sprache und mit ihr des symbolischen Denkens ist das „Erwachen des Symbolbewusstseins und des Symbolverlangens. Das Kind braucht nicht nur die Worte als Symbole, sondern merkt, dass die Worte Symbole sind, und ist unausgesetzt auf der Suche nach ihnen. Es hat hier eine der wichtigsten Entdeckungen seines ganzen Lebens gemacht: dass zu jedem Gegenstand dauernd ein ihn symbolisierender, zur Bezeichnung und Mitteilung dienender Lautkomplex gehöre, d.h. dass jedes Ding einen Namen habe“ (Stern & Stern 1981, S. 190).

Auch im Auftreten erster Nomen-Verb-Kombinationen zeigt sich, wie sehr die Handlung, aber auch die Auseinandersetzung mit der Objektpermanenz, den Erwerb von Sprache stützt und mitbestimmt. So beschreiben Bloom et al. (1975) die Bedeutungskategorien, die Zwei- und Mehrwortäußerungen notwendig machten, als „Vorhandensein“, „Nicht-Vorhandensein“ und „Wieder-Vorhandensein“. Die nächsten Wortkombinationen beziehen sich auf Handlungen, erst danach werden auch Zustände beschrieben. „Beim Gebrauch von Verben sprechen Kinder zunächst über Handlungen, die Veränderungen und Bewegung im Raum involvieren, erst danach über statische Zustände“ (Szagun 2000, S. 29).

Die sprachliche Entwicklung spiegelt die sensomotorische Weiterentwicklung des Kindes. Durch sensomotorische Auseinandersetzung mit der Umwelt gelangt das Kind zu Erkenntnissen, die sich im Spracherwerb ausdrücken. „Mit der Objektpermanenz geht die Trennung von Selbst und Objekt, von Selbst und Handlung und von Objekt und Handlung einher“ (Szagun 2000, S. 85). Objekte werden als permanent erfahren durch die Auseinandersetzung des Kindes mit Bewegungen und Ortsveränderungen dieser Objekte. Somit erfolgt gleichzeitig automatisch eine Auseinandersetzung mit der Erkenntnis über Raum und Zeit. Das Kind erkennt, dass „sich Geschehnisse, Handlungen und Zustände in einer Reihenfolge ereignen“ (ebd., S. 85) – dadurch werden auch erste Kausalitäten erfahren. „Kausalität beinhaltet hier ein Wissen darum, dass Personen etwas bewirken können und dass Handlungen mit einem Objekt bei einem anderen Objekt etwas bewirken können. Dieses Wissen ist im Umgang mit Objekten und Personen entstanden“ (ebd., S. 85).

Diese Erkenntnisse über Objekte, ihre Positionen im Raum und die Auswirkungen von Handlungen erwirbt das Kind, indem es selbst aktiv handelt. Aus diesem Blickwinkel kann man sagen, dass „die Haupterrungenschaften der sensomotorischen Intelligenz eine Vorbedingung der sprachlichen Bedeutung sind“ (Szagun 2000, S. 92).

„Der Aufbau der inneren Repräsentation der Welt ist eng verwoben mit Sprache. Der individuelle gedankliche Weltbezug findet in der Sprache das Mittel, um sich etablieren und stets abrufbar und präsent zu sein“ (Jampert 2002, S. 50). Sprache ist also auch ein Mittel, um das Wissen von der Welt zu strukturieren.

Durch die individuelle Erfahrungswelt des Kindes wird der erste Wortschatz geprägt. „Wörter bekommen ihre Bedeutung über die Situationen, in denen Kinder sie erleben“ (Jampert 2002, S. 141).

Zollinger (1995) führt aus, dass gegen Ende des zweiten Lebensjahres ein entscheidender Schritt in Richtung Symbolisierungsfähigkeit gemacht wird: Das Kind erkennt, „dass seine Handlungen auch ein *Resultat* haben ... und es realisiert auch, dass die *anderen* auf bestimmte Handlungen *reagieren*“ (Zollinger 1995, S. 26). Es ist damit in der Lage, seinen Handlungen eine Bedeutung zu geben, „nicht mehr das tun selbst oder der Gegenstand als solcher stehen im Vordergrund des Interesses, sondern die Tatsache, dass die Welt verändert werden kann“ (ebd., S. 27).

Zu diesem Zeitpunkt beginnt das Kind auch, sich selbst als eigenständige Person zu erkennen und benennt sich selbst mit dem Vornamen. „Gegen Ende des zweiten Lebensjahres hat das Kind aber nicht nur eine Vorstellung von sich selbst entwickelt, sondern ebenso von der Welt der Dinge und der anderen Personen“ (Zollinger 1995, S. 29).

Dieser Prozess der Dezentrierung ermöglicht eine fortschreitende Trennung von Gegenstand und Handlung. „Es ist nun nicht mehr so, dass ein Gegenstand nach genau dieser Handlung ruft, sondern Gegenstand und Handlung sind zwei voneinander unabhängige Aspekte der Realität“ (ebd., S. 30). Wörter werden nun nicht mehr nur handlungsbegleitend eingesetzt, sondern werden nun repräsentativ und kommunikativ eingesetzt - das Kind teilt seine Absichten und Gefühle durch Sprache mit und ist in der Lage „aufgrund der sprachlichen Mitteilungen anderer Personen erste Vorstellungen aufzubauen“ (ebd., S. 31).

Durch diesen Fortschritt im symbolischen Denken kann Sprache auch vermehrt kontextunabhängig verstanden werden. Das Kind braucht nun für das Verstehen von Sprache immer weniger Unterstützung durch die umgebende Realität. „Worte repräsentieren nun die Gegenstände, die so auch außerhalb der Handlung existent und wichtig werden. Die Vorstellung ermöglicht ein inneres Bild von einem nicht vorhandenen Objekt, vorausgesetzt, das Kind kennt dieses“ (Mathieu 1998, S. 88).

„Entscheidend dafür, ob eine Äußerung als sprachliche Handlung bezeichnet werden kann, ... ist die Berufung auf eine Konvention. Die Repräsentation und damit die Gewissheit, dass zwei Menschen ungefähr das Gleiche denken, wenn eine Äußerung erfolgt, ist wesentlich“ (Frigerio 2007, S. 64).

Im Gegensatz zum ersten Sprachverständnis, das sich stark auf Informationen aus dem Kontext, aber auch aus Gestik und Mimik des Gegenübers stützt, wird das Sprachverstehen des Kindes nun zunehmend komplexer und ist auch im nicht-situationalen Kontext möglich.

1.2.9 Semantische Netzwerke

Sprachwissen ist nach Weigl (2002) „nicht in irgendeiner listenartigen Form oder in einer zeitlichen Reihenfolge der Erfahrungen, sondern als Netzwerke organisiert, das begrifflich miteinander zusammenhängende Eintragungen verbindet“ (Weigl 2002, S. 36).

Begriffe werden in einem semantischen Feld organisiert und stehen miteinander in Verbindungen. „Der Aufbau des Lexikons in quantitativer Hinsicht erfolgt durch die Gliederung des Vokabulars in bestimmte Bedeutungsgebiete, die semantischen Felder“ (Füssenich, S. 76).

Die Fähigkeit, durch die Erschließung eines Bedeutungsfeldes einen Begriff zu finden, braucht das Kind, um Umschreibungen interpretieren zu können. Begriffsbildung passiert durch Verallgemeinerung, subjektive Erfahrungen werden Symbolen – Begriffen – zugeordnet und damit für den anderen versteh- und nachvollziehbar. Die subjektive Erfahrung kann sich aber von der Vorstellung des Informationsempfängers gravierend unterscheiden, da seine Vorstellungswelt wiederum durch seine subjektiven Erfahrungen geprägt ist.

Die Bedeutungsentwicklung ist kein Prozess, der sich auf das Kindesalter allein bezieht, Begriffe werden vielmehr ständig durch neue Erfahrungen ergänzt und abgewandelt. Dingliche Begriffe können als beständiger betrachtet werden, komplexere Vorstellungen von z.B. Aktivitäten oder Emotionen erfahren durch neue Erfahrungswerte ständige Abwandlung.

Aitchison (1997) beschreibt den Prozess der Bedeutungsentwicklung und Wortschatzerweiterung mittels der Prozesse „Etikettieren“, „Sortieren“ und „Aufbauen von Netzwerken“.

Das Etikettieren zeigt sich in der Verbindung von Worten mit Objekten oder Ereignissen und impliziert die Erkenntnis, dass „eine ganz bestimmte Lautkombination ein bestimmtes Objekt ‚bedeutet‘ oder symbolisiert“ (Aitchison 1997, S. 223). Diesem Repräsentieren der Realität geht die kontextbezogene Verwendung von Worten voraus, die sich durch eingeschränktes semantisches Wissen in Form von Über- oder Unterdehnungen zeigt. Als „Etikettieren“ beschreibt Aitchison die Fähigkeit, Worte referenziell zu verwenden, also von der Situation zu lösen.

Das Sortieren wird als Fähigkeit beschrieben, eine Wortbedeutung in unterschiedlichen Bezügen korrekt einzusetzen. „Es besteht ein gewaltiger Unterschied zwischen dem Etikettieren eines bestimmten Spielzeugpinguins als Pinguin und der Fähigkeit, dieses Etikett in allen möglichen Situationen korrekt anzuwenden“ (ebd., S. 226). Das Kind muss also in der Lage sein, Wortbedeutungen von anderen Worten zu differenzieren und neue Objekte entsprechenden, bereits erworbenen Bedeutungen zuzuordnen. Durch das Sortieren und den Ausbau des Wortschatzes ist das Kind zunehmend in der Lage, neue semantische Merkmale mit den von ihm erworbenen Bedeutungen in Zusammenhang zu bringen.

Bei der Verwendung von Wortbedeutungen im interaktionellen Kontext gelingt es dem Kind zunehmend, die Bedeutung eines Wortes genauer zu differenzieren. „Indem man das Wort gebrauchen lernt, lernt man auch die Bedeutung. Es gilt herauszufinden, welche Bedeutung dem Wort in den verschiedenen Gebrauchsweisen gemeinsam ist“ (Gipper 1963, S. 87). „Eigentlich sollte man denken, daß man ein Wort erst gebrauchen kann, wenn man weiß, was es bedeutet. Aber wie weiß man, was es bedeutet? Nicht auch wieder durch Gebrauch?“ (Gipper 1993, S. 199).

Diese neu erworbenen Wörter müssen mit Zunahme des Wortschatzes in ein Ordnungssystem – ein semantisches Netzwerk – gebracht werden. Zwischen bereits erworbenen und neuen Bedeutungen werden Verbindungen hergestellt, um den Zugriff auf Worte zu erleichtern, aber auch um einen weiteren Ausbau des Wortschatzes zu ermöglichen. „Kinder erwerben also ständig neue Wörter. Zu Beginn verwenden sie jedes in einem begrenzten Kontext; später passen sie es in ein umfassendes Netzwerk ein und lösen es aus dem Kontext in dem sie es gelernt haben“ (Aitchison 1997, S. 237).

Im Gegensatz zu anderen Bereichen des Spracherwerbs ist der Ausbau des Wortschatzes lebenslang nicht abgeschlossen, somit erfolgt ein ständiger Umbau des bestehenden Netzwerks und eine ständige Erweiterung der lexikalischen Einträge.

„Die Wortbedeutungen sind im Netzwerk als Knoten repräsentiert. Wörter mit vielen gemeinsamen semantischen Merkmalen sind nahe beieinander abgespeichert, während Wörter, die sich in vielen Merkmalen unterscheiden, im Netzwerk weit voneinander entfernt zu finden sind“ (Rausch 2003, S. 27).

Semantische Netzwerke dienen der Organisation bereits erworbener Wortbedeutungen und erleichtern sowohl den Zugriff auf bereits abgespeicherte lexikalische Einträge als auch das Abspeichern und Zuordnen neuer Wortbedeutungen.

Anglin (1970) untersuchte dies in freien Assoziationsexperimenten, und es zeigte sich deutlich, dass es Testpersonen zwei- bis dreimal leichter fiel, sich an Worte zu erinnern, die nach Kategorien geordnet angeboten wurden als an solche, die unstrukturiert angeboten wurden.

Die Wortproduktion erfordert das Zurückgreifen auf eine Bedeutung, also eine innere Repräsentation, und das Auffinden der dazugehörigen Wortform. „Vieles spricht ... dafür, dass das Gehirn bei der Sprachproduktion normalerweise weitaus mehr Wörter aktiviert, als im Gesprächsverlauf wahrscheinlich notwendig wären“ (Aitchison 1997, S. 262). Man geht dabei davon aus, dass in der Sprachplanung eine Gruppe von Wörtern aktiviert wird, aus der das geeignete herausgefiltert wird. Die Wortbedeutung und die Wortform sind zwei Prozesse, die für die Sprachproduktion miteinander verknüpft werden. „Das Finden eines Wortes umfasst zumindest zwei Operationen – die Auswahl der abstrakten Bedeutung und der Wortart (das Lemma) sowie die Suche nach den passenden Lauten (die Wortform)“ (ebd., S. 263). „Während das phonologische Arbeitsgedächtnis von großer Bedeutung für das Erlernen von Wortformen ist, ist das konzeptuelle Wissen offenkundig besonders wichtig für den Erwerb von Wortbedeutungen“ (Weinert 2004, S. 24).

„Lemmata (Bedeutung plus Wortart) scheinen in semantischen Feldern angeordnet zu sein, und innerhalb dieser Felder bestehen starke Verbindungen zwischen Konjunkten derselben Wortart, wie Löwe und Tiger oder Messer, Gabel und Löffel ... Für die Sprachproduktion ist das sinnvoll. Ein Sprecher hat dann eine bequeme Auswahl aus einem bestimmten Themenbereich, indem er einige mögliche Wörter vergleicht, die eng miteinander verbunden sind“ (Aitchison 1997, S. 292).

1.2.10 Überwindung von Raum und Zeit

Im Entwicklungsverlauf zeigen sich klare Zusammenhänge zwischen der Symbolisierungsfähigkeit im Spiel und dem Erwerb der Sprache, insbesondere des Sprachverständnisses. „Das Sprachverständnis besteht aus einem komplexen Verhältnis zwischen sprachlichen, kommunikativ-sozialen und kognitiven Prozessen“ (Zollinger 1997, S. 66).

Sprache wird in den ersten beiden Lebensjahren vorwiegend handlungsbegleitend gebraucht. Erst durch die zunehmende Entwicklung innerer Repräsentationen kann Sprache mehr und mehr von der Handlung getrennt werden, sie kann repräsentativ verwendet werden oder auch der Handlung vorausgestellt werden, indem das Kind angekündigt, was es gleich tun will. „Vor allem aber entdeckt das Kind, dass die Wörter etwas bewirken, d.h. dass sie von den Anderen verstanden werden, und auch, dass es selbst die Wörter der Anderen verstehen kann – oder nicht“ (Zollinger 1995, S. 30).

Nach Wygotski erlangt das Vorschulkind „die Fähigkeit, eine Idee darzustellen, vom Gedanken zur Situation und nicht wie bisher von der Situation zum Gedanken zu gelangen“ (Wygotski 1987). Der aktiven Sprache gehen Entwicklungsprozesse im Handlungsbereich voran, welche die Basis für einen sicheren Spracherwerb bilden. Durch den Umgang mit Gegenständen und den Erwerb von symbolischen Fähigkeiten im Spiel wird dem Kind symbolisches Denken möglich und es ist zunehmend in der Lage, Sprache repräsentativ zu verwenden.

Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, innere Repräsentationen aufzubauen und entsprechend abrufen zu können. Dadurch kann sich das Kind sprachlich vermehrt über Raum und Zeit hinwegsetzen, es kann Gefühle, Gedanken und Phantasien zum Ausdruck bringen.

Die Loslösung von Sprache aus dem räumlichen und zeitlichen Kontext entwickelt sich mit der Fähigkeit des Kindes, auch Spielhandlungen repräsentativ einzusetzen. Im symbolischen Spiel zeigt das Kind Handlungen, die nicht mehr durch die Gegenstandswelt bestimmt sind und somit Vorstellungen dieser Handlungen voraussetzen. „Die Herauslösung der Sprache aus ihrer Verwobenheit mit Dingen und Handlungen ist ein elementarer Vorgang, der insbesondere in der Kindergartenzeit große Fortschritte macht“ (Jampert 2002, S. 31).

Im dritten Lebensjahr entwickelt sich die Fähigkeit, symbolische Spielhandlungen zu vollziehen. Durch den Aufbau von Vorstellungen kann das Kind diese in eine Spielhandlung übertragen, welche zuerst in linearer Weise, später schon als geplantes Spiel umgesetzt wird. „Durch die Möglichkeit, Vorstellungen aufzubauen eröffnet sich dem Kind im dritten Lebensjahr eine Welt, welche nicht mehr auf das Hier und Jetzt beschränkt ist. Dies hat vor allem für die Entwicklung des Sprachverständnisses eine große Bedeutung. Es kann jetzt auch Äußerungen verstehen, deren Inhalt nicht mit seinen bisherigen Erfahrungen und Kenntnissen von der Welt korrespondiert ... Um eine solche Äußerung zu verstehen, muss das Kind nicht nur zu jedem bedeutungstragenden Wort eine Vorstellung aufbauen, sondern diese innerlich auch zu einer kleinen Szene verknüpfen“ (Zollinger 1995, S. 35).

Wie Zollinger in ihren Arbeiten darstellt, ist der große Fortschritt im sprachlichen Bereich durch die Entdeckung der räumlichen und zeitlichen Dimension gegeben. Das Kind ist durch den Aufbau innerer Vorstellungen in der Lage, Raum und Zeit zu überwinden und „Bilder von früheren Ereignissen oder abwesenden Dingen aufzubauen, und es wird ihm gleichzeitig möglich, eine Vorstellung von Personen zu entwickeln; insbesondere besitzt es ein verlässliches inneres Bild von der Mutter und auch von sich selbst“ (Zollinger 1998, S. 227).

Im dritten Lebensjahr bezieht das Kind bereits gemachte Erfahrungen zunehmend in den Verstehensprozess mit ein. „Mit etwa drei Jahren versteht das Kind schon drei Einheiten einer nicht-situationalen Äusserung“ (Mathieu 1998, S. 90), es verlässt sich dabei aber stark auf seine bisherigen Erfahrungen und „auf den semantischen Gehalt der Äusserung“ (ebd., S. 90).

Diese neuen Erkenntnisse zeigen sich auch darin, dass das Kind im Alter von ca. 30 – 36 Monaten beginnt, sich mit „Ich“ zu bezeichnen. Durch die Auseinandersetzung mit nicht-situationalen sprachlichen Bezügen erfährt das Kind, „dass es Ereignisse gibt, über welche die anderen nicht Bescheid wissen, und ab Mitte des dritten Lebensjahres beginnt es spontan, ihnen davon zu erzählen, sie zu informieren“ (Zollinger 1995, S. 37).

„Für komplexeres Verständnis müssen neue Strategien verwendet werden. Beeinflusst von semantischen, pragmatischen und syntaktischen Kompetenzen wird das Kind zunehmend fähig, auch ohne Kontextbezug zu verstehen, bzw. bei Zweideutigkeit der Äußerung gezielt nachzufragen“ (Mathieu 1998, S. 91). Daraus entwickelt sich die Fähigkeit zum zusammenhängenden Verstehen, in dem auch mehrere Sätze miteinander in Verbindung gebracht werden.

„Insgesamt kann die Sprachverstehensentwicklung durch die Veränderung des Verhältnisses zwischen Situationsverstehen und linguistischem Dekodieren beschrieben werden. ... Je weiter fortgeschritten die Fähigkeiten des linguistischen Dekodierens im Laufe der Entwicklung sind, desto weniger sind die Kinder auf die Sinnkonstitution aus der Situation angewiesen und können sogar Äußerungen verstehen, die in Widerspruch zur Interpretation einer Situation stehen“ (Rausch 2003, S. 50).

Entscheidend für die gesamte Entwicklung, aber auch im Besonderen für den Spracherwerb, ist der Prozess der Dezentrierung. Dieser Prozess drückt sich in der zunehmenden Fähigkeit des Kindes aus, nicht nur über Dinge aus der unmittelbaren Umgebung zu sprechen, sondern zunehmend über Dinge, „die sich in räumlichem und zeitlichem Abstand befinden. ... Dazu ist es nötig, den Abstand in Raum, Zeit und Realität zum eigenen momentanen Standort kognitiv zu erfassen und sprachlich auszudrücken“ (Kruse 2002, S. 20).

Dieser Prozess der Dezentrierung erfährt seinen Höhepunkt im Rollenspiel, in dem Kinder in eine Fantasierolle schlüpfen. „Dabei entdecken sie, dass sie die Welt, um sie zu verstehen, von unterschiedlichen Standpunkten betrachten und gestalten können und es ist ihnen möglich, ihre Vorstellungen darüber mit den Mitspielern auszutauschen“ (Bürki 1998, S. 12).

Auch die weitere Entwicklung von Sprache und Spiel zeigt einen engen Zusammenhang. Durch Erfassung der symbolischen Kompetenzen im Spiel können Rückschlüsse auf die Symbolisierungsfähigkeit und damit indirekt auf die Sprachentwicklung gezogen werden. „Für Diagnose und Therapie bei sprachentwicklungsauffälligen Kindern im Vorschulalter bedeutet dies, dass neben dem Erfassen des *sprachlichen* Entwicklungsstandes das Erfassen der *symbolischen* Kompetenzen im Spiel ebenso bedeutsam ist“ (Bürki 1998, S. 13).

Im Rahmen der Dezentrierung ist das Kind in der Lage, unterschiedliche Perspektiven zu übernehmen und zwischen diesen zu wechseln. „Im Spiel zwischen Realität und Fiktion unterscheiden zu können, basiert auf der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. ... Im Verlauf des Dezentrierungsprozesses wird das Kind fähig, seinen eigenen Standpunkt nicht mehr als den einzigen zu betrachten“ (Bürki 1998, S. 15). Der Dezentrierungsprozess zeigt sich im Rollenspiel in der Fähigkeit des Kindes, sich zwischen verschiedenen Handlungs- und Kommunikationsebenen zu bewegen. Somit ermöglicht diese neue Fähigkeit dem Kind, Fiktionen mittels Sprache auszudrücken.

Dieser Prozess der Dezentrierung erscheint auch im Hinblick auf die Möglichkeit, Umschreibungen für vorgegebene Worte zu finden, entscheidend. So kann sich das Kind mittels Perspektivenübernahme in die Vorstellungswelt des Gegenübers einfühlen und seine sprachlichen Mittel entsprechend anpassen, um Vorstellungen mittels Sprache teilen zu können.

„Um einen Dialog führen zu können, muss die eigene Wahrnehmungsperspektive kurzfristig aufgegeben und die des Gesprächspartners übernommen werden. ... Kinder müssen diese Fähigkeit erwerben. Erst die Dezentrierung vom eigenen Sprecherstandort ermöglicht einen Perspektivenwechsel und befähigt sie zu echter Kommunikation“ (Kruse 2002, S. 28).

Die Lösung aus Raum und Zeit zeigt sich auch im kognitiven Prozess der Dekontextualisierung. In den Spielhandlungen kleiner Kinder zeigt sich, dass Handlungen häufig durch Gegenstände bestimmt werden. „Im Vorschulalter werden So-tun-als-ob-Handlungen immer weniger von vorhandenem Material und immer mehr von Spielideen ausgelöst und gesteuert“ (Bürki 1998, S. 17).

Auch die Sprache kann sich jetzt aus der Handlung – dem Kontext – lösen. Der dekontextualisierte Sprachgebrauch ermöglicht „die Herauslösung von sprachlichen Äußerungen (Wörtern, Phrasen und Sätzen) aus ihrer kommunikativen Verwendungssituation“ (Rausch 2003, S. 48). „Verbunden damit ist auch die Fähigkeit des Kindes, seine Sprache entsprechend seinen Interaktionspartnern zu verändern“ (Peter 1998, S. 61 f.).

Das Kind kann „nun mehrere Aspekte einer Situation zugleich in Betracht ziehen ..., die Richtung des Denkens umkehren ... und sich in die Position oder den Standpunkt des Anderen hineinversetzen“ (Zollinger 1998, S. 233). Dadurch ist es in der Lage, „die *Sprache zum Thema* zu machen; es kann sie von außen betrachten und auf diese Weise analysieren“ (ebd., S. 234).

Diese metasprachliche Auseinandersetzung ist für den Ausbau und die Differenzierung des Wortschatzes notwendig. „Sprache selbst kann über die Entwicklung eines metasprachlichen Bewusstseins zum Gegenstand des Interesses werden“ (Jampert 2002, S. 22). Begriffliche Merkmale können erfragt, hinterfragt und kritisch beleuchtet werden, das Kind nähert sich dadurch zunehmend der Erwachsenenbedeutung von bereits erworbenen und neuen Wörtern an.

Die vorliegende Studie widmet sich der zunehmenden Komplexität von kontextunabhängigem Sprachgebrauch und Sprachverständnis. „Die Herauslösung der Sprache aus ihrer Verwobenheit mit Dingen und Handlungen ist ein elementarer Vorgang, der insbesondere in der Kindergartenzeit große Fortschritte macht. ... Das Kind entwickelt Vorstellungen und eine zweckgerichtete Motivation, die geistig präsent sind und sprachlich formuliert werden können“ (Jampert 2002, S. 31).

1.3 KÖRPER und SPRACHE

Die Sprache ist ein wesentlicher Teil der Kommunikation und des Denkens. Doch die Körpersprache bietet dem Kind eine weitere Möglichkeit, sich auszudrücken und anderen etwas mitzuteilen. Auch wenn die nonverbale Kommunikation in der Gesprächslinguistik immer noch nicht die ihr gebührende Anerkennung gefunden hat, ist das Nonverbale immer Teil eines jeden Gesprächs. Die unterschiedlichsten Aktivitäten des Körpers in Verschränkung mit der verbalen Lautsprache unterstützen in der Kommunikation den Prozess der Sinnkonstitution.

Der nonverbale Dialog ist für den späteren, sich daraus entwickelnden verbalen Dialog prägend und gestaltend. Austauschereignisse „von Bewegungen, Handlungen und Reaktionen, im Blickaustausch und in der Mimik mit begleitender Vokalisation, mit gefühlsmäßigen Mitteilungen und Erfahrungen“ (Kurz 1993, S. 18) bilden eine wichtige kommunikative Grundlage und führen „zu einer gemeinsam verstandenen Bedeutung“ (ebd., S. 18). „Die Wortvorstellungen bilden in sich zwar einen geschlossenen Komplex, werden aber erst in der Verknüpfung mit den Erlebnisspuren lebendig“ (ebd., S. 55). Daraus folgt, dass „unterhalb der sprachsymbolischen Interaktionsform eine andere, nicht sprachliche Symbolschicht aufzufinden sei“ (ebd., S. 55).

Die Unterscheidung „zweier Verarbeitungs- und Artikulationsmuster hebt auch Langer hervor, die einem ‚diskursiven Symbolismus‘ einen ‚präsentativen, wortlosen Symbolismus‘ gegenüberstellt“ (Lotzmann 1993, S. 23). Sprachliche Symbolisierung auf diskursiver Ebene bedeutet, dass Wortsymbole ihre Bedeutung erst entfalten, „indem sie im Diskurs aneinandergereiht werden, wobei die grammatische Struktur mit sinnstiftend wirkt“ (Seewald 2000, S. 107). Über den diskursiven Symbolismus der Sprache können kausale Verbindungen, Tätigkeiten oder der Wechsel von Ort und Zeit dargestellt werden. Die Grundbedeutung des Begriffs „präsentativ“ ist die der sinnlichen Anschaulichkeit, der wahrnehmbaren und konkreten Repräsentation. Der präsentative Symbolmodus spricht unmittelbar zu den Sinnen, wir verstehen ihn intuitiv. „Diskursive und präsentative Symbolismen sind zwar formal verschieden, aber logisch gleichwertig, weil sie auf je andere Weise Vorstellungen vermitteln“ (in Anlehnung an Seewald 2000, S. 110).

Kühn (2002) plädiert für eine „Vermittlungsinstanz Körper“, wo die Erfahrungen unabhängig von Begriffen vorstrukturiert sind. Damit meint sie eine Schemata-Instanz, mit relativ einfachen Strukturen, die in unserer täglichen körperlichen Erfahrung immer wiederkehren und so zu einer Art Wahrnehmungsmuster werden. Diese Wahrnehmungsmuster konstituieren eine eigenständige Ebene kognitiver Operationen. „Die abstrakten, reflektiven Verständnishandlungen sind Erweiterungen dieser grundlegenden Erfahrungsstrukturen“ (Kühn 2002, S. 142). Johnson (1987) nennt dieses durch den Körper vermittelte Verständnis „embodied understanding“, verkörperlichtes Verstehen.

Besonders in der Produktion der ersten Worte zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Handlung. So zeigen sich erste kindliche Äußerungen häufig im Rahmen täglicher Routinen, sogenannter „Scripts“ (Bruner 1987, S. 29).

Auch Brown (1973), Bloom (1973) und Edwards (1974) erwähnen den Zusammenhang zwischen Sensomotorik und Semantik. Hat das Kind z.B. in seiner sensomotorischen Entwicklung die Objektpermanenz erreicht, wird es „Der Ball ist da“, bzw. „Der Ball ist weg“ auch von der semantischen Bedeutung verstehen. Erfährt es über das handelnde Tun in weiterer Folge Kausalität, versteht es Sätze wie „Mit dem Messer schneiden“. „Kinder, die früh Gebrauchsgesten zeigen, neigen auch früh dazu, Dinge zu benennen“ (Bauer 2005, S. 79).

Indem das Kind die es umgebende Welt räumlich erfährt und diese motorisch-kinästhetische Erfahrung systematisieren und kodieren lernt, entwickelt sich die Orientierung im Raum. Durch sie begreift das Kind, was sprachlich ausgedrückt z.B. oben und unten oder rechts und links bedeuten. „Aus der räumlichen Orientierung entwickelt sich die zeitliche Orientierung. Jedes Nacheinander der Handlung hat eine zeitliche Dimension, die in uns zur Erfahrung der Zeit wird“ (Radigk 1998, S. 74).

In der Sprache zeigen sich Symbolisierungsfähigkeiten vor allem in der zunehmenden Fähigkeit, sich über Raum und Zeit hinwegzusetzen. „So basiert das Denken, die unabhängig von Raum und Zeit erfolgende Repräsentation realer Erfahrungen ... auf sensitiven und motorischen Grundlagen“ (Radigk 1998, S. 73). Die neurophysiologischen Grundlagen liefern uns dabei eine Erklärung, wie sich aus der sensomotorischen Entwicklung die kognitive Leistung entwickelt, „wie aus der äußeren Handlung die innere Handlung wird“ (Radigk 1998, S. 74).

Grundlage aller Kommunikationssysteme ist die Kodierung und Enkodierung von Symbolsystemen. „Das Verschlüsseln von Zeichen bezeichnen wir als Kodierung oder En-Kodierung und das Entschlüsseln von sprachlichen oder schriftlichen Zeichen als De-Kodierung. ... Menschliche Erkenntnis und Kommunikation sind ohne den grundlegenden Vorgang der Kodierung nicht möglich. Erst die Fähigkeit zur Kodierung macht uns unabhängig von Zeit und Raum und versetzt uns in die Lage, die Informationen in geistigen Prozessen zu benutzen“ (Günther 2007, S. 52 f.).

Die erste Kodierung oder „1. Informationsstufe ist die Stufe der Realität, der Auseinandersetzung mit unserer Umwelt durch sinnliche Erfahrung, ... des Aufbaus von Sinngehalten“ (Radigk 1998, S. 48). „Die 2. Informationsstufe ist die Stufe der symbolischen Zeichen, die Stufe der Lautsprache“ und „Zeichensysteme“ (ebd., S. 50). Diese Stufe ermöglicht es dem Kind, sich von der Realität zu lösen, geistige Operationen werden möglich. Zu den sensomotorischen Repräsentationen, die auf eigenen Erfahrungen beruhen, kommen nun intersubjektive, symbolische Repräsentationen, die das Kind mit anderen teilt.

Die 3. Informationsstufe enthält die höchste Kodierungsform. „Es handelt sich dabei um eine Kodierung symbolischer Zeichen in symbolische Zeichen“ (Radigk 1998, S. 55). Diese hohe Form der Kodierung wird in der Schriftsprache angewandt, welche aufbauend auf dem Symbolsystem Sprache weitere Symbolisierungsprozesse verlangt. Die entsprechende Aktivität im Zentralnervensystem ist aber immer eine gleichzeitige. Alle Funktionen aktivieren, verstärken, kontrollieren oder korrigieren sich wechselseitig. Das heißt, „dass etwa bei innersprachlichen Operationen auch die gegenständlichen Erfahrungen oder zeitlich-räumliche Vorstellungen mit einfließen und den Prozess (evtl. sogar entscheidend) beeinflussen“ (ebd., S. 59).

Im Erwerb von Bedeutungen kann der nonverbale Bereich als Unterstützungsrahmen für den Spracherwerb betrachtet werden. Aber erst durch emotionale Interaktionen erhalten innere Bilder Bedeutung. Das Kind lernt z.B. mit Worten mitzuteilen, was für ein Gefühl es ist, seine Mama zu umarmen. Damit wird die Sprache bedeutungsvoll. „Der Schaffung bedeutungsvoller verbaler Symbole gehen präverbale gestische, soziale und problemlösende Erfahrungen voraus“ (Greenspan et al. 2007, S. 214). Wenn das Kind viele Gelegenheiten zum emotionalen Austausch bekommt, wird es leichter Handlungen von Wahrnehmungen trennen können und frei stehende Bilder mit Emotionen aufladen.

Nonverbale Signale geben zusätzliche Informationen, die sprachlich möglicherweise gar nicht formuliert werden. Gerade kleineren Kindern kann nonverbale Kommunikation im Verstehensprozess helfen, „weil sie ihrer Neigung entspreche, Informationen in Form von Bildern im Gedächtnis zu speichern und nicht in Form sprachlicher Repräsentationen“ (Corsini 1969). Auch Gschwend (2000) beschreibt die Wichtigkeit sensomotorischer Ergänzung durch Mimik und Gestik als wichtige Verständigungshilfe und fügt hinzu, dass „die kinästhetisch besser erinnerbaren Gesten assoziativ die entsprechenden Worte erinnern helfen“ (Gschwend 2000, S. 108).

Besonders die zunehmende Fähigkeit, sich über Abstraktes und über Fiktion auszutauschen, kann aber nur über konventionelle Symbole wie Sprache erfolgen. Der Wissenserwerb setzt die Fähigkeit voraus, semantische Netzwerke aufzubauen und Sprache über Sprache zu reflektieren. „Das Kind spricht vor allem über Sprache, indem es nach Bedeutungen fragt und Kommentare über Personen, Dinge und Ereignisse abgibt“ (Füssenich 1999, S. 80). Auf diese Weise wird erworbenes Wissen erweitert und reflektiert.

Während sich verschiedene Studien mit dem Zusammenhang von frühen sprachlichen Entwicklungsschritten und nonverbalen gestischen Elementen auseinandersetzen, wird dieser Zusammenhang im Kindergartenalter kaum mehr berücksichtigt. Durch die vorliegende Arbeit soll dieser Mangel an Auseinandersetzung mit einem entscheidenden Unterstützungsrahmen für den Spracherwerb, wie ihn die nonverbale Kommunikation darstellt, ausgeglichen werden.

„Nonverbale Signale und die Sprache sind die Wege, auf denen die Gedanken der Menschen zueinander finden“ (Doherty-Sneddon 2005, S. 236).

1.4 Forschungsfrage

1.4.1 Psychomotorische Sichtweise

Theorien und Vorstellungen, wie Menschen zum Denken, zum Symbolisieren und zum verlässlichen Gebrauch der Sprache kommen, sind geprägt von der Annahme, dass wir diese Fähigkeiten größtenteils den genetischen Anlagen zu verdanken haben. Man ist davon ausgegangen, dass die Expression dieser Anlagen im Verlauf der Hirnentwicklung zur schrittweisen Herausbildung dieser hohen mentalen Fähigkeiten führt.

Die Entwicklung innerer Repräsentationen wird dabei als wichtiger Bestandteil in der Beurteilung kognitiver Funktionen gesehen. In Anlehnung an die kognitive Entwicklungstheorie Piagets durchläuft das Kind mehrere Stufen und gelangt über das konkrete Handeln von einfachen inneren Bildern zu immer komplexer werdenden symbolischen Repräsentationen.

Neue Erkenntnisse geben eine andere Denkrichtung vor. „Wenn wir nicht fühlen könnten ... hätten wir das Denken nie erlernt“ (Hüther 2007, S. 90). Greenspan & Shanker (2007) zeigen mit ihren Forschungsergebnissen auf, dass der Ursprung des symbolischen Denkens und Sprechens „zutiefst von der sozialen Überlieferung kultureller Praktiken abhängt, die nicht genetisch determiniert waren [sind Anmerkung]“ (Greenspan & Shanker 2007, S. 10). „Die Fähigkeit zu symbolischen und selbstreflexivem Denken, zu Intersubjektivität und linguistischer Kreativität erlangen Kinder nicht aus einem angeborenen Mechanismus, sondern vielmehr aus einem kontinuierlichen Fluss emotionalen Signalisierens“ (Hüther 2007). Sehr frühe emotionale Interaktionen sind es also, die ein Kind in die Lage versetzen, seine Wahrnehmungen so aufzuschließen, dass sie emotionale Bedeutung erhalten und zu Symbolen werden.

Folgt man gedanklich dieser Theorie, kann dem Körper – „dem leiblichen Zur-Welt-Sein“ – eine neue Sinndimension zugeschrieben werden. Um in der phänomenologischen Sichtweise zu sprechen: „Der Leib ist der Ort des Phänomens des Ausdrucks“ und „sein Ausdruckswert begründet die vorprädikative Einheit der wahrgenommenen Welt und hierdurch auch die Darstellung im Verbalausdruck“ (Merleau-Ponty 1966, S. 275).

1.4.2 Logopädische Sichtweise

Wie in der Darstellung des wissenschaftlichen Hintergrundes dargelegt, vollzieht sich der Erwerb von Sprache in Stufen und zeigt einen engen Zusammenhang zur Möglichkeit, innere Repräsentationen aufzubauen. Das Kind durchläuft eine stufenweise Entwicklung und gelangt über das konkrete Handeln von einfachen inneren Bildern zu immer komplexer werdenden symbolischen Repräsentationen. Analog zu dieser Entwicklung zeigt sich auch im Sprachgebrauch des Kindes anfangs eine starke Anlehnung an das Hier und Jetzt, mit dem zunehmenden Aufbau symbolischer Repräsentationen kann sich das Kind immer mehr aus Raum und Zeit lösen.

Sprache kann in Folge repräsentativ verwendet werden, sie nimmt Bezug auf innere Vorstellungen und ermöglicht dem Sprecher, diese inneren Bilder mit dem Gegenüber zu teilen. „Hörer rekonstruieren die Verbindung zwischen sprachlichen Zeichen und Weltwissen, die der Sprecher durch die Konstruktion der Äußerung hergestellt hat. Hörer beziehen sich in ihrer Rekonstruktion aber auf das eigene lexikalische Wissen, das sich aufgrund der individuellen Lerngeschichte zumindest in Nuancen vom lexikalischen Wissen des Sprechers unterscheidet“ (Rausch 2003, S. 27 f.).

Im vorliegenden Studiendesign wird der Fokus auf die Möglichkeit gerichtet, Sprache bewusst anhand von semantischen Merkmalen zu analysieren. „Semantische Merkmale sind nicht zu verwechseln mit persönlichen, individuellen Assoziationen, die mit einem Begriff verbunden werden. ... Spezifische Merkmale werden als relevant vordergründig, andere hintergründig oder ganz ausgeblendet“ (Grohnfeldt 2007, S. 283). Die Fähigkeit des Kindes, semantisches Wissen mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu verbinden und individuelle Assoziationen auszublenden, erscheint entscheidend für die Möglichkeit, Umschreibungen zu produzieren und zu verstehen.

1.4.3 Formulierung der Forschungsfrage

Ziel der vorliegenden Arbeit ist das Aufzeigen einer erweiterten Betrachtungsweise der sprachlichen Entwicklung des Kindes. Dabei geht es nicht nur um die Bestätigung des Abhängigkeitsverhältnisses von Körper und Sprache, sondern um ein „gleichberechtigtes Nebeneinander zweier autonomer Größen, die im Kommunikationsprozess sowohl zusammenwirken als auch sich gegenseitig unterstützen oder korrigieren“ (Kühn 2002, S. 16).

Untersucht wird die nonverbale und verbale Ausdrucks- und Verstehensfähigkeit des fünfjährigen Kindes anhand seiner Symbolisierungsfähigkeit. Die zugrunde gelegte Forschungsfrage lautet: „Lässt sich ein Zusammenhang zwischen motorisch-expressiven und sprachlichen Symbolkompetenzen beim fünfjährigen Kind darstellen?“

Das Untersuchungsdesign, die Beobachtungskategorien sowie die Bewertungskriterien wurden im Sinne eines interdisziplinären Forschungsgedankens gemeinsam von den Autorinnen erstellt. Hierbei wurde auf eine möglichst gute Vergleichbarkeit von Items bzw. Beurteilungskriterien in den Bereichen KÖRPER und SPRACHE geachtet.

Im Bemühen, über die Grenzen der jeweiligen Spezialdisziplin hinauszuschauen, wollten die Autorinnen der Komplexität in der kindlichen Entwicklung, im Speziellen der Entwicklung verbaler und nonverbaler Kommunikationskanäle, gerecht werden. Wichtigstes Kriterium war die Verwertbarkeit der Studie für eine individuelle, mehrdimensionale Beurteilung sprachlicher Kompetenzen des Kindes.

1.5 Arbeitshypothesen

Nach der Ausführung des bisherigen Forschungsstandes unter Einbeziehung der in der Literatur vertretenen relevanten Annahmen zum Thema, werden im Folgenden die Hypothesen im konkreten Wirkungszusammenhang dargestellt.

Hypothese 1 (Haupthypothese)

Die Haupthypothese beinhaltet die Annahme, dass es einen relevanten Zusammenhang zwischen der Entwicklung von körperlichen und sprachlichen Verstehens- und Ausdruckskompetenzen gibt. Die Qualität des motorischen Ausdrucks im Sinne der Variabilität körperlicher Ausdrucksformen sowie der zunehmenden Komplexität symbolischer Gesten findet eine relevante Entsprechung im Sprachverständnis und Sprachausdruck des Kindes. Nonverbale und verbale Kommunikationsmodi beeinflussen und ergänzen sich dabei wechselseitig. Ausgehend davon wird angenommen, dass sich in der Untersuchung ein Zusammenhang darstellen lässt zwischen den erreichten Gesamtpunktwerten des Kindes für die Bereiche KÖRPER und SPRACHE sowie in den Unterbereichen für Interpretation und Produktion der jeweiligen Bereiche KÖRPER und SPRACHE.

Hypothese 2

Es besteht die Annahme, dass die körperliche Darstellung von Emotionen (Kategorie 4) für das Kind leichter zu bewältigen ist als die sprachliche Umschreibung. Die körperliche Darstellung kann mittels Mimik und zusätzlich mittels gesamtkörperlichen Ausdrucks erfolgen. Die sprachliche Beschreibung von Emotionen erfordert aber das Heranziehen von kausalen Zusammenhängen und damit komplexes symbolisches Denken. Es wird daher angenommen, dass die Entsprechung zwischen Sprache und Motorik sich in Kategorie 4 anders als in den Kategorien 1 bis 3 darstellt. Für KÖRPER-Produktion in Kategorie 4 werden somit höhere Punktwerte als für SPRACHE-Produktion erwartet.

Hypothese 3 (KÖRPER)

Die symbolhafte Darstellung über den Körper wird hierarchisch erworben und geht von der Repräsentation einfacher Gegenstände und Handlungen hin zu abstrakteren Begriffen. Die verwendeten Gesten entwickeln sich von konkreten Darstellungen des Objektes mithilfe eines Körperteils („body-part-as-object“ – BPO) zu imaginierten Repräsentationen des Objektes („imaginary object“ – IO) bis hin zu Metarepräsentationen. In diesem Sinne besteht die Annahme, dass das Verstehen und Darstellen von Items der Kategorie 1 und 2 den Kindern leichter fällt als Items der Kategorie 3 und 4, da diese komplexere Darstellungssequenzen erfordern. Durch das fehlende Bildmaterial in Kategorie 3 und 4 wird zusätzlich der Aufbau eigenständiger innerer Bilder gefordert.

Hypothese 4 (SPRACHE)

Die Möglichkeit, Sprache zu verstehen bzw. selbst anzuwenden, entwickelt sich ausgehend vom Hier und Jetzt über die Überwindung von Raum und Zeit hin zu abstrakter Sprachverwendung. In diesem Sinne besteht die Annahme, dass das Verstehen und Beschreiben von Items aus Kategorie 1 und 2 den Kindern leichter fällt als Items aus Kategorie 3 und 4, da diese komplexere Umschreibungen fordern. Zudem wird durch das fehlende Bildmaterial in Kategorie 3 und 4 der Aufbau eigenständiger innerer Bilder gefordert.

Hypothese 5 (KÖRPER)

Mädchen und Buben gleichen Alters zeigen unterschiedliche nonverbale Kompetenzen.

Hypothese 6 (SPRACHE)

Sprachliche Verstehenskompetenzen gehen den Produktionskompetenzen voraus, daher ist anzunehmen, dass sich innerhalb der einzelnen Kategorien Unterschiede zwischen Verstehens- und Produktionsleistungen darstellen lassen.

1.6 Besonderheiten in der Untersuchung von Körperausdruck

Um Daten über nonverbales Verhalten zu sammeln, wird in der Verhaltensforschung traditioneller Weise eine sogenannte Repertoire-Analyse angewandt. Dazu werden voneinander unterscheidbare Verhaltenskategorien gebildet und kodiert. „Diese traditionelle Methode hat aber in Hinblick auf das komplexe Verhalten des Menschen und den subjektiven Gehalt motorischen Ausdrucks mehrere Schwächen“ (Grammer 1999, S. 10).

Es ist ein Grundcharakteristikum nonverbaler Kommunikation, dass sie auf vielen Kanälen gleichzeitig sendet und empfängt. So umfasst die Beurteilung motorischer Expressivität immer viele Kategorien gemeinsam. Es müssen also mehrere Kategorien zusammengelegt werden. Die Gefahr, nicht adäquate Kategorien zusammenzulegen, ist dabei sehr groß.

In Bezug auf die Beurteilung von Bewegungsparametern definiert Wallbott (1982) neben objektiv messbaren Aspekten des Verhaltens wie Geschwindigkeit, Beschleunigung, Muskelspannung noch eine „psychologische Ebene“, auf der Bewegung beobachtet und beurteilt wird. Der „Eindruck- bzw. Dekodierungsprozess wird hierbei subjektiv ermittelt“ (in Anlehnung an Wallbott 1982).

Will man nun Körpersprache deuten, muss man sich demnach dessen bewusst sein, dass die Interpretation immer eine subjektive Auslegung beinhaltet. Verbales und nonverbales Verhalten wird ständig nach unseren eigenen Systemen bewertet. Um wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden und vergleichbare Aussagen liefern zu können, wird daher die motorische Ausdrucksfähigkeit des Kindes an seinen Möglichkeiten gemessen, Begriffe in unterschiedlichen Variationen darzustellen. Gleichzeitig soll dargelegt werden, wie sich anhand der darzustellenden Objekte, Handlungen und Emotionen der Symbolisierungsprozess von einfachen inneren Repräsentationen bis hin zu Metarepräsentationen entwickelt. Die Qualität des motorischen Ausdrucks an sich (also Intensität des Ausdrucks, Harmonie, Koordination, Raummaß etc.) wird nicht bewertet.

2 METHODIK

Der Antwort auf die Frage, ob sich ein Zusammenhang zwischen Produktion und Interpretation motorischer Expressivität und sprachlichen Produktions- und Verstehenskompetenzen darstellen lässt, wurde auf verschiedenen Ebenen der Symbolisierungsfähigkeit des fünfjährigen Kindes nachgegangen. Dazu erwies sich eine quantitative, deduktive Erhebung als geeignet.

Es wurden verschiedene Kategorien von Items gewählt, die dieser Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit entsprechen – von konkreten Begriffen aus dem Alltag des Kindes (z.B. Stift) hin zu komplexeren Begriffen (z.B. Geburtstag) bis zu abstrakten Emotionen (z.B. Furcht). Im Rahmen einer strukturierten, teilnehmenden Beobachtung wurden diese Items in verschiedenen Kategorien erhoben und quantitativ ausgewertet.

Die Untersuchung wurde mit Hilfe von Videoaufnahmen dokumentiert, die Auswertung erfolgte mittels Ordinalskala.

Bereich KÖRPER

Für die Erhebung nonverbaler Kompetenzen wurden Kategorien erstellt, die sowohl auf der Darstellungsebene als auch auf der Verstehensebene dem kindlichen Erwerb der zunehmenden Symbolisierungsfähigkeit folgen.

Dabei wurden Daten gemäß der Entwicklung von konkreten Begriffen (z.B. Telefon, Eis) über einfache Handlungen (z.B. Saft einschenken, sich waschen) hin zur Darstellung von Basisemotionen (z.B. Freude, Ärger) erhoben.

Der strukturierten, teilnehmenden Beobachtung wurde ein Schema von Kategorien zugrunde gelegt, welches theoriegeleitet entworfen wurde und der hypothetischen Annahme der Forschungsfrage entspricht. Das motorisch-expressive Ausdrucksverhalten zeichnet sich durch die Möglichkeiten des Kindes aus, von einer Body-Part-Object (BPO) - Geste, in welcher der Gegenstand an sich noch pantomimisch dargestellt wird, zu einer Imaginary- Object (IO) - Geste zu gelangen. Für die IO-Geste gilt, dass sich die zunehmende Kompetenz im Symbolisierungsprozess an der Fähigkeit zeigt, während einer ausgeführten Handlung das Objekt selbst nicht mehr darstellen zu müssen, es wird sozusagen symbolisch repräsentiert („dual repräsentation“). Es erfolgt nur mehr die Darstellung der für den Gegenstand typischen Handlung.

Die zunehmende Komplexität im Erwerb innerer Bilder, die für Kategorie 3 und 4 gefordert ist, zeichnet sich durch die Fähigkeit des Kindes aus, auf mehrere Handlungssequenzen zurückgreifen zu können, welche den Begriff symbolisch darstellen.

Bereich SPRACHE

Die sprachliche Kompetenz wurde gemessen an der Fähigkeit der Kinder, sprachliche Umschreibungen zu verstehen und selbst zu produzieren. Die Kinder erhielten die Aufgabe, einen umschriebenen Begriff zu erraten und selbst vorgegebene Begriffe zu umschreiben, ohne das betreffende Wort zu verwenden.

Das Augenmerk lag hierbei vor allem auf der Möglichkeit des Kindes, innere Bilder aufgrund von Sprachinformation aufzubauen bzw. innere Vorstellungen in sprachlicher Form auszudrücken. Formale sprachliche Kompetenzen wie Artikulation oder Gebrauch von grammatischen Elementen wurden in dieser Untersuchung nicht beurteilt.

In der Wahl der einzelnen Items wurde versucht, auf unterschiedliche Entwicklungsebenen einzugehen, indem die Komplexität der Aufgaben sich in den Kategorien zunehmend steigerte und die Entwicklung von sehr konkreten Vorstellungen aus dem Hier und Jetzt hin zu abstraktem Denken berücksichtigt wurde.

Durch unterstützendes Bildmaterial wurde der Aufbau innerer Bilder in den ersten beiden Kategorien erleichtert, zudem wurden Begriffe gewählt, die aufgrund weniger, typischer Charakteristika beschreibbar sind. Kategorie 3 und 4 wurden rein sprachlich angeboten, die Begriffe sind zunehmend komplexer und forderten daher komplexeres symbolisches Denken in der Bewältigung der Aufgabe.

2.1 Die Erhebung

3.1.1 Quantitative Analyse von Produktion und Interpretation motorischer Expressivität: Bereich KÖRPER

In der Erhebung wurde eine quantitative Analyse von Produktion und Interpretation motorischer Expressivität anhand von gestischer Darstellung vorgenommen. Die motorische Ausdrucksfähigkeit wurde an der Fähigkeit des Kindes gemessen, Begriffe gestisch darzustellen.

Die Durchführung umfasste die Darstellung von ausgewählten Gegenständen, Handlungen, und einer Emotion. Zudem sollte das Kind gestisch dargestellte Items der Versuchsleiterin erkennen und entsprechenden Bildern zuordnen bzw. bei Kategorie 3 und 4 benennen können. Dabei handelte es sich um pantomimisch dargestellte Gegenstände, Handlungen, sowie jeweils eine Emotion.

Die Bewertung der kindlichen Leistungen orientierte sich an der normalen kognitiven Entwicklung des Kindes. Sie erfolgte anhand von mehreren Beschreibungsebenen. Dabei wurden die Dimensionen der Verstehens- und Darstellungskompetenzen beobachtet.

Allen folgenden Analysen lag die inhaltliche Frage zugrunde: Wie ist der Symbolgrad der gestischen Darstellung bezüglich konkreter oder symbolischer Repräsentation? Wie variabel ist das Kind im gestischen Ausdruck bei zunehmender Komplexität der Begriffe?

3.1.2 Quantitative Analyse von Produktion und Interpretation von Umschreibungen: Bereich SPRACHE

Die Analyse des Bereiches SPRACHE beinhaltete die quantitative Analyse von Produktion und Interpretation von Umschreibungen auf sprachlicher Ebene. Die Fähigkeiten des Kindes, sprachlich umschriebene Items zu erkennen und Items sprachlich zu umschreiben, wurde getestet.

Jene Items, die Gegenstände, Handlungen, abstrakte Begriffe und Emotionen beinhalten, erfordern eine zunehmende Symbolisierungsfähigkeit des Kindes. Die Bewertung der kindlichen Leistungen orientierte sich an der normalen kognitiven Entwicklung des Kindes anhand von mehreren Beschreibungsebenen. Dabei wurden Dimensionen der Verstehens- und Produktionskompetenzen beobachtet.

Die sprachliche Verstehenskompetenz des Kindes sollte gemessen werden an der Fähigkeit, mittels Umschreibungen innere Bilder aufzubauen und somit Begriffe erraten zu können. In der Auswahl der Items und in der Beurteilung wurde dabei auf die Entwicklung vom Konkreten zum Abstrakten Rücksicht genommen.

Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit wurde an der Möglichkeit des Kindes gemessen, Begriffe sprachlich zu umschreiben, wobei vor allem die Vielfalt und Variabilität der Umschreibungsmöglichkeiten im Vordergrund der Beobachtung standen. Formale Kriterien der kindlichen Sprache wurden hierbei nicht berücksichtigt.

Grundlage der Beobachtung war die Fähigkeit des Kindes, symbolische Repräsentationen aufzubauen, daher wurde besonders seine Fähigkeit beobachtet, sich sprachlich flexibel über Raum und Zeit hinwegzusetzen.

2.2 Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 42 Kinder im Alter von 5,0 bis 5,11 Jahren teil. Die Altersuntergrenze lag bei 60 Monaten und die Altersobergrenze bei 71 Monaten. Von der Gesamtstichprobe (n=42) waren 23 Mädchen und 19 Buben, damit waren beide Geschlechter annähernd gleichmäßig repräsentiert. Alle Kinder hatten Deutsch als Muttersprache oder gleichwertige Zweitsprache, um sicherzustellen, dass die Testanweisung verstanden und vergleichbare Werte erhalten werden konnten.

Die Kinder besuchten einen Stadtkindergarten (n=15), einen Landkindergarten (n=16) und einen Montessori-Kindergarten (n=11). Diese Auswahl wurde bewusst getroffen, um eine möglichst große Streubreite mit Kindern unterschiedlichster Herkunft und unterschiedlichstem sozialen Umfeld zu erfassen.

Die Eltern wurden im Rahmen eines Elternabends über die Untersuchung informiert und konnten schriftlich eine Teilnahmeerklärung für ihr Kind abgeben. Den Eltern wurde zudem angeboten, bei Interesse nach Abschluss der Untersuchung in Einzelgesprächen über die Ergebnisse informiert zu werden. Auch die Freiwilligkeit der Kinder wurde berücksichtigt, aus diesem Grund wurde die Untersuchung bei drei Kindern abgebrochen, da diese der Testsituation emotional nicht gewachsen waren.

Die Untersuchung wurde mittels Videoaufnahme dokumentiert, die Kinder wurden von beiden Autorinnen unabhängig voneinander mit Hilfe des Auswertungsprotokolls beurteilt, um eine Steigerung der Objektivität zu erreichen.

2.3 Katalog der Items

Bereich KÖRPER

Items – Kategorie 1

T	Eis
K1-I1	Fotoapparat
K1-I2	Flöte
K1-P1	Stift
K1-P2	Kamm

Items - Kategorie 2

T	Regenschirm
K2-I1	Frosch
K2-I2	Messer
K2-P1	Telefon
K2-P2	Zahnbürste

Items - Kategorie 3

T	Saft einschenken
K3-I1	sich waschen
K3-I2	Buch
K3-P1	sich anziehen
K3-P2	Katze

Items - Kategorie 4

T	Überraschung
K4-I1	Freude
K4-P1	Ärger

Bereich SPRACHE

Items – Kategorie 1

T	Wasser
S1-I1	Uhr
S1-I2	Banane
S1-P1	Ball
S1-P2	Auto

Items - Kategorie 2

T	Kochtopf
S2-I1	Ampel
S2-I2	Biene
S2-P1	Kuh
S2-P2	Fahrrad

Items - Kategorie 3

T	Flugzeug
S3-I1	Urlaub
S3-I2	träumen
S3-P1	Geburtstag
S3-P2	reparieren

Items – Kategorie 4

T	Ekel
S4-I1	Kummer
S4-P1	Furcht

Die Items mit dem Kürzel T waren Testitems und wurden für die Bewertung nicht herangezogen.

2.4 Auswahl der Items

In der Auswahl der Items der Bereiche KÖRPER und SPRACHE wurde auf eine möglichst gute Vergleichbarkeit der Begriffe im Sinne der geforderten Darstellungs- bzw. Beschreibungsebenen geachtet. Die Beurteilungskriterien und damit die Punktevergabe in den jeweiligen Bereichen KÖRPER und SPRACHE wurden aufeinander abgestimmt:

- KÖRPER - Kategorie 1 und SPRACHE - Kategorie 1:
jeweils 2 Punkte für Produktion und Interpretation pro Item (2 Items)
gesamt 8 Punkte möglich (jeweils 4 Punkte für Produktion und Interpretation)
- KÖRPER - Kategorie 2 und SPRACHE - Kategorie 2:
jeweils 3 Punkte für Produktion und Interpretation pro Item (2 Items)
gesamt 12 Punkte möglich (jeweils 6 Punkte für Produktion und Interpretation)
- KÖRPER - Kategorie 3 und SPRACHE - Kategorie 3:
jeweils 3 Punkte für Produktion und Interpretation pro Item (2 Items)
gesamt 12 Punkte möglich (jeweils 6 Punkte für Produktion und Interpretation)
- KÖRPER - Kategorie 4 und SPRACHE - Kategorie 4:
jeweils 2 Punkte für Produktion und Interpretation pro Item (1 Item)
gesamt 4 Punkte möglich (jeweils 2 Punkte für Produktion und Interpretation)

Somit konnten in den jeweiligen Bereichen KÖRPER und SPRACHE jeweils 18 Punkte für Produktion und 18 Punkte für Interpretation erreicht werden. Daraus ergab sich die maximale Anzahl von 36 Punkten im Bereich KÖRPER und 36 Punkten im Bereich SPRACHE.

2.4.1 Theoretischer Hintergrund für die Auswahl der Items im Bereich KÖRPER

Der Aufbau der Untersuchung orientierte sich an der zunehmenden Fähigkeit des Kindes zum symbolischen Denken. Dabei wurde gemäß dem kindlichen Entwicklungsprozess vom Erwerb einfacher ikonischer Gesten bzw. einer Body-Part-Object-Darstellung (BPO) hin zu symbolischen Gesten ausgegangen. Der Symbolgrad der gestischen Darstellung verlief dabei von konkreter zu symbolischer Repräsentation einzelner Begriffe. Gleichzeitig wurde die Variabilität im nonverbalen Ausdruck und damit die zunehmende Flexibilität beim Abruf innerer Bilder beobachtet.

Die Auswahl der Items aus KÖRPER – Kategorie 1 erfolgte nach folgenden Kriterien:

In dieser Kategorie wurden Begriffe ausgewählt, die über die Darstellung zweier Komponenten, nämlich der typischen Handhaltung sowie der für den Gegenstand kennzeichnenden Handlung ausreichend charakterisiert werden (z.B. Stift – typische Handhaltung und Schreibbewegung). Die erste Darstellungsebene ist gekennzeichnet durch eine für den Gegenstand typische Handhaltung.

Dies setzt voraus, dass zum Gegenstand bereits eine innere Repräsentation vorhanden ist (Imaginary Object - IO) und die Handhaltung diesem inneren Bild angepasst wird. Die zweite Darstellungsebene ist gekennzeichnet durch die symbolische Ausführung einer für den Gegenstand typischen Handlung.

Die Begriffe der Kategorie 1 konnten mittels dieser beiden Darstellungsebenen ausreichend charakterisiert werden.

Zu Beginn wurden dem Kind 10 Bildkarten vorgelegt, auf welchen unter anderem auch die später abgefragten Items abgebildet waren, um sicherzugehen, dass das Kind die entsprechenden Begriffe kennt und benennen kann. Zudem erleichterte das vorherige Betrachten und Benennen der Bilder dem Kind das Darstellen der Begriffe und das Abrufen einer inneren Repräsentation.

Die Auswahl der Items aus KÖRPER - Kategorie 2 erfolgte nach folgenden Kriterien:

Auch in der Kategorie 2 wurden dem Kind zu Beginn 10 Bildkarten vorgelegt, auf welchen unter anderem auch die für die Untersuchung ausgewählten Begriffe abgebildet waren. Bei der Auswahl der Items wurde darauf geachtet, dass eine größere Variabilität in der gestischen Darstellung möglich war.

Die Begriffe der Kategorie 2 steigerten sich in ihrer Komplexität im Vergleich zu den Begriffen der ersten Kategorie. Beobachtet wurde der Grad der Symbolisierung von der Darstellung mittels BPO-Geste bzw. ikonischer Geste hin zu einer IO-Geste. Die Begriffe dieser Kategorie eröffneten zudem mehrere Variationsmöglichkeiten in der gestischen Darstellung. So konnten z.B. für den Begriff „Telefon“ verschiedene Handlungssequenzen, wie „Wählen“, „Abheben“, „Sprechen“ ect. herangezogen werden, im Unterschied zu Begriffen wie z.B. „Kamm“, dem eine typische Handlung zugeordnet wird.

Die Reihenfolge der Darstellungsebenen der einzelnen Begriffe, die von der Versuchsleiterin pantomimisch gezeigt wurden, näherte sich von der komplexeren IO-Darstellung über die direkt assoziative IO-Darstellung bis hin zur BPO-Darstellung dem Begriff an. So wurde z.B. für „Messer“ zuerst die typische Handhaltung, mit der man ein Messer hält gezeigt, die Handlung dazu war das „Brot streichen“. Danach erfolgte die typische Handhaltung mit der Bewegung für „Schneiden“. In der dritten Darstellungsebene symbolisierte der gestreckte Zeigefinger das Messer (BPO), die Handlung „schneiden“ wurde wiederholt.

Die Auswahl der Items aus KÖRPER - Kategorie 3 erfolgte nach folgenden Kriterien:

Um dem Anspruch der zunehmenden inneren Repräsentation gerecht zu werden, wurde die dargestellte Handlung / das Objekt nicht mehr mit Hilfe von Bildern eingeführt, sondern nur mehr sprachlich benannt. Dies erforderte die eigenständige Fähigkeit des Kindes, ohne visuelle Unterstützung ein inneres Bild aufzubauen bzw. abzurufen.

Die Auswahl der Items konzentrierte sich auf eine größere Variationsmöglichkeit im symbolischen Ausdruck. Darstellungen mittels Handhaltung bzw. BPO- oder IO-Gesten wurden nicht in die Bewertung miteinbezogen.

Das Kind musste im Sinne einer Metarepräsentation versuchen, mehrere typische Handlungssequenzen zum entsprechenden Begriff zu finden, diese darzustellen bzw. zu benennen. Es wurde somit die Variabilität im körperlich-symbolischen Ausdruck bewertet. Konnte das Kind das gesuchte Item mithilfe einer pantomimischen Geste darstellen, bekam es die Punktezahl eins. Bei mehreren Variationen konnten zwei bzw. drei Punkte erreicht werden. Für die Interpretation galt, dass das Kind drei Punkte bekam, wenn es schon bei der ersten Darstellung der Versuchsleiterin das gesuchte Item erkannte.

Die Auswahl der Items aus KÖRPER - Kategorie 4 erfolgte nach folgenden Kriterien:

Auch in der Kategorie 4 wurde kein Bildmaterial mehr als Unterstützung verwendet.

In dieser Kategorie wurden die von Lewis et al. (1989) beschriebenen primären Emotionen (z.B. Freude, Ärger, Überraschung) als Beobachtungssitems herangezogen. Die systematische Beschreibung des jeweiligen Gesichtsausdrucks orientierte sich an dem von Ekman (1978) formulierten, als interkulturell eindeutig identifizierbaren Ausdrucksverhalten.

Für die erste Darstellungsebene wurde der für die Emotion typische Gesichtsausdruck als Bewertungskriterium herangezogen. Die zweite Darstellungsebene beinhaltete zusätzlich eine Geste und/oder einen Gesamtkörperausdruck, welche die genannte Emotion symbolisieren.

Für die Bewertung der Interpretation der gezeigten Emotion galt, dass das Kind zwei Punkte bekam, wenn es diese Emotion bereits an der Gesamtkörperdarstellung erkennen konnte. Benötigte es zum Erkennen auch den entsprechend dargestellten Gesichtsausdruck, bekam es einen Punkt.

2.4.2 Theoretischer Hintergrund für die Auswahl der Items im Bereich SPRACHE

Der Aufbau der Untersuchung berücksichtigte die zunehmende Fähigkeit des Kindes zu symbolischem Denken. Die kindliche Sprache orientierte sich zuerst am Hier und Jetzt, es wurden Dinge und Geschehnisse benannt, die gerade vom Kind erfasst werden und Sprache wurde in Bezug gesetzt zu momentan erlebten Situationen.

Durch die Entwicklung der symbolischen Fähigkeiten ist das Kind zunehmend in der Lage, Begriffen auch weitere Erfassungsdimensionen zuzuordnen, z.B. Funktionen und typische räumliche bzw. semantische Zuordnungen.

Zu Beginn der Untersuchung wurden dem Kind 10 Bildkarten vorgelegt, auf welchen unter anderem auch die später abgefragten Begriffe der Kategorien 1 und 2 abgebildet waren, um sicherzugehen, dass das Kind die entsprechenden Begriffe kannte und benennen konnte. Zudem erleichterte das vorherige Betrachten und Benennen der Bilder dem Kind das Erraten der Objekte und den Aufbau innerer Repräsentationen.

Die Auswahl der Items aus SPRACHE - Kategorie 1 erfolgte nach folgenden Kriterien:

Die Auswahl der Begriffe dieser Kategorie orientierte sich an der Möglichkeit, die genannten Begriffe anhand weniger Ebenen zu charakterisieren, das Umschreiben / Verstehen der Begriffe sollte mittels einfacher, direkter Assoziationen möglich sein (z.B. Auto – fahren, Ball – werfen).

Eine Beschreibungsebene bezog sich auf äußerliche Charakteristika wie Form, Größe, Farbe, die zweite Beschreibungsebene auf die Funktion des Objektes, d.h. es konnte beschrieben werden, wozu es dient bzw. was man damit machen kann.

Die Begriffe der Kategorie 1 können mittels dieser beiden Beschreibungsebenen (Aussehen, Funktion) ausreichend charakterisiert werden.

Die Auswahl der Items aus SPRACHE - Kategorie 2 erfolgte nach folgenden Kriterien:

Durch die zunehmende Symbolisierungsfähigkeit sollte das Kind auch in der Lage sein, Begriffe sprachlich variabler zu umschreiben.

Die Items der Kategorie 2 steigerten sich in ihrer Komplexität im Vergleich zu den Items der ersten Kategorie, da sie durch mindestens drei Beschreibungsebenen charakterisiert werden konnten bzw. mehrere Variationsmöglichkeiten im Rahmen der einzelnen Ebenen eröffneten. Zu den Beschreibungsebenen Funktion und Aussehen konnte nun auch zusätzlich die Ebene der semantischen oder örtlichen Zuordnung herangezogen werden. Die Beschreibung von Aussehen und Funktion eröffnete zudem mehr Variabilität.

Um Items dieser Kategorie mittels mehrerer Ebenen umschreiben zu können, muss das Kind bereits ein Wissen über diese Begriffe aus seiner Alltagswelt aufgebaut haben. Für Worte wie z.B. Kuh musste das Kind differenziertere Umschreibungsmöglichkeiten im Rahmen der einzelnen Beschreibungsebenen finden als für Worte wie z.B. Ball.

Bei der Auswahl der Beschreibungsebenen der einzelnen Items, die durch die Versuchsleiterin umschrieben wurden und vom Kind erkannt werden sollten, wurde darauf geachtet, dass die Beschreibung sich dem Begriff annähert – von der komplexeren symbolischen Vorstellung hin zu direkten Assoziationen (z.B. Ampel: auf der Straße an der Kreuzung – regelt den Verkehr – rotes, gelbes, grünes Licht).

Die Auswahl der Items aus SPRACHE - Kategorie 3 erfolgte nach folgenden Kriterien:

Um dem Anspruch der zunehmenden inneren Repräsentation gerecht zu werden, wurden die Begriffe nicht mehr wie zuvor anhand von Bildmaterial eingeführt, sondern nur noch sprachlich vermittelt. Dies erforderte die eigenständige Fähigkeit des Kindes, ohne visuelle Unterstützung ein inneres Bild von den Begriffen aufzubauen.

Die Auswahl der Items orientierte sich an einer zunehmenden Variationsmöglichkeit im sprachlichen Ausdruck, es wurden Begriffe gewählt, die nicht mehr allein aufgrund von Merkmalen wie Aussehen und Funktion beschreibbar waren.

In der Beurteilung dieser Items wurde besonders darauf geachtet, ob die kindlichen Äußerungen eine hohe Komplexität und Variabilität aufwiesen bzw. ob das Kind in der Lage war, sich dem Begriff auf unterschiedliche Weise anzunähern.

Die Auswahl der Items aus SPRACHE - Kategorie 4 erfolgte nach folgenden Kriterien:

Auch in der Kategorie 4 wurde kein Bildmaterial verwendet, die Begriffe wurden nur noch sprachlich angeboten. In dieser Kategorie wurden die von Lewis et al. (1989) beschriebenen sechs primären Emotionen (Freude, Furcht, Ärger, Kummer, Ekel, Überraschung) als Beobachtungitems herangezogen. Um Emotionen sprachlich zu umschreiben, werden meist kausale Zusammenhänge herangezogen (warum – weil, wenn – dann), was eine höhere Komplexität im symbolischen Denken erfordert, da damit auch zeitliche Dimensionen und kleine Handlungsabläufe symbolisiert werden müssen.

In der Beurteilung wurde ebenfalls die Variabilität der Umschreibung bewertet, also die Fähigkeit des Kindes, sich dem Begriff auf unterschiedliche Weise anzunähern.

2.5 Untersuchungsablauf

Die Untersuchung erfolgte im Bewegungsraum des Kindergartens der teilnehmenden Kinder. Die Kinder wurden grundsätzlich einzeln getestet, hatten aber auch die Möglichkeit, sich ein zweites Kind als BegleiterIn auszusuchen, welches an der Untersuchung nicht teilnahm. Dieses Setting wurde gewählt, um dem Kind eine möglichst vertraute Umgebung zu bieten und den Testcharakter der Beobachtung zu reduzieren.

Für den Untersuchungsgang wurde eine Handpuppe (der Vogel „Pauli“) herangezogen. Das Kind wurde aufgefordert, Pauli beim Erraten der Begriffe zu helfen bzw. für ihn Begriffe darzustellen oder zu beschreiben. Dies sollte die Aufmerksamkeit des Kindes weg von der beobachtenden Versuchsleiterin hin zur Handpuppe lenken und den spielerischen Charakter der Erhebungssituation unterstreichen.

Dabei wurde dem Kind folgendes erzählt: „Schau, das ist mein Freund Pauli. Pauli ist auch schon fünf Jahre alt, gleich wie du, und kommt schon bald in die Schule. Leider kennt sich Pauli aber bei vielen Dingen noch nicht so gut aus. Deshalb freut er sich, wenn du ihm einige Dinge erklärst und ihm ein bisschen hilfst. Pauli spielt am liebsten Ratespiele, und wir werden jetzt ein Ratespiel mit ihm machen. Kannst du ihm bitte dabei helfen?“ (keine wörtliche Wiedergabe notwendig)

Ablauf der Untersuchung (siehe auch Untersuchungsanweisung im Anhang)

- ◆ Erkennen von nonverbal dargestellten Items der Kategorien 1 und 2 (Interpretation)
(T, K1-I1, K1-I2, T, K2-I1, K2-I2)
- ◆ Nonverbales Darstellen von Items der Kategorien 1 und 2 (Produktion)
(K1-P1, K1-P2, K2-P1, K2-P2)
- ◆ Erkennen von nonverbal dargestellten Items der Kategorien 3 und 4 (Interpretation)
(T, K3-I1, K3-I2, T, K4-I1)
- ◆ Nonverbales Darstellen von Items der Kategorien 3 und 4 (Produktion)
(K3-P1, K3-P2, K4-P1)

- ◆ Erkennen von sprachlich umschriebenen Items der Kategorien 1 und 2 (Interpretation)
(T, S1-I1, S1-I2, T, S2-I1, S2-I2)
- ◆ Umschreiben von Items der Kategorien 1 und 2 (Produktion)
(S1-P1, S1-P2, S2-P1, S2-P2)
- ◆ Erkennen von sprachlich umschriebenen Items der Kategorien 3 und 4 (Interpretation)
(T, S3-I1, S3-I2, T, S4-I1)
- ◆ Umschreiben von Items der Kategorien 3 und 4 (Produktion)
(S3-P1, S3-P2, S4-P1)

Das jeweils erste Item einer Kategorie im Bereich Interpretation wurde als Testlauf (T) gesehen und nicht gewertet.

KÖRPER - Interpretation

Die Versuchsleiterin stellte die Begriffe dar, indem die Reihenfolge der Darstellung von der kognitiv höheren Fähigkeit innerer Repräsentationen hin zu einfacheren, konkreteren Fähigkeiten abgestuft wurde. D.h. für den Bereich KÖRPER, dass der Begriff dargestellt wurde, indem zuerst abstraktere Beschreibungsebenen wie typische Handhaltung für den Gegenstand oder Darstellung mittels IO-Geste in verschiedenen Variationen herangezogen wurden. Erst danach wurde der Gegenstand durch BPO-Geste, ikonisch und durch eine für den Gegenstand typischen Handlung dargestellt. Nach jeder Darstellung erfolgte eine kurze Pause, in der das Kind raten konnte. Es wurden maximal zwei Rateversuche pro Bewertungsebene toleriert, anschließend wurde die erste Darstellungsebene wiederholt und zur nächsten Darstellungsebene übergegangen.

KÖRPER - Produktion

Im Folgenden sollte das Kind versuchen, die Begriffe so darzustellen, dass die Handpuppe „Pauli“ den Begriff erraten konnte. Als Messindikatoren wurden der Grad der Symbolisierung bzw. die Variabilität im motorischen Ausdrucksverhalten herangezogen. Dies erforderte auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Das Kind musste also in der Lage sein, sich in sein Gegenüber einzufühlen und zu überlegen, was der/die andere braucht, um den Begriff erkennen zu können.

Die Versuchsleiterin unterstützte diesen Prozess mit Hilfe der Handpuppe, indem „Pauli“ bei Bedarf nachfragte, bzw. zu erkennen gab, dass er den Begriff falsch oder noch nicht ganz erraten hatte. Dadurch sollte das Kind ermuntert werden, noch weitere mögliche Lösungen der Darstellung zu zeigen.

SPRACHE - Interpretation

Die Versuchsleiterin umschrieb die Begriffe, indem die Art der Beschreibung von höheren inneren Repräsentationsleistungen hin zu konkreten Assoziationen abgestuft wurde. Entscheidend war dabei das Heranziehen verschiedener Beschreibungsebenen, um den Begriff zu erläutern. Dem Kind wurde auf diese Weise ein Beispiel gegeben für die verschiedenen Möglichkeiten der Begriffsumschreibung. D.h. der Begriff wurde umschrieben, indem zuerst abstraktere Beschreibungsebenen wie Funktion, Verwendung, Vorkommen etc. herangezogen wurden, erst zuletzt diente eine sehr konkrete Beschreibung anhand äußerer oder funktioneller Charakteristika als Unterstützung für den Verstehensprozess des Kindes.

Hierbei wurde auf eine Abstufung in der Annäherung an einen Begriff geachtet. Direkt assoziative Äußerungen wurden erst zuletzt herangezogen, um die Möglichkeit des Kindes, den Bedeutungsraum / das semantische Feld des Begriffes zu erfassen, beobachten zu können. So näherte sich die Umschreibung der Versuchsleiterin an von „abstrakt“ hin zu sehr „konkret“.

Nach jeder Stufe der Umschreibung wurde dem Kind Zeit gegeben, den Begriff zu erraten, danach wurde die erste Umschreibungsstufe wiederholt und die zweite Ebene dazu genommen.

Beispiel:

„Uhr“ Es ist rund und hat zwei Zeiger.
 (PAUSE – Gelegenheit zum Raten, evtl. nachfragen: „Was könnte es noch sein?“)
 Es ist rund und hat zwei Zeiger.
 Es tickt und man kann drauf sehen, wie spät es ist.

SPRACHE - Produktion

Im Folgenden wurde das Kind aufgefordert, Begriffe zu umschreiben, ohne den Begriff selbst zu verwenden. Die Messindikatoren sollten darstellen, ob das Kind noch stark an beschreibende Sprache (nur äußere Charakteristika) und somit in Raum und Zeit gebunden war, oder ob es auch schon in der Lage war, sein Weltwissen zur Unterstützung heranzuziehen und sich einem Begriff auf vielfältige Weise anzunähern. Dies erforderte auch die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, das Kind musste also in der Lage sein, sich in sein Gegenüber einzufühlen und zu überlegen, was der andere braucht, um verstehen zu können.

Als Unterstützung wurde auch hier die Handpuppe Pauli herangezogen. Pauli wurde nun von der Versuchsleiterin gehalten, es erfolgte ein Rollenwechsel zwischen Kind und Untersucherin. Pauli konnte zwischendurch einwerfen, dass er den Begriff schon fast erraten hatte, oder er konnte falsch raten, um das Kind zum weiteren Beschreiben anzuregen.

In Kategorie 1 und 2 wurden dem Kind die einzelnen Bildkarten gezeigt, dann aber weggelegt, um zu vermeiden, dass das Kind nur das beobachtete Bild beschrieb. In Kategorie 3 und 4 wurden die Items dem Kind eingeflüstert, während die Handpuppe „weghören“ musste.

2.5.1 Untersuchungsablauf KÖRPER Kategorie 1

T	Eis
K1-I1	Fotoapparat
K1-I2	Flöte
K1-P1	Stift
K2-P2	Kamm

Durchführungsanweisung KÖRPER-Interpretation Kategorie 1

Zu Beginn werden dem Kind 10 Bildkarten gezeigt, auf denen sich auch die Items der Kategorie 1 und 2 befinden. Es handelt sich dabei um vertraute Gegenstände aus dem Alltag des fünfjährigen Kindes. Die Bildkarten werden dann weggelegt. Falls ein Kind eines der in der Untersuchung verwendeten Items nicht kennt, wird es in der Auswertung des Testergebnisses nicht mit berücksichtigt. Die Versuchsleiterin fordert das Kind auf, genau auf ihre Hände zu achten. „Bitte, kannst du Pauli beim Raten helfen!“ „Ich zeige dir jetzt was vor, und du musst raten, welches Ding das sein könnte.“ „Schau, das Ding, das ich meine, hält man so!“ „Was könnte das sein?“

Die Autorinnen gehen von der Annahme aus, dass das Erkennen des Begriffs über die symbolische Handhaltung ohne entsprechende Handlung eine höhere Symbolisierungsfähigkeit des Kindes voraussetzt. Demzufolge erhält das Kind dafür die Bewertungszahl 2. Erst danach wird die nächste Darstellungsebene dazu genommen. Diese erfolgt mittels einer symbolischen Handlung, die kennzeichnend für das Item ist. „Schau, mit dem Gegenstand mache ich so!“ „Was könnte das sein?“

Mögliche Darstellungsebenen KÖRPER-Interpretation Kategorie 1:

charakteristische Handhaltung, symbolische Darstellung der für den Gegenstand typischen Handlung

▪ *T - Item „Eis“*

Handhaltung:

Das Eis wird mittels typischer Handhaltung, mit der man eine Tüte Eis hält symbolisiert, indem Daumen und restliche Finger gebeugt zueinander gehalten werden, Finger sollen die Daumenkuppe dabei nicht berühren, die Hand wird in entsprechendem Abstand vor dem Mund gehalten und leicht nach vorne geneigt.

Handlung:

Zusätzlich zur Darstellung der typischen Handhaltung, mit der man eine Tüte Eis hält, wird gleichzeitig das Schlecken mit der Zunge pantomimisch dargestellt.

▪ **K1-I1 - Item „Fotoapparat“**

Handhaltung:

Der Fotoapparat wird mittels typischer Handhaltung dargestellt, indem beide Hände mit leicht geöffneten Fingern vor dem Gesicht gehalten werden, die rechte Hand etwas höher als die linke, der Zeigefinger der rechten Hand zeigt gebeugt nach oben.

Handlung:

Die zum Objekt passende Handbewegung, welche die Funktion „Foto schießen“ repräsentiert, wird gestisch dargestellt, indem der Zeigefinger symbolisch auf den Auflöser drückt.

▪ **K1-I2 - Item „Flöte“**

Handhaltung:

Die Flöte wird mittels typischer Handhaltung symbolisiert, indem beide Hände mit leicht gespreizten und gebeugten Fingern vorm Körper gehalten werden. Die linke Hand ist dabei über der rechten.

Handlung:

Die zum Objekt passenden Fingerbewegungen, welche die Funktion des „Flöte spielens“ repräsentieren, werden gestisch dargestellt – (Auf- und Abbewegen der Finger bei gleichzeitigem Blasen mit dem Mund).

Bewertung KÖRPER-Interpretation Kategorie 1

0 Punkte	Kind erkennt den Gegenstand nicht oder gibt eine falsche Antwort.
1 Punkt	Das Kind erkennt aufgrund der ausgeführten Handlung und Handhaltung den Gegenstand.
2 Punkte	Das Kind erkennt aufgrund der Handhaltung der Versuchsleiterin den Gegenstand.

Durchführungsanweisung KÖRPER-Produktion Kategorie 1

Dem Kind wird eine Bildkarte mit einem Gegenstand gezeigt. Es wird aufgefordert zu zeigen, wie man den Gegenstand hält und was man damit machen kann. „Unser Pauli soll erraten, um welchen Gegenstand es sich handelt. Du sollst dabei nichts sagen und es ihm nur zeigen.“ „Wie hältst du diesen Gegenstand?“ „Was kann man damit machen?“ Zeigt das Kind z.B. nur eine entsprechende Handlung bzw. nur die Handhaltung, wird es nochmals ermuntert, die noch nicht dargestellte Handhaltung / Handlung zu zeigen.

„Kannst du dem Pauli auch noch zeigen, wie man es hält / was man damit macht?“

Mögliche Darstellungsebenen KÖRPER-Produktion Kategorie 1:

charakteristische Handhaltung, symbolische Darstellung der für den Gegenstand typischen Handlung

▪ **K1-P1 - Item „Stift“**

Handhaltung:

Das Kind zeigt die typische Handhaltung für „Stift“, indem die Hand vor dem Körper gehalten wird, Daumen und Zeigefinger berühren sich und zeigen nach unten, die restlichen Finger sind gebeugt.

Handlung:

Das Kind zeigt die für das Objekt passende Handbewegung „schreiben“. Das Kind symbolisiert dabei eine Schreibbewegung mit der Hand.

▪ **K1-P2 - Item „Kamm“**

Handhaltung:

Das Kind zeigt die typische Handhaltung für „Kamm“, indem die Hand seitlich zum Kopf gehoben wird, die Finger sind gebeugt und werden leicht gegen den Handballen gedrückt, der Daumen ist weggestreckt.

Handlung:

Das Kind zeigt die für das Objekt passende Handbewegung „kämmen“. Die Hand wird dabei entlang des Kopfes von oben nach unten bewegt.

Bewertung KÖRPER-Produktion Kategorie 1

0 Punkte	Das Kind kann keine entsprechende gestische Handhaltung und Handlung zeigen.
1 Punkt	Das Kind zeigt eine entsprechende Handlung, die man mit dem Gegenstand üblicherweise ausführt, verwendet dabei eine indifferente Handhaltung.
2 Punkte	Das Kind kann die Handhaltung und die Handlung zeigen.

2.5.2 Untersuchungsablauf KÖRPER Kategorie 2

T	Regenschirm
K2-I1	Frosch
K2-I2	Messer
K2-P1	Telefon
K2-P2	Zahnbürste

Durchführungsanweisung KÖRPER-Interpretation Kategorie 2

Die Versuchsleiterin beginnt mit der Darstellung einer für den Gegenstand typischen Handlung, wobei das Objekt selbst symbolisch repräsentiert wird (IO). Sie fordert dabei das Kind auf, genau auf ihre Hände zu achten. „Bitte, kannst du Pauli beim Raten helfen!“ „Ich zeige dir jetzt vor, was man mit dem Ding macht, und du musst erraten, welches Ding das sein könnte.“

Anschließend darf das Kind raten. Kann der Begriff nicht erraten werden, erfolgt eine weitere gestische Darstellung mittels einer zusätzlichen symbolischen Handlung. „Schau, mit dem Gegenstand mache ich auch so!“

Es wird ausgehend von der abstrakteren symbolischen Handlung hin zur direkt assoziativen Handlung vorgegangen. Benötigt das Kind noch eine weitere Unterstützung für den Erkennungsprozess, wird der Gegenstand mittels BPO- oder ikonischer Geste dargestellt, zusätzlich werden die für den Gegenstand charakteristischen Handlungen wiederholt.

Mögliche Darstellungsebenen KÖRPER-Interpretation Kategorie 2:

symbolische Darstellung des Objektes mittels IO-Geste und der für den Gegenstand typischen Handlung (zwei Variationsmöglichkeiten), symbolische Darstellung der für den Gegenstand typischen Handlung mit BPO- bzw. ikonischer Darstellung

▪ **T - Item „Regenschirm“**

Handlung mit IO – Darstellungsebene 1:

Begonnen wird mit dem Aufspannen des Regenschirms (die linke Hand hält den Griff vorm Körper, die rechte wird ausgehend von der linken nach vorne oben gestreckt, um das Aufspannen zu symbolisieren).

Handlung mit IO – Darstellungsebene 2:

Nach dem Aufspannen wird die rechte Hand auf Schulterhöhe leicht seitlich vorm Körper gehalten, die Finger sind zu einer lockeren Faust geschlossen und drehen symbolisch den Griff des Schirms hin und her. Die Versuchsleiterin geht ein paar Schritte im Raum.

Handlung mit BPO – Darstellungsebene 3:

Darstellung der Form des Schirms, indem beide Arme hochgehoben werden, die Fingerspitzen berühren sich über dem Kopf. Zusätzlich kann die ikonische Darstellung des Schirms erfolgen, indem die Form des Schirms mit dem charakteristisch gebogenen Griff in die Luft gezeichnet wird. Es folgt die Wiederholung der Handlung – Darstellungsebene 2.

▪ **K2-II - Item „Frosch“**

Darstellungsebene 1:

Die Versuchsleiterin nimmt die typische Froschhaltung ein, indem die Hände mit gespreizten Fingern zwischen den Knien am Boden abgestützt werden.

Darstellungsebene 2:

Die Versuchsleiterin wiederholt die erste Handlung, stellt symbolisch das Fangen einer Fliege mit der Zunge dar und imitiert das Quaken eines Frosches (lautlos).

Darstellungsebene 3:

Die Versuchsleiterin hüpft wie ein Frosch am Boden und wiederholt die gestische Handlung der Darstellungsebene 2.

▪ **K2-I2 - Item „Messer“**

Handlung mit IO – Darstellungsebene 1:

Das Messer wird mittels typischer Handhaltung symbolisiert, indem die Finger gebeugt gehalten werden, der Daumen wird gegen das Mittelgelenk des Zeigefingers gepresst. Die Handlung „Brot streichen“ wird dargestellt, indem der rechte Arm vom Körper weg und wieder dazu bewegt wird, die Hand macht dabei eine rhythmische, drehende Bewegung.

Handlung mit IO – Darstellungsebene 2:

Die zum Objekt passende Handbewegung, welche die Funktion „schneiden“ repräsentiert, wird gestisch dargestellt – (Vor- und Zurückbewegen des Armes). Der Gegenstand selbst wird symbolisch repräsentiert.

Handlung mit BPO – Darstellungsebene 3:

Für die symbolische Handlung „schneiden“ wird der Zeigefinger für den Gegenstand „Messer“ repräsentativ verwendet. Es folgt die Wiederholung der Handlung – Darstellungsebene 2.

Bewertung KÖRPER-Interpretation Kategorie 2

0 Punkte	Das Kind erkennt den Gegenstand nicht.
1 Punkt	Das Kind erkennt den Gegenstand durch Darstellung der Handlung mittels eines Körperteils (BPO) oder ikonischer Darstellung des Objektes. (Darstellungsebene 3)
2 Punkte	Das Kind erkennt den Gegenstand über eine symbolische Darstellung des Objektes (IO) und eine Handlung. (Darstellungsebene 2)
3 Punkte	Das Kind erkennt den Gegenstand aufgrund der typischen Handhaltung. (Darstellungsebene 1)

Durchführungsanweisung KÖRPER-Produktion Kategorie 2

Das Kind erhält eine Bildkarte, diese wird dann weggelegt. Es wird aufgefordert, das gezeigte Item gestisch darzustellen. „Kannst du dem Pauli zeigen, was auf deiner Karte zu sehen war!“ „Zeig ihm, wie man das Ding hält und was man damit alles machen kann.“ „Du darfst es ihm aber nicht verraten!“

Nachdem das Kind den Begriff dargestellt hat, wird es nochmals dazu ermuntert, den Begriff anders darzustellen, um eventuelle weitere Variationsmöglichkeiten mit berücksichtigen zu können. „Pauli weiß noch nicht genau, was du meinst, kannst du ihm noch etwas anderes dazu zeigen?“

Mögliche Darstellungsebenen KÖRPER-Produktion:

Symbolische Darstellung des Objektes mittels IO und der für den Gegenstand typischen Handlungen, symbolische Darstellung der für den Gegenstand typischen Handlung mit BPO bzw. ikonischer Darstellung

▪ **K2-P1 - Item „Telefon“**

Handlung mit BPO- oder IO-Geste – Darstellungsebene 1:

Das Kind zeigt die BPO - Darstellung für „Telefon“, indem es die Hand zum Ohr hält, die Finger sind gebeugt, Daumen und Kleinfinger werden weggestreckt (Telefonhörer), oder indem es die flache Hand ans Ohr hält (Handy).

Auch eine indifferente IO-Geste, indem die Hand zwar zum Ohr gehalten wird, aber keine Handlung symbolisiert, wird mit einem Punkt bewertet.

Handlung mit BPO- oder IO-Geste – Darstellungsebene 2:

Das Kind zeigt eine IO Darstellung für „Telefon“, indem es die Hand zum Ohr hält, zwischen Daumen und restlichen Fingern bleibt ein Abstand, der dem Raum, den das symbolisierte Telefon einnimmt, entspricht. Zusätzlich stellt es eine entsprechende Handlung, wie das Aufnehmen des Telefons oder das Wählen dar.

Handlung mit IO – Darstellungsebene 3:

Das Kind kann zusätzlich zur IO Darstellung für „Telefon“ mehrere (mindestens 2) entsprechende Handlungen symbolisieren, und spielt somit eine kleine Handlungssequenz (z.B. pantomimisch sprechen, wählen, abheben)

▪ **K2-P2 - Item Zahnbürste**

Handlung mit BPO- oder IO-Geste – Darstellungsebene 1:

Das Kind stellt die Zahnbürste mittels BPO-Geste dar, indem es den Zeigefinger als Zahnbürste zu den Zähnen führt. Die symbolisierte Handlung „Zähne putzen“ ist das Hin- und Herbewegen des Zeigefingers an den Zahnreihen.

Auch eine indifferente IO-Geste, wie z.B. angedeutete Handhaltung bei gleichzeitig gestrecktem Zeigefinger oder Zähne putzen bei geschlossenem Mund wird mit einem Punkt bewertet.

Handlung mit IO – Darstellungsebene 2:

Das Kind stellt die Zahnbürste mittels IO-Geste dar, indem die Zahnbürste während der Handlung „putzen“ nicht mehr durch einen Körperteil repräsentiert werden muss, sondern symbolisch gehalten wird.

Handlung mit IO – Darstellungsebene 3:

Das Kind kann mehrere entsprechende Handlungen symbolisieren, wie z.B. das Öffnen der Zahnpastatube, das Auftragen der Zahncreme, das Ausspülen des Mundes, und spielt somit eine kleine Handlungssequenz.

Bewertung KÖRPER-Produktion Kategorie 2

0 Punkte	Das Kind kann trotz Ermunterung und Zuspruch den Gegenstand nicht darstellen.
1 Punkt	Das Kind zeigt eine entsprechende Handlung unter Verwendung eines Körperteils (BPO) oder IO-Geste ohne entsprechende Handlung.
2 Punkte	Das Kind zeigt die entsprechende Handlung gestisch, das Objekt wird dabei symbolisch repräsentiert (IO), oder BPO-Geste, aber mit entsprechender Handlung.
3 Punkte	Das Kind zeigt eine zusätzliche symbolische Handlung, die das Objekt symbolisch repräsentiert (Variationsmöglichkeit).

2.5.3 Untersuchungsablauf KÖRPER Kategorie 3

T	Saft einschenken
K3-I1	sich waschen
K3-I2	Buch
K3-P1	sich anziehen
K3-P2	Katze

Durchführungsanweisung KÖRPER-Interpretation Kategorie 3

Die Versuchsleiterin stellt ein Item pantomimisch dar. Nach jeder Darstellungsebene erhält das Kind die Möglichkeit zu raten, erst dann wird fortgefahren.

„Kannst du dem Pauli helfen zu erraten, was ich jetzt mache?“, oder: „Was könnte das sein?“

Es werden keine Bildkarten zur Unterstützung mehr eingesetzt, dies erfordert eine zunehmende Flexibilität im Abruf innerer Repräsentationen.

Mögliche Darstellungsebenen KÖRPER-Interpretation Kategorie 3

mehrere Handlungssequenzen, die typisch für das Item sind; dabei erfolgt die Auswahl der gezeigten Darstellungen von einer komplexeren IO-Darstellung hin zu direkt assoziativer Darstellung bzw. bei Item „Buch“ zur BPO-Darstellung

▪ T - Item „, Saft einschenken“

Darstellungsebene 1:

Die Versuchsleiterin zeigt dem Kind eine typische Handlung für „Saft einschenken“, indem sie mit einer Hand symbolisch ein Glas hält, während die andere Hand symbolisch eine Flasche hält und eine Schüttbewegung ausführt.

Darstellungsebene 2:

Es erfolgt eine weitere, zum Item passende symbolische Handlung, indem die Flasche symbolisch aufgeschraubt wird, und anschließend die Schüttbewegung ausgeführt wird.

Darstellungsebene 3:

Für die Punktezahl 3 wird eine weitere Handlung symbolisiert und somit eine kleine Handlungssequenz gespielt (aufschrauben, schütten, Glas zum Mund führen).

▪ **K3-II - Item „sich waschen“**

Darstellungsebene 1:

Die Versuchsleiterin stellt einen Waschvorgang mit beiden Händen dar, indem die Hände zu einer kleinen Schale geformt werden. Dies symbolisiert das Auffangen des Wassers. Anschließend werden die Hände aneinander gerieben wie unter fließendem Wasser.

Darstellungsebene 2:

Die zweite Darstellungsebene beinhaltet das symbolische Aufdrehen des Wasserhahns zusätzlich zur Wiederholung der gestischen Darstellung aus Ebene 1.

Darstellungsebene 3:

In der dritten Darstellungsebene werden mehrere Handlungssequenzen gespielt. Es erfolgt die Wiederholung der Darstellungsebene 2 und zusätzlich z.B. der Griff zur Seife, das Gesicht waschen, das Abtrocknen.

▪ **K3-I2- Item „Buch“**

Darstellungsebene 1:

Das Buch wird symbolisch mit beiden Händen hochgehoben. Anschließend hält die rechte Hand das Buch, indem die Finger leicht gebeugt werden und der Daumen weggestreckt wird (IO-Geste), mit der linken Hand wird das Buch aufgeschlagen, dann erfolgt symbolisches Umblättern der Buchseiten.

Darstellungsebene 2:

Zusätzlich zu Variante 1 wird der rechte Zeigefinger nach jedem Umblättern zum Mund geführt und macht eine leichte Abwärtsbewegung an der Unterlippe (symbolische Darstellung von Befeuchten des Fingers). Der Kopf wird leicht hin- und herbewegt und symbolisiert so das Lesen eines Textes.

Darstellungsebene 3:

Die Handflächen zeigen zueinander, dann erfolgt das symbolische Öffnen des Buches (beide Hände drehen nach außen – BPO-Geste). Es folgt die Wiederholung der Handlung von Darstellungsebene 2.

Bewertung KÖRPER-Interpretation Kategorie 3

0 Punkte	Das Kind erkennt das dargestellte Item / die Handlung nicht.
1 Punkt	Das Kind erkennt die dargestellte Handlung / das Objekt anhand von mindestens drei symbolischen Darstellungen.
2 Punkte	Das Kind erkennt das Item anhand von zwei symbolischen Darstellungen.
3 Punkte	Das Kind erkennt das Item anhand einer symbolischen Darstellung.

Durchführungsanweisung KÖRPER-Produktion Kategorie 3

Dem Kind wird das Item ins Ohr geflüstert. Es wird aufgefordert, der Handpuppe Pauli alles zu zeigen, was ihm zu diesem Item einfällt. „Kannst du dem Pauli das vorzeigen, so dass er errät, was du gerade machst“, bzw. für das Item „Katze“: „Kannst du dem Pauli das vorzeigen, so dass er errät, was du bist?“ Nachdem das Kind den Begriff dargestellt hat, wird es nochmals dazu ermuntert, das Item anders darzustellen. Das Kind sollte im Sinne einer Metarepräsentation versuchen, mehrere typische Handlungssequenzen zum entsprechenden Item zu finden. „Der Pauli hat schon eine Idee, ist sich aber nicht ganz sicher, kannst du ihm noch was dazu zeigen?“. Eine weitere Möglichkeit, das Kind zu weiteren Variationsmöglichkeiten zu ermuntern, besteht darin, Pauli falsch raten zu lassen.

▪ *K3-P1 - Item „Sich anziehen“*

Möglichkeiten der symbolischen Darstellung:

- im Stehen symbolisch eine Hose anziehen
- Hosenkнопf und/oder Reißverschluss zumachen.
- Pullover, Jacke, Schuhe etc. symbolisch anziehen

▪ *K3- P2 - Item „Katze“*

Möglichkeiten der symbolischen Darstellung:

- krabbeln auf allen Vieren
- schlecken
- lautlos miauen
- anschmiegen
- mit Pfote kratzen

Bewertung KÖRPER-Produktion Kategorie 3

0 Punkte	Das Kind kann das Item nicht darstellen.
1 Punkt	Das Kind hat eine Möglichkeit, das gesuchte Item darzustellen.
2 Punkte	Das Kind kann nach Aufforderung noch eine zusätzliche symbolische Handlungssequenz zum entsprechenden Begriff produzieren.
3 Punkte	Das Kind findet noch weitere Möglichkeiten, um die Handlung symbolisch darzustellen, mindestens drei.

2.5.4 Untersuchungsablauf KÖRPER Kategorie 4

T	Überraschung
K4-II	Freude
K4-P1	Ärger

Durchführungsanweisung KÖRPER-Interpretation Kategorie 4

Auch in der Kategorie 4 wird kein Bildmaterial mehr als Unterstützung verwendet. Zuerst stellt die Versuchsleiterin die Emotion mittels Gesamtkörperausdrucks dar. Erst danach wird der entsprechende Gesichtsausdruck dem Kind gezeigt.

Das Kind soll den gezeigten Gefühlsausdruck sprachlich benennen können. „Pauli will wissen, wie ich mich gerade fühle!“ „Kannst du ihm das erklären?“ oder „Wie geht es mir, wenn ich so mache?“

Mögliche Darstellungsebenen KÖRPER-Interpretation Kategorie 4

Typischer Gesichtsausdruck, Geste, Gesamtkörperausdruck

▪ **T - Item „Überraschung“**

Darstellungsebene 1:

Für die erste Darstellungsebene macht die Versuchsleiterin ein paar Schritte auf das Kind zu. Sie hält plötzlich inne, wendet den Kopf zur Seite, so als ob sie etwas erblickt. Beide Arme werden abrupt nach außen geführt, die Handflächen zeigen dabei nach oben.

Darstellungsebene 2:

Zusätzlich zu vorhergehender Darstellung wird der typische Gesichtsausdruck für die entsprechende Emotion gezeigt. Die mimische Darstellung beinhaltet eine hochgezogene Stirn, Entstehung von Stirnlängsfalten, hochgezogene Augenbrauen, große Augen und einen oval geöffneten Mund. Wenn nötig, kann der Gesichtsausdruck im Sitzen nochmals wiederholt werden.

Mögliche Alternativantworten:

Überraschung: überrascht sein, erstaunt sein, sich wundern, erschrocken

▪ **K4-II - Item „Freude“**

Darstellungsebene 1:

Die Versuchsleiterin geht beschwingt auf das Kind zu, bewegt die Arme schwungvoll und dreht sich im Kreis.

Darstellungsebene 2:

Zusätzlich zum Gesamtkörperausdruck erfolgt die mimische Darstellung. Diese beinhaltet das Lächeln mit Hochziehen der Mundwinkel und einer Backenanhebung, sowie die Straffung der unteren Augenpartie (Lachfalten). Wenn nötig, kann der Gesichtsausdruck im Sitzen nochmals wiederholt werden.

Mögliche Alternativantworten:

Freude: lustig, fröhlich, froh, glücklich, lachen, sich freuen

Bewertung KÖRPER-Interpretation Kategorie 4

0 Punkte	Das Kind kann die Emotion nicht benennen.
1 Punkte	Das Kind kann die Emotion über den mimischen und gesamtkörperlichen Ausdruck erkennen und benennen.
2 Punkte	Das Kind kann die Emotion aufgrund des Gesamtkörperausdrucks richtig benennen.

Durchführungsanweisung KÖRPER-Produktion Kategorie 4

Dem Kind wird der Begriff für die Emotion ins Ohr geflüstert. Der entsprechende Ausdruck soll pantomimisch dargestellt werden. „Zeig bitte dem Pauli, wie es ist, wenn du so bist.“ „Wenn du dich so fühlst, wie schaut das bei dir aus?“

Um die Variabilität des Kindes bewerten zu können, erfolgt nach der ersten Intention des Kindes der Auftrag: „Pauli hat dich noch nicht ganz verstanden, wie kannst du es ihm noch zeigen?“

▪ ***K4-P1 - Item Ärger***

Möglichkeiten der symbolischen Darstellung:

- Stirn runzeln
- einen harten, starren, drohenden Blick aufsetzen
- die zusammengebissenen Zähne zeigen
- die Oberlippe leicht anheben oder die Nasenflügel aufblähen

Es müssen für das Erreichen eines Punktes für den Aspekt „Gesichtsausdruck“ mindestens zwei der beschriebenen Merkmale gezeigt werden.

Für das Erreichen der Punktezahl 2 zeigt das Kind zusätzlich zum mimischen Ausdruck einen gesamtkörperlichen Ausdruck, wie das Stampfen des Fußes, eine geballte Faust, angespannte Körperhaltung oder das abrupte Nach-unten-Bewegen der Arme.

Bewertung KÖRPER-Produktion Kategorie 4

0 Punkte	Das Kind kann die Emotion nicht darstellen.
1 Punkt	Das Kind kann die Emotion mittels mimischen Ausdrucks darstellen.
2 Punkte	Das Kind kann die Emotion zusätzlich mit anderen körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten (Gestik, Gesamtkörperausdruck) darstellen.

2.5.5 Untersuchungsablauf SPRACHE Kategorie 1

T	Wasser
S1 – I1	Uhr
S1 – I2	Banane
S1 – P1	Ball
S1 – P2	Auto

Durchführungsanweisung SPRACHE-Interpretation Kategorie 1

Zu Beginn werden dem Kind 10 Bildkarten gezeigt, unter denen sich auch die Items der Kategorie 1 und 2 befinden, um sicher zu stellen, dass das Kind die Begriffe kennt. Es handelt sich dabei um vertraute Gegenstände aus dem Alltag des fünfjährigen Kindes. Die Bildkarten werden dann weggelegt.

Die Versuchsleiterin umschreibt einen Begriff mittels zweier Beschreibungsebenen, wobei sich eine Ebene auf äußere Charakteristika bezieht, die zweite Ebene auf die Funktion des Gegenstandes. Das Kind bekommt den Vogel Pauli als „Ratepartner“ mit der Aufforderung: „Du darfst jetzt dem Pauli helfen zu erraten, welches Ding ich meine.“

Die Untersucherin beginnt mit der Beschreibung mittels der ersten Beschreibungsebene (siehe Durchführungsanweisungen), danach hat das Kind die Möglichkeit zu raten.

Wenn das Kind das Wort noch nicht korrekt erraten kann, wird nachgefragt („Was könnte es noch sein?“), oder das Kind wird durch falsches Raten der Handpuppe dazu ermuntert, das Item genauer zu umschreiben und zusätzliche Möglichkeiten der Umschreibung zu finden.

Wenn das Kind nicht in der Lage ist, das Item anhand der ersten Umschreibungsebene zu erkennen, erfolgt eine Wiederholung der ersten Beschreibungsebene und das Item wird mittels der zweiten Beschreibungsebene weiter beschrieben.

Falls das Kind das Wort auch dann nicht erraten kann, gilt die Aufgabe als nicht bestanden (0 Punkte). Trotzdem werden ihm zusätzliche Hilfestellungen angeboten (weitere Umschreibung, einflüstern, anlauten etc.), um dem Kind das Erraten doch noch zu ermöglichen und ihm damit nicht das Gefühl zu geben in der Untersuchungssituation schlecht abzuschneiden.

Umschreibungsebenen SPRACHE-Interpretation Kategorie 1

T	Wasser	Es ist flüssig und durchsichtig. Man kann es trinken und sich damit waschen.
S1-I1	Uhr	Es ist rund und hat zwei Zeiger. Es tickt und man kann drauf sehen, wie spät es ist.
S1-I2	Banane	Es ist gelb und gebogen. Man kann es abschälen und essen.

Bewertung SPRACHE-Interpretation Kategorie 1

0 Punkte	Das Kind erkennt den Gegenstand nicht oder gibt eine falsche Antwort.
1 Punkt	Das Kind erkennt den Gegenstand mit Hilfe von zwei Beschreibungsebenen.
2 Punkte	Das Kind erkennt den Gegenstand mit Hilfe von einer Beschreibungsebene.

Durchführungsanweisung SPRACHE-Produktion Kategorie 1

Die Versuchsleiterin erhält die Handpuppe Pauli zum Raten. Dem Kind wird eine Bildkarte mit einem Objekt gezeigt. Danach wird die Bildkarte zur Seite gelegt, damit sich das Kind nicht zu sehr an der Abbildung orientieren kann. Es wird aufgefordert, den Gegenstand zu erklären ohne ihn zu benennen. „Unser Pauli soll erraten, welches Ding auf der Karte ist. Du kannst zum Beispiel sagen, was man damit macht oder wie es aussieht, aber du darfst nicht verraten, was es ist.“ Wenn das Kind nur eine Beschreibungsebene verwendet, fordert die Versuchsleiterin das Kind nochmals auf, den Begriff genauer zu umschreiben: „Kannst du mir noch etwas dazu erzählen? Du kannst z.B. sagen, wie es aussieht oder was man damit macht“, oder: „Pauli weiß es schon fast, aber kannst du es ihm noch anders erklären?“

Mögliche Beschreibungsebenen:

Aussehen (Farbe, Form, Größe etc.), Funktion (wozu dient es / was macht man damit)

Mögliche Umschreibungen:

S1-P1	Ball	rund, bunt, rot, zum werfen, fangen, schießen, rollen, etc.
S1-P2	Auto	vier Räder, rot (silber / schwarz etc.), hat Türen, fahren, einsteigen, Gas geben, lenken, zum irgendwo hinfahren, Kofferraum, auf der Straße etc.

Bewertung SPRACHE-Produktion Kategorie 1

0 Punkte	Das Kind kann keine entsprechende Umschreibung finden.
1 Punkt	Das Kind umschreibt den Gegenstand mit Hilfe von einer Beschreibungsebene.
2 Punkte	Das Kind umschreibt den Gegenstand mit Hilfe von zwei oder mehr Beschreibungsebenen.

2.5.6 Untersuchungsablauf SPRACHE Kategorie 2

T	Kochtopf
S2-I1	Ampel
S2-I2	Biene
S2-P1	Kuh
S2-P2	Fahrrad

Durchführungsanweisung SPRACHE-Interpretation Kategorie 2

Das Kind erhält die Handpuppe Pauli als „Ratepartner“ mit der Aufforderung: „Du darfst jetzt dem Pauli helfen zu erraten, welches Ding ich meine.“ Die Versuchsleiterin beginnt mit der Beschreibung mittels der ersten Beschreibungsebene (siehe untenstehende Durchführungsanweisungen). Danach darf das Kind raten. Kann das Wort nicht oder nicht korrekt erraten werden, wird das Kind animiert, weiter zu raten („Was fällt dir dazu alles ein?“ oder „Und was könnte es sonst noch sein?“). Erst danach erfolgt die Beschreibung mittels der nächsten Umschreibungsebene, im Folgenden wird die dritte Umschreibungsebene herangezogen.

Wenn das Kind den Begriff nicht erraten kann und damit keine Punkte für die gestellte Aufgabe erhält, versucht die Versuchsleiterin dem Kind die Möglichkeit zu geben, durch weitere Hilfestellungen wie Anlautbildung etc. den Begriff zu erraten. Dadurch soll dem Kind das Gefühl vermittelt werden, in der Untersuchungssituation zu bestehen, um ein Frustrationserlebnis zu vermeiden.

Umschreibungsebenen SPRACHE-Interpretation Kategorie 2

T	Kochtopf	Das gibt es in der Küche und man braucht es zum Kochen. Es ist rund und aus Metall, es hat Henkel und einen Deckel. Man kann Nudeln hineintun und damit kochen.
S2-I1	Ampel	Es steht auf der Straße an der Kreuzung. Es regelt den Verkehr, die Autos müssen dort stehen bleiben oder dürfen fahren. Es hat ein rotes, ein gelbes und ein grünes Licht.
S2-I2	Biene	Es fliegt von Blume zu Blume. Es ist schwarz-gelb gestreift und hat Flügel. Es macht Honig.

Bewertung SPRACHE-Interpretation Kategorie 2

0 Punkte	Das Kind erkennt den Gegenstand nicht
1 Punkt	Das Kind erkennt den Gegenstand mit Hilfe von drei Beschreibungsebenen
2 Punkte	Das Kind erkennt den Gegenstand mit Hilfe von zwei Beschreibungsebenen
3 Punkte	Das Kind erkennt den Gegenstand mit Hilfe von einer Beschreibungsebene

Durchführungsanweisung SPRACHE-Produktion Kategorie 2

Das Kind erhält eine Bildkarte, diese wird dann weggelegt. Es wird aufgefordert, das Objekt zu umschreiben. „Pauli muss jetzt raten, was auf deiner Karte ist. Kannst du dem Pauli erklären, was das ist? Du kannst alles erzählen was dir dazu einfällt. Du kannst z.B. sagen, wie es aussieht, wo es das gibt oder was man damit machen kann. Du darfst aber nicht sagen, was es ist.“

Nachdem das Kind den Begriff umschrieben hat, wird es nochmals aufgefordert, den Begriff genauer zu umschreiben. „Der Pauli weiß es schon fast, aber kannst du ihm noch mehr dazu erzählen?“ Auch durch falsches Raten der Handpuppe kann das Kind zum Weiterraten ermuntert werden.

Mögliche Beschreibungsebenen:

Äußere Charakteristika (Farbe, Form, Größe etc.), funktionelle Charakteristika (wozu dient es / was macht man damit), semantische Zuordnung (wo gibt es das / Oberbegriffe)

Mögliche Umschreibungen:

S2-P1	Kuh	Tier, Bauernhof, macht muh, frisst Gras, gibt die Milch, hat Hörner, Euter, schwarz-weiß, etc.
S2-P2	Fahrrad	zwei Räder, Sattel, Lenker, zum fahren, treten, Helm, Klingel, es fährt auf der Straße, man kann sich draufsetzen, etc.

Bewertung SPRACHE-Produktion Kategorie 2

0 Punkte	Das Kind kann den Gegenstand nicht umschreiben
1 Punkt	Das Kind kann den Gegenstand mit Hilfe von einer Beschreibungsebene umschreiben
2 Punkte	Das Kind kann den Gegenstand mit Hilfe von zwei Beschreibungsebenen umschreiben
3 Punkte	Das Kind findet noch eine zusätzliche Möglichkeit, den Begriff genauer zu umschreiben

2.5.7 Untersuchungsablauf SPRACHE Kategorie 3

T	Flugzeug
S3-I1	Urlaub
S3-I2	träumen
S3-P1	Geburtstag
S3-P2	reparieren

Durchführungsanweisung SPRACHE-Interpretation Kategorie 3

In Kategorie 3 wird kein Bildmaterial im Vorfeld mehr eingesetzt, der Aufbau innerer Repräsentationen soll rein sprachlich erfolgen. Die Versuchsleiterin fordert das Kind auf: „Kannst du dem Pauli helfen zu erraten, was ich jetzt erkläre?“ und beschreibt die Items wie bereits in Kategorie 1 und 2 ausgeführt wurde.

Nach jeder Umschreibungsebene erhält das Kind die Möglichkeit zu raten. Wenn das Wort nicht oder nicht korrekt erraten wird, fordert die Versuchsleiterin das Kind auf, weiter zu raten („Was fällt dir dazu alles ein?“ oder „Und was könnte es sonst noch sein?“). Wenn das Kind das Item anhand einer Umschreibungsebene nicht erraten kann, wird die erste Umschreibungsebene wiederholt und zusätzlich die nächste Umschreibungsebene angeboten.

Umschreibungsebenen SPRACHE-Interpretation Kategorie 3

T	Flugzeug	Damit kann man weit weg verreisen. Es hat einen Motor und zwei Flügel. Es ist sehr groß und fliegt am Himmel.
S3-I1	Urlaub	Das ist eine längere Zeit, in der man frei hat und nicht arbeiten muss. Die Familie kann in dieser Zeit ans Meer fahren, in die Berge oder Ski fahren. Da packt man zuerst seinen Koffer und fährt dann weg.
S3-I2	träumen	Das machst du in der Nacht, und dabei siehst du Bilder in deinem Kopf. Es passiert, während du schläfst. Manchmal ist es unheimlich und du wachst davon auf.

Bewertung SPRACHE-Interpretation Kategorie 3

0 Punkte	Das Kind erkennt den Begriff nicht
1 Punkt	Das Kind erkennt den Begriff anhand von drei sprachlichen Beschreibungen
2 Punkte	Das Kind erkennt den Begriff anhand von zwei sprachlichen Beschreibungen
3 Punkte	Das Kind erkennt den Begriff anhand einer sprachlichen Beschreibung.

Durchführungsanweisung SPRACHE-Produktion Kategorie 3

Die Versuchsleiterin flüstert dem Kind das Wort ins Ohr. Das Kind wird aufgefordert, diesen Begriff der Handpuppe Pauli zu erklären. „Kannst du dem Pauli das erklären? Du kannst alles dazu erzählen was du weißt, du darfst aber nicht sagen, was es ist.“

Nachdem das Kind den Begriff umschrieben hat, wird es nochmals aufgefordert, ob es den Begriff genauer umschreiben kann. „Der Pauli weiß noch nicht genau was es ist, kannst du ihm noch mehr dazu erzählen?“

Mögliche Umschreibungen:

S3-P1	Geburtstag	Geschenke, Torte, Kerze, alle singen, Kinder einladen, Party, einmal im Jahr, etc.
S3-P2	reparieren	Werkzeug, Hammer, Schraubenzieher, zusammenbauen, Papa, Werkstatt, Auto, wenn etwas kaputt ist, Mechaniker, etc.

Bewertung SPRACHE-Produktion Kategorie 3

0 Punkte	Das Kind kann den Begriff nicht umschreiben.
1 Punkt	Das Kind hat eine Möglichkeit, den Begriff zu umschreiben.
2 Punkte	Das Kind kann noch eine zusätzliche Möglichkeit finden, den Begriff zu umschreiben.
3 Punkte	Das Kind findet noch weitere Möglichkeiten, um den Begriff zu umschreiben (mindenstens drei).

2.5.8 Untersuchungsablauf SPRACHE Kategorie 4

T	Ekel
S4-I	Kummer (Trauer)
S4-P	Furcht (Angst)

Durchführungsanweisung SPRACHE-Interpretation Kategorie 4

Die Versuchsleiterin umschreibt die jeweilige Emotion mittels zweier Beschreibungsebenen. Um eine Emotion entsprechend beschreiben zu können, werden kausale Zusammenhänge herangezogen (wenn – dann / warum – weil). „Kannst du dem Pauli helfen zu erraten, was ich jetzt meine?“

Dem Kind wird die erste Umschreibungsmöglichkeit angeboten, es wird zum Raten animiert. Danach wird die zweite Umschreibungsebene angeboten.

Umschreibungsebenen SPRACHE-Interpretation Kategorie 4

T	Ekel	Wenn es am Klo stinkt, dann geht es mir so. Wenn ich eine Nacktschnecke oder Spinne sehe, dann fühle ich mich so.
S4-I	Kummer	Wenn mein allerliebster Stofftier verloren gegangen ist, dann fühle ich mich so. Wenn meine Katze gestorben ist, dann geht es mir so.

Mögliche Alternativ-Antworten:

Ekel:	es graust mir, etwas ist eklig / grauslich / schiach etc.
Trauer:	ich bin traurig, enttäuscht, verzweifelt, muss weinen etc.

Bewertung SPRACHE-Interpretation Kategorie 4

0 Punkte	Das Kind kann die Emotion nicht benennen.
1 Punkt	Das Kind kann die Emotion aufgrund von zwei Umschreibungen benennen.
2 Punkte	Das Kind kann die Emotion aufgrund von einer Umschreibung benennen.

Durchführungsanweisung SPRACHE-Produktion Kategorie 4

Dem Kind wird das Wort zugeflüstert. Die Versuchsleiterin fordert das Kind dann auf, das Wort zu umschreiben. „Kannst du dem Pauli erklären, was du meinst, du darfst aber nicht das Wort sagen. Du kannst zum Beispiel sagen, wann es dir so geht.“ Nach erfolgter Umschreibung wird das Kind nochmals aufgefordert, ob es dieses Wort noch anders erklären kann.

Mögliche Umschreibungen:

Wenn etwas Gefährliches kommt, wenn mir jemand wehtut, wenn es dunkel ist, Geist, Ungeheuer, gefährliches Tier, wenn ich alleine bin etc.

Bewertung SPRACHE-Produktion Kategorie 4

0 Punkte	Das Kind kann die Emotion nicht beschreiben.
1 Punkt	Das Kind findet eine Möglichkeit die Emotion zu beschreiben.
2 Punkte	Das Kind findet zwei Möglichkeiten die Emotion zu beschreiben.

2.6 Statistische Auswertung

Für die Auswertung der Testergebnisse standen Videoaufzeichnungen der einzelnen Untersuchungen zur Verfügung. Diese wurden von beiden Versuchsleiterinnen unabhängig ausgewertet. Die Bewertungspunkte wurden gemittelt, um die Einschätzungen zu objektivieren. Die Daten wurden als ordinale Daten in einem nicht-parametrischen Verfahren behandelt. Durch die Auswertung der Daten wurden Rückschlüsse auf ausgewählte Zusammenhänge und Variableneigenschaften gezogen.

Folgende Verfahren wurden zur Bearbeitung der zur Verfügung stehenden Daten verwendet:

- ◆ Deskriptive Analysen zur Darstellung der einzelnen Werte und der Summen von Kategorien
- ◆ Korrelationsanalysen nach Spearman Rho zur Darstellung von Zusammenhängen zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE
- ◆ Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtests zur Darstellung von Unterschieden zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE
- ◆ Rang-Varianz-Analysen nach Friedman zur Analyse von Unterschieden zwischen verschiedenen Kategorien des jeweiligen Bereiches
- ◆ Mann-Whitney-U-Tests zur Analyse von Unterschieden einzelner Leistungen bei Buben und Mädchen

3 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die relevanten Ergebnisse aus der statistischen Auswertung der Daten dargestellt.

3.1 Verteilung der ProbandInnen

An der Untersuchung nahmen 42 Kinder teil. Bei drei Kindern war die Testdurchführung nicht möglich, da diese der Testdurchführung emotional nicht gewachsen waren. In diesen drei Fällen wurde die Untersuchung abgebrochen und die Daten nicht in die weitere Auswertung aufgenommen. Damit ergibt sich eine Gesamtstichprobe von 39, alle Datensätze waren vollständig ausgefüllt und somit alle Items für die statistische Auswertung verwendbar.

Alle teilnehmenden Kinder waren fünf Jahre alt, das durchschnittliche Alter der Kinder betrug 67,26 Monate, wobei das Alter zwischen 60 und 71 Monaten variierte (siehe Diagramme 1 und 2). Die Geschlechterverteilung lag bei 48,7 % männlichen (19) und 51,3 % weiblichen (20) ProbandInnen. Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Buben betrug 67,11, das Durchschnittsalter der Mädchen 67,40.

Die folgenden Diagramme geben einen Überblick über die Altersverteilung bei Buben und Mädchen.

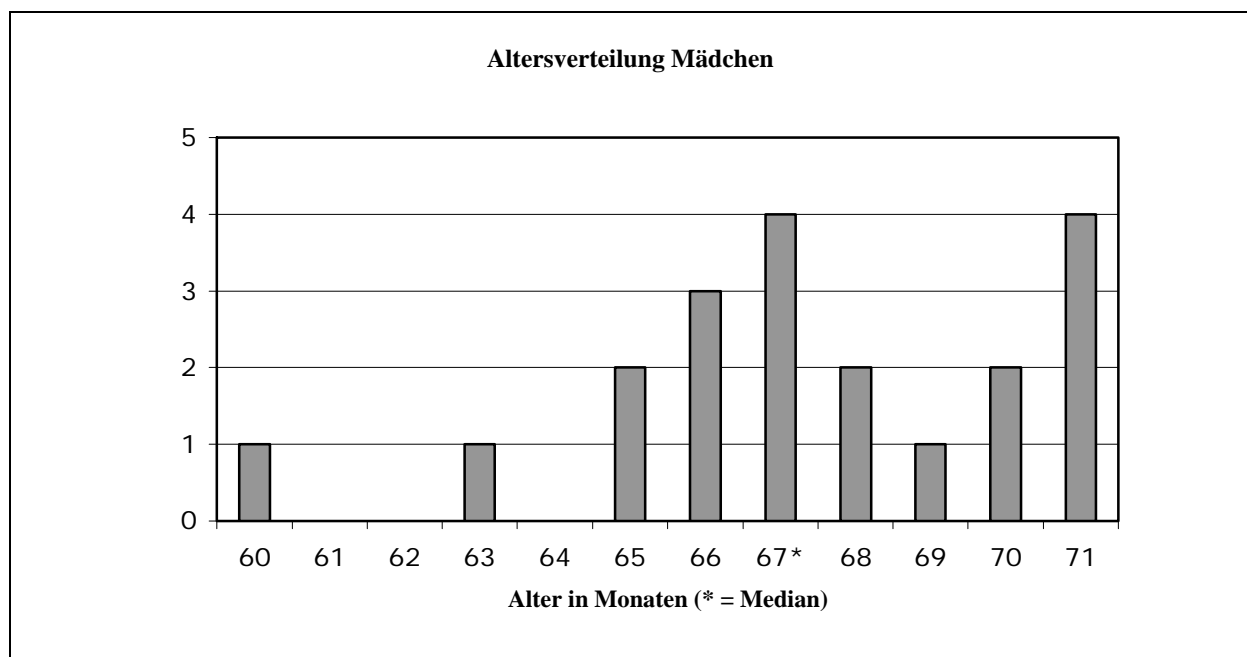


Diagramm 1: Altersverteilung Mädchen

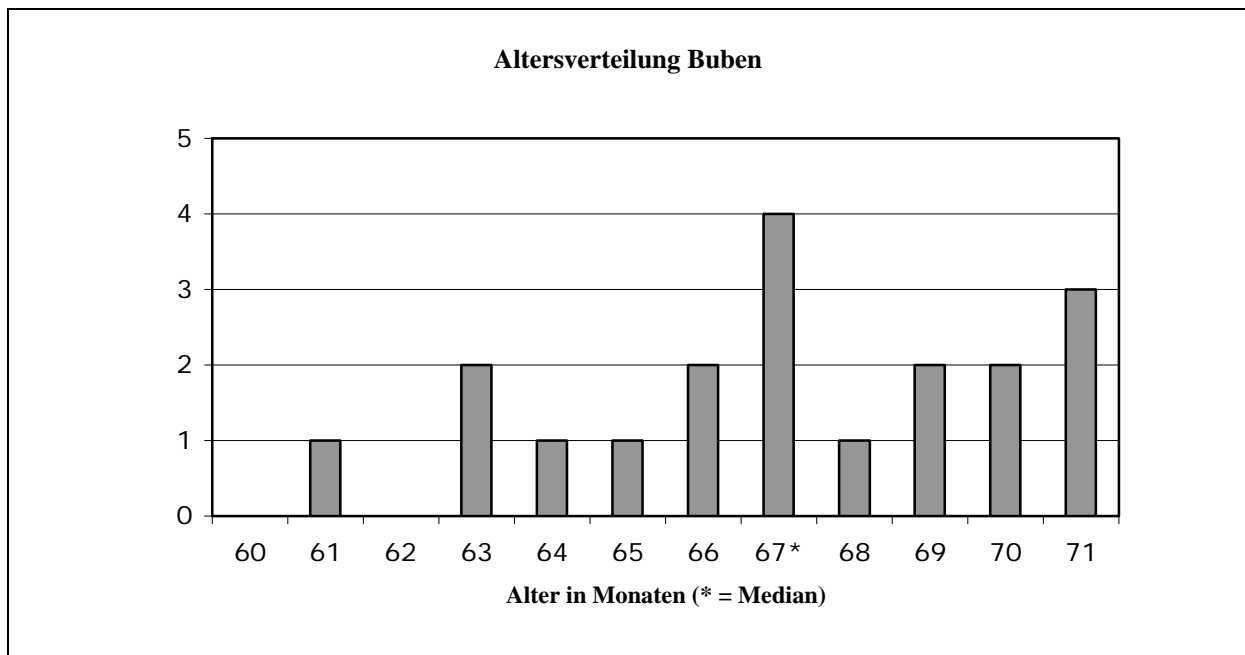


Diagramm 2: Altersverteilung Buben

3.2 Verteilung der erreichten Punktwerte im Bereich KÖRPER und Bereich SPRACHE

In den Bereichen KÖRPER und SPRACHE waren die Items in jeweils 4 Kategorien aufgeteilt. In den Kategorien 1 und 4 für die Bereiche Produktion und Interpretation waren jeweils 2 Punkte erreichbar. In den Kategorien 2 und 3 waren jeweils für Produktion und Interpretation 3 Punkte erreichbar.

Es konnte in den beiden Bereichen KÖRPER und SPRACHE jeweils ein Gesamtwert von 36 Punkten erreicht werden. Diese Punkteanzahl ergibt sich aus der Summe der Bewertungspunkte für Interpretation (18) und Produktion (18).

Im Bereich KÖRPER erreichten die teilnehmenden ProbandInnen Werte zwischen 20 und 36 Punkten, wobei 50 % der untersuchten Kinder unter 30 Punkten lagen. Die meisten Kinder erreichten eine Punktezahl zwischen 28 und 32 (insgesamt 56,6 %), wenige im oberen bzw. unteren Drittel, nur ein Kind kam auf die Gesamtpunktezahl von 36 (siehe Diagramm 3).

Im Bereich SPRACHE wurden Werte zwischen 16 und 36 Punkten erreicht, 50 % der untersuchten Kinder lagen im Bereich SPRACHE unter 29 Punkten. Die Höchstpunktezahl von 36 Punkten wurde von zwei Kindern erreicht (siehe Diagramm 4).

Der Medianwert für KÖRPER-Interpretation und SPRACHE-Interpretation lag jeweils bei 15, somit ist dieser in beiden Bereichen gleich hoch. Auch die Medianwerte für KÖRPER-Produktion (16) und SPRACHE-Produktion (15,5) ergeben einen vergleichbar hohen Wert.

Die folgenden Diagramme geben einen Überblick über die Verteilung der erreichten Gesamtpunkte in den Bereichen KÖRPER und SPRACHE. Zur besseren Übersicht der Darstellung wurden Werte, welche durch Mittelung von den ganzzahligen Werten abwichen, der ganzen Zahl zugeordnet (z.B. 25,5 wurde 25 zugeordnet).

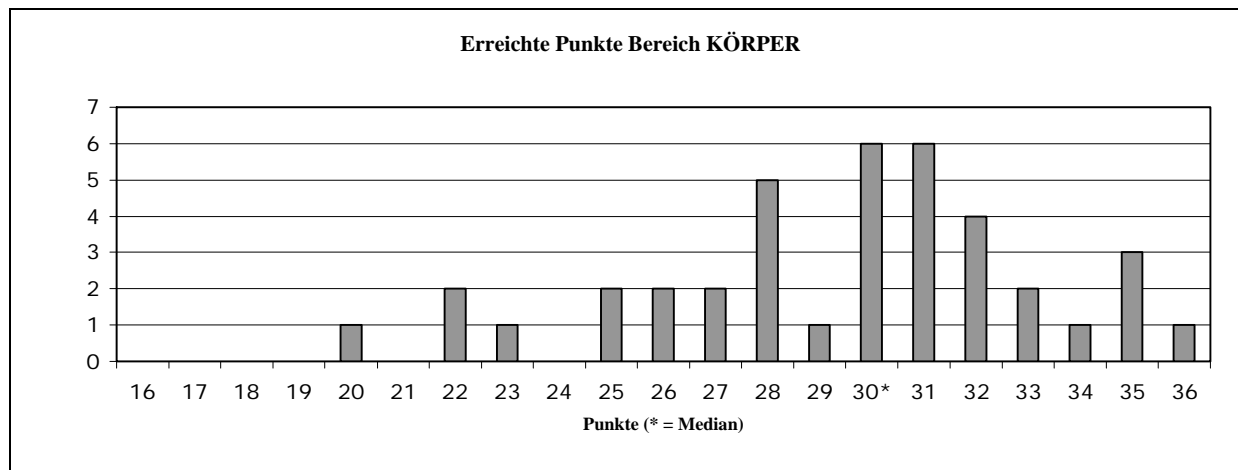


Diagramm 3: Punkte im Bereich KÖRPER

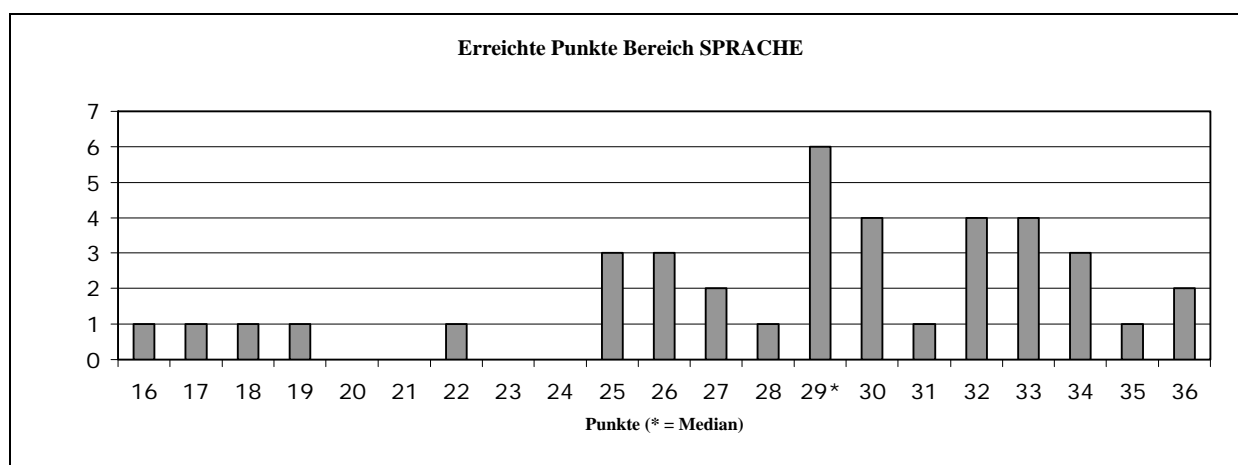


Diagramm 4: Punkte im Bereich SPRACHE

3.2.1 Verteilung der Punktwerte für KÖRPER-Interpretation und KÖRPER-Produktion

Aufgeschlüsselt nach Ausdrucks- und Verstehenskomponenten waren innerhalb des Bereiches KÖRPER jeweils 18 Gesamtpunkte für Produktion und 18 Gesamtpunkte für Interpretation der dargestellten Begriffe zu erreichen.

Die 50%-Grenze für den Bereich KÖRPER-Interpretation liegt unter 15 Punkten, zwei Kinder erreichten die Höchstpunktzahl, der niedrigste Wert waren 8 erreichte Punkte (siehe Diagramm 5). Für KÖRPER-Produktion liegt die 50%-Schwelle unter 16 Punkten. 5 der insgesamt 39 Kinder erreichten 18 Punkte, der niedrigste Wert wurde hier mit 9 Punkten ausgewiesen (siehe Diagramm 6).

Die folgenden Diagramme stellen die Verteilung der erreichten Punktwerte in den Bereichen KÖRPER-Interpretation und KÖRPER-Produktion dar.

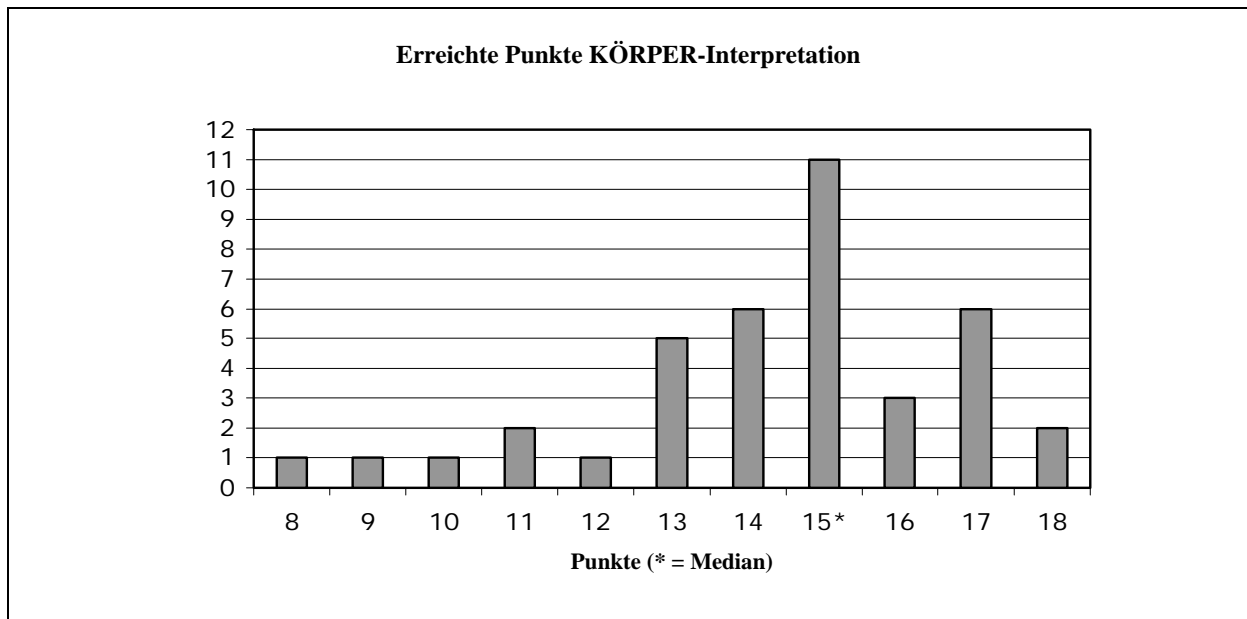


Diagramm 5: Punkte KÖRPER-Interpretation

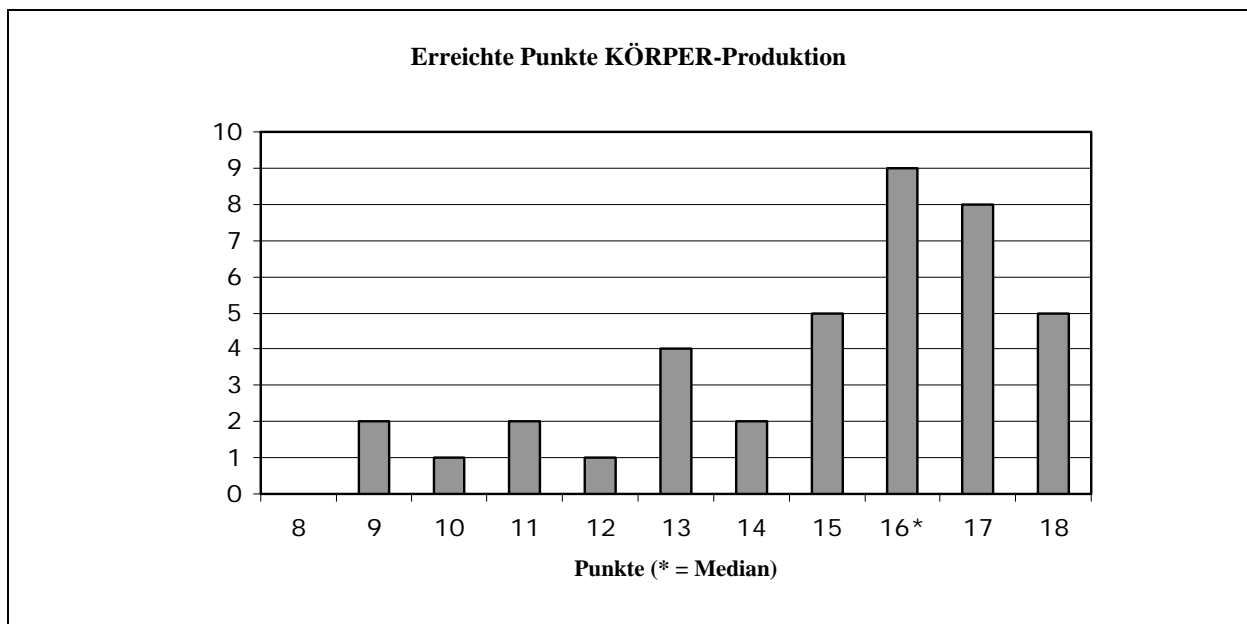


Diagramm 6: Punkte KÖRPER-Produktion

3.2.2 Verteilung der Punktwerte für SPRACHE-Interpretation und SPRACHE-Produktion

Auch im Bereich SPRACHE war eine Gesamtpunktzahl von 36 zu erreichen, wobei 18 Punkte im Bereich Produktion und 18 Punkte im Bereich Interpretation möglich waren.

Die 50%-Grenze für den Bereich SPRACHE-Interpretation liegt unter 15 Punkten, die Verteilung lag in diesem Bereich zwischen 7 und 18 Punkten, wobei ein Kind 7 Punkte erreichte, und 5 Kinder die Höchstpunktzahl erreichten (siehe Diagramm 7).

Im Bereich SPRACHE-Produktion liegt die 50%-Schwelle unter 15,5 Punkten, die Verteilung lag zwischen 5 und 18 Punkten. Auffallend ist dabei, dass ein Kind nur 5 Punkte für Produktion erreichte, das nächstgereichte Kind bereits 8,5 Punkte. Die höchste Punktzahl wurde von 5 Kindern erreicht (siehe Diagramm 8).

Die folgenden Diagramme stellen die Verteilung der Punktwerte in den Bereichen SPRACHE-Interpretation und SPRACHE-Produktion dar.

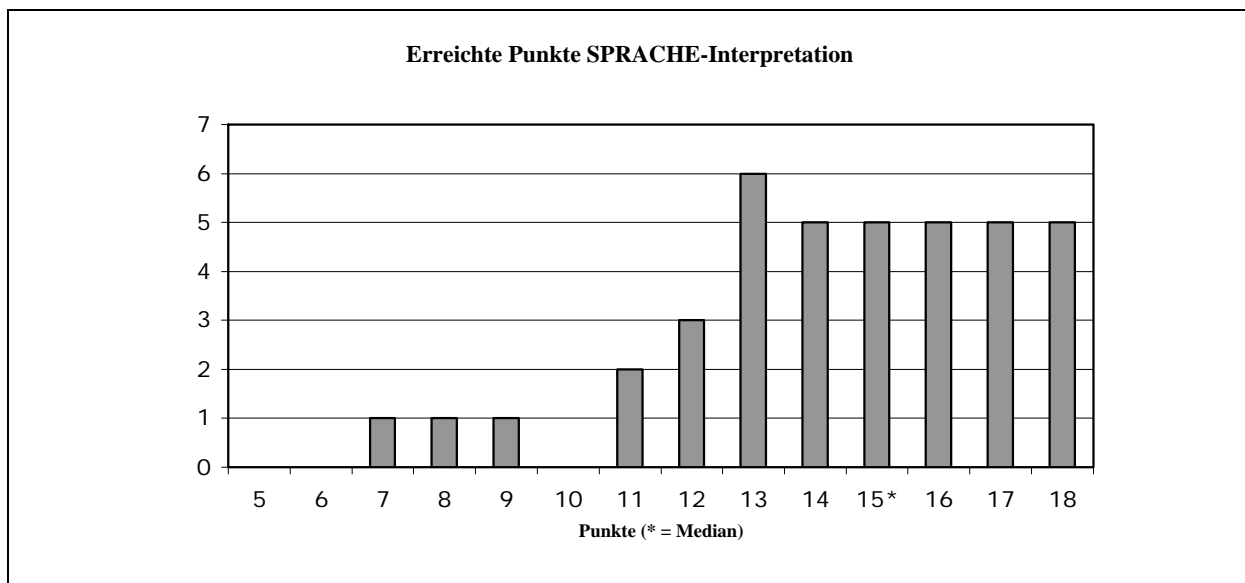


Diagramm 7: Punkte SPRACHE-Interpretation

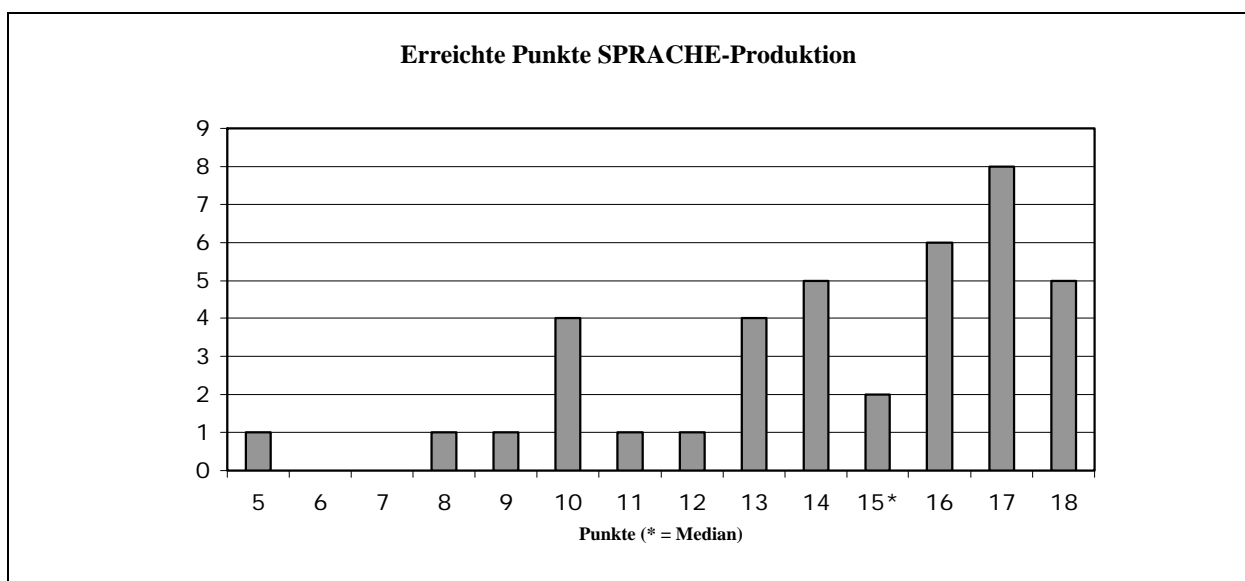


Diagramm 8: Punkte SPRACHE-Produktion

3.3 Erreichte Punktwerte für einzelne Items

3.3.1 Items im Bereich KÖRPER

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über erreichte Punktezahlen der Items aus dem Bereich KÖRPER.

Tabelle 1: Frequenz der erreichten Items im Bereich KÖRPER

KÖRPER Kategorie 1			
Item	Punkte	Frequenz	Werte in %
<i>Interpretation</i>			
Fotoapparat	0	1	2,6
	1	13	33,3
	2*	25	64,1
Flöte	1	1	2,6
	2*	38	97,4
<i>Produktion</i>			
Stift	1	2	5,1
	2*	37	94,9
Kamm	1	3	7,7
	2*	36	92,3

KÖRPER Kategorie 2			
Item	Punkte	Frequenz	Werte in %
<i>Interpretation</i>			
Frosch	1	1	2,6
	2	1	2,6
	3*	37	94,9
Messer	0	5	12,8
	1	5	12,8
	2	9	23,1
	3*	20	51,3
<i>Produktion</i>			
Telefon	1	4	10,3
	1,5	1	2,6
	2	7	17,9
	3*	27	69,2
Zahnbürste	1	4	10,3
	1,5	1	2,6
	2	13	33,3
	3*	21	53,8

(* Medianwert)

KÖRPER Kategorie 3				
Item	Punkte	Frequenz	Werte in %	
<i>Interpretation</i>				
sich waschen	0	1	2,6	
	1	2	5,1	
	2	4	10,3	
	3*	32	82,1	
Buch	0	15	38,5	
	1	3	7,7	
	2*	15	38,5	
	3	6	15,4	
	<i>Produktion</i>			
	sich anziehen	1	3	7,7
2		16	41	
3*		20	51,3	
Katze		0	1	2,6
	1	11	28,2	
	2*	14	35,9	
	3	13	33,3	

KÖRPER Kategorie 4			
Item	Punkte	Frequenz	Werte in %
<i>Interpretation</i>			
Freude	0	1	2,6
	1	9	23,1
	2*	29	74,4
<i>Produktion</i>			
Ärger	0	1	2,6
	1	7	17,9
	1,5	1	2,6
	2*	30	76,9

Im Folgenden werden Items herausgegriffen, welche in der Auswertung besonders aufgefallen sind und daher in der Diskussion der Ergebnisse näher beleuchtet werden sollen.

KÖRPER-Interpretation

Für die Interpretation der gestischen Darstellung des Items „Flöte“ (Kategorie 1 Interpretation) erreichten 38 von 39 Kindern (97,4 %) die Höchstpunktezahl 3. In der Kategorie 2 bekamen 37 der 39 Kinder (94,9 %) für das Erkennen der gestischen Darstellung von „Frosch“ (Kategorie 2 Interpretation) ebenfalls die Punktezahl 3, damit heben sich diese Items von den Punktezahlen der übrigen errateten Items ab.

Beim Item „Messer“ (Kategorie 2 Interpretation) fällt die hohe Streubreite in der Punktevergabe auf. 5 Kindern war es nicht möglich, das gestisch dargestellte Messer der Versuchsleiterin zu erraten. 5 Kinder benötigten dafür alle drei Darstellungsebenen bis hin zur BPO-Geste (Zeigefinger symbolisiert das Messer) inklusive der gezeigten Handlung „schneiden“.

Auffallend ist auch das Item „Buch“ (Kategorie 3 Interpretation). Hier konnten nur 6 der insgesamt 39 Kinder (15,4 %) die Höchstpunktezahl 3 erreichen, 15 Kinder (38,5 %) bekamen die Bewertungszahl 0.

Im Vergleich dazu war es 32 (82,1 %) der 39 Kinder möglich, das Item „sich waschen“ aus derselben Kategorie bereits an dem symbolisch dargestellten Waschvorgang beider Hände zu erkennen, damit bekamen sie die Bewertungszahl drei.

Auch das Item „Freude“ aus Kategorie 4 konnte von vielen Kindern bereits an der ersten Darstellungsebene (Gesamtkörperausdruck ohne dazu passende Mimik) erkannt werden. 29 Kinder (74,4 %) bekamen die Punktezahl zwei.

KÖRPER-Produktion

Im Bereich KÖRPER-Produktion unterscheidet sich die Punkteverteilung für die Items der Kategorie 1 („Stift“, „Kamm“) und 4 („Ärger“) deutlich von den übrigen Items, da hier jeweils hohe Punktezahlen erreicht wurden. 37 (94,9 %) der insgesamt 39 Kinder erreichten beim Item „Stift“(Kategorie 1-Produktion) die Höchstpunktezahl 2, d.h. sie zeigten die für „Stift“ typische Handhaltung mit entsprechender Schreibbewegung, ohne den Stift an sich darstellen zu müssen. Für das Item „Kamm“ (Kategorie 1 Produktion) erhielten 36 Kinder (92,3 %) die höchstmögliche Bewertungszahl 2.

In der Kategorie 4 (Item „Ärger“) erhielten 30 (76,9 %) Kinder die maximale Punktezahl von 2. Sie stellten die Emotion „Ärger“ mittels typischen Gesichtsausdrucks und dazu passendem Gesamtkörperausdruck dar.

Bei der Kategorie 2 und 3 fällt wiederum die große Streubreite in der Punktevergabe auf. Dies gilt im besonderen Maß für die gestische Darstellung von „Zahnbürste (Kategorie 2-Produktion) und „Katze“ (Kategorie 3-Produktion).

Die Zahnbürste wurde von 21 Kindern (53,8 %) dargestellt, indem sie eine IO-Geste verwendeten und gleichzeitig eine Handlungssequenz mit Zahnpasta raufgeben, ausspülen usw. spielten. 13 der insgesamt 39 Kinder (33,3 %) stellten den Putzvorgang bei geöffnetem Mund gestisch dar, die Zahnbürste wurde dabei symbolisch repräsentiert (IO-Geste).

4 Kindern (10,3 %) gelang die Darstellung mit Hilfe einer BPO-Geste, der Zeigefinger wurde dabei symbolisch als Zahnbürste verwendet. Sie erhielten die Bewertungszahl 1.

Für das Item „Katze“ (Kategorie 3 - Produktion) erreichten 13 Kinder (33,3 %) die drei Punkte, 14 Kinder (35,9 %) zwei Punkte und 11 Kinder (28,2 %) einen Punkt.

3.3.2 Items im Bereich SPRACHE

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über erreichte Punktezahlen der Items aus dem Bereich SPRACHE.

Tabelle 2: Frequenz der erreichten Items im Bereich SPRACHE

SPRACHE Kategorie 1			
Item	Punkte	Frequenz	Werte in %
<i>Interpretation</i>			
Uhr	0	1	2,6
	1	4	10,3
	2*	34	87,2
Banane	0	4	10,3
	1	15	38,5
	2*	20	51,3
<i>Produktion</i>			
Ball	1	5	12,8
	2*	34	87,2
Auto	1	7	17,9
	1,5	1	2,6
	2*	31	79,5

SPRACHE Kategorie 2			
Item	Punkte	Frequenz	Werte in %
<i>Interpretation</i>			
Ampel	3*	39	100
Biene	1,5	1	2,6
	2	4	10,3
	3*	34	87,2
<i>Produktion</i>			
Kuh	0	1	2,6
	1	2	5,1
	2	9	23,1
	2,5	1	2,6
	3*	26	66,7
Fahrrad	1	2	5,1
	2	8	20,5
	3*	29	74,4

(* Medianwert)

SPRACHE Kategorie 3			
Item	Punkte	Frequenz	Werte in %
<i>Interpretation</i>			
Urlaub	0	10	25,6
	1	8	20,5
	2*	7	17,9
	3	14	35,9
	träumen	0	11
träumen	1	2	5,1
	2*	9	23,1
	3	17	43,6
<i>Produktion</i>			
Geburtstag	0	1	2,6
	1	4	10,3
	1,5	2	5,1
	2	11	28,2
	3*	21	53,8
	reparieren	0	4
reparieren	1*	16	41,0
	2	11	28,2
	3	8	20,5

SPRACHE Kategorie 4			
Item	Punkte	Frequenz	Werte in %
<i>Interpretation</i>			
Kummer	0	2	5,1
	0,5	2	5,1
	1	1	2,6
	2*	34	87,2
<i>Produktion</i>			
Furcht	0	4	10,3
	1	12	30,8
	2*	23	59,0

Im Folgenden werden einzelne Werte herausgegriffen, die besonders auffällig waren und daher in der Diskussion der Ergebnisse näher beleuchtet werden.

SPRACHE-Interpretation

In der Kategorie 1 für SPRACHE-Interpretation zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Items „Uhr“ und „Banane“ (Kategorie 1 - Interpretation). Für das erste Item „Uhr“ erhielten 34 Kinder (87,2 %) die Höchstpunktezah von 2 anhand der Erklärung „es ist rund und hat zwei Zeiger.“ Beim zweiten Item „Banane“ erreichten nur 20 Kinder (51,3 %) die Höchstpunktezah 2, 15 Kinder (38,5 %) erreichten für dieses Item einen Punkt, brauchten also zwei Erklärungsebenen zum Erraten des Items.

Das Item „Ampel“ (Kategorie 2 - Interpretation) fällt besonders auf, da alle 39 Kinder drei Punkte erreicht haben. Somit haben 100 % die Höchstpunktezah mit Hilfe der ersten Erklärungsebene „es steht auf der Straße an der Kreuzung.“ erhalten. Dies ist besonders auffallend, da auch Kinder, die allgemein sehr schlecht abgeschnitten haben, den Begriff sofort erraten konnten.

Auch das Item „Biene“ (Kategorie 2 - Interpretation) weist hohe Werte auf, 34 Kinder (87 %) erreichten auch hier die Höchstzah von drei Punkten mittels der Erklärung „es fliegt von Blume zu Blume.“ Für dieses Item erreichten 4 Kinder zwei Punkte und nur ein Kind erreichte den Wert von 1,5 Punkten (gemittelt aufgrund unterschiedlicher Wertung der Versuchsleiterinnen).

In der Kategorie 3 fällt im Bereich Interpretation auf, dass viele Kinder die beiden Items aus dieser Kategorie nicht erraten konnten (10 Kinder bei Item „Urlaub“ und 11 Kinder bei Item „träumen“). Es war ihnen somit auch anhand von drei Beschreibungsebenen nicht möglich, das Wort korrekt abzurufen.

Für die Interpretation des Items aus Kategorie 4 („Trauer“) erhielten 34 Kinder (87,2 %) die höchste Punktezah 2. Auch dies fällt auf, da die Erklärung mit Hilfe eines kausalen Zusammenhangs aufgebaut ist („So fühle ich mich, wenn ich mein liebstes Kuscheltier verloren habe.“).

SPRACHE-Produktion

In den Kategorien 1 und 2 für SPRACHE-Produktion wurden von einem Großteil der Kinder die maximal erreichbaren Punkte erzielt. Für das Item „Ball“ (Kategorie 1 - Produktion) erhielten 34 Kinder (87,2 %) die Höchstpunktezah von 2, für das Item „Auto“ (Kategorie 1 - Produktion) 31 Kinder (79,5 %). Beide Items konnten somit mittels zwei verschiedener Umschreibungsebenen charakterisiert werden.

In der Kategorie 2 im Bereich SPRACHE-Produktion erreichten 26 Kinder (66,7 %) die höchste Punktezah von 3 für das Item „Kuh“, 29 Kinder (74,4 %) erhielten drei Punkte für das Item „Fahrrad“. Diese Kinder konnten die Items anhand von drei verschiedenen Ebenen umschreiben.

Deutliche Unterschiede in der Verteilung zeigten sich in der Kategorie 3 - Produktion. Für das Item „Geburtstag“ erhielten 21 Kinder (53,8 %) den höchsten Punktwert von 3, 11 Kinder erhielten zwei Punkte. Bei Item „reparieren“ wurde die Höchstpunktezah nur von 8 Kindern (20,5 %) erreicht, 16 Kinder erhielten nur einen Punkt.

Auffallend war, dass es den Kindern wesentlich leichter fiel, den Begriff „Geburtstag“ zu umschreiben als das Wort „reparieren“. Dieses Item war für viele Kinder in seiner Bedeutung noch nicht klar erfasst und konnte somit nicht anhand von allgemein gültigen Merkmalen ausreichend umschrieben werden.

Es konnten deutliche Unterschiede zwischen den Bereichen SPRACHE-Produktion und SPRACHE-Interpretation in Kategorie 3 beobachtet werden. Einige Items fielen als zu einfach bzw. zu schwer im Vergleich zu den anderen Items dieser Kategorie auf und sind somit möglicherweise in dieser Form nicht als Untersuchungsitems geeignet. Auf die Wahl der Items wird im Kapitel 5.3 weiter eingegangen.

3.4 Zusammenhänge zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE

Mittels Korrelationsanalyse nach Spearman wurden Zusammenhänge zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE überprüft.

Die Auswertung der Zusammenhänge verschiedener Bereiche und Kategorien zeigte die im Folgenden dargestellten Ergebnisse.

Die Gesamtpunktezahlen der Bereiche KÖRPER und SPRACHE zeigen einen signifikanten Zusammenhang ($r=,575$, $p<,001$). Daraus ergibt sich eine gemeinsame Varianz von 33,06 % ($R^2=33,06$).

Auch die Punktwerte KÖRPER-Interpretation und SPRACHE-Interpretation korrelieren deutlich ($r=,337$, $p=,036$), ebenso die Punktwerte KÖRPER-Produktion und SPRACHE-Produktion ($r=,661$, $p<,001$). Damit zeigt sich in den Korrelationen eine gemeinsame Varianz von 11,35 % ($R^2=11,35$) im Bereich Interpretation und 43,69 % ($R^2=43,69$) im Bereich Produktion.

Signifikante Zusammenhänge lassen sich somit für die Gesamtwerte der Bereiche KÖRPER und SPRACHE sowie die Gesamtwerte der Bereiche Interpretation und Produktion darstellen.

Diese Entsprechung findet sich allerdings nicht in allen Kategorien, dies gilt im Besonderen für die Interpretation der dargestellten bzw. zu erratenden Items der Kategorie 2 und 3.

3.4.1 Zusammenhänge Produktion

Besonders im Vergleich zwischen KÖRPER-Produktion und SPRACHE-Produktion zeigen sich in den einzelnen Kategorien signifikante Zusammenhänge.

Vergleicht man die einzelnen Items der Darstellungskompetenzen (Produktion) für KÖRPER mit den Ausdruckskompetenzen (Produktion) des Bereiches SPRACHE, so zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang in Kategorie 2 ($r=,492$, $p<,001$), Kategorie 3 ($r=,623$, $p<,001$) und Kategorie 4 ($r=,419$, $p=,008$).

In Kategorie 1 zeigt sich eine signifikante Tendenz zur Korrelation zwischen KÖRPER-Produktion und SPRACHE-Produktion ($r=,312$, $p=,053$).

3.4.2 Zusammenhänge Interpretation

Für die Fähigkeiten des Kindes, gestisch dargestellte Begriffe bzw. Handlungen zu erraten (KÖRPER-Interpretation) und sprachlich umschriebene Begriffe zu erkennen (SPRACHE-Interpretation), lässt sich in Kategorie 1 eine signifikante Tendenz ($r=,303$, $p=,061$) sowie in der Kategorie 4 eine signifikante Korrelation ($r=,504$, $p=,001$) darstellen.

Für die Kategorie 2 lässt sich keine Korrelation nachweisen. Die Fähigkeit zur Interpretation dargestellter Items wie „Frosch“ und „Messer“ findet in der Möglichkeit, umschriebene Items wie „Ampel“ und „Biene“ zu erraten, keine Entsprechung.

Dasselbe gilt für die Kategorie 3 mit den Items „sich waschen“ bzw. „Buch“ aus dem Bereich KÖRPER und den Items „Urlaub“ und „träumen“ aus dem Bereich SPRACHE.

In den Kategorien 2 und 3 waren einige Werte auffallend unterschiedlich. Diese Besonderheit wird in der Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 5.3) näher beleuchtet werden.

3.5 Darstellung der Unterschiede zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE anhand einzelner Kategorien

Mittels Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test wurden die Unterschiede zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE in den einzelnen Kategorien untersucht.

Im Vergleich zwischen den Gesamtwerten der Bereiche KÖRPER und SPRACHE lässt sich kein signifikanter Unterschied in den erreichten Werten darstellen ($z=-1,506$; n.s.). Hat also ein Kind im Bereich KÖRPER eine hohe Punktzahl erreicht, so fand dies seine Entsprechung im Bereich SPRACHE.

In der Kategorie 1 zeigte sich für die Interpretation ein signifikanter Unterschied zwischen KÖRPER und SPRACHE mit höheren Werten im Bereich KÖRPER ($z= -2,233$; $p=,026$). Auch für die Produktion in Kategorie 1 lässt sich eine signifikante Tendenz mit höheren Werten im Bereich KÖRPER nachweisen ($z= -1,854$; $p=,064$).

Betrachtet man die einzelnen Kategorien, so fällt auf, dass sich Kategorie 2 umgekehrt zu den übrigen Kategorien verhält. Hier gibt es in der Produktion eine signifikante Tendenz ($z= -1,726$; $p=,084$), besonders aber in der Interpretation lassen sich signifikant bessere Leistungen im Bereich SPRACHE darstellen ($z= -3,611$; $p<,001$). Für die Items „Ampel“ und „Biene“ (SPRACHE-Interpretation Kategorie 2) wurden also durchschnittlich mehr Punkte erreicht als für „Buch“ und „Messer“ (KÖRPER-Interpretation Kategorie 2). Dieser auffallende Unterschied zu den anderen Kategorien liegt möglicherweise in der Wahl der Items begründet (vgl. dazu Kap. 5.3) und wird in der Interpretation der Ergebnisse weiter diskutiert.

In Kategorie 3 zeigt sich eine signifikante Tendenz zu höheren Werten im Bereich KÖRPER für die Interpretation ($z = -1,702$; $p = ,089$), für die Produktion zeigt sich wiederum ein signifikanter Unterschied mit ebenfalls höheren Werten im Bereich KÖRPER ($z = -2,310$; $p = ,021$).

In den Punktwerten der Kategorie 4-Produktion zeigt sich ein signifikanter Unterschied mit höheren Punkten im Bereich KÖRPER ($z = -2,396$; $p = ,017$).

Im Vergleich von Interpretation dargestellter bzw. umschriebener Emotionen lässt sich kein signifikanter Unterschied verzeichnen ($z = -,702$; n.s.). Für die Items „Freude“ (KÖRPER-Interpretation Kategorie 4) und „Kummer“ (SPRACHE-Interpretation Kategorie 4) wurden somit ähnliche Punktwerte erreicht.

3.6 Vergleich zwischen den Bereichen KÖRPER-Interpretation, KÖRPER-Produktion, SPRACHE-Interpretation, SPRACHE-Produktion

Mittels Friedman-Test wurden die Bereiche KÖRPER-Interpretation, KÖRPER-Produktion, SPRACHE-Interpretation und SPRACHE-Produktion gleichzeitig miteinander verglichen. Hier zeigt sich keine Signifikanz, es konnten also keine Unterschiede in den Punktwerten dieser vier Bereiche nachgewiesen werden ($\chi^2_3 = 4,600$; n.s.) (siehe Tabelle 3). Die erreichten Werte der Kinder waren damit in diesen vier Bereichen vergleichbar hoch.

Tabelle 3: Mittlere Ränge und Mittelwerte für die vier Kommunikationsbereiche

Bereich	Mittlerer Rang	Mittelwert
KÖRPER-Interpretation	2,37	14,38
KÖRPER-Produktion	2,85	15,06
SPRACHE-Interpretation	2,31	14,37
SPRACHE-Produktion	2,47	14,38

3.7 Vergleich der einzelnen Kategorien im Bereich KÖRPER

Im Vergleich zwischen den Einzelkategorien im Bereich KÖRPER zeigen sich signifikante Unterschiede ($\chi^2_7 = 68,288$; $p < ,001$).

Die mittleren Ränge der einzelnen Kategorien zeigen einen deutlichen Abfall von Kategorie 1 zu Kategorie 3, die Kinder konnten in den Kategorien 1 und 2 deutlich höhere Werte erreichen als in der Kategorie 3. Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied von 1 zu 3. Die Werte der Kategorie 4 steigen wiederum an, die errechneten Mittelwerte sind ähnlich wie in Kategorie 1 und 2. Damit ist die Kategorie 3 als eindeutig die schwierigste einzustufen (siehe Tabelle 4).

Die Mittelwerte und Mittleren Ränge der Kategorie 4 wurden in der Skalenbreite gestreckt, da diese Kategorie nur ein Item enthielt.

Tabelle 4: Mittlere Ränge und Mittelwerte im Bereich KÖRPER

Kategorie	Mittlerer Rang	Mittelwert
KÖRPER-Interpretation Kategorie 1	5,08	3,59
KÖRPER-Produktion Kategorie 1	6,05	3,87
KÖRPER-Interpretation Kategorie 2	4,38	3,3675
KÖRPER-Produktion Kategorie 2	4,17	3,3333
KÖRPER-Interpretation Kategorie 3	2,86	2,6838
KÖRPER-Produktion Kategorie 3	3,24	2,9573
KÖRPER-Interpretation Kategorie 4	5,01	3,4359
KÖRPER-Produktion Kategorie 4	5,21	3,5128

3.8 Vergleich der einzelnen Kategorien im Bereich SPRACHE

Die Einzelkategorien im Bereich SPRACHE zeigen ebenfalls signifikante Unterschiede ($\chi^2_{7}=103,28$; $p<,001$). Die Kategorien 1 und 2 zeigen keine deutlichen Unterschiede, es zeigt sich aber ein sehr deutlicher Abfall der erreichten Punktwerte von Kategorie 1 und 2 hin zu Kategorie 3. Die Werte der Kategorie 4 steigen im Vergleich zu Kategorie 3 wieder an, wobei hier deutlich auffällt, dass für die Interpretation in Kategorie 4 höhere Werte erreicht wurden als für die Produktion. Für die Items der Kategorie 3 wurden somit die geringsten Punktwerte erreicht (siehe Tabelle 5).

Die Mittelwerte und Mittleren Ränge der Kategorie 4 wurden in der Skalenbreite gestreckt, da diese Kategorie nur ein Item enthielt.

Tabelle 5: Mittlere Ränge und Mittelwerte im Bereich SPRACHE

Kategorie	Mittlerer Rang	Mittelwert
SPRACHE-Interpretation Kategorie 1	4,26	3,26
SPRACHE-Produktion Kategorie 1	5,51	3,68
SPRACHE-Interpretation Kategorie 2	6,06	3,9060
SPRACHE-Produktion Kategorie 2	5,03	3,5128
SPRACHE-Interpretation Kategorie 3	2,56	2,3077
SPRACHE-Produktion Kategorie 3	2,81	2,6325
SPRACHE-Interpretation Kategorie 4	5,51	3,5897
SPRACHE-Produktion Kategorie 4	4,26	2,9744

3.9 Vergleich der Leistungen in Produktion und Interpretation von Kategorie 4

Um Hypothese 2 näher beleuchten zu können, wurden die erbrachten Leistungen für Interpretation und Produktion in den Bereichen KÖRPER und SPRACHE für Kategorie 4 (Emotionen) näher untersucht. Die erreichten Mittelwerte für Produktion und Interpretation im Bereich KÖRPER zeigen keinen signifikanten Unterschied.

Im Bereich SPRACHE zeigen die Leistungen jedoch einen signifikanten Unterschied mit höheren Werten für die Interpretation der Emotionsitems als für die eigenständige Produktion ($z= -2,539$; $p=,011$).

Die Leistungen der Kinder in Kategorie 4 sind wie in untenstehender Tabelle ersichtlich vergleichbar hoch, lediglich die Produktion im Bereich SPRACHE zeigt deutlich niedrigere Werte.

Tabelle 6: Mittelwerte für Kategorie 4

Kategorie	Mittelwert
KÖRPER-Interpretation Kategorie 4	1,72
KÖRPER-Produktion Kategorie 4	1,76
SPRACHE-Interpretation Kategorie 4	1,79
SPRACHE-Produktion Kategorie 4	1,49

3.10 Leistungsvergleich zwischen Buben und Mädchen

Die erreichten Leistungen von Buben und Mädchen wurden mittels Mann-Whitney-U-Test miteinander verglichen.

Es zeigen sich signifikante Unterschiede in den Leistungen von Buben und Mädchen im Bereich KÖRPER ($z = -2,231$; $p = ,026$) und SPRACHE ($z = -2,242$; $p = ,025$). Die Mädchen erzielten durchgehend höhere Werte als die Buben.

Diese signifikanten Unterschiede lassen sich auch im Bereich KÖRPER-Produktion darstellen ($z = -2,021$; $p = ,043$). Im Bereich KÖRPER-Interpretation lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Leistungen von Buben und Mädchen nachweisen.

Die Bereiche SPRACHE-Interpretation ($z = -1,768$; $p = ,063$) und SPRACHE-Produktion ($z = -1,857$; $p = ,063$) zeigen ebenfalls eine signifikante Tendenz.

Die mittleren Ränge und Mediane der Buben und Mädchen in den unterschiedlichen Bereichen werden in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7: Vergleich Buben - Mädchen anhand mittlerer Ränge und Mediane

Bereiche	Mittlerer Rang		Median	
	Mädchen	Buben	Mädchen	Buben
KÖRPER-gesamt	23,95	15,84	31	29
SPRACHE-gesamt	23,98	15,82	31	28
KÖRPER-Interpretation	22,35	17,53	15	14
KÖRPER-Produktion	23,55	16,26	16	15
SPRACHE-Interpretation	23,13	16,71	16	14
SPRACHE-Produktion	23,28	16,55	16	14

4 DISKUSSION

4.1 Kurzdarstellung der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde ein interdisziplinärer Zugang zur Betrachtung von sprachlich-kognitiven Entwicklungsvorgängen unter besonderer Berücksichtigung der Symbolisierungsfähigkeit vorgestellt. Durch die Beurteilung von körperlichen und sprachlichen Ausdrucks- und Verstehenskompetenzen wurde versucht, eine mehrdimensionale Möglichkeit zur Darstellung des symbolischen Entwicklungsniveaus von Vorschulkindern aufzuzeigen.

Das Ziel dieser Untersuchung lag im Wesentlichen darin, den Zusammenhang zwischen körperlicher und sprachlicher Entwicklung im symbolischen Bereich nachzuweisen. Dazu wurden die Ausdrucks- und Verstehenskompetenzen von fünfjährigen Kindern auf körperlicher und sprachlicher Ebene getestet und miteinander verglichen.

Hierbei zeigte sich, dass die Fähigkeit des Kindes zur Produktion symbolischer Gesten eine signifikante Entsprechung findet in der Möglichkeit, Begriffe verbal zu umschreiben. Auch im Bereich der Interpretation konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Verstehen symbolischer Gesten und dem Verstehen verbaler Umschreibungen von Begriffen aufgezeigt werden.

In Bezug auf die körperliche Darstellung von Emotionen im Vergleich zur verbalen Beschreibung bestand die Annahme, dass die nonverbale Darstellung für das Kind leichter zu bewältigen ist. Diese kann mittels Mimik und gesamtkörperlichen Ausdrucks erfolgen, während die sprachliche Umschreibung von Emotionen das Heranziehen von kausalen Zusammenhängen und damit komplexes symbolisches Denken erfordert. Auch diese Hypothese konnte angenommen werden, da die Punktwerte für die Produktion im Bereich KÖRPER Kategorie 4 – dem körperlichen Darstellen einer Emotion – deutlich höher waren als die Punktwerte im Bereich SPRACHE – dem verbalen Umschreiben einer Emotion.

Des Weiteren gingen die Autorinnen von der Annahme aus, dass das Darstellen bzw. Umschreiben konkreter Gegenstände sowohl auf körperlicher als auch auf sprachlicher Ebene dem Kind leichter fällt als die Produktion von Gesten bzw. Umschreibung abstrakterer Begriffe und Handlungen. Dafür musste das Kind auf verschiedenste innere Bilder für ein und denselben Begriff zurückgreifen können. Dies setzte voraus, dass das Kind bereits zur Metakognition fähig war.

Hierzu wurden für die Aufgabenstellung immer komplexer werdende Items ausgewählt, um die zunehmenden Kompetenzen der Kinder im symbolischen Bereich aufzeigen zu können. Ausgehend von konkreten, sehr alltagsnahen Gegenständen, die anhand weniger Merkmale dargestellt bzw. umschrieben werden konnten, wurden immer abstraktere Begriffe und in der vierten Kategorie schließlich die Bezeichnungen für Basisemotionen gewählt. Dabei fiel es den Kindern leichter, innere Repräsentationen für Emotionen (Kategorie 4) abzurufen und auch darzustellen bzw. zu umschreiben als solche für komplexe Begriffe aus Kategorie 3. Trotz dieses gegenteiligen Effekts kann dies nicht als Widerlegung der Hypothese interpretiert werden, denn die grundsätzliche Annahme, dass zunehmend abstraktere Items für das Kind in der Untersuchung schwieriger zu erkennen und darzustellen sein würden, hat sich dennoch bestätigt.

Zusätzlich zeigten sich in einem Leistungsvergleich nonverbaler und verbaler Verstehens- und Ausdruckskompetenzen bei Mädchen und Buben signifikant höhere Werte bei den Mädchen.

Nicht bestätigt hat sich die Annahme, dass sprachliche Verstehenskompetenzen den Produktionskompetenzen vorausgehen. Es zeigten sich keine signifikant höheren Werte in den Summenwerten der Verstehensleistungen im Vergleich mit den Produktionsleistungen. Hierzu muss aber angemerkt werden, dass formale sprachliche Kriterien in der Untersuchung nicht berücksichtigt wurden.

4.2 Überprüfung der Forschungsfrage und Hypothesen

4.2.1 Forschungsfrage

Untersucht wurde die nonverbale und verbale Ausdrucks- und Verstehenskompetenz des fünfjährigen Kindes anhand seiner Symbolisierungsfähigkeit. Die zugrunde liegende Forschungsfrage lautete:

„Lässt sich ein Zusammenhang zwischen motorisch-expressiven und sprachlichen Symbolkompetenzen beim fünfjährigen Kind darstellen?“

Zu dieser Forschungsfrage wurden neben der Haupthypothese, welche die Annahme weiter konkretisiert, noch fünf Nebenhypothesen aufgestellt, deren Überprüfung in den folgenden Kapiteln dargelegt wird.

4.2.2 Überprüfung der Hypothese 1

Die Haupthypothese beinhaltet die Annahme, dass es einen relevanten Zusammenhang zwischen der Entwicklung von körperlichen und sprachlichen Verstehens- und Ausdruckskompetenzen gibt. Die Qualität des motorischen Ausdrucks im Sinne der Variabilität körperlicher Ausdrucksformen sowie der zunehmenden Komplexität symbolischer Gesten findet eine relevante Entsprechung im Sprachverständnis und Sprachausdruck des Kindes. Nonverbale und verbale Kommunikationsmodi beeinflussen und ergänzen sich dabei wechselseitig. Ausgehend davon wurde angenommen, dass sich in der Untersuchung ein Zusammenhang darstellen lässt zwischen den erreichten Gesamtpunktwerten des Kindes für die Bereiche KÖRPER und SPRACHE sowie in den Werten für Interpretation und Produktion der jeweiligen Bereiche KÖRPER und SPRACHE.

Die Annahme aus Hypothese 1, dass sich zwischen motorisch expressiven Leistungen und sprachlichen Kompetenzen ein Zusammenhang aufzeigen lässt, fand in den Ergebnissen dieser Untersuchung eine signifikante Entsprechung. Dies konnte in den Gesamtwerten für die Bereiche KÖRPER und SPRACHE, aber auch in den Werten für die Bereiche Interpretation und Produktion signifikant nachgewiesen werden. Kinder, die im Verstehen und Darstellen von körperlichem Ausdrucksgeschehen hohe Punktezahlen erreichten, erzielten auch dementsprechend hohe Werte in den sprachlichen Verstehens- und Produktionsleistungen.

Aufgeschlüsselt nach Ausdrucks- und Verstehenskompetenzen, also nach Produktion und Interpretation des jeweiligen Bereiches, ließ sich feststellen, dass die Fähigkeit zur Produktion symbolischer non-verbaler Gesten Rückschlüsse auf die verbale Beschreibung von Begriffen zulässt. Dasselbe gilt für die Interpretation symbolischer Gesten und die Möglichkeit, auf erworbene innere sprachliche Repräsentationen im Verstehensprozess der Sprache zurückzugreifen.

So führte z.B. ein Kind die Aufgabe in der Kategorie 2 – Produktion folgendermaßen durch: Die Items „Telefon“ und „Zahnbürste“ im Bereich KÖRPER wurden mittels entsprechender BPO-Gesten („Telefon“ – flache Hand ans Ohr; „Zahnbürste“ – gestreckter Zeigefinger zum Mund) und sehr indifferenten Handbewegungen dargestellt. Im Bereich SPRACHE umschrieb dasselbe Kind das Item „Kuh“ mit den Worten „es kann Milch einfüllen – was trinken – kann sie einen Fuß haben“ und das Item „Fahrrad“ mit den Worten „da kann man Fahrrad fahren – anstoßen kann man am Haus – kann man sich anhauen“. In diesem Beispiel zeigt sich deutlich, dass die wenig differenzierte Darstellung der Items im Bereich KÖRPER der ebenso wenig nachvollziehbaren Umschreibung im Bereich SPRACHE entspricht und auf eine noch mangelnde Symbolisierungsfähigkeit hinweist.

Hypothese 1 konnte aufgrund der Auswertung der vorliegenden Ergebnisse hochsignifikant bestätigt werden.

Interpretation der Ergebnisse in den Bereichen KÖRPER und SPRACHE

Die nachgewiesenen Korrelationen zwischen den Leistungen in den Bereichen KÖRPER und SPRACHE ließen sich in den Summenwerten der Bereiche Interpretation und Produktion darstellen, jedoch nicht in allen einzelnen Kategorien.

Für die Kategorie 2 – Interpretation ließ sich keine Korrelation nachweisen. Die Fähigkeit zur Interpretation dargestellter Items aus Kategorie 2, wie „Frosch“ (KÖRPER-Interpretation) und „Messer“ (KÖRPER-Interpretation) fand in der Möglichkeit, umschriebene Items wie „Ampel“ (SPRACHE-Interpretation) und „Biene“ (SPRACHE-Interpretation) zu erraten, keine Entsprechung.

Für die Kategorie 3 – Interpretation ließ sich ebenfalls keine Korrelation nachweisen. Hier wurden im Bereich KÖRPER die Items „sich waschen“ und „Buch“ gewählt, für den Bereich SPRACHE sollten die Items „Urlaub“ und „träumen“ umschrieben werden.

Die Autorinnen gehen davon aus, dass diese Abweichungen in erster Linie mit der Zuteilung der Items in entsprechende Kategorien und mit der Auswahl einzelner Items zusammenhängen. Es zeigte sich in der Auswertung der Ergebnisse, dass einige Items aus diesen beiden Kategorien für das fünfjährige Kind sehr anspruchsvoll, andere aber auch zu einfach waren. Aufgrund dieser Abweichungen sollte die Einteilung (Kategorisierung) der Items nach den in der Arbeit definierten Kriterien neu überdacht werden. Aus diesem Grund wird in Kapitel 5.3 nochmals auf die Auswahl einzelner Items eingegangen sowie die Wahl der Kategorienbildung kritisch beleuchtet.

4.2.3 Überprüfung der Hypothese 2

Es bestand die Annahme, dass die körperliche Darstellung von Emotionen (Kategorie 4) für das Kind leichter zu bewältigen sei als die sprachliche Umschreibung. Die körperliche Darstellung kann mittels Mimik und zusätzlich mittels gesamtkörperlichen Ausdrucks erfolgen. Die sprachliche Beschreibung von Emotionen erfordert aber das Heranziehen von kausalen Zusammenhängen und damit komplexeres symbolisches Denken.

Es wurde daher angenommen, dass die Entsprechung zwischen SPRACHE und KÖRPER sich in Kategorie 4 anders als in den Kategorien 1 bis 3 darstellt. Für KÖRPER-Produktion in Kategorie 4 wurden somit höhere Punktwerte als für SPRACHE-Produktion derselben Kategorie erwartet.

Für die Produktion, also das pantomimische Darstellen einer Emotion im Bereich KÖRPER und die verbale Umschreibung einer Emotion im Bereich SPRACHE konnte dieser Unterschied aufgezeigt werden. Die Werte im Bereich KÖRPER waren signifikant höher als im Bereich SPRACHE. Somit ist die körperliche Darstellung der Emotion „Ärger“ (KÖRPER-Produktion) den ProbandInnen besser gelungen als die sprachliche Umschreibung der Emotion „Furcht“ (SPRACHE-Produktion).

Aufgrund dieser Ergebnisse kann auch die zweite Hypothese angenommen werden.

Interpretation der Ergebnisse im Bereich KÖRPER

Für den Ausdruck von Emotionen ist das Gesicht ein wichtiges Medium. Dabei wird die Ausdrucksfähigkeit über die Mimik in der Literatur als angeborene Fähigkeit beschrieben, auch wenn Gesichtsausdrücke im Laufe der Entwicklung, beeinflusst durch subjektive Erfahrungen des Kindes, immer subtiler und klarer werden (siehe Kapitel 2.1.4). Es hat sich gezeigt, dass es den Kindern leichter fällt, den von Ekman und Friesen (1978) beschriebenen Gesichtsausdruck zu „Ärger“ (z.B. Stirn runzeln, starrer Blick, Zusammenbeißen der Zähne ...) bzw. eine entsprechende Geste (z.B. geballte Faust, Aufstampfen mit dem Fuß ...) zu zeigen, als mögliche verbale Umschreibungen für das Item „Furcht“ aus dem Bereich SPRACHE zu finden.

Der gestische Ausdruck kann somit als Vorläufer der verbalen Ausdrucksfähigkeit in Bezug auf Emotionswörter betrachtet werden. Die Bedeutung affektmotorischer Gestik im präverbalen Dialog zwischen Mutter und Kind wurde in der Einleitung bereits hervorgehoben. Die Körpersprache wird von der Autorin aber nicht nur als Vorstufe im Erwerb kommunikativer Grundqualitäten gesehen, sondern als deren leibliche Grundlage. Der nonverbale, mimische Emotionsausdruck bleibt für das Emotionsverständnis von Kindern wichtig. Nonverbales Verhalten ist an Emotionen gebunden. Die Verbindung zwischen bestimmten Grundemotionen wie Angst, Freude, Erstaunen und dem dazu passenden Gesichtsausdruck ist vielfach und kulturübergreifend belegt worden. Auch die Wahrnehmung solcher Grundemotionen läuft direkt und spontan, ohne höhere kognitive Kontrolle ab (siehe dazu Kapitel 2.1.4).

Damit erlangt die Einbeziehung nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten im Erkenntnisprozess emotionaler Bedeutsamkeiten einen wichtigen Stellenwert, denn sie hilft dem Kind, Interaktionen und die Emotionswahrnehmung in sozialen Gruppen zu regulieren und zu verstehen.

Auffallend war auch, dass es den Kindern besser gelang, die geforderte Emotion mimisch darzustellen, als einen entsprechenden Gesamtkörperausdruck dazu zu zeigen. Hier waren die meisten Kinder sehr verhalten im Ausdruck, die gezeigte Darstellung passte zwar immer zur Emotion, wurde von den Kindern aber nur zurückhaltend gezeigt. Auch die aufmunternde Aufforderung „Und wie sieht das aus, wenn du ganz viel davon hast?“ oder „Wie sieht das denn bei anderen Kindern im Kindergarten aus, wenn die sich so fühlen?“ änderte kaum etwas an der Intensität des gestischen Ausdrucks.

Diese Beobachtung steht in keiner Relation zu dem im Gruppengeschehen des Kindergartenalltags zu beobachtenden Verhalten von Kindern bei „Ärger“. Eine mögliche Erklärung liegt in der Tatsache, dass wir den meisten Kindern fremd waren, eine andere legt die Vermutung nahe, dass im Rahmen des Sozialisationsprozesses das körperliche Ausagieren von Emotionen von Seiten der Erwachsenen bestimmten sozialen Standards unterworfen und von den Kindern bereits in diesem Alter als nicht erwünscht empfunden wird.

Bei der Aufgabe, körperlich dargestellte und sprachlich umschriebene Emotionen zu erraten, war kein signifikanter Unterschied zu verzeichnen. Untersucht wurde dies anhand des von der Versuchsleiterin dargestellten Begriffes „Freude“ bzw. der umschriebenen Emotion „Kummer“.

Interpretation der Ergebnisse im Bereich SPRACHE

Wie von den Autorinnen angenommen, war es für die untersuchten Kinder wesentlich schwieriger, Emotionen durch Sprache zu vermitteln als durch Darstellung eines körperlichen Ausdrucksgeschehens.

Um Emotionen umschreiben zu können ist es notwendig, kausale Zusammenhänge oder kleine zeitliche Abfolgen zur Beschreibung heranzuziehen. Dies stellte sich für viele Kinder als schwierig heraus. Im Unterschied zu anderen Items, für deren Umschreibung funktionelle, perzeptuelle oder lokative Merkmale ausreichend waren, sind Emotionen im Grad der Abstraktion wesentlich höher und können nicht durch derartige Kriterien umschrieben werden.

In Kategorie 4 hatten die Kinder die Aufgabe, der Versuchsleiterin das Wort „Furcht“ zu beschreiben. Um Verständnisschwierigkeiten auszuschalten, wurde das Item auf zwei verschiedene Arten angeboten, die Anweisung lautete: „Kannst du dem Pauli ‚Furcht‘ oder ‚Angst haben‘ erklären?“ Einige Kinder versuchten, dies zu lösen, indem sie Begriffe verwendeten, die eine direkte Assoziation zum genannten Item bildeten (z.B. in der Nacht, Geist etc.), aber nichts weiter dazu sagten.

Andere Kinder waren in der Lage, den Begriff zu umschreiben (z.B. „wenn es in der Nacht ganz finster ist“), es gelang ihnen dann aber nur schwer, noch eine weitere Möglichkeit der Umschreibung zu finden (Aufforderung der Versuchsleiterin: „Wann könnte das noch sein?“). Vielmehr tendierten diese Kinder dazu, immer wieder die gleiche Umschreibung zu verwenden (z.B. „in der Nacht – wenn es finster ist – wenn ich schlafe“) oder diese etwas genauer auszuführen. Eine neue Variation oder „kleine Geschichte“ zum vorgegebenen Item war aber nicht abrufbar.

Bei einigen der untersuchten Kinder zeigte sich die Unsicherheit auch darin, dass sie von einer Assoziation direkt zur nächsten gelangten, (z.B. „wenn ich schlafe – dann steh ich auf – Fußball spielen“). Das könnte darauf hinweisen, dass es diesen Kindern nicht möglich war, das semantische Feld für den vorgegebenen Begriff kontrolliert abzurufen. Vielmehr schienen die Assoziationen, die im Versuch, den Begriff zu umschreiben, auftauchten, reinen inneren Gedankengängen zu folgen, ohne jegliche Form der Perspektivenübernahme, welche voraussetzt, dass die Position des Gegenübers in die Gestaltung des Gesprächs miteinbezogen werden muss. Zudem entstand bei diesen Kindern der Eindruck, dass sie im Laufe der Umschreibung das vorgegebene Item vergessen hatten und somit nicht mehr zum Kern der Beschreibung zurückfanden.

4.2.4 Überprüfung der Hypothese 3 (KÖRPER)

Die symbolhafte Darstellung über den Körper wird hierarchisch erworben und geht von der Repräsentation einfacher Gegenstände und Handlungen hin zu zunehmend abstrakten Begriffen. Die verwendeten Gesten entwickeln sich von konkreten Darstellungen des Objektes mithilfe eines Körperteils (body-part-as-object – BPO) zu imaginierten Repräsentationen des Objektes (imaginary object – IO), bis hin zu Metarepräsentationen.

In diesem Sinne bestand die Annahme, dass das Verstehen und Darstellen von Items der Kategorien 1 und 2 den Kindern leichter fällt als Items der Kategorien 3 und 4, da diese komplexere Darstellungssequenzen erforderten. Durch das fehlende Bildmaterial in den Kategorien 3 und 4 wurde zusätzlich der Aufbau eigenständiger innerer Bilder gefordert.

In der Auswertung der Ergebnisse wurden die erreichten Punkte der einzelnen Kategorien im Bereich KÖRPER miteinander verglichen, dabei konnten signifikante Unterschiede sowohl für den Bereich KÖRPER-Produktion als auch den Bereich KÖRPER-Interpretation aufgezeigt werden.

Es zeigte sich ein deutlicher Abfall der erreichten Punktwerte im Vergleich von Kategorie 1 und 2 hin zu Kategorie 3, welche komplexere Begriffe bzw. Handlungen enthielt. Damit ist Kategorie 3 eindeutig als schwierigste einzustufen.

Nicht bestätigt hat sich allerdings die Annahme, dass auch Kategorie 4, also das Darstellen und Erkennen von Emotionen als abstrakte Begriffe, für das Kind schwieriger ist als Items aus den Kategorien 1 und 2.

Besonders deutlich zeigte sich ein Unterschied der errechneten Werte für KÖRPER-Interpretation von Kategorie 1 und 2 zu Kategorie 3. Demzufolge war es einfacher, Items wie „Flöte“ oder „Messer“ aufgrund der gestischen Darstellung der Versuchsleiterin zu erkennen als z.B. die Darstellung von „sich waschen“ oder „Buch“.

Einen ähnlichen Abfall zeigten auch die Werte für KÖRPER-Produktion in den Kategorien 1 bis 3. Die Leistungen der Kinder in der körperlichen Darstellung der Items „Stift“ oder „Kamm“ waren z.B. durchwegs besser als die Leistungen bei „Katze“ oder „sich anziehen“.

Während für die Kategorien 1 und 2 die Darstellung der für den Gegenstand typischen Handhaltung sowie der dazugehörigen kennzeichnenden Handlung genügte (z.B. „Stift“ – typische Handhaltung und Schreibbewegung), ließen die Begriffe der Kategorie 3 mehrere Variationsmöglichkeiten der gestischen Darstellung zu (z.B. „sich anziehen“, „Katze“). Für die Interpretation und Produktion der Begriffe aus der Kategorie 3 benötigte das Kind komplexe innere symbolische Repräsentationen, auf die es zurückgreifen konnte. Dabei war es notwendig, erworbenes Erfahrungswissen in koordinierte Handlungsskripts zu integrieren und auf normative Erwartungen des sozialen Umfeldes abzustimmen.

Die Fähigkeit zur Bildung innerer Repräsentationen entwickelt sich demnach von einfachen Objekt- oder Ereignisrepräsentationen zu immer komplexer werdenden Begriffen bis hin zu abstrakten Inhalten oder der Darstellung einer Handlung. So sind die dargestellten Items „Fotoapparat“ und „Flöte“ aus Kategorie 1 oder „Stift“ bzw. „Kamm“ aus Kategorie 2 konkrete Gegenstände, bei denen man davon ausgehen kann, dass sie das fünfjährige Kind schon oft gesehen hat bzw. auch in den Händen gehalten hat. Damit kann es auf konkrete Erfahrungen und Handlungsmuster zurückgreifen (siehe Kapitel 2.1.3). Die Leistungen im nonverbalen Ausdrucks- bzw. Interpretationsvermögen waren hier mehrheitlich besser als die Leistungen in Kategorie 3.

In Kategorie 3 war es notwendig, auf verschiedenste innere Bilder zurückzugreifen, um den Bedeutungsgehalt des Wortes erschließen zu können, sowohl im Rahmen der Interpretation von Items als auch in der Darstellung von Items. Um komplexere Begriffe darstellen zu können, musste das Kind zur Perspektivenübernahme fähig sein, damit es seinem Gegenüber ausreichend Informationen für das Erraten des Items übermitteln konnte. Für das Verstehen von komplexer werdenden Items war es wiederum notwendig, nicht nur schnelle Assoziationen zu bilden, sondern sich vielmehr ein komplexes inneres Bild aufzubauen. Besonders wenn ein Kind einen Begriff anfangs falsch erraten hatte, war es gefordert, ein bereits aufgebautes inneres Bild wieder zu verwerfen und aufgrund der Darstellung neue Repräsentationen abzurufen, um diese den normativen Erwartungen des sozialen Umfeldes anzupassen. So zeigte sich z.B. besonders beim Item „Buch“, dass manche Kinder zur symbolischen Darstellung des Umblätterns viele Assoziationen hatten (sähen, nähen, Körner picken...), es ihnen aber trotz Nachfragens der Versuchsleiterin nicht gelang, von der ersten spontanen Assoziation wegzukommen und einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Somit war die Fähigkeit zur „Theory of Mind“ noch nicht so weit entwickelt, dass es dem Kind möglich war, zu „Überzeugungen zweiter Ordnung“ (Dornes 2006, S. 151) im Sinne von „ich glaube, dass du glaubst ...“ zu gelangen (siehe dazu auch Kapitel 2.1.8).

Das Vermögen, Vorstellungen über die Gefühle und Absichten eines anderen Menschen zu gewinnen und eine „Theory of Mind“ zu entwickeln wurde in der Einleitung beschrieben. Diese Fähigkeit, fremde psychische Zustände im eigenen kognitiven System zu repräsentieren, stellt eine wichtige Voraussetzung im Prozess der Symbolisierung abstrakter Begriffe dar. Dies gilt somit nicht nur für den sprachlichen Verstehensprozess, sondern auch für das Erkennen und richtige Deuten des Körperausdrucks anderer. Dass diese Fähigkeit eine enorme Bedeutung für die soziale Entwicklung des Kindes beinhaltet, ist evident.

Auch hat sich gezeigt, dass Kinder, die für die symbolische Repräsentation von Handlungen mit Objekten eine BPO-Geste verwendeten, dies durchgängig bei allen Items der unterschiedlichen Kategorien taten. Demzufolge waren sie zur simultanen Koordination mehrerer symbolischer Repräsentationen („dual representation“), wie dies eine IO-Geste erfordert, noch nicht in der Lage.

Unterschiedlichen Autoren beschreiben dies als wichtiges Merkmal der kognitiven Entwicklung zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr (siehe Kapitel 2.1.4).

Die Überprüfung körpersprachlicher Symbolkompetenz könnte demnach einen zusätzlichen Anhaltspunkt für die Diagnostik kognitiver Funktionen liefern.

Bestätigung fand auch die Annahme aus der Theorie, dass es einem Kind leichter fällt, eine entsprechende Handlung darzustellen, als eine symbolische Geste für das Halten des Gegenstands zu finden. Dies war im Besonderen bei den Items aus den Kategorien 1 und 2 zu sehen. So zeigten die Kinder zum Item „Stift“ immer spontan das „Schreiben“, erst auf die Nachfrage „Wie hältst du das Ding?“ zeigten sie die für „Stift“ typische Handhaltung. Dasselbe galt z.B. für „Kamm“, auch hier war das pantomimische „Kämmen“ für das Kind die erste spontane Assoziation. Demzufolge beginnt die innere Repräsentation beim Kind mit konkreten Handlungen. Bestätigung dafür finden wir in der Theorie Piagets zur sensomotorischen Entwicklung (siehe Kapitel 2.1.6).

Die Items aus Kategorie 4 waren die von Lewis et al. (1989) beschriebenen primären Emotionen. Für den Bereich KÖRPER hatte das Kind die Aufgabe, die von der Versuchsleiterin dargestellte Emotion „Freude“ zu erraten bzw. das Wort „Ärger“ selbst pantomimisch darzustellen. Die erreichten Mittelwerte waren in dieser Kategorie gleichzusetzen mit den erreichten Werten aus Kategorie 1 bzw. 2. Demnach hat sich in Bezug auf das Darstellen oder Erkennen von Emotionen die aufgestellte Hypothese nicht bestätigt, Kategorie 4 war somit nicht schwieriger als Kategorie 3.

Die Autorinnen erklären sich dieses Ergebnis mit der Tatsache, dass für Kategorie 4 ausschließlich Basisemotionen als Items herangezogen wurden. Diese Primäremotionen werden in der Literatur als angeborene Reaktionsmuster beschrieben (vgl. Lewis et al. 1989). Emotionale Skripts bilden sich primär auf der Grundlage angeborener Reiz-Reaktions-Muster heraus. Der Charakter von Ausdrucks- und Dekodierregeln wird für Basisemotionen schon früh erlernt und basiert auf subkortikal vermittelter Spiegelung zwischen Kind und Bezugsperson (siehe Kapitel 2.1.4).

Erst mit zunehmender Entwicklung erfolgt eine kognitive Anreicherung. Über die Fähigkeit zur Selbstreferenz und den Erwerb sozialer Standards und Regeln entwickeln sich die sekundären Emotionen wie z.B. Verlegenheit, Stolz oder Scham. Um also die kognitive Bewertungskomponente einer Emotion, und damit komplexes symbolisches Denken beurteilen zu können, sollten im Rahmen der Überarbeitung des Untersuchungsbogens zusätzlich sekundäre Emotionen als Items herangezogen werden.

Zusammenfassend kann Hypothese 3 angenommen werden und es bestätigt sich damit die Annahme, dass das gestische Verstehen und Darstellen von einfachen Gegenständen aus dem Alltag des fünfjährigen Kindes leichter fällt als die symbolische Darstellung komplexer Handlungssequenzen bzw. abstrakter Begriffe. Die Darstellung bzw. das Erkennen von Primäremotionen kann dabei aber nicht als Ausdruck abstrakter Symbolisierungsfähigkeit gesehen werden.

4.2.5 Überprüfung der Hypothese 4 (SPRACHE)

Die Möglichkeit, Sprache zu verstehen bzw. selbst anzuwenden entwickelt sich ausgehend vom Hier und Jetzt über die Überwindung von Raum und Zeit hin zu abstrakter Sprachverwendung. In diesem Sinne bestand die Annahme, dass das Verstehen und Beschreiben von Items aus den Kategorien 1 und 2 den Kindern leichter fällt als Items aus den Kategorien 3 und 4, da diese komplexere Umschreibungen forderten. Zudem wurde durch das fehlende Bildmaterial in den Kategorien 3 und 4 der Aufbau eigenständiger innerer Bilder gefordert.

Die Items aus Kategorie 1 waren mittels zweier Umschreibungsebenen zu charakterisieren (z.B. „Ball“ – rund, zum Werfen), auch die Items aus Kategorie 2 konnten mittels funktionaler, perzeptueller und lokativer Umschreibungsebene erklärt werden (z.B. „Kuh“ – gibt Milch, hat schwarz-weiße Flecken, steht auf der Weide).

Die Kategorien 3 und 4 enthielten Items, die sich von konkreten hin zu abstrakteren Repräsentationen bewegten. In Kategorie 3 hatten die Kinder die Aufgabe, die Items „Urlaub“ und „träumen“ zu erraten. Die Items „Geburtstag“ und „reparieren“ konnten von den Kindern nicht mehr mittels perzeptueller Kriterien umschrieben werden, vielmehr waren sie gefordert, typische Merkmale für die vorgegebenen Begriffe zu finden, die nicht mehr konkret und deshalb auch stärker durch individuelle Erfahrungen gefärbt waren.

Als Items der Kategorie 4 wurden Basisemotionen herangezogen. Für den Bereich SPRACHE hatte das Kind die Aufgabe, das Wort „Kummer“ (oder ein Wort mit einer gleichwertigen Bedeutung, wie z.B. „traurig“) zu erraten und das Wort „Furcht“ zu umschreiben. Zur Umschreibung von Emotionswörtern eignen sich vorwiegend kausale Ketten (wenn – dann) oder zeitliche Abfolgen.

In der Auswertung der Ergebnisse wurden die erreichten Punkte der einzelnen Kategorien im Bereich SPRACHE verglichen. Dabei zeigte sich ein deutlicher Abfall der erreichten Punktwerte im Vergleich von Kategorie 1 und 2 hin zu Kategorie 3, welche komplexere Begriffe enthielt.

Diese signifikanten Unterschiede zeigten sich sowohl für den Bereich SPRACHE-Produktion als auch den Bereich SPRACHE-Interpretation. Items wie „Uhr“ und „Biene“ konnten von den Kindern leichter erraten werden als die Items der höheren Kategorie 3 („Urlaub“, „träumen“). Konkrete Objekte wie „Ball“ und „Fahrrad“ wurden von den Kindern signifikant besser umschrieben als die Begriffe „Geburtstag“ und „reparieren“.

Der Aufbau innerer Bilder und die dementsprechende Versprachlichung dieser Repräsentationen waren bei konkreten Objekten wesentlich einfacher als bei Begriffen, die weniger leicht „fassbar“ und damit weniger konkret sind. Somit bestätigte sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die im Theorieteil beschriebene Entwicklung vom Konkreten zum Abstrakten.

Ein weiterer Faktor, der diesen Abfall der Punkte in der höheren Kategorie mit bedingte, ist sicher die individuelle Färbung dieser Begriffe. Konkrete Objekte sind in den typischen Merkmalen einfacher objektivierbar, Begriffe wie „reparieren“ und „träumen“ sind stark von der persönlichen Erlebniswelt des Kindes geprägt.

Bei diesen Items war auffallend, dass die Kinder offensichtlich eine vage Vorstellung von den Begriffen hatten, aber nicht in der Lage waren, in der Umschreibung auf relevante Merkmale zuzugreifen, die das Wort für das Gegenüber fassbar und nachvollziehbar machten.

Entgegen der Erwartung, dass auch für Kategorie 4 (Emotionen) geringere Werte erreicht würden, zeigte sich hier eine deutliche Steigerung der Punkte im Vergleich zu Kategorie 3. Daraus lässt sich schließen, dass Begriffe, die Emotionen repräsentieren, den Kindern näher sind als solche, die sich von der gegenständlichen Ebene bereits lösen und darum komplexerer Repräsentationen bedürfen.

Die Umschreibung von komplexeren Items erforderte ein Heranziehen von Merkmalen, die nicht lediglich perzeptuell oder funktionell waren. Die Kinder waren gefordert, wenig greifbare Merkmale zur Beschreibung der Begriffe heranzuziehen bzw. komplexere innere Bilder aufzubauen.

Die Umschreibung des Items der Kategorie 4 (Emotion) fiel den Kindern signifikant schwerer als das Verstehen. Kausale oder zeitliche Abfolgen werden von den Kindern zu diesem Zeitpunkt bereits gut verstanden, können aber noch nicht ebenso kompetent in die sprachliche Übermittlung von Inhalten einbezogen werden. In dieser komplexeren sprachlichen Fähigkeit zum Gebrauch von kausalen Zusammenhängen zeigt sich also ein deutlicher Unterschied zwischen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten.

Die Hypothese 4 kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse bestätigt werden. Die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, ausgehend vom Hier und Jetzt hin zur Loslösung aus Raum und Zeit, zeigte sich in den Leistungen der untersuchten Kinder deutlich.

4.2.6 Überprüfung der Hypothese 5 (KÖRPER)

Hypothese 5 besagte, dass Mädchen und Buben gleichen Alters unterschiedliche nonverbale Kompetenzen zeigen. Die Verteilung der ProbandInnen auf 19 Buben und 20 Mädchen sowie das ähnliche Durchschnittsalter ließen einen Vergleich in den Leistungen zu.

Die Gesamtwerte in den Bereichen KÖRPER und SPRACHE wiesen signifikante Unterschiede in den Leistungen von Buben und Mädchen auf. Die Mädchen erzielten durchgehend höhere Werte als die Buben. Auch im Bereich KÖRPER-Produktion war ein signifikanter Unterschied zu verzeichnen. Eine Ausnahme bildete KÖRPER-Interpretation. Hier wurde keine Signifikanz nachgewiesen, damit muss die Hypothese für den Bereich der Interpretation verworfen werden.

Auch in den Bereichen SPRACHE-Produktion und SPRACHE-Interpretation hat sich eine signifikante Tendenz zu besseren Leistungen der Mädchen ergeben.

Interpretation der Ergebnisse im Bereich KÖRPER

Signifikante Unterschiede ließen sich in sämtlichen Kategorien des Bereiches KÖRPER-Produktion nachweisen. Für die Produktion und Entschlüsselung eines symbolischen Gehaltes der Körpersprache ist das Imitationsverhalten des Kindes von Bedeutung (siehe Kapitel 2.1.8).

Nach Van der Kooij (2006) zeigen Mädchen bis zu einem Alter von 9 Jahren doppelt so viele Imitationsspiele wie Buben. Dies könnte eine Erklärung für die besseren Leistungen der Mädchen im Bereich der Produktion nonverbaler Darstellungen sein.

Bei den Items der Kategorie 3 waren die unterschiedlichen Fähigkeiten zur Variabilität im gestischen Ausdruck deutlich zu sehen. Während manche Kinder das Item „sich anziehen“ darstellten, indem sie symbolisch die Hose anzogen und dann einen Pullover, also etwas über den Kopf streiften, spielten andere – und hier waren es vor allem die Mädchen – eine ganze Handlungssequenz im Versuch, diesen Begriff darzustellen, (z.B. Öffnen des Kastens, Herausnehmen der Wäsche, Ankleiden, Reißverschluss, Knöpfe ...).

In Kategorie 4 hat sich gezeigt, dass besonders im Darstellen einer Emotion die Mädchen bessere Leistungen mit einer signifikanten Tendenz zeigten. Dies erhärtet die Richtigkeit der Annahme, dass Mädchen im Laufe ihres Sozialisationsprozesses eher dazu ermutigt werden, Emotionen zu zeigen, dass ihre Körperbewegungen expressiver sind und in zwischenmenschlichen Interaktionen nonverbales Verhalten bei Mädchen scheinbar eine größere Rolle spielt als bei Buben (siehe Kapitel 2.1.5).

Die in der Theorie angeführte These, dass Frauen auch bessere Leistungen beim Dekodieren nicht-sprachlichen Verhaltens zeigen, konnte in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden, da sich im Bereich KÖRPER-Interpretation kein signifikanter Unterschied zwischen den Buben und Mädchen aufzeigen ließ.

Interpretation der Ergebnisse im Bereich SPRACHE

Hypothese 5 wurde nur für den Bereich KÖRPER aufgestellt, die Auswertung der Ergebnisse zeigte aber, dass sich diese Unterschiede zwischen den Leistungen von fünfjährigen Buben und Mädchen auch im sprachlichen Bereich deutlich abbilden lassen.

Im Vergleich der Gesamtpunkte für den Bereich SPRACHE zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Buben und Mädchen. Auch in den Bereichen SPRACHE-Produktion und SPRACHE-Interpretation ließ sich eine signifikante Tendenz mit besseren Leistungen der untersuchten Mädchen abbilden.

Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass Mädchen im Vorschulalter bessere sprachliche Kompetenzen als Buben zeigen.

Aufgrund der Auswertung auf lediglich quantitativer Ebene war die Erfassung qualitativer Unterschiede im Rahmen dieser Studie nicht vorgesehen. Der Eindruck der Autorinnen im durchgeführten Untersuchungssetting war, dass Mädchen eine deutlich stärkere Tendenz zeigten, die Items möglichst detailliert und „blumig“ zu umschreiben, während Buben die gestellte Aufgabe häufig in einer Art Telegrammstil absolvierten. Um die Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen zwischen Buben und Mädchen näher zu beleuchten, wäre eine eingehende Beschäftigung mit diesen Faktoren im Rahmen einer qualitativen Analyse sinnvoll.

4.2.7 Überprüfung der Hypothese 6 (SPRACHE)

Sprachliche Verstehenskompetenzen gehen den Produktionskompetenzen voraus, daher wurde angenommen, dass sich innerhalb der einzelnen Kategorien im Bereich SPRACHE Unterschiede zwischen Verstehens- und Produktionsleistungen darstellen lassen.

Die Annahme, dass sich bei fünfjährigen Kindern durchgehend bessere Leistungen im Verstehen von sprachlichen Umschreibungen als im Produzieren von solchen zeigen könnten, wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht bestätigt.

Die Werte im Bereich Produktion und Interpretation waren bei den einzelnen Kindern nicht signifikant unterschiedlich und damit vergleichbar hoch. Höhere Kompetenzen im Bereich sprachlicher Produktion beziehen sich offenbar eher auf formale Kriterien im Sprachgebrauch.

So ist es den meisten Kindern bereits möglich, Lautkomplexe zu erkennen und zu differenzieren, die sie nicht selbst bilden können, oder auch Satzkonstrukte wie Passiv- oder Temporalsätze zu verstehen, auch wenn sie diese in ihrem alltäglichen Gebrauch noch nicht anwenden.

Im Wortschatzerwerb werden wesentlich mehr Wörter bereits verstanden als im täglichen Sprachgebrauch verwendet werden. „Mit sechs Jahren verstehen sie über 23700 Wörter, benutzen sie über 5000“ (Zimmer 1986, S. 24 f.). Die Autorinnen gingen davon aus, dass die Items, die für diese Studie gewählt wurden, im normalen Wortschatz eines fünfjährigen Kindes repräsentiert sind, somit zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen Kompetenzen im Verstehen und Produzieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung legen den Schluss nahe, dass sich Unterschiede zwischen Sprachverständnis und Sprachproduktion im symbolischen Bereich für alltagsrelevante Begriffe nicht darstellen lassen. Sobald das Kind in der Lage ist, einfache oder auch schon komplexe innere Bilder aufzubauen, können diese auf den Verstehens- und den Produktionsprozess von Sprache angewendet werden.

Dieser Zusammenhang zeigt sich auch im Entwicklungsprozess, sobald Kinder in der Lage sind, Sprache repräsentativ einzusetzen. Können nicht-situationale Aufforderungen zunehmend verstanden werden, wird Sprache auch in der Produktion aus Raum und Zeit gelöst, was wiederum Rückschlüsse auf die Kompetenzen im symbolischen Denken zulässt.

4.3 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Wahl der Items und Kategorien

Es wurde versucht, theoriegeleitet Begriffe aus dem Alltag des fünfjährigen Kindes zu finden, welche für den Bereich KÖRPER in der Möglichkeit der körperlichen Darstellung von einfachen, konkreten Gesten hin zu variantenreicher Darstellung zunehmend komplexer wurden.

Auch im Bereich SPRACHE wurde auf die Entwicklung vom Konkreten zum Abstrakten Rücksicht genommen, um eine gute Vergleichbarkeit der Beurteilungskriterien zu erhalten.

War z.B. im Bereich KÖRPER-Kategorie 1 das Item „Stift“ über typische Handhaltung und Handlung ausreichend charakterisiert, so galt für den Bereich SPRACHE in Kategorie 1, dass Form und Funktion (z.B. für „Ball“) als hinlängliche Kriterien dienten.

Trotz intensiver Überlegungen zur Auswahl der Items und Zuordnung zu den vier Kategorien stellten sich manche Items als zu einfach oder zu schwierig heraus.

Daher werden im Folgenden einige Items kritisch beleuchtet, wobei sowohl die grundsätzliche Eignung der Items zur vorliegenden Studie als auch die Zuteilung zur jeweiligen Kategorie neu überdacht werden sollten. Überlegungen zur Kategorienbildung für eine eventuelle Folgeuntersuchung werden im Kapitel 5.3.3 weiter diskutiert.

4.3.1 Items aus dem Bereich KÖRPER

KÖRPER-Interpretation, Kategorie 2

Der Auswahl der Begriffe aus Kategorie 2 wurde folgende Überlegung zugrunde gelegt: Die Items sollten sich in ihrer Komplexität im Vergleich zur ersten Kategorie steigern. Es gab mehrere Variationsmöglichkeiten der gestischen Darstellung, wobei der Grad der Symbolisierung auch von der abstrakteren IO-Geste bis hin zur direkt-assoziativen BPO-Geste abgewandelt werden konnte.

Item „Frosch“

Beim Item „Frosch“ war es 37 (94,9 %) von 39 Kindern möglich, den von der Versuchsleiterin pantomimisch dargestellten Begriff schon in der ersten Darstellungsebene zu erkennen.

Während des Untersuchungsgangs hat sich gezeigt, dass das Einnehmen der typischen Körperhaltung für Frosch von Seiten der Versuchsleiterin bei den Kindern sofort die Assoziation „Frosch“ hervorrief. Dies könnte daran liegen, dass Kindergartenkindern das Bewegungsspiel „Hüpfen wie ein Frosch“ sehr geläufig ist, und die Position mit gespreizten Fingern und Händen zwischen den Knien am Boden sofort das innere Bild „Frosch“ entstehen ließ.

Das Item „Frosch“ ist somit in Bezug auf die Interpretation nonverbalen Körperausdrucks für das fünfjährige Kind leichter zu erkennen als z.B. das Item „Fotoapparat“ aus KÖRPER-Kategorie 1. Hier war es 25 Kindern (64,1 %) möglich, das dargestellte Item in der ersten Darstellungsebene zu erkennen.

Das Item „Frosch“ wurde Kategorie 2 zugeteilt in der Annahme, dass es für die Kinder schwieriger zu erkennen ist als Items aus Kategorie 1. Dies hat sich aber in der Untersuchung als nicht zutreffend herausgestellt.

Item „Messer“

Beim Begriff „Messer“ aus derselben Kategorie fiel die hohe Streubreite in der Punktevergabe auf. 5 Kindern war es nicht möglich, das gestisch dargestellte Messer der Versuchsleiterin zu erraten. 5 Kinder benötigten dafür alle drei Darstellungsebenen bis hin zur BPO-Geste (Zeigefinger symbolisiert das Messer) inklusive der gezeigten Handlung „Schneiden“.

9 Kinder erreichten die Bewertungszahl zwei, 20 Kinder erkannten den Begriff Messer bereits an der für Messer typischen Handhaltung und der Handlung „Brot streichen“ und wurden dafür mit der Bewertungszahl drei beurteilt.

Damit scheint das Erkennen der gestischen Darstellung für das Wort „Messer“ sehr schwierig gewesen zu sein und sollte, vergleicht man es mit den Leistungen zum Begriff „Frosch“, nicht derselben Kategorie zugeordnet werden.

Mehrere Kinder verknüpften mit der gestischen Darstellung von „Messer“, Variante 1 („dem Streichen eines Brotes“), Assoziationen wie „Besen“, „Säge“, „Pinsel“, „Bügeleisen“ oder „Bürste“. Somit konnten sie Assoziationen herstellen, die durchaus auch den gezeigten Handbewegungen entsprechen könnten. Dies konnte in der Bewertung aber nicht berücksichtigt werden (siehe Kapitel 5.4.5).

KÖRPER-Interpretation, Kategorie 3

Für Kategorie 3 ließ sich ebenfalls keine Korrelation mit dem Bereich SPRACHE nachweisen. Hier wurden im Bereich KÖRPER die Items „sich waschen“ und „Buch“ gewählt. Die Auswahl der Begriffe der Kategorie 3 erfolgte nach folgenden Kriterien: Um die eigenständige Fähigkeit des Kindes, ein inneres Bild ohne visuelle Unterstützung aufzubauen, zu überprüfen, wurden die dargestellten Items nicht mehr mithilfe von Bildern eingeführt. Zudem sollte es dem Kind im Sinne einer Metarepräsentation gelingen, aufgrund verschiedener typischer Handlungssequenzen den entsprechenden Begriff zu finden.

Item „Buch“

Besonders die Interpretation des Begriffes „Buch“ erwies sich als sehr schwierig. Hier konnten nur 6 der insgesamt 39 Kinder (15,4 %) die Höchstpunktezahl 3 erreichen, 15 Kinder (38,5 %) bekamen die Bewertungszahl 0.

In der ersten Darstellungsebene (Punktezahl 3) wurde das Buch symbolisch mit beiden Händen hochgenommen, dann in der rechten Hand gehalten, die linke schlug das Buch auf und blätterte einzelne Seiten um.

Einige Kinder hatten besonders zur symbolischen Darstellung des Umblätterns viele Assoziationen (sähen, nähen, Körner, Mais picken), die so nicht in der Bewertung mitberücksichtigt werden konnten, aber Ausdruck dafür sind, dass das Kind viele Assoziationen zu einer Darstellung abrufen kann, die der Handlung auch entsprechen könnten (siehe Kapitel 5.4.5).

Auffallend war jedoch, dass auch auf ein Nachfragen der Versuchsleiterin, bzw. die unterstützende Frage „Oder was könnte es noch sein?“, viele Kinder nicht in der Lage waren, Alternativen zu ihrer ursprünglichen spontanen Interpretation zu finden.

Warum gerade dieses Item sich als das schwierigste aus allen Kategorien in Bezug auf die Interpretation der gestischen Darstellung erwies, kann von der Autorin nicht schlüssig beantwortet werden.

Item „sich waschen“

Diese gestisch dargestellte Handlung wurde von 32 Kindern bereits bei der ersten Darstellungsebene (beide Hände zur Schale geformt und anschließendes Aneinanderreiben beider Hände) erkannt. 4 Kinder errieten den Begriff nach dem zusätzlichen „Aufdrehen des Wasserhahns“ (Darstellungsebene 2) und nur 2 Kinder benötigten die dritte Darstellungsebene mit „Griff zur Seife“, „Waschvorgang der Hände“ und „Gesicht waschen“. Ein Kind konnte das Item nicht erkennen.

Damit war dieses Item eindeutig leichter zu erkennen als „Buch“, und wäre eher mit dem Testitem dieser Kategorie – „Saft einschenken“ – zu vergleichen gewesen. Die symbolische Darstellung von „sich waschen“ wurde häufig assoziiert mit „sich eincremen“, „Creme“ oder „Seife“, was in der Bewertung nicht mitberücksichtigt werden konnte.

Bei den Items „sich waschen“ und „Buch“ aus Kategorie 3 – Interpretation fielen demnach die verschiedenen Assoziationen der Kinder zur gestischen Darstellung auf. Dies wurde zuvor auch schon beim Item „Messer“ erwähnt (siehe oben) und als Fähigkeit interpretiert, auf verschiedene Assoziationen im Erkennensprozess zurückgreifen zu können.

Andererseits war es den Kindern dann aber oft auch nicht möglich, die Einzeleindrücke oder spontanen Assoziationen zu einem Gesamtbedeutungsfeld zu integrieren. Der Bedeutungsgehalt wird aber nur verständlich, wenn er zur Situation in Beziehung gesetzt wird und die vermuteten Zustände selbst wieder zum Gegenstand des (Nach-) Denkens werden. Diese Metakognition im Sinne eines reflexiven Denkens entsteht mit etwa vier Jahren. Bei einigen Kindern war dieser Prozess der Mentalisierung noch nicht ausreichend entwickelt.

KÖRPER-Interpretation, Kategorie 4

Die Auswahl des Items in Kategorie 4 erfolgte nach folgenden Kriterien: Es wurde eine von Lewis et al. (1989) beschriebene Basisemotion („Freude“) als Item ausgewählt. Die zugrunde gelegte Annahme, dass Emotionen als abstrakte Begriffe in Bezug auf die Symbolisierungsfähigkeit schwieriger zu erkennen sind, hat sich mit diesem Item nicht bestätigt. Wie bereits in den Ausführungen zu Hypothese 3 (Kapitel 5.2.4) besprochen, waren die Basisemotionen für die Kinder mehrheitlich leicht zu interpretieren.

Für Kategorie 4 im Sinne der schwierigsten und abstraktesten Interpretationsebene wären sekundäre Emotionen, wie z.B. Stolz oder Verlegenheit wahrscheinlich besser geeignet, da sekundäre Emotionen die kognitive Fähigkeit zur Selbstreferenz, den Erwerb sozialer Standards sowie Regeln des Verhaltens bedürfen, um die Herausbildung eines geteilten Bedeutungsvorrats als Grundlage der Dekodierung zu entwickeln.

Item „Freude“

Für die Interpretation der gestischen Darstellung von „Freude“ erreichten 29 von 39 Kindern die Höchstpunktzahl 2. Sie konnten also bereits an der Gesamtkörperdarstellung der Versuchsleiterin den Begriff erkennen.

Interessant war dennoch die Beobachtung, dass es manchen Kindern nicht gelang, die subjektive Wahrnehmung des Gesehenen so aufzuschließen, dass sie emotionale Bedeutung erhielt und als Symbol verstanden werden konnte. So interpretierten sie die von der Versuchsleiterin mittels Gesamtkörperausdrucks (Darstellungsebene 1) dargestellte Emotion „Freude“ mit „hüpfen“, „Pferd“ oder „Sport“. Das legt die Vermutung nahe, dass diese Kinder die von Greenspan (2007) beschriebene Fähigkeit, eine Wahrnehmung von der mit ihr verbundenen Handlung zu trennen, damit sie zu einem freistehenden Bild werden kann, noch nicht ausreichend entwickelt haben (siehe Kapitel 2.1.6).

KÖRPER-Produktion, Kategorie 4

Für Kategorie 4 – Produktion gilt ebenso wie für Kategorie 4 – Interpretation, dass sich durch die Auswahl von primären Emotionen als Items ein gegenteiliger Effekt gezeigt hat und diese Kategorie nicht wie angenommen die schwierigste war.

Item „Ärger“

30 Kindern war es möglich, das Item „Ärger“ mittels Gesamtkörperausdruck und zusätzlichem mimischen Ausdruck darzustellen. Dafür wählten die Kinder bevorzugt „Stirn runzeln“, „zusammengebissene Zähne“, „stechender Blick“ und/oder „schmale Lippen“. Damit bestätigt sich die Annahme aus der Theorie, dass emotionale Gesichtsausdrücke konventionelle, kulturunabhängige Zeichen sind, die sich primär auf der Grundlage angeborener Reiz-Reaktions-Muster herausbilden. Diese von Ekman und Friesen (1978) genannten „Affect Displays“ signalisieren eine spezifische Emotion und stellen charakteristische Ausdrucksbewegungen im Gesicht dar (siehe dazu Kapitel 2.1.4).

Es fiel auf, dass einige Kinder sehr unsicher waren und die Emotion zwar mittels Mimik darstellen konnten, der gesamtkörperliche Ausdruck meist aber sehr verhalten war. Dies könnte auf eine entsprechende Sozialisation in Bezug auf das Ausleben von negativen Emotionen hinweisen.

4.3.2 Items aus dem Bereich SPRACHE

SPRACHE-Interpretation, Kategorie 2

Die Items aus Kategorie 2 sollten im Vergleich zu den Items aus Kategorie 1 mehr Variabilität in der sprachlichen Beschreibung ermöglichen. Sie waren durch mindestens drei verschiedene Beschreibungsebenen charakterisierbar und eröffneten zudem mehr Variationsmöglichkeiten in der Umschreibung, so war neben Funktion und Aussehen auch eine Beschreibung mittels semantischer oder örtlicher Zuordnung möglich.

Bei der Auswahl der Beschreibungsebenen der Items, die durch die Versuchsleiterin umschrieben wurden und vom Kind erkannt werden sollten, wurde darauf geachtet, dass die Beschreibung sich dem Begriff annähert – von der komplexeren symbolischen Vorstellung hin zu direkten Assoziationen (z.B. „Ampel“: auf der Straße an der Kreuzung – regelt den Verkehr – rotes, gelbes, grünes Licht).

Item „Ampel“

Das wohl auffälligste Item im Bereich SPRACHE war das Wort „Ampel“. Alle 39 untersuchten Kinder haben für dieses Item mittels der ersten Erklärungsebene „es steht auf der Straße an der Kreuzung“ die Höchstpunktezahl erreicht. Zusätzlich fiel auf, dass die Kinder den Begriff sehr schnell erraten konnten, es gab kaum Kinder, welche einen zweiten Rateversuch benötigten oder zuerst auf andere Begriffe wie „Auto“ tippten. Selbst Kinder, die in der Interpretation der Items der Kategorie 1 – Interpretation („Uhr“, „Banane“), welche in der Ausarbeitung des Untersuchungsbogens als sehr alltagsrelevante Worte eingeschätzt wurden, geringe Punktezahlen erreichten, waren in der Lage, das Wort „Ampel“ auf Anhieb zu erraten.

Dieses auffallende Ergebnis war von den Autorinnen nicht erwartet worden und ist auch nicht wirklich nachvollziehbar. Ein Erklärungsansatz wäre die Verkehrserziehung im Kindergarten, da alle getesteten Kinder einen Kindergarten besuchten. Da aber auch andere Items sehr alltagsnah sind, erscheint diese Begründung den Autorinnen nicht als ausreichend. Es zeigte sich aber nun deutlich, dass dieses Item als sehr einfach einzustufen ist und damit grundsätzlich infrage gestellt werden sollte. Zudem war aufgrund dieses stark abweichenden Ergebnisses offensichtlich eine gute Vergleichbarkeit der Kategorie 2 mit anderen Kategorien aus dem Bereich SPRACHE und KÖRPER nicht mehr unverfälscht möglich.

Item „Biene“

Auch das Item „Biene“ aus dieser Kategorie 2 – Interpretation wurde von einem Großteil der Kinder (87 %) auf Anhieb erraten. Die Kinder konnten somit aufgrund der Erklärung „es fliegt von Blume zu Blume“ den Begriff unmittelbar abrufen. Im Vergleich zu den Items aus Kategorie 1 – Interpretation, für die 87 % („Uhr“) bzw. 51 % („Banane“) den höchsten Punktwert erhielten, ist dies ein sehr hoher Wert, somit ist auch dieses Item als relativ einfach zu betrachten.

SPRACHE-Interpretation, Kategorie 3

Die Auswahl der Items aus Kategorie 3 orientierte sich an einer zunehmenden Variationsmöglichkeit im sprachlichen Ausdruck, da die Begriffe nicht mehr allein aufgrund von Merkmalen wie Aussehen und Funktion beschreibbar waren. Vielmehr erforderte das Verständnis dieser Items den Aufbau komplexerer innerer Bilder, da die Begriffe nicht mehr gegenständlich waren.

Im Bereich SPRACHE hatte das Kind die Aufgabe, die Items „Urlaub“ und „träumen“ anhand der Umschreibung der Versuchsleiterin zu erkennen.

Diese Items waren eindeutig schwieriger zu erraten als die Items der beiden ersten Kategorien. 10 Kinder („Urlaub“) bzw. 11 Kinder („träumen“) waren nicht in der Lage, die Begriffe zu erraten. Es war ihnen somit auch anhand von drei Beschreibungsebenen nicht möglich, das Wort korrekt abzurufen. Dies entspricht den in der Theorie erläuterten Entwicklungsprozessen von „konkret“ nach „abstrakt“, welche das Kind im Erfassen von Repräsentationen durchläuft.

SPRACHE-Produktion, Kategorie 3

Die Items der Kategorie 3, welche das Kind mittels sprachlicher Mittel umschreiben sollte, waren in ihrer Komplexität deutlich schwieriger als die Items aus den Kategorien 1 und 2, da sie nicht anhand perzeptueller und funktionaler Kriterien beschrieben werden konnten. Vielmehr war das Kind gefordert, komplexe innere Bilder zur Bewältigung der Aufgabe heranzuziehen und vor allem den Blickwinkel des Gegenübers mitzubersichtigen – es musste zur Umschreibung Merkmale heranziehen, von denen es annehmen konnte, dass sie dem Gegenüber Nachvollziehbarkeit gewährleisten und ihm helfen, das Wort zu erraten.

In der Beurteilung dieser Items wurde besonders darauf geachtet, ob die kindlichen Äußerungen eine hohe Komplexität und Variabilität aufwiesen bzw. ob das Kind in der Lage war, sich dem Begriff auf unterschiedliche Weise anzunähern.

Item „reparieren“

Besonders bei diesem Item fiel sehr stark auf, dass viele der untersuchten Kinder keine genaue Vorstellung von der Bedeutung dieses Wortes hatten. Auf die Frage „Kennst du dieses Wort?“ antworteten die Kinder zwar mit „Ja“, bei dem Versuch, den Begriff zu umschreiben, zeigte sich aber, wie eingeschränkt das Bedeutungswissen gerade bei diesem Item war. Die Verbindung zu Werkzeug wurde zwar häufig hergestellt, die Kinder verwendeten aber kaum eine nahe liegende Umschreibung wie z.B. „Das muss man machen, wenn etwas kaputt ist.“ Für eine Erklärung auf diese Weise wäre das Heranziehen eines kausalen Ereignisstrangs notwendig, was für einen Großteil der Kinder nicht möglich war. Zudem wäre der Hinweis „das macht man“ hilfreich, um zu vermitteln, dass es sich beim zu erratenden Begriff um ein Tätigkeitswort handelt.

An dieser Stelle zwei Beispiele für Umschreibungen des Items „reparieren“:

- „beim Haus – ein Schraubenzieher – kann man weiterbauen“
- „mit kleinem Ding so machen – Koffer – helfen“

In dem Unvermögen, den Begriff ausreichend zu umschreiben, konnte häufig beobachtet werden, dass die Kinder Assoziationsketten bildeten, die offensichtlich mit persönlichen Erfahrungen verknüpft waren, für das Gegenüber aber nicht wirklich nachvollziehbar waren und sich vor allem von der Umschreibung des Wortes immer mehr entfernten. („Auto ist kaputt – da kommt ganz viel Rauch raus – es kann nicht mehr fahren – nach Amerika verkauft“ / „Fahrrad reparieren – Autos – Boot – Drachen steigen“ / „eine Leiter und ein Hammer – da kann man Holz zerschneiden – neue Ziegel einsetzen – und ein Loch graben und eine Blume einsetzen“)

In all diesen Versuchen, sich dem Begriff anzunähern, zeigt sich, dass die Kinder von dem Wort reparieren zwar meist annehmen, es zu kennen, es in seiner Bedeutung aber noch keineswegs voll erfasst haben.

Besonders im Vergleich mit dem zweiten Item aus dieser Kategorie („Geburtstag“) ist dieses Wort als wesentlich schwieriger einzustufen.

SPRACHE-Interpretation Kategorie 4

Für Kategorie 4 wurden die von Lewis et al (1989) beschriebenen sechs primären Emotionen (Freude, Furcht, Ärger, Kummer, Ekel, Überraschung) als Items herangezogen. Um Emotionen sprachlich zu umschreiben, werden meist kausale Zusammenhänge oder zeitliche Abläufe herangezogen (warum – weil, wenn – dann), was eine höhere Komplexität im symbolischen Denken erfordert, da damit auch zeitliche Dimensionen und kleine Handlungsabläufe symbolisiert werden müssen.

In der Beurteilung wurde ebenfalls die Variabilität der Umschreibung bewertet, also die Fähigkeit des Kindes, sich dem Begriff auf unterschiedliche Weise anzunähern.

Item „Trauer“

Für die Interpretation des Items aus Kategorie 4 („Trauer“) erhielten 34 Kinder (87,2 %) die höchste Punktezahl 2. Die Interpretation des erklärten Begriffs war diesen Kindern anhand der Erläuterung eines kausalen Zusammenhangs („so fühle ich mich, wenn ich mein liebstes Kuscheltier verloren habe“) möglich und damit wesentlich einfacher als die Items aus Kategorie 3.

SPRACHE-Produktion Kategorie 4

Das Item der Kategorie 4 „Furcht“ wurde den Kindern auf verschiedene Arten angeboten, um eventuelle Verstehensschwierigkeiten zu minimieren („Kannst du dem Pauli ‚Furcht‘ oder ‚Angst haben‘ erklären?“).

Die Kinder sollten diesen Begriff anhand kausaler Abfolgen umschreiben, hatten aber auch die Möglichkeit, die Wortart sprachlich deutlich zu machen, indem sie in ihrer Umschreibung darauf verwiesen, dass es sich um eine Bezeichnung für ein Gefühl handelt (z.B. „so geht es mir wenn ...“).

Item „Furcht“

In der Produktion von Umschreibungen für die Emotionsbezeichnung „Furcht“ erreichten 23 Kinder (59 %) die höchste Punktezahl von 2 und waren somit in der Lage, das Item auf zwei verschiedene Arten zu umschreiben (z.B. „das habe ich in der Nacht, wenn es ganz finster ist“ und „wenn ich einen gefährlichen Wolf sehe“). 12 Kinder erreichten einen Punkt, konnten den Begriff also mittels einer Umschreibungsmöglichkeit erläutern, 4 Kinder waren gar nicht in der Lage, das Item zu umschreiben. Auffallend war, dass die Kinder durch ihr sprachliches Angebot nur sehr vereinzelt auf die Wortart verweisen konnten (z.B. „so fühle ich mich, wenn“ oder „so geht es mir, wenn ...“).

Es bestand eine deutliche Diskrepanz zwischen Interpretation und Produktion im Bereich SPRACHE, welche sich in der Auswertung der Ergebnisse als signifikant darstellen ließ.

4.3.3 Zuordnung der Items zu einzelnen Kategorien

Schon im Lauf der Untersuchung hatte sich gezeigt, dass einige Items für die Kinder besonders schwer waren, während andere wiederum zu leicht erschienen, auch wenn ausgehend von den theoretischen Überlegungen etwas anderes zu erwarten gewesen wäre. Dieser Eindruck der Autorinnen konnte nach der Auswertung der Ergebnisse bestätigt werden.

So war z.B. das Item „Frosch“ aus dem Bereich KÖRPER sehr leicht für die Kinder zu erkennen und fand eine Entsprechung im Interpretieren des Items „Ampel“ aus derselben Kategorie im Bereich SPRACHE. Diese beiden Items erschienen für fünfjährige Kinder zu einfach und müssten in der Überarbeitung des Untersuchungsbogens grundsätzlich neu überdacht werden.

Das Item „Messer“ aus KÖRPER-Interpretation, Kategorie 2 war für viele Kinder sehr schwierig und deshalb einerseits nicht gleichzusetzen mit dem Item „Frosch“ aus derselben Kategorie, andererseits auch nicht mit „Biene“, dem Äquivalent aus dem Bereich SPRACHE. Dasselbe gilt für das Item „Buch“ aus der Kategorie 3. Dieses Item hatte sich insgesamt als das schwierigste erwiesen.

Aufgrund der daraus entstehenden stark unterschiedlichen Punktwerte in den Kategorien 2 und 3 im Bereich Interpretation waren die Vergleiche dieser Kategorien nur bedingt möglich. In der Analyse der Ergebnisse zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Bereichen KÖRPER und SPRACHE.

Auch im Vergleich einzelner Kategorien ließen sich durchwegs signifikante Korrelationen oder signifikante Tendenzen nachweisen. Lediglich in den Kategorien 2 und 3 für Interpretation zeigte sich keine Korrelation. Es erscheint naheliegend, dass die oben genannten stark abweichenden Items dieses Ergebnis mit beeinflusst haben.

Sollten Emotionen als abstrakte Begriffe Hinweis geben auf den Grad der Symbolisierung, so müssten besonders die Sekundäremotionen als zusätzliche Items herangezogen werden, da hier kognitive Prozesse wie Selbstreferenz, das Einbeziehen der Perspektivenübernahme und sozial anerkannte Bedeutungszuschreibungen für Ausdrucks- und Mitteilungskomponenten wichtig werden.

Eine andere Möglichkeit wäre, das breite Spektrum der Empfindungen miteinzubeziehen, indem einzelne Emotionen in unterschiedlichen Intensitätsstufen dargestellt bzw. beschrieben werden. Durch eine Dimensionsanalyse könnte der variantenreiche körperliche Ausdruck einerseits sowie der symbolische Bedeutungsgehalt einzelner Gefühlswörter andererseits besser beurteilt werden (von Ärger hin zu Wut oder von Zufriedenheit hin zu Begeisterung).

Die Autorinnen schließen aus den zuvor thematisierten Beispielen, dass sich die Auswahl der Items nach den theoriegeleiteten Kriterien nur zum Teil als günstig erwiesen hat.

In einer Folgeuntersuchung sollen nun verschiedene Begriffe auf die Schwierigkeit der symbolischen Darstellung überprüft werden. Ausgehend von diesen Ergebnissen kann ein neuer Untersuchungsbogen entwickelt werden, in dem die Items dem Kind mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad anhand der neu erhobenen Mittelwerte angeboten werden.

Die Zuteilung in entsprechende Kategorien hat sich als nicht notwendig erwiesen, wenngleich die Überlegungen, von konkret zu abstrakt, von einfachen Begriffen zu komplexen Handlungsabläufen Grundlage der Auswahl bleiben sollen. Auf diese Weise könnte dem Grundgedanken der Untersuchung entsprochen werden, während die strenge Zuordnung zu einzelnen Kategorien wegfiel.

Zu Beginn der Erhebung wurden dem Kind sowohl im Bereich KÖRPER als auch im Bereich SPRACHE 10 Bildkarten, unter denen auch die späteren Items aus den Kategorien 1 und 2 waren, vorgelegt. Das Kind wurde aufgefordert, die Bilder zu benennen. Die Autorinnen wollten damit einerseits sicherstellen, dass das Kind die Begriffe kennt. Andererseits wurde das Weglassen der Bildkarten in den Kategorien 3 und 4 damit begründet, dass das vorherige Betrachten und Benennen der Bilder dem Kind helfen könne, die entsprechende innere Repräsentation später abzurufen.

Um den Schwierigkeitsgrad innerhalb der Untersuchung zu steigern, wurde für die Kategorien 3 und 4 auf Bildmaterial verzichtet. Es zeigte sich aber, dass nur wenige Kinder versuchten, auf Einzelheiten der zuvor gezeigten Bilder zu verweisen oder offensichtlich überlegten, welches der gezeigten Bilder sie noch nicht erraten hatten. Ein Großteil der Kinder schien das zuvor gezeigte Bildmaterial nicht mit der danach folgenden Aufgabenstellung in Verbindung zu bringen.

Für eine Überarbeitung des Untersuchungsbogens kann daher ein Weglassen des Bildmaterials in Erwägung gezogen werden, da alle ausgewählten Items im Wortschatz eines fünfjährigen Kindes repräsentiert sein sollten.

4.4 Schlussfolgerungen

4.4.1 Schlussfolgerungen aus psychomotorischer Sicht

Weg vom tradierten Denkschema, in welchem die Sprache als Träger kognitiver und kommunikativer Funktionen dient, während der Körper im besten Fall Akzente setzt, indem er verbal vermittelte Botschaften betont, unterstreicht oder emotional färbt, wurde in dieser Diplomarbeit ein erweiterter Kompetenzbegriff in Bezug auf das Sprachverständnis des Kindes formuliert.

Dabei wurde der Fokus der Betrachtung auf jenen Beitrag gelegt, den die unterschiedlichen Kommunikationskanäle, verbal wie nonverbal, für den Aufbau kognitiver Strukturen leisten.

Die nicht-sprachliche Bedeutung von Kommunikationssignalen sowie den Erwerb von Symbolen muss das Kind individuell konstruieren. Dabei erfolgen in der ersten Informationsstufe die Auseinandersetzung mit der Umwelt durch sinnliche Erfahrung, der Aufbau von Sinngehalten und die ersten Kodierungen (siehe Kapitel 2.3). Das Erlernen der Bedeutung von Worten stützt sich dabei auf begriffliches Wissen. So wird das Kind z.B. den Begriff „Kamm“ als inneres Bild abspeichern, nachdem es ihn mehrmals in der Hand hielt, mit ihm spielte, experimentierte und seine Funktion erfasste. Über diese gespeicherten Abbilder (Sinneseindrücke) kann das Kind in weiterer Folge unabhängig von Raum und Zeit verfügen. Die in der Untersuchung in den Kategorien 1 und 2 verwendeten konkreten Begriffe aus dem Alltag des Kindes konnten deshalb mehrheitlich erkannt bzw. dargestellt werden.

„Bereits auf der 1. Informationsstufe entwickeln sich im Umgang mit den Wahrnehmungen und Vorstellungen alle Funktionen, die später in die höher kodierten Signalsysteme eingehen“ (Radigk 1998, S. 49). Damit wird der wahrnehmende Körper in den kognitiven Erkenntnisprozess miteingeschlossen. Der Körper dient dabei als „Erkenntnisobjekt“ (Kühn 2002) für die Informationsverarbeitung. Dabei soll zusätzlich zu den allgemein anerkannten auditiven und visuellen Sinnesbereichen die taktil-kinästhetische Sinneswahrnehmung über den Körper mehr Beachtung erlangen. Diese taktil-kinästhetische Wahrnehmung wird in Bezug auf die dynamische, aktive Interaktion mit der Umwelt bedeutungsvoll und sinnstiftend. Über den Körper erlebtes Handeln befähigt zu geistigem Handeln, indem sensomotorische Handlungsschemata verinnerlicht werden und die Vorstellungsfähigkeit unterstützen.

Die Informationsverarbeitung wird aber nicht nur über die Menge der gespeicherten Erfahrungen beeinflusst, sondern auch durch die Art der vorangegangenen Erfahrungen. Damit wird der Körper auch zum „Erkenntnisobjekt“ (Kühn 2006). Symbole entspringen nicht ausschließlich früheren Schichten sensomotorischer Intelligenz, wie dies die Theorie Piagets vorgibt (siehe Kapitel 2.1.6), sondern sie müssen, folgt man den Forschungsergebnissen Greenspans (2007), bei ihrer Entstehung auch mit relevanten emotionalen Erfahrungen aufgeladen werden.

Damit bilden zum einen präverbale gestische Interaktionen den Kontext für das Meistern bedeutungsvoller verbaler Symbole, andererseits dient der Körper als Vermittlungsinstanz, indem abstrahierte Körperprinzipien im Verstehensprozess als Erkenntnisinstrumente fungieren. So fällt es dem Kind z.B. leichter, den „Ärger“ der Mutter einzuschätzen, wenn es zusätzlich zur sprachlichen Information auch deren Mimik und Gestik als Interpretationshilfe dazu nimmt.

Um in die abstrakte Welt des Denkens und der Sprache eintreten zu können, braucht das Kind reale Sinneserfahrungen. Mithilfe der sprachlichen Kommunikation entsteht ein Mittel, diese Erfahrungen lautsprachlich zu strukturieren. „Die Inhalte (Kenntnisse, Handlungen) sind gewissermaßen mehrfach kodiert, mit unterschiedlichen inneren Repräsentations- und Handlungsmöglichkeiten“ (Radigk 1998, S. 61). Es hat sich gezeigt, dass es Kindern leichter fiel, auf verinnerlichte Handlungsengramme zurückzugreifen, als entsprechende innere Repräsentationen zur verbalen Umschreibung abzurufen. So gelang es den Kindern z.B. besser, „sich anziehen“ gestisch darzustellen, als das Wort „reparieren“ sprachlich zu umschreiben. Beim Wort „Ball“ beispielsweise waren manche Kinder geneigt, aufzustehen und das Ballschießen zu symbolisieren, bevor sie eine verbale Beschreibung gaben.

Dasselbe zeigte sich im Verstehensprozess. Beim Erkennen des Items „Frosch“ konnten die Kinder z.B. schnell auf innere Bilder zurückgreifen, während es ihnen schwerer fiel, aufgrund der Umschreibungen zu „Biene“ das richtige Wort zu finden. Damit finden wir Corsinis (1969) Annahme bestätigt, dass es kleineren Kindern leichter fällt, Informationen in Form von Bildern im Gedächtnis abzuspeichern und nicht in Form von sprachlichen Repräsentationen (siehe Kapitel 2.3). Gerade diese Wechselwirkung der Kodierungsstufen könnte in der Förderung von Kindern mit Sprachverständnisproblemen einen Erfolg versprechenden Ansatz bieten.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass nonverbale Kommunikation als Informationsträger für vorhandene innere Repräsentationen gesehen werden kann. Einerseits bauen die abstrakten Sinnstrukturen der übergeordneten Verarbeitungsebenen auf den sinnlich konkreten Fähigkeiten der untergeordneten Ebenen auf. Hierbei finden wir Bestätigung in der Annahme Damasio (1997), dass unsere Wahrnehmungserfahrungen in „dispositionellen Repräsentationen“ verkörpert sind (siehe Kapitel 2.1.3). Für die Konstruktion einer inneren Vorstellung oder für das Verstehen eines Symbols werden diese Wahrnehmungsrepräsentationen aktiviert. Somit ist vor jedem sprachlichen Handeln bereits ein sensomotorisches Wissen über die Umwelt vorhanden.

Andererseits dient uns der Körper als Erkenntnissubjekt, indem wir über Interaktionsprozesse zu sozial und kulturell kontrolliertem Erfahrungswissen gelangen. Die Symbol- und Zeichenfunktion von Sprache basiert auf einer übergeordneten Darstellungsfähigkeit, die zwischen sprachlichen und nonverbalen Wissensstrukturen vermittelt (in Anlehnung an Damasio 1997, S. 152-155).

Bestätigung dieser Annahme finden wir auch in der phänomenologischen Sichtweise Merleau-Pontys (1945). Dem Körper bzw. dem Leib kann somit „als Mittel der Erfahrung und Orientierung in der Welt“ Bedeutung zugemessen werden. „Die gelebte Welterfahrung“, das „Zur-Welt-Sein“ strukturiert die Welt auf sinnvolle Weise und bietet die Möglichkeit in einer sozialen Welt zu bestehen. „Mein Leib ist ... bezüglich der wahrgenommenen Welt ... das Werkzeug all meines ‚Verstehens‘. ... Der Leib ist es, der nicht nur Naturgegenständen, sondern auch Kulturgegenständen, wie etwa Worte es sind, ihren Sinn gibt“ (Merleau-Ponty 1966, S. 275). Wie sonst könnte man sich z.B. eine innere Repräsentation zu „warm“ vorstellen?

Demnach lässt die Beurteilung körperlichen Ausdrucksgeschehens Rückschlüsse auf die symbolische Denkentwicklung sowie auf sprachliche Verstehenskompetenzen des Kindes zu.

4.4.2 Schlussfolgerungen aus logopädischer Sicht

Die Erfahrungen der Autorinnen in der täglichen Auseinandersetzung mit spracherwerbsauffälligen Kindern haben sich durch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigt.

Die Entwicklung der Fähigkeit, Sprache kompetent verstehen und anwenden zu lernen, setzt einen komplexen Prozess der Auseinandersetzung mit der Ding- und Personenwelt voraus. Die Entwicklung von Erkenntnissen im sprachlichen Bereich kann niemals isoliert betrachtet werden, sondern zeigt sich eingebettet in den gesamten Entwicklungs- und Erkenntnisprozess des Kindes.

Sprachlich-symbolische und körperlich-symbolische Kompetenzen beeinflussen und ergänzen sich wechselseitig. So zeigte sich in der Beobachtung der Kinder im Rahmen dieser Untersuchung, dass bei einem „Fehlen der Worte“, wenn das Kind also keine ausreichenden sprachlichen Mittel zur Verfügung hatte, gerne auf symbolische Gesten zurückgegriffen wurde. Items wurden mittels körperlichen Ausdrucksgeschehens dargestellt, wenn das Kind sich nicht in der Lage sah, das Wort zu umschreiben. (z.B. „Ball“: Das Kind stand auf und zeigte symbolisch das Schießen eines Balles mit dem Fuß.)

Gelungene sprachliche Kommunikation setzt voraus, dass sinngeladene innere Repräsentationen aufgebaut und abgerufen werden können, und dass genügend lexikalische Einträge vorhanden sind, die mit diesen inneren Bildern verlässlich in Verbindung gebracht werden.

„Hat ein Kind Mühe, Sprache zu verstehen, bleibt es auf nonverbale Informationen, die sich aus der Situation ergeben, angewiesen. Es versucht, die Situation, die anwesenden Menschen und Gegenstände so miteinander in Beziehung zu bringen, wie es ihm logisch erscheint. Es kann sich nicht vom Hier und Jetzt lösen und mittels Sprache Bezüge ... herstellen. Wird die Sprache dann bei guten auditiven Wahrnehmungsleistungen dennoch scheinbar erworben, bleibt sie oberflächlich und wenig flexibel und wird in der Regel dazu verwendet, das, was im Moment passiert, verbal zu begleiten“ (Mathieu 2007, S. 5 f.).

Das Kind erwirbt seine sprachliche Kompetenz in der Interaktion, und der körperliche Ausdruck ist ein entscheidendes Mittel, das die Verlässlichkeit der Symbolisierung stützt und begleitet. Im Verstehensprozess dienen dem Kind mimische, gestische und situative Elemente als Stütze, um das Verstehen des Sprachangebotes zu erleichtern und zu ergänzen. Für therapeutische Interventionen erscheint es daher als unbedingt notwendig, diesen Unterstützungsrahmen zur Entwicklungsbegleitung sinnvoll zu nützen und in die Planung von Fördermaßnahmen einzubeziehen. Diesem Anspruch wird man in der Förderung kleiner Kinder, welche noch nicht in den Prozess der Sprachproduktion eingestiegen sind, immer mehr gerecht. Bei therapeutischen Interventionen bei Kindern im Vorschulalter, welche bereits in der Lage sind, sich sprachlich auszudrücken, wird dieses kommunikationsstützende Mittel aber kaum berücksichtigt.

Besonders die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme schien für Kinder, die mit den im Abstraktionsgrad gesteigerten Items der Kategorie 3 Probleme hatten, noch nicht gut ausgeprägt zu sein. So wurde z.B. das Item „Fahrrad“ mit den Worten „da kann man Fahrrad fahren – anstoßen kann man am Haus – kann man sich anhauen“ umschrieben. Dieses Beispiel zeigt, dass das betreffende Kind den Begriff mit sehr persönlich gefärbten Merkmalen umschreiben konnte.

Es war ihm allerdings nicht möglich, sich in die Perspektive des Gegenübers zu versetzen und damit relevante, prototypische Merkmale für das vorgegebene Wort zu finden, um damit das Erkennen des Wortes möglich zu machen.

Metasprachliche Kompetenz, die Fähigkeit, mittels Sprache über Sprache zu reflektieren, setzt gute symbolische Kompetenzen voraus. Um eine Grundlage für den weiteren Wissenserwerb zu schaffen, erscheint die frühe Förderung der Symbolik unabdingbar. Nur durch sichere innere Repräsentationen kann das Kind sich von konkreten Vorstellungen hin zu abstrakten Repräsentationen entwickeln und damit die Basis für komplexe Denkmuster erwerben.

Um den gezeigten Zusammenhängen zwischen der Symbolisierungsfähigkeit in den Bereichen KÖRPER und SPRACHE gerecht zu werden, darf Förderung oder Therapie von Störungen im Symbolerwerb keine isolierte Förderung sprachlicher Kompetenzen darstellen, sondern muss das Kind in seiner Gesamtheit und damit das Kind mit all seinen Kompetenzen erfassen.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt die Annahme, dass der Spracherwerb sich auf körperliche Interaktionsprozesse stützt und diese beiden Bereiche sich Hand in Hand entwickeln. Damit machen diese Ergebnisse auch Mut, vermehrt körperliche Aspekte in die Förderung sprachlicher Kompetenzen mit einzubeziehen und sie bestätigen bereits vorliegende Therapiemethoden, welche versuchen, diesem Zusammenhang gerecht zu werden.

4.4.3 Bedeutung der Ergebnisse für die Differentialdiagnostik von sprachlichen Entwicklungsstörungen

Besonders in der differentialdiagnostischen Betrachtung von Spracherwerbsstörungen erweist sich die genauere Abklärung der Symbolisierungsfähigkeit des Kindes als sehr sinnvoll.

Bei Kindern, die im körperlichen und auch sprachlichen Bereich niedrige Werte zeigten, war sehr deutlich zu sehen, dass generelle Probleme beim Abruf innerer Repräsentationen den Prozess der Symbolkompetenz in beiden Bereichen hemmten. Im Gegensatz dazu fielen einzelne Kinder im Rahmen der Untersuchung auf, die im körperlichen Ausdruck deutlich besser abschnitten als im sprachlichen. Dies könnte auf Defizite im Wortabruf hindeuten, die nicht im symbolischen Bereich, sondern vielmehr im Abruf von entsprechenden Wortformen begründet sind. Auch dies entspricht dem theoretischen Ansatz, dass Bedeutung und Wortform in zwei verschiedenen Systemen gespeichert sind, welche miteinander korrespondieren.

Ein anderes Erklärungsmodell für die unterschiedlichen Werte in den beiden Bereichen wäre, dass sich bei diesen Kindern gerade eine Weiterentwicklung im symbolischen Bereich zeigt, die sich möglicherweise in Folge auf die Sprache ausweitet. Das hieße, dass die Kinder im körperlichen Bereich einen Entwicklungsschritt bereits vollzogen haben, welcher im sprachlichen Bereich noch nicht vollzogen ist. Aus diesem Gesichtspunkt wäre gerade bei solchen Kindern eine Folgeuntersuchung interessant, welche abklärt, ob sich die Entwicklungsniveaus der beiden Bereiche in der darauf folgenden Zeit ausgleichen, oder ob die Differenzen zwischen beiden Bereichen weiterhin beobachtbar sind und damit weitere Erklärungsmodelle heranzuziehen wären.

Die Erfassung von Diskrepanzen zwischen der Möglichkeit, seinen Körper und seine Sprache repräsentativ einzusetzen, ist in der Diagnostik sinnvoll, um die Therapieplanung auf diesen Aspekt abstimmen zu können.

Bei Defiziten in beiden Bereichen kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass eine allgemeine Störung der Symbolisierungsfähigkeit vorliegt. Das Hauptziel in der weiteren therapeutischen Begleitung muss also ein Aufbau von Symbolkompetenz auf nonverbaler und verbaler Ebene sein, welche die Basis für eine weitere Entwicklung im sprachlich-kognitiven Bereich sind.

Zeigen sich diagnostisch deutlich bessere Leistungen im körperlichen Bereich, kann nicht allgemein von einer Störung im symbolischen Bereich ausgegangen werden, vielmehr scheint die Problematik sich bei diesen Kindern spezifisch im sprachlichen Bereich darzustellen. Zum einen können körperliche Ausdruckskompetenzen hier als geeigneter Ansatzpunkt genutzt werden, um Entwicklungsprozesse im sprachlichen Bereich in Gang zu bringen. Zum anderen muss sich die weitere Differentialdiagnostik intensiv mit anderen grundlegenden Fähigkeiten im Sprachbereich beschäftigen, um weitere Ansatzpunkte für eine adäquate Begleitung dieser Kinder zu finden. Hier scheint sich auch eine Möglichkeit zu zeigen, zwischen allgemeinen semantischen Erwerbsstörungen, welche Defizite im Aufbau von Bedeutungsrepräsentationen implizieren, und Wortabruf- oder Wortfindungsstörungen, welche sich vor allem auf den Abruf der Wortformen, nicht aber auf die Repräsentationsfähigkeiten beziehen, zu unterscheiden.

Besonders in Screening-Untersuchungen zum Spracherwerb werden häufig nur isolierte Leistungen wie Artikulation, grammatische Kompetenzen und Fähigkeiten zum Speichern und Wiedergeben von sprachlichem Input getestet. Die nonverbalen Fähigkeiten des Kindes werden oft als unauffällig beschrieben, jedoch muss hier berücksichtigt werden, dass meist lediglich die Beurteilung von motorischen Meilensteinen oder Kompetenzen im grob- und feinmotorischen Bereich herangezogen wird, die Symbolik von körperlichem Ausdrucksgeschehen aber nicht erfasst wird.

Auch in der Förderung sprachlicher Kompetenzen „findet das Sprachverständnis ... keine besondere Berücksichtigung, sondern in erster Linie wird versucht, die sprachproduktiven Auffälligkeiten zu behandeln“ (Zollinger 1995, S. 66). Die therapeutische Intervention setzt so im formalen Bereich an, ohne die ihm zugrunde liegende Fähigkeit zur Symbolisierung zu berücksichtigen.

Die hier vorliegenden Ergebnisse sprechen eine deutliche Sprache: Nur durch eine disziplinübergreifende Erfassung kindlicher Entwicklungsvorgänge kann ein kompetenzorientiertes Bild vom Kind entworfen werden, auf welches sich weitere fördernde Maßnahmen stützen sollten.

4.4.4 Allgemeine Schlussfolgerungen KÖRPER und SPRACHE

Die umfangreiche Literatur über die Sprachentwicklung von Kindern zeigt, dass in den meisten Studien diese Entwicklung mehr oder weniger unabhängig von nonverbalen Faktoren betrachtet wird. Will man die kindliche Fähigkeit zum abstrakt-symbolischen Denken beurteilen, sollten Gesten als nonverbale Symbole miteinbezogen werden, da sie sich parallel zur Sprache entwickeln und deren Erwerb unterstützen.

Vor allem bei Kindern mit Defiziten im Spracherwerb kann der Weg über nonverbale sinntragende Kommunikation eine Unterstützung im Erkenntnisprozess darstellen. Gestik und Sprache entfalten sich mit der zunehmenden Entwicklung des Kindes, es besteht also eine Wechselwirkung zwischen verbalen und nonverbalen Kommunikationsmodi. Kleinere Kinder bzw. Kinder mit einer Sprachverständnisstörung können konkrete nonverbale Repräsentationen leichter verstehen als abstraktere Wörter des Sprachsystems.

Werden nonverbale und verbale Kommunikationskanäle genutzt, um mit dem Kind zu kommunizieren, kann die kommunikative Effizienz optimiert werden, zudem kann eine gegenseitige positive Beeinflussung beider Bereiche erfolgen. Dieser Mechanismus wird zwar in der Förderung von Kleinkindern häufig zum Einstieg in den Spracherwerb genutzt, bei Kindern, die bereits in der Lage sind, sich sprachlich ausreichend verständlich mitzuteilen, aber vernachlässigt.

Folgt man der Hypothese, dass es in der Entwicklung des körperlichen Ausdrucksgeschehens und des Spracherwerbs Abhängigkeiten und wechselseitige Beeinflussung gibt, ist dies eine wichtige Forderung an eine qualitative, mehrperspektivische Diagnostik und Behandlung von Sprachstörungen. Die Organisation der Wahrnehmungsaktivität muss auf verschiedenen Stufen erfasst werden, um das breite Spektrum des Spracherwerbs zu erfassen.

Hiezu kann festgehalten werden, dass es eine hierarchische Abhängigkeit der Entwicklungsstufen gibt, dass also Leistungen auf einer niederen Stufe Voraussetzung sind für die Entstehung von Leistungen auf einer höheren Stufe. Hirsch-Pasek & Golinkoff (1991) verweisen darauf, dass das frühe Sprachverständnis zwar zu linguistischer Kompetenz führt, selbst aber kein rein linguistischer Verarbeitungsprozess ist.

Besonders für den vorschulischen Bereich erscheint den Autorinnen die Erfassung symbolisch-repräsentativer Fähigkeiten entscheidend. Der Großteil des schulisch vermittelten Wissens baut auf sprachlichen Kompetenzen auf, d.h. Wissensvermittlung basiert auf der Fähigkeit des Kindes, Erklärungen zu verstehen und daraus zusammenhängendes und schlussfolgerndes Wissen aufzubauen.

Zum Zeitpunkt des Schuleinstiegs erscheint jedoch die Erhebung von Symbolkompetenz nicht zielführend, da bereits vorhandene Defizite im schulischen Kontext nicht aufgeholt werden können. Vielmehr wäre eine eingehende Erfassung dieser Kompetenzen im vorschulischen Alter geeignet, um entsprechende Fördermaßnahmen zu erstellen und damit den Kindern einen leichteren Übertritt in die Welt des Wissens zu ermöglichen.

„Die Sprache verleiht uns eine große Flexibilität und Ökonomisierung bei der Ordnung unseres Weltwissens. ... Innerhalb und zwischen Begriffssystemen lassen sich neue Verbindungen herstellen, und damit werden wir flexibler. Wir kombinieren Begriffe miteinander und schaffen so eine Realität, die über die unmittelbar beobachtbare und in Ereignisse eingebettete Erfahrung hinausgeht. Ohne Sprache wäre eine solche Realität nicht möglich“ (Szagun 2006, S. 169). Nelson (1985) präzisiert weiter, dass Gesten situationsabhängig bleiben, sie ähneln zwar funktional der Sprache, sind aber weniger symbolisch als verbale Benennungen und mehrdeutiger als Wörter.

Auch Remo Largo spricht sich für eine Förderung der symbolischen Kompetenzen aus: „Die Symbolfunktionen sind die Grundlage von Kreativität und Produktivität. Wenn wir die Erziehung und Ausbildung unserer Kinder möglichst sinnvoll gestalten wollen, müssen wir den Symbolfunktionen gebührend Aufmerksamkeit schenken. ... Symbolfunktionen können wir dem Kind nicht beibringen. Das Kind kann sie nur durch konkrete Erfahrungen selbst erwerben. Wir können aber Wesentliches zu seiner Entwicklung beitragen, wenn wir ihm die dazu notwendigen Erfahrungen ermöglichen, etwa in der Sprachentwicklung, indem wir ihm ausreichend Gelegenheit geben, Sprache in Zusammenhang mit Personen, Gegenständen, Handlungen und Situationen zu erleben“ (Largo 1999, S. 183).

4.4.5 Ausblick für die weiterführende Arbeit

Überlegungen zum Untersuchungs- und Bewertungsmodus im Bereich KÖRPER

Die motorische Ausdrucksfähigkeit des Kindes wurde an seinen Möglichkeiten gemessen, Begriffe in unterschiedlichen Variationen darzustellen. Gleichzeitig sollte dargelegt werden, wie sich anhand der darzustellenden Objekte, Handlungen und Emotionen der Symbolisierungsprozess von einfachen inneren Repräsentationen bis hin zu Metarepräsentationen entwickelt. Dazu wurden verschiedene Items ausgewählt und entsprechend der Theorie von konkreten hin zu abstrakten Begriffen vier Kategorien zugeordnet.

Der Versuch, nonverbales Verhalten zu kodieren, hat sich teilweise als nicht zufriedenstellend erwiesen. Die Rohdatengewinnung mittels Videoanalyse und Auswertung anhand festgeschriebener Kategorien / Darstellungsebenen brachte zwar einerseits vergleichbare Ergebnisse, führte aber nicht unweigerlich auch zu einer besseren Erkenntnis körpersprachlicher Phänomene. Aufgrund der vorgegebenen Bewertungspunkte bekamen z.B. auch jene Kinder lediglich die Bewertungszahl drei, die in ihrem gestischen Ausdruck eine eindeutig größere Variabilität und damit eine reifere Leistung zeigten. So wurde z.B. das Item „Katze“ von einem Kind dargestellt durch Krabbeln, Milch-Schlecken, sich-Kratzen und sich-Putzen, sich-am-Erwachsenen-Anschmiegen oder Lauern und zum-Sprung-Ansetzen, während ein anderes Kind auf allen Vieren krabbelte, Milch schleckte und die Pfote leckte. Beide Kinder bekamen aufgrund des zugrundeliegenden Beobachtungsschemas die Bewertungszahl 3 für mindestens drei charakteristische Handlungen für „Katze“.

Zudem konnte die Qualität einer Körperbewegung nicht mitberücksichtigt werden, da entsprechende Bewegungsparameter in der Erhebung nicht vorgesehen waren. Im Verstehensprozess nonverbalen Verhaltens ist aber gerade die Intensität des körperlichen Ausdrucks sehr aufschlussreich.

Hier erwies sich die quantitative Erhebung als nicht günstig bzw. nicht ausreichend. Hinsichtlich der empirischen Datenerfassung nonverbalen Verhaltens fehlte für die qualitative Bewegungstranskription eine passende Kodierungssprache. Die von den Autorinnen angestrebte ganzheitliche Betrachtungsweise bedarf somit in einer weiterführenden Erhebung einer Transkriptionsmethode, die quantitative und qualitative Elemente verbindet.

Überlegungen zum Untersuchungs- und Bewertungsmodus im Bereich SPRACHE

Im Versuch, die Symbolisierungsfähigkeit des fünfjährigen Kindes alternativ beobachten zu können, wurde für die vorliegende Arbeit ein Bewertungsschema auf quantitativer Ebene in Form einer Ordinalskala festgelegt.

In die Bewertung einbezogen wurden ausschließlich die Möglichkeiten des Kindes, Items anhand verschiedener Ebenen zu erkennen oder zu umschreiben. Formale Aspekte wie grammatischer Ausdruck oder artikulatorische Fähigkeiten wurden nicht berücksichtigt. Besonders im Bereich der Produktion konnten die Fähigkeiten der Kinder anhand dieses Beurteilungsschemas nur unzureichend erfasst werden. Aber auch Kompetenzen im pragmatischen Bereich wie die Möglichkeit, auf Nachfragen einzugehen, Missverständnisse auszuräumen oder die Betrachtungsperspektive des Gegenübers zu übernehmen, können auf quantitative Weise nicht abgebildet werden.

Viele der getesteten Kinder waren in der Lage, ihre Erklärung schrittweise aufzubauen und damit für das Gegenüber einen geeigneten Modus zu finden, ein inneres Bild aufzubauen. (z.B. „Es ist schwarz-weiß, hat Hörner und einen Schwanz. Es frisst Gras. Es steht im Stall und gibt Milch.“) Diese Art, eine Umschreibung zu vermitteln, zeugt von der vorhandenen Fähigkeit, die Perspektive des Zuhörers mitzuberücksichtigen, indem ein Bild übermittelt wird, das der andere Schritt für Schritt nachvollziehen kann.

Andere Kinder konnten zwar mehrere Umschreibungsebenen finden, diese wurden aber nur bruchstückhaft vermittelt, in einer Art Telegrammstil und somit wesentlich schwieriger nachvollziehbar (z.B. „Euter – ich melke damit – kackt überall hin“). Die Umschreibung erschien dadurch wesentlich schwieriger nachzuvollziehen, vielmehr fielen diese Kinder dadurch auf, dass sie spontane Assoziationen verbalisierten, aber nicht in der Lage waren, allgemein gültige, typische Merkmale für die Umschreibung heranzuziehen.

Um das Kind zum weiteren Beschreiben anzuregen, ließ die Untersucherin bei Gelegenheit die Handpuppe das Wort falsch erraten. Einige Kinder zeigten sich in der Lage, die Perspektive des Gegenübers in die weiter folgende Umschreibung einzubeziehen und reagierten sprachlich auf eventuell vorliegende Missverständnis-Situationen. Sie versuchten, die weitere Umschreibung des Items dahingehend anzupassen, dass der Zuhörer ein neues, detaillierteres Bild vom gesuchten Begriff aufbauen konnte. Wenn das Kind z.B. „Geburtstag“ umschrieb mit den Worten „da feiert man und kriegt viele Geschenke“, versuchte die Untersucherin zum weiteren Umschreiben anzuregen, indem sie die Handpuppe falsch raten ließ (z.B. „Weihnachten?“). Die Kinder, die die Perspektive des Gegenübers in ihre sprachliche Übermittlung einbeziehen konnten, reagierten darauf z.B. mit „da gibt es aber auch noch eine Torte“ oder „das kann man auch im Sommer haben“. Andere Kinder wiederum waren nicht in der Lage, den Blickwinkel der Untersucherin mit einzubeziehen. Das Item „Furcht“ wurde z.B. umschrieben mit den Worten „in der Nacht“. Wenn die Handpuppe dann meinte „da bin ich müde“, waren diese Kinder nicht in der Lage, in irgendeiner Weise darauf hinzuweisen, um welchen Begriff es sich handelte, und so das Gegenüber auf den richtigen Weg zu führen.

Die Erfassung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten kann nicht ausschließlich auf dem Wege der qualitativen Beurteilung erfolgen. Vielmehr wäre in weiterer Folge sinnvoll, einen Modus der quantitativen Beurteilung zu finden, der mit einem qualitativen Bewertungsschema gekoppelt ist.

4.5 Gedanken zu weiterführender wissenschaftlicher Auseinandersetzung

4.5.1 Weiterentwicklung des Untersuchungsbogens

Ausgehend von dem vorliegenden Untersuchungsbogen haben die Autorinnen das Ziel, dieses Schema der sprachlich-kognitiven Entwicklungsdiagnostik zu modifizieren, zu erweitern und zu verfeinern. Sinnvoll erscheint eine weiterführende Untersuchung, in der zusätzliche Items getestet werden und mit den bereits ausgewerteten Items verglichen werden.

Wie bereits oben stehend erwähnt, ist der Umgang mit den Zuordnungen der Items zu unterschiedlichen Kategorien zu überdenken. Eine Neuordnung zu unterschiedlichen Kategorien oder auch ein Weglassen von Kategorien mit bleibender Beibehaltung der Abstufung von „konkret“ zu „abstrakt“ wäre möglich und muss in der Planung des überarbeiteten Untersuchungsbogens überdacht werden.

Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen steht außer Zweifel, dass die Förderung von Symbolisierungsfähigkeit zur Erlangung eines kompetenten Sprachverständnisses und -gebrauchs nicht ausschließlich im sprachlichen Bereich ansetzen kann. Vielmehr ist die mehrdimensionale Förderung unter Einbeziehung körperlicher Darstellungskompetenzen eine wesentliche Unterstützungsebene auf dem Weg zur Verbesserung der symbolischen Kompetenzen.

Aufbauend auf den Erkenntnissen aus der vorliegenden Studie wäre es sinnvoll, konkrete Vorschläge zum Einbinden körperlich-symbolischer Bereiche in die Therapie von Spracherwerbsstörungen aufzuzeigen und zu evaluieren.

4.5.2 Untersuchung von mehrsprachigen Kindern

Ausgehend vom vorgestellten Untersuchungsmodus wäre eine Adaptation für die Beurteilung von Symbolkompetenzen bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache denkbar. Häufig lassen sich die sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache nicht eindeutig feststellen, gleichzeitig werden etwaige Verständnisprobleme meist ausschließlich auf die vorliegende Mehrsprachigkeit geschoben. Von Defiziten in den zugrunde liegenden Symbolkompetenzen wird meist nicht ausgegangen. Eine Modifizierung des Untersuchungs-Settings mit Zuhilfenahme von Bildmaterial würde die Erhebung der nonverbalen symbolischen Kompetenzen ermöglichen, welche somit auch losgelöst von Sprache betrachtet werden könnten. Darauf aufbauend kann die Förderung von Kindern wesentlich gezielter ausgewählt werden.

Zudem kann das Einbeziehen nonverbaler Kommunikationsmodi diesen Kindern helfen, im sozialen Umfeld schneller Fuß zu fassen, da auf diesem Wege die Übermittlung von komplexeren Informationen an das Gegenüber erstmals möglich wird. Dieser Modus einer alternativen Kommunikationsmöglichkeit kann als Unterstützungsrahmen für das Erfassen des Bedeutungsgehalts von Wörtern dienen und somit einen Einstieg in die neue Sprache erleichtern.

4.5.3 Folgeuntersuchung zum Lesesinnverständnis

Aus täglichen Diskussionen zum Thema Schule kann entnommen werden, dass ein hoher Anteil an Schulkindern durch mangelndes Lesesinnverständnis auffällt.

Eine Schlussfolgerung aus den vorliegenden Daten ist, dass dies vor allem Kinder sind, die bereits mit dem sicheren Aufbau repräsentativer symbolischer Kompetenzen Probleme hatten. Sprache und Kommunikation können sich damit nicht als verlässliches Mittel zur Informationsvermittlung etablieren, weil der Aufbau der inneren Repräsentationen, die mit dieser Informationsübermittlung einhergehen, nicht ausreichend erfolgte.

„Es ist offensichtlich, dass gutes Sprachverständnis auch Bedingung dafür ist, Lernstoff aufnehmen zu können“ (Mathieu 1998, S. 105). Sprachverständnis ist Voraussetzung für das Erlernen von Lesen und Schreiben, ist aber auch notwendig für das Verstehen der Lerninhalte in Mathematik, Sachkunde und anderen Bereichen. „In den ersten Schuljahren wird zudem vieles in Erzählform angeboten und vermittelt. Damit das Erzählte aufgenommen werden kann, ist kohärentes Sprachverständnis Voraussetzung. Es kann somit als weiteres Kriterium für Schulreife postuliert werden“ (ebd., S. 105).

Verstehen von sprachlichen Inhalten bildet die Basis für darauf aufbauendes Lesesinnverständnis. Stöckl (2006) führt dazu aus: „Um einen Text zu verstehen, bedarf es erfolgreicher Verarbeitungsschritte auf verschiedenen Ebenen. Eine wichtige Rolle spielt beim Lesen der Wortschatz der Kinder, das Verständnis für die Bedeutung von Wörtern und dafür, wie diese Bedeutung durch den Kontext modifiziert werden kann“ (Stöckl 2006, S. 18). Sie führt weiter aus, dass Sprachkompetenz grundlegend für die Lesekompetenz ist. „Dabei muss jedoch beachtet werden, dass zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation in Bezug auf die geforderte Verstehensleistung wesentliche Unterschiede bestehen. Während bei mündlicher Kommunikation situative Wahrnehmungen (wie Gestik, Mimik etc.) eingebunden sind, müssen bei schriftlicher Kommunikation Situation, Personen und Handlungen im Bewusstsein erst geschaffen werden“ (ebd., S. 20). Auch hieraus wird deutlich, dass Lesekompetenz auf Sprachkompetenz aufbaut und darüber hinausgehend mittels weniger unterstützender Faktoren erworben werden muss.

Um das Lesesinnverständnis aufzubauen oder zu stützen, kann das Kind nicht mehr auf zusätzliche Informationen aus Gestik, Mimik oder Situation zurückgreifen, sondern ist lediglich auf den Aufbau eigener innerer Repräsentationen angewiesen.

Ausgehend von diesen Überlegungen wird eine Folgeuntersuchung der beobachteten Kinder mit Fokus auf die Entwicklung des Lesesinnverständnisses in Betracht gezogen, welche im Laufe des zweiten Schuljahres erfolgen soll.

5 LITERATURVERZEICHNIS

Acredolo, L. & Goodwyn, S. (2002). Symbolic gesturing in language development. A case study. *Human Development*, 28, 1988, pp. 40-49. Zitiert nach: Doil, H. (2002). Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen. Dissertation, Universität Bielefeld. Zugriff am 13.03.08: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf>

Aebli, H. (2001). Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Affolter, F. & Bischofberger, W. (2007). Nichtsprachliches Lösen von Problemen in Alltagssituationen bei normalen Kindern und Kindern mit Sprachstörungen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH.

Aitchison, J. (1997). Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Andresen, H. (2006). Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: Bahr, R. & Iven, C. (2006). Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

Anglin, J.M. (1970). The growth of word meaning. Cambridge: MIT Press.

Aucouturier, B. & Mendel, G. (2001). Was bewegt ein Kind? Ein Dialog über das Handeln und Denken des Kindes. Bremen: Edition doering.

Aucouturier, B. (2006). Der Ansatz Aucouturier. Handlungsfantasmen und psychomotorische Praxis. Aus dem Französischen von Marion Esser. Bonn: projecta verlag.

Auwärter, M. & Kirsch, E. & Schröter, M. (1976). Seminar Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Argyle, M. (1979). Bodily Communication. Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation (8. Auflage). Paderborn: Junfermann.

Bahr, R. & Iven, C. (2006). Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Scheßlitz: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

Baron-Cohen, S. & Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? In: *Cognition*, no. 21, 1985, pp. 37-46.

Zugriff am 28.06.07: http://de.wikipedia.org/wiki/Theory_of_Mind

Bartsch, A. & Hübner, S. (2004). Emotionale Kommunikation – ein integratives Modell. Dissertation, Martin-Luther-Universität, Halle -Wittenberg.

Basch, F. (1979). The concept of affect: A re-examination. In: *Journ. American Psychoanalytic Association* 24. Zitiert nach: Dornes, M. (2004). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen* (11. Auflage). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuchverlag GmbH.

Bates, E. & O'Connell, B. & Shore, C. (1987). *Language and communication in infancy*. Zitiert nach: Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg) (1999). *Sprachtherapie mit Kindern* (vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Bekkering, H. & Wohlschläger, A. & Gattis, M. (2000). Imitation is goal-directed. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A, pp. 153-164. Zugriff am 21.05.07: http://www.mpipf-muenchen.mpg.de/CA/RESEARCH/imitation_g.html#top

Billmann-Mahecha, E. (1996). *Entwicklungstheorien*. CD-Rom der Pädagogik. Hohengehren: Schneider. Zugriff am 12.08.07: <http://plaz.uni-paderborn.de/Service/PLAN/plan.php?id=sw0044>

Boone, R.T./Cunningham, J.G. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement. Zitiert nach: Boone, R.T./Cunningham, J.G. (2001). *Children's Expression of Emotional Meaning in Music through expressive body movement*. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, vol. 25, no. 1, pp. 21-41. Springer, Netherlands 2001. Zugriff am 28.06.07: <http://www.ingentaconnect.com/content/klu/jonh/2001>

Boyatzis, C.J. & Watson, M.W. (1993). Preschool children's symbolic representation of objects through gestures. In: *Child Development*, vol. 64, no. 3, pp. 729-735. Zitiert nach: Boone, R.T. & Cunningham, J.G. (2001). *Children's Expression of Emotional Meaning in Music Through expressive body movement*. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, vol. 25, no. 1, pp. 21-41. Springer, Netherlands 2001. Zugriff am 28.06.07: <http://www.ingentaconnect.com/content/klu/jonh/2001>

Briton, N. & Hall, J. (2001). Beliefs about female and male nonverbal communication. Sex roles. In: *A Journal of Research*, vol. 32, no. 1-2. Springer, Netherlands 1995. Zugriff am 26.6.07: http://findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_n1-2_v32/ai_17012184

Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. In: *Journal of Personality*, vol. 53, no. 2. Zitiert nach: Boone, R.T. & Cunningham, J.G. (2001). *Children's Expression of Emotional Meaning in Music Through expressive body movement*. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, vol. 25, no. 1, pp. 21-41. Springer, Netherlands 2001. Zugriff am 28.06.07: <http://www.ingentaconnect.com/content/klu/jonh/2001>

Broich, I. (2007). *Sprache – Körpersprache – Grundfunktionen. Neue Wege in Pädagogik, Sprachheilkunde, Logopädie, Kieferorthopädie und Physiotherapie*. Herbolzheim: Centaurus Verlag.

Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.

Bruner, J.S. (1996). *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley.

Bruner, J.S. (1993). *Child's Talk*. New York: Norton. Zitiert nach: Doil, H. (2002). *Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen*. Dissertation, Universität Bielefeld.

Zugriff am 13.03.08: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf>

Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. ergänzte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.

Butterworth, G. & Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space. In: *British Journal of Developmental Psychology*, no. 9, pp. 55-72. Zitiert nach: Doil, H. (2002). *Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen*. Dissertation, Universität Bielefeld.

Zugriff am 13.03.08: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf>

Bürki, D. (1998). Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, Barbara (Hrsg.) (1998). *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen*. Bern: Verlag Paul Haupt.

Cassirer, E. (1925). *Philosophie der Symbolischen Formen, II Teil. Das mythische Denken*. Berlin. Zitiert nach: Seewald, J. (2000). *Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung* (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.

Cassirer, E. (1929). *Philosophie der Symbolischen Formen, III. Teil. Phänomenologie der Erkenntnis*. Berlin. Zitiert nach: Seewald, J. (2000). *Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung* (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.

Corsini, D. (1969). The effect of nonverbal cues on the retention of kindergarten children. In: *Child Development*, no.40, 1969, pp. 599-607. Zitiert nach: Doherty-Sneddon, G. (2005). *Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen*. Bern: Verlag Hans Huber.

Crais, E. (2007). *Gesture development from an interactionist perspective*. In: Paul, R. (Hrsg.) (2007). *Language disorders from a developmental perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Damasio, A.R. (2001). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn* (6. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

Denzer, M. (1992). *Mein Auto, das bin ich. Auf der Suche nach der >Persönlichkeit< in einer psychomotorischen Entwicklungsförderung*. In: *Motorik*, 1992, Heft 4, S. 222. Schorndorf: Hofmann.

DePaulo, B.M. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. In: *Psychological Bulletin*, III/2, 1992, pp. 203-243. Zitiert nach: Striebel, B. (2000). *Bewegungsqualität als Informationsquelle für Attraktivität und Persönlichkeit*. Diplomarbeit, Institut für Anthropologie der Universität Wien. Zugriff am 12.08.07:

<http://www.anticipation.info/texte/eibesfeldt/evolution.anthro.univie.ac.at/institutes/urbanethology/pdf/striebel.pdf>

Dick, A.St. & Overton, W.F. & Kovacs, St.L. (2005). The Development of Symbolic Coordination: Representation of Imagined Objects, Executive Function, and Theory of Mind. In: *Journal of Cognition and Development*, 6(1), pp. 133-161. Zugriff am:

29.06.07: http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327647jcd0601_8

Dittmann, J. (2002). *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: Verlag C.H. Beck.

Doherty-Sneddon, G. (2005). *Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen*. Bern: Verlag Hans Huber.

Doil, H. (2002). *Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen*. Dissertation, Universität Bielefeld. Zugriff am 13.03.08: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf>

Dornes, M. (2000). *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Dornes, M. (2004a). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen* (11. Auflage). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Dornes, M. (2004b). *Mentalisierung, psychische Realität und die Genese des Handlungs- und Affektverständnisses in der frühen Kindheit*. In: Rohde-Dachser, C. & Wellendorf, F. (Hrsg.) (2004). *Inszenierungen des Unmöglichen*. Stuttgart: Klett Cotta.

Dornes, M. (2006). *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture. Approaches to Semiotics; no.9*. Mouton: The Hague. Zitiert nach: Kühn, Ch. (2002). *Körper – Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation*. Frankfurt/Main, Berlin: Peter Lang GmbH. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur; Bd. 1833)

Ekman, P. & Friesen, W.V. (1978). *Facial Affect Coding Scheme (FACS), A Technique for the Measurement of Facial Action*. Palo Alto: CA 1978. In: *Psychologists Press*. Zitiert nach: Doherty-Sneddon, G. (2005). *Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen*. Bern: Verlag Hans Huber.

Esser, M. (1995). *Beweg-Gründe. Psychomotorik nach Bernard Aucouturier* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fast, J. (1971). *Körpersprache*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Färber, H.P. (1995). Ganzheitlichkeit als Prinzip der psychomotorischen Arbeit mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Zitiert nach: Lotzmann, G. (Hrsg.) (1995). *Das Prinzip der Ganzheit in Diagnose, Therapie und Rehabilitation mündlicher Kommunikationsstörungen*. Berlin: Spiess.

Fischer, K. (1996). *Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters*. Schorn-dorf: Hofmann.

Frigerio Sayilir, C. (2007). *Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein*. Münster: Waxmann Verlag.

Füssenich, I. (1999). Semantik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.) (1999). *Sprachtherapie mit Kindern* (vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmen – Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta. Zitiert nach: Striebel, B. (2000). *Bewegungsqualität als Informationsquelle für Attraktivität und Persönlichkeit*. Diplomarbeit, Institut für Anthropologie der Universität Wien.

Zugriff am 12.08.08:

<http://www.anticipation.info/texte/eibesfeldt/evolution.anthro.univie.ac.at/institutes/urbanethology/pdf/striebel.pdf>

Gergely, G. (1998). Margaret Mahlers Entwicklungstheorie im Licht der jüngsten empirischen Erforschung der kindlichen Entwicklung. In: Burian, W. (Hrsg.) (1998). *Der beobachtete und der rekonstruierte Säugling*. Psychoanalytische Blätter, Band 10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91–118. Zitiert nach: Dornes, M. (2000). *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Goodwyn, S.W. & Acredolo, L.P. & Brown, C.A. (2000). Impact of Symbolic Gesturing on Early Language Development. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, no. 24, 2000, pp. 81-103.

Zugriff am 29.06.07:

<http://www.mybabycantalk.com/content/information/research/Impact%20of%20Symbolic%20Gesturing.pdf>

Gordon, A.C.L. & Olson, D.R. (1998). The relation between acquisition of a theory of mind and the capacity to hold in mind. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, no.68, 1998, pp. 70-83. Zitiert nach: Dick, A.St. & Overton, W.F. & Kovacs, St.L. (2005). The Development of Symbolic Coordination: Representation of Imagined Objects, Executive Function, and Theory of Mind. In: *Journal of Cognition and Development*, 6(1), 2005, pp. 133-161.

Zugriff am 29.06.07: http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327647jcd0601_8

Grammer, K. & Honda, M. & Jutte, A. & Schmitt, A. (1999). Fuzziness of Nonverbal Courtship Communication unblurred by motion energy detection. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 77/3, 1999, pp. 487-508.

Zugriff am 10.04.08:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=pubmed&uid=10510505&cmd=showdetailview&indexd=google>

Graumann, C.F. & Herrmann, Th. (1984). Karl Bühlers Axiomatik. 50 Jahre Axiomatik der Sprachwissenschaft. Frankfurt/Main: Klostermann. Zitiert nach: Mayring, Ph. & Ulrich, D. (1992). Psychologie der Emotionen. Grundriss der Psychologie, Band 5. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer, S. 52.

Greenspan, S.I. & Shanker, S.G. (2007). Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens. Aus dem Amerikanischen von Andreas Nohl. Weinheim.

Grimm, H. & Wilde, S. (1998). Sprachentwicklung: Im Zentrum steht das Wort. In: Keller, H. (Hrsg.) (1998). Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern: Huber.

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

Gschwend, Gino. (2000). Neuropsychologische Grundlagen der Hirnleistungsstörungen. Erkennen – verstehen-rehabilitieren (2. Auflage). Basel, Freiburg: Karger.

Günther, B. & Günther, H. (2007). Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Hall, J.A. (1984). Nonverbal Sex Differences. Communication Accuracy and Expressive Style. Baltimore: The John Hopkins University Press. Zitiert nach: Striebel, B. (2000). Bewegungsqualität als Informationsquelle für Attraktivität und Persönlichkeit. Diplomarbeit, Institut für Anthropologie der Universität Wien. Zugriff am 13.03.08:

<http://www.anticipation.info/texte/eibesfeldt/evolution.anthro.univie.ac.at/institutes/urbanethology/pdf/striebel.pdf>

Hammer, R. (1992). Das Ungeheuer von Loch Ness. In: Motorik, 7. Jg., Heft 4, S. 241-248. Schorndorf: Hofmann.

Hammer, R. (2001). Bewegung allein genügt nicht. Psychomotorik als grundlegendes Prinzip der Alltagsgestaltung. Dortmund: Modernes lernen.

Harrigan, J.A. (1984). The Effects of Task order on children`s Identification of Facial Expressions. In: Motivation and Emotion, vol.8, 1984, no. 2, pp. 154-169. Netherlands: Springer.

Hirsch-Pasek, K. & Golinkoff, R. (1991). Language comprehenses: A new look at some old themes. Zitiert nach: Doil, H. (2002). Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen. Dissertation, Universität Bielefeld.

Hobson, P. (2002). Wie wir denken lernen. Düsseldorf, Zürich: Walter.

Hölter, G. (1984). „Balancieren ist nicht immer genug!“. In: Motorik, 1984, Heft 4, S.167-171. Schorndorf: Hofmann.

Hunger, I. & Zimmer, R. (2007). Bewegung Bildung Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf: Hofmann.

Hüther, G. (2005). Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hüther, G. (2007). „Wenn wir nicht fühlen könnten...“. In: Psychologie Heute. 34. Jg., 2007, Heft 9, Weinheim: Beltz.

Jackel, B. (2006). Auch Sprache ist Bewegung. In: Forum Logopädie, Theorie und Praxis, 2006, Heft 5 (20), S. 30-37.

Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Opladen: Leske + Budrich.

Jampert, K. & Leuckefeld, K. & Zehnbauer, A. & Best, P. (2006). Sprachliche Förderung in der Kita. Weimar: verlag das netz.

Kannengieser, S. (2003). Kindersprache im Spracherwerb. Theorien zur Entstehung von Bedeutung – eine sprachphilosophische und entwicklungspsychologische Diskussion. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.

Katz-Bernstein, N. (1998). Die Sprachentwicklung des Kindes: Eine Interaktion von Kognition und Emotion. In: Rapp, F. (Hrsg.) (1998). Globalisierung und kulturelle Identität. Bochum: Projekt-Verlag.

Katz-Bernstein, N. (2000). Vom ersten Kick zum Schimpfwort – Sprache und Symbolraum. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 2000, Heft 6, S. 5-11.

Kauschke, C. (1999). Früher Wortschatzerwerb im Deutschen. In: Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg) (1999). Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Klann-Delius, G. (1999). Spracherwerb. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Köckenberger, H. & Hammer, R. (2004). Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch. Dortmund: verlag modernes lernen.

Krois, J.M. (1998). Problematik, Eigenart und Aktualität der Cassirerschen Philosophie der symbolischen Formen. In: Braun, H.J. & Holzhey, H. & Orth, E.W. (Hrsg.) (1988). Über Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen, S. 15-44. Zitiert nach: Seewald, J. (2000). Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag, S. 69.

Kruse, S. (2002). Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus. Bern: Verlag Haupt.

Kuhlenkamp, St. (2007). Vom Greifen zum Begriff – Die Bedeutung der Bewegung für die Sprachentwicklung. In: Zimmer, R. & Hunger, I. (2007). *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an*. Schorndorf: Hofmann.

Kühn, Ch. (2002). *Körper – Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation*. Frankfurt/Main, Berlin: Peter Lang GmbH. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur; Bd. 1833)

Kurz, F. (1993). *Zur Sprache kommen. Psychoanalytisch orientierte Sprachtherapie mit Kindern*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Langer, S.K. (1984). *Philosophie auf neuem Wege*. Frankfurt/Main. Zitiert nach: Seewald, J. (2000). *Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung* (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.

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

Largo, R. H. (2000). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. München: Piper Verlag.

Lapierre, A. & Aucouturier, B. (2002). *Die Symbolik der Bewegung. Psychomotorik und kindliche Entwicklung* (2. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Leygraf, D. (2002). *Kontakt - Spiel der Gesten und Köpersignale*. In: Trautmann-Voigt, S. & Voigt, B. (2002). *Verspieltheit als Entwicklungschance. Zur Bedeutung von Bewegung und Raum in der Psychotherapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Lewis, M. & Sullivan, M.W. & Stanger, C. & Weiss, M. (1989). Self development and selfconscious emotions. In: *Child Dev.*, 60, 1989, pp. 146-156. Zitiert nach: Resch, F. et al. (Hrsg.) (1999). *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch* (2. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lotzmann, G. (Hrsg.) (1982). *Nonverbale und verbale Ausdrucksgestaltung in der Behandlung von Sprech-, Sprach- und Hörstörungen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Lüdtke, U. (2006). *Sprache und Emotion: Neurowissenschaftliche und linguistische Zusammenhänge*. In: Bahr, R. & Iven, C. (2006). *Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Scheßlitz: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

Malatesta, C.Z. & Culver, C. & Tesman, R. & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54, 1989. Zitiert nach: Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Mahler, S.M. & Pine, F. & Bergman, A. (2003). *Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation* (18. Auflage). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Mathieu, S. (1998). Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B.: Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

Matzies, M. (2004). Applied Behavior Analysis. (Früh-) Förderung bei Autismus unter besonderer Berücksichtigung der Verhaltenstherapie nach O. Ivar Lovaas. Autismus, Band 11. Berlin: Weidler Buchverlag.

Mayring, Ph. & Ulrich, D. (1992). Psychologie der Emotionen. Grundriss der Psychologie, Band 5. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.

McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? In: Psychological Review 3, 1985; 92, pp. 350-371.

Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg) (1999). Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Merleau-Ponty, M. (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Übersetzt von Rudolf Boehm. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Meyer, H. & Jank, W. (1991). Didaktische Modelle. Frankfurt/Main. Zugriff am 28.06 07: http://de.wikipedia.org/wiki/Nonverbale_Kommunikation

Milz, H. & Varga von Kibed, M. (1998). Körpererfahrungen. Anregungen zur Selbstheilung. Zürich, Düsseldorf :Walter Verlag.

Morisette, P. & Ricard, M. &Gouin Decarie, T. (1995). Joint visual attention and pointing in infancy. A longitudinal study of comprehension. In: British Journal of Development Psychology 13, pp. 163-175. Zitiert nach: Doil, H. (2002). Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen. Dissertation, Universität Bielefeld.

Mühlen Achs, G. (1998). Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprache. Inszenierungen – ein Bilder- und Arbeitsbuch. München: Verlag Frauenoffensive.

Mühlen Achs, G. (2003). Wer führt? Körpersprache und die Ordnung der Geschlechter. München: Verlag Frauenoffensive.

Nelson, K. (1985). The acquisition of shared meaning. Academic, New York 1985. Zitiert nach: Doil, H. (2002). Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen. Dissertation, Universität Bielefeld. Zugriff am 13.03.08: <http://bison.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf>

Nelson, K. (1995). Erinnern und Erzählen: eine Entwicklungsgeschichte. In: Petzold, H. (1995). Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung, Band 2. Paderborn: Junfermann Verlag.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge: University Press. In: Andresen, H. (2006). *Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele*. Zitiert nach: Bahr, R. & Iven, C. (2006). *Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

Ortony, A. & Turner, T.J. (1990). What`s basic about basic emotions? In: *Psychological Review*, 97, 1990, pp. 315 – 331.

Overton, W.F. & Jackson, J.P. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. In: *Child Development*, 44, 1973, pp. 309-314. Zugriff am 29.06.07: http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327647jcd0601_8

Paul, R. (Hrsg.) (2007). *Language disorders from a developmental perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Papousek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber.

Perner, J. & Lang, B. (2000). Theory of mind and executive function: Is there a developmental relationship? In: Dick, A.St. & Overton, W.F. & Kovacs, St.L. (2005). *The Development of Symbolic Coordination: Representation of Imagined Objects, Executive Function, and Theory of Mind*. In: *Journal of Cognition and Development*, 6(1), 2005, pp. 133-161. Zugriff am 29.06.07: http://www.leaonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327647jcd0601_8

Peter, U. (1998). *Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen*. In: Zollinger, B. (Hrsg.) (1998). *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen*. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. In: *Klinische Kinderpsychologie (2003), Band 7*. Göttingen: Hogrefe.

Petzold, H. (1977). *Die neuen Körpertherapien*. Paderborn: Junfermann. Zugriff am 18.05.07: http://www.dioezese-linz.at/redaktion/data/sozialreferat/Manuskript_Body-Soul_and_Spirit.doc

Petzold, H. (1995). *Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung, Band 2*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Piaget, J. (1973). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Piaget, J. (1984). *Psychologie der Intelligenz. Das Wesen der Intelligenz. Die Intelligenz und die sensorische Funktion. Die Entwicklung des Denkens (8. Auflage)*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Piaget, J. (1978): *Das Weltbild des Kindes (4. Auflage)*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1990). Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Radigk, W. (1998). Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion (4. Auflage). Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Rausch, M. (2003). Linguistische Gesprächsanalyse in der Diagnostik des Sprachverstehens von Kindern am Beginn der expressiven Sprachentwicklung. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Ratey, J. (2003). Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanweisung. München: Piper Verlag GmbH.
- Resch, F. et al. (Hrsg.) (1999). Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch (2. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rosenthal, R. & DePaulo, B.M. (1979). Sex differences in eavesdropping on nonverbal cues. In: Journal of Personality and Social Psychology, 37, pp. 273-285. In: Briton, N. & Hall, J.: Beliefs about female and male nonverbal communication. Sex roles. In: A Journal of Research, vol. 32, 1995, no. 1-2. Springer, Netherlands. Zugriff am 26.6.07:
http://findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_n1-2_v32/ai_17012184
- Rossmann, P. (1996). Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Verlag Hans Huber.
- Roth, G. (2001). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rothweiler, M. & Meibauer, J. (1999). Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg) (1999). Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Rothweiler, M. (2001). Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter – Edition S.
- Ruoß, M. (1994). Kommunikation Gehörloser. Bern, Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Saarni, C. & Weber, H. (1999) Emotional Displays and dissemblance in childhood: Implications for self-presentation. In: The social context of nonverbal behavior. Cambridge University Press, Cambridge 1999, pp. 71 – 105. Zitiert nach: Fischer, K. & Shaver, P.R. & Carnochan, P.: How emotions develop and how they organize development. In: Cognition and Emotion 4(2), pp. 81-127.
- Salisch, M. (2000). Wenn Kinder sich ärgern: Emotionsregulierung in der Entwicklung. Göttingen: Hogrefe. Zitiert nach: Petermann, F. & Wiedebusch, S. (Hrsg.) (2003). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Klinische Kinderpsychologie, Band 7. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, G.E. (2004). Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Zugriff am 24.6.07: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/SS2004Bildungsprozesse.pdf>

Scherer, K.R. & Ekman, P. (Hrsg.) (1982). Handbook of methods in nonverbal behavior research. Cambridge: University Press.

Schulze, C. (2006), „Körper-Bild-Erfahrung“ Zur Entwicklung und Bedeutung bildnerisch-künstlerischer Ausdrucksformen im Kindes- und Jugendalter. In: Fischer, K. & Knat, E. & Behrens, M. (2006). Bewegung in Bildung und Gesundheit. Schorndorf: Hofmann.

Seewald, J. (1992). Vorläufiges zu einer „verstehenden Motologie“. In: Motorik, Jg.15, 1992, Nr. 4, S. 204-221.

Seewald, J. (2000). Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.

Seewald, J. (2007). Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Siegler, R.S. (2001). Das Denken von Kindern (3. Auflage). München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.

Smolka, D. (2008). Körpersprache im Unterricht. In: Psychologie Heute, Jg.35, 2008, Heft 4, S. 76-81. Weinheim: Beltz.

Stöckl, E. (2006). Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Diplomarbeit: Kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Salzburg. Zugriff am 20.01.08: <http://www.zvb-austria.at/dipl.html#dipl2>

Striebel, B. (2000). Bewegungsqualität als Informationsquelle für Attraktivität und Persönlichkeit. Diplomarbeit, Institut für Anthropologie der Universität Wien. Zugriff am 13.03.08: <http://www.anticipation.info/texte/eibesfeldt/evolution.anthro.univie.ac.at/institutes/urbanethology/pdf/striebel.pdf>

Szagun, G. (2000). Sprachentwicklung beim Kind (unveränderter Nachdruck der 6., vollständig überarbeiteten Auflage 1996). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Taschenbuch.

Szagun, G. (2006). Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Trevarthen, C. & Marwick, H. (1986). Signs of motivation for speech in infants, and the nature of a mother's support for development of language. Zitiert nach: Klann-Delius, G. (1999). Spracherwerb. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Ulrich, D. & Mayring, P. (1992). Psychologie der Emotionen, Grundriss der Psychologie, Band 5. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.

Ulvund, S.E. (1989). *Cognitive Development in infancy: A study with emphasis on physical environmental parameters*. Humanities Press International, Altantic Highlands, NJ 1989. Zitiert nach: Affolter, F. & Bischofberger, W. (2007). Nichtsprachliches Lösen von Problemen in Alltagssituationen bei normalen Kindern und Kindern mit Sprachstörungen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH.

Van der Kooij, R. & Henger, C. (2006). Imitationshandlungen von Kindern mit und ohne Autismus. In: *Heilpädagogische Forschung*, Band 32, 2006, Heft 1.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Lompscher J. und Rückiem, G.). Weinheim, Basel: Beltz.

Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Walden, T. A. & Field, T.M. (1982). Discrimination of facial expressions by preschool children. In: *Child Development* 53, 1982, pp. 1312-1319. Zitiert nach: Doherty-Sneddon, G. (2005). Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen. Bern: Verlag Hans Huber.

Wallbott, H.G. (1982). Nonverbale Kommunikation und nonverbales Verhalten: Überblick über ein Forschungsgebiet. In: Lotzmann, G. (Hrsg.) (1982). *Nonverbale und verbale Ausdrucksgestaltung in der Behandlung von Sprech-, Sprach- und Hörstörungen*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 50-80.

Watzlawick, P. & Beavin, J.H. & Jackson, D. (1980). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (5. Auflage). Bern: Huber.

Weigl, I. & Reddemann-Tschaikner, M. (2002). *HOT - ein handlungsorientierter Therapieansatz*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Weinert, S. (2004). Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. In: *Sprache Stimme Gehör* 2004; 28: 20-28. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Werner, H./Kaplan, B.: *Symbol formation*. New York: Wiley. Zitiert nach: Doil, H. (2002). *Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen*. Dissertation, Universität Bielefeld. Zugriff am 13.03.08: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf>

Wygostki, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften II. Arbeiten zur Entwicklung der psychischen Persönlichkeit*, Köln 1987. Zitiert nach: Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache*. Opladen: Leske + Budrich.

Zimmer, D. (1986). *So kommt der Mensch zur Sprache*. München: Wilhelm Heyne Verlag.

- Zimmer, R. (2005). Alles über den Bewegungskindergarten. Freiburg: Herder.
- Zollinger, B. (1995). Die Entdeckung der Sprache (2., unveränderte Auflage). Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Zollinger, B. (1997). Spracherwerbsstörungen (5., unveränderte Auflage). Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Zollinger, B. (1998). Kinder im Vorschulalter: Zusammenfassung. In: Zollinger, B. (Hrsg.) (1998). Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Zollinger, B. (Hrsg.) (1998). Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern, Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Zuckerman, M. & Przewuzman, S.J. (1979). Decoding and encoding facial expressions in preschool-age children. In: Environmental Psychology and Nonverbal Psychology; 3, pp. 147-163. Zitiert nach: Bartsch, A. & Hübner, S. (2004). Emotionale Kommunikation – ein integratives Modell. Dissertation, Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg.

ANHANG 1: Untersuchungsanweisung „KörperSprache“

KÖRPER: Kategorie 1 Interpretation		Bewertungspunkte 0 - 2
Code	Item	Darstellungs- und Interpretationsebenen
T	Eis	Handhaltung, Hand vor Mund
		Handhaltung + Handlung – Schlecken mit der Zunge
K1 – I1	Fotoapparat	beide Hände vor dem Gesicht, rechte. Hand etwas höher, ZF oben, linke Hand hält symbolisch
		rechte Hand drückt symbolisch auf Auslöser
K1 – I2	Flöte	leicht gespreizte Finger, rechte über linker Hand
		„spielen“ – Finger bewegen sich, blasen mit dem Mund

KÖRPER: Kategorie 2 Interpretation		Bewertungspunkte 0 - 3
Code	Item	Darstellungs- und Interpretationsebenen
T	Regenschirm	„aufspannen“, linke Hand hält Griff vor Kö., rechte spannt auf und hebt hoch
		WH + seitlich neben Kö. hochhalten, Griff drehen, Schritte gehen
		BPO – beide Arme seitlich hoch, Fingerspitzen berühren sich, Stiel - ikonisch
K2 – I1	Frosch	Hände zwischen Knien auf Boden gesetzt, Wangen aufblasen + lautlos quaken
		WH + Fangen einer Fliege mit der Zunge
		WH + Froschhüpfen, Hände zwischen Knien auf Boden gesetzt
K2 – I2	Messer	Daumen gegen Mittelgelenk Zeigefinger + „Brot streichen“, rhythm. drehend
		Handhaltung wie oben + „schneiden“
		BPO – Zeigefinger als Messer + „schneiden“

KÖRPER: Kategorie 1 Produktion		Bewertungspunkte 0 - 2
Code	Item	Mögliche Darstellungs- und Interpretationsebenen
K1 – P1	Stift	Daumen u. Zeigefinger berühren sich nicht, restliche Finger gebeugt
		Handhaltung + „schreiben“
K1 – P1	Kamm	Hand seidl. zu Kopf, Finger gebeugt u. gg. Handballen, Daumen weggestreckt
		Handhaltung + „kämmen“, Hand entlang des Kopfes auf- und abbewegen

KÖRPER: Kategorie 2 Produktion		Bewertungspunkte 0 - 3
Code	Item	Mögliche Darstellungs- und Interpretationsebenen
K2 – P1	Telefon	BPO oder IO – Hand wird zum Ohr gehalten
		BPO oder IO Handhaltung + zusätzliche Sequenz wie z.B. abheben
		IO + zusätzliche Handlungssequenz (z.B. wählen und abheben)
K2 – P2	Zahnbürste	BPO – Zeigefinger als Zahnbürste + „putzen“ oder IO-Handlung bei geschlossenem Mund / indifferente Handlung
		IO-Handlung mit geöffnetem Mund, hin und her putzen
		IO + Handlungssequenz wie Zahnpasta auftragen, ausspülen, gurgeln

KÖRPER: Kategorie 3 Interpretation		Bewertungspunkte 0 - 3
Code	Item	Darstellungs- und Interpretationsebenen
T	Saft einschenken	eine Hand hält Glas, andere Hand macht Schüttbewegung
		Flasche aufdrehen, einschenken + WH
		WH + Glas zum Mund führen
K3 – I1	sich waschen	Hände bilden eine Schale, Waschvorgang mit beiden Händen (Handflächen reiben, dann auch Hände rundum „waschen“)
		Aufdrehen des Wasserhahns + WH
		Griff zur Seife + WH + Gesichtswaschen, abtrocknen
K3 – I2	Buch	Mit beiden Händen hochnehmen, rechte Hand hält Buch, linke Hand schlägt Buch auf und blättert
		WH + rechter. Zeigefinger zum Umblättern und Abschlecken, Kopf rechts -links
		BPO – Handflächen zeigen zueinander, aufklappen + WH Variante 2

KÖRPER: Kategorie 4 Interpretation		Bewertungspunkte 0 - 2
Code	Item	Darstellungs- und Interpretationsebenen
T	Überraschung	Innehalten im Gehen, Blick seitlich, Arme leicht gebeugt nach außen oben
		hochgezogene Stirn, Längsfalten, oval geöffneter Mund
K4 – I1	Freude	Arme schwungvoll bewegen, hüpfendes Gehen, sich im Kreis drehen
		Lächeln, Lachfalten

KÖRPER: Kategorie 3 Produktion		Bewertungspunkte 0 - 3
Code	Item	Mögliche Darstellungs- und Interpretationsebenen
K3 – P1	sich anziehen	im Stehen Hose anziehen, rechtes und linkes Hosenbein
		WH + zusätzliche Variation wie Pullover / anderes Kleidungsstück anziehen
		WH + weitere Variation wie Hosenkнопf / Reißverschluss schließen
K3 – P2	Katze	auf allen vieren stehen, krabbeln, miauen
		Pfote lecken, mit Pfote kratzen
		Milch schlecken, sich anschniegen, Variationen

KÖRPER: Kategorie 4 Produktion		Bewertungspunkte 0 - 2
Code	Item	Mögliche Darstellungs- und Interpretationsebenen
K4 – P1	Ärger	Augenbrauen zusammenziehen, starrer Blick, zusammengebissene Zähne, Nasenflügel
		zusätzliche körperliche Darstellung wie Stampfen, Faust ballen, abrupte Armbe- wegung

SPRACHE: Kategorie 1 Interpretation		Bewertungspunkte 0 - 2
Code	Item	Umschreibungsebenen
T	Wasser	Es ist flüssig und durchsichtig.
		Man kann es trinken und sich damit waschen.
S1 – I1	Uhr	Es ist rund und hat zwei Zeiger.
		Es tickt und man kann drauf sehen, wie spät es ist.
S1 – I2	Banane	Es ist gelb und gebogen.
		Man kann es abschälen und essen.

SPRACHE: Kategorie 2 Interpretation		Bewertungspunkte 0 - 3
Code	Item	Umschreibungsebenen
T	(Koch)Topf	Das gibt es in der Küche (und man braucht es zum kochen).
		Es ist rund und aus Metall, es hat Henkel und einen Deckel.
		Man kann Nudeln hineintun und damit kochen.
S2 – I1	Ampel	Es steht auf der Straße an der Kreuzung.
		Es regelt den Verkehr, die Autos müssen dort stehen bleiben oder dürfen fahren.
		Es hat ein rotes, ein gelbes und ein grünes Licht.
S2 – I2	Biene	Es fliegt von Blume zu Blume.
		Es ist schwarz-gelb gestreift und hat Flügel.
		Es macht Honig.

SPRACHE: Kategorie 1 Produktion		Bewertungspunkte 0 - 2
Code	Item	Mögliche Umschreibungsebenen
S1 – P1	Ball	rund, bunt, rot, zum werfen, fangen, schießen, rollen, etc.
S1 – P1	Auto	vier Räder, rot (silber / schwarz etc.), fahren, einsteigen, Gas geben, lenken, wohin fahren, auf der Straße, Kofferraum, etc.

SPRACHE: Kategorie 2 Produktion		Bewertungspunkte 0 - 3
Code	Item	Mögliche Umschreibungsebenen
S2 – P1	Kuh	Tier, Bauernhof, macht muh, frisst Gras, gibt die Milch, hat Hörner, schwarz-weiß, etc.
S2 – P2	Fahrrad	zwei Räder, Sattel, Lenker, zum fahren, treten, Helm, Klingel, es fährt auf der Straße, man kann sich draufsetzen, etc.

SPRACHE: Kategorie 3 Interpretation		Bewertungspunkte 0 - 3
Code	Item	Umschreibungsebenen
T	Flugzeug	Damit kann man weit weg verreisen.
		Es hat einen Motor und zwei Flügel.
		Es ist sehr groß und fliegt am Himmel.
S3 – I1	Urlaub	Das ist eine längere Zeit, in der man frei hat und nicht arbeiten muss.
		Die Familie kann in dieser Zeit z.B. ans Meer fahren, in die Berge oder Schifahren.
		Da packt man zuerst seinen Koffer und fährt dann weg.
S3 – I2	träumen	Das machst du in der Nacht, und dabei siehst du Bilder in deinem Kopf.
		Es passiert während du schläfst.
		Manchmal ist es unheimlich und du wachst davon auf.

SPRACHE: Kategorie 4 Interpretation		Bewertungspunkte 0 - 2
Code	Item	Umschreibungsebenen
T	Ekel	Wenn es am Klo stinkt, dann geht es mir so.
		Wenn ich eine Nacktschnecke sehe, dann fühle ich mich so.
S4 – I1	Kummer	Wenn ich mein allerliebstes Stofftier verloren habe, dann fühle ich mich so.
		Wenn meine Katze gestorben ist, dann geht es mir so.

SPRACHE: Kategorie 3 Produktion		Bewertungspunkte 0 - 3
Code	Item	Mögliche Umschreibungsebenen
S3 – P1	Geburtstag	Geschenke, Torte, Kerze, alle singen, Kinder einladen, Party, einmal im Jahr, Haus schmücken, etc.
S3 – P2	reparieren	Werkzeug, zusammenbauen, Papa, Werkstatt, Auto, wenn etwas kaputt ist, damit es wieder funktioniert, Mechaniker, etc.

SPRACHE: Kategorie 4 PRODUKTION		Bewertungspunkte 0 - 2
Code	Item	Mögliche Umschreibungsebenen
S4 – P1	Furcht	Wenn etwas gefährliches kommt, wenn mir jemand wehtut, wenn es dunkel ist, bei einem Monster, etc.

ANHANG II: Auswertungsprotokoll „KörperSprache“

Name des Kindes: Code:
Geburtsdatum: Jahre: Monate:
Geschlecht: weibl.: männl.:
Kindergarten:
Datum d. Erhebung:

KÖRPER Kategorie 1	Interpretation	Produktion	Summe Körper 1
KÖRPER Kategorie 2	Interpretation	Produktion	Summe Körper 2
KÖRPER Kategorie 3	Interpretation	Produktion	Summe Körper 3
KÖRPER Kategorie 4	Interpretation	Produktion	Summe Körper 4
Gesamt KÖRPER			

SPRACHE Kategorie 1	Interpretation	Produktion	Summe Sprache 1
SPRACHE Kategorie 2	Interpretation	Produktion	Summe Sprache 2
SPRACHE Kategorie 3	Interpretation	Produktion	Summe Sprache 3
SPRACHE Kategorie 4	Interpretation	Produktion	Summe Sprache 4
Gesamt SPRACHE			

Allgemeine Beobachtungen:

KÖRPER: Kategorie 1						
Code	Item	Bewertungspunkte			Beobachtung	
		0	1	2		
K1 – I1	Fotoapparat	0 - 2				
K1 – I2	Flöte	0 - 2				
K1 – P1	Stift	0 - 2				
K1 – P2	Kamm	0 - 2				

KÖRPER: Kategorie 2						
Code	Item	Bewertungspunkte				Beobachtung
		0	1	2	3	
K2 – I1	Frosch	0 - 3				
K2 – I2	Messer	0 - 3				
K2 – P1	Telefon	0 - 3				
K2 – P2	Zahnbürste	0 - 3				

KÖRPER: Kategorie 3						
Code	Item	Bewertungspunkte				Beobachtung
		0	1	2	3	
K3 – I1	sich waschen	0 - 3				
K3 – I2	Buch	0 - 3				
K3 – P1	sich anziehen	0 - 3				
K3 – P2	Katze	0 - 3				

KÖRPER: Kategorie 4						
Code	Item	Bewertungspunkte			Beobachtung	
		0	1	2		
K4 – I1	Freude	0 - 2				
K4 – P1	Ärger	0 - 2				

SPRACHE: Kategorie 1						
Code	Item	Bewertungspunkte			Beobachtung	
		0	1	2		
S1 – I1	Uhr	0 - 2				
S1 – I2	Banane	0 - 2				
S1 – P1	Ball	0 - 2				
S1 – P2	Auto	0 - 2				

SPRACHE: Kategorie 2						
Code	Item	Bewertungspunkte				Beobachtung
		0	1	2	3	
S2 – I1	Ampel	0 - 3				
S2 – I2	Biene	0 - 3				
S2 – P1	Kuh	0 - 3				
S2 – P2	Fahrrad	0 - 3				

SPRACHE: Kategorie 3						
Code	Item	Bewertungspunkte				Beobachtung
		0	1	2	3	
S3 – I1	Urlaub	0 - 3				
S3 – I2	träumen	0 - 3				
S3 – P1	Geburtstag	0 - 3				
S3 – P2	reparieren	0 - 3				

SPRACHE: Kategorie 4						
Code	Item	Bewertungspunkte			Beobachtung	
		0	1	2		
S4 – I1	Kummer	0 - 2				
S4 – P1	Furcht	0 - 2				