

Sprachförderung mit Musik und Bewegung – Evaluation eines Berliner Modellprojektes*

Language Acquisition and Development through Music and Movement – An Evaluation of a Berlin Pilot Project

Autor

A. Bossen

Institut

Leo-Kestenberg-Musikschule, Berlin

Schlüsselwörter

- Sprachentwicklung
- Schriftspracherwerb
- Zweitspracherwerb
- Hörverständnis

Key words

- speech development
- literacy
- second language acquisition
- listening comprehension

Zusammenfassung



Hintergrund: Gefördert von der Senatsverwaltung für Bildung lief in Berlin von Januar 2010 bis Juni 2013 das Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“, in dem Lieder, rhythmische Sprachspiele und musikalische Bewegungsspiele zur Förderung (schrift)sprachlicher Fertigkeiten verwendet werden. 7 Musikpädagogen der Leo-Kestenberg-Musikschule und 24 Grundschullehrkräfte fördern gemeinsam 201 Kinder mit Sprachförderbedarf der 1.–3. Klassenstufe.

Ziele: Ziel des Projektes ist die Automatisierung von Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb – insbesondere in den Bereichen Hörverständnis, phonologische Bewusstheit, Phonetik und Grammatik. Zudem wird von einer hohen motivierenden Wirkung durch Musik und Bewegung ausgegangen.

Ergebnisse: Erste Evaluationsergebnisse bestätigen eine hohe Motivation der Kinder durch das musik- und bewegungsorientierte Unterrichtskonzept und belegen eine Verbesserung des Hörverständnisses sowie der schriftsprachlichen und motorischen Entwicklung.

Abstract



Background: From January 2010 to June 2013 a pilot project “speech development through music and physical movement” was conducted in Berlin. This project is supported by the Berlin“ Senatsverwaltung für Bildung” and it is conducted as a cooperation between the Leo-Kestenberg music school and 8 primary schools. 7 music teachers and 24 primary school teachers are working together to support speech development and literacy in 201 children from the 1st to 3rd grades with impairment of speech development, reading ability and written language acquisition.

Aims: The main purpose of the project is to improve abilities such as listening comprehension, phonological awareness, phonetics and grammatical skills by using songs, rhythmic language games and physical movement. Moreover, it is suggested that music and physical movement have a strong influence on pupils' motivation.

Results: Initial results from the evaluation demonstrate a high level of motivation and improvement in the children's listening comprehension, literacy and motor skills.

Bibliografie

DOI <http://dx.doi.org/10.1055/s-0033-1358458>
 Online-Publikation: 28.10.2013
 Sprache · Stimme · Gehör
 2014; 38: 20–24
 © Georg Thieme Verlag KG
 Stuttgart · New York
 ISSN 0342-0477

Korrespondenzadresse

Dr. Anja Bossen
 Leo-Kestenberg-Musikschule
 Grunewaldstraße 6–7
 10823 Berlin
 anja.bossen@lks.de

Lernziel

Der Beitrag stellt ein innovatives Sprachförderkonzept vor, in dem die sprachliche, schriftsprachliche und motorische Entwicklung insbesondere von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache im Anfangsunterricht Deutsch gezielt mittels Musik und Bewegung gefördert wird. Seine besonders motivierende Wirkung wird aufgezeigt.

Ausgangssituation



Das Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ läuft von Januar 2010 bis Juni 2013 in einer Kooperation zwischen der Berliner Leo-Kestenberg-Musikschule und 8 Grundschulen und wird von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung gefördert. Lehrkräfte der Musikschule und Grundschullehrkräfte fördern Kinder mit Sprachförderbedarf der 1.–3. Klassenstufe im gemeinsamen Unterricht.

* Der Text beruht auf einem Vortrag beim 78. Kongress der Deutschsprachigen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde (DGSS e.V.) in Magdeburg im März 2013.

Ausgangspunkt einer musikorientierten Sprachförderung sind die Parallelen zwischen Sprache und Musik: Begriffe wie Rhythmus, Melodie, Betonung, Tempo, Pausierung und Klangfarbe, die in der Musik und in der Sprachwissenschaft – hier als prosodische Merkmale – für die gleichen Phänomene verwendet werden.

Grundgedanke einer Sprachförderung mit Musik ist es, Lieder und rhythmische Sprachspiele zu verwenden, die musikalische Mittel als Verstärker prosodischer Sprachmerkmale enthalten. Ein Satzende kann bspw. durch eine zum Grundton absteigende Liedmelodie ausgedrückt werden. Lieder können zudem so angelegt sein, dass Silben mit lang gesprochenen Vokalen durch längere Notenwerte symbolisiert werden als Silben mit kurz gesprochenen Vokalen. Darüber hinaus ist es möglich, Wort- und Satzakzente durch die Wahl entsprechender Rhythmen und Taktarten in einem Lied oder in einem rhythmischen Sprachspiel zu unterstreichen.

Theoretischer Hintergrund

Den theoretischen Hintergrund für das Unterrichtskonzept bilden die aufeinander aufbauenden sprachlichen Basisqualifikationen des Kompetenzmodells von Ehlich [1], die hier zusammenfassend dargestellt werden:

- 1) Phonische Basisqualifikation: Produktion und Diskrimination von Lauten, Silben und Wörtern. Diese Stufe bildet die Grundlage für alle weiteren Stufen.
- 2) Pragmatische Basisqualifikation I: Das Kind erkennt in der Interaktion mit seiner (vorwiegend familiären) Umgebung, dass Sprache mit Handlungszielen verbunden ist. Es erkennt die Handlungsziele anderer und setzt selbst Sprache zum Erreichen von Handlungszielen ein.
- 3) Semantische Basisqualifikation: Aneignung eines Wortschatzes (semantisches Lexikon), Aneignung von Redewendungen und Verstehen von Satzbedeutungen.
- 4) Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation: Erfassung von grammatischen Strukturen (Morphologie/Syntax).
- 5) Diskursive Basisqualifikation: Erfassung von formalen Strukturen in kommunikativen Situationen wie Sprecherwechsel, gemeinsames kommunikatives Handeln mit Anderen (z. B. im Spiel), Erzählen.
- 6) Pragmatische Basisqualifikation II: Die pragmatische Basisqualifikation II bezieht sich im Gegensatz zur pragmatischen Basisqualifikation I nicht mehr nur auf den kommunikativen Rahmen, den die Familie bildet, sondern auf die Handlungskompetenzen, die das Kind beim Eintritt in die Kita oder Schule benötigt.
- 7) Literale Basisqualifikation I: Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb, Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, erste Textproduktion. Später als literale Basisqualifikation II: Erfassen und Nutzen orthografischer Strukturen (Leseverstehen/Textproduktion) und Entwicklung von Sprachbewusstheit.

Vor allem in den Bereichen Phonetik, phonologische Bewusstheit, Semantik und Grammatik, also auf der 1., 3. und 4. Stufe des Kompetenzmodells, lässt sich Musik zur Unterstützung des (Schrift)spracherwerbs sinnvoll einsetzen.

Da zahlreiche Studien einen Zusammenhang zwischen sprachlicher und motorischer Entwicklung belegen [2], werden auch Bewegungsspiele mit Musik in das Unterrichtskonzept einbezogen. Dabei stützt sich das Unterrichtskonzept insbesondere auf eine motorisch gestützte Lernförderung durch die Laban-Bartenieff-Bewegungsstudien, wie sie bspw. bei Rollwagen beschrieben wird [3].

Die Laban-Bartenieff-Bewegungsstudien

Die Laban-Bartenieff-Bewegungsstudien setzen sich aus der Bewegungsanalyse von Rudolf v. Laban und den Bartenieff Fundamentals zusammen. Nach der von Laban entwickelten Bewegungsanalyse vollzieht sich jede Bewegung in den Kategorien Körper, Raum, Antrieb, Zeit, Form, Phrasierung und Beziehung. Irmgard Bartenieff entwickelte darauf aufbauend ein 6-stufiges Modell der motorischen Entwicklung (Bartenieff Fundamentals), das Kinder bis zum Ende des 3. Lebensjahres auf dem Weg zum aufrechten Gang durchlaufen [3]:

1. Atemmuster
2. Zentrum-Distal-Muster (Mitte-Peripherie-Verbindung)
3. spinales Muster (Kopf-Steißbein-Verbindung)
4. homologes Muster (Oberkörper-Unterkörper-Verbindung)
5. homolaterales Muster (Körperhälften-Verbindung)
6. kontralaterales Muster (diagonale Verbindung der Körperhälften)

Sprachentwicklungsverzögerungen und andere Lernschwierigkeiten treffen oft mit einer nicht altersangemessenen Ausprägung der Bewegungsmuster zusammen.

Ziele

In dem musik- und bewegungsorientierten Unterrichtskonzept werden Aufgabenformate der Didaktik „Deutsch“ bzw. „Deutsch als Zweitsprache“ mit Musik verknüpft, z. B. durch liedbezogene Vor- und Nachsprechaufgaben, Lese- oder Lückentexte. Vorrangige Ziele sind dabei Automatisierungsprozesse insbesondere in den Bereichen Hörverständnis, phonologische Bewusstheit und Phonetik. Auch für die Förderung der Grammatik eignet sich eine Sprachförderung mit Musik besonders. In diesem Bereich lassen sich Lieder mit gleich bleibenden Strukturen verwenden, bei denen in jeder Strophe bestimmte Satzteile im Sinne einer „Ersatzprobe“ ausgetauscht werden [4].

Es geht aber auch um eine positive Lernhaltung, um Emotion und Motivation, gerade in einem Förderunterricht. Da beim Singen, Sprach- und Bewegungsspielen das Üben implizit erfolgt, empfinden die Kinder das notwendige sprachstrukturelle Üben nicht bewusst als solches und wiederholen gern Lieder und Bewegungsspiele [5].

Stichprobe

In dem Projekt werden von Januar 2010 bis Juni 2013 insgesamt 201 Kinder mit Sprachförderbedarf (1.–3. Klasse) aus 8 Berliner Grundschulen gefördert. Die Auswahl der Kinder erfolgte durch die Grundschullehrkräfte. Den größten Anteil stellen Kinder türkischer Herkunftssprache (35%) und arabischer Herkunftssprache (14%). Ca. 10% der Kinder sind deutscher Herkunftssprache. Insgesamt sind 24 verschiedene Herkunftssprachen vertreten.

Die Kinder werden in 28 Gruppen von insgesamt 7 Musikschullehrkräften und 24 Grundschullehrkräften gefördert.

Zeitlicher Verlauf und Setting

Für jede Schule ist eine Musikschullehrkraft zuständig. Der Förderunterricht findet 1–2-mal wöchentlich über je 45 min Vormittagsunterricht in Gruppen mit 4–8 Kindern statt. Da die Grundschullehrkräfte verschiedene didaktische Konzepte zur Vermittlung des Schriftspracherwerbs verwenden, ist die Vorgabe eines einheitlichen Förderprogramms nicht sinnvoll. Daher werden die Sprachthemen von den Lehrkräften individuell für jede Gruppe festgelegt.

Projektphasen Das Projekt gliedert sich in 2 Phasen, die Pilotphase (Januar 2010–Juni 2012) und eine anschließende Transferphase (August 2012–Juni 2013). Zu Beginn der Pilotphase fand die Fortbildung der beteiligten Musikschul- und Grundschullehrkräfte statt, die aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen der Lehrkräfte inhaltlich unterschiedlich gestaltet wurde.

Die Fortbildung der Musikschullehrkräfte setzte bei den linguistischen und sprachdidaktischen Grundlagen an, die Fortbildung der Grundschullehrkräfte im Bereich Musik. Für alle Lehrkräfte neu war die Einführung in die Laban-Bartenieff-Bewegungsstudien.

Pilotphase An der Pilotphase nahmen 5 Grundschulen mit 137 Kindern in 20 Gruppen teil. Innerhalb der Pilotphase wurden nacheinander verschiedene Unterrichtsformen implementiert: Zunächst hospitierten die Musikschullehrkräfte 4 Wochen im Deutschunterricht der Grundschullehrkräfte und unterrichteten die folgenden 11 Monate allein (Februar 2010–Januar 2011), jedoch in Absprache mit den Grundschullehrkräften. Anschließend bildete jede Musikschullehrkraft für 6 Monate mit jeder Grundschullehrkraft ein Tandem. Die Zahl der Tandems lag je nach Beteiligung der Grundschullehrkräfte einer Schule zwischen 1 und 5 pro Schule, d.h., jede Musikschullehrkraft hatte 1–5 Tandempartner. Die Musikschullehrkräfte zogen sich allmählich aus der aktiven Unterrichtsgestaltung der Tandems zurück, und am Ende der Tandemphase übernahmen die Grundschullehrkräfte allein den Unterricht, während die Musikschullehrkräfte nur noch beratend tätig waren. Im letzten Abschnitt der Pilotphase schieden die Musikschullehrkräfte aus dem Projekt aus, und die Grundschullehrkräfte übernahmen selbstständig den musik- und bewegungsorientierten Unterricht.

Transferphase Die Transferphase begann mit dem Schuljahr 2012/2013 und läuft noch bis zu den Berliner Sommerferien dieses Schuljahres. In der Transferphase schieden die bisherigen Schulen und Grundschullehrkräfte aus dem Projekt aus. Stattdessen wurden 3 neue Schulen mit insgesamt 8 Gruppen (64 Kindern) in das Projekt aufgenommen. Die neu hinzugekommenen Grundschullehrkräfte wurden zu Beginn der Transferphase fortgebildet.

Da sich in der Pilotphase der Tandemunterricht als effektivste Form des Unterrichts erwiesen hatte, unterrichteten die Grundschullehrkräfte über das ganze Schuljahr 2012/2013 mit den Musikschullehrkräften im Tandem.

Material und Methoden

Die Evaluation ist als projektinterne formative Evaluation angelegt. Derzeit liegen Ergebnisse für die Pilotphase vor, da die Transferphase noch nicht abgeschlossen ist. **Tab. 1** gibt einen Überblick über die Messinstrumente sowie den zeitlichen Ablauf der Evaluationsmaßnahmen:

Tab. 1 Evaluationsdesign.

Zeitpunkt	Maßnahmen
September 2010–Januar 2012	kriteriengestützte Unterrichtsbeobachtungen alle 6 Wochen durch Projektleiterin und Fortbildungsleiterin für den Bereich Bewegung Qualitätszirkel (fachliche Austauschtreffen) der Lehrkräfte alle 3 Monate Stundendokumentationen
Oktober 2010	Prätest Knuspel-Test von Marx [6] (n=80)
Februar 2011	1. schriftliche Befragung aller Musikschullehrkräfte (n=7) und der Grundschullehrkräfte der Adolf-Glaßbrenner-Schule (n=5) durch Studentin der Universität Potsdam
Mai–Juni 2011	Interviews Kinder (n=80) durch Projektleiterin und Studentin der Universität Potsdam
Juni 2011	Posttest Knuspel-Test von Marx [6] 2. schriftliche Befragung aller Musikschullehrkräfte (n=7) und der Grundschullehrkräfte der Adolf-Glaßbrenner-Schule (n=5)
Januar 2012	schriftliche Abschlussbefragung aller Grundschullehrkräfte (n=14)

An der Universität Potsdam entstanden außerdem 2 Masterarbeiten¹ über spezielle Aspekte des Projektes.

Die dem Leseverständnis vorausgehenden Teilfertigkeiten Hörverständnis, Rekodieren, Dekodieren sowie das einfache Leseverständnis wurden mit dem Knuspel-L 1–4 von Marx [6] in 4 Subtests erhoben. Der Test basiert auf dem Lesemodell des Simple View of Reading-Ansatzes von Marx und Jungmann [7].

Das Lesemodell von Marx und Jungmann

Marx und Jungmann entwickelten aus dem psychologisch orientierten Simple View of Reading-Ansatz des Lesens ein 4-stufiges Modell des Leseprozesses bis hin zum einfachen Leseverständnis [7]. Die unterste Stufe des Modells bildet das Hörverstehen als unabdingbare Voraussetzung für die darauf aufbauenden Stufen des Rekodierens (Buchstabe-Laut-Zuordnung), des Dekodierens (Zuordnen eines gelesenen Wortes zu einer Bedeutung) und des einfachen Leseverständnisses (Verständnis einfacher Sätze). Mangelnde Fertigkeiten auf einer Stufe führen zu einer Stagnation der Leseentwicklung, da die jeweils nächst höhere Stufe nicht erreicht werden kann. Die 4 Subtests des Knuspel-Tests beziehen sich auf die Erfassung der Fertigkeiten auf jeder einzelnen Stufe des Lesemodells, sodass hieraus auch Rückschlüsse auf Fördermaßnahmen gezogen werden können.

Die mündliche Befragung der Kinder (n=80) erfolgte mittels eines halb standardisierten Fragebogens, der im Rahmen der Masterarbeit zur Motivierungsqualität des Projektes entwickelt

¹Stawenow K. Das Projekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ – eine Evaluation aus der Perspektive der Lehrkräfte. 2011. Marquardt A. Sprachförderung mit Musik und Bewegung – Exploration der Motivierungsqualität einer Unterrichtsstunde. 2012.

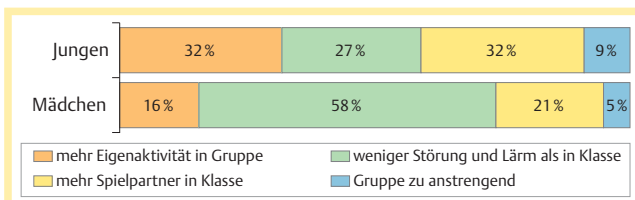


Abb. 1 Bevorzugte Unterrichtsform.

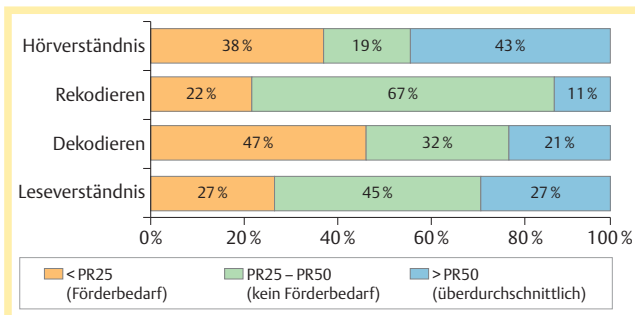


Abb. 2 Ergebnisse des Lesetests.

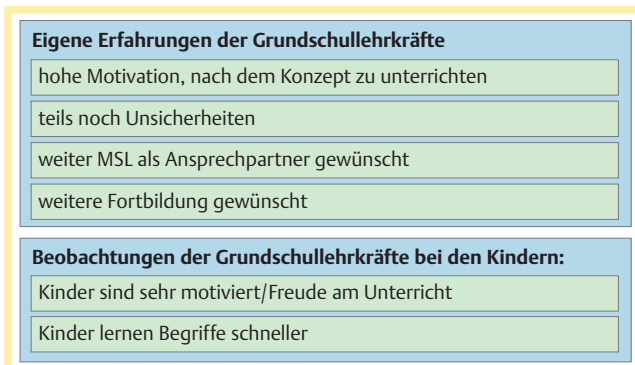


Abb. 3 Ergebnisse der Abschlussbefragung der Grundschullehrkräfte.

wurde und der, da sich während der Befragung der Kinder geschlechtsspezifische Antworten abzeichneten, nach Geschlechtern ausgewertet wurde.

Ergebnisse

Aufgrund des großen Umfangs der Evaluationsmaßnahmen können hier nur Ausschnitte aus den Ergebnissen dargestellt werden: die Ergebnisse des Lesetests, Ausschnitte aus der Befragung der Kinder, aus den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen sowie aus der Abschlussbefragung der Grundschullehrkräfte.

Ergebnisse der Kinderbefragung

Abb. 1 stellt einen kleinen Ausschnitt des Fragebogens mit einer Frage zur bevorzugten Unterrichtsform (Kleingruppe gegenüber Klassenverband) dar.

Die Begründungen der Kinder für die bevorzugte Unterrichtsform wurden in 4 Kategorien zusammengefasst. Insgesamt 59% der Jungen und 74% der Mädchen bevorzugenden Unterricht in der Kleingruppe, weil man selbst in der Kleingruppe mehr machen kann und weil es weniger Störungen und Lärm gibt. Jungen (32%) finden dabei eher als Mädchen (16%), dass man selbst mehr machen kann. Besonders alarmierend ist, dass sich 58%

der Mädchen und über ein Viertel der Jungen durch Störungen im Klassenunterricht behelligt fühlen. Mehr Jungen (9%) als Mädchen (5%) finden den Unterricht in der Kleingruppe anstrengender, und mehr Jungen (32%) als Mädchen (21%) sind der Meinung, dass sie mehr Spielpartner in der Klasse haben, und bevorzugen daher den Klassenunterricht.

Ergebnisse des Lesetests

Die Anzahl der für die Auswertung herangezogenen einzelnen Subtests des Knuspel-L 1–4 ist im Vergleich zur Größe der gesamten Stichprobe gering. Dies liegt an einer relativ instabilen Zusammensetzung der Fördergruppen in der Pilotphase. Darüber hinaus erteilten nicht alle Eltern ihr Einverständnis mit der Testdurchführung. Aufgrund dieser Umstände wurde der Test nach dem 2. Messzeitpunkt nicht nochmals eingesetzt.

Die vorliegenden Ergebnisse sind dennoch positiv zu bewerten, wie Abb. 2 zeigt.

Das Diagramm stellt die Ergebnisse des Knuspel-Tests zum Messzeitpunkt 2 für die Kinder dar, die zum Messzeitpunkt 1 einen $PR \leq 25$ (Förderbedarf) in den jeweiligen Subtests aufwiesen. Nach 8 Monaten Förderung weisen die Hälfte bis zu drei Viertel der Kinder keinen Förderbedarf mehr auf und ein erheblicher Teil verbesserte sich sogar auf einen PR von ≥ 50 . Die größten Probleme bestehen noch beim Dekodieren. Aufgrund des Fehlens einer Kontrollgruppe lassen sich diese positiven Effekte jedoch nicht eindeutig auf den Förderunterricht zurückführen (s. Abb. 3).

Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtungen zeigten, dass die Kinder sich mit offensichtlicher Freude am Unterricht beteiligten. Sie machten deutliche Fortschritte in der Qualität der Bewegungsausführung und vergrößerten ihren Wortschatz sowie ihre grammatischen Fähigkeiten. Für die Lehrkräfte bestanden Probleme hinsichtlich der Individualisierung des Unterrichts, was bei einem Konzept, das mit erhöhtem Platzbedarf und einer musikbedingten Geräuschkulisse verbunden ist, nicht erstaunt. Binnendifferenzierung im musikalischen Bereich ist erheblich schwieriger durchzuführen als im üblichen Regelunterricht.

Ergebnisse der Abschlussbefragung (Grundschullehrkräfte)

Die Abschlussbefragung der Grundschullehrkräfte belegt eine hohe Motivation der Lehrkräfte, auch weiterhin nach dem musik- und bewegungsorientierten Unterrichtskonzept zu unterrichten. Die Infobox stellt die häufigsten Nennungen (in absteigender Reihenfolge) der Lehrkräfte auf die Fragen dar, ob und aus welchen Gründen sie motiviert seien, weiterhin nach dem musik- und bewegungsorientierten Unterrichtskonzept zu unterrichten und ob sie sich bereits sicher in der Beherrschung der Materie fühlen.

Trotz Fortbildung im Umfang von 25 Stunden und einer Tandemphase von 6 Monaten gemeinsam mit den Musikschullehrkräften bestehen seitens der Grundschullehrkräfte noch Unsicherheiten im Umgang mit den musikalischen Aufgabenformaten. Dies zeigt, wie komplex die Materie Musik bzw. Bewegung ist und dass die damit verbundenen Lernprozesse viel Zeit brauchen. Vermutlich wird deshalb auch weitere Fortbildung sowie weiterhin Kontakt zur jeweiligen Musikschullehrkraft gewünscht.

Die Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich der Motivation der Kinder stimmt gut mit der hohen Unterrichtseteiligung, die in den Hospitationen beobachtet wurde, und mit den Angaben der Kinder selbst überein: 85% der Kinder gaben bei der Kinderbe-

fragung an, das sie sehr gern oder gern zum Förderunterricht gehen.

Die Lehrkräfte beobachteten auch, dass die Kinder Begriffe mit Musik schneller lernen als ohne.

Fazit

Die bisherigen Ergebnisse des Projektes sind als äußerst positiv zu bewerten. Um das Konzept für möglichst viele Schulen nutzbar zu machen, wäre es sinnvoll, die Fortbildung einschließlich einer umfassenden Praxisphase in die Regel-Lehrerfortbildung oder in die Lehrerausbildung zu integrieren. Methoden der Individualisierung bzw. Differenzierung sollten dabei verstärkt im Fokus des Fortbildungskonzeptes stehen, da die Fördergruppen mit der Einführung der Inklusion künftig noch heterogener sein werden und da die Binnendifferenzierung derzeit das größte didaktische Problem darstellt. Erforderlich ist darüber hinaus – nachdem das Unterrichtskonzept gut etabliert ist – eine externe Evaluation mit Kontrollgruppendesign, insbesondere im Hinblick auf die (schrift)sprachbezogene Entwicklung der Kinder.

Zur Person



Dr. **Anja Bossen** war über 20 Jahre Diplom-Musikerzieherin an der Leo-Kestenberg-Musikschule in Berlin. 2009 promovierte sie an der Universität Potsdam. Seit 2010 leitet sie das von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft geförderte Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“. Darüber hinaus hat sie einen Lehrauftrag an der Universität Potsdam.

Interessenkonflikt: Die Autorin gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Literatur

- 1 *Ehlich K.* Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich K et al. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung; 2005; 3–75
- 2 *Zimmer R.* Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg u. a.: Herder; 2010
- 3 *Rollwagen B.* Laban-Bartenieff Bewegungsstudien für Kinder mit Lernstörungen. Neurobiologie und Praxis. In: Koch S, Bender S, Hrsg. Bewegungsanalyse – Das Vermächtnis von Laban, Bartenieff, Lamb und Kestenberg. Berlin: Logos; 2007; 143–159
- 4 *Belke G.* Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; 2003
- 5 *Bossen A.* Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Theorieband. Essen: Die Blaue Eule; 2010
- 6 *Marx H.* Knuspels Leseaufgaben. Göttingen: Hogrefe; 1998
- 7 *Marx H, Jungmann T.* Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 2000; 32: 81–93