

Franziska Kreutzer / Stephanie Kurtenbach
Annika Eilers / Simone Gräfe / Elisa Noe / Paulin Zachow

**BEO Beobachtungsbogen für
frühe Kommunikative Fähigkeiten
-Begleitheft-**



1 Einleitung	3
2 Entstehung des Beo und seines Begleitheftes.....	4
3 Die Bedeutung früher kommunikativer Fähigkeiten	6
4 Beo in der praktischen Anwendung	21
5 Auswertung der Beobachtung	25
6 Ableitung von pädagogischen Handlungsideen	27
7 Evaluierung des Beobachtungsbogens für frühe kommunikative Fähigkeiten.....	35
8 Literatur	39

1 EINLEITUNG

Der pädagogische Alltag ist ohne Beobachtung undenkbar. Besonders im frühkindlichen Kontext prägen das gegenseitige Anschauen aber auch das Achtgeben die Interaktionssituationen. „Kinder sollen und wollen gesehen werden, sie haben ein Recht darauf, beobachtet zu werden“ (Flender / Wolf 2012, 4). Dieser Anspruch geht über eine „naive“ Betrachtung hinaus. Gefordert wird eine professionell-pädagogische Beobachtung, welche es ermöglicht dem Forscherdrang der Kinder mit vielfältigen individuellen Bildungsmöglichkeiten zu begegnen.

Innerhalb des Kooperations-Projektes „Kinderleicht sprechen...von Anfang an“ der Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem Eigenbetrieb Kindertagesstätten wurde der Beo-Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten entwickelt. Er ist ein Instrument, mit dem pädagogische Fachkräfte die frühen kommunikativen Fähigkeiten von Kindern erfassen können. Diese Fähigkeiten bilden das Fundament für die Sprachentwicklung und ermöglichen den Einstieg in die Welt der Wörter und Sätze. Kinder erleben mit Hilfe dieser Interaktionsmuster gelingende Kommunikation und Selbstwirksamkeit. Der Beo hilft den Erzieherinnen und Erziehern bei der differenzierten Einschätzung kindlicher Kommunikationsangebote. Aus dieser Einschätzung lassen sich Handlungskonsequenzen für das pädagogische Handeln und den Alltag ableiten, um die kommunikative Entwicklung der Kinder zu begleiten und zu unterstützen.

Das Begleitheft ermöglicht pädagogischen Fachkräften mit dem Beo zu arbeiten, ohne an der Weiterbildung „Kinderleicht sprechen... von Anfang an“ teilgenommen zu haben.

Es gliedert sich in einen wissenschaftlich-theoretischen, methodisch-praktischen und empirischen Teil. Eingangs werden Hintergrundinformationen zu den frühen kommunikativen Fähigkeiten gegeben und deren Bedeutung für die weitere Sprachentwicklung erläutert. Hinweise zur Beobachtungsdurchführung des Beo und Empfehlungen zum Vorgehen bei der Auswertung folgen. Außerdem werden Strategien zu pädagogischen Handlungen bei der Begleitung und Förderung früher kommunikativer Fähigkeiten vorgestellt.

2 ENTSTEHUNG DES BEO UND SEINES BEGLEITHEFTES

Seit 2010 verbindet die Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und den Eigenbetrieb Kindertagesstätten das Weiterbildungs-Projekt „Kinderleicht sprechen...“. Es handelt sich um ein Sprachförderprojekt, das seit 2010 jährlich durchgeführt wird und sich fortwährend weiter-entwickelt hat. Ziel des Projektes ist die nachhaltige Umsetzung einer feinfühlig Interaktion und Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, um präventiv als auch operativ die Sprachentwicklung zu begleiten und zu fördern.

Das Projekt gründet sich personell auf das Abschlussjahr des jeweiligen Masterstudien-ganges der Sprechwissenschaft sowie teilnehmende pädagogische Fachkräfte des Eigenbetriebes Kindertagesstätten Halle und freier Träger. Die Qualifizierungen werden jährlich evaluiert, um Inhalte kontinuierlich praxisorientiert zu reflektieren und zu optimieren. Was 2010 noch als zweitägige Weiterbildung mit Videodokumentation und -auswertung begann, ist heute ein Tandemprojekt, das über einen Zeitraum von sechs Monaten durchgeführt wird. Die Studierenden lernen und arbeiten gleichberechtigt gemeinsam mit den Fachkräften - im Tandem - an vier Weiterbildungstagen und drei Praxistagen im Wechsel. Im Mittelpunkt steht dabei die Videodokumentation: Sie dient der Beobachtung der Kinder, wie auch der Reflexion des pädagogischen Handelns als Ausgangspunkt für Veränderung und Optimierung der kommunikativen Kompetenz. Innerhalb dieses Projektes wurde der Beo (Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten) entwickelt.

Die fachliche als auch politische Ausgangsbasis machten es erforderlich, ein eigenes Beobachtungsinstrument innerhalb des Tandemprojekts „Kinderleicht sprechen... von Anfang an“ zu konzipieren. Es sollte sowohl die frühen kommunikativen Fähigkeiten von Kindern erfassen, als auch die Qualitätsmerkmale pädagogischer Beobachtung erfüllen. Die Entwicklung des Beo sowie seine Untersuchung hinsichtlich der wissenschaftlichen Gütekriterien Praktikabilität, Objektivität und Reliabilität wurden von Kurtenbach et al. (2019) ausführlich beschrieben. Das Begleitheft zum Beo wurde 2016 im Rahmen einer Masterarbeit (vgl. Noe 2016) mit dem Ziel konzipiert, den Bogen auch für pädagogische Fachkräfte verfügbar zu machen, die nicht an der Weiterbildung „Kinderleicht sprechen - von Anfang an...“ teilgenommen haben. Um einen fundierten Leit-faden bereitzustellen, wurde die bisher mündlich vermittelte Anleitung zur Durchführung und Auswertung schriftlich ausformuliert.

Anhand theoretischer und praktischer Hinweise wird so die Arbeit mit dem Beo erleichtert und ermöglicht eine breite Verwendung für alle interessierten pädagogischen Fachkräfte.

Wir möchten an dieser Stelle allen Studierenden und pädagogischen Fachkräften danken, die an der Mitwirkung und Weiterentwicklung des Beo und seines Begleitheftes beteiligt waren. Ein ganz besonderer Dank gilt unseren Mitautorinnen Annika Eilers, Simone Gräfe, Elisa Noe und Paulin Zachow. Ohne ihre wissenschaftliche Mitarbeit im Rahmen ihrer Masterarbeiten wäre dieses Beobachtungsinstrument und sein Begleitheft nicht auf dem nun vorliegenden Qualitätsstand.

Halle, April 2022

Stephanie Kurtenbach und Franziska Kreutzer

3 DIE BEDEUTUNG FRÜHER KOMMUNIKATIVER FÄHIGKEITEN

Damit Kinder das System ihrer Muttersprache erwerben können, müssen zunächst organische, sensorische, motorische, kognitive und sprachspezifisch kognitive Voraussetzungen gegeben sein. Darüber hinaus erwirbt ein Kind aber auch frühe kommunikative Fähigkeiten, welche den Nährboden für eine erfolgreiche Kontaktaufnahme und einen gelingenden Dialog zwischen Eltern oder pädagogischen Fachkräften und dem Kind erst ermöglichen, und zwar lange, bevor es in der Lage ist, sich mit Worten mitzuteilen. Die folgenden Merkmale werden im Beo unter dem Begriff der frühen kommunikativen Fähigkeiten beobachtet:

- Blickkontakt
- Gemeinsame Aufmerksamkeit
- Dreiecksblick
- Nachahmung
- Gesten
- Objektpermanenz
- Körperkontakt
- Gefühlsäußerungen
- Wünsche und Absichten ausdrücken, um Hilfe bitten
- Sprachverständnis
- Spielverhalten
- Laut- und Sprachentwicklung.

Es handelt sich um Fähigkeiten, die Kinder in der Regel im Alter von zwölf Monaten zeigen oder beherrschen. Die als „frühe kommunikative Fähigkeiten“ benannten Kompetenzen werden von anderen Autoren zum Beispiel mit den Begriffen Vorläufer der Kommunikation (vgl. Kannengieser 2015, 376), prälinguistische Strategien (vgl. Dohmen / Vogt 2006, 9) oder vorsprachliche Fähigkeiten (vgl. Shelten - Cornish / Wirts 2006, 254) bezeichnet, wobei nicht immer alle Teilfähigkeiten des Beo benannt werden. Erstmals aufgelistet wurden die frühen kommunikativen Fähigkeiten des Beo in der „Checkliste elementarer Kommunikationsfähigkeiten“ der „Frühen Dialogtherapie“ (vgl. Kurtenbach 2011). Ergänzt durch Objektpermanenz, Spielverhal-

ten und Laut- und Sprachentwicklung wurden sie für den Beo übernommen. Die nun folgenden Ausführungen beschreiben diese Fähigkeiten eingehender.

3.1 Äußerung von Gefühlen

Ab dem ersten Tag machen Babys ihren emotionalen Zustand deutlich. Sie schreien bei Unwohlsein und gurren, wenn sie zufrieden sind (vgl. Ward 2001, 35ff.; Papoušek 2013, 25f.). Gefühlsäußerungen sind ein wichtiges Mittel der Kinder, die eigene Gefühlslage einer Bezugsperson zu verdeutlichen (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 2).

Mit ungefähr sechs Wochen entwickelt sich das „soziale Lächeln“. Bei seinen engen Bezugspersonen kann das Kind ab dem dritten bis fünften Lebensmonat bereits verschiedene Gesichtsausdrücke unterscheiden. Besonders die gegensätzlichen Stimmungen wie Freude und Traurigkeit kann es schon differenzieren (vgl. Barrera / Maurer 1981, 206).

Der Säugling beginnt bereits mit zwei Monaten zu begreifen, dass Handlungen bestimmte Reaktionen auslösen können. Diese Fähigkeit ist Ende des ersten Lebensjahres und vor allem während des zweiten Lebensjahres besonders ausgeprägt. Jetzt realisiert das Kind, dass es andere durch seine Handlungen zum Lachen bringen kann (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 141; Rauh 2008, 199).

Auch negative Gefühle sind für Kinder im Säuglingsalter relevant. Der Säugling kann mit ungefähr sieben Monaten zwischen vertrauten und fremden Personen unterscheiden. In diesem Alter zeigt sich erstmals deutlich das Gefühl der Angst. Neben dem „Fremdeln“ tritt mit acht Monaten die „Trennungsangst“ auf. In dieser Zeit wollen die Kinder besonders nah bei ihren engen Bezugspersonen sein (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 143).

Eine weitere zu beobachtende Emotion ist Ärger. Das Kind erlebt im ersten und zweiten Lebensjahr, dass es Einfluss auf seine Umwelt nehmen kann. In dieser Zeit kommen vermehrt Wutausbrüche vor. Im dritten Lebensjahr entwickelt es zunehmend Emotionsregulationsstrategien, die dazu führen, dass die Wutausbrüche wieder abnehmen (vgl. ebd., 144).

Bevor Kinder Worte verstehen können, verstehen sie die Emotionen, die in den Worten liegen (vgl. Butzkamm / Butzkamm 2008, 70). Diese emotionale Kompetenz entwickelt sich, bevor Kinder sie schließlich auch versprachlichen können (vgl. Rauh 2008, 203). Das Kind stellt Zusammenhänge zwischen der eigenen Person und Ereignissen her. Signale, die direkt auf sein Verhalten folgen, kann es als zusammengehörig wahrnehmen und schließlich eine Verbindung zwischen einer Emotion und der sprachlichen Äußerung herstellen (vgl. Kölliker / Funk 2006, 50f.).

Emotionen müssen für das Kind eng mit Situationen mit den nahen Bezugspersonen verknüpft sein. Ein Kind lernt Emotionen dann besonders gut, wenn sie konstant immer wiederkehren. Wenn das der Fall ist und dem Kind zusätzlich entsprechende Worte angeboten werden, kann es Emotionen und Worte schließlich miteinander verknüpfen und verwenden (vgl. ebd.). Im ersten und zweiten Lebensjahr äußern Kinder ihre Gefühle mimisch, gestisch und körperlich. Sie ergänzen diese auch durch stimmliche und lautliche Äußerungen. Die Versprachlichung von Gefühlen erlernen Kinder ein Jahr später. Mit zwei bis drei Jahren beginnen Kinder über Gefühle zu sprechen (vgl. Rauh 2008, 199ff.).

3.2 Körperkontakt

Durch Körperkontakte (z.B. umarmen, auf den Arm genommen werden wollen, an die Hand genommen werden) teilt das Kind bestimmte Absichten mit, die es sprachlich noch nicht ausdrücken kann (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 2). Körperkontakt wird auch als taktile Kommunikation beschrieben und stellt die ursprünglichste Form von Kommunikation dar (Montagu 1974, 145). „Für Säuglinge ist Berührung das wichtigste Kommunikationsmittel“ (Argyle 2005, 269). Der Säugling schreit, um auf sich aufmerksam zu machen und beruhigt sich, wenn er auf den Arm genommen wird. Später kann er diesen Wunsch äußern, indem er die Arme hoch streckt. Bis Kinder laufen können, findet besonders viel Körperkontakt statt. Durch ihn kommunizieren Eltern mit ihrem Kind. Sie streicheln, kitzeln, tragen und schaukeln es (vgl. ebd., 272f.).

Das Organ, mit dem der Mensch Körperkontakt aufnimmt, ist die Haut. Sie ist das größte organische System des menschlichen Körpers und mit dem Gehirn und dem Nervensystem verbunden. Alle Reize, die der Mensch über die Haut aufnimmt, werden direkt zum Hirnstamm oder über das Rückenmark zum Hirnstamm weitergeleitet. Im Hirnstamm werden die taktilen Reize aufgenommen, verarbeitet und als gefährlich oder ungefährlich bewertet (vgl. Ayres 2002, 58f.; Anders / Weddemar 2001, 39).

Besonders in der frühen Kindheit spielt die taktile Stimulation eine große Rolle. Während das Ungeborene im Mutterleib immer wieder seine Körpergrenzen spürt, muss das Neugeborene eine komplizierte Umstellung bewältigen. Das intrauterine Sicherheitsgefühl kann nach der Geburt durch viel Körpernähe, Körperwärme und Zuwendung ersetzt werden (vgl. Anders / Weddemar 2001, 61ff.). Das Kind kann so weiterhin seine körperlichen Grenzen spüren. Außerdem werden seine lebenswichtigen Bedürfnisse im engen Körperkontakt befriedigt, was sich wiederum positiv auf die Entwicklung des Bindungsgefühls des Babys auswirkt (vgl. ebd., 106ff.).

Wie bereits erwähnt, stellt der Körperkontakt die erste Form des Kommunizierens dar. Aucouturier und Lapierre bezeichnen den Körperkontakt als den ersten Schritt auf dem Weg zur gesprochenen Sprache (vgl. Aucouturier / Lapierre 1995, 29).

3.3 Nachahmung

Babys können bereits mit zwei Wochen frühe Interaktionshandlungen wie das Öffnen des Mundes oder das Herausstrecken der Zunge imitieren. Sie reagieren auf das Gesehene und ahmen es nach (vgl. Meltzoff 1977, 75). Über die Nachahmung tritt das Kind mit der Bezugsperson in Kontakt – es entsteht ein wechselseitiger Dialog (vgl. Kurtenbach / Kreuzer 2012, 1).

Diese frühkindliche Nachahmung nimmt zwischen dem 3. und 6. Lebensmonat erst einmal ab. Grund hierfür ist eine kortikale Reorganisation – ein Lernprozess, in dem sich das Gehirn neu organisiert und Erlerntes abspeichert. Danach steigt die Frequenz der Nachahmungen wieder an (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 94).

Eltern sehen in den Nachahmungen einen Versuch der Kontaktaufnahme ihres Kindes (vgl. ebd., 97). Indem sie feinfühlig und schnell auf die Signale des Kindes reagieren, sorgen sie dafür, dass das Kind sich wahrgenommen und sicher fühlen kann. Diese Reaktion der Eltern stellt für den Säugling eine wichtige Erfahrung dar. Sie verhilft ihm dazu, Verlässlichkeit zu spüren und somit Vertrauen entwickeln zu können (vgl. ebd.). Die Reaktion der Eltern ist eine Folge auf das Kommunikationsangebot des Kindes und entwickelt sich zu einem Dialog. Für die Sprachentwicklung der Kinder ist es von größter Bedeutung zu spüren, dass ihre kindlichen Sprechangebote und -versuche eine Bedeutung haben (Butzkamm / Butzkamm 2008, 70f.).

Bis zum vierten Lebensmonat ahmt vor allem der Erwachsene das Kind nach. Diese Handlung wird wiederum vom Kind nachgeahmt. Piaget nennt das den kommunikativen Kreisprozess (vgl. Rauh 2008, 173). Zwischen dem 5. und 8. Lebensmonat beginnt das Kind Erwachsene eigenständig nachzuahmen.

Ab dem 8. Lebensmonat ist das Kind allmählich in der Lage Handlungselemente, die es vorher beobachten konnte in seine Handlungen zu integrieren (vgl. ebd.). Für die Sprachentwicklung ist die Fähigkeit zur Nachahmung einer der bedeutendsten Sprachenerwerbsmechanismen.

3.4 Blickkontakt

Bei der Fähigkeit Blickkontakt aufbauen zu können, handelt es sich um die Aktivierung des Fröhsorgesystems des Säuglings. Über den Blickkontakt stellt der Säugling sicher, dass er versorgt wird. Mit acht Wochen werden Laute und Blicke an Erwachsene gerichtet (vgl. Ward 2001, 38ff.), mit drei Monaten kann das Baby den Blickkontakt halten (vgl. Jampert et al. 2011, 33) und mit vier Monaten sucht es den Blick der Mutter und beginnt ihrer Blickrichtung zu folgen (vgl. u.a. Kannengieser 2015, 377; Zollinger 2000, 43). Das Aufbauen und Halten des Blickkontakts ist eine Form des frühen Dialogs zwischen Eltern und Kind. Es ist nachgewiesen, dass sich dieser Austausch positiv auf das Interaktionsverhalten und die lautsprachliche Entwicklung des Kindes auswirkt (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 98). Später ist der Blickkontakt für das Erlernen von Wörtern von großer Bedeutung. So kann das Kind das Gehörte mit dem Mundbild, der Mimik und Gestik des Gesprächspartners abgleichen. Die Kinder beobachten die Bewegungen, die beim Sprechen gemacht werden und verfeinern durch Imitation ihre eigenen Artikulationsbewegungen (vgl. Kannengieser 2015, 376).

3.5 Objektpermanenz

Das Wissen darüber, dass Dinge, die aus dem Blickfeld verschwinden, trotzdem weiter existieren, ist eine wichtige Errungenschaft auf dem Weg zur Sprache. Denn die Verwendung von Worten ist auch eine Repräsentation für Dinge, die zum Teil nicht da sind. Die Möglichkeit Dinge nicht mehr ausschließlich sehen zu müssen, sondern sich auch vorstellen zu können, ist eine Grundvoraussetzung für die beginnende Wortschatzentwicklung (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 3).

Mit vier bis acht Monaten kann ein erstes Suchverhalten beim Kind beobachtet werden, wenn ein Gegenstand vor seinen Augen versteckt wird. Allerdings hört es auf zu suchen, wenn der Gegenstand nicht sofort zu finden ist (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 25).

Piaget beschreibt, dass Kinder ab acht Monaten wissen, dass Objekte außerhalb des Sichtfeldes weiter existent sind. Zwischen dem achten und zwölften Lebensmonat interessieren sie sich für Gegenstände, die halb zugedeckt sind. Beispielsweise ein Kuscheltier, das zur Hälfte von einem Tuch verdeckt ist (vgl. Lohaus / Vierhaus 2015, 25; Mietzel 2002, 146). Erst mit zwölf Monaten findet dann das systematische Suchen statt (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 25).

Dieser Übergang wird in der Literatur als „qualitativer Sprung“ (ebd., 26) bezeichnet. Immer noch ist das Kind von der wahrnehmbaren Umgebung abhängig – aber es hat die Symbolfähigkeit erlangt, in der ein Symbol für ein Objekt stehen kann (vgl. ebd.).

Das Kind entwickelt in den ersten 1,5 Jahren das Bewusstsein für die Welt außerhalb des Selbst (vgl. Rauh 2008, 190f.). Es kann sich nun ein Bild von Objekten machen. Insbesondere im Spiel, wenn Kinder Dinge immer wieder ein- und ausräumen, sehen sie, wie der Gegenstand verschwindet und anschließend wieder auftaucht (vgl. Kannengieser 2015, 27).

3.6 Dreiecksblick

Voraussetzung für das Erleben von Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit ist der Dreiecksblick (auch triangulärer Blick genannt). Er dient als Übungssequenz für das spätere Sprechenlernen (vgl. Tomasello 2011, 85; Jampert et al. 2011, 56). Das Kind schaut zwischen der Bezugsperson und einem Gegenstand hin und her, um etwas über den Gegenstand zu erfahren. Nur so ist es dem Kind möglich Begriffe zu lernen (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 1).

Der Dreiecksblick entwickelt sich ab dem 8. Lebensmonat und stabilisiert sich zwischen dem 9. und 12. Lebensmonat. Das Kind kann hiermit lernen, worauf sich einzelne Wörter beziehen. Auf kognitiver Ebene stellt dieser Moment den Erwerb der Symbolfunktion dar, welche eine zentrale Voraussetzung für die Sprachentwicklung ist (vgl. Kannengieser 2015, 27f.). „Das Kind erkennt, dass die Wörter Zeichen sind, die für etwas Bestimmtes stehen.“ (ebd. 28).

3.7 Wünsche und Absichten äußern

Sind die Kinder in der Lage ihre Wünsche und Absichten zu äußern, haben sie einen großen Schritt in ihrer kognitiven Entwicklung bewältigt. Sie haben bemerkt, dass man auf ihre Laute, ihre Mimik und Gestik reagiert, indem die umgebende Person entsprechend handelt. Nun können sie mit dieser kommunikativen Fähigkeit um Unterstützung bitten (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 2).

Um den sechsten Lebensmonat streckt das Kind die Arme aus, wenn es einen Gegenstand von der Mutter haben möchte (vgl. Bruner 2002, 62). Um den neunten Lebensmonat gurren Kinder, während sie auf ein Spielzeug zeigen und gucken dann die Mutter auffordernd an (vgl. Ward 2001, 97f.). Und mit ungefähr einem Jahr fordert es die Hilfe anderer Personen, um an interessante Gegenstände zu kommen (vgl. Ward 2001, 128).

Um den 17./18. Lebensmonat wächst das Bewusstsein dafür, dass es einen Unterschied zwischen „mein“ und „dein“ gibt. Das führt dazu, dass das Kind zwischen dem 15. und 20. Lebensmonat anfängt die Verneinung zu benutzen (vgl. ebd., 231; Kannengieser 2015, 307). Voraussetzung dafür ist, dass das Kind eine Situation beurteilen kann. Es ist also nicht mehr nur traurig oder fröhlich, sondern auch in der Lage dazu Stellung zu beziehen und schlussendlich eine Folgerung für sich abzuleiten. Es kann sich etwas wünschen und somit die Umstände zu seiner Zufriedenstellung verändern (vgl. Spitz 1974, 202).

3.8 Gesten

Bevor das Kind anfängt sich mittels Sprache auszudrücken, kommuniziert es mit Hilfe von Gesten (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 161). Eine Studie von Iverson & Goldin-Meadow (2005) zeigt, dass die Häufigkeit im Gebrauch von Gesten mit dem frühen Wortschatz korreliert. Je mehr Gesten ein Kind benutzt, desto größer ist sein früherer Wortschatz. Im Wesentlichen gibt es zwei Arten von Gesten:

Die deiktische Geste: Die Aufmerksamkeit des Gegenübers wird auf einen Gegenstand / eine Situation in unmittelbarer Nähe gelenkt.

Die ikonische Geste: Die Aufmerksamkeit des Gegenübers wird auf eine Sache gelenkt, die nicht in unmittelbarer Nähe ist. Dazu wird ein bestimmtes Verhalten / eine Situation simuliert (vgl. Tomasello 2009, 72).

Eine der wichtigsten deiktischen Gesten des Kindes ist die Zeigegeste. Ab dem 12. Lebensmonat ist es dem Kind damit möglich, seine Welt zu erforschen (vgl. Oerter 2008, 209f.). Das Kind kann so nach Dingen verlangen oder sein Gegenüber über Erfahrungen oder Gefühle informieren (vgl. Tomasello 2009, 124f.).

Ein paar Monate früher versteht der Säugling die Funktion von Gesten bereits (vgl. Ward 2001, 94f.). So reagiert er mit acht Monaten auf einfache Aufforderungen mit einer Geste. Er streckt beispielsweise die Hände hoch, wenn man ihn fragt, ob er hochgenommen werden möchte. Mit neun Monaten verfügt er über einige Kommunikationsgesten (Kopf schütteln, Winken mit der Hand, Hände hoch strecken um hochgenommen zu werden) und versteht die Zeigegeste, wenn sein Gegenüber diese benutzt (vgl. Butzkamm / Butzkamm 2008, 76f.).

Für mehrsprachig aufwachsende Kinder, die in der Tageseinrichtung mit der deutschen Sprache als bisher unbekannte Sprache in Berührung kommen, ist die Kommunikation über Gesten einer der ersten Schritte, um in Interaktion zu kommen. Diesem Schritt geht aber auch bereits eine intensive Bindungsarbeit zwischen Erzieherin oder Erzieher und dem Kind voraus. Ein physisch-psychisch gesundes Kind wird nie in der alleinigen gestischen Kommunikation verweilen – es ist daher wichtig die Gesten als Mittler und Sprungbrett der Kinder für lautliche Strukturen zu sehen und altersunabhängig als Kommunikationsmittel ernst zu nehmen und zu stärken.

3.9 Gemeinsame Aufmerksamkeit

Die gemeinsame Aufmerksamkeit (joint attention, auch geteilte Aufmerksamkeit genannt) schafft die Voraussetzungen für das Wort- und Sprachverständnis. Das Kind und der Erwachsene richten zur selben Zeit ihre Aufmerksamkeit auf dasselbe Geschehen oder denselben Gegenstand. In diesen Momenten wird das Wissen des Kindes, nicht zuletzt das Sprachwissen, bereichert (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 1). Joint attention beschreibt sowohl die Fähigkeit die eigene Aufmerksamkeit auf etwas Drittes zu lenken als auch die Aufmerksamkeit einer anderen Person auf etwas Drittes zu lenken (vgl. Dornes 1993, 1997; Zollinger 1994).

In seinem ersten Lebensjahr kann der Säugling seine Aufmerksamkeit zumeist entweder auf eine Person oder auf ein Objekt richten. Jedoch entwickelt sich bereits ab dem achten Lebensmonat langsam die Fähigkeit der gemeinsamen Aufmerksamkeit – das Kind guckt immer wieder zwischen dem Gegenstand und der Bezugsperson hin und her

(vgl. Rauh 2008, 149ff.) und verbindet die Bezugsperson und den Gegenstand in einer Interaktion. Zusätzlich hört das Kind den Namen des Objekts. Bei ausreichender Wiederholung bekommt das gehörte Wort nun eine Funktion für das Kind und es kann schließlich das Wort mit dem Gegenstand verknüpfen (vgl. u.a. Kannengieser 2015, 378; Zollinger 2000, 56).

Die Entstehung gemeinsamer Aufmerksamkeit geschieht in Phasen. Bis zum Ende des ersten Lebensjahres kann das Kind diese Situationen noch nicht selbstständig herstellen. Es kann aber aktiv daran teilnehmen, wenn die Bezugsperson die Situation initiiert (vgl. Rauh 2008, 149ff.).

- 9-12 Monate: Das Kind sichert sich durch Blicke beim Erwachsenen ab. Es erfragt mit Blicken, ob es neue Gegenstände gefahrlos erkunden kann.
- 11-14 Monate: Es kann den Blicken des Partners folgen und dessen Aktion nachahmen.
- 13-15 Monate: Das Kind zeigt auf vorher gesehene Gegenstände und fordert sein Gegenüber auf, ihm den Gegenstand zu reichen (vgl. Butzkamm/Butzkamm 2008, 79).

Für den Erwerb von Sprache ist es unabdingbar, dass das Kind und seine Bezugspersonen die Dinge gemeinsam betrachten, damit Handlungen ausführen und sie schließlich benennen. Die Fähigkeit und Motivation diesen Moment der gemeinsamen Aufmerksamkeit herzustellen, ermöglicht es dem Kind die Kultur, die Konventionen und die Sprache seiner Umgebung kennenzulernen (vgl. Tomasello 2011, 93; Papoušek 2013, 27).

3.10 Spielverhalten

Das Spiel ist die zentrale Tätigkeitsform des kindlichen Lebens. Nirgendwo strengen sich Kinder mehr an, um ein eigenes Ziel zu erreichen, als beim freien Spiel (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 2). Dass das Spiel so wichtig für die Entwicklung der Kinder ist, liegt daran, „daß nämlich das frei erfundene Kinderspiel die eigentliche Sprache des Kindes ist“ (Zollinger 1967, 8). Auf verschiedenen Ebenen stellt das Spiel einen sicheren Rahmen für das Lernen des Kindes dar. Im Spiel kann das Kind diverse Verhaltensmuster ausprobieren, ohne schwerwiegende Konsequenzen, wie zum Beispiel das Erlebnis des Versagens, befürchten zu müssen (vgl. Bruner 2002, 36f.; Mietzel 2002, 158).

Kennzeichen des kindlichen Spiels sind:

- Die Motivation von innen: Das Kind spielt, weil es ihm Spaß macht – ohne Leistungsdruck.
- Die Mittel stehen im Vordergrund: Dem spielenden Kind geht es nicht um den Zweck des Spielens sondern um das lustvolle Ausprobieren.
- Gegenstände umfunktionieren: So kann das Kind eine Banane als Telefon und ein Kissen als Baby benutzen. Es lernt hierdurch die Symbolfähigkeit von Objekten kennen.
- Keine festgelegten Regeln: Regelspiele werden erst viel später für die Kinder interessant. Dort lernen die Kinder zum Beispiel Gewinnen und Verlieren auszuhalten.
- Spielen ist aktiv: Im Spiel erlebt das Kind als aktiver Part das Wirken von Handlungen.
- Im Spiel Fertigkeiten üben: Sowohl motorisch als auch sprachlich trainieren Kinder im Spiel unbewusst ihre Fertigkeiten.
- Kennenlernen des eigenen Körpers: Eines der ersten Spiele ist das Entdecken der eigenen Finger (vgl. Finger 2012, 91).

Diese Teilaspekte haben nicht zu jeder Zeit einen gleich hohen Stellenwert. In jeder Entwicklungsstufe sind andere Themen im Spiel für das Kind von besonderem Interesse:

Zeitliche Abfolge des Spielens

Am Ende des dritten Lebensmonats kann der Säugling langsam den Blicken der anderen folgen (vgl. Ward 2001, 70f.).

Im ersten halben Jahr lernt das Kind seine Umwelt sensomotorisch kennen. Das Kind wird von seinen engen Bezugspersonen mimisch und gestisch imitiert. Auch die ersten Laute des Babys werden von Eltern nachgeahmt und es entstehen erste Dialoge. Das Kind kann zu dieser Zeit noch nicht auf bildliche Vorstellungen zurückgreifen. Trotzdem werden die Eindrücke, Empfindungen, Gerüche und Geräusche abgespeichert und schaffen so eine sensomotorische Erinnerung (Kannengieser 2015, 27). In dieser Zeit beginnt das Kind nach Dingen in seiner Umgebung zu greifen und diese so zu erkunden (vgl. ebd.).

Ab ungefähr acht Monaten ist das Kind von Suchspielen fasziniert. Es wirft immer wieder Gegenstände weg, die von der Bezugsperson wiedergeholt werden müssen. Außerdem liebt es das Suchen von Gegenständen, die von den Eltern vorher unter einem Tuch versteckt wurden (vgl. Kannengieser 2015, 29).

Mit ungefähr einem Jahr beschäftigt sich das Kind mit den sogenannten Funktions- und Entdeckungsspielen. Es handelt sich um Spiele mit dem eigenen Körper und verschiedenen Gegenständen (vgl. Finger 2012, 92; Kannengieser 2015, 29). Sie bestehen daraus, Dinge umzufüllen, reinzustecken, zu stapeln, aufzureihen, fallen zu lassen. Diese Spiele helfen dem Kind, eine Vorstellung davon zu entwickeln, dass etwas nicht aufhört zu existieren, wenn es in einem Topf verschwunden ist. In diesen Spielen erwirbt es das Wissen über die sogenannte Objektpermanenz (vgl. Kannengieser 2015, 29).

Ab dem ersten Geburtstag wachsen auch die Möglichkeiten sich fortbewegen zu können. Das Kind geht auf Entdeckungsreise. Es beginnt Zusammenhänge und Wirkungsweisen zu verstehen. Dabei sind das immer wieder neue Ausprobieren und die Wiederholung wichtig. Das Resultat ist dabei meistens nebensächlich, denn die gesamte Aufmerksamkeit richtet sich auf die Tätigkeit an sich. Später, mit 18-24 Monaten, kann es sich auch für das Ergebnis begeistern (vgl. Kannengieser 2015, 28).

Der Dreiecksblick stellt die Basis für ein weiteres Spiel dar: das Geben und Nehmen von Gegenständen. Mit circa 15 Monaten kann das Kind ein Spielzeug weggeben und wieder entgegennehmen (vgl. Zollinger 2004, 24). Hier tauscht sich das Kind mit einer weiteren Person über ein Objekt aus. Dies ist ein erster Dialog über etwas Drittes. Gleichzeitig dient das Geben und Nehmen auch als Übungssequenz für spätere Gespräche, in denen man sich abwechselt beim gegenseitigen Erzählen (vgl. Jampert et al. 2011, 36).

Die einfachen symbolischen Spiele beginnen ab ungefähr 1,5 Jahren (vgl. Kannengieser 2015, 29). Im Symbolspiel ahmen Kinder Alltagshandlungen Erwachsener nach (z.B. Füttern, Baden, Autofahren ...). Besonders im Alter von 24-36 Monaten kann man am symbolischen Spiel eines Kindes seine kognitiven Fähigkeiten erkennen. Da unsere Sprache ein Zeichen- und Symbolsystem ist, ist der Erwerb der Symbolfunktion entscheidend für den Wortschatzerwerb. An der Art, wie das Kind Situationen im symbolischen Spiel verarbeitet, kann man erkennen, wie weit sein symbolisches Denken entwickelt ist. Je ausgereifter das Symbolspiel ist, desto besser gelingt das Sprechverstehen (vgl. Kannengieser 2015, 29).

Das Rollenspiel entwickelt sich ungefähr um das dritte Lebensjahr (Vater-Mutter-Kind-Spiele, Arzt-Spiele, Indianerspiele ...). Diese Spielform hilft den Kindern den Gefühlswelten auf den Grund zu gehen und fördert ihre emotionale Entwicklung (vgl. Kannengieser 2015, 29).

3.11 Sprachverständnis

Im engen Kontakt mit seinen Bezugspersonen lernt das Kind zunächst die emotionalen Aspekte in den Äußerungen der Eltern zu verstehen (vgl. Bose et al. 2013, 81).

Sobald das Kind verstanden hat, dass zu einem Gegenstand ein bestimmtes Wort stellvertretend stehen kann, entsteht das Sprachverständnis. Grundsätzlich gilt: das Sprachverständnis entwickelt sich früher als die Sprachproduktion. Das hat zur Folge, dass der passive Wortschatz stets größer ist als der aktive Wortschatz (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 161). „Damit wir die Bedeutung von Wörtern behalten, brauchen wir bestimmte Kontexte, persönliche Erfahrungen und individuelle Anteile der Bedeutungen, die emotional und assoziativ geprägt sind.“ (Günther 2008, 39). Bevor Kinder ein Wort also aktiv verwenden können, müssen sie es in immer wiederkehrenden (Spiel-)Situationen erleben und hören. Die Worte, die es zu Beginn verstehen lernt, werden aus seinem nahen Umfeld stammen. Die Namen vertrauter Personen, Gegenstände, die es häufig benutzt oder Handlungsanweisungen, die es oft hört, wird es zuerst verstehen. Funktionswörter wie „weil, ob, wegen“ hingegen gehören nicht zu den Worten, die Kinder schnell verstehen lernen (vgl. Kühne 2003, 81f.)

Mit sechs Monaten versteht das Kind die allgemeine Bedeutung von Sprache – das heißt die kommunikative Absicht von zwischenmenschlicher Interaktion (vgl. Papoušek 2013, 29; Kannengieser 2015, 302) und die Bedeutung häufig gehörter Wörter. Das Kind reagiert zum Beispiel auf die Nennung des eigenen Namens. Daraus lässt sich ableiten, dass zu dieser Zeit Repräsentationen von häufig gehörten Worten aufgebaut werden (vgl. Ward 2001, 62f. ; Kannengieser 2015, 303). Dieses Verständnis wird von Monat zu Monat immer besser.

Ab dem 10. bis 12. Lebensmonat lernt es fast jede Woche neue Worte zu verstehen. Besonders während des gemeinsamen Spiels kann es jetzt sogar schon kurze Anweisungen verstehen. Der passive Wortschatz umfasst jetzt ungefähr 50-60 Wörter (vgl. Ward 2001, 156; Kannengieser 2015, 304, 378).

Mit 15 Monaten hat sich der passive Wortschatz mehr als verdoppelt. Das Kind versteht jetzt 100-180 Wörter. Dieser Meilenstein ist das Ergebnis der Erfahrungen während des Spielens. Immer wieder werden Gegenstände im Spiel mit den Eltern benannt und besprochen. So nah mit den Handlungen verbunden, lernt das Kind Gegenstände mit Worten zu verknüpfen (vgl. Papoušek 2013, 29; Kannengieser 2015, 304).

Mithilfe verschiedener Strategien können Kinder Sätze verstehen, auch wenn sie noch nicht alle Worte kennen. So hilft ihnen zum Beispiel die Schlüsselwortstrategie im Alter von 15 Monaten Aufforderungen zu verstehen. Das bedeutet, dass Kinder mit Hilfe von einzelnen Worten und Informationen aus der Situation die Bedeutung von Aufforderungen ableiten können (vgl. Kannengieser 2015, 304). Mit 24 Monaten sind die Kinder in der Lage Aussagen mittels der Ereigniswahrscheinlichkeitsstrategie zu verstehen. Sie kennen zwar noch nicht alle Wörter der einzelnen Aussagen, können den Sinngehalt aber interpretieren. Nachdem sich der Umfang des Verblexikons der Kinder bis 30 Monaten vergrößert hat, verstehen sie dann einfache Sätze komplett (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich folgendes sagen: Im ersten Lebensjahr geht es primär um die auditive Wahrnehmung von Merkmalen der Muttersprache (z.B.: Melodie, Geschwindigkeit, Betonung). Im zweiten Lebensjahr wächst in einer großen Geschwindigkeit der passive Wortschatz. Das Kind versteht seine Umwelt über einzelne Wörter, die es bereits kennt. Es wendet die oben genannten Strategien an, um auch Sätze verstehen zu können. Im dritten Lebensjahr beginnt es grammatische Strukturen und somit auch Satzstrukturen zu verstehen.

Das Sprachverständnis ist kaum ohne initiierte Fragestellungen einzuschätzen. Kinder sind Meister in der Analyse von Situationen und damit verbundenen Anforderungen. (Zollinger)

3.12 Laut- und Sprachentwicklung

Ab dem Tag der Geburt fängt das Neugeborene an, sich durch Laute mitzuteilen. Das Kind brabbelt, quengelt oder schreit. Die Reaktionen der Eltern verleihen den Tönen des Kindes eine Bedeutung (vgl. Ward, 35; Papoušek 2013, 21). Die Eltern sprechen auf eine besondere Weise mit ihrem Kind. Das „Motherese“ beschreibt das „elterliche intuitive Sprach- und Sprechmuster“ (vgl. Bose et al. 2013, 83). Charakteristisch für das Motherese sind u.a. eine übertriebene Prosodie, geringe Sprechgeschwindigkeit, starke

Akzente, lange Pausen und starke Akzentuierung (vgl. Bose et al. 2013, 83; Papoušek 1994).

Das Kind beginnt in der zweiten bis fünften Lebenswoche Laute von sich zu geben und diese zu wiederholen. Es handelt sich um eine Vorstufe der ersten Lallphase (vgl. Zollinger 2000, 45; Kannengieser 2015, 55).

Die erste Lallphase

Die erste Lallphase beginnt mit dem zweiten Lebensmonat. Nun kommen die Laute geordneter und rhythmisch (vgl. Spitz 1974, 115).

Mit vier Monaten reagiert der Säugling mit Lauten, wenn er angesprochen wird. Es sind die ersten Schritte hin zum Dialog (vgl. Ward 2001, 59). Er wiederholt stetig die Lippenlaute /p/, /b/ und /m/. Die erste Lallphase ist durch konsonantenähnliche Laute gekennzeichnet. Sie entstehen meist zufällig, werden dann aber stetig wiederholt. Das Kind entdeckt per Zufallsverfahren seinen Mundinnenraum und stößt dabei auf die Welt der Töne und Laute (vgl. Kannengieser 2015, 55).

Die zweite Lallphase

Die zweite Lallphase – das kanonische Silbenplappern – beginnt mit dem sechsten oder siebten Lebensmonat (vgl. Papoušek 2013, 22). Jetzt sind die Bewegungen des Kiefers und der anderen Artikulationsorgane bereits deutlich willkürlicher. Auch Rhythmik und Lautgebung ähneln zunehmend den Charakteristika der Muttersprache (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 162). Es kommen dann immer wiederkehrende Vokal-Konsonantenketten zum Einsatz (vgl. Kannengieser 2015, 55).

Mit einem halben Jahr verwendet das Baby dann auch die Laute /g/ und /k/ und reiht verschiedene Laute aneinander. Es entstehen erste wortähnliche Konstrukte wie „mama“, „dada“, „baba“ (vgl. Ward 2001, 65; Papoušek 2013, 22). Auch entscheidend für die zweite Lallphase ist, dass das Kind sich nun selbst deutlicher hört. Es kann die Geräusche mit dem Gefühl, welches bei der Produktion entsteht, verbinden und sich anschließend selbst nachahmen (vgl. Kannengieser 2015, 55; Papoušek 2013, 23). Mit ungefähr neun Monaten verbessert sich auch die Fremdwahrnehmung. Das Kind ahmt die Laute nach, die es vorher bei der Mutter gehört hat. Diese Fähigkeit hatte es bis dahin mit dem Wiederholen der eigenen Laute geübt. Nun wiederholt es Laute, die es bei anderen hört (vgl. Spitz 1974, 115). Mit neun Monaten kann es dann Gesten mit Lauten und Blicken kommentieren – den sogenannten Lautgesten. Einer Kombination von ersten Protowörtern und manuellen Gesten (vgl. Papoušek 2013, 26).

Zur selben Zeit, Mitte des zweiten Halbjahres, setzt die „9-Monats-Revolution“ ein. Die Aussagen des Kindes sind jetzt absichtsvoller und an den Kommunikationspartner gerichtet (vgl. Tomasello 2009, 152f.).

Das Kind probiert sich fortwährend an der Lautproduktion aus und brabbelt unentwegt vor sich hin. Es nutzt Lautproduktionen jetzt auch dafür die eigenen Gefühlszustände mitzuteilen (vgl. Ward 2001, 98f.).

Rund um den ersten Geburtstag spricht das Kind meist sein erstes Wort (vgl. Kannengieser 2015, 56). In dieser Zeit übernimmt ein einzelnes Wort meist die Funktion für eine gesamte Kategorie. Das Kind beherrscht beispielsweise bereits das Wort „Hund“ und bezeichnet zusätzlich alle Tiere mit Fell als Hund. Dieses Phänomen wird in der Entwicklungspsychologie als „sprachliche Überdehnung“ oder „Übergeneralisierung“ bezeichnet und nimmt wieder ab, wenn der Wortschatz des Kindes wächst (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 162).

Mit 19-20 Monaten setzt der sogenannte Wortschatzspurt ein. Das Kind lernt teilweise neun neue Worte pro Tag und hat schließlich einen aktiven Wortschatz von 50 Worten (vgl. Papoušek 2013, 29; Ward 2001, 199ff.).

Kurz vor dem zweiten Geburtstag, mit ungefähr 22 Monaten, kann es die Namen aller Dinge, die für das Kind wichtig sind, sprechen. Es fängt an erste Fragen zu stellen, Gefühle mittels Sprache mitzuteilen und versteht allmählich, dass einzelne Worte für ganze Kategorien stehen können (vgl. Ward 2001, 228ff.).

Die Lautentwicklung erstreckt sich bis zum fünften Geburtstag. So werden komplizierte Worte anfangs noch vereinfacht realisiert. Eine dieser Vereinfachungsstrategien ist die Auslassung: das Kind sagt zum Beispiel „nane“ anstelle von „Banane“ (vgl. Lohaus / Vierhaus 2013, 162; Ward 2001, 126ff.).

4 BEO IN DER PRAKTISCHEN ANWENDUNG

4.1 Aufbau und Ziel

Der Beo ist **ressourcenorientiert, forschend und prozesshaft**. Er fokussiert anlassbezogen und systematisch reale Interaktionen im Bildungsbereich Sprache von 0-3. Das vorliegende Begleitheft ermöglicht dem pädagogischen Fachpersonal eine selbständige Verwendung.

Der sechsseitige Beobachtungsbogen besteht aus drei Teilen: dem Deckblatt, der Beobachtungsdokumentation und der Interpretation.

Auf dem Deckblatt des Beos werden Informationen zum beobachteten Kind, zur Beobachtungssituation, zur Motivation der Beobachtung und zum weiteren Vorgehen erfasst. Die Dokumentation der frühen kommunikativen Fähigkeiten erfolgt auf den folgenden vier Seiten. Jede Fähigkeit wird mit einer Äußerung aus Sicht des Kindes beschrieben (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Die Einschätzung einer Fähigkeit erfolgt mit einer kurzen Bewertung (Ankreuzverfahren) und einer ausführlicheren Notation der jeweils konkret beobachteten Interaktion oder Äußerung des Kindes. Auf der letzten Seite werden die Beobachtungen zusammengefasst und Handlungsideen formuliert, mit denen die pädagogische Fachkraft die anstehenden Entwicklungsschritte begleiten und unterstützen kann. Um den Entwicklungsverlauf eines Kindes als Prozess dokumentieren zu können, bietet der Beo die Möglichkeit einer zweiten Beobachtungsnotation.

Der Beobachtungsbogen kann auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern angewendet werden. Es empfiehlt sich zusätzlich, die Eltern der Kinder zu Kommunikationsroutinen in der Familie zu befragen, um kulturelle Unterschiede aufzuklären.

4.2 Durchführung der Beobachtung

Die Art der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind ist von großer Bedeutung. Für eine intensive, unverfälschte Beobachtungssituation ist es wichtig, dass die Fachkraft vertraut mit dem Kind ist. Sie sollte in der Lage sein, feinfühlig Stimmungen des Kindes wahrzunehmen und darauf eingehen. Gerade bei Kindern im Alter von null bis drei Jahren müssen unbedingt die Grundbedürfnisse wie Schlaf, Hunger und Durst erfüllt sein, bevor mit der Beobachtungssituation begonnen wird.

Spezielle Beobachtungssituationen sind nicht vorgegeben. Die Beobachtungssituatio-

nen lassen sich zumeist aus den alltäglichen pädagogischen Situationen ableiten (z.B. beim Wickeln, An- und Ausziehen, gemeinsamen Spielen, Essen...) - auch oder insbesondere in den Gruppensituationen. Es kann trotzdem vorkommen, dass zur Beobachtung einiger Teilfähigkeiten der frühen Kommunikation Situationen herbeigeführt werden müssen, weil sie nicht ohne weiteres entstehen. Um zum Beispiel herauszufinden, ob das Kind bereits die Fähigkeit der Objektpermanenz erlangt hat, kann man Suchspiele durchführen. Für die Fähigkeit des Sprachverständnisses müssen kontextfreie Fragen oder Aufforderungen an das Kind gestellt werden z.B. Holst du mir einen Buntstift? Besonders in diesen initiierten Fällen ist es wichtig, dass keine künstliche Atmosphäre entsteht. Es ist ein enges Wechselspiel zwischen Kind und Fachkraft notwendig, um Künstlichkeit zu vermeiden. Zwar leitet die pädagogische Fachkraft die Situation an, je mehr die Wünsche und Vorschläge des Kindes jedoch berücksichtigt und eingeflochten werden, desto authentischer wird die Beobachtung (vgl. Beudels et al. 201, 22f.).

4.3 Ausfüllen des Bogens

Die Bearbeitung des Bogens beginnt mit dem Ausfüllen des Deckblattes. Eventuell stellt sich heraus, dass Angaben mit Hilfe der Eltern noch ergänzt werden müssen: zum Beispiel bei den Fragen zu den „Kontaktsprachen“ und zum „Hörvermögen“ des Kindes. Der Punkt „weiteres Vorgehen“ wird erst nach der Beobachtung ergänzt.

Die eigentliche Dokumentation beginnt auf Seite 3. Für jede frühe kommunikative Fähigkeit wird unter B1 (erster Beobachtungszeitraum) eine Option ausgewählt (Ja / Ich zeige Ansätze / Nicht in den beobachteten Situationen). Im Anschluss wird die detaillierte Beobachtung „Das habe ich konkret beobachtet...“ verschriftlicht.

Frühe kommunikative Fähigkeiten des Kindes	Beobachtungen
Blickkontakt „Ich stelle selbstständig Blickkontakt her und erhalte ihn aufrecht.“	B1 B2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ja (oft) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ich zeige Ansätze (selten/gelegentlich) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Nicht in den beobachteten Situationen Das habe ich konkret beobachtet: B1: _____ B2: _____ _____ _____

Abb. 1: Auszug aus dem Beo

Die Reihenfolge bei der Einschätzung der Fähigkeiten muss nicht eingehalten werden. Der Bogen bietet zudem Platz für eine zweite Beobachtung B2 und somit für eine län-

gere Begleitung und Unterstützung des Kindes. Die Zeit bis zur zweiten Beobachtung kann bis zu 6 Monaten betragen. In diesem Zeitraum sollte die pädagogische Fachkraft die abgeleiteten Handlungsideen für das Kind in möglichst vielen Alltagssituationen umsetzen.

4.3 Hilfsmittel Video

Als Hilfsmittel bieten sich Videoaufnahmen an. Sie helfen bei der Reflexion, unterstützen die Erinnerung an die Beobachtungssituation und lassen auch feine nonverbale kommunikative Gesten nachvollziehbar werden. Außerdem bieten sie die Möglichkeit für einen kollegialen Austausch oder für Gespräche mit Eltern. Die aufgenommenen Sequenzen sollten eine Zeit von 3 bis maximal 5 Minuten nicht überschreiten. Dieser Zeitumfang reicht, um die gewonnenen Eindrücke zu überprüfen. Die Kamera kann im Raum aufgestellt oder von Ihnen oder einer Kollegin geführt sein. Noch aussagekräftiger werden Videoaufnahmen, auf denen die pädagogischen Fachkräfte in Interaktionen mit den Kindern zu sehen sind. Diese Bilder lassen auch Rückschlüsse auf die Beziehung zum Kind zu und zeigen, auf welche Kommunikationsangebote seitens der Fachkräfte das Kind besonders gut eingehen kann. Die Aufnahmen sollten zeitnah, idealerweise am selben Tag, ausgewertet werden. Denn trotz der visuellen Hilfe kann es sonst zu verfälschten Erinnerungen und Eindrücken kommen, die eine Auswertung erschweren können.

4.4 Noch ein paar Tipps

Während der Beobachtungssituation können sich Beobachtungsfehler einschleichen. Einige dieser Fallen sind im Folgenden aufgeführt (vgl. Viernickels und Völkel 2013, 46ff.):

Die Rolle der pädagogischen Fachkraft

Um sich auf die Beobachtungssituation konzentrieren zu können, ist es wichtig zu klären, welche Aufgabenbereiche die Fachkraft während einer Beobachtung erfüllen muss. Es empfiehlt sich, dass die beobachtende Fachkraft in diesen Momenten von ihren üblichen Aufgaben befreit ist, um sich der Beobachtungssituation zu widmen. Etabliert sich diese Methode im ganzen Team, wird diese Herangehensweise schnell routiniert ablaufen und das ganze Team entlasten.

Interpretation von Beobachtungen

Oft werden Beobachtungen mit eigenen Empfindlichkeiten und Wertevorstellungen vermischt. Um dem zu entgehen, kann man sich an drei Schritten orientieren:

1. Was kann ich tatsächlich sehen? Was sehe ich bei dem Kind?
2. Welche Gefühle habe ich dazu und warum?
3. Welche Schlussfolgerungen lassen sich ableiten? Wie schätze ich das Kind, die Situation und mich in der Situation ein? Sind auch andere Interpretationen möglich? (vgl. ebd.)

Beobachtungssituationen

Nicht jede Situation eignet sich zum Beobachten bestimmter Fähigkeiten. Um Blickkontakt mit einem Kind aufbauen zu können, ist es zum Beispiel wichtig, dass auf eine Position geachtet wird, die das tatsächlich auch ermöglicht. Das Kind könnte etwas erhöht sitzen, während die Fachkraft vor ihm sitzt oder aber die Fachkraft begibt sich auf die Blickhöhe des Kindes. Ebenso zeigen Kinder nicht in jeder Situation die Fähigkeit zur Objektpermanenz. Gegebenenfalls muss eine solche Situation durch ein kleines Versteckspiel initiiert werden.

Wahrnehmen, was man kennt

Das Wahrnehmen dessen, was man kennt oder erwartet, ist ein weiterer ‚Stolperstein‘ der pädagogischen Beobachtung. Auch hier ist es wichtig sich dieser Tatsache bewusst zu sein und die eigenen Interpretationen zu reflektieren. Ein Austausch im Kollegenteam kann das eigene Blickfeld erweitern (vgl. ebd.).

Beobachtungszeit

Da man sich nur für kurze Zeit intensiv auf eine Beobachtung konzentrieren kann, ist es nützlich die Dauer der Beobachtung zeitlich einzugrenzen. Eine Beobachtung sollte maximal 20 Minuten dauern. Oft reichen bereits fünf Minuten, in denen intensiv beobachtet wird. Die Dokumentation sollte dann entweder während der Beobachtung oder direkt danach stattfinden (vgl. ebd.).

Genauere Beschreibung der Beobachtung

Je ausführlicher die Beschreibungen sind, desto unverfälschter und genauer kann die Auswertung stattfinden. Wenn die Notizen zu allgemein verfasst wurden, lassen sich

daraus kaum Schlussfolgerungen ableiten. Da das richtige Maß an Dokumentation nicht immer leicht zu finden ist, kann es von Vorteil sein das Vorgehen zu üben. Im Idealfall beobachten zwei Fachkräfte dieselbe Situation und dokumentieren ihre Beobachtungen. Anschließend können die Ergebnisse verglichen werden. Als Hilfsmittel kann auch eine Videosequenz gewählt werden (vgl. ebd.).

Unsicherheiten und Wissenslücken

Bei der Einschätzung einiger Fähigkeiten ist es nötig fachübergreifende Kenntnisse zu besitzen. So kann es vorkommen, dass einige Beobachtungsmaterialien Wissenslücken zum Vorschein bringen. Der offene Umgang hiermit und die Fähigkeit dies als Möglichkeit der Weiterbildung zu nutzen, sind der beste Umgang mit solchen Situationen. Es ist nicht möglich auf jedem Gebiet Fachwissen zu haben – vielmehr kann in diesen Momenten das eigene Fachwissen gewinnbringend erweitert werden (vgl. ebd.).

Vorbereitung mit dem Material

Die Befürchtung, dass die Einarbeitung in ein neues Beobachtungsmaterial zu viel Zeit benötigt, schreckt oft ab oder ist ein Grund dafür, das neue Material bereits nach einen oder zwei Versuchen wieder beiseite zu legen. Eine konsequente Einarbeitung, die sicher nicht ohne persönliches Engagement umzusetzen ist, ist jedoch effektiver als alle paar Monate neu zu beginnen. Nichts, was neu begonnen wird, kann ohne ausreichende Auseinandersetzung in den Alltag und das Handeln integriert werden. Es lohnt sich diesen Stolperstein zu überwinden.

5 AUSWERTUNG DER BEOBACHTUNG

Der Beo wird qualitativ ausgewertet und konzentriert sich darauf, die Entwicklung der frühen kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes einzuschätzen. Der Beobachtungsbogen hilft zu erkennen, welche frühen kommunikativen Fähigkeiten das Kind bereits erlangt hat und bei welchen Fähigkeiten es darum geht, das Interesse des Kindes zu wecken und die Entwicklung der Fähigkeit zu unterstützen. Diese Einschätzung des Kindes ermöglicht den pädagogischen Fachkräften ihr Handeln zu planen. Um gezielte Handlungsideen formulieren zu können, sollten möglichst viele Fähigkeiten eingeschätzt werden. Auf der Seite „Interpretation“ werden Interaktionsziele und mögliche Handlungsideen für diejenigen Fähigkeiten dokumentiert, deren Entwicklung unterstützt werden soll. Im ersten Schritt sollen dafür die nächsten (kommunikativen) Ent-

wicklungsschritte notiert werden, vor denen das Kind steht. Als kleine Hilfestellung findet sich am linken Rand eine Entwicklungsabfolge der kommunikativen Fähigkeiten. Innerhalb einzelner kommunikativer Fähigkeiten finden aber auch noch viele Entwicklungsschritte statt. Zum Beispiel beim Blickkontakt: Blickkontakt aufnehmen, Blickkontakt suchen, Blickkontakt halten... .

Um die Beobachtungssituation wirklich auch qualitativ zu betrachten, können folgende Reflexionsfragen zusätzlich helfen:

Fragen zum Kind

- Welche Fähigkeiten sind bei dem Kind beobachtbar (Dokumentation des Beo)?
- Welche Fähigkeiten zeigen sich in der beobachteten Situation noch nicht?
- Wofür interessiert sich das Kind?
- Für welche Fähigkeiten möchte ich das Interesse des Kindes wecken?

Fragen zur pädagogischen Fachkraft

- Gehe ich feinfühlig auf das Kind ein (beobachtend, zuhörend, mit Blickkontakt, körperlich, stimmlich, sprachlich)?
- Wie erweitere ich die Themen, Handlungen und Kommunikationsimpulse des Kindes?

Fragen zur Situation

- War die Beobachtungssituation für das Gelingen der Kommunikation geeignet?
- Welche Situation könnte ich bei einer Wiederholung der Beobachtung wählen, in der das Kind zur Kommunikation angeregt wird.
- Welche Situationen lassen sich finden, in denen das Kind seine frühen kommunikativen Fähigkeiten weiterentwickeln kann?

Interpretation der Ergebnisse

Wenn es um die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten geht, muss eine wirkungsvolle Handlungskonsequenz (die Praktische Idee) mehr berücksichtigen und in den Blick nehmen, als die einzelne Fähigkeit. Es braucht Beziehung (Bindung stärken), Kontakt (Im Kontakt sein) und eine qualitative, anregende Sprache (Meine Sprache im Dialog). Für alle drei Bereiche sollen darum Ideen und Handlungen erarbeitet werden.

6 ABLEITUNG VON PÄDAGOGISCHEN HANDLUNGS-IDEEN

Im Folgenden werden Anregungen gegeben, wie die Fachkraft eine positive Beziehung und Bindung zum Kind stärken kann. Außerdem werden zu den einzelnen frühen kommunikativen Fähigkeiten Strategien beschrieben, die den Kontakt zum Kind erleichtern können und die Anbahnung der jeweiligen Fähigkeit fördern. Die folgenden Ideen können helfen, die kommunikative Entwicklung der Kinder zu unterstützen.

6.1 Beziehungsstärkendes Verhalten als Fundament

Damit Kinder sich trauen, Sprache anzuwenden, benötigen sie ein sicheres Umfeld. Dieses zu erschaffen, liegt in den Händen der Bezugspersonen. Im Krippen- und Kindergartenalltag sind es die pädagogischen Fachkräfte, die durch ein beziehungsstärkendes Verhalten einen sicheren Rahmen für die Kinder schaffen. Das wiederum erfordert, dass die Fachkräfte das eigene Handeln stets reflektieren, um mit allen Kindern beziehungsvoll umgehen zu können. Im Folgenden werden fünf Aspekte beziehungsstärkenden Verhaltens vorgestellt.

Wertschätzung

Ein wertschätzendes Verhalten der pädagogischen Fachkraft zeigt sich vor allem darin, das Verhalten des Kindes zu akzeptieren und nicht zu bewerten. Durch dieses Verhalten besteht die Möglichkeit, alle Besonderheiten des Kindes zu entdecken. Durch das Versprachlichen dieser Merkmale bekommt das Kind immer wieder die Gelegenheit, sich selbst wahrzunehmen und seine Ich-Identität aufzubauen. Die Botschaft an das Kind könnte lauten: "Moritz, du bist ja jetzt allein auf die Brücke geklettert. Du bist ja mutig! Ich staune über dich!"

Kinder wertschätzend zu begleiten heißt außerdem, mit der eigenen Aufmerksamkeit ganz bei ihnen zu sein. Wertschätzung drückt sich sprachlich im Bestätigen aus. Bestätigung im Kita-Alltag heißt vor allem, die Kinder zu loben. Kinder können nicht zu viel gelobt werden und viel Lob schadet auch nicht der sozialen Entwicklung der Kinder. Aber wirkungsvolles Lob muss bestimmte Kriterien erfüllen:

- Loben Sie ehrlich.
- Schauen Sie das Kind dabei an.

- Loben Sie ohne Einschränkung.
- Loben Sie konkret.
- Loben Sie die Arbeit, die Anstrengung, den Prozess und nicht nur das Ergebnis.
- Loben Sie sprachlich abwechslungsreich.

Neugier

Neugier lässt uns Situationen und Menschen beobachten ohne schnelle Urteile zu fällen. Es bedeutet dem Kind mit großem Interesse gegenüberzutreten und offen für seine Ideen und sein Wesen zu sein. Außerdem ist Neugier ansteckend. Wenn die Bezugsperson neugierig auf die Welt guckt, wird es das Kind wahrscheinlich auch machen. Es interessiert sich dann für Gegenstände und Geschehnisse. Das hilft ihm wiederum dabei sich die Welt zu erschließen – und somit auch die Welt der Wörter und der Sprache.

Freude

Dem Kind freudig gegenüber zu treten, fördert das Selbstwertgefühl des Kindes und den Mut neue Dinge auszuprobieren. Für die Sprachentwicklung der Kinder ist es deswegen besonders wertvoll, jede Mitteilung der Kinder mit Freude zu hören. Dieses positive Zuhören vermittelt dem Kind Wertschätzung über seine Bemühungen. Als Folge daraus wird sich das Kind mit seinen Sprachexperimenten immer mehr beschäftigen und sein eigenes Sprechen wird ihm bewusster. Eine fröhliche Grundhaltung versetzt uns außerdem in einen wachsamem und aufmerksamen Zustand, der sich auch auf das Kind übertragen kann. Folglich ist es durch eine fröhliche Grundhaltung möglich, das Kind für Situationen, Gegenstände und Spiele zu begeistern. Diese Begeisterung hilft dem Kind, seine Aufmerksamkeit auf das gemeinsame Erlebnis zu lenken und dabei zu halten.

Das fröhliche Verhalten fördert nicht zuletzt ganz besonders die Sprechfreude beim Kind, ein wesentlicher Faktor der Sprachentwicklung.

Feingefühl

Kinder nehmen bereits im frühen Alter sehr sensibel die Gefühle ihrer Mitmenschen wahr. Aus diesem Grund ist es wichtig, immer wieder einfühlsame Dialogsituationen herzustellen, in denen sich das Kind wohlfühlen kann. Dies bedeutet, dass wir das Feingefühl besitzen, Angebote zu machen, die das Kind weder über noch unterfordern. Stößt das Kind doch an seine Grenzen, so kann dies von uns einfühlsam kommentiert

werden. Das folgende Beispiel verdeutlicht dies: “Das war jetzt aber ganz schön eng hier drin. Komm schnell raus, ich helfe dir”

Die aufmerksame und einfühlsame Beobachtung des Kindes ist überdies die Voraussetzung dafür, dass wir Impulse des Kindes wahrnehmen und aufgreifen und darüber in Dialogsituationen kommen können.

Aufmerksam zuhören

Dem Kind aufmerksam zuzuhören bedeutet, sich Zeit zu nehmen und sich ganz auf den Moment einzulassen, in dem das Kind etwas mitteilen möchte. Dann kann ein kleiner Dialog entstehen, der das Kind dazu beflügelt, Erlebtes mitzuteilen, Bedürfnisse zu äußern, um Hilfe zu bitten oder Fragen zu stellen, um Neues zu lernen.

6.2 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern gehört zum Selbstverständnis der Pädagogik und ist ein Grundstein des professionellen Handelns.

Die Eltern sollten informiert sein, dass der Beo mit dem Kind durchgeführt wird. Ein anschließendes Gespräch wird zudem helfen offene Beobachtungsfragen zu klären, individuelle wirksame Handlungsideen zu entwickeln und gemeinsam mit den Eltern das Kind nachhaltig zu unterstützen.

6.3 Kontaktstrategien

Wie bereits beschrieben, brauchen Kinder ein sicheres Umfeld und vertraute Personen, um sorglos kommunizieren zu können. Es ist Aufgabe der pädagogischen Fachkraft eine sichere Bindung zum Kind aufzubauen und diese entstandene Bindung regelmäßig reflektierend zu überprüfen. Nicht jedes Kind kommt ‚sicher gebunden‘ in die Tageseinrichtungen. Es braucht oft ein aktives, bewusstes, strategisches Vorgehen der Fachkräfte, um mit dem Kind in Kontakt zu kommen. Die Kontaktstrategien sind Interaktionsmuster, die sich als „Eisbrecher“ und Wegbereiter einer Bindung zum Kind in der Praxis bewährt und auch in der pädagogischen Arbeit in den Kitas bestätigt haben.

Blickkontakt aufbauen

Um Blickkontakt herstellen zu können, ist es unter Umständen nötig den Blick des Kindes ‚abzuholen‘. Entweder kann das Kind hierfür leicht erhöht, zum Beispiel auf einem kleinen Podest oder einem kleinen Stuhl, sitzen. Oder aber die pädagogische Fach-

kraft sitzt auf dem Boden vor dem Kind, sodass sich die Augen in etwa auf derselben Höhe befinden. Auch kann das Kind auf den Arm genommen werden, um eine gleiche Blickhöhe herzustellen. So ist es möglich, immer wieder den Blick des Kindes aufzufangen und zu halten. Es liegt also immer in der Verantwortung der Erwachsenen, Situationen zu schaffen, in denen Blickkontakte entstehen.

Geben und Nehmen

Ein bei Kindern beliebtes Spiel ist das Geben und Nehmen von interessanten Gegenständen. Zudem handelt es sich um eine ausgezeichnete Strategie beim Herstellen gemeinsamer Aufmerksamkeit. Durch das Geben und Nehmen lernt das Kind,

- dass der Gegenstand auch für die Bezugsperson interessant ist,
- dass eine Situation zur gemeinsamen Sache werden kann,
- dass das wechselseitige Handeln dem dialogischen Prinzip entspricht,
- dass es die Gegenstände wieder zurückbekommt.

Nebenbei eignet sich dieses einfache Spiel auch für sprachfördernde Impulse. Mit einfachen handlungsbegleitenden Aussagen wie „Hier“, „Da“, „Bitte“, „Danke“ lassen sich Spiel und Sprache sehr gut verbinden.

Dreiecksblick unterstützen

Um den Dreiecksblick herstellen zu können, müssen sich das Kind und die pädagogische Fachkraft mit einem weiteren Gegenstand beschäftigen. Gefäßspiele bieten hier eine mögliche Option. Besonders um das zweite Lebensjahr sind Kinder von diesen Spielen begeistert. So können Kisten immer wieder auf und zu gemacht werden oder Schüsseln und Flaschen gefüllt und entleert werden. Während man sich beim Befüllen und Erkunden abwechselt, kann die Fachkraft immer wieder den Blick des Kindes von sich auf den Gegenstand lenken.

Nachahmung provozieren

Um bei Kindern das Nachahmen hervorzurufen, ist es wichtig, zuerst das kindliche Verhalten zu imitieren. Das kann auf stimmlicher, lautlicher, mimischer, gestischer und körperlicher Ebene passieren. Das Verhalten des Kindes nachzuahmen zeigt dem Kind, dass

- wir sein Handeln bemerken,
- sein Handeln für uns eine Bedeutung hat,

- wir meinen, dass wir sein Handeln verstehen,
- sein Handeln eine Wirkung erzielt,
- wir das gemeinsam tun können.

In der Folge wiederholen die Kinder wiederum diese Nachahmungen. Dass ihre Handlungen eine Bedeutung haben, fasziniert die Kinder und ermuntert sie weiter-zumachen und neues auszuprobieren.

Gesten anbieten

Gesten erleichtern Kindern das Sprachverständnis und helfen ihnen in die Kontaktsituation zu finden. Am besten ist es, diejenigen Gesten zu verwenden, die die Kinder selbst bereits benutzen. So sehen sie, dass ihre Kommunikationsangebote Bedeutung haben. Schritt für Schritt kann das Gestenrepertoire immer weiter ausgebaut werden. Einige Beispiele für beliebte Gesten:

Kopf nicken – Zustimmung

Kopf schütteln – Verneinung

Winken – Begrüßung / Verabschiedung

erhobener Zeigefinger – fokussierte Aufmerksamkeit / Achtung

Zeigefinger vor dem Mund – leise

beide Handflächen nach oben – fragend / begeistert

Arme zum Körper hin beugen – Aufforderung herzukommen

Hände als Trichter vor dem Mund – rufen

Klatschen – loben/ Begeisterung/ freuen

Sprachverständnis erleichtern

Damit Kinder Worte verstehen lernen, müssen sie diese immer wieder in einem Kontext hören, der sie selbst berührt. Begriffe, die Kinder schnell lernen, bezeichnen Gegenstände, die sich in ihrem direkten Umfeld befinden: das Kuscheltier, mit dem sie oft spielen, die Tasse, aus der sie morgens immer trinken, die Personen, die sie täglich um sich haben und mit ihnen spielen. Noch besser funktioniert die Verknüpfung von Wort und Gegenstand, wenn klar wird, was man damit macht oder was der Gegenstand macht. Aus der Tasse trinkt man, der Teddy schläft, mit den anderen Kindern kann man gemeinsam spielen (vgl. Kannengieser 2015, 302f.).

Das Sprachverständnis lässt sich also am besten unterstützen, indem Begriffe und Handlungen direkt miteinander verknüpft werden, sodass das Kind leichter einen Bezug herstellen kann (vgl. ebd.).

Körperkontakt aufbauen

Körperkontakt ist die ursprünglichste Form der Kommunikation. Kinder verständigen sich mithilfe von Körperkontakt, bevor sie sich sprachlich ausdrücken können. Im Kita-Alltag müssen Situationen des Körperkontakts aber einfühlsam erprobt werden, da dieser mit ganz unterschiedlichen Empfindungen verbunden ist. In Situationen des An- und Auskleidens kann feinfühlig erprobt werden, wie viel Körperkontakt für das Kind angenehm ist (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 10).

Gefühle versprachlichen

Damit Kinder ihre Gefühle äußern können, müssen sie zunächst verstehen und wissen, was sie fühlen. Dieses Wissen erlangen Kinder darüber, dass ihnen ihre eigenen Gefühlszustände von einer erwachsenen Person gespiegelt werden. Wenn Kinder ihre eigenen Gefühle noch nicht versprachlichen können, hilft es, wenn die pädagogische Fachkraft dies zunächst übernimmt. Je öfter das Kind so dabei unterstützt wird, zu spüren, was es fühlt, desto leichter fällt es ihm mit der Zeit diese Versprachlichung selbst zu übernehmen (vgl. Kölliker Funk 2006, 50ff.). Bevor Kinder Worte verstehen können, verstehen sie zunächst die Emotionen in den Worten (vgl. Butzkamm / Butzkamm 2008, 70). Dieses Verständnis kann zur Förderung der Äußerung von Gefühlen genutzt werden, indem die Aussagen über Emotionen mit der entsprechenden Sprechmelodie begleitet werden. So sind freudige Situationen eher von einer erhöhten und intensiven Sprechmelodie begleitet und traurige Situationen von einer verhaltenen Melodieführung (vgl. Kurtenbach 2011, 17).

Helfen

Eine weitere Kontaktstrategie ist das Helfen. Durch Blickkontakt und körperliche Zuwendung kann in Situationen des Helfens der Kontakt mit dem Kind intensiviert werden (vgl. Kurtenbach 2011, 21f.). Fällt es einem Kind schwer von alleine um Hilfe zu bitten, können kleine ‚Hindernisse‘ in die Spielsituationen integriert werden, die das Helfen einer weiteren Person verlangen. Kuscheltiere, die sich außer Reichweite befinden, können zusammen mit dem Kind geholt werden. Äußert das Kind weder verbal noch nonverbal, dass es etwas haben möchte, kann man dies zunächst für das Kind übernehmen: „Oh, der Teddy ist ja ganz da oben. Da kommst du gar nicht hin. Soll ich

dir helfen? Ich nehme dich auf die Schultern, dann bist du ganz groß und kannst ihn dir holen!“ (vgl. ebd.).

Spielentwicklung begleiten

Indem man die Ideen des Kindes aufgreift und interpretiert, wird den Handlungen des Kindes eine Bedeutung geben. Das stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder und ermutigt sie dazu Spiele weiterzudenken oder neue Dinge auszuprobieren (vgl. Kurtenbach / Kreutzer 2012, 9).

Kinder sind gerne in Bewegung und erkunden ihr Umfeld. Bewegungssituationen sind ideale Momente, um die Handlungen der Kinder aufzugreifen und gemeinsam mit den Kindern weiterzuentwickeln. Das Klettern auf Podeste, das Rutschen, das Fahren mit Autos oder Kisten oder das Springen von Höhen bieten vielfältige Möglichkeiten mit dem Kind Neues auszuprobieren (vgl. ebd.). Auch Kinder, die eher zurückgezogen und schüchtern spielen, kann man in ihrem Spiel bestätigen und ermutigen. Hier erfordert es etwas mehr Feingefühl und leises Beobachten, um den Handlungen des Kindes eine Bedeutung zu geben.

Objektpermanenz anbahnen

Geeignete Spiele für die Anbahnung von Objektpermanenz sind Versteckspiele. Nahezu allen Kindern bereitet es große Freude Gegenstände zu verstecken und wiederzufinden. Die Verstecke können ganz verschieden sein. Nah am Körper unter dem Pullover, unter einem Tuch oder am anderen Ende des Raums in einer Kiste. Wenn der Gegenstand wiedergefunden wird, ist der Blick zur Bezugsperson die Bestätigung für das erfolgreiche Finden. Die pädagogische Fachkraft kann ebenso sich selbst oder das Kind verstecken. Schließlich wird auch das Kind damit anfangen, sich selbst zu verstecken.

So lernt das Kind über das Ausprobieren, dass Gegenstände und Personen nicht aufhören zu existieren, nur weil sie nicht zu sehen sind (vgl. Kurtenbach 2011, 23f).

Laut- und Sprachentwicklung begleiten

Zur Unterstützung der Laut- und Sprachentwicklung ist es hilfreich die eigene Sprechweise der Entwicklung des Kindes anzupassen. Kinder reagieren sehr früh auf den Klang von Sprache. Indem deutliche, klangliche Botschaften gesendet werden, fällt es den Kindern leichter diese zu verarbeiten (vgl. Kurtenbach 2011, 16f.). Folgende Strategien können angewandt werden:

Anpassung der Sprechgeschwindigkeit: Eine verlangsamte Sprechgeschwindigkeit erleichtert den Kindern, die Verarbeitung der gesagten Informationen zu bewältigen.

Betonung der Zielwörter: Durch die Betonung von Zielwörtern können sich die Kinder auf den Kerninhalt der Aussage konzentrieren – auch wenn sie vielleicht nicht den ganzen Satz verstanden haben.

Starke Akzentuierung der Stammsilbe: Wenn die Stammsilbe des Zielwortes zusätzlich betont wird, erhöht dies die Aufmerksamkeit der Kinder für das Gesprochene. Zudem provoziert diese Strategie, dass die Kinder das Gesagte wiederholen. Auch wenn das anfangs meist nur die akzentuierte Silbe betrifft, wurde doch ihre Aufmerksamkeit für das Wort geweckt.

Eindringliche Sprechmelodie: Eine eindringliche Sprechmelodie besteht aus abwechslungsreichen Melodiebögen oder Tonsprüngen. Diese können leicht in Spielsituationen integriert werden. Tiere, Menschen und Gegenstände können mit verschiedenen Melodiebögen sprachlich begleitet werden. Eine abwechslungsreiche Sprechmelodie erhält die Spannung und Aufmerksamkeit aufrecht und erhöht die Intensität des Kontakts zum Kind. Mit dieser Strategie sollte aber behutsam umzugehen, da die Situation mit dem Kind trotzdem natürlich bleiben soll.

Deutliche Fragemelodie: Fällt auf, dass ein Kind Schwierigkeiten hat, Aufforderungen auszuführen oder Fragen zu verstehen, so ist es wichtig den klanglichen Charakter der Aussagen zu verdeutlichen. Fragen sollten also durch eine deutliche ansteigende Melodie und Aussagen durch eine deutlich fallende Melodie gekennzeichnet werden. Als sinnvolle erste Fragen an das Kind, haben sich Fragen mit Aufforderungscharakter („Möchtest du...?“) und Wo-Fragen erwiesen.

Stimmklang: Mit Hilfe des Stimmklangs können verschiedene Bedeutungen und Emotionen transportiert werden. Beim Spielen oder Vorlesen können folgende Variationen Abwechslung bieten: Staunen, Neugier (behauchte Stimme); Freude (Stimme klingt voll, kräftig); Bedauern (weinerlicher Stimmklang).

Bei all diesen Variationsmöglichkeiten der Sprechweise ist das richtige Maß entscheidend. Der Einsatz der Elemente sollte bewusst geschehen, damit es nicht übertrieben wirkt. Es ist nicht nötig die ganze Zeit die Sprechweise zu variieren. Es erfordert Fingerspitzengefühl herauszufinden, wie viel Intensität benötigt wird, um das Verständnis zu erleichtern. Videoaufnahmen und das Gespräch mit Kollegen können diesen Vorgang unterstützen

7 EVALUIERUNG DES BEOBACHTUNGSBOGENS FÜR FRÜHE KOMMUNIKATIVE FÄHIGKEITEN

Bereits im Jahr der Einführung des Beo (2012-13) im Weiterbildungsprojekt „Kinderleicht sprechen – von Anhang an!“ fand eine Bewertung des Beobachtungsinstruments durch die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte und Studierenden statt. Diese erste Formative Evaluierung wurde von Gräfe (2013) im Rahmen einer Masterarbeit vorgenommen. Die Fachkräfte erprobten den Beobachtungsbogen innerhalb der Qualifizierungsmaßnahme an Kindern der beteiligten Einrichtungen. Außerdem wurden die Teilnehmenden über die Anwendbarkeit, Eignung und Aussagekraft des Bogens befragt. Es konnte eine Vielzahl sinnvoller Veränderungsvorschläge umgesetzt werden. Zum Beispiel wurde das Deckblatt des Bogens nun für die Interpretation der Beobachtungen genutzt. Eine gewünschte kurze Anleitung führt in die Handhabung ein. Die persönlichen Daten des betreffenden Kindes werden nun umfangreicher erfasst (gesprochene Sprachen, Krippeneintrittsalter, Hörvermögen etc.). Um dem Wunsch der pädagogischen Fachkräfte nach Zeitersparnis beim Ausfüllen nachzukommen, gab es zu den geforderten qualitativen Beobachtungsvermerken zusätzlich Möglichkeiten zum Ankreuzen. Die pädagogischen Fachkräfte hatten mit dem veränderten Format nun außerdem die Möglichkeit, auf dem Deckblatt spezifische Handlungsideen zu formulieren, mit deren aktiver Umsetzung sie das Kind bei den nächsten Entwicklungsschritten begleiten konnten. Diese Optimierung erhöht die Nutzbarkeit des Instrumentes, stellt jedoch auch die größte Herausforderung dar. Auch in den Folgejahren wurden Rückmeldungen der teilnehmenden Fachkräfte und Studierenden, als auch neue wissenschaftliche Erkenntnisse beachtet und der Beo weiterhin entsprechend bezüglich der Inhalte und Gestaltung überarbeitet.

Um den Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten zu standardisieren und ihn so als Instrument zur Einschätzung der individuellen Entwicklung eines Kindes für pädagogische Fachkräfte verschiedenster Einrichtungen anwendbar zu machen, fand im Rahmen einer Masterarbeit eine Überprüfung der Gütekriterien Objektivität und Reliabilität statt (Zachow 2016).

Die Objektivität des Beo wurde anhand einer Analyse dieses Begleithefts untersucht, in welchem die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität beurteilt wurde. Die Durchführungsobjektivität ist im untersuchten Beobachtungsinstrument eindeutig gegeben. Ulber / Imhof (2014, 76) beschreiben, dass die Durchführungsobjektivität gewährleistet wird, indem Informationen über einen Beobachtungsplan ersichtlich werden, Hinweise zur Dauer und dem Zeitpunkt der Beobachtung erfolgen oder andere Vorgaben spezifiziert werden. Das Begleitheft beinhaltet solche klaren und ausführlichen Erklärungen zum konkreten Vorgehen bei der Durchführung.

Von einer Auswertungsobjektivität kann ebenso ausgegangen werden. Im vorliegenden Begleitheft wird das Auswertungsvorgehen beschrieben. Außerdem fordert das halboffene Antwortformat konkrete Angaben und gewährleistet somit die Güte der Auswertungsobjektivität (Mischo et al. 2011, 108). Von einer vorliegenden Interpretationsobjektivität kann ebenso ausgegangen werden. Das Begleitheft enthält detaillierte Hintergrundinformationen zu den frühen kommunikativen Fähigkeiten. Überdies ermöglichen praxisnahe Beispiele die Ableitung von Handlungsideen zur Entwicklungsbegleitung und -unterstützung.

Die Reliabilität wurde anhand von zwei Kriterien überprüft: der internen Konsistenz und der Beobachterübereinstimmung. Die interne Konsistenz liefert Informationen zur Genauigkeit eines Instruments. Die Überprüfung der internen Konsistenz erfolgt anhand der Berechnung des Cronbachs Alpha-Korrelationskoeffizienten (in der Untersuchung mit SPSS). Dieser gibt je nach Interpretation des Koeffizienten Auskunft darüber, wie stark der Zusammenhang der Items innerhalb des Bogens ist (Schermelleh-Engel / Werner 2012; Mischo et al. 2011; Döring / Bortz 2016). Allerdings ist eine solche Berechnung bei Verfahren wie dem Beo, welcher aus heterogenen Items besteht, ungenauer als bei solchen mit homogenen Items und die tatsächliche Reliabilität kann unterschätzt werden (Döring / Bortz 2016, 445).

Cronbachs Alpha erreicht bei dieser Berechnung einen Wert von $r = .694$. Nach den Richtlinien von Schermelleh-Engel / Werner (2012, 133) ist dieser Wert aufgrund der Heterogenität und Anzahl der Items als akzeptabel bis gut einzuschätzen.

Zur weiteren Beurteilung der Messgenauigkeit des Beo wurde die Interrater-Reliabilität oder Beobachterübereinstimmung untersucht, indem die prozentuale Übereinstimmung mehrerer Beobachtenden bei der Betrachtung derselben Kinder bestimmt wurde.

Hierfür wurde eine Probandengruppe aus am Projekt teilnehmenden Studierenden und pädagogischen Fachkräften (n=9) rekrutiert. Diese wurden in drei Untersuchungsgruppen eingeteilt. Anhand von 12 Videoaufnahmen aus dem Projektkorpus führten die drei Untersuchungsgruppen jeweils vier Beobachtungen durch. Dabei beobachtete eine Untersuchungsgruppe immer die gleichen Kinder, um die Beobachterübereinstimmung zu erfassen. Es wurde eine durchschnittliche Übereinstimmung der drei Beobachtungsgruppen von 63% ermittelt (die Berechnung erfolgte manuell über die Holsti-Formel (Krewel 2011, 10 ff.)). Bezüglich der Interpretation der Beobachterübereinstimmung existieren keine festen Richtlinien. Ausschlaggebend für eine Aussage über die Qualität des Ergebnisses ist die Art der Kategorien (Früh 2015, 185). Als Orientierung für die Einschätzung der Beobachterübereinstimmung dient die Annahme von Döring/Bortz (2016, 346), die ein Messinstrument als sehr reliabel einstuft, wenn die Beobachterübereinstimmung bei einer eindeutigen Skala nahe 100% liegt. Da die Itemskala des Beo keine präzise Homogenität der Items aufweist, ebenso die inhaltliche Eindeutigkeit der Kategorien reduziert ist und Zufallsübereinstimmungen bedacht werden müssen, kann die prozentuale Durchschnittsübereinstimmung mit rund 63% zwar als gegeben, aber lediglich als akzeptabel interpretiert werden (Krewel 2011, 19).

Beide Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung zeigen, dass der Beo eine gewisse Messgenauigkeit aufweist und für unterschiedliche Personen anwendbar ist. Die Höhe der Reliabilitätswerte kann jedoch ausschließlich als akzeptabel bis gut gewertet werden.

Schließlich wurde die Praktikabilität untersucht. Mit dem Ziel einer Einschätzung der Praktikabilität des Beo sowie einer Optimierung des Bogens hinsichtlich seiner Akzeptanz wurden im Rahmen einer Masterarbeit (Eilers 2017). 34 am Projekt teilnehmende pädagogische Fachkräfte und Studierende wurden zu den verschiedenen Dimensionen der Praktikabilität des Beo befragt. Voraussetzung für die Teilnahme waren der mindestens einmalige Einsatz des Beo mit vorheriger Einarbeitung in die Thematik des Bogens sowie die Durchführung und Auswertung, entweder im Rahmen der Schulung „Kinderleicht sprechen... von Anfang an“ oder mit Hilfe des Begleithefts zum Beo. Die Bewertung der Dimensionen der Praktikabilität des Beo durch die befragten pädagogischen Fachkräfte und Studierenden fiel überwiegend positiv aus. Sowohl die Brauchbarkeit als auch der Aktualitätsbezug des Beo wurden von einem Großteil der Befragten, etwa 82%, als positiv eingeschätzt.

Da der Bogen den pädagogischen Fachkräften entgeltfrei zur Verfügung gestellt wurde, kann die Wirtschaftlichkeit aufgrund der geringen Materialkosten als vorteilhaft angesehen werden. Die Proband/-inn/-en empfanden den zeitlichen Aufwand für die Einarbeitung, Durchführung und Auswertung überwiegend als angemessen. Jedoch wurde von einem Großteil der Befragten festgehalten, dass die notwendigen Voraussetzungen im pädagogischen Alltag nur teilweise umsetzbar seien. Aufgrund der im pädagogischen Alltag häufig ungünstigen Rahmenbedingungen und personellen Gegebenheiten ist es für Fachkräfte oft nicht möglich, aus ihrer Kindergruppe hinauszugehen. Daher sollte die Verwendung des Beo gut vorbereitet und geplant werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Fischer 2010, 278; Gartinger 2009, 99; Jungmann 2014, 166 f.). Die befragten Proband/-inn/-en haben den Beo zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung größtenteils lediglich ein bis zwei Mal verwendet. Dennoch fiel die Beurteilung des Aufwands überwiegend positiv aus. Hierbei ist zu beachten, dass die Anwendungshäufigkeit einen wesentlichen Einflussfaktor auf den Aspekt des Aufwands darstellt. Je häufiger ein Beobachtungsinstrument von einer pädagogischen Fachkraft verwendet wird, desto vertrauter wird sie mit dessen Durchführung und Auswertung.

Sowohl die inhaltliche Verständlichkeit der Fragestellungen, Instruktionen und einzelner Items als auch der gesamte Aufbau des Beo wurden im Rahmen der Fragebogenerhebung als positiv bewertet. Dagegen überzeugte die Verständlichkeit der Antwortmöglichkeiten lediglich etwa die Hälfte der Befragten. Etwa 24% der Befragten signalisierte im Bereich der Beobachtungsinterpretation und Ableitung von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten Unsicherheiten. Dieses Begleitheft kann dazu helfen, ausreichend fundiertes Hintergrundwissen zu den frühen kommunikativen Fähigkeiten zu erhalten, um Sicherheit in der Interpretation der Beobachtungen und Ableitung von Handlungsideen zu bekommen.

8 LITERATUR

Anders, Wolfgang / Weddemar, Sabine (2002): Häute scho(e)n berührt? Körperkontakt in Entwicklung und Erziehung. Borgmann Publishing GmbH Dortmund.

Argyle, Michael (2005): Körpersprache & Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Junfermann Verlag Paderborn.

Aucouturier, Bernard / Lapierre, André (1995): Bruno. Bericht über eine psychomotorische Therapie bei einem zerebral - geschädigten Kind. Ernst Reinhardt Verlag München.

Ayres, A. Jean (2002): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Störungen erkennen und verstehen. Ganzheitliche Frühförderung und Therapie. Praktische Hilfe für Eltern. Springer-Verlag Berlin, Heidelberg.

Bose, Ines / Hannken-Illjes, Kati / Kurtenbach, Stephanie (2013): Entwicklung kindlicher Kommunikationsfähigkeit. In: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhardt (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Narr Franke Verlag Tübingen, 81 - 99

Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Verlag Hans Huber Bern etc.

Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (2008): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und Sprachlichkeit des Menschen. Franke Verlag Tübingen.

Carle, Ursula / Hegemann-Fonger, Heike (2012): Beobachtung und Diagnostik - Basis für die Förderung der Kinder. Curriculare Bausteine, Heft B02. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik.

Dietz, Sandra / Lisker, Andrea (2008): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.

Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Dohmen, Andrea / Vogt, Susanne (2006): Late – Talker – Frühe Intervention bei Kindern mit (Verdacht auf) Sprachentwicklungsstörung. In: Forum Logopädie. Heft 5, S. 6-11.

Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.

Dornes, Martin (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Fischer Taschenbuchverlag Frankfurt am Main.

Eckhardt, Andrea G. / Grgic, Mariana / Leu, Hans Rudolf (2011): Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, S. 263-280.

Eilers, Annika (2017): Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten (Beo©): Eine Untersuchung der Praktikabilität. Masterarbeit, Universität Halle (Saale) (unveröff. Mskr.).

- Finger, Gertraud (2012): Sprichst du mit mir? Basiswissen zum kindlichen Spracherwerb. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. Göttingen.
- Fläming, Katja / Musketa, Benjamin / Leu Hans Rudolf (2009): Bildungs-und Lerngeschichten für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Flender, Judith / Wolf, Sylvia Mira (2012): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. [http://www.kita-fachtexte.de/uploads/me-dia/FT_Flender_Wolf_OV.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_Flender_Wolf_OV.pdf) (21.03.2017)
- Fröhlich - Gildhoff, Klaus / Fischer, Sibylle (2010): Bildungsdokumentation in Krippen. In: Weegmann, Waltraud / Kammerlander, Carola (Hg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 266-280.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Strohmer, Janina (2011): Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Leu, Hans Rudolf (Hg.): Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Materialien zur Frühpädagogik Band 9. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung - Lehre, S. 37-68.
- Früh, Werner (2015): Inhaltsanalyse. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gartinger, Silvia (2009): Früheste Beobachtung und Dokumentation. Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. In: Viernickel, Susanne / Völkel, Petra (Hg.). Troisdorf: Bildungsverlag Eins GmbH.
- Golembowski, Karen (2002): Reichweiten und Grenzen von E-Recruitment. Eine kritische Analyse unter besonderer Berücksichtigung von eignungsdiagnostischen Online-Verfahren und deren Akzeptanz am Markt. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Gräfe, Simone (2013): Beo 0-3: Formative Evaluation eines Beobachtungsinstrumentes für frühe kommunikative Fähigkeiten. Masterarbeit Universität Halle (Saale) (unveröff. Mskr.).
- Günther, Herbert (2008): Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Beltz Verlag Weinheim.
- Heilig, Lena (2013): Entwicklungsbeobachtung in MONDEY. Überprüfung eines Programmes zur Dokumentation frühkindlicher Entwicklung in Kindertageseinrichtungen. Phil. Diss. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Mskr.).
- Hinger, Barbara (2009): Diagnostik, Evaluation und Leistungsbewertung. In: Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hg.): Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 269-310.
- Iverson, J. M. & Goldin-Meadow, S. (2005): Gesture paves the way for language development. Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society, 16, 367 - 371.

Jampert, Karin / Thanner, Verena / Schattel, Diana / Sens, Andrea / Zehnbauer, Anne / Best, Petra / Laier, Mechthild (Hg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Verlag das Netz, Berlin.

Jungmann, Tanja (2014): Sprache. In: Lohaus, Arnold / Glüer, Michael (Hg.): Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 161-182.

Kannengieser, Simone (2015): Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Elsevier GmbH. Urban & Fischer Verlag München.

Kasüschke, Dagmar / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen Disziplin und Profession. Neuwied: Carl Link Verlag.

Kölliker Funk, Meja (2006): Zusammenhang von frühem Spracherwerb und emotionaler Entwicklung bei Spracherwerbsstörung. In: Bahr, Reiner / Iven, Claudia (Hg.): Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis und Klinik. Schulz – Kirchner - Verlag GmbH Idstein, 49 - 56.

Kreutzer, Franziska / Kurtenbach, Stephanie (2013): Mythen und Legenden rund um die Sprachförderung - Erfahrungen aus einer gewachsenen Kooperation. In: Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (Hg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt a. M: Peter Lang Verlag, 167-183. (=HSSP 47)

Kühne, Norbert (2003): Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen, Strategien, Bildungschancen. Primus Verlag Darmstadt.

Kurtenbach, Stephanie / Kreutzer, Franziska / Eilers, Annika / Gräfe, Simone / Noe, Elisa/ Zachow, Paulin (2019): Kommunikative Fähigkeiten im frühpädagogischen Kontext beobachten – Entstehung und Evaluierung eines Erhebungsinstrumentes (Beo©). In: Bose, Ines / Hannken-Illjes, Kati / Kurtenbach, Stephanie (Hg.): Kinder im Gespräch. Mit Kindern im Gespräch. Frank&Timme: Berlin u.a. (SSP 16).

Kurtenbach, Stephanie / Kreutzer, Franziska (2016): Sensitive Interaktion und Kommunikation zwischen Pädagogischen Fachkräften und Kindern nachhaltig etablieren. Erfahrungen aus einer gewachsenen Kooperation zwischen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem Eigenbetrieb Kindertagesstätten Halle. In: Gebhardt, Britta / Seidel, Andreas / Sohns, Armin / Möller-Dreischer, Sebastian (Hg.): Frühförderung mittendrin – in Familie und Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer, S. 355-363.

Kurtenbach, Stephanie / Kreutzer, Franziska (2012): Kinderleicht Sprechen von Anfang an. ErzieherInnen und StudentInnen als Tandempartner. Teilnehmerskript. (unveröff. Mskr.)

Kurtenbach, Stephanie (2011): Frühe Dialogtherapie. Anbahnung früher kommunikativer Fähigkeiten. Fortbildungsmanual. (unveröff. Mskr.)

Krewel, Mona (2011): Die Qualitätskontrolle – Reliabilität und Validität. <http://monakrewel.de/wp-content/uploads/2011/05/Pr%C3%A4sentation-Sitzung5.pdf> (05.09.2016)

Lepold, Marion / Lill Theresa (2017): Dialogisches Portfolio. Alltagsintegrierte Entwicklungsdokumentation. Freiberg Breisgau: Herder-Verlag.

- Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc (2013): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Springer Verlag Berlin.
- Meltzoff AN, Moore MK. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*. 1977;198: 75 – 78.
- Mietzel, Gerd (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Verlagsgruppe Beltz. Psychologie Verlags Union Weinheim.
- Mischo, Christoph / Weltzin, Dörte / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Beobachtungs - und Diagnosverfahren in der Frühpädagogik. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Montagu, Ashley (1974): Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen. Ernst Klett Verlag Stuttgart.
- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Harms, Henriette / Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Frankfurt a. M: Heinrich Druck + Medien GmbH.
- Noe, Elisa (2016): BEO – Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten: Erstellung eines Begleitheftes. Masterarbeit Universität Halle (Saale) (unveröff. Mskr.).
- Papoušek, Mechthild (2013): Anfänge des Spracherwerbs im Entwicklungskontext der frühen Eltern - Kind - Kommunikation. In: Hellbrügge, Theodor / Schneeweiß, Burkhard (Hg.): Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie. Klett-Cotta Stuttgart, 13 - 38.
- Rabe-Kleberg, Ursula / Jaschinsky, Franziska (2013): Bildung elementar - Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt.
- Rauh, Hellgard (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, 149 - 224.
- Schermelleh-Engel, Karin / Werner, Christina (2012): Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Moosbrugger, Helfried / Kelava, Augustin (Hg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin , Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schwermann, Meike / Münch, Markus (2008): Professionelles Schmerzassessment bei Menschen mit Demenz: Leitfaden für die Pflegepraxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Shelten-Cornish, Susan / Wirts, Claudia (2006): Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion (BFI). In: Die Sprachheilarbeit, 51 (5), S. 254-255.
- Spitz, René A. (1974): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter - Kind - Beziehung im ersten Lebensjahr. Ernst Klett Verlag Stuttgart.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

Tröster, Heinrich (2015): Projektbericht „Praxis der Früherkennung in Kindertagesstätten“

<https://www.fkreha.tudortmund.de/fk13/de/Studium_und_Lehre/Studiengaenge/Bachelor_Rehabilitationspaedagogik_11/Projektstudium/2_2_Projektbericht-Endversion.pdf> (27.10.2015, 12:47)

Ulber, Daniela / Imhof, Margarete (2014): Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Viernickel, Susanne / Völkel, Petra (2009): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg: Herder Verlag.

Ward, Sally Dr. (2001): BabySprache – BabyTalk. Wie Eltern die Intelligenz ihrer Kinder fördern können. Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main.

Wertfein, Monika / Wirts, Claudia / Wildgruber, Andreas (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Zachow, Paulin (2016): Evaluation des Beobachtungsbogens für frühe kommunikative Fähigkeiten (Beo). Universität Halle (Saale) (unveröff. Mskr.).

Zollinger, Barbara (2004): Kindersprachen. Kinderspiele. Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern. Haupt Verlag Bern u.a.

Zollinger, Barbara (2000): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Haupt Verlag Bern u.a.

Zollinger, Barbara (1994): Die Entdeckung der Sprache. Haupt Verlag Bern u.a.

Zulliger, Hans (1967): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Ernst Klett Verlag Stuttgart.