

**Sprach- und Bindungsentwicklung –
Eine Mixed-Methods-Studie zu den
Sprachkompetenzen und
Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern**

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doctrix philosophiae (Dr. phil.)

der Philosophischen Fakultät

der Universität Rostock

vorgelegt von

Mareike Kriener-Neumann, geb. am 26. Juni 1978 in Berlin

aus Schwerin

Rostock, 2024



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Gutachter:innen:

Prof. Dr. Tanja Jungmann (Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und
Rehabilitationspädagogik)

Prof. Dr. Katja Koch (Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Rehabilitation)

Prof. Dr. Sebastian Franke (Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaften)

Datum der Einreichung: 14. August 2024

Datum der Verteidigung: 20. Januar 2025

DANKSAGUNG

Zuallererst möchte ich Frau Prof. Dr. Tanja Jungmann herzlichst danken, für die Möglichkeit zu promovieren, für die Unterstützung meines Projektes sowie für die ausgezeichnete fachliche Betreuung und die vielen konstruktiven Rückmeldungen. Bei Frau Prof. Dr. Koch und Herrn Prof. Dr. Franke bedanke ich mich für die Bereitschaft, die Begutachtung meiner Arbeit zu übernehmen.

Für die Teilnahme an der Studie möchte ich den Eltern und Kindern meinen großen Dank aussprechen. Es hat mich sehr gefreut zu erleben, mit welcher Neugier und Begeisterung die Kinder mitgewirkt haben und welch großes Interesse die Eltern an den Ergebnissen der Untersuchung gezeigt haben. Auch den Erzieherinnen in den Kitas, die immer für einen reibungslosen Ablauf der Datenerhebung gesorgt haben, möchte ich für ihre Kooperation danken sowie den Kitaleitungen für die Möglichkeit der Untersuchungsdurchführung.

Den beiden Studentinnen Frau Maxie Rehn und Frau Jule Ruhland danke ich sehr für ihre Unterstützung meines Forschungsprojektes, vor allem für die mit viel Fleiß und großer Sorgfalt erstellten Transkriptionen und den damit verbundenen effektiven fachlichen Austausch.

Meinen Kolleginnen am ISER möchte ich für die produktiven, aufmunternden Gespräche und die Tipps Danke sagen.

Für das eifrige Korrekturlesen danke ich meiner Mutter.

Ein tiefer Dank geht an meine Freundinnen Liane und Aygüner. Eure Freundschaft, unsere intensiven und warmherzigen Gespräche zu den Themen und Herausforderungen des Lebens bedeuten mir sehr viel.

Einen besonderen Dank richte ich an meine absoluten Lieblingsmenschen: an meinen großartigen Mann Guido, der immer ein offenes Ohr für meine Gedanken, Fragen und Probleme hat und mir mit seiner Liebe, inneren Ruhe und seinem Glauben an mich immer Stärke und Zuversicht gegeben hat, und meinen wundervollen Kindern Mia und Len. Ihr seid mein Glück.

DANKE!

ZUSAMMENFASSUNG

Eine sichere Eltern-Kind-Bindung stellt einen wichtigen Schutzfaktor vor pathologischen Entwicklungsprozessen dar (Grossmann, 2022; Lengning & Lüpschen, 2019; Weltzien et al., 2017; Ziegenhain, 2019), auch für die Sprachentwicklung (u. a. Assous, 2018; Teufl et al., 2020; van Ijzendoorn et al., 1995). Systematische und differenzierte Studien gibt es bisher jedoch keine.

In der vorliegenden Querschnittsstudie im Mixed-Methods-Design werden sowohl Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen von Vorschulkindern und deren Bindungsrepräsentationen als auch unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten von Kindern mit den verschiedenen Bindungsmustern u. a. separat auf den einzelnen Sprachebenen untersucht. Die Bindungsrepräsentationen von $N = 49$ Kindern im Alter zwischen 5;0 und 6;9 Jahren ($M = 5,3$ Jahre; $SD = 0.43$) werden mit dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B, Gloger-Tippelt & König, 2016) erhoben. Die Sprachkompetenzen werden je nach Alter mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren (SET 3-5, Petermann, Rißling & Melzer, 2016) oder für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10, Petermann, 2018) erfasst. Zusätzlich werden der Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK, Elben & Lohaus, 2000) und eine qualitative Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen u. a., dass unsicher gebundene Kinder signifikant schlechtere Sprachkompetenzen ($t(47) = 2.95, p = .005^{**}$) im Bereich Wortschatz, Grammatik und in einigen Teilbereichen der pragmatisch-kommunikativen Leistungen aufweisen und signifikant häufiger sprachlich auffällig sind ($\chi^2(1) = 6.5, p = .011^*$). Die qualitativen Analysen belegen bindungsmusterspezifische Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten beim Geschichtenerzählen, z. B. signifikant häufigerer Abbruch von Wörtern, Sätzen und der Geschichte, häufigere Verwendung unpassender Funktionswörter, mehr Satzstellungsfehler und fehlerhafte Flexionen von unsicher gebundenen Kindern.

Es liegt die Vermutung nahe, dass die nachgewiesenen Zusammenhänge und Unterschiede über die elterliche Feinfühligkeit vermittelt werden. Die Überprüfung dieser Hypothese bedarf der weiteren Forschung.

Schlagerwörter: Sprach- und Bindungsentwicklung, Eltern-Kind-Interaktionen, Feinfühligkeit, bindungsmusterspezifische Auffälligkeiten

ABSTRACT

A secure parent-child attachment is an important protective factor against pathological developmental processes (Grossmann, 2022; Lengning & Lüpschen, 2019; van Ijzendoorn et al, 1999; Weltzien et al, 2017; Ziegenhain, 2019), including for language development (i. a. Assous, 2018; Teufl et al., 2020; van Ijzendoorn et al., 1995). However, there have been no systematic and differentiated studies until now.

In the present cross-sectional study in a mixed-methods-design, correlations between the language skills of preschool children and their attachment representations as well as different linguistic abilities of children with different attachment patterns are among others examined separately on the individual language levels. The attachment representations of $N = 49$ children aged between 5;0 and 6;9 years ($M = 5.3$ years; $SD = 0.43$) are assessed using the German version of the Attachment Story Completion Task (GEV-B, Gloger-Tippelt & König, 2016). Depending on age, language skills are assessed either with the diagnostic language test for children aged 3 to 5 (SET 3-5, Petermann, Reißling & Melzer, 2016) or for children aged 5 to 10 (SET 5-10, Petermann, 2018). In addition, two subtests from the language comprehension test for children (MSVK, Elben & Lohaus, 2000) and a qualitative language analysis of the story supplements were carried out.

The results show, among other things, that insecurely attached children have significantly poorer language skills ($t(47) = 2.95, p = .005$) on the semantic-lexical, morphological-syntactic language level as well as for some sub-areas of pragmatic-communicative performance and that they are significantly more often at risk for language disorders ($\chi^2(1) = 6.5, p = .011$). The qualitative analyses show attachment-pattern-specific abnormalities or peculiarities in storytelling, e.g. significantly more frequent interruptions of words, sentences and within the story, more frequent use of inappropriate words, more sentence positioning errors and incorrect inflections by insecurely attached children.

It is reasonable to assume that the proven correlations and differences are mediated by parental sensitivity. Further research is needed to test this hypothesis.

Keywords: language and attachment development, parent-child interactions, sensitivity, attachment pattern-specific abnormalities

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	IV
ABSTRACT	V
1 EINLEITUNG	1
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND STAND DER FORSCHUNG	7
2.1 Die Sprachentwicklung	7
2.1.1 Spracherwerbstheorien.....	8
2.1.1.1 Inside-out-Theorie.....	9
2.1.1.2 Outside-in-Theorien	10
2.1.1.3 Epigenetische Theorie.....	13
2.1.2 Voraussetzungen der Sprachentwicklung.....	14
2.1.3 Sprachentwicklung auf den vier Sprachebenen	22
2.1.3.1 pragmatisch-kommunikative Sprachentwicklung.....	24
2.1.3.2 phonetisch-phonologische Sprachentwicklung.....	30
2.1.3.3 semantisch-lexikalische Sprachentwicklung.....	33
2.1.3.4 morphologisch-syntaktische Sprachentwicklung.....	37
2.1.4 Auffälligkeiten der Sprachentwicklung	40
2.1.4.1 Klassifikation von sprachlichen Auffälligkeiten.....	41
2.1.4.2 Ursachen von Sprachentwicklungsstörungen	42
2.1.4.3 Symptome von Sprachentwicklungsstörungen	44
2.1.4.4 Folgen von Sprachentwicklungsstörungen	49
2.2 Die Bindungsentwicklung.....	53

2.2.1 Die Bindungstheorie	55
2.2.2 Phasen der Bindungsentwicklung	56
2.2.3 Bindungsrepräsentationen	59
2.2.3.1 Sichere Bindung	63
2.2.3.2 Unsicher-vermeidende Bindung	65
2.2.3.3 Unsicher-ambivalente Bindung	66
2.2.3.4 Desorganisierte Bindung	68
2.3 Theoretische Zusammenhänge von Bindungsrepräsentationen und sprachlicher Entwicklung	70
2.4 Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Sprach- und Bindungsentwicklung	73
2.4.1 Studien zum Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand	74
2.4.2 Studien zum Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und einzelnen Sprachebenen	79
3 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN DER UNTERSUCHUNG	88
4 METHODIK DER UNTERSUCHUNG	92
4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe	92
4.2 Untersuchungsinstrumente	99
4.2.1 Erhebung soziodemografischer Daten	99
4.2.2 Erhebung der Bindungsrepräsentationen	100
4.2.3 Erhebung der Sprachentwicklung	106
4.3 Durchführung der Untersuchung	131
4.4 Datenanalyse und statistische Verfahren	135
5 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	138
5.1 Deskriptive Ergebnisse der Untersuchung	138

5.1.1 Sprachlicher Entwicklungsstand der Vorschulkinder.....	138
5.1.2 Bindungsentwicklung der Vorschulkinder	145
5.2 Inferenzstatistische Ergebnisse der Untersuchung.....	152
5.2.1 Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen	152
5.2.2 Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen.....	156
5.2.3 Unterschiedliche Verteilung der Bindungsrepräsentationen in den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten	161
5.2.4 Einfluss der Bindungssicherheit von Vorschulkindern auf die kindlichen Sprachkompetenzen	162
5.2.5 Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen.....	163
5.2.6 Unterschiedliche sprachliche Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen.....	168
5.2.7 Einfluss der Bindungssicherheit von Vorschulkindern auf die sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen	175
5.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	176
6 DISKUSSION	180
6.1 Interpretation der Ergebnisse	180
6.2 Methodenkritik	193
6.3 Implikationen	200
6.3.1 Implikationen für die Praxis	200
6.3.2 Implikationen für die Forschung.....	205
7 FAZIT	209

VERZEICHNISSE	211
Literaturverzeichnis	211
Abbildungsverzeichnis	253
Tabellenverzeichnis	254
Abkürzungsverzeichnis	257
ANHANG	X
A: weitere Tabellen	X
B: Elternbrief mit Einverständniserklärung	XIII
C: Elternbrief zum Ausfüllen des Fragebogens	XIX
D: Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten	XX
E: Profilbogen SET 3-5 (Petermann, Rißling & Melzer, 2016)	XXII
F: Profilbogen SET 5-10 (Petermann, 2018)	XXIII
G: Zertifikat zur Durchführung und reliablen Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) für Mareike Kriener-Neumann	XXIV
H: Auswertungsbogen GEV-B	XXV
I: modifizierte GAT 2 Regeln (Selting et al., 2009) für die Transkription der Geschichtenergänzungen (GEV-B)	XXXI
J: Dokumente auf dem beigefügten USB-Stick	XXXIII
CURRICULUM VITAE	XXXIV
EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	XXXV

1 EINLEITUNG

Zu Beginn des Lebens sind menschliche Individuen alleine nicht überlebensfähig (Elsner & Pauen, 2018, S. 182; Himmel, 2022, S. 3; Sachsse, 2003, S. 590; Schickhardt, 2012, S. 22). Jedes Neugeborene braucht Eltern bzw. Bezugspersonen, die es mit Nahrung, Schutz und sozialem Kontakt versorgen. In den ersten Lebensjahren machen Kinder dann große Entwicklungsschritte, z. B. im perzeptiven, motorischen, sensorischen, kognitiven, sozial-emotionalen und im sprachlichen Bereich. Dabei ist die Entwicklung jedes Menschen einzigartig und verläuft multidirektional, „d. h. sie kann viele unterschiedliche Richtungen einschlagen und es gibt zusätzlich eine große individuelle Variabilität zwischen den Menschen“ (Boeger, 2009, S. 122). Trotz der äußerst vielfältigen interindividuellen Entwicklungsprozesse sind durch verschiedene Fachdisziplinen bereits wichtige Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für das Heranwachsen gesunder, zufriedener, resilienterer und kompetenter Persönlichkeiten intensiv erforscht worden. Es war und wird jedoch immer Hauptaufgabe und -interesse der Forschung sein, die individuelle menschliche Persönlichkeit, “the most complex of all complex systems here on earth“, und seine Funktionsweise noch besser zu verstehen (Bowlby, 1973b, S. 278). Insbesondere interdisziplinäre Forschungen können weitere Erkenntnisse zu möglichen wechselseitigen oder voneinander abhängigen Entwicklungsbereichen und gemeinsamen Einflussfaktoren bringen.

Die vorliegende Dissertationsschrift beschäftigt sich mit der Sprachentwicklung und der Bindungsentwicklung von Kindern.

Sprache gilt als zentral für das menschliche Leben (Grimm, 2012, S. 15) und als eines der „Großereignisse“ in der Entwicklung (Butzkamm & Butzkamm, 2019, S. 355). Sie ist das wichtigste Kommunikationsmittel in der Interaktion (Jungmann, 2014) und ermöglicht jedem Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Mit der Fähigkeit, sprechen zu können, ist jede:r in der Lage, “to enter into the exchange of the linguistic community” (Bruner, 1991, S. 20).

Die Entwicklung der Sprache vollzieht sich auf vier Ebenen, der pragmatisch-kommunikativen, der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen, und der morphologisch-syntaktischen Sprachebene. Ein erfolgreicher Erwerb pragmatischer Kompetenzen, der korrekten Aussprache, eines altersentsprechenden

Wortschatzes sowie der korrekten Grammatik bildet in der weiteren Kindesentwicklung die Basis für den Erwerb der schriftsprachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen in der Schule (Hulme & Snowling, 2014, S. 1; Mehlem, 2024, S. 9; van Minnen, 2022, S. 25), denen eine „herausragende Bedeutung bei der Verbesserung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit“ zukommt (Kultusministerkonferenz, 2019, S. 2). Zahlreiche nationale und internationale Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und der IQB-Bildungstrend belegen einen engen Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen und schulischem Erfolg (Konferenz der Kultusminister, 2019). Nicht nur der Schul-, sondern auch der Bildungserfolg, die berufliche Qualifikation, Berufschancen und -laufbahn hängen von einer erfolgreichen Sprachentwicklung ab (Conti-Ramsden, Durkin, Toseeb, Botting & Pickles, 2018, S. 237; Durkin, Mok & Conti-Ramsden, 2015, S. 226; Lautenschläger, Sachse, Buschmann & Bockmann, 2020, S. 272). Die Sprachentwicklung hat demnach eine sehr wesentliche Bedeutung und Relevanz für die kindliche Entwicklung und für den Lebensverlauf.

Die „Entwicklung der Sprache verläuft [...] nicht getrennt von der Entwicklung anderer Fähigkeits- und Leistungsbereiche“ (Grimm, 2012, S. 15). Der Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung ist bereits gut erforscht, u. a. von Gillam, Holbrook und Kamhi (2021), Grimm (2012), Kruse-Heine und Künne (2013), van Ijzendoorn (1995), Schipolowski et al. (2016), Weinert (2020). Für andere Entwicklungsbereiche, wie z. B. der Bindungsentwicklung, bestehen noch Forschungsdesiderate.

Bindung als Teil der sozial-emotionalen Entwicklung (Kaiser, 2020) ist eines der evolutionär entstandenen Verhaltenssysteme (Bowlby, 2021, S. 21), welches das Überleben des Kindes und global betrachtet das Fortbestehen der Menschheit sichert. Sie entsteht zwischen einem Kind und seinen Eltern bzw. Bezugspersonen, ist unbeeinflusst von Ort, Zeit sowie Kultur und wird als emotionales Band zwischen ihnen beschrieben (Gloger-Tippelt & König, 2016; Lohaus & Vierhaus, 2019; Rauh, 2018; Zach, 2018). In Abhängigkeit vom Grad der Feinfühlichkeit der Eltern entwickelt sich eine der vier Bindungsrepräsentationen (Gloger-Tippelt & Schlager, 2017, S. 208; Grossmann & Grossmann, 2016, S. 75; Spangler, 2019, S. 178): sicher gebunden, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent oder

desorganisiert gebunden. Eine sichere Bindung zu den Eltern stellt einen wichtigen Schutzfaktor gegenüber möglichen Risiken für eine psychopathologische Entwicklung dar (Aschersleben, 2010; Brisch, 2007; Grossmann, 2022; Lengning & Lüpschen, 2019; van Ijzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999; Ziegenhain, 2020; Zimmermann & Spangler, 2008). Unsichere Bindungsmuster haben eine geringere Resilienz der Kinder zur Folge und wirken entwicklungshemmend auf verschiedene Entwicklungsbereiche. Insbesondere die desorganisierte Bindung gilt als Risikofaktor für psychopathologische Entwicklungsverläufe (Bowlby, 1952; Groh & Narayan, 2019, S. 690; van Ijzendoorn et al., 1999, S. 244; Zimmermann & Spangler, 2008, S. 699). Der Eltern-Kind-Bindung kommt folglich eine entscheidende Bedeutung für die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes (Becker Razuri, Hiles Howard, Purvis & Cross, 2017; Bowlby, 1952, 2019b, 2021; Brisch, 2007; Butzkamm & Butzkamm, 2019; de Rosnay & Hughes, 2010; Eisfeld, 2014; Jungmann, 2017; Kannengieser, 2023; Klann-Delius, 2022) u. a. für die motorische, kognitive, sozial-emotionale und psychische Entwicklung zu.

Ob die Bindungsentwicklung auch auf die Entwicklung der Sprache Einfluss hat bzw. mit dieser zusammenhängt, ist die zentrale Fragestellung dieser Dissertation. Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung ist eine genaue Analyse und Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit den verschiedenen Bindungsrepräsentationen. Es sollen detaillierte Erkenntnisse zu möglichen Auswirkungen der Bindungssicherheit auf die Entwicklung der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen, der morphologisch-syntaktischen und der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sowie zu den optimalen Bedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb aus dem Bereich der Bindungsforschung gewonnen werden. Relevant ist dieses Forschungsgebiet vor allem vor dem Hintergrund, dass zwei so entscheidende kindliche Entwicklungsbereiche wie die Sprach- und Bindungsentwicklung bei nicht optimalem bzw. nicht physiologischem Verlauf weitreichende negative Folgen für das heranwachsende Individuum und dessen Leben haben (s. o.).

In den vergangenen fünf Jahrzehnten sind einige wenige Studien zum Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und kindlicher Sprachentwicklung entstanden, die überwiegend einen eindeutigen korrelativen

Zusammenhang zwischen den beiden Entwicklungsbereichen nachweisen, u. a. Assous (2018), Korntheuer et al. (2007) und (2010), Teufl et al. (2020), van Ijzendoorn et al. (1995). Der Großteil der bisherigen Untersuchungen fokussierte Kleinkinder (0 bis 3 Jahre alt) als Zielgruppe und stellte dabei lediglich die sprachlichen Leistungen der Kinder mit sicherem Bindungsmuster der Gruppe von Kindern mit unsicherer Bindungsrepräsentation gegenüber. Die vorliegende empirische Arbeit untersucht mit Vorschulkindern im Alter von fünf bis sieben Jahren eine ältere Gruppe von Kindern, um die fortgeschrittene Sprachentwicklung und mögliche Zusammenhänge zur Bindungsentwicklung zu betrachten. Zudem sollen ausführliche Informationen zu den sprachlichen Fähigkeiten und Defiziten von Kindern mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen gewonnen werden.

Spezifischere Untersuchungen zu den Zusammenhängen des Bindungsmusters und der Entwicklung auf den einzelnen Sprachebenen sind in vorangegangenen Studien nur vereinzelt für den Wortschatz und die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten vorgenommen worden. Diese Erkenntnisse sollen erweitert und neue zu den unerforschten Zusammenhängen mit der kindlichen Aussprache sowie der Grammatikentwicklung generiert werden. Darüber hinaus werden im Rahmen dieser Studie erstmalig die kindlichen Sprachkompetenzen der Kinder mit den unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen beim Geschichtenerzählen auf den einzelnen Sprachebenen umfangreich qualitativ analysiert, was erste differenzierte Hinweise zu möglichen bindungsspezifischen sprachlichen Auffälligkeiten liefern soll. Die bisherigen theoretischen Überlegungen zu einem möglichen Zusammenhang zwischen der Sprach- und Bindungsentwicklung sollen ebenfalls weiter vorangebracht werden.

Um die Ziele und Fragestellungen dieser Untersuchung erreichen bzw. beantworten zu können, wird eine Querschnittsstudie mit Vorschulkindern durchgeführt. Die Proband:innen mehrerer unabhängiger Stichproben werden mit verschiedenen standardisierten Testverfahren zur umfassenden Diagnostik der beiden kindlichen Entwicklungsbereiche untersucht. Das Forschungsvorhaben wird in einer parallelen Kombination aus qualitativer und quantitativer Forschungsmethode (Mixed-Methods-Ansatz) realisiert.

Gegliedert ist die vorliegende Dissertation in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zunächst werden die Grundlagen der beiden Entwicklungsbereiche Sprache und Bindung detailliert theoretisch vorgestellt, um eine Wissensbasis sowohl für die Einordnung und genaue Analyse der im Rahmen dieser Studie gewonnenen Daten zur Sprachentwicklung auf den vier Sprachebenen sowie deren Auffälligkeiten als auch zur Bindungsentwicklung und den Bindungsrepräsentationen der Proband:innen zu schaffen. Dafür werden die verschiedenen Theorien der Spracherwerbsforschung dargestellt, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Kinder sprechen lernen. Darauf aufbauend folgt der aktuelle Stand zu den Voraussetzungen einer erfolgreichen Sprachentwicklung und eine ausführliche Beschreibung der physiologischen Sprachentwicklung auf den vier verschiedenen Sprachebenen. Anschließend werden die Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung erläutert, deren Klassifikationsmöglichkeiten, Ursachen, Symptome und Folgen. Im theoretischen Teil zur Bindung (Kap. 2) wird die Bindungstheorie von Bowlby, die Bindungsentwicklung und die vier erforschten Bindungsrepräsentationen inklusive der Entwicklungsbedingungen und Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Kindes beschrieben. Im Kapitel 2.3 werden bisherige theoretische Überlegungen und im letzten theoretischen Teil dieser Arbeit (Kap. 2.4) der aktuelle Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen der Bindungs- und Sprachentwicklung ausführlich mit der Studienlage (strukturiert nach untersuchter Sprachebene und eingesetzten Untersuchungsverfahren) dargestellt.

Der empirische Teil beginnt mit der Herleitung der Forschungshypothesen und -fragen dieser Untersuchung (Kap. 3). Anschließend wird das methodische Vorgehen der Studie (Kap. 4) mit dem Untersuchungsdesign, den Untersuchungsinstrumenten, der Stichprobe, der Durchführung und dem Vorgehen bei der Analyse der Daten sowie der eingesetzten statistischen Verfahren zur Auswertung der Daten erläutert. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung, differenziert in die deskriptiven Ergebnisse für beide Entwicklungsbereiche (Kap. 5.1) und in die inferenzstatistischen Ergebnisse (Kap. 5.2), präsentiert. Den Abschluss bildet ein zusammenfassender Überblick über die Befunde. Im Diskussionsteil (Kap. 6.) werden die Forschungsergebnisse in den theoretischen Hintergrund und den Stand der Forschung eingeordnet und interpretiert. Außerdem werden die Daten aus

methodischer Sicht kritisch bewertet und im letzten Schritt die praktischen Implikationen der Ergebnisse sowie zukünftige Forschungsfragen abgeleitet. Die Dissertationsschrift schließt mit dem Fazit im siebten Kapitel.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND STAND DER FORSCHUNG

2.1 Die Sprachentwicklung

Sprache wird nach Braun (2006) als linguistisches System von Sprachsymbolen bzw. Zeichen, als Prozess des Sprachverstehens- und der Sprachproduktion sowie als menschliche Handlung im Sinne der Verwendung von Sprache konzeptualisiert. Dieses dreidimensionale Konstrukt von Sprache verdeutlicht die Komplexität des Lerngegenstands für jedes Individuum. „Nicht nur phylogenetisch gehört sprachliches Verhalten zu den hervorstechendsten Merkmalen des Menschen, auch ontogenetisch zählt der Spracherwerb unbestritten zu seinen wichtigsten Leistungs- und Verhaltensbereichen“ (Schöler, 2020, S. 68). Durch Sprache bekommen Menschen Worte, um Gedanken und Gefühle auszudrücken und diese zu regulieren (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 13), sie dient jedem Individuum zur Identitätsfindung, ist Voraussetzung für Denkprozesse, Basis jedes kulturellen und interpersonellen Austausches, ermöglicht die Teilhabe an der Gesellschaft als vollwertiges Mitglied (Albers & Jungmann, 2017; Grimm, 2012; Hasselhorn, 2020; Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007; Weinert & Grimm, 2018), ist Medium der Wissensaneignung, stellt den Zugang zur Bildung dar und ist Schlüssel zum Bildungserfolg (Egert, Sachse, Buschmann & Cordes, 2024, S. 22). Das Erlernen der jeweiligen Umgebungssprache, die auch als Muttersprache, Erstsprache oder L1 bezeichnet wird (Chilla, 2022), stellt demzufolge einen sehr wesentlichen Bereich der kindlichen Entwicklung (Noterdaeme, 2020; Petermann, 2016; Schöler, 2020) und die komplexeste kindliche Entwicklungsaufgabe dar (Petermann, 2016, S. 131; Siegmüller, 2007, S. 119). Insbesondere in den ersten vier Jahren ist die Entwicklung vom Neugeborenen mit nur wenigen kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten hin zum vollwertig kommunizierenden Kleinkind außerordentlich beeindruckend.

In diesem ersten theoretischen Kapitel zu den Grundlagen der Sprachentwicklung werden zunächst verschiedene Theorien der Spracherwerbsforschung (Kap. 2.1.1)

dargestellt. Die Überzeugungen, wie Kinder Sprache erwerben, sind in Abhängigkeit vom wissenschaftlichen Hintergrund unterschiedlich. Im Kap. 2.1.2 erfolgt die Darstellung der Voraussetzungen bzw. Bedingungsfaktoren für einen erfolgreichen Spracherwerb. Anschließend wird ausführlich die Sprachentwicklung beim Kind beschrieben (Kap. 2.1.3). Dazu werden einleitend allgemeine Merkmale des kindlichen Spracherwerbs benannt, die interindividuelle Vergleichbarkeit thematisiert, die verschiedenen Sprachebenen benannt, der Spracherwerbsbeginn und ein mögliches Ende erörtert. Im Anschluss folgt die detaillierte Vorstellung der Sprachentwicklung auf den vier Sprachebenen (Kap. 2.1.3.1-2.1.3.4). In dem folgenden Kapitel 2.1.4 werden als Erstes Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung definiert und Prävalenzen angegeben, nachfolgend Klassifikationen, Ursachen, Symptome sowie Folgen sprachlicher Auffälligkeiten erläutert. Dabei werden u. a. die aktuellen Klassifikationssysteme DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition) und ICD-11 (International Classification of Diseases, 11th Revision) sowie das ICF-Modell (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zur Beschreibung des konkreten Gesundheitszustandes einbezogen.

2.1.1 Spracherwerbtheorien

Eine bis heute ungeklärte und sehr spannende Frage lautet: Wie lernen Kinder sprechen? Es gibt einige Theorien dazu, sodass die Frage bisher nicht unbeantwortet bleibt. Jedoch gibt es noch keinen wissenschaftlichen Konsens in der Spracherwerbsforschung, da die unterschiedlichen Positionen unversöhnlich nebeneinander stehen (Schöler, 2020, S. 82). Einigkeit herrscht darüber, dass Sprache nicht voraussetzungslos gelernt wird (Kany & Schöler, 2014b, S. 473).

Die Spracherwerbsforschung hat es sich zur Aufgabe gemacht, herauszufinden, wie Kinder Sprache erwerben, „mit welchen Voraussetzungen Sprachlerner für die Bewältigung der Erwerbsaufgabe ausgestattet sind“, wovon dieser Erwerbsprozess beeinflusst wird bzw. abhängt und ob der Spracherwerb für Lernende mit unterschiedlichsten Voraussetzungen gleich verläuft (Schulz & Grimm, 2012, S. 155), um daraus eine allgemeingültige Spracherwerbtheorie abzuleiten.

Grundsätzlich divergieren die älteren Spracherwerbtheorien im Hinblick auf die Rolle der genetischen Veranlagung (*nature*), den Umwelteinfluss (*nuture*), die Rolle der allgemeinen-kognitiven Entwicklung und der Lernmechanismen (Grimm & Weinert, 2008; Kauschke, 2007). Je nachdem, ob das sprachliche Wissen als erlernt (Outside-in-Theorien, Kap. 2.1.1.2) oder als angeboren (Inside-out-Theorie, Kap. 2.1.1.1) angesehen wird, lassen sich die Annahmen zum Spracherwerbsprozess unterscheiden. Diese beiden Theoriefamilien zum Spracherwerb werden in aktueller wissenschaftlicher Literatur um die epigenetische Theorie (Kap. 2.1.1.3) ergänzt, die als eine Kombination der beiden gegensätzlichen Spracherwerbtheoriefamilien gilt.

2.1.1.1 Inside-out-Theorie

Der Nativismus als Inside-out-Theorie ist dem Namen nach eine von innen nach außen gerichtete Theorie, die davon ausgeht, dass das innere, angeborene Sprachwissen die zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess einnimmt. „Aus der genetisch vorgegebenen Ausstattung reift die sprachliche Kompetenz allmählich heran. Dieser Prozess von innen nach außen ist als biologisch vorprogrammierte Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten zu sehen“ (Kauschke, 2007, S. 5). Bekanntester Vertreter des Nativismus ist der Linguist Chomsky. Er nimmt an, dass jedes Kind, egal welche Sprache es lernt, über eine autonome Universalgrammatik (Chomsky, 1966) verfügt. Dabei handle es sich nicht um einzelsprachspezifisches Wissen, sondern um generelle „für alle natürlichen Sprachen geltende Informationen über Form und Substanz von Sprache bzw. Grammatik“ (Klann-Delius, 2016, S. 49).

Eine genetische Grundlage des menschlichen Sprachpotentials ist nicht zu bestreiten (Neuhauser, Ramseier, Schaub, Burkhardt & Lanfranchi, 2018, S. 524). Da sich das Kind in den ersten vier Lebensjahren das komplexe sprachliche Wissen beiläufig und implizit aneignet, muss von einer Spezialisierung des menschlichen Gehirns auf Sprache ausgegangen werden. Unterstützt wird diese Annahme von der Tatsache, dass das Kind in diesem Alter noch kein bewusstes, explizites Verständnis von Sprache hat (Jungmann, 2012). Allerdings sind mit einer ausschließlich genetischen Basis des Spracherwerbs die Vielfalt der sprachlichen

Phänomene (Kany & Schöler, 2014b, S. 477) und die nachgewiesenen grammatischen Zwischenstufen (Schöler, 2020, S. 75) nicht erklärbar.

2.1.1.2 Outside-in-Theorien

Die Outside-in-Theorien gehen von einer generellen Erlernbarkeit des sprachlichen Wissens aus (Schöler, 2020, S. 75). Diese Überzeugung eint die von außen nach innen gerichteten Theorien. Da die Vertreter unterschiedlicher Auffassung sind, wie der Sprachlernprozess erfolgt, werden die Outside-in-Theorien in **Behaviorismus**, **Kognitivismus** und **sozialen Interaktionismus** unterteilt.

Behaviorismus

Die behavioristische Sichtweise versteht den Spracherwerb als Lernen eines Verhaltens. Lernen wird dabei als individuelle Verhaltensänderung verstanden (Ittel, Raufelder & Scheithauer, 2014, S. 332). Die allgemeinen Lernprinzipien der Nachahmung (Imitation) und der Verstärkung (Konditionierung) sind im Behaviorismus Ausgangspunkt auch für den Spracherwerb (Jungmann, 2012; Lüdtke & Stitzinger, 2015; Schöler, 2020). Für den Psychologen und Lerntheoretiker Skinner, als bekanntesten Vertreter des Behaviorismus, ist das Kind evolutionär und ontogenetisch prädisponiert, aus Erfahrungen zu lernen (Kany & Schöler, 2014a, S. 487). Die moderne Entwicklungspsychologie bestätigt, dass die Natur jedes Kind mit leistungsfähigen sozialen Lernmechanismen ausstattet (Meltzoff & Williamson, 2013, S. 676). Skinner erklärt den Vorteil dieser angeborenen Verhaltensweisen folgendermaßen: „Reflexes and other innate patterns of behavior evolve because they increase the chances of survival of the *species*“ (Skinner, 1953, S. 46).

Dementsprechend ist die Konsequenz aus der behavioristischen Sichtweise, dass Kinder nur zu sprachlichen Äußerungen in der Lage wären, die sie zuvor bereits gehört haben. „Dies widerspricht jedoch eindeutig der Erwerbsrealität“ (Schulz & Grimm, 2012, S. 155). Imitation und Konditionierung allein reichen nicht aus, um den Spracherwerb in seiner Komplexität zu erklären. Dennoch bleiben vom Behaviorismus wichtige Erkenntnisse für den sprachlichen Erwerbsprozess. Insbesondere für das frühe Wortlernen ist das sprachliche Imitieren eine

überzeugende Erklärung. Auch beim Grammatikerwerb spielt dieses Lernprinzip eine Rolle. Die Ableitung der grammatischen Regeln erfolgt auf der Grundlage der übernommenen (imitierten) sprachlichen Strukturen (Jungmann, 2012).

Kognitivismus

In kognitiven Ansätzen wird Sprache als Teilaspekt der Kognition verstanden (Schöler, 2020; Schulz & Grimm, 2012, S. 156). „Spracherwerb beruht demzufolge auf allgemeinen kognitiven Lernstrategien und der generellen Symbolisierungsfähigkeit des Kindes“ (Schulz & Grimm, 2012, S. 156). Geprägt hat den Kognitivismus der Entwicklungspsychologe Piaget (1972). Mit seiner Stadien-theorie erklärt er die Weiterentwicklung und Veränderung von kognitiven Schemata auch als Grundlage für den Spracherwerb. Die drei angeborenen Prozesse Assimilation, Akkomodation und Äquilibration befähigen das Kind dazu, neues Wissen aufzunehmen und die bestehenden Strukturen dementsprechend zu verändern. Piaget versteht die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache als einen aktiven Konstruktionsprozess des Kindes (Klann-Delius, 2016, S. 95).

Viele von den theoretischen Annahmen Piagets konnten in der neueren Forschung widerlegt werden. „Vor allem konnte gezeigt werden, dass Piaget die kognitiven Kompetenzen jüngerer Kinder gravierend unterschätzte“ (Sodian, 2008, S. 436). Dennoch sind einige wichtige Forschungsergebnisse des Kognitivismus, wie z. B. die Objektpermanenz und die Symbolfunktion heute noch von Bedeutung und werden als zentrale kognitive Voraussetzungen für den Spracherwerb angesehen (Kap. 2.1.2).

Sozialer Interaktionismus

Der soziale Interaktionismus geht als Outside-in-Theorie ebenfalls davon aus, dass Sprache erlernbar ist. Die zentrale Voraussetzung dafür wird jedoch in der das Kind umgebenden sprachlichen Umwelt gesehen. Spracherwerb ist nur durch soziale Interaktion und im Kontext eines Handlungsdialogs möglich (Bruner, 1974, S. 284). Das beweisen Experimente mit sogenannten „Wolfskindern“, die sozial völlig isoliert aufwuchsen und als Konsequenz keine Sprache erlernten. Denn ein

sprechendes Umfeld allein reicht nicht aus, damit Kinder Sprache erwerben. Eine Evidenz für die Notwendigkeit sozialer Interaktionen wurde gefunden, als Kindern lediglich ein Sprachmodell über das Medium Fernsehen zur Verfügung stand und auch diese Kinder ohne Kommunikationspartner:innen und ohne sprachlichen Austausch die Sprache nicht lernen (Hoff, 2006).

Ausgangspunkt für den sozialen Interaktionismus ist die Entdeckung des Psychologen Bruner, der feststellte, „dass Eltern in der frühen Eltern-Kind-Interaktion ihre Sprache gezielt an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes anpassen“ (Schulz & Grimm, 2012, S. 156). Eltern schaffen Situationen, Bruner nennt diese Situationen Formate, in denen sie ihre Kinder im Spracherwerb durch Hervorhebung von Ereignisstrukturen in ihren sprachlichen Äußerungen sowie durch Herstellung von Zusammenhängen zwischen Ereignissen und Sprachäußerungen unterstützen. Dieses Spracherwerbs-Hilfssystem LAAS (Language Acquisition Support System) bietet den Kindern erst den Zugang zur Sprache, verdeutlicht ihnen den kommunikativen Charakter von Sprache und lässt sie somit zu aktiven Kommunikationspartnern werden (Bruner, Watson & Herrmann, 1987; Kany & Schöler, 2014b; Klann-Delius, 2016).

Bruner negiert dabei keinesfalls die angeborenen kognitiven Fähigkeiten auf Seiten des Kindes: „The child is not merely ignorant or an empty vessel, but somebody able to reason, to make sense, both on her own and through discourse with others“ (Bruner, 1996, S. 57). Doch seiner Meinung nach ist die zentrale Voraussetzung für den Spracherwerb die kommunikative Absicht (Bruner et al., 1987). Kinder sind intentionale Wesen, die mit einer humanspezifischen Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation und zu sozialem Verhalten ausgestattet sind, die ihnen helfen, mit anderen zu kommunizieren (Ertanir, Kaiser-Kratzmann & Sachse, 2021, S. 737). Tomasello (2008) und Vygotski (1986) betonen ebenfalls den großen Einfluss der mit dem Kind interagierenden Umwelt und bezeichnet dies als kulturelles Lernen. Der soziale Interaktionismus mit der zentralen Aussage, dass Spracherwerb nur durch kommunikativen Austausch möglich ist, wurde durch zahlreiche bedeutende Wissenschaftler und ihre Studien belegt und hat bis heute seine Gültigkeit. Insbesondere die Entdeckung der elterlichen Sprechstile als optimale sprachliche Umwelt des Kindes sind äußerst bedeutend für die Spracherwerbsforschung (Kap. 2.1.2).

2.1.1.3 Epigenetische Theorie

„Aus epigenetischer Perspektive entsteht Sprache als ein Ergebnis in einem komplexen dynamischen System, das sich durch die Interaktion von genetischen und Umweltinformationen im Entwicklungsverlauf verändert“ (Schöler, 2020, S. 77). Damit führt die epigenetische Sichtweise die beiden konträren Spracherwerbtheoriefamilien (Outside-in und Inside-out) zusammen und beschreibt den Erwerbsprozess von Sprache als das Zusammenwirken von kindlichen Fähigkeiten *und* von Umweltfaktoren. Tomasello (2020) beschreibt beide Faktoren als „komplementäre Teile eines einzigen Prozesses“ (S. 443). Dem Kind wird nicht nur die passive Aufnahme des Sprachinputs, sondern auch eine aktive Rolle bei der Aneignung der komplexen Sprache zugeschrieben (Kannengieser, 2023).

Der Spracherwerb ist somit, wie alle menschlichen Entwicklungsprozesse, ein konstruktiver Prozess, der die Reifung, Erfahrung und exekutive Selbstregulation erfordert (Tomasello, 2020, S. 432–433). Diese drei Komponenten sind in Kombination einzigartige menschliche Eigenschaften (Tomasello, 2020, S. 22).

Die epigenetische Theorie gibt somit der zuvor ungeklärten *Nature-Nuture*-Frage eine klare Antwort: Nicht entweder oder, sondern sowohl als auch.

Festzuhalten bleibt, dass weder Natur noch Kultur bzw. sozialer Austausch allein für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess ausreichen. Vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig und wirken zusammen (Kany & Schöler, 2014b). Das Kind bringt einerseits ein biologisches Sprachpotenzial mit, benötigt andererseits aber ebenso die soziale Interaktion, um Sprache zu erwerben (Füssenich, 2011; Hoff, 2006; Jungmann, 2012; Kany & Schöler, 2014b; Kauschke, 2007, 2015; Szagun, 2007a; Weinert & Grimm, 2018; Welling, 2006). In jedem Fall ist von einer optimalen Passung zwischen den internalen Fähigkeiten des Kindes und seiner Umwelt auszugehen (Grimm, 2012, S. 41).

2.1.2 Voraussetzungen der Sprachentwicklung

„Seine Muttersprache zu lernen ist etwas, was jedes Kleinkind fertigbringt“ (Bruner et al., 1987, S. 24). Auch wenn die Sprachkompetenz als eine „spezialisierte und autonome Fähigkeit der menschlichen Kognition bzw. deren biologischer Basis, des zentralen Nervensystems“ gilt, entwickelt sie sich nicht völlig unabhängig (Kannengieser, 2023, S. 20). Wie bereits im Kapitel zu den Spracherwerbstheorien (Kap. 2.1.1) herausgearbeitet, gibt es notwendige und förderliche Voraussetzungen für den Spracherwerb, die optimal aufeinander abgestimmt sind und untrennbar zusammenwirken. Aktas (2020) differenziert zwischen inneren Voraussetzungen des Kindes (sprachrelevante Fähigkeiten der Wahrnehmung, der Kognition und der sozialen Kognition) und äußeren Bedingungen, den Qualitätsmerkmalen der Umweltsprache (sozial-interaktive und datenliefernde Funktion). Kannengieser (2023) unterteilt in organische, sensorische, motorische, kognitive, sprachspezifisch kognitive und soziale Voraussetzungen. In beiden Einteilungen spiegelt sich die epigenetische Spracherwerbstheorie (Kap. 2.1.1.3) wider, die die genetische Ausstattung, die inneren Reifungsprozesse und die Anregung der Umwelt als Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb bündelt.

genetische Ausstattung als Voraussetzungen der Sprachentwicklung

Zur phylogenetisch angelegten Ausstattung als (innere oder organische) Voraussetzungen für den Spracherwerb gehören das Gehör, das Gehirn, die Sensorik, die Motorik, die Kognition und die angeborene Motivation zur Kommunikation.

Um Sprache überhaupt hören zu können, braucht jedes Individuum ein funktionierendes Gehör. Speziell eine ausreichende Schalleitung im Mittelohr und Schallempfindung im Innenohr sowie eine ausreichende auditive Verarbeitung auf der Hörbahn und im Gehirn sind notwendig, um die sprachlichen Signale wahrzunehmen und zu verarbeiten (Kannengieser, 2023, S. 23). Die Hörentwicklung beginnt bereits während des fünften bis siebten Schwangerschaftsmonats beim Ungeborenen (Fox-Boyer & Neumann, 2023).

Das Gehirn, die Steuerzentrale des menschlichen Organismus, stellt nicht nur die grundlegenden Voraussetzungen für das komplexe

Informationsverarbeitungssystem des Sprachverstehens und der Sprachproduktion zur Verfügung (Brauer, 2020, S. 92), sondern steuert auch die für den Spracherwerb wichtigen Funktionen, wie z. B. Aufmerksamkeit, Emotionen, logisches Denken und Gedächtnis. „Über das ganze Hirn verteilte Neuronengruppen sind an der Sprachverarbeitung beteiligt“ (Butzkamm & Butzkamm, 2019, S. 364).

Die neuronalen Netzwerke „entstehen im Laufe des Kleinkindalters als Folge von Reifungsprozessen und spezifischer kognitiver Aktivität. Organisch betrachtet kommt das Kind also nicht mit Spracharealen im Gehirn zur Welt, sondern bestimmte Gruppen von kortikalen Nervenzellen verknüpfen sich und festigen ihre Verknüpfung durch ihre gemeinsame Beanspruchung dann, wenn das Kind Sprachverarbeitungs- bzw. Spracherwerbsaufgaben löst“ (Kannengieser, 2023, S. 23). Die Erfahrung mit Sprache beeinflusst die Funktionsfähigkeit des Gehirns (Braun & Helmeke, 2022, S. 281; Rinker & Sachse, 2015, S. 20). Faszinierend am kindlichen Spracherwerbsprozess ist, dass das unreife Gehirn wie ein Filter arbeitet, „der zunächst nur Einfaches durchlässt. Ist dieses Einfache gelernt, kann es wieder draufsatteln. Kinder sind somit – im Gegensatz zum Computer – auf Unzulänglichkeiten spezialisiert und in der Lage, Irrtümer nach und nach zu korrigieren“ (Butzkamm & Butzkamm, 2019, S. 370).

Zur Sensorik zählt im Allgemeinen die Wahrnehmung von Informationen über alle Sinneskanäle, die auditive, visuelle, taktil-kinästhetische, vestibuläre, gustatorische und olfaktorische Wahrnehmung sowie auch die Organisation und Interpretation der Reizinformationen. Die verschiedenen sensorischen Bereiche haben für die vier Sprachebenen unterschiedliche Relevanz.

Für die optimale Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ist die visuelle Wahrnehmung (Sehwahrnehmung) wichtig, um die Mimik und Gestik des Gegenübers wahrzunehmen sowie in der präverbalen Kommunikation auch die taktil-kinästhetische Wahrnehmung (Berührungs- und Tastwahrnehmung).

Die Entwicklung der phonetisch-phonologischen Fähigkeiten basiert auf der auditiven, taktil-kinästhetischen und visuellen Wahrnehmung. Über die auditive Wahrnehmung ist das Eigen- und Fremdhören möglich, über die taktil-kinästhetische die Orientierung und Wahrnehmung, der an der Artikulation beteiligten Sprechwerkzeuge (Keilmann, 2018, S. 448) und über die visuelle Wahrnehmung können Mundbilder wahrgenommen werden. Die auditive

Wahrnehmung hat insbesondere für die Entwicklung der phonologischen Fähigkeiten eine große Bedeutung, da Kinder lernen müssen, lautliche Äußerungen von anderen zu unterscheiden, ihre Muttersprache zu identifizieren, den Sprachstrom zu segmentieren, Phonemgrenzen wahrzunehmen und Phoneme zu differenzieren (Aktas, 2020; Rinker & Sachse, 2015). Darüber hinaus ist das Niveau der frühen Ton- und Lautwahrnehmung prädiktiv für die späteren sprachlichen Leistungen (Rinker & Sachse, 2015, S. 18).

Für den Wortschatzerwerb sind

- die auditive Wahrnehmung: zur Segmentierung des Sprachstroms und zur differenzierten Aufnahme der Wortformen,
- die visuelle Wahrnehmung: für Zuordnung gehörter Wörter zu den Dingen und Ereignissen, auf die sich der Sprechende bezieht,
- die taktil-kinästhetische Wahrnehmung: für die orale und manuelle Exploration von Kleinkindern
- und in gewissem Umfang auch gustatorische und olfaktorische (Geschmacks- und Geruchswahrnehmung) Wahrnehmungen: für den Aufbau entsprechender semantischer Felder

von Bedeutung (Kannengieser, 2023, S. 28–29).

Für den Grammatikerwerb ist eine spezielle und genaue auditive Wahrnehmung bedeutend, um Phrasengrenzen, Flexionsmarkierungen und grammatikalische Regeln mittels prosodischer Elemente und Eigenschaften zu erkennen (Kannengieser, 2023).

Damit das sensorische System effizient und wirksam funktioniert, muss es physisch stimuliert werden (Locke, 1997, S. 303). Außerdem muss es die Informationen aus den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen zusammenführen, damit ein verbundener Informationskomplex entsteht. Beim Spracherwerb bedeutet das z. B., dass die Lautfolge eines Wortes (auditive Wahrnehmung) mit dem Objekt (visuelle Wahrnehmung) für den Wortschatzaufbau verknüpft werden muss (Tamis-LeMonda, Kuchirko & Song, 2014, S. 122).

Die Motorik, die Bewegungsfähigkeit eines Individuums, ist in mehreren Bereichen des Spracherwerbs bedeutsam (Rohlfing, 2019, S. 75). Für die kindlichen Erkundungen der Umwelt sind grobmotorische Bewegungen essentiell. Sie gewährleisten das Erreichen von Objekten sowie das Ausführen von Handlungen

und initiieren bzw. unterstützen somit wesentlich die Aneignung der Sprache als Repräsentations- und Kommunikationsmedium (Kannengieser, 2023, S. 30). Insbesondere die Zeigegeste, die von ca. einjährigen Kindern eingesetzt wird, um mit der Bezugsperson zu kommunizieren und deren Aufmerksamkeit auf ein Objekt zu richten und dadurch einen gemeinsamen Bezugspunkt zu schaffen, bildet u. a. die Grundlage für die Begriffsbildung, den Wortschatzaufbau und das Sprachverstehen (Lytle & Kuhl, 2018; Papoušek, 2014, 2018; Tomasello, 2001; Zollinger, 2016). In der späteren Entwicklung unterstützt die gestische Ausdrucksfähigkeit eigene Äußerungen. Für eine erfolgreiche Kommunikation ist ebenso die Feinmotorik wichtig, um mimische Bewegungen zu realisieren. Grundvoraussetzung für den Sprechvorgang ist die Mundmotorik (ausgeglichener Tonus, ausreichend Kraft und Beweglichkeit der Sprechorgane) (Keilmann, 2018, S. 448), denn „das Sprechen erfordert unendlich genaue und schnelle Bewegungen der Zunge, der Lippen, des Kehlkopfs in Feinabstimmung mit den Atmungsorganen“ (Butzkamm & Butzkamm, 2019, S. 364).

Reifungsprozesse als Voraussetzungen der Sprachentwicklung

Dass die genetische Ausstattung allein für den Erwerb von Sprache nicht ausreicht, beweisen Experimente, in denen Kinder völlig isoliert aufwachsen und als Folge des fehlenden Sprachinputs und der fehlenden sprachlichen Interaktion nicht fähig waren, zu sprechen, Sprache zu verstehen oder zu kommunizieren (Kap. 2.1.1.2). Um Sprache zu erwerben, braucht es ein sprachlich mit dem Kind handelndes Umfeld (soziale oder äußere Voraussetzung des Spracherwerbs). Durch diese präverbale und verbale Interaktion mit dem Kind werden die neben der genetischen Ausstattung für die Sprachentwicklung wesentlichen inneren Reifungsprozesse gefördert und unterstützt. Dies gelingt besonders dann optimal, wenn sie dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend adäquate Anregungen bietet.

Neben den (oben beschriebenen) Reifungsprozessen der Hörverarbeitung, der neuronalen Netzwerke, der Sensorik und Motorik sind kognitive Reifungsprozesse, wie Objektpermanenz, Triangulation, Symbolfunktion, Intersubjektivität, die Fähigkeit zum Kategorisieren und die Theory of mind für den Spracherwerb fundamental.

Die Grundlage für die Erkenntnis, dass Gegenstände und Personen in der Umgebung durch Wörter symbolisiert werden und Sprache als Zeichensystem (Symbolfunktion) zu begreifen ist (Jungmann, 2012, S. 29; Schiefele, 2012, S. 56), erlangen Kinder zwischen dem achten und zwölften Lebensmonat mit dem Erwerb der Objektpermanenz. Sie verstehen damit, dass ein Gegenstand oder eine Person existiert, obwohl diese:r nicht sichtbar ist.

Mit dem Erwerb des referentiellen bzw. triangulären Blicks, ebenfalls am Ende des ersten Lebensjahres, kann eine Verbindung zwischen Bezugsperson, Objekt und sich selbst (Triangulation) aufgebaut werden und damit können Situationen der gemeinsamen Aufmerksamkeit zwischen Kind und Erwachsenen (joint attention) entstehen. Diese sind nachweislich eine zentrale Bedingung für den Spracherwerb (Aktas, 2020, S. 54; Bruner, 1983; Hachul, 2015, S. 87; Hoff, 2006, S. 73; Igualada, Bosch & Prieto, 2015, S. 42; Lytle & Kuhl, 2018, S. 623; Papoušek, 2013, S. 31, 2014, S. 72; Pomnitz & Rupp, 2013, S. 39; Tomasello, 1995; Weinert & Grimm, 2018, S. 452).

Mit der Intersubjektivität erwirbt das Kind ca. am Ende des ersten Lebensjahres das Verständnis dafür, dass es selbst und andere eigenständige Personen sind, „zwischen denen ein Austausch der Perspektiven und Gedanken möglich ist“ (Kannengieser, 2023, S. 33). Durch die kindliche Erkenntnis, dass es eigene Gefühle und Überzeugungen hat, die sich von anderen unterscheiden können, wird Kommunikation und Interaktion überhaupt erst sinnvoll für das Kind (Avemarie, 2016, S. 72; Tamis-LeMonda et al., 2014, S. 122; Tomasello, 1992, S. 73, 2001, S. 65).

Die Fähigkeit zur kognitiven Kategorisierung ist für den Spracherwerb wichtig, da es das Abspeichern und Abrufen von Begriffen deutlich erleichtert und ein funktionierendes, differenziertes mentales Lexikon entstehen lässt. Essentiell dafür aber auch für den gesamten Spracherwerb sind eine ausreichende Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, vor allem dem phonologischen, sowie ungestörte Einspeicher- und Abrufprozesse des Langzeitgedächtnisses (Achhammer, Büttner, Sallat & Spreer, 2016; Aktas, 2020; Jungmann, 2012; Kannengieser, 2023; Weinert & Grimm, 2018).

Wenn die Fähigkeit zur Theory of mind (ToM) mit ca. 4 bis 5 Jahren erworben ist, können die Motive, Absichten, Gedanken, Gefühle, Erwartungen, Bedürfnisse und

Perspektiven anderer Menschen verstanden und nachvollzogen (Andresen, 2017; Bauer, 2010; Cummings, 2021; El Mogharbel & Deutsch, 2007a; Kain & Perner, 2007; Pauen & Vonderlind, 2021; Sallat & Spreer, 2023; Weinert, 2020) sowie Wissenstände von Interaktionspartner:innen berücksichtigt werden (Achhammer et al., 2016). Die ToM ist insbesondere für die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und deren Entwicklung (Kap. 2.1.3.1) wesentlich. Nur die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, ermöglicht es, angemessen und kompetent zu kommunizieren.

Die Sprachentwicklung hängt demzufolge eng mit der kognitiven Entwicklung zusammen (Brauer, 2020; Kannengieser, 2023; Keilmann, 2018; Möller & Spreen-Rauscher, 2009; Prizant, Wetherby & Roberts, 1993; Schönauer-Schneider, 2014; Voigt, 2013; Weinert, 2020), wobei Defizite in einem Entwicklungsbereich nicht zwangsläufig Verzögerungen, Stagnation oder Störungen im anderen bedeuten (Weinert & Grimm, 2018, S. 451). Die kognitiven Reifungsprozesse können beim Kind durch die Bezugspersonen unterstützt werden, indem z. B. mit „Guck-guck-da“-Spielen die Erkenntnis zur Objektpermanenz gefördert wird, die Zeigegeste in der Interaktion mit dem Kind eingesetzt wird, die Gegenstände und Personen im Umfeld des Kindes mit Wörtern auf dem Sprachniveau des Kindes zur Förderung der Symbolfunktion bezeichnet werden etc.

Umweltbedingungen und spezifischer Sprachinput als Voraussetzungen der Sprachentwicklung

Wichtig für eine erfolgreiche Sprachentwicklung ist neben der genetischen Ausstattung und den inneren Reifungsprozessen auch ein spezifisches Sprachangebot. Zahlreiche Studien belegen, dass die Qualität des elterlichen Sprachinputs die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes maßgeblich beeinflussen (Abarca, Lengning & Katz-Bernstein, 2010, S. 57; Heidler, 2013, S. 36; Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006, S. 476; Hoff & Naigles, 2002, S. 429; Hoff, 2006, S. 73; Neuhauser et al., 2018, S. 524; Nicely, Tamis-LeMonda & Bornstein, 1999, S. 563; Pötter, 2004, S. 102–103; Ramírez, Lytle, Fish & Kuhl, 2019, S. 9; Ramírez-Esparza, García-Sierra & Kuhl, 2014, S. 889; Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001, S. 748; Tamis-LeMonda et al., 2014). Wichtige und

sprachentwicklungsförderliche Merkmale der kindlichen Umwelt sind dem Sprachniveau des Kindes angepasste, häufige, sich wiederholende, prompte, kontingente und vielseitige Äußerungen. Prompt ist eine sprachliche Reaktion, wenn sie innerhalb eines kurzen Zeitintervalls auf das kindliche Signal erfolgt (Hachul, 2015, S. 87; Tamis-LeMonda et al., 2014, S. 121). Kontingente Antworten sind inhaltlich und konzeptionell auf die Handlung oder Äußerung des Kindes abgestimmt (Tamis-LeMonda et al., 2014, S. 121). Prompte und kontingente Reaktionen werden unter dem Begriff Responsivität zusammengefasst. Dem Sprachniveau des Kindes angepasst ist der Sprachinput, wenn er weder zu einfach noch zu komplex ist. Werden zu einfach strukturierte Sprachäußerungen verwendet, „erwecken diese beim Kind nicht genügend Interesse, während zu komplex strukturierte sprachliche Gebilde gar nicht verstanden werden“ (Pötter, 2004, S. 103).

Dass die sprachentwicklungsförderlichen Merkmale keine hart zu erlernenden Inhalte für Eltern sind, sondern phylogenetisch angelegtes elterliches Verhalten, entdeckte Bruner, der daraufhin die Spracherwerbtheorie des sozialen Interaktionismus (Kap. 2.1.1.2) begründete. Der Psychologe fand heraus, dass Bezugspersonen ihren Sprachinput durch ein Spracherwerbs-Hilfssystem LAAS (Language Acquisition Support System) an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes anpassen und den Kindern damit den Zugang zur Sprache ermöglichen (Bruner, 1983). Papoušek und Papoušek (2001) prägten dafür den Begriff intuitive elterliche Kompetenzen bzw. Didaktik (Klann-Delius, 2016). Sie analysierten erstmalig mithilfe von Film- und Fernstechnik das elterliche Verhalten in der Interaktion mit ihrem Kind und entdeckten „die unverkennbaren, unbewußt gesteuerten Verhaltensmuster in Stimme, Sprechweise, Mimik und Körpersprache und ihre subtilen Feinabstimmungen auf momentane Befindlichkeit, Bedürfnisse, Vorlieben und Entwicklungsstand des Baby [sic!]“ (Papoušek, 2001, S. 4). Der als Babytalk, Motherese oder Ammensprache bezeichnete elterliche Sprechstil ist durch eine besonders hohe Stimmlage (400-600Hz), eine ausgeprägte Satzmelodie, eine auf wichtige Wörter verschobene Akzentuierung sowie durch Kontrastbildung gekennzeichnet (Grimm, 2012, S. 44). Säuglinge und Kleinkinder sind von Natur aus dafür besonders empfänglich (Böttger, 2023, S. 49) und zeigen eine signifikante Hörpräferenz für diesen Sprechstil (Fernald, 1985, S. 181). Der Säugling hört die

Sprache „in verlangsamter und vereinfachter Form [und dadurch wird sie ihm] semantisch und phonetisch zugänglicher und verständlicher (Papoušek & Papoušek, 1985, S. 428). Die an das Kleinkind gerichtete Sprache bildet somit eine gute Lernvoraussetzung.

Auch im weiteren Verlauf des kindlichen Spracherwerbs passt sich das elterliche Sprach- und Sprechverhalten intuitiv an den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes an. Neben dem Babytalk, der ca. in den ersten zwölf Lebensmonaten instinktiv von Eltern eingesetzt wird, gehören die stützende und die lehrende Sprache zu den drei elterlichen Sprechstilen (Aktas, 2020, S. 59–60; Grimm, 2012, S. 42–52). Im zweiten Jahr begrenzen die Eltern in der Kommunikation mit ihrem Kind die Menge der Informationen und nutzen sich wiederholende und strukturgebende vertikale Dialogstrukturen in Situationen mit gemeinsamem Aufmerksamkeitsfokus (joint attention), um das Kind beim Wortschatzaufbau optimal zu unterstützen. Das sogenannte Scaffolding oder die stützende Sprache wird ab dem 24. bis 30. Lebensmonat dann durch den elterlichen Sprechstil der lehrenden Sprache ersetzt. In diesem Alter der Kinder nimmt die Äußerungslänge und die Komplexität des elterlichen Sprachinputs zu. Außerdem setzen Eltern Lehrstrategien ein, indem sie sowohl inhaltlich als auch formal eine Rückmeldung zur kindlichen Äußerung geben und korrigierende oder erweiternde Modellierungstechniken vorwiegend zur Förderung des Grammatikerwerbs anwenden (Aktas, 2020; Grimm, 2012; Jungmann, 2017; Keilmann, 2018).

Das besondere, intuitive und sensitive Verhalten „ist zwar aufgrund besonders starker Motivation und größerer Vertrautheit mit dem Kind bei den eigenen Eltern gewöhnlich besonders intensiv ausgeprägt, ist jedoch auch bei Fremden und von der Kindheit bis ins hohe Alter auslösbar und wird durch Erfahrung weiter intensiviert“ (Papoušek & Papoušek, 1985, S. 428). Demnach wird das ans Kind angepasste (sprachliche) Verhalten nicht erst mit der Geburt des eigenen Kindes ausgelöst, sondern ist evolutionär im Menschen angelegt. Papoušek (2001) spricht vom genuinen Knowhow. Eltern sind von Natur aus mit den Kompetenzen ausgestattet, die Umwelt an das Kind und seinen Entwicklungsstand (Zone der aktuellen Entwicklung) anzupassen und diese so zu gestalten, dass eine optimale Förderung hin zum nächsten Entwicklungsschritt (Zone der nächsten Entwicklung) stattfindet. Auch Wygotski (1986) hebt mit den beiden Begriffen der verschiedenen

Entwicklungszonen die wichtige Rolle der Eltern bzw. Bezugspersonen hervor, die den Entwicklungsprozess ihrer Kinder stetig unterstützen können. Alle normalen menschlichen Umwelten erfüllen die grundlegenden umweltbedingten Voraussetzungen für die Sprachentwicklung, doch unterschiedliche Umwelten tun dies auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß mit Konsequenzen für die Geschwindigkeit oder den Verlauf der Sprachentwicklung (Hoff, 2006, S. 76). „Im Idealfall greifen [bei einem erfolgreichen Spracherwerb] die internalen kindlichen Verarbeitungsfähigkeiten und das externale umweltsprachliche Angebot passgenau ineinander“ (Aktas, 2020, S. 48).

2.1.3 Sprachentwicklung auf den vier Sprachebenen

Der kindliche Spracherwerb ist grundsätzlich ein rasanter und robuster Prozess (Dannenbauer, 2009, S. 48). Als rasant gilt die Entwicklung, weil Kinder bereits nach vier Lebensjahren die grundlegenden Strukturen der Sprache erworben haben (Jungmann, 2014; Keilmann, 2018; Nelson, 1996; Suchodoletz, 2013) und zu kompetenten Kommunikationspartner:innen herangewachsen sind. Als robust wird der Spracherwerbsprozess eingestuft, da Kinder Sprache erwerben, wenn sie sie hören und ihre kommunikative Funktion entdecken (Dannenbauer, 2009, S. 48).

Die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern sind jedoch intraindividuell sehr verschieden. Obwohl sich die Spracherwerbsreihenfolge nahezu identisch vollzieht, ist das Spektrum insbesondere in der zeitlichen Entwicklung aber auch im individuellen Erwerbsstil von Kindern sehr groß (Egert et al., 2024, S. 79; Jungmann, 2014, S. 162).

Die Beschreibung der kindlichen Sprachentwicklung orientiert sich im Allgemeinen an den verschiedenen Beschreibungsebenen von Sprache. Die Phonologie (Lautlehre), die Morphologie (Wortbau- und Wortformenlehre) und die Syntax (Satzbaulehre) betrachten die formalen Aspekte von Sprache. Die Semantik (Lehre von den sprachlichen Bedeutungen) und die Pragmatik (Lehre vom sprachlichen Handeln) beschäftigen sich mit den inhaltlichen Aspekten (Bockmann, Sachse & Buschmann, 2020, S. 4). Der kindliche Spracherwerb umfasst die Entwicklung auf allen Sprachebenen: der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen, der morphologisch-syntaktischen und der

pragmatisch-kommunikativen Ebene. Dabei findet die Entwicklung auf den Sprachebenen nicht nur parallel, sondern auch in Abhängigkeit voneinander statt (Dannenbauer, 2002, S. 105).

Der Beginn des Spracherwerbs wird auf die präverbale Phase des Kindes datiert. Zum einen werden bereits im Mutterleib die prosodischen Merkmale der Muttersprache und die mütterliche Stimme erkannt (Fox-Boyer & Neumann; Jungmann, 2014; Papoušek, 1994, 2013; Welling, 2006) (Kap. 2.1.3.2). Zum anderen beginnen Kinder aber schon bevor Sie sprechen, „ihre Wünsche und Bedürfnisse aus[zu]drücken und mit Menschen in Kommunikation [zu] treten“ (Füssenich, 2011, S. 25) (Kap. 2.1.3.1).

Es ist ein grundlegendes Prinzip in der Sprachentwicklung, dass die rezeptiven Fähigkeiten vor den expressiven erworben werden (Rothweiler & Kauschke, 2007, S. 43; Welling, 2006, S. 76). Zu den rezeptiven Fähigkeiten zählen alle Verstehensleistungen (Dekodieren), z. B. Laute wahrnehmen, ein Wort, Satz oder eine kommunikative Botschaft verstehen. Zu den expressiven bzw. produktiven Leistungen (Enkodieren) gehören z. B. das Sprechen eines Lautes, Wortes, Satzes oder ein Gespräch zu führen.

Wann die Sprachentwicklung beendet ist, lässt sich mit einer einfachen pauschalen Zeitangabe nicht beantworten. Das hängt von der jeweiligen Sprachebene, vom Individuum und dessen Umweltbedingungen ab. Die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten sind in der Regel bis zum Schuleintritt entwickelt (Fox-Boyer & Neumann, 2023; Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018). Bis zum Alter von sieben Jahren sind auch die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen größtenteils erworben (Sallat & Spreer, 2023, S. 245). Der Grammatikerwerb gilt mit etwa zehn Jahren als abgeschlossen (Jungmann, 2014, S. 161–162). Der Wortschatzaufbau kann nie als beendet bezeichnet werden, da immer wieder neue Wörter entstehen und nicht nur diese, sondern auch bis dahin unbekannte erlernt werden. Bereits Sechsjährige haben einen aktiven Wortschatz von 3.000 bis 5.000 Wörtern und einen passiven Wortschatz von 9.000 bis 14.000 Wörtern und können sich über nahezu alle Themen ihrer Lebenswelt verständigen (Keilmann, 2018, S. 451).

Wenn jedoch eine allgemeine Aussage getroffen werden soll, dann gilt, dass Kinder mit einer unauffälligen Sprachentwicklung bis zum vierten Geburtstag die wichtigsten Meilensteine des Spracherwerbs erreicht haben (Jungmann, 2014;

Keilmann, 2018; Nelson, 1996; Suchodoletz, 2013). Die rezeptiven und expressiven sprachlichen Fähigkeiten wie auch das explizite metasprachliche Wissen der Kinder bilden sich im Grundschulalter weiter aus (Bockmann et al., 2020, S. 35).

2.1.3.1 pragmatisch-kommunikative Sprachentwicklung

Der Spracherwerb vollzieht sich auf den vier Sprachebenen, die folgend zwar nacheinander vorgestellt werden, die sich aber parallel in Wechselseitigkeit und Abhängigkeit voneinander entwickeln (Dannenbauer, 2002, S. 105). So sind die richtige Lautproduktion und Lautverwendung, ein altersentsprechender Wortschatz sowie die korrekte Grammatik der Muttersprache sehr bedeutsam, um die pragmatisch-kommunikativen Regeln einer Sprache zu erlernen (Rothweiler, 2015; Sallat & Spreer, 2023). Zugleich stellen die pragmatisch-kommunikative Entwicklung und insbesondere die vorsprachlichen kommunikativen Handlungen von Säuglingen wichtige Vorläufer und Voraussetzungen für “many of the major organizing features of syntax, semantics, pragmatics, and even phonology” dar (Bruner, 1974, S. 255).

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten umfassen ganz allgemein, das Wissen, wie Sprache adäquat in Kommunikationssituationen eingesetzt wird (Achhammer et al., 2016; Grimm & Weinert, 2008; Haid & Löffler, 2020; Sallat & Spreer, 2023; Sarimski, Röttgers & Hintermair, 2015; Spreer & Sallat, 2018; Tomasello, 1992; Weinert & Grimm, 2018; Welling, 2006). Eine erfolgreiche Interaktion basiert auf „linguistische[n], extralinguistische[n] und paralinguistische[n] Aspekte[n] von Kommunikation, z. B. Wortwahl, Gestik, Mimik, Blickkontakt, Dynamik, Pausen“ (Bockmann et al., 2020, S. 8). Sprachstrukturelles bzw. linguistisches Wissen allein reicht jedoch nicht aus, um angemessen und kompetent in jeder Interaktion kommunizieren zu können (Bockmann et al., 2020; Bruner et al., 1987; Dohmen, Dewart & Summers, 2009; El Mogharbel & Deutsch, 2007a; Grimm & Weinert, 2008; Rohlfing, 2019; Sarimski et al., 2015). Es werden auch soziokulturelles Wissen (Achhammer et al., 2016; Achhammer, 2017; Bockmann et al., 2020; Grimm & Weinert, 2008; Weinert & Grimm, 2018) und die Fähigkeit, Intentionen sowie Gefühle und Bedürfnisse des Gegenübers wahrzunehmen und zu verstehen

(ToM), benötigt (Kap. 2.1.2) (Achhammer et al., 2016; Bretherton & Bates, 1979; Dohmen et al., 2009; El Mogharbel & Deutsch, 2007b; Grimm & Weinert, 2008; Kauschke, 2012; Liszkowski, 2015; Rauh, 2015; Sallat & Spreer, 2023; Schulze, Grosse & Spreer, 2018; Tomasello, 2005; Weinert & Grimm, 2018). Folglich sind pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten eine Integrationsleistung sprachlicher, kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen (Achhammer et al., 2016; Meibauer et al., 2015; Möller & Ritterfeld, 2010, S. 86; Prizant et al., 1993).

Die kindliche Lernaufgabe besteht u. a. darin, verschiedene und jeweils passende Sprechakte zu gestalten, die Initiierung, Aufrechterhaltung und Beendigung der Interaktion, den Sprecherwechsel sowie die Strukturierung von Informationen zu beherrschen (Jungmann, 2012, 2017; Kannengieser, 2023; Sallat & Spreer, 2023; Tomasello, 1992). Außerdem muss erlernt werden, die sprachlichen, nichtsprachlichen (Mimik und Gestik) und parasprachlichen (Prosodie, Pausensetzung, Lautstärke etc.) Botschaften, den jeweiligen Kontext, die Gefühle, Einstellungen, den Kenntnisstand, die Relevanz des Gesprächsthemas sowie den sozialen Status des Gegenübers richtig zu dekodieren und die eigenen Absichten dem Kontext entsprechend zu enkodieren (Achhammer et al., 2016; Dohmen et al., 2009; Kannengieser, 2023). Diese Fähigkeiten entwickeln sich mit dem Erwerb der Theory of mind (Kap. 2.1.2). Pragmatisch-kommunikatives Wissen ist überwiegend implizites Wissen „und wird nur in bestimmten Anteilen tatsächlich explizit kontrolliert, verwendet und reflektiert“ (Achhammer et al., 2016, S. 17).

Für die Entwicklung zum erfolgreich kommunizierenden Individuum sind Neugeborene bereits mit einigen Kompetenzen ausgestattet, die lange bevor sie zu sprechen beginnen, genutzt und benötigt werden (Achhammer et al., 2016; Bockmann et al., 2020; Füssenich, 2011; Grimm & Weinert, 2008; Klann-Delius, 2022; Möller & Ritterfeld, 2010; Szagun, 2016; Weinert & Grimm, 2018; Wirts, 2011). Denn Säuglinge sind auf Pflege bzw. Versorgung und Liebe von Bezugspersonen angewiesen, um zu überleben. Sie verfügen über eine angeborene Motivation, Informationen aufzunehmen und sich an Interaktionen zu beteiligen (Bretherton & Bates, 1979; Dieter, Walter & Brisch, 2005; Papoušek, 1994, 2014; Pauen & Vonderlind, 2021), sodass sie von Geburt an mit ihren Bezugspersonen kommunizieren (Avemarie, 2016; Bretherton & Bates, 1979; Grimm & Weinert, 2008; Kannengieser, 2023; Kauschke, 2012; Lohaus, Ball & Lissmann, 2022;

Möller & Spreen-Rauscher, 2009; Papoušek, 2014; Prizant et al., 1993; Rauh, 2008, 2015; Weinert & Grimm, 2018; Wirts, 2011).

Zu den frühesten kommunikativen Mitteln von Neugeborenen gehören mimische Bewegungen, Blickkontakt, soziales Lächeln, Geräusche bzw. Vokalisationen, Schreie und Ganzkörperbewegungen (Hachul, 2015; Kauschke, 2012; Klann-Delius, 2022; Liszkowski, 2015; Möller & Spreen-Rauscher, 2009; Prizant et al., 1993; Szagun, 2016; Tamis-LeMonda et al., 2014; Wirts, 2011). Säuglinge drücken damit unterschiedliche Zustände oder Bedürfnisse aus, wie z. B. Zufriedenheit, Unwohlsein, Hunger, Schmerzen, Müdigkeit (Hachul, 2015, S. 84). Über diese angeborenen Kommunikationsmittel bauen sie eine Beziehung und Bindung zu den Bezugspersonen auf. Reagieren diese bereits in dieser frühen Lebensphase aufmerksam, adäquat, feinfühlig und kontingent, lernt der Säugling, dass seine kommunikativen Äußerungen beachtet werden und sein kommunikatives Verhalten etwas bewirkt (Lohaus et al., 2022; Möller & Spreen-Rauscher, 2009; Papoušek, 1994; Schiefele, 2012; Tamis-LeMonda et al., 2014; Wirts, 2011).

In Abhängigkeit von der Resonanz und der Reaktionsfähigkeit der Bezugspersonen differenziert sich die kommunikative Kompetenz weiter aus (Abarca et al., 2010; Heidler, 2013; Neuhauser et al., 2018; Prizant et al., 1993; Tamis-LeMonda et al., 2014; Wirts, 2011). Den lenkenden Anteil in der Kommunikation übernehmen in den ersten Lebensmonaten die Bezugspersonen (El Mogharbel & Deutsch, 2007a; Heidler, 2013; Kannengieser, 2023; Papoušek, 2013; Walper & Vavrova, 2010). Sie behandeln das Neugeborene als Kommunikationspartner, interpretieren dessen Regungen, Blicke und Lautproduktionen (Kannengieser, 2023; Oppenheim, 2006; Papoušek, 2013).

Die erste kommunikative Fähigkeit, die der Säugling entwickelt, ist der Sprecher:innenwechsel, auch Turn Taking genannt (Haid & Löffler, 2020, S. 29). Die Bezugspersonen halten zwischen ihren verbalen und nonverbalen Botschaften kleine Pausen ein, in denen sie die Reaktionen des Kindes abwarten und somit die Gelegenheit für eine Antwort bzw. Reaktion geben. Ab dem Alter von sieben Monaten fallen die Vokalisationen des Kindes immer häufiger in die Sprechpausen der Bezugspersonen (Jungmann, 2012, S. 21; Kauschke, 2012, S. 103; Möller & Ritterfeld, 2010, S. 86). Damit entstehen erste Dialoge, in denen sich die Kommunizierenden als Sender und Empfänger von Mitteilungen abwechseln. In

interaktiven Formaten, wie z. B. Bilderbuchbetrachtungen, in Wickel- oder Esssituationen oder beim „Guck-guck-da“-Spiel wird dieses Wechselspiel weiter praktiziert und so das Turn Taking beim Kind verinnerlicht.

Die intentionale bzw. absichtsvolle Kommunikation beim Kind beginnt zwischen dem achten und zehnten Lebensmonat und äußert sich in gezielten Gesten und Blicken auf nonverbaler Ebene (Bretherton & Bates, 1979; Grimm & Weinert, 2008; Jungmann, 2012; Jungmann & Albers, 2013; Kannengieser, 2023; Kauschke, 2012; Liszkowski, 2015; Möller & Ritterfeld, 2010; Papoušek, 2010, 2013; Tomasello, 2008). Mit der gezielten Zeigegeste, auch pointing genannt, kann das ca. einjährige Kind bereits den Fokus auf ein Objekt richten und somit einen gemeinsamen Bezugspunkt bzw. eine gemeinsame Aufmerksamkeit mit der Bezugsperson erreichen, um Objekte bitten und auf Objekte aufmerksam machen, die vom Erwachsenen gesucht werden (Kauschke, 2012, S. 101; Liszkowski, 2015, S. 28). Diese früh in der pragmatisch-kommunikativen Entwicklung erworbenen Sprechakttypen (Zeigen, Bitten, Protestieren oder Fragen) sind noch an die Zeit und den Raum des Hier und Jetzt gebunden (El Mogharbel & Deutsch, 2007a, S. 64; Prizant et al., 1993, S. 264).

Der sich am Ende des ersten Lebensjahres entwickelnde trianguläre oder referentielle Blick (gezielter Blick des Kindes zwischen Objekt und Mutter, Kap. 2.1.2) (Kauschke, 2012; Papoušek, 2013) ist die „zentrale Form des kommunikativen Austauschs“ zwischen dem zwölften und achtzehnten Lebensmonat des Kindes (Zollinger, 2016, S. 238).

Erstmalig verbalsprachlich kommunizieren Kinder mit etwa einem Jahr. Die ersten kindlichen Laute oder Wörter, wie z. B. da, nein oder weg werden mit den manuellen Gesten kombiniert. Die Einwortäußerungen werden auch als Einwortsätze interpretiert, da mit ihnen erste sprachliche Handlungen und Absichten wie Bitten, Aufforderungen, Fragen oder Aussagen geäußert werden (Bockmann et al., 2020, S. 29; Kannengieser, 2023, S. 171; Keilmann, 2018, S. 451). Die multimodale Integration von Gesten und Sprache ist eine bedeutsame kommunikative Strategie, die positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung hat (Igalada et al., 2015, S. 50).

Nach dem ersten Geburtstag beginnt das Kind, bereits einfache Aufforderungen auszuführen und zeigt demnach erste Leistungen in der Rolle des Empfängers (Haid

& Löffler, 2020; Kannengieser, 2023). Grundsätzlich werden die kommunikativen Mittel der Kinder im zweiten Lebensjahr konsistenter, expliziter, lesbarer und anspruchsvoller, wodurch es mehr Kommunikationserfolge und eine bessere Regulierung von Interaktionen gibt (Prizant et al., 1993, S. 264).

Im dritten Lebensjahr erwerben Kinder weitere Sprechakte. Dazu gehören: Fragen stellen, Ereignisse beschreiben, um Hilfe bitten, zustimmen und widersprechen sowie eine Absicht erklären. Die Perspektive des Gegenübers (ToM) können zweijährige Kinder noch nicht ausreichend einnehmen, sodass sie oftmals fälschlicherweise einen gemeinsamen Wissenshintergrund voraussetzen (Kannengieser, 2023, S. 299).

Mit drei Jahren können Kinder zuverlässig geforderte Antworten geben, längere Gespräche führen, eigene Gesprächsbeiträge (noch nicht durchgängig) auf vorangegangene beziehen, aktiv das Verständnis sichern und den Sprecher:innenwechsel einhalten (Kannengieser, 2023, S. 299). Darüber hinaus passen sich dreijährige Kinder bereits an den Status und das Alter des Gegenübers an und auch die Gespräche mit anderen Kindern bekommen soziale Qualität, wodurch das Zusammenspiel ausgehandelt werden kann (Grimm & Weinert, 2008, S. 521; Weinert & Grimm, 2018, S. 446).

Wesentliche Schritte in der pragmatisch-kommunikativen Entwicklung vollziehen vierjährige Kinder, wenn sie unabhängig von der gegenwärtigen Zeit, Situation und Handlung zu kommunizieren beginnen (Jungmann, 2012, S. 22) und etwa im Alter von vier bis fünf Jahren die Theory of Mind erwerben (Kap. 2.1.2).

Mit ca. sechs Jahren verstehen Kinder nichtwörtliche Bedeutungen (Metaphern) (Achhammer et al., 2016; Sallat & Spreer, 2023) und ab etwa sieben Jahren Ironie und Witze (Jungmann, 2012; Kannengieser, 2023). Sie passen sich und ihre Gesprächsbeiträge kompetent an ihre Gesprächspartner:innen und die jeweilige Situation an (Bergau & Liebers, 2015, S. 32), setzen gezielt Reparaturen bei erfolglosen Kommunikationsversuchen ein, zeigen kulturell angepasste Höflichkeitsformen, kompetentes Turn-Taking, vielfältige Kohäsionen und haben die Geschichtengrammatik erworben (Achhammer et al., 2016, S. 55).

Erzählkompetenz als pragmatisch-kommunikative Fähigkeit

Eine wesentliche Kompetenz, die im Rahmen der pragmatisch-kommunikativen Entwicklung schrittweise erworben wird, ist die Erzählkompetenz. „Das Erzählen stellt eine eigenständige Sprachleistung dar“ (Schulte-Busch & Neitzel, 2021, S. 19). „Der Erzählerwerb beginnt bereits lange bevor ein Kind erste vollständige Geschichten produzieren kann. Interesse für vorgelesene oder frei erzählte einfache Geschichten haben Kinder oftmals bereits ab einem Alter von zwei Jahren“ (Schulte-Busch & Neitzel, 2021, S. 20). Bis Kinder im Alter von 9 Jahren eigene kohärente (inhaltlich zusammenhängende) Geschichten mit kohäsiven (sprachlich zusammenhängenden) Elementen erzählen, sind sie und die Qualität ihrer Erzählfähigkeiten abhängig vom elterlichen Verhalten, deren Reaktionen, ihrem Interesse, den elterlichen Einstellungen ihnen und ihren Erzählungen gegenüber, dem Sprachmodell der Eltern sowie von den elterlichen Fähigkeiten, regulierend und strukturierend die kindlichen Erzählungen zu unterstützen. Insbesondere „Ko-Konstruktion und Ko-Regulation helfen dem Kind, sein inneres Erleben zu ordnen, zu verstehen, zu verändern und Worte dafür zu finden. Gefühle sind dabei der Geist, der Motor, der Erzählen voranbringt“ (Händel-Rüdinger, 2015, S. 103–104). Gemeinsame Gespräche über Erlebtes bieten dem Kind die Möglichkeit, Ereignisse affektiv und mit emotionalen Nuancen aber auch mit spezifischer Bedeutung, sowie konkreten Worten einzuordnen und zu verarbeiten (Oppenheim, 2006, S. 781).

Erste Geschichten erzählen Kinder im Alter von etwa vier Jahren, wenn sie unabhängig von der gegenwärtigen Zeit und dem Ort kommunizieren können (s. o.). Dabei bestehen die ersten Erzählungen vorwiegend aus unverbundenen (additiven), z. T. sprunghaften Aneinanderreihungen von Ereignissen bzw. Elementen (Achhammer et al., 2016; Jungmann, 2012; Kannengieser, 2023; Kauschke, 2012; Kelly, 2011; Schulte-Busch & Neitzel, 2021, S. 22). Es gelingt Vierjährigen noch nicht, das Hauptthema bzw. den Kernaspekt (plot) und die Hauptfiguren herauszustellen sowie eine Einleitung und Auflösung der Geschichte zu gestalten (Kauschke, 2012, S. 109). Kohäsive Mittel in Form von pronominalen Bezügen werden von Kindern im Alter von vier Jahren bereits verwendet, doch die Referenzen bleiben meist uneindeutig (Achhammer et al., 2016; Kauschke, 2012). Mit fünf Jahren gelingt es Kindern, die Handlungsabfolge zusammenhängender darzustellen, eine durchgängige Vergangenheitsform zu verwenden, pronominale

Referenzen herzustellen sowie indefinite und definite Artikel zur Differenzierung zwischen bekannten und unbekanntem Informationen einzusetzen (Achhammer et al., 2016, S. 52; Kauschke, 2012, S. 109). Im Kindergartenalter können dabei zwei verschiedene Erzähltypen, der isolierte vom linearen, unterschieden werden (Jungmann, 2017, S. 48; Rau, 2009, S. 82). „Während beim isolierten Erzähltyp die dargestellten Elemente unverbunden nebeneinander stehen, gelingt es dem Kind beim linearen Erzählen bereits die Elemente zumeist mit ‚... und dann‘ sprachlich zu verknüpfen“ (Jungmann, 2017, S. 48). Im Schulalter sind Kinder fähig, eigenständig in ihre Geschichten unterschiedliche Protagonist:innen einzuführen (Petermann, 2018, S. 22), einen Spannungshöhepunkt erzählerisch aufzubauen (Jungmann, 2017, S. 48) und die Geschichten werden „strukturiertes, flexibler, komplexer und stärker auf den Hörer ausgerichtet. Mehr Details werden ausgedrückt, die Kohäsionsmittel werden vielfältiger“ (Kauschke, 2012, S. 109).

Die pragmatisch-kommunikative Entwicklung ist mit sieben Jahren größtenteils abgeschlossen (Sallat & Spreer, 2023, S. 245). In den Folgejahren verbessern sich, einhergehend mit der Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die kommunikativen Kompetenzen von Kindern vor allem in Bezug auf die sog. empathische Gesprächsführung (Jungmann, 2012, S. 22; Kannengieser, 2023, S. 299). Kinder sind nun in der Lage, Gespräche „mehr oder weniger vollständig aus der Perspektive des Gegenübers zu verfolgen und auf dessen Beiträge unter Einbeziehung seiner Sicht einzugehen“ (Kannengieser, 2023, S. 299).

2.1.3.2 phonetisch-phonologische Sprachentwicklung

Die Entwicklung der phonetisch-phonologischen Sprachebene lässt sich auf das vorgeburtliche Stadium festlegen – lange bevor Kinder die ersten Wörter sprechen (Grimm & Weinert, 2008, S. 505). Zwischen dem fünften und siebten Schwangerschaftsmonat beginnen Ungeborene, Laute und Geräusche aus der Umgebung wahrzunehmen, rhythmische und prosodische Eigenheiten der Muttersprache zu erkennen und darauf zu reagieren (Fox-Boyer & Neumann, 2023; Jungmann, 2014; Papoušek, 2013; Rinker & Sachse, 2015; Welling, 2006).

Bereits nach den ersten drei Lebensjahren können Kinder fast alle Laute ihrer Muttersprache sprechen, sodass sie gut zu verstehen sind. In weiteren ein bis zwei

Jahren erlernen sie die artikulatorisch schwieriger zu bildenden Zischlaute sowie die Konsonantenverbindungen (Fox-Boyer & Neumann, 2023; Jungmann et al., 2018).

Die phonetisch-phonologische Entwicklung verläuft interindividuell mit großen Übereinstimmungen (El Mogharbel & Deutsch, 2007b, S. 21). In den ersten Lebenswochen lernen Neugeborene, welche lautlichen Äußerungen bedeutsam und welche ohne Form und Aussage sind, wie z. B. ein Niesen oder Gähnen (Schulz & Grimm, 2012, S. 159). In der weiteren rezeptiven Entwicklung dieser Sprachebene lernen Kinder das komplexe Ganze des Sprachinputs, das Sprachkontinuum, in kleinere Bestandteile zu zerlegen (El Mogharbel & Deutsch, 2007b; Kauschke, 2015). Die verschiedenen Laute der Umgebungssprache werden wahrgenommen, voneinander unterschieden und bereits in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres reduziert sich die angeborene generelle Unterscheidungsfähigkeit universeller Sprachlaute auf die spezifischen Lautkategorien der Muttersprache (El Mogharbel & Deutsch, 2007b; Fox-Boyer & Neumann, 2023; Jungmann & Albers, 2013; Papoušek, 2010, 2013; Rothweiler, 2015; Siegmüller, 2007; Spitzer, 2006; Szagun, 2016, S. 36; Weinert & Grimm, 2018). Dieser Prozess der Lautwahrnehmung, -differenzierung und -klassifikation ist die Voraussetzung für die Lautproduktion und Lautverwendung (Weinrich & Zehner, 2017, S. 23).

Die expressive phonetisch-phonologische Entwicklung beginnt mit der sogenannten Schreiphase, in der sich Säuglinge durch Geräusche oder Schreie mitteilen und darüber verschiedene Zustände wie Zufriedenheit, Hunger, Suche nach Geborgenheit oder Müdigkeit ausdrücken (Hachul, 2015, S. 84). Zwischen dem zweiten und vierten Lebensmonat zeigen Säuglinge die Fähigkeit, vorgesprochene Vokale nachzuahmen, wohingegen sie nichtsprachliche Laute nicht nachahmen (Grimm & Weinert, 2008, S. 509). Es sind auch schon „allererste Vorläufer von Silben und Wortbetonungsmustern zu erkennen [...]. So unterscheiden sich die Schreimuster von Säuglingen, die deutschsprachig aufwachsen, von denen mit französischer Umgebungssprache“ (Schulz & Grimm, 2012, S. 159). An die Schreiphase schließen sich die erste und die zweite Lallphase an. Charakteristisch für die erste Lallphase (ab ca. zweitem Lebensmonat) ist das Herumexperimentieren mit den Sprechwerkzeugen, wodurch erste Gurr-laute bzw. konsonantenähnliche Produktionen entstehen (Kannengieser, 2023, S. 65).

Für die Sprachentwicklung bedeutet die vorsprachliche Vokalisation ein Trainieren der Kontrolle über Phonation und Artikulation und der Koordination der verschiedenen, an der Lautproduktion beteiligten Organe. Durch das auditiv-kinästhetische Feedback der eigenen Produktionen und das auditive und visuelle Vorbild fremder Äußerungen wird die Verbindung von auditivem und kinästhetischem Eindruck und mentaler Repräsentation gefestigt. (El Mogharbel & Deutsch, 2007b, S. 21)

In der zweiten Lallphase (ab ca. siebtem Lebensmonat), die auch als kanonisches Lallen bezeichnet wird, können die Kinder willentlich die erforderlichen Sprechbewegungen ausführen sowie erste Silbenverdopplungen bestehend aus einfachen Konsonant-Vokal-Verbindungen und mit wortähnlicher Intonation produzieren (Grimm & Weinert, 2008; Jungmann & Albers, 2013; Weinert & Grimm, 2018). Dabei werden labiale Konsonanten und Vokale in der Lautentwicklung vor den Konsonanten der hinteren Artikulationsorte gesprochen, sowie die stimmhaften vor den stimmlosen Konsonanten und Einzellaute vor Konsonantenverbindungen (Haid & Löffler, 2020, S. 25; Kannengieser, 2023, S. 63). Vom Lallen bzw. der Produktion nicht-lexikalischer Äußerungen, die mit keiner Bedeutung unterlegt sind, gibt es einen fließenden Übergang zu lexikalischen sprachlichen Äußerungen – den ersten gesprochenen Wörtern (Fox-Boyer & Neumann, 2023; Grimm & Weinert, 2008).

Um gezielt Wörter mit Bedeutung sprechen zu können, müssen Kinder nach den phonetischen Fähigkeiten die phonologischen erwerben. Das bedeutet, dass sie nach dem Erwerb der Phone, einhergehend mit den ersten lexikalischen Äußerungen, die Phoneme der Sprache erwerben (Fox-Boyer & Neumann, 2023, S. 19; Kannengieser, 2023, S. 63).

Obwohl diese beiden Erwerbsprozesse zu einer Sprachebene zusammengefasst werden, gibt es wesentliche Unterschiede zwischen beiden. „Auf der phonetischen Ebene geht es um die Entwicklung der Sprechmotorik und den Erwerb der artikulatorischen Lautmuster, auf der phonologischen Ebene um den mentalen Erwerb der Laute als bedeutungsunterscheidende sprachliche Elemente und der Gesetze ihrer Kombination“ (Kannengieser, 2023, S. 63). Das bedeutet, dass nicht nur alle Laute der Muttersprache, deren Bildung sowie koartikulatorische Besonderheiten erlernt werden, sondern auch das muttersprachliche Lautsystem und deren Regeln der möglichen Lautkombinationen (Szagun, 2007b, S. 36). Das sprachsystematische Wissen über die Lautverwendung und die phonotaktischen

Regeln der Muttersprache eignet sich das Kind ab ca. anderthalb Jahren an (Weinrich & Zehner, 2017, S. 31). Der genaue Erwerb der einzelnen Phone und Phoneme ist detailliert bei Fox-Boyer (2023) dargestellt. Im phonologischen Erwerbsprozess kommt es durch Lautersetzungen (z. B. ‚Tinderarten‘ statt Kindergarten), Silbenreduktionen (z. B. ‚Nane‘ statt Banane) und Assimilationen (z. B. ‚Fuf‘ statt Fuß) auch zu physiologischen Abweichungen vom Zielwort (Fox-Boyer & Neumann, 2023).

2.1.3.3 semantisch-lexikalische Sprachentwicklung

Auf der semantisch-lexikalischen Ebene geht es sowohl um den Erwerb der inhaltlichen Bedeutung der sprachlichen Zeichen (Semantik) als auch um den Erwerb des Wortschatzes (Lexikon) (Haid & Löffler, 2020; Kannengieser, 2023), wobei beide Teilbereiche zeitgleich erworben werden (Jungmann et al., 2018, S. 16).

„Der Worterwerb ist nur auf den ersten Blick eine einfache Sache: Nach der Produktion erster Wörter wie ›Miau‹, ›Gaga‹ oder ›Wauwau‹ lernt das Kind sehr schnell viele neue Wörter dazu, sodass es binnen 16 Jahren einen Grundwortschatz von ungefähr 60.000 Wörtern erreicht“ (Weinert & Grimm, 2018, S. 439). Dies gelingt, indem neue, unbekannte Wörter im mentalen Lexikon aufgenommen und abgespeichert werden. Zu jedem Wort werden lexikalische, semantische, syntaktische, morphologische sowie phonetisch-phonologische Informationen gespeichert/hinterlegt und miteinander verknüpft sowie zu bestehenden Lexikoneinträgen in Beziehung gesetzt (Rothweiler, 2015; Schulz & Grimm, 2012). Voraussetzung dafür ist, „Sprache als sinnerzeugendes Medium zu erkennen und Wörter als Bedeutungsträger aufzufassen“ (Kannengieser, 2023, S. 247). Erst wenn Kinder verstehen, dass die Lautfolgen, die sie hören, eine Bedeutung haben und Objekte in ihrer Umgebung bezeichnen, ist die Grundlage für die semantisch-lexikalische Entwicklung gelegt (Tamis-LeMonda et al., 2014).

Der Wortschatz wird unterschieden in *passiven* und *aktiven* Wortschatz. Zum passiven Wortschatz werden alle Wörter gezählt, die Kinder verstehen und zum aktiven Wortschatz, diejenigen Wörter, die die Kinder selbst verwenden (Jungmann et al., 2018; Schulz & Grimm, 2012). Außerdem wird eine weitere Unterteilung in

quantitativen (Größe und Umfang) und *qualitativen* (z. B. Wortarten) Wortschatzerwerb vorgenommen (Pomnitz & Rupp, 2013). Das Verstehen von Wörtern und später Sätzen geht der Produktion in der Entwicklung zeitlich voraus (Butzkamm & Butzkamm, 2019; Kauschke, 2015; Rothweiler & Kauschke, 2007; Rothweiler, 2015).

Der *passive Wortschatzaufbau* bzw. die *rezeptive Wortschatzentwicklung* startet mit ca. neun Monaten, wenn das Verstehen erster Wörter einsetzt. Der rezeptive Wortschatzumfang im Alter von zehn bis vierzehn Lebensmonaten wird auf etwa 60 Wörter geschätzt. In dieser frühen Phase des Wortschatzerwerbs (9.-18. Lebensmonat) lernen die Kinder pro Woche drei bis fünf neue Wörter (Rothweiler & Kauschke, 2007, S. 44). Kurze Zeit später, so etwa ab einem Alter von anderthalb Jahren, erhöht sich die Aufnahme von neuen Wörtern in den Wortschatz rasant und steigt auf ca. zehn neue Wörter pro Tag (Keilmann, 2018; Rothweiler & Kauschke, 2007). Passend zu dem enormen Tempo wird diese Phase des Worterwerbs deshalb als *Wortschatzspurt*, *Vokabelspurt* oder als *Wortschatzexplosion* bezeichnet (Jungmann et al., 2018; Kannengieser, 2023; Kauschke, 2015; Rothweiler & Kauschke, 2007; Rothweiler, 2015; Rupp, 2013; Schulz & Grimm, 2012; Weinert & Grimm, 2018). Das schnelle Abspeichern von Wörtern gelingt Kindern dieser Altersstufe aufgrund des *Fast Mappings*. Dieser Begriff bezeichnet die Fähigkeit, die unbekannt Wörter zunächst nur aufzunehmen und abzuspeichern, ohne dass die ersten Wortrepräsentationen im mentalen Lexikon zu den Einträgen besonders ausdifferenziert sind (Grimm & Weinert, 2008; Kannengieser, 2023; Kauschke, 2015; Weinert & Grimm, 2018). Erst im Laufe der Entwicklung und mit jedem neuen „Sprachinput“ werden weitere Informationen (lexikalische, semantische, syntaktische, morphologische sowie phonetisch-phonologische) zu den Wörtern abgespeichert (Pomnitz & Rupp, 2013; Rothweiler, 2015). Mit anderthalb bis zwei Jahren verfügen Kinder über ungefähr 200 bis 300 Wörter in ihrem passiven Wortschatz (Jungmann et al., 2018) und verstehen mit fünf Jahren bereits 9.000 bis 14.000 Wörter (Kannengieser, 2023).

Der *aktive Wortschatzaufbau* bzw. die *expressive Wortschatzentwicklung* beginnt mit den ersten Wörtern, die Kinder um ihren ersten Geburtstag herum sprechen. Dabei haben diese zunächst noch keinen referentiellen Charakter bzw. keine symbolische Funktion, sondern sind kontextgebunden und werden als Protowörter

bezeichnet (Rothweiler & Kauschke, 2007; Rothweiler, 2015; Siegmüller, 2007). Protowörter sind Äußerungen, die aus konstant produzierten phonetisch und phonologisch einfachen Silbenverdopplungen bestehen (Kannengieser, 2023; Rothweiler & Kauschke, 2007; Siegmüller, 2007). Die ersten Wortproduktionen mit referentielltem Bezug sind „interaktive Wörter (z.B. ‚hallo‘, ‚ja‘), relationale Wörter (z.B. ‚da‘, ‚auf‘), Lautmalereien (wie ‚brumm‘) und Eigennamen („Mama““ (Kauschke, 2015, S. 5) und werden im Alter von zehn bis vierzehn Monaten produziert (Grimm & Weinert, 2008, S. 510). Dies wird als erster wichtiger Meilenstein der produktiven Lexikontwicklung angesehen (Pomnitz & Rupp, 2013, S. 26). Nomen als Gattungsbegriffe treten früh in der Wortschatzentwicklung auf. Zum primären Wortschatz gehören auch einfache semantisch unspezifische Verben (GAP-Verben), wie z. B. machen oder haben (Kannengieser, 2023). Kinder dieser Altersstufe lernen zunächst Wörter ihrer unmittelbaren Umgebung, wie Szagun (2007b) konstatiert: „Der Wortschatz kleiner Kinder bezeichnet die Welt ihrer Erfahrungen“ (S. 50). Im Alter von zwei Jahren haben Kinder einen aktiven Wortschatzumfang von ca. fünfzig Wörtern. Der Anteil von spezifischen Verben im Wortschatz steigt und auch erste Adjektive und Adverbien werden erworben. Mit drei Jahren verfügen Kinder über etwa 500 Wörter in ihrem aktiven Wortschatz und verwenden bereits Artikel, Präpositionen, Pronomina sowie erste Konjunktionen (Jungmann et al., 2018; Kannengieser, 2023; Schulz & Grimm, 2012; Weinert & Grimm, 2018).

Beim Wortartenerwerb fällt auf, dass Inhaltswörter prinzipiell vor Funktionswörtern erworben werden (Schulz & Grimm, 2012; Weinert & Grimm, 2018). Zu den Inhaltswörtern zählen Nomen, Verben und Adjektive und zu den Funktionswörtern u. a. Artikel, Präpositionen, Pronomen und Konjunktionen (Haid & Löffler, 2020; Weinert & Grimm, 2018). Die Wortartenvielfalt ist mit ungefähr fünf Jahren mit der Erwachsenensprache vergleichbar (Kannengieser, 2023, S. 250).

Dass Kinder in der semantisch-lexikalischen Entwicklung nicht von Anfang an muttersprachlich korrekte Äußerungen produzieren, verwundert nicht bei der Fülle an Wortmaterial und deren vielfältigen (auch morphologischen und syntaktischen) Verwendungen, welches die Kinder täglich hören und verarbeiten müssen. Zu diesen entwicklungsbedingten, physiologischen Fehlern zählen vor allem

Überdehnungsfehler, z. B. wenn das Wort Hund für alle Tiere verwendet wird und Unterdehnungsfehler, wenn z. B. das Wort Ball nur für den Tennisball benutzt wird, Wortneuschöpfungen, wie z. B. Blumenmann für Gärtner, semantische Fehlbenennungen, wie z. B. statt Messer Gabel oder phonologisch abweichende Wortformen, wie z. B. ‚zerzählt‘ für erzählt.

Als abgeschlossen kann sowohl der passive als auch der aktive Wortschatzerwerb zu keinem Zeitpunkt im Leben bezeichnet werden, denn zum einen entstehen immer wieder neue Wörter mit der Weiterentwicklung in jedem Lebens-, Gesellschafts- und Forschungsbereich und zum anderen erlernt jedes (neugierige und lernwillige) Individuum stets neues Vokabular, welches ins mentale Lexikon aufgenommen, dort vernetzt wird und somit dem aktiven Wortschatz zur Verfügung steht.

Entscheidend geprägt wird die Wortschatzentwicklung von den kommunikativen Möglichkeiten (Kap. 2.1.2), die sich dem Kind bieten und von der Art, Vielfalt und Frequenz des sprachlichen Inputs (Donnellan, Bannard, McGillion, Slocombe & Matthews, 2020, S. 14; Hoff, 2006; Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell & Damast, 1996; Weisleder, Adriana & Fernald, 2013). Je häufiger, vielseitiger, prompter, feinfühlicher und an den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes angepasster Sprache angeboten wird, desto besser wird die semantisch-lexikalische Entwicklung des Kindes gefördert (Hoff & Naigles, 2002; Tamis-LeMonda et al., 2014). Dabei haben auch die „Größe und ‚Intellektualität‘ des Wortschatzes der Mutter, die Länge der Äußerungen der Mutter, die Intensität und Qualität der Gespräche während der Mahlzeiten, elterliche Gesten und Sensivität und Responsivität der verbalen und nonverbalen Mutter-Kind-Interaktionen“ einen Einfluss auf die Wortschatzentwicklung (Suchodoletz, 2013, S. 20). Den Erkenntnissen der Studie von Tomasello und Farrar (1986) folgend, ist es dabei entscheidend, auf welches Objekt sich die sprachlichen Äußerungen der Bezugsperson innerhalb geteilter Aufmerksamkeit beziehen. Geht die Bezugsperson auf das Objekt, welches bereits die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich gezogen hat, sprachlich ein, hat das positive Auswirkungen auf den Wortschatz des Kindes. Lenkt die Bezugsperson hingegen die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein anderes Objekt um, korreliert dieses Verhalten negativ mit dem Wortschatz des Kindes (Tomasello & Farrar, 1986).

Der wichtigste Meilenstein der semantisch-lexikalischen Entwicklung stellt die 50-Wort-Grenze dar. Um den zweiten Geburtstag herum sollten Kinder über etwa 50 Wörter im aktiven Wortschatz verfügen und bereits erste Wortkombinationen produzieren. Ist dies nicht der Fall, gilt dies als sprachlich auffällig. Es besteht ein erhöhtes Risiko, eine Sprachentwicklungsstörung zu entwickeln (Butzkamm & Butzkamm, 2019; Hachul, 2015; Jungmann, 2014, 2017; Wahn, 2017). Kinder, deren Entwicklung in diesem Bereich verzögert ist, werden als Late-Talker bezeichnet (Hachul, 2015; Jungmann, 2014, 2017; Schulz, 2007; Weinert & Grimm, 2018). Knapp ein Fünftel aller Kinder sind betroffen (Jungmann, 2014; Rupp, 2013; Schulz, 2007), aber nicht alle entwickeln tatsächlich eine SES (Kap. 2.1.4) (Butzkamm & Butzkamm, 2019; Hachul, 2015; Jungmann, 2014; Kauschke & Rothweiler, 2007; Rupp, 2013; Wahn, 2017). Die Kinder, die bis zum dritten Geburtstag die Sprachentwicklungsverzögerung wieder aufholen, werden Late-Bloomer genannt (Hachul, 2015; Jungmann, 2014; Kauschke & Rothweiler, 2007; Rupp, 2013; Wahn, 2017). Dies betrifft ungefähr die Hälfte der mit zwei Jahren auffälligen Kinder. Dass bei Ihnen dennoch Defizite in der weiteren sprachlichen und schriftsprachlichen Entwicklung auftreten können, ist nicht mit Sicherheit auszuschließen (Hachul, 2015; Rupp, 2013), denn das semantisch-lexikalische Lernen hat grundlegend sowohl eine große Bedeutung für den Spracherwerb (Kidd, Lieven & Tomasello, 2010) als auch für den schulischen Erfolg (Itel & Haid, 2020).

2.1.3.4 morphologisch-syntaktische Sprachentwicklung

Der Grammatikerwerb ist „in das Gesamterleben des sozialen Funktionierens von Sprache eingebettet“ (Dannenbauer, 2002, S. 106), basiert auf der Segmentierung des Lautstroms (Bittner, 2013; Siegmüller, 2007) und ist eng mit der Wortschatzentwicklung verbunden (Butzkamm & Butzkamm, 2019; Jungmann et al., 2018; Kannengieser, 2023; Kauschke, 2015; Locke, 1997; Szagun, 2007a).

Das Erwerbstempo ist auch auf dieser Sprachebene erstaunlich, da die meisten Kinder die grundlegenden grammatischen Strukturen bis zum vierten Geburtstag erworben haben (Szagun, 2007b, , 2007a; Weinert & Grimm, 2018; Welling, 2006). Es ist deshalb so eindrucksvoll, da „der Bereich der Grammatik [...] sehr komplex [ist] und [...] sowohl die Wortbildungslehre (Morphologie) als auch die

Satzbildungslehre (Syntax) [umfasst]“ (Jungmann et al., 2018, S. 18). In der Wortgrammatik, so bezeichnet Kannengieser (2023) den Fachterminus Morphologie, wird die Wortbildung und Flexion von Wörtern beschrieben (Bittner, 2013; Jungmann et al., 2018; Kannengieser, 2023; Rothweiler, 2015). Mit Syntax werden die Satzbildungsregeln, d. h. der korrekte Aufbau eines Satzes bzw. die richtige Reihenfolge und Kombination der Wörter, Phrasen und Satzteile innerhalb von Satzkonstruktionen bezeichnet (Bockmann et al., 2020; Bunse & Hoffschildt, 2011; Haid & Löffler, 2020; Jungmann et al., 2018; Kannengieser, 2023; Welling, 2006).

Wann welche grammatischen Entwicklungsschritte vollzogen werden, ist grundsätzlich interindividuell sehr verschieden. Obwohl eine große Heterogenität vor allem im zeitlichen Verlauf der morphologisch-syntaktischen Entwicklung besteht, lassen sich doch gewisse Parallelen in der Reihenfolge des Erwerbs feststellen (Haid & Löffler, 2020; Kannengieser, 2023; Kauschke, 2007; Szagun, 2007b).

Als Beginn der produktiven Grammatikentwicklung gelten die ersten Wortkombinationen, die ab etwa dem 18. Lebensmonat von Kindern gebildet werden (Clahsen, 1986; Grimm & Weinert, 2008; Haid & Löffler, 2020; Kannengieser, 2023; Rothweiler, 2015; Siegmüller, 2007; Szagun, 2007b, 2007b; Weinert & Grimm, 2018). Die ersten sogenannten Zweiwortsätze oder Zweiwortäußerungen folgen zunächst noch keinen regelmäßigen syntaktischen Mustern, sondern sind semantisch orientiert (Kannengieser, 2023, S. 171), z. B. „Papa da“, „Auto wo“ oder „mehr trinken“. Im Verlauf des zweiten Lebensjahres können die Kinder Zweiwortsätze mit Handlungsträgern und einer Handlung produzieren, was bereits einem Satz mit Subjekt und Verb entspricht (Szagun, 2007b, S. 75), z. B. „Mama arbeiten“ oder „Oma einkauft“. Die meisten Verben werden noch in der Infinitivform verwendet, vereinzelt werden finite Verbformen bereits in der dritten Person Singular oder Plural gebildet und z. T. der Plural von Nomen produziert (Kannengieser, 2023, S. 171).

Die ersten Dreiwortkombinationen werden von Kindern ab ungefähr 24 Lebensmonaten gesprochen, z. B. „Ich Buch haben“ oder „Meine Ball kaputt“. Die Sätze werden im dritten Lebensjahr dann immer länger. Verben stehen zunächst noch in der finalen Position des noch unvollständigen Satzes (Siegmüller, 2013,

S. 105). Außerdem produzieren Kinder nun Fragesätze, flektieren Verben, bilden Pluralformen und die Vergangenheit (Szagun, 2007b, S. 77).

Bis zum dritten Geburtstag können Kinder Sätze mit der korrekten Verbzweitstellung konstruieren (Kauschke, Schmidt & Tenhagen, 2022, S. 17; Keilmann, 2018, S. 450). Auch die Subjekt-Verb-Kongruenz kann in diesem Alter realisiert sowie erste Nebensätze gesprochen (Kauschke et al., 2022, S. 17) und Nomen substantiviert werden (Bockmann et al., 2020, S. 30). „Semantisch zusammengehörige Satzteile werden nun zugunsten von syntaktischen Regeln im Satz getrennt“ (Jungmann & Albers, 2013, S. 42).

Im vierten Lebensjahr produzieren Kinder komplexere Satzgefüge. Es gelingt die korrekte Verbendstellung in Nebensätzen, die mit den ersten Konjunktionen „wenn“ und „weil“ gebildet werden (Jungmann, 2017, S. 46–47; Jungmann et al., 2018, S. 18; Keilmann, 2018, S. 450). Erste Passiv- sowie Relativsätze können im vierten Lebensjahr ebenso konstruiert werden. Allerdings ist das Verstehen und die richtige Verwendung dieser Satzkonstruktionen erst mit etwa sechs Jahren sicher möglich (Jungmann et al., 2018; Kannengieser, 2023; Rothweiler, 2015; Schulz & Grimm, 2012). Darüber hinaus vervollständigt sich das Kasussystem. Nach dem Akkusativ wird der Dativ erworben, wobei insbesondere bei der Verwendung des Dativs auch nach dem vierten Geburtstag noch Fehler auftreten (Haid & Löffler, 2020; Jungmann & Albers, 2013; Kannengieser, 2023; Ulrich, 2017). Weitere grammatische Erwerbsstrukturen wie z. B. das Plusquamperfekt, Futur II, der Konjunktiv I oder der Genitiv werden erst später erworben (Bittner, 2013; Kannengieser, 2023).

Auf dem Weg zur grammatischen Korrektheit zeigen Kinder verschiedene „hochkreative Zwischengrammatiken“ (Grimm & Weinert, 2008, S. 522) bzw. Übergangsgrammatiken (Kannengieser, 2023, S. 169). Diese grammatischen Fehler sind „Ausdruck des Lernens von Regelausnahmen und komplizierten Formen“ (Bockmann et al., 2020, S. 30). Dabei wird zwischen folgenden zwei Fehlern unterschieden:

- Fehler, die gemacht werden, weil eine Regel noch nicht vollständig erworben ist,
- Fehler, die deshalb entstehen, weil eine Regel angewendet wird, die jedoch an dieser Stelle nicht korrekt ist und eine Ausnahme verlangt oder eine andere Regel zielsprachlich korrekt ist (Jungmann & Albers, 2013, S. 40; Kannengieser, 2023,

S. 169). Beispiele dafür sind die ‚Kopfs‘ statt die Köpfe, ‚singen‘ statt sangen, ‚geht‘ statt gegangen oder er ‚fährt‘ statt er fährt.

Neue bzw. unbekannte morphologisch-syntaktische Regelmäßigkeiten ihrer Muttersprache(n) erkennen Kinder mit physiologischem Spracherwerb meist schnell und rekonstruieren ihr System dementsprechend, wodurch diese neu erlernten Strukturen auch in der Sprachproduktion Anwendung finden (Dannenbauer, 2009, S. 65).

Es kann davon ausgegangen werden, dass mit ungefähr zehn Jahren der Grammatikerwerb abgeschlossen ist (Jungmann, 2014, S. 161).

2.1.4 Auffälligkeiten der Sprachentwicklung

Auffälligkeiten der Sprachentwicklung liegen vor, wenn Kinder Verzögerungen oder strukturelle Abweichungen im Vergleich zum ungestörten Spracherwerb aufweisen (Grohnfeldt, 2012; Kannengieser, 2023; Langen-Müller, Kauschke, Kiese-Himmel, Neumann & Noterdaeme, 2011; Lüdtker & Stitzinger, 2015; Suchodoletz, 2013). Gemäß der aktuellen Terminologiedebatte werden Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung abhängig vom Alter in frühe Auffälligkeiten bzw. Sprachentwicklungsverzögerungen (bei Kindern unter drei Jahren) und in Störungen der Sprachentwicklung (bei Kindern über drei Jahren) unterteilt (Kauschke, Lüke et al., 2023). Jeweils differenziert wird zwischen Sprachauffälligkeiten mit und ohne erkennbar mitverursachender Beeinträchtigung (Kap. 2.1.4.2).

Sprachentwicklungsstörungen gehören zu den häufigsten Entwicklungsstörungen (Petermann, 2016, S. 132). Per Definition werden diese aber nicht als Lernstörung eingestuft (Brennan, 2021, S. 220). Die Angaben zur Prävalenz von Sprach- und Sprechstörungen im Kindesalter sind sehr unterschiedlich. Häufig wird in der Literatur angegeben, dass fünf bis acht Prozent der Kinder sprachlich auffällig und Jungen ungefähr doppelt so häufig betroffen sind wie Mädchen (Petermann, 2016, S. 131). Keilmann (2018) gibt die Prävalenz mit etwa 20 Prozent an, wobei laut der Autorin die Hälfte dieser Kinder eine Sprachentwicklungsstörung ohne erkennbar mitverursachende Beeinträchtigung haben. Schöler (2013) stellt fest, dass zwischen drei und zwanzig Prozent eines Jahrgangs behandlungsbedürftige

Sprachauffälligkeiten haben. Nach Noterdaeme (2008) sind die Prävalenzangaben altersabhängig. Drei bis acht Prozent der drei- bis fünfjährigen Kinder und drei Prozent der Grundschul Kinder sind sprachentwicklungsgestört. Rommel et al. (2018) hat durch die Datenanalyse der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland mit 15.023 Teilnehmenden ermittelt, dass 15 Prozent der drei- bis sechsjährigen Kinder logopädische Behandlung in Anspruch nehmen. Laut aktueller KiSS.2 Studie aus dem Jahr 2022 ist die Sprachentwicklung bei 15-18 Prozent der Kinder klinisch abklärungsbedürftig (Zaretsky, van Minnen, Lange & Hey, 2022).

2.1.4.1 Klassifikation von sprachlichen Auffälligkeiten

Sprachliche Auffälligkeiten können einzelne, mehrere oder alle Sprachebenen in unterschiedlichem Ausmaß rezeptiv und oder expressiv betreffen (Langen-Müller et al., 2011; Lüdtker & Stitzinger, 2015; Suchodoletz, 2013).

Die Klassifikation und diagnostische Zuordnung von Sprachentwicklungsstörungen wird je nach Beteiligung der Störungsbereiche vorgenommen (Langen-Müller et al., 2011, S. 30–31), wobei dies, bedingt durch eine nosologisch heterogene Gruppe, komplex ist und Schwierigkeiten birgt (Noterdaeme, 2020; Suchodoletz, 2013). Für die Diagnosestellung stehen die internationalen Klassifikationssysteme DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition) von der American Psychiatric Association und die ICD-11 (International Classification of Diseases, 11th Revision) von der World Health Organization (WHO) zur Verfügung.

Im DSM-V sind Sprach- und Sprechstörungen bei den Kommunikationsstörungen und diese wiederum unter den neurologischen Entwicklungsstörungen eingeordnet. Zu den Kommunikationsstörungen zählen im DSM-V Sprachstörungen (315.39), Artikulationsstörungen (315.39), die im Kindesalter auftretende Störung des Redeflusses (Stottern) (315.35), die soziale (pragmatische) Kommunikationsstörung (315.39) sowie die unspezifische Kommunikationsstörung (307.9) (American Psychiatric Association, 2013). „Die neue Klassifikation der American Psychiatric Association (DSM-5) beinhaltet in Abweichung zum DSM-IV-TR, zur ICD-10 und zur ICD-11 keine separaten

Subkategorien für expressive und rezeptive Sprachstörungen“ (Noterdaeme, 2020, S. 243).

In der ICD-11 werden Sprach- und Sprechstörungen in das Kapitel 6 bei den psychischen Störungen, Verhaltensstörungen oder Störungen der neurologischen Entwicklung eingruppiert. Die genauen Diagnostikkriterien finden sich im Unterkapitel zu den neurologischen Entwicklungsstörungen und werden unterteilt in: entwicklungsbedingte Artikulationsstörung (6A01.0), entwicklungsbedingte Störung des Redeflusses (6A01.1), Sprachentwicklungsstörung (6A01.2), andere spezifische Entwicklungsstörungen der Sprache oder des Sprechens (6A01.Y) und unspezifische entwicklungsbedingte Sprech- und Sprachstörung (6A0Z) (WHO, 2022). Eine weitere Kategorisierung der Sprachentwicklungsstörung in der ICD-11 erfolgt in (Freitag et al., 2021):

- Sprachentwicklungsstörung mit rezeptiver und expressiver Beeinträchtigung (6A01.20)
- Sprachentwicklungsstörung mit vorwiegend expressiver Beeinträchtigung (6A01.21)
- soziale (pragmatische) Kommunikationsstörung (6A01.22)
- Sprachentwicklungsstörung mit anderer unspezifischer Beeinträchtigung (6A01.23).

Sprach- und Sprechprobleme, denen eine organische Erkrankung zugrunde liegt, werden in der ICD-11 in einer eigenen Kategorie als sekundäres Sprech- oder Sprachsyndrom (6E60.0) gelistet (Freitag et al., 2021).

Zu den Sprechstörungen zählen Beeinträchtigungen der Artikulation, der Prosodie oder der Phonation und zu den Sprachstörungen gehören Einschränkungen in der Kommunikation, Auffälligkeiten in der Phonologie, Morphologie, in der Syntax oder im Wortschatz (Kannengieser, 2023, S. 3).

2.1.4.2 Ursachen von Sprachentwicklungsstörungen

Sprachentwicklungsstörungen werden grundsätzlich danach unterteilt, ob eine erkennbare bzw. mitverursachende Beeinträchtigung vorliegt oder nicht. Mitverursachende Beeinträchtigungen können genetische Erkrankungen (z. B. Down- oder Williams-Syndrom), geistige Behinderungen (IQ unter 70), kindliche

Aphasien, periphere oder zentrale Hörbeeinträchtigungen sein. Außerdem können neurodegenerative Erkrankungen, Störungen aus dem autistischen Spektrum, sensorische Beeinträchtigungen, körperliche Fehlbildungen (z. B. LKG-Spalten), massive emotionale Störungen oder psychische Erkrankungen sowie motorische Störungen mitverursachend sein (Hachul, 2015; Jungmann & Albers, 2013; Kannengieser, 2023; Kauschke, Lüke et al., 2023; Langen-Müller et al., 2011; Noterdaeme, 2020; Petermann, 2016; Szagun, 2007b).

Bei einer Sprachentwicklungsstörung ohne erkennbar mitverursachende Beeinträchtigung (SES), die in älterer Literatur auch als spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) oder umschriebene Sprachentwicklungsstörung (USES) bekannt ist, liegt keine eindeutige oder offenkundige Beeinträchtigung als Erklärung für die sprachlichen Probleme vor (Dannenbauer, 2009; Hachul, 2015; Jungmann, 2014; Kannengieser, 2017, 2023; Keilmann, 2018; Langen-Müller et al., 2011; Noterdaeme, 2020; Petermann, 2016; Schecker et al., 2007; Suchodoletz, 2013; Szagun, 2007b).

Der bisherige Erkenntnisstand zu den konvergierenden Ursachen ist, dass sprachentwicklungsgestörte Kinder eine „mangelhafte [...] Repräsentation von Sprache und von Verarbeitungsstörungen in sprachspezifischen Hirnstrukturen“ haben (Suchodoletz, 2013, S. 22). Es wird davon ausgegangen, dass es Schwächen in der phonologischen Verarbeitung gibt (Dannenbauer, 2009, S. 53, 2009, S. 53). Diese läuft deutlich langsamer als bei sprachgesunden Kindern ab. Außerdem liegen Diskriminations- sowie Selektionsdefizite vor (Schecker et al., 2007). Die Funktion des Kurz- und Arbeitsgedächtnisses ist ebenfalls meist reduziert (Jungmann, 2009; Schöler & Schakib-Ekbatan, 2009; Schöler, 2013; Weinert & Grimm, 2018).

Bereits vor über 30 Jahren haben Prizant et al. (1993) Ursachen für Sprachentwicklungsstörungen im sozialen Umfeld des Kindes gesehen: „Such disturbances have been associated with problematic child-rearing practices, including under- oder overstimulation; limited synchrony, reciprocity, and contingent responding; and developmentally inappropriate expectations“ (Prizant et al., 1993, S. 266). Wenn Eltern nicht dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend mit dem Kind kommunizieren, dann ist das Sprachangebot entweder zu einfach oder zu komplex und ermöglicht dem Kind damit kaum Lernfortschritte.

Nutzen Eltern die Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit nicht oder nicht ausreichend, um ihrem Kind neue Wörter als Stellvertreter für Gegenstände oder Personen aus dem Umfeld anzubieten, kann sich der Wortschatz nur langsam und weniger differenziert aufbauen. Wenn das Kind keine dem Sprachentwicklungsstand angemessenen grammatischen Strukturen hört, verarbeiten und analysieren kann, dann ist die Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten für das Kind erschwert. Ebenso bekommt das Kind weniger Lerngelegenheiten, um seine pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen dem Kontext anzupassen und zu trainieren.

Das soziale Umfeld und dessen Eigenschaften sind wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Sprachentwicklung (Kap. 2.1.2), wie bereits Bruner mit dem sozialen Interaktionismus konstatierte, und deshalb gehört es auch zu den möglichen verursachenden Faktoren von sprachlichen Auffälligkeiten (Grohnfeldt, 2012, S. 101; Mußmann, 2012, S. 7).

2.1.4.3 Symptome von Sprachentwicklungsstörungen

Die Gruppe der Kinder mit Störungen der Sprachentwicklung ist keine homogene (Kauschke & Rothweiler, 2007). Lediglich der stark verzögerte Sprachbeginn und der deutlich verlangsamte Spracherwerb sind charakteristisch (Dannenbauer, 2002, 2009; Jungmann, 2009, 2014; Kauschke & Rothweiler, 2007; Langen-Müller et al., 2011; Petermann, 2016). Im Verlauf der weiteren Sprachentwicklung verändert sich die Symptomatik von der anfangs auffälligen quantitativen Sprachverzögerung hin zu qualitativen Sprachauffälligkeiten (Jungmann, 2014, S. 163). Diese sind sehr individuell und variieren in Bezug auf die Schwere der SES, das Ausmaß der Beeinträchtigung des Enkodierens und/oder des Dekodierens, den Sprachentwicklungsstand und das jeweilige Alter des Kindes (American Psychiatric Association, 2013; Kauschke & Rothweiler, 2007; Langen-Müller et al., 2011; Lüdtke & Stitzinger, 2015; Schecker et al., 2007; Suchodoletz, 2013; Szagun, 2007b). Insbesondere ist die konkrete Symptomatik von den betroffene(n) Sprachebene(n) und deren Kombination abhängig. Da die Sprachentwicklung auf den Sprachebenen nicht nur parallel, sondern auch in Abhängigkeit voneinander

verläuft, wirken sich Störungen auf einer Sprachebene in der Regel auch auf die Entwicklung der anderen Sprachebenen aus.

pragmatisch-kommunikative Störung

Pragmatisch-kommunikative Störungen treten einerseits als Leitsymptom einer SES und andererseits als Sekundärsymptom auf (Achhammer et al., 2016; Sallat & Spreer, 2023). Definiert werden Störungen auf dieser Sprachebene als komplexe Kommunikationsstörungen, die durch Auffälligkeiten in der Sprachverwendung charakterisiert sind (Achhammer, 2017; Cummings, 2021; Glück, 2007; Grohnfeldt, 2012; Lütke & Stitzinger, 2015). Es können sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation betroffen sein – rezeptiv wie auch expressiv (Achhammer et al., 2016; Bunse & Hoffschildt, 2011; Grohnfeldt, 2012; Sallat & Spreer, 2023; Spreer & Sallat, 2018).

Als konkrete sprachliche Symptome einer pragmatisch-kommunikativen Störung können unangemessener Rededrang, Beharren auf besonderen, eigenen Themen oder Sprunghaftigkeit in Themen auffallen. Des Weiteren sind feste Phrasen und Perseverationen, unangemessene Präsuppositionen, Probleme beim Sprecher-Hörer-Wechsel, der Inferenzziehung und beim Verständnis von Witz und Ironie auffällig. Schwierigkeiten bei der Deutung nonverbaler Signale, Probleme in Bezug auf Kohärenz und Kohäsion sowie bei der Verwendung von situations- oder kontextangemessenem Wortschatz sind ebenfalls symptomatisch. (Achhammer et al., 2016; Kannengieser, 2023; Schulze et al., 2018)

Auffälligkeiten zeigen sich aber auch beim Geschichtenerzählen betroffener Kinder. Die Erzählkompetenz wird verzögert erworben oder stagniert. Es kann nicht gut zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen unterschieden werden, z. T. werden wichtige Informationen ausgelassen, die Geschichten sind weder strukturiert noch komplex und die Ausrichtung auf den oder die Zuhörer:in ist mangelhaft (Schulte-Busch & Neitzel, 2021, S. 25). Schwierigkeiten bei der Kohärenz- und Kohäsionsbildung führen dazu, dass keine logisch aufgebauten Geschichten erzählt werden können (Achhammer et al., 2016, S. 90).

phonetisch-phonologische Störungen

„Unter Aussprachestörungen versteht man Abweichungen in der Aussprache, die für das Entwicklungsalter oder in ihrer Art und Symptomatik nicht der regelrechten Entwicklung entsprechen“ (Fox-Boyer, 2014, S. 175).

Der Begriff der Aussprachestörung trifft keine Aussage über das Ausmaß, die Art oder Ursache der Normabweichung (Fox-Boyer, 2014) und inkludiert sowohl phonetische als auch phonologische Auffälligkeiten. Das bedeutet, dass eine isolierte phonetische Störung oder eine phonologische Störung vorliegen kann oder beide in Kombination auftreten können (Grohnfeldt, 2012). Aussprachestörungen treten separat oder als Teil einer Sprachentwicklungsstörung auf, die mit Auffälligkeiten auf weiteren Sprachebenen einhergeht (Albrecht, 2017; Grohnfeldt, 2012; Kauschke, Lüke et al., 2023; Lüdtke & Stitzinger, 2015). Eine reine phonetische bzw. artikulatorische Störung gilt nicht als alleiniges Symptom einer SES.

Dodd (1995) hat eine bis heute anerkannte Klassifikation von Aussprachestörungen vorgenommen, in der die Autorin Artikulations- bzw. phonetische Störungen, verzögerte phonologische Entwicklungen, konsequent phonologische Störungen sowie inkonsequent phonologische Störungen voneinander abgegrenzt (Fox-Boyer, 2023a). Dieser Vierteilung liegt die grundsätzliche Unterscheidung in phonetische und phonologische Störung zugrunde. Während es sich bei der phonetischen Störung um „Verstöße gegen die Aussprachenorm der betreffenden Einzelsprache“ handelt, geht es bei der phonologischen Störung „um Verstöße gegen das Sprachsystem“ (Welling, 2006, S. 95). Die phonetische Störung wird deshalb als Sprechstörung und die phonologische Störung als Sprachstörung eingeordnet.

Eine *phonetische Störung* bzw. eine *Artikulationsstörung* kann ein Sigmatismus (Fehlbildung des stimmlosen und/oder stimmhaften s-Laut [s], [z]) und/oder ein Schetismus (Fehlbildung des sch-Lautes [ʃ]) sein. Um den Sigmatismus und den Schetismus zu spezifizieren, wird die Position der Zunge bei der Fehlbildung der betroffenen Laute beschrieben. Diese kann interdental (zwischen den Zähnen), addental (an den Zähnen) oder lateral (seitlich) bei der Bildung im Mund liegen. Vereinzelt kann auch eine multiple Interdentalität auftreten, „bei der alle alveolaren Laute / n l d t s z / interdental realisiert werden“ (Fox-Boyer & Neumann, 2023, S. 39). Ursache für Lautbildungsfehler sind orofaziale Dysfunktionen. Aufgrund

eines Ungleichgewichts, Hypo- oder Hypertonie der Muskelgruppen, die an der Artikulation und dem Schluckvorgang beteiligt sind, können artikulatorische Fehlbildungen entstehen.

Im Gegensatz zu den phonetischen Störungen beinhalten die phonologische Verzögerung und Störung Probleme in der kindlichen Lautverwendung (Weinrich & Zehner, 2017, S. 41). Auch in einer altersgemäßen phonologischen Entwicklung treten Lautverwendungsfehler auf. „Die Lautverwendungsfehler lassen sich durch die Analyse von auftretenden phonologischen Prozessen systematisieren. Allgemein lassen sich bei phonologischen Störungen Lautsubstitutionen, -assimilationen sowie Veränderungen von Wort- und Silbenstrukturen finden“ (Weinrich & Zehner, 2017, S. 41). Die als phonologische Prozesse bezeichneten Abweichungen gelten bis zu einem bestimmten Alter als physiologisch. Wenn bei einem Kind aber einzelne oder alle entwicklungstypischen phonologischen Prozesse länger als in der regelrechten Entwicklung bestehen bleiben, diese also nicht mehr altersadäquat sind, liegt eine *phonologische Verzögerung* vor (Fox-Boyer & Neumann, 2023; Weinrich & Zehner, 2017). So gilt beispielsweise die Tilgung einer unbetonten Silbe, wenn ein Kind „Nane“ statt Banane sagt, bis zu einem Alter von dreieinhalb Jahren als altersgemäß und bei älteren Kindern als verzögerter phonologischer Prozess.

Bei einer *konsequenten phonologischen Störung* findet sich in der Aussprache des Kindes mindestens ein pathologischer phonologischer Prozess, der in dieser Form nicht in der physiologischen Entwicklung auftritt (Fox-Boyer & Neumann, 2023; Weinrich & Zehner, 2017). Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass auch altersgemäße oder verzögerte phonologische Prozesse zu beobachten sind (Fox-Boyer & Neumann, 2023). Eine genaue Übersicht über physiologische und pathologisch phonologische Prozesse gibt Fox-Boyer (2023a).

Seltener tritt eine *inkonsequente phonologische Störung* auf, die als „Unfähigkeit, dasselbe Wort immer wieder identisch (nicht notwendiger Weise korrekt) auszusprechen“ (Fox-Boyer, 2014, S. 178) definiert ist.

semantisch-lexikalische Störung

„Semantisch-lexikalische Störungen sind Störungen des Spracherwerbs, wobei die Meilensteine der semantisch-lexikalischen Entwicklung (z. B. die Entwicklung der

Wortbedeutung sowie der Wortschatzaufbau und die Strukturierung des mentalen Lexikons) nicht altersadäquat vollzogen werden“ (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 106). Kannengieser (2023) unterscheidet zwischen Strukturstörung (semantische Störung/Störung des Bedeutungserwerbs) und Prozessstörung (lexikalische Störung/Störung der Wortverarbeitung).

Symptomatisch für Störungen auf dieser Sprachebene sind u. a. ein im Vergleich zu Gleichaltrigen langsamerer Wortschatzaufbau, daraus resultierend ein nicht altersgemäßer aktiver und passiver Wortschatz, eine reduzierte Wortvielfalt, ein beeinträchtigtes Wortverständnis, eine erschwerte und z. T. verlangsamte Wortfindung sowie ein eingeschränkter Wortabruf. Im expressiven Bereich fallen bei den Kindern semantische und/oder phonematische Paraphasien, Neologismen, Umschreibungen, Pausenfüller, inhaltsleere Ersetzungen, stereotype Phrasen, metasprachliche Kommentare, Platzhalter, Starter, Themenwechsel oder Satzverschränkungen auf (Beier & Siegmüller, 2013; Glück & Elsing, 2014; Grohnfeldt, 2012; Kannengieser, 2023; Kauschke & Rothweiler, 2007; Lüdtke & Stitzinger, 2015; Rupp, 2013; Wahn, 2017).

morphologisch-syntaktische Störung

Eine Entwicklungsstörung auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene wird durch eine zum Teil enorme zeitliche Verzögerung im Erwerb der grammatischen Regeln und Strukturen definiert (Dannenbauer, 2009; Kannengieser, 2023; Lüdtke & Stitzinger, 2015; Schreyn-Dern, 2007). In der Vergangenheit wurden morphologisch-syntaktische Störungen unter dem Begriff Dysgrammatismus zusammengefasst.

Typische Symptome einer morphologisch-syntaktischen Störung sind starre Satzmuster oder asyntaktische Wortfolgen, fehlende Satzarten, Verb- und Wortstellungsfehler, Auslassungen von Satzgliedern, fehlende Kongruenz, fehlende oder falsche Flexionen, fehlende Funktionswörter und das Fehlen der Verbklammer (Kannengieser, 2023; Lüdtke & Stitzinger, 2015).

2.1.4.4 Folgen von Sprachentwicklungsstörungen

Die Folgen von Sprachentwicklungsstörungen sind so individuell und vom konkreten Störungsbild abhängig wie die Symptome. Generell gilt, je ausgeprägter und komplexer sich eine SES im Kindergartenalter zeigt, desto schlechter ist die Prognose (Beitchman et al., 1994; Suchodoletz, 2013). Das Risiko für eine langfristige SES ist höher, wenn nicht nur die Sprachproduktion, sondern auch das Sprachverständnis betroffen ist (Beitchman et al., 1994). Hinzu kommt, dass die Ausprägung, der Verlauf einer SES und deren Folgen immer auch vom persönlichen Umgang und dem Umfeld abhängen (Dannenbauer, 2002, S. 128). Diese Tatsache hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) aufgegriffen und zur Beschreibung des konkreten Gesundheitszustandes von Erkrankten, deren individuellen Einschränkungen und Auswirkungen die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)“ entwickelt (WHO, 2005). Für Kinder und Jugendliche gibt es eine eigene Klassifikation, inzwischen in der zweiten Auflage von 2017, die „International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth“ (WHO, 2017). Diese weltweit akzeptierten Rahmenkonzepte erfassen die verschiedenen Komponenten der Funktionsfähigkeit unabhängig von der Ursache des Gesundheitszustandes (Meyer, Quittan & Rauch, 2017). Neben der Beschreibung vom Ausmaß der Beeinträchtigungen bestimmter Körperfunktionen und Körperstrukturen werden auch die Teilhabe der Betroffenen sowie die Aktivitäten eingeschätzt, die mit den gesundheitlichen Einschränkungen noch möglich sind. Darüber hinaus werden materielle, soziale sowie einstellungsbezogene Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren, wie z. B. Motivation, Umgang mit den Einschränkungen, Alter, Geschlecht oder Lebensstil erfasst und beurteilt. Betont wird im ICF-Modell, dass jede Komponente für sich wirkt, aber insbesondere, dass sich alle Komponenten gegenseitig beeinflussen (WHO, 2005).

Mußmann (2020) hat das ICF-Modell auf die Beschreibung von sprachlichen Einschränkungen, deren Auswirkungen und Einflussfaktoren übertragen. Körperstrukturen, die im Bereich der sprachlichen Auffälligkeiten geschädigt sein können, betreffen die Anatomie der Sprechwerkzeuge oder die Funktionsweise des Gehirns. Körperliche Dysfunktionen liegen z. B. bei einer beeinträchtigten

Sprechmuskulatur vor. In unterschiedlicher und individueller Ausprägung kann die Sprache, das Sprechen, die Stimme oder die Redefähigkeit defizitär sein. Die Teilhabe kann als Folge eingeschränkt sein. Je nach dem Grad der sprachlichen Schwierigkeiten betrifft das wenige oder viele Lebensbereiche, z. B. Alltags- oder Unterrichtssituationen. Die Umweltfaktoren (z. B. Familienverhältnisse, sozioökonomischer Status, elterliches Verhalten) und personenbezogenen Faktoren (z. B. Motivation, Einstellung) wirken auch im Bereich der Sprach- und Sprechstörungen auf die anderen Komponenten und wechselseitig aufeinander ein (Mußmann, 2020). Das ICF-Modell betrachtet demnach nicht nur die sprachlichen Leistungen der Betroffenen, sondern ebenso deren Folgen und Auswirkungen sowie Wechselwirkungen mit verschiedenen Lebensbereichen.

Eine Vielzahl an Studienergebnissen zeigen, dass die Leistungen von Kindern mit SES oftmals in anderen Entwicklungsbereichen geringer sind. „Dies betrifft die Verhaltens-, kognitive, soziale, emotionale und motorische Entwicklung, den Schriftspracherwerb und die allgemeinen Schulleistungen sowie die Schulabschlüsse und Berufschancen“ (Lautenschläger et al., 2020, S. 272).

Ein sehr eindeutiger korrelativer Zusammenhang zwischen Sprachstörungen und sozial-emotionaler Entwicklung betroffener Kinder ist mehrfach belegt (Avemarie, 2016; Chow & Wehby, 2018; Clarke, 2022; Langer, Meindl & Jungmann, 2022; Lautenschläger et al., 2020; McCabe, 2005; Newbury et al., 2019; Noterdaeme, 2008; Prizant et al., 1993; Rose, Ebert & Weinert, 2016; Schönauer-Schneider, 2017; Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan, 2006; Suchodoletz, 2004, 2013; Valera-Pozo, Adrover-Roig, Pérez-Castelló, Sanchez-Azanza & Aguilar-Mediavilla, 2020; van den Bedem, Dockrell, van Alphen, Kalicharan & Rieffe, 2018; Willinger et al., 2003; Yew & O'Kearney, 2013). Zu beobachten sind im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen Verhaltensauffälligkeiten wie Aufmerksamkeitsdefizite, Ängstlichkeit, Rückzugsverhalten, Traurigkeit, Depressivität, Hyperaktivität und oppositionell-aggressive Verhaltensstörungen (Dannenbauer, 2009; Lautenschläger et al., 2020; Suchodoletz, 2004; Willinger et al., 2003). Auch hier besteht eine Abhängigkeit vom Ausprägungsgrad, von der Komplexität, den betroffenen Funktionseinschränkungen und insbesondere vom Verlauf der SES.

Snowling et al. (2006) hat in seiner Studie 71 Jugendliche im Alter von 15 und 16 Jahren mit SES im Vorschulalter untersucht und ermittelt, dass es wenige Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung von Betroffenen gibt, deren SES lediglich bis zum Alter von 5;5 bestand. Die Forschergruppe konnte darüber hinaus feststellen, dass die Teilnehmenden mit Aufmerksamkeitsproblemen ein Profil mit expressiven Einschränkungen aufweisen, die Gruppe mit sozialen Schwierigkeiten rezeptive und expressive sprachliche Beeinträchtigungen hat und sowohl Aufmerksamkeits- als auch soziale Schwierigkeiten bei denjenigen mit komplexen und globalen Sprachproblemen auftreten. Durch die geringeren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten wird der soziale Status von Kindern mit SES negativ beeinflusst (Rice, 1993). Forschungen haben ebenfalls ergeben, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und den Einschätzungen von Lehrkräften zu deren sozialer Kompetenz besteht (Ertanir et al., 2021; Longoria, Page, Hubbs-Tait & Kennison, 2009; McCabe, 2005). Demnach gehen Lehrer:innen davon aus, dass Kinder mit sprachlichen Defiziten über weniger sozial-emotionale Kompetenzen verfügen als Kinder mit besseren Sprachkompetenzen. Von ihrem Umfeld werden sprachgestörte Kinder weniger akzeptiert, worunter wiederum ihr Selbstwertgefühl leidet (Dannenbauer, 2009, S. 73; Szagun, 2007b, S. 196). Brownlie et al. (2004) untersuchten an einer großen Stichprobe (N=284) zu drei Messzeitpunkten (5, 12 und 19 Lebensjahre) u. a. sprachliche Fähigkeiten, demografische und familiäre Variablen. Dabei wurde nachgewiesen, dass sprachgestörte Jungen im Alter von 19 Jahren ein höheres Maß an von Eltern bewerteten Delinquenzsymptomen hatten als sprachunauffällige Jungen.

Sprachentwicklungsstörungen haben Folgen für die motorische Entwicklung betroffener Kinder. Diese verläuft oftmals verzögert oder eingeschränkt (Lautenschläger et al., 2020, S. 270; Rohlfing, 2019, S. 75).

Auch die kognitiven Leistungen sprachentwicklungsgestörter Kinder sind im Vergleich zu denen mit sprachlich altersgerechter Entwicklung schlechter (Gallinat & Spaulding, 2014; Prizant et al., 1993; Suchodoletz, 2004, 2013).

Viele Studien haben einen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsstörungen und dem Schriftspracherwerb erforscht. Joye et al. (2019) haben in einer Meta-

Analyse von 32 Studien (N=984) zu den Rechtschreibleistungen von Kindern mit SES im Vergleich zu sprachunauffälligen Kindern festgestellt, dass Kinder mit SES signifikant schlechtere schriftsprachliche Leistungen erbringen. Das Risiko, eine Lese-Rechtschreibstörung zu entwickeln, ist bei Kindern mit SES erheblich höher als bei Kindern mit physiologischer Sprachentwicklung (Dannenbauer, 2009; Jungmann & Koch, 2017a; Lautenschläger et al., 2020; Suchodoletz, 2004, 2013). Bereits die Vorläuferfähigkeiten und damit die schriftsprachspezifischen Lernvoraussetzungen sind bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung deutlich geringer ausgebildet (Glück et al., 2014).

Kinder mit SES haben nicht nur Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache, sondern auch mit dem schulischen Lernen (Dannenbauer, 2002; Jungmann, 2017; Lautenschläger et al., 2020; Schönauer-Schneider, 2017) (Kap. 2.1.4.4). Das zeigen u. a. die Studien von Durkin et al. (2015) und Conti-Ramsden et al. (2018), die schlechtere Schulleistungen bei Kindern mit SES feststellten. Eine mögliche Erklärung dafür ist die zentrale Rolle, die die gesprochene und geschriebene Sprache in jedem Unterricht beim Verstehen und Wiedergeben der Lerninhalte hat (Jungmann, 2017; Schönauer-Schneider, 2014).

In der Folge einer im Vergleich zu sprachgesunden Kindern schlechteren Schullaufbahn ergeben sich auch Konsequenzen für die berufliche Qualifikation. Die Untersuchungen von Conti-Ramsden et al. (2018) ergaben, dass Studienteilnehmende (N=172) mit SES (n=84) niedrigere akademische und berufliche Qualifikationen erreichen.

Resümieren lässt sich, dass Sprachentwicklungsstörungen weitreichende Folgen für andere Entwicklungsbereiche sowie für die schulische und berufliche Laufbahn des Kindes haben. Insofern ist Sprache bzw. die Fähigkeit sprechen zu können, zentral für das menschliche Leben, da „unser ganzes Leben [...] sprachlich durchdrungen [ist]“ (Grimm, 2012, S. 15). Spracherwerbsprozesse entwickeln sich nicht unabhängig von anderen Entwicklungsbereichen, sondern „stehen in enger Wechselbeziehung zur Gesamtentwicklung eines Kindes“ (Heidler, 2013, S. 36). Deshalb ist die Sprachentwicklung „one of the most important milestones in early childhood“ (Gillam et al., 2021, S. 171).

Demzufolge hat die Entwicklung der Sprache eine äußerst große Bedeutung für die Gesamtentwicklung jedes Individuums und steht nicht für sich allein, sondern verläuft in Abhängigkeit bzw. in Wechselwirkung mit anderen Entwicklungsbereichen. In dieser Arbeit werden Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen mit der Bindungsentwicklung fokussiert, die die Grundlage der sozial-emotionalen Entwicklung darstellen.

2.2 Die Bindungsentwicklung

Bindung gehört zu den evolutionär entstandenen Verhaltenssystemen (Bowlby, 2021, S. 21) und sichert das Überleben des Kindes (Ahnert, 2022; Ainsworth, 2020; Braun & Helmeke, 2022; Brisch, Hilmer, Oberschneider & Ebeling, 2018; Kindler, 2019; Main, 2017; Siegel, 2010; Zach, 2018). Durch das phylogenetisch angelegte Bindungsverhalten verfügt ein Neugeborenes über Mittel, die Aufmerksamkeit seiner Bezugspersonen zu erhalten und ihnen seine Bedürfnisse nach Nähe, Schutz, Sicherheit, Regulation innerer Zustände und Autonomie mitzuteilen (Ainsworth, 2020; Becker-Stoll, 2020; Borg-Laufs, Breithaupt-Peters & Jankowski, 2021; Elsner & Pauen, 2018; Julius, 2009a; Lengning & Lüpschen, 2019; Lohaus et al., 2022; Marvin, Britner & Russel, 2016; Scheuerer-Englisch, 2012; Spangler, 2012, 2017). Bindung wird als ein emotionales Band (Gloger-Tippelt & König, 2016; Lohaus & Vierhaus, 2019; Rauh, 2018; Zach, 2018) beschrieben, welches von Ort, Zeit und Kultur unabhängig ist und zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen entsteht.

Komplementär zum Bindungsverhaltenssystem ist das Fürsorgeverhaltenssystem der Eltern (Ainsworth, 2020; Boeger, 2009; Bowlby, 2005, 2018; Brisch, 2017; Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020b; Jungmann, 2019a), denn die Bindungsverhaltensweisen des Neugeborenen lösen bei den Bezugspersonen Fürsorgeverhalten aus (Boeger, 2009; Julius et al. 2020b; Langer, 2022; Lohaus & Vierhaus, 2019; Suess & Burat-Hiemer, 2009). Bowlby versteht „elterliches Pflegeverhalten [...] als biologisch verankertes, für das Individuum und seine Nachkommen lebensnotwendiges Verhaltenssystem“ (Bowlby, 2018, S. 5). Das Fürsorgeverhaltenssystem „ist darauf ausgerichtet, durch geeignete

Fürsorgeverhaltensweisen [...] die Bedürfnisse des Kindes nach Nähe und Sicherheit zu befriedigen“ (Lohaus et al., 2022, S. 152).

Auch das Bindungs- und Explorationsverhalten sind komplementäre Verhaltenssysteme im Kind (Ainsworth, 2020; Boeger, 2009; Bowlby, 2005, 2018; Brisch, 2017; Julius et al. 2020b; Jungmann, 2019a). „Ist das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert, so ist dessen Explorationsdrang deaktiviert“ und umgekehrt (Franke, 2015, S. 29).

Das Explorationsverhaltenssystem fördert den „Erwerb von Wissen über die Umwelt und die Anpassung an Veränderungen der Umwelt“ (Ainsworth & Bell, 2020, S. 232) sowie vielfältige Lernerfahrungen (Boeger, 2009, S. 129). Es ist immer dann aktiv, wenn das Bindungsverhaltenssystem beruhigt ist, das Kind keinen Stress und kein Nähe- bzw. Schutzbedürfnis hat (Schölmerich & Lengning, 2022, S. 203). Die drei Verhaltenssysteme hängen voneinander ab. Das Fürsorgeverhalten der Eltern prägt die Bindungserfahrungen und damit die Bindungsrepräsentation des Kindes und dieses beeinflusst wiederum das Explorationsverhalten des Kindes.

Die Bindungsqualität mit seinen Auswirkungen auf das Erkunden der Umwelt hat eine entscheidende Bedeutung für die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse (Abarca et al., 2010; Becker Razuri et al., 2017; Bowlby, 1952, 2019b, 2021; Brisch, 2007; Butzkamm & Butzkamm, 2019; de Rosnay & Hughes, 2010; Eisfeld, 2014; Jungmann, 2017; Kannengieser, 2023; Klann-Delius, 2022; Korntheuer et al., 2010; Papoušek, 2013; Sassenroth-Aebischer, 2009; Viernickel, 2007; Wadepohl, 2017). Denn das kindliche Explorieren der Umgebung, welches je nach Bindungserfahrungen und entwickelter Bindungsrepräsentation des Kindes in Häufigkeit und Intensität variiert, hat Einfluss auf das Wachstum der Neuronen im sich entwickelnden Gehirn und wirkt somit direkt auf die Entwicklung der geistigen Funktionen. Die Bindungsmuster haben Einfluss auf Kognition (Eisfeld, 2014), Gedächtnisleistungen, exekutive Funktionen, Stresslevel (Julius et al., 2020b), Konzentration und Aufmerksamkeit, Erzählfähigkeit (Narration), Emotionsverständnis und -regulation, Autonomie, Selbstvertrauen, Sicherheitsgefühl, Vulnerabilität sowie psychische Gesundheit (Bowlby, 2019a; Siegel, 2010). Außerdem steuern sie das Fürsorgeverhalten, das den eigenen Nachkommen entgegengebracht wird. Die transgenerationale Weitergabe von

Bindungsmustern konnte van Ijzendoorn (1995) in einer Meta-Analyse von 18 Studien (N = 854) an 75 Prozent der Fälle nachweisen.

Im diesem Kapitel werden die Grundlagen der Bindungsentwicklung vorgestellt. Zunächst wird die Bindungstheorie von Bowlby (Kap. 2.2.1) aus den 1950-er Jahren erläutert. Nachdem in einem zweiten Schritt die Beschreibung der Bindungsentwicklung (Kap. 2.2.2) mit den vier Phasen erfolgt, werden die vier Bindungsrepräsentationen (Kap. 2.2.3) dargestellt und deren Prävalenzen angegeben. Entwicklungsbedingungen der Bindungsmuster, deren Stabilität und Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes, auf dessen Gesundheit, Resilienz sowie auf eine mögliche spätere Elternschaft werden aufgezeigt.

2.2.1 Die Bindungstheorie

Der britische Psychoanalytiker John Bowlby begründete 1958 die Bindungstheorie (Ahnert & Spangler, 2014; Jungmann, 2019a) mit der Annahme, dass Menschen ein angeborenes Bedürfnis für enge Bindungen an ihre Bezugspersonen haben. Damit grenzte er sich in den 1950-er Jahren von der Triebtheorie Sigmund Freuds ab (Jungmann, 2019a). Mit der Ausarbeitung der Bindungstheorie gelang Bowlby „eine Integration unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven und Erkenntnisse“ (Ahnert & Spangler, 2014, S. 405). „Die ethologische Bindungstheorie gilt derzeit als das Konzept, das die sozial-emotionale bzw. Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung am umfänglichsten beschreibt und erforscht“ (Ziegenhain, Kliemann & Fegert, 2023, S. 197).

Die von der Psychologin Mary Ainsworth (1978) weiterentwickelte Theorie „beschäftigt sich mit den Folgen, die Beeinträchtigungen dieser engen emotionalen Beziehungen für die psychische Gesundheit und die weitere Entwicklung haben können sowie mit Entwicklungseinflüssen auf die Qualität der Anpassung über die Lebensspanne“ (Jungmann, 2019a). Die Kernpunkte der Bindungstheorie konkretisiert Bowlby (2018) zum einen auf „das biologisch-funktionale Primate emotionaler Bindungen, deren Entstehung und Fortbestand ein im Zentralnervensystem lokalisierbarer kybernetischer Regelkreis steuert, der die Selbstrepräsentationen mit den inneren Arbeitsmodellen der jeweiligen

Bindungsfigur(en) vergleicht“ und zum anderen auf den „gravierende[n] Einfluss des elterlichen (insbesondere des mütterlichen) Verhaltens auf die kindliche Entwicklung“ (S. 98).

Die Bindungstheorie besagt, dass jedes Kind mit einem angeborenem Bindungsverhalten ausgestattet ist. Als Bindungsverhalten definiert Bowlby (2021) „jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu sichern oder zu bewahren, ein Verhalten, das bei Angst, Müdigkeit, Erkrankung und entsprechendem Zuwendungs- oder Versorgungsbedürfnis am deutlichsten wird“ (S. 21).

Es handelt sich um einen psychobiologischen Mechanismus [...]. Dies lässt sich an der Stressreaktivität etwa des neuro-endokrinen Systems (HPA-Achse) oder des autonomen Nervensystems (ANS) ablesen (Anstieg Cortisol/Anstieg Herzrate/Absinken parasymphathischer Aktivität). Erst im Kontakt mit einer Bindungsperson klingt diese innere Erregung wieder ab (Absinken Cortisol/Absinken Herzrate/Anstieg parasymphathischer Aktivität). Psychologisch interpretiert bedeutet dies, dass Bindung bzw. Nähe zur Bindungsperson Angst reduziert. Im Verlauf entwickeln kleine Kinder in dieser psychobiologischen Bindungsbeziehung zunehmend Kompetenzen, die Intensität ihrer Gefühle und Impulse zu regulieren. Wichtig festzuhalten ist, dass diese psychobiologische Regulation daran geknüpft ist, dass das Kind eine Bindung mit einer engen Bezugsperson etabliert hat. Fremde bzw. nicht vertraute Menschen können ein Kind in seiner Stressregulation nicht unterstützen, auch wenn sie es trösten. (Ziegenhain et al., 2023, S. 198)

Bindungsverhalten ist charakteristisch für den Menschen und „von der Wiege bis zur Bahre“ ein lebenslang vorhandenes menschliches Grundelement (Bowlby, 2005, S. 154).

2.2.2 Phasen der Bindungsentwicklung

Die Entwicklung von Bindung beginnt mit der Geburt des Kindes. Der Säugling kommt „nicht bereits mit voll entwickeltem Bindungssystem zur Welt“ (Kaiser, 2020, S. 79), sondern vollzieht die Bindungsentwicklung in Phasen. Bowlby (1973a) hat die Bindungsentwicklung in vier Phasen eingeteilt. Drei der vier Entwicklungsphasen vollziehen sich im ersten Lebensjahr des Kindes.

In der ersten Phase der Bindungsentwicklung, der sogenannten *Vorphase* oder *Phase der unspezifischen Bindung*, verfolgt der Säugling die Augenbewegungen des Gegenübers, lächelt und schreit. Während dieser Phase, die von der Geburt bis

ungefähr zum Ende des dritten Lebensmonates dauert, ist das angeborene Bindungsverhalten der Säuglinge noch nicht auf bestimmte Personen bezogen. Das Neugeborene erkennt seine Bezugspersonen aber über den Geruch und die Stimmen. Es erfährt unter optimalen Bedingungen, dass seine Bindungsverhaltensweisen mit fürsorglichem Verhalten beantwortet werden und seine Bindungsbedürfnisse befriedigt werden, indem es auf den Arm genommen wird, gestreichelt, gewiegt oder ihm vorgesungen wird (Lohaus et al., 2022, S. 152). "Each of these sorts of infantile behaviour, by influencing his companion's behaviour, is likely to increase the time the baby is in proximity to that companion" (Bowlby, 1973a, S. 218).

Bis zum Ende des sechsten Lebensmonats, in der zweiten *Bindungsphase der selektiven Bindung*, verändern sich die Bindungsverhaltensweisen des Babys nicht, sind aber gegenüber seinen engsten Bindungsfiguren (in der Regel die Eltern) ausgeprägter als anderen gegenüber. Das Kind hat erfahren, welche Personen seine Bindungsbedürfnisse wiederholt und zuverlässig befriedigt haben.

Ab dem siebten Lebensmonat werden mit wichtigen Entwicklungsschritten, wie z. B. dem Ausstrecken der Arme, dem Festhalten mit den Händen und mit der Möglichkeit der Fortbewegung, die Nähe aufrechterhaltenden Verhaltensweisen des Kindes effektiver und absichtsvoller gegenüber den spezifischen Bindungspersonen ausgedrückt (Ainsworth, 2020, S. 318). Das Kind hat nun in dieser dritten Phase der Bindungsentwicklung die Personen- und Objektpermanenz erworben und somit verstanden, dass die Bindungsperson sowie andere Personen und Gegenstände auch existent und verfügbar sind, wenn sie sich nicht im Blickfeld des Kindes befindet. Mit dem Erwerb der Lokomotion sind Kinder in der Lage, die Nähe zur Bezugsperson selbst zu regulieren. Mit der beginnenden Sprachentwicklung ist es ihnen möglich, differenzierter mit ihren Bindungsfiguren zu kommunizieren, um ihre Wünsche und Bedürfnisse zu erreichen. Da das Kind erst in diesem Alter und durch diese Entwicklungsschritte bindungsfähig ist, wird die Phase als *eigentliche Bindungsphase* bezeichnet (Julius et al., 2020b; Jungmann & Reichenbach, 2020; Lengning & Lüpschen, 2019). Erstmals in seiner Entwicklung äußert das Kind Ablehnung gegenüber Fremden. Außerdem hat es gelernt, die Reaktionen seiner Bindungspersonen auf sein eigenes Bindungsverhalten zu antizipieren. Die bisherigen Bindungserfahrungen des

Kindes manifestieren und organisieren sich im ersten internalen Arbeitsmodell von Bindung (Ainsworth, 2020, S. 319), in dem „einerseits die Vorhersagbarkeit, die Erreichbarkeit und die empfundene Zuneigung und Fürsorge eine Rolle spielt, andererseits seine eigene Person als jemand, der die Zuneigung und Fürsorge seiner Eltern verdient hat“ (Grossmann, 2019, S. 198). Durch ihre Sprache sind Kinder fähig, „Aspekte ihrer inneren Arbeitsmodelle im sprachlichen Dialog über bindungsbezogene Gedanken und Gefühle darzustellen und weiter auszuarbeiten“ (Bretherton, 2017, S. 13–14).

Die vierte Phase der Bindungsentwicklung beginnt mit ca. drei Jahren und wird als *zielkorrigierte Partnerschaft* bezeichnet. Das Kind und seine Fürsorgepersonen können ihre jeweiligen Absichten vermitteln, verstehen und ggf. bei unterschiedlichen Auffassungen oder Wünschen miteinander verhandeln. Im Kindergartenalter sind die Unterstützung, Nähe und Sicherheit der Bezugspersonen noch sehr wichtig für das Kind, auch wenn es nun viel selbstständiger ist. Neben dem Körperkontakt vermitteln der sprachliche Austausch und gemeinsame Erlebnisse Zuwendung, Geborgenheit und das Gefühl des Angenommenseins (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 25). Das innere Arbeitsmodell von Bindung formt sich mit fortschreitender kognitiver und sprachlicher Entwicklung weiter „über das implizit emotionale Niveau hinaus und umfasst dann auch kognitives Wissen und explizite Repräsentationen über Bindung, Bindungsfiguren und deren Verfügbarkeit, und auch über sich selbst. Episodisches Wissen wird generalisiert und auf deklarativer Ebene organisiert“ (Spangler, 2012, S. 162). Diese entstehenden Bindungsrepräsentationen beinhalten bewusste und unbewusste verinnerlichte Vorstellungen, bindungsbezogene Kognitionen, Affekte und motivationale Anteile, „die das eigene Verhalten und die Gefühle in bindungsspezifischen Situationen organisieren und Erleben und Handeln steuern“ (König, Gloger-Tippelt & Zweyer, 2007, S. 446). Die aus den individuellen Erfahrungen des Kindes entstandenen Bindungsrepräsentationen werden auch als Bindungsstrategien, Bindungsmuster, Bindungsqualitäten, Bindungsstile oder Bindungstypen bezeichnet. Auf deren Grundlage begegnet das Kind neuen Personen und Situationen und verhält sich seinen Bindungserfahrungen entsprechend so, „wie es glaubt, dass es von ihm erwartet wird, oder wie es für das Kind funktional scheint“ (Borg-Laufs et al., 2021, S. 60). Somit bestätigen sich

seine Erfahrungen immer wieder (Erickson & Egeland, 2022, S. 34) und die Bindungsrepräsentationen stabilisieren sich selbst. Kinder im Schulalter benötigen trotz ihrer Selbstständigkeit und ihres Autonomiebedürfnisses weiterhin den Rückhalt, die Geborgenheit, den Schutz, die Sicherheit und die emotionale Unterstützung ihrer Bezugspersonen. In der Adoleszenz löst sich die starke Bindung an die primären Bindungspersonen und dadurch werden weitere Bindungen zu anderen Bezugspersonen, wie z. B. Lebenspartner:innen möglich (Bischof-Köhler, 2010, S. 237).

Die Bindungsverhaltensweisen entwickeln und verändern sich in Abhängigkeit vom Alter des Kindes, dem Verhalten der Eltern bzw. Bezugspersonen und später ebenso vom Verhalten der Lebenspartner:innen (Bowlby, 1973a, S. 280).

2.2.3 Bindungsrepräsentationen

Obwohl Bindung phylogenetisch vorprogrammiert ist, hängt ihre phänotypische Ausprägung von der Qualität des Umgangs der Bindungspersonen mit den Bindungsbedürfnissen des Kindes ab (Grossmann, 2022, S. 30). Demnach ist Bindung kein umweltstabiler Instinkt, „sondern die erfahrungsbedingte, umweltlabile individuelle Ausgestaltung biologischer Anlagen“ (Grossmann, 2012, S. 34). Unterschiede in der Bindung resultieren aus den unterschiedlichen kindlichen Erfahrungen mit ihren primären Bezugspersonen (Bowlby, 1973b, 2019a, 2020a; Gloger-Tippelt & König, 2016; Holl, Vidalón Blachowiak, Wichmann & Taubner, 2020; Lohaus & Vierhaus, 2019; Sroufe, 2002) und sind unbeeinflusst vom Geschlecht des Kindes (Kelly, 2011, S. 112; Kindler, 2019, S. 294) sowie vom sozioökonomischen Status der Eltern (Meins, Bureau & Fernyhough, 2018, S. 1022).

Die individuelle Ausprägung von Bindung bzw. die Bindungsrepräsentation, die das Kind entwickelt, ist vor allem vom Grad der Feinfühligkeit der Fürsorgepersonen abhängig (Gloger-Tippelt & Schlager, 2017, S. 208; Grossmann & Grossmann, 2001, S. 75; Lu, Posada, Trumbell & Anaya, 2018, S. 74; Rozga et al., 2018, S. 160; Spangler, 2019, S. 178). Das Konstrukt der Feinfühligkeit ist facettenreich und umfasst kognitive, affektive und behaviorale Komponenten (Licata, Kristen, Thoermer & Sodian, 2013, S. 80). Feinfühlig zu sein bedeutet, die

kindlichen Bindungssignale zu erkennen, richtig zu interpretieren und prompt sowie angemessen darauf zu reagieren (Aktas, 2020, S. 57; Borg-Laufs et al., 2021; Julius, Langer, Matthes & Uvnäs-Moberg, 2020a; Jungmann, 2019b; Lengning & Lüpschen, 2019; Linberg, Freund & Mann, 2017, S. 29; Suess & Burat-Hiemer, 2009; Walper & Vavrova, 2010; Ziegenhain & Steiner, 2019). Damit einher geht die elterliche Einstellung, das Kind „als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen“ (Becker-Stoll, 2020, S. 155).

Je nachdem, wie feinfühlig sich die Eltern dem Kind gegenüber verhalten und welche Bindungserfahrungen Kinder dementsprechend machen, entwickelt sich eine der vier Bindungsrepräsentationen beim Kind: sichere Bindung, unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente oder desorganisierte Bindung. Die sichere Bindungsrepräsentation, die unsicher-vermeidende und die unsicher-ambivalente Bindung gehören zu den organisierten Bindungsstrategien (Brisch et al., 2018, S. 534; Gloger-Tippelt & Schlager, 2017, S. 213). Diese sind entwickelte funktionale Anpassungsstrategien, mit denen sich die Kinder an das Verhalten ihrer Bindungspersonen angepasst haben und es dem Kind ermöglichen, mit unterschiedlichen oder suboptimalen Betreuungsumgebungen zurechtzukommen (Opie et al., 2020, S. 2). Eine desorganisierte Bindungsrepräsentation gilt hingegen nicht als adaptive Strategie (Brisch et al., 2018, S. 534), sondern als Zerfall oder Zusammenbruch eines zuvor entwickelten organisierten Bindungsmusters (Langer, 2019, S. 50; Main, 2019, S. 126; Wienand, 2019, S. 298) (Kap. 2.2.3.4).

Ein Kind kann zu seinen unterschiedlichen Bezugspersonen unterschiedliche Bindungsstile entwickeln (Stegmaier, 2008). Bei Nicht-Übereinstimmung der personenspezifischen Bindungen zu Mutter und Vater gibt es keinen systematischen Zusammenhang, welches Bindungsmuster einen stärkeren Einfluss auf die Bindungsrepräsentation des Kindes hat (König et al., 2007).

Die kategorialen Bindungsrepräsentationen können auch dimensional auf einem Kontinuum von Bindungssicherheit (von sicher bis hoch unsicher) angeordnet werden (Gloger-Tippelt & König, 2019, S. 27; Grossmann & Grossmann, 2023, S. 146). Kinder mit einer sicheren Bindungsstrategie haben eine hohe, Kinder mit einem unsicheren Bindungsmuster hingegen eine niedrige Bindungssicherheit.

Viele Forscher sprechen Bindungsstrategien eine hohe Stabilität (Fremmer-Bombik, 2019; Frischenschlager, 2004; Grossmann, 2012; Grossmann &

Grossmann, 2023; Lengning & Lüpschen, 2019; Meins et al., 2018, S. 1034) aufgrund der meist gleichbleibenden bindungsbezogenen Umweltbedingungen zu. Treten hingegen tiefgreifende Veränderungen in der Beziehung des Kindes zu den Bezugspersonen ein oder machen Kinder entscheidende andere Bindungserfahrungen, sind die Bindungsmuster veränderbar (Bowlby, 2018; Bretherton, 2016; Kißgen, 2009; Lengning & Lüpschen, 2019; Stegmaier, 2008; Suess & Burat-Hiemer, 2009; Suess, 2011).

Von den vier Bindungsrepräsentationen ist die Bindungsstörung abzugrenzen (Brisch et al., 2018; Minde, 2019; Suess & Zimmermann, 2012; Ziegenhain & Steiner, 2019; Zimmermann & Spangler, 2008). Kinder mit Bindungsstörung haben psychisch kranke Eltern oder zahlreiche abrupte Trennungserfahrungen mit häufigem Wechsel der Betreuungssysteme. Die Bindungsbedürfnisse betroffener Kinder wurden in bedrohlichen und extrem angstausslösenden Situationen absolut nicht adäquat, völlig unzureichend oder sehr widersprüchlich beantwortet (Brisch, 2017, S. 356). Die Bindungsstörung ist eine massive und abnorme Abweichung in der Bindungsentwicklung und bedarf therapeutischer Intervention.

Die Angaben zur Verteilung der Bindungsmuster variieren je nach untersuchter Gruppe (Tabelle 1). In einer gepoolten Analyse von 22 Stichproben mit $N = 887$ ($n = 665$ deutschsprachigen) Kindern im Alter zwischen viereinhalb und achteinhalb Jahren haben Gloger-Tippelt und Kappler (2016) z. B. die Bindungsrepräsentationen der Kinder mit dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) von Gloger-Tippelt und König (2016) erhoben. Es wurden verschiedene Gruppen (Kinder mit und ohne soziale Risiken) und die Gesamtstichprobe auf die Verteilung der Bindungsrepräsentationen untersucht. In der Gesamtstichprobe waren 33,5 Prozent sicher, 35,9 Prozent unsicher-vermeidend, 13,2 Prozent unsicher-ambivalent und 17,5 Prozent desorganisiert gebunden.

In der Untersuchung von Gloger-Tippelt, Vetter und Rauh (2000) wurden 15 deutschsprachige Gruppen ($N = 731$) mit dem Fremde-Situations-Test (FST, Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) bezüglich ihrer Bindungsqualität untersucht. Das Ergebnis zeigte einen prozentualen Anteil von 44,9 Prozent sicher gebundener Kinder, 27,7 Prozent unsicher-vermeidend gebundener, 6,9 Prozent

unsicher-ambivalent gebundener und 19,9 Prozent desorganisiert gebundener Kinder.

In einer Meta-Analyse mit über 200 Studien und N = 10.500 Erwachsenen unterschiedlichen Alters und Geschlechts, mit unterschiedlichem Wohnsitzland, sozioökonomischem und klinischem Status sowie ethnischer Herkunft wurde mit dem Adult Attachment Interview (AAI) (George, Main & Kaplan, 1996) die Bindungsqualität erhoben. Die Berechnung der Verteilung der Bindungsmuster für alle Gruppen unabhängig vom klinischen Status ergab 40 Prozent sicher gebundene, 25 Prozent unsicher-vermeidend, 10 Prozent unsicher-ambivalent und 25 Prozent desorganisiert gebundene Personen. Andere Verteilungen ergaben sich je nach Vorhandensein von Auffälligkeiten oder sozialen Risiken (Tabelle 1) (Bakermans-Kranenburg & van Ijzendoorn, 2009).

Tabelle 1: Verteilung der Bindungsrepräsentationen in verschiedenen Studien

Studie	Angaben zur Gruppe	Anzahl der sicher-gebundenen Kinder (B)	Anzahl der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A)	Anzahl der unsicher-ambivalent gebundenen Kinder (C)	Anzahl der desorganisiert gebundenen Kinder (D)
Gloger-Tippelt und Kappler (2016), N = 887 Kinder, GEV-B	gesamt:	33,5%	35,9%	13,2%	17,5%
	ohne soziale Risiken:	36,6%	36,8%	15%	11,7%
	mit sozialen Risiken:	25,3%	33,5%	8,6%	32,7%
Gloger-Tippelt, Vetter und Rauh (2000), N = 731 Kinder, FST	gesamt:	44,9%	27,7%	6,9%	19,9%
Dietzel, König, Schölmerich und Gawehn (2019), N = 25 Kinder, GEV-B	gesamt:	28%	48%	8%	16%
Julius (2009a), N = 77 Kinder, SAT	mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten:	6,5%	20,8%	9%	63,6%

Studie	Angaben zur Gruppe	Anzahl der sicher-gebundenen Kinder (B)	Anzahl der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A)	Anzahl der unsicher-ambivalent gebundenen Kinder (C)	Anzahl der des-organisiert gebundenen Kinder (D)
Bakermans-Kranenburg und van Ijzendoorn (2009), N = 10500 Erwachsene, AAI	gesamt:	40%	25%	10%	25%
	ohne klinische Auffälligkeiten und ohne soziale Risiken:	50%	24%	9%	16%
	mit klinischen Auffälligkeiten und mit sozialen Risiken:	25%	25%	10%	38%

Aus den Werten der Studien geht hervor, dass die unsicher-ambivalente Bindungsrepräsentation in allen Studien mit Ausnahme der Gruppe ohne soziale Risiken in der Untersuchung von Gloger-Tippelt und Kappler (2016) am seltensten vertreten war. Weitere konkrete Aussagen können aufgrund der sehr unterschiedlichen Verteilungen nicht getroffen werden. Das könnte auf die unterschiedlichen Testverfahren, Altersgruppen und Stichprobengrößen zurückzuführen sein.

2.2.3.1 Sichere Bindung

„Unter einer sicheren Bindung versteht man die vorhersagbare (verlässliche), geschützte und zärtliche seelische Beziehung zu einer Bindungsfigur (der primären oder einer sekundären)“ (Bowlby, 2020b, S. 216). Eine sichere Bindungsrepräsentation (B-Muster) bietet optimale Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung, denn sie gilt als Schutzfaktor gegenüber möglichen Risiken für eine psychopathologische Entwicklung (Aschersleben, 2010; Brisch, 2007; Fischer & Möller, 2023, S. 91; Grossmann, 2022; Kerns & Brumariu, 2016; Lengning & Lüpchen, 2019; van Ijzendoorn et al., 1999; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017; Ziegenhain, 2020; Zimmermann &

Spangler, 2008). Bisherige Forschungen haben sehr eindeutig belegt, dass besonders feinfühliges, sensitives, responsives, kontingentes und promptes elterliches Reagieren auf die Signale ihres Kindes eine optimale Basis für eine sichere und positive Bindungsentwicklung bildet (Ahnert & Spangler, 2014, S. 409; Kelly, 2011, S. 20). Eltern sicher gebundener Kinder erlauben ihren Kindern das gesamte Spektrum an Emotionen zu erleben (Kissgen, Franke, Susewind & Krischer, 2021, S. 4), stärken die positiven Emotionen des Kindes, reduzieren die negativen, räumen Missverständnisse aus (Ahnert & Spangler, 2014) und regulieren somit den Stress des Kindes. Es gibt angemessene klärende Diskurse zwischen den Eltern und dem Kind, in denen es Raum für die Verbalisierung innerer Gefühlszustände, eigener Perspektiven oder von Konfliktursachen gibt. „Eine sichere Bindung macht Gefühle sprachlich bewusst und verbindet sie mit tatsächlichen Erfahrungen. Eine sichere Person erkennt ihre eigenen emotionalen Unsicherheiten, sie kann sie mit Analyse der dafür verantwortlichen Wirklichkeit verbinden“ (Grossmann, 2012, S. 41).

Der natürliche Explorationsdrang wird von Eltern sicher gebundener Kinder unterstützt, wobei die Bezugspersonen eine sichere Basis bzw. einen sicheren Hafen bieten, zu dem das Kind jederzeit zurückkehren kann (Bowlby, 2019b, S. 163). Die für eine sichere Bindungsrepräsentation charakteristisch freie Umwelterkundung ist nur durch ein Gefühl der Sicherheit und eine gute Stressregulation möglich (Dieter et al., 2005; Kelly, 2011; Langer, 2022; Shaver & Mikulincer, 2010). Das freie Explorieren fördert das Selbstvertrauen und Sicherheitsgefühl der Kinder (Walper & Vavrova, 2010, S. 28).

Eine sichere Bindung des Kindes führt zu einem funktionierenden Modell des Selbst als würdig der Fürsorge und der anderen als zuverlässig und vertrauenswürdig (Kelly, 2011, S. 20). Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation haben ein sehr gutes Emotionsverständnis (de Rosnay & Harris, 2002, S. 39), freien Zugang zu ihren Gefühlen, können ihre Emotionen gut regulieren und sich gut in die Gedanken und Gefühle ihres Gegenübers hineinversetzen (ToM) (Denker, 2012, S. 84; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2022, S. 164). Sie sind sozial kompetent, flexibel im Denken, verständnisvoller, fürsorglicher, feinfühlicher, freundlicher und zuversichtlicher, verfügen über bessere Mentalisierungsfähigkeiten, können ihre Aufmerksamkeit besser aufrechterhalten

und sind autonomer. Des Weiteren zeichnen sie sich durch Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit aus, sind beliebte Spielpartner:innen und sowohl seltener an Konflikten beteiligt als auch kompetenter in der Konfliktbewältigung im Vergleich zu Kindern mit anderen Bindungsmustern (Borg-Laufs et al., 2021; Bowlby, 1973b, 2020b; Bretherton & Munholland, 2008; Gloger-Tippelt & König, 2016; K. E. Grossmann & Grossmann, 2009; Julius et al., 2020b; Meins & Russell, 1997; Meins, 1997; Meins, Fernyhough, Russell & Clark-Carter, 2001; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994).

Diese Qualitäten und das Grundvertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln sich weiter und lassen einen Menschen heranreifen, der durch die erlebte Feinfühligkeit zu einem für seine Nachkommen idealen Fürsorgeverhalten fähig ist.

2.2.3.2 Unsicher-vermeidende Bindung

Ein unsicher-vermeidendes Bindungsmuster (A-Muster) ist eine adaptive organisierte Strategie, mit der die Kinder sich an das Verhalten ihrer Bindungspersonen angepasst haben. Die Ausprägung dieser Bindungsstrategie stellt keine optimale Bindungsentwicklung dar, impliziert jedoch allein ohne zusätzliche Risikofaktoren keine Fehlanpassungen im klinischen Sinn (Grossmann & Grossmann, 2001, S. 86). Kinder mit unsicher-vermeidender Bindungsrepräsentation haben Bezugspersonen, die nicht kontingent und feinfühlig Schutz, Nähe, Trost und Sicherheit bieten, sondern Eltern, die sie mit ihren Bindungsbedürfnissen zurückweisen (Bowlby, 2019a, S. 25; Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 127). Die Bindungspersonen unsicher-vermeidend gebundener Kinder haben wenig Körperkontakt zu ihren Kindern und wirken somit kaum beruhigend auf die Physiologie des Kindes ein (Ahnert, 2020, S. 88). Bei negativen Erlebnissen oder Gefühlen werden die Kinder abgelehnt oder sogar bestraft (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 32).

Die Anpassung an das elterliche Verhalten erfolgt durch die Strategie der Vermeidung (Brisch et al., 2018, S. 534). Die durch die chronische Zurückweisung der Eltern ausgelösten negativen Gefühle werden vermieden, indem sich die Kinder in emotional schwierigen und belastenden Situationen gar nicht erst an die Eltern wenden, nicht die Nähe und den Schutz ihrer Bindungspersonen suchen (Langer,

2019, S. 27) und kein bzw. wenig Bindungsverhaltensweisen zeigen. Stattdessen explorieren sie verstärkt ihre Umgebung und wenden sich z. B. Spielsachen oder anderen Objekten zu (Julius, 2014, S. 5). Die Erkundung ihrer Umwelt ist für unsicher-vermeidend gebundene Kinder allerdings nicht stressfrei, konzentriert und mit dem Gefühl der Sicherheit möglich wie für die Kinder mit sicherem Bindungsmuster. Sie erforschen ihre Umgebung aufgrund der chronischen Zurückweisung mit erhöhtem Stresspegel, eingeschränkter Konzentration und einem reduzierten Sicherheitsgefühl. Diese Einschränkungen haben zur Folge, dass wesentliche Lernprozesse, u. a. im Bereich der Kognition, Emotion und Problemlösekompetenz trotz erhöhtem Explorationsverhalten beeinträchtigt sind. Kinder mit unsicher-vermeidender Bindungsrepräsentation haben eingeschränkten Zugang zu ihren (bindungsbezogenen) Gefühlen, unterdrücken eigene negative Emotionen (Angst, Ärger, Traurigkeit), sind weniger empathisch, weniger verständnisvoll, weniger fürsorglich und weniger flexibel im Denken als sicher gebundene Kinder (Gloger-Tippelt & König, 2016; Julius et al., 2020b). Gegenüber ihren eigenen Nachkommen fällt es unsicher-vermeidend gebundenen Erwachsenen schwer, die Bindungssignale ihres Kindes richtig wahrzunehmen, zu verstehen und infolgedessen feinfühlig darauf zu reagieren.

2.2.3.3 Unsicher-ambivalente Bindung

Auch das zweite unsichere Bindungsmuster, die unsicher-ambivalente Bindungsrepräsentation (C-Muster) ist eine adaptive, organisierte Strategie, welche eine optimale Anpassung der Kinder an das suboptimale Verhalten ihrer Bindungspersonen darstellt, doch keine ideale Bindungsentwicklung ist.

Die Eltern von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern bieten keine(n) verlässliche(n) und nicht immer responsive(n) feinfühlig(e)n Schutz, Nähe, Trost und Sicherheit (Bowlby, 2019a, S. 25). Sie reagieren für das Kind nicht vorhersehbar, in manchen Situationen sehr prompt und feinfühlig, in anderen Situationen wiederum gar nicht oder deutlich zeitverzögert, manchmal auf unangemessene und unsensible Weise oder sie greifen in Situationen ein, in denen das Kind gerade gar kein Bindungsverhalten zeigt. Somit werden die Bindungsbedürfnisse der Kinder zeitweise sehr sensibel und kontingent z. T. durch

Nähe und liebevollen Körperkontakt befriedigt und der Stress reguliert, phasenweise werden die kindlichen Bedürfnisse aber auch ignoriert. Die Reaktionen der Bindungspersonen auf die Bindungsbedürfnisse sind inkohärent und das Fürsorgeverhalten widersprüchlich. Dementsprechend sind die Bezugspersonen beim Kind als unberechenbar hinsichtlich ihrer Responsivität repräsentiert (Julius, 2003, S. 226). Das Kind kann sich der Verfügbarkeit und dem Schutz ihrer Bindungspersonen nicht sicher sein, wodurch eine unsicher-ambivalente Bindung entsteht (Langer, 2019, S. 28; Lengning & Lüpschen, 2019, S. 64–65).

Das inkonsistente Fürsorgeverhalten führt dazu, dass das Kind als Anpassungsstrategie eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf die Bindungsperson richtet, indem es in besonderem Maße die Nähe, Unterstützung, Sicherheit und den Schutz der Bezugspersonen sucht, sich intensiv an sie klammert und somit selten und wenn dann ängstlich seine Umwelt erkundet (Bowlby, 2019a, S. 25). Der Explorationsdrang der Kinder ist gehemmt, wodurch Erfahrungen verhindert werden, „die dem Kind die eigene Kompetenz/Selbstwirksamkeit vermitteln und ihm damit zur Verselbstständigung helfen könnten“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 217). Im Gegensatz zu Kindern mit unsicher-vermeidendem Bindungsmuster, bei denen das Explorationsverhalten durch die chronische Zurückweisung gesteigert ist, ist es bei unsicher-ambivalent gebundenen Kindern häufig inaktiv. Die eingeschränkte Erkundung der Umwelt hat auch Auswirkungen auf das Denken, Fühlen, Handeln, Lernen, die Eigenaktivität sowie die Problemlösekompetenz der Kinder.

Die Ambivalenz des Kindes zeigt sich durch das einerseits übermäßige, ängstliche und zugleich übertriebene Anklammern an die Eltern und andererseits durch den massiven Ärger und die Wut, die die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder ihren Bezugspersonen aufgrund der Ungewissheit und Unzuverlässigkeit gegenüber empfinden (Julius, 2014, S. 5; Wienand, 2019, S. 298). Kinder mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster zeigen sich in ihrer Entwicklung häufig sehr anhänglich, sind unselbstständig, haben ein negatives Selbstbild bzw. wenig Selbstvertrauen aufgrund der fehlenden bedingungslosen und permanenten elterlichen Fürsorge, erleben ihre Gefühle sehr stark bzw. dramatisch, können diese Emotionen schlecht regulieren, sind weniger empathisch, weniger verständnisvoll,

weniger fürsorglich und weniger flexibel im Denken als sicher gebundene Kinder (Gloger-Tippelt & König, 2016; Julius et al., 2020b; Wienand, 2019). Als spätere Fürsorgepersonen können unsicher-ambivalent gebundene Menschen die Bedürfnisse ihres Kindes schwer erkennen und richten ihren Fokus vornehmlich auf ihre eigenen Emotionen mit dem Hang zur Dramatisierung der eigenen Bedürftigkeit.

2.2.3.4 Desorganisierte Bindung

Die desorganisierte Bindungsrepräsentation (D-Muster) stellt ebenfalls einen Versuch der Kinder dar, sich an ihre Umweltbedingungen anzupassen, jedoch kann keine der drei organisierten Bindungsmuster konsistent aufrechterhalten werden (Beebe et al., 2017, S. 56). Weder die Strategie Nähe zu suchen (B-Muster), noch die Strategie Bindungswünsche zu maximieren (C-Muster) oder die Bindungswünsche zu deaktivieren (A-Muster) stellen eine adäquate und dauerhaft nützliche Anpassung an das Verhalten der Bindungspersonen dar (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 35). Der desorganisierte Bindungsstil bedeutet ein Risikofaktor für die Entwicklungspsychopathologie und eine höhere Vulnerabilität für abweichende Entwicklungsprozesse (Bowlby, 1952; Groh & Narayan, 2019; Schleiffer, 2009; van Ijzendoorn et al., 1999; Zimmermann & Spangler, 2008, S. 699).

Die Eltern desorganisiert gebundener Kinder sind nicht fürsorglich, feinfühlig, sensitiv und kontingent verfügbar. Sie sind hilflos z. T. ängstlich im Umgang mit ihren Kindern, bieten keine Sicherheit, weisen ihre Kinder zurück, vernachlässigen sie, sind übermäßig aggressiv oder strafend, drohen mit Trennungen oder lassen sie länger allein (Ziegenhain, 2020, S. 6). Hinzu kommt, dass Kinder mit desorganisiertem Bindungsmuster oft traumatische Erfahrungen mit ihren Bezugspersonen machen mussten, wie z. B. physische oder psychische Misshandlungen oder sexueller Missbrauch (Gloger-Tippelt & König, 2016; Julius, 2014; Kissgen et al., 2021; Lohaus & Vierhaus, 2019). Somit wird die Bindungsfigur selbst zum Auslöser von Angst- und Stresszuständen des Kindes. Eine paradoxe Situation entsteht für das Kind, denn der phylogenetisch vorprogrammierte Impuls, Sicherheit, Schutz und Stressregulation bei den

Bezugspersonen zu suchen, kollidiert mit der Angst vor ihnen. Das Bedürfnis sowohl nach Nähe als auch nach Flucht treffen aufeinander. „Wenn eine dieser beiden konfligierenden Tendenzen angeregt wird, so wird zweifellos auch die andere aktiviert, und es bildet sich unvermeidlich eine positive Feedback-Schleife, die zu Störungen der Organisation des Verhaltens führt“ (Hesse & Main, 2017, S. 244). Eine Stressreduktion durch die Eltern ist bei desorganisiert gebundenen Kindern nicht möglich. Deshalb haben die Kinder mit desorganisierter Bindungsrepräsentation ein sehr hohes Stresslevel (Berry, Blair, Willoughby, Granger & Mills-Koonce, 2017; Köhler-Dauner, 2020; Ludmer Nofech-Mozes, Jamieson, Gonzalez & Atkinson, 2020) mit weitreichenden Folgen.

Desorganisiert gebundene Kinder explorieren aufgrund ihres permanent hohen Stress- und Angstlevels weniger und mit verminderter Konzentration ihre Umwelt, wodurch ihnen viele wertvolle Lernerfahrungen verborgen bleiben (Grossmann & Grossmann, 2023; Spitzer, 2006). Zudem beeinträchtigt der chronische Stress die Speicherung von Informationen im Arbeitsgedächtnis sowie die Speicherung und den Abruf von Inhalten aus dem Langzeitgedächtnis (Julius et al., 2020b), aber auch die weiteren exekutiven Funktionen, wie die Inhibition und die kognitive Flexibilität sind eingeschränkt (Diamond, 2013). Kinder mit desorganisiertem Bindungsstil haben ein geringes Selbstvertrauen, sehr geringe soziale Kompetenzen, einen sehr eingeschränkten Zugang zu ihren eigenen Emotionen, dysfunktionale oder unzureichende Emotionsregulationsstrategien, sind kaum empathisch, haben wenige bis keine Freunde, häufige Konflikte und zeigen aggressives und feindseliges Verhalten (Bowlby, 2021; Gloger-Tippelt & König, 2016; Julius et al., 2020b). Auch eine Art Kontroll- und Dominanzstreben gegenüber den Eltern wird beobachtet und es kann zur Rollenumkehr kommen, in der die desorganisiert gebundenen Kinder die Elternrolle übernehmen und sich um ihre Eltern und deren Bedürfnisse kümmern (Bowlby, 2018, S. 104).

Die traumatischen und extrem schmerzvollen und bedrohlichen Bindungserfahrungen werden von Kindern meist in sogenannten abgetrennten Systemen außerhalb der bewussten Wahrnehmung als Schutz vor den überwältigend beängstigenden Gefühlen und zur psychischen Abwehr abgespeichert (Geddes, 2020; Julius, 2014; Julius et al., 2020b).

Infolge des eingeschränkten Zugangs zu den eigenen Emotionen, der mangelnden Empathie und fehlenden Emotionsregulationsstrategien sowie dem Drang nach Kontrolle sind die Fürsorgefähigkeiten von desorganisiert gebundenen Personen auch deutlich gemindert.

2.3 Theoretische Zusammenhänge von Bindungsrepräsentationen und sprachlicher Entwicklung

Obwohl zahlreiche Studien in diesem Forschungsgebiet durchgeführt wurden (Kap. 2.4), gibt es kaum Überlegungen zum möglichen kausalen Zusammenhang. Die Aussage, dass die Bindungsentwicklung eng mit den sprachlichen Interaktionen und der Kommunikation verbunden ist, findet sich in vielen wissenschaftlichen Beiträgen, u. a. bei Assous et al. (2018), Achhammer (2014), Bell (2020), Klann-Delius (2017), Kelly (2015), Langer (2022), Rauh (2014), van Ijzendoorn et al. (1995) und Weltzien et al. (2017). Assous et al. (2018) präzisieren diese enge Verbindung als Teil eines zirkulären Prozesses: „The relation between language development and attachment is not linear, but is rather part of a circular process that takes place in the early interaction between the child and his caregivers” (Assous et al., 2018, S. 2). Demnach hängen die Bindungs- und die Sprachentwicklung voneinander ab und bedingen sich wechselseitig. Denn eine sichere Bindung ist eine wichtige Grundlage (nicht nur) für den Spracherwerb (Abarca et al., 2010; Becker Razuri et al., 2017; Butzkamm & Butzkamm, 2019; Jungmann, 2017; Kannengieser, 2023; Klann-Delius, 2022; Korntheuer et al., 2010; Papoušek, 2013; Sassenroth-Aebischer, 2009; Wadepohl, 2017). Doch auch die sprachliche Interaktion zwischen Eltern und Kind ist wesentlich und maßgebend für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von kindlichen Bindungsstrategien (Assous et al., 2018; Borelli et al., 2017; Fonagy et al., 2022; Lohaus & Vierhaus, 2019; Weltzien et al., 2017).

Wie diese beiden Entwicklungsbereiche zusammenwirken, dazu haben van Ijzendoorn et al. (1995) bereits vor 30 Jahren insgesamt vier Hypothesen aufgestellt: (1) *Bindungsexplorationshypothese*, (2) *Hypothese des sozialen*

Netzwerks, (3) Bindungs-Lehr-Hypothese, (4) Variante der Bindungs-Kooperations-Hypothese.

- (1) Nach der *Bindungsexplorationshypothese* sind sicher gebundene Kinder eher bereit, mit ihren Bezugspersonen zu interagieren und zu kommunizieren und sind stärker motiviert, Sprache zu erforschen als Kinder mit unsicherer Bindung.
- (2) Mit der *Hypothese des sozialen Netzwerks* stellen sie die Vermutung auf, dass unsicher gebundene Kinder sowohl zu ihren Bezugspersonen als auch zu Gleichaltrigen sowie nicht elterlichen Erwachsenen schlechtere Beziehungen haben. Deshalb kommen sie weniger mit der Sprache der Erwachsenen oder anderer Kinder in Berührung und provozieren auch ein weniger reichhaltiges sprachliches Umfeld.
- (3) Ihre *Bindungs-Lehr-Hypothese* besagt, dass Eltern von Kindern mit vermeidendem oder ambivalentem Bindungsverhalten weniger bereit und in der Lage sind, auf die Äußerungen ihrer Kinder zu reagieren und damit zu einem Kreislauf von geringer Motivation und geringer Sprachkompetenz beitragen.
- (4) Die vierte Hypothese des Forschungsteams zum Zusammenhang zwischen Bindungs- und Sprachentwicklung ist eine *Variante der Bindungs-Kooperations-Hypothese*. Hierbei wird vermutet, dass die Sprachkompetenz des Kindes unter dem Niveau seiner Leistungen liegt, da die Sprachfähigkeiten des Kindes in den Studien ihrer Metaanalyse im Kontext der Eltern-Kind-Interaktionen gemessen werden.

Neben den vier Hypothesen von van Ijzendoorn et al. (1995) gibt es wenige weitere Überlegungen im wissenschaftlichen Diskurs zu einem möglichen kausalen Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Sprachkompetenz.

Viernickel (2007) bezieht sich nicht direkt auf die *Bindungsexplorationshypothese (1)* von van Ijzendoorn et al. (1995), stellt aber ebenfalls heraus, dass Kinder mit einer sicheren Bindung ihre Umgebung (Kap. 2.2.3.1) und die Sprache freier erkunden und dass sie sich auch in Situationen mit hohem Anregungs- und Komplexitätsgehalt neugierig hineinbegeben. Grossmann und Grossmann (2009) betrachten den Zusammenhang nicht aus der Perspektive des Kindes, das in Abhängigkeit von seiner Bindungsrepräsentation seine Umgebung exploriert,

sondern fokussieren sich auf den elterlichen Einfluss: „Sprachliche Mitteilungen von Eltern in sicheren Beziehungen sind anders und hinterlassen andere Spuren als in unsicheren“ (S. 140). Bereits vor 50 Jahren stellte Bowlby (1973a) fest, dass die frühe Phase des Babbelns (Kap. 2.1.3.2) ein sozialer Auslöser ist und in Abhängigkeit von den mütterlichen Reaktionen durch Lächeln und Ansprache des Kindes oder fehlende Mimik und sprachliche Reaktionen im Sichtfeld des Kindes häufiger oder seltener beim Kind beobachtet wird (S. 235). Feinfühlig und unterstützende Bezugspersonen thematisieren Gefühle, Wahrnehmungen, Absichten und emotionale Zustände in einer kontingenten, kollaborativen Kommunikation mit ihrem Kind, wodurch sie sowohl die innere Integration dieser Beziehungserfahrungen für die Entwicklung einer sicheren Bindung beim Kind fördern (Siegel, 2010) als auch den Auf- und Ausbau des Emotionswortschatzes (Becker Razuri et al., 2017). Durch den feinfühlig-sprachlichen Umgang mit den Emotionen des Kindes, sammelt es „zunehmend explizites Wissen über Gefühle und setzt Sprache ein, um ihnen in Abhängigkeit von seinen Bindungserfahrungen Ausdruck zu verleihen“ (Zellmer, 2008, S. 13). Kinder feinfühlig-elterlicher Eltern sind durch „erfolgreiche sprachliche Ko-Konstruktionen von Bindungserlebnissen und Gefühlen“ in der Lage, kohärente Lebensgeschichten zu erzählen (Grossmann & Grossmann, 2001, S. 101). Eltern, die ihren Kindern keine klaren, einfühlsamen Worte zu den erlebten z. T. bedrohlichen Situationen geben, sondern unwirkliche, negierende oder verzerrende Erklärungen, verursachen dadurch die konfuse, inkohärente Abspeicherung dieser Erlebnisse. In Folge dessen sind diese Kinder nicht fähig, eindeutig, nachvollziehbar, stringent und klar darüber zu erzählen. Werden hingegen keine Worte für die Geschehnisse gefunden, dann kann das Erlebte nicht integriert werden. Das desintegrierte Erleben schränkt in der Folge die Verbindung zur Sprache ein (Frischenschlager, 2004). Diese Feststellungen entsprechen der *Bindungs-Lehr-Hypothese (3)* von van Ijzendoorn et al. (1995).

Zu den theoretischen Überlegungen zwischen den Bindungsrepräsentationen und der kindlichen Sprachentwicklung lässt sich insgesamt resümieren, dass gegenseitige Einflüsse gesehen werden, jedoch ein möglicher kausaler Zusammenhang zwischen den Entwicklungsbereichen noch nicht umfassend betrachtet wurde.

2.4 Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Sprach- und Bindungsentwicklung

In diesem Kapitel wird ein detaillierter Forschungsüberblick über den Zusammenhang zwischen Sprach- und Bindungsentwicklung gegeben (Kap. 2.4.1 und 2.4.2). Anschließend werden die bisherigen Erkenntnisse zu diesem Forschungsgebiet zusammengefasst sowie die Forschungslücke herausgearbeitet, die mit dieser Arbeit geschlossen werden soll.

In den Forschungsstand sind alle Studien einbezogen, die bis zum Zeitpunkt der Recherche für die Erstellung dieser Arbeit in den Datenbanken Psynindex, PsycInfo, PubPsych, Karlsruher Virtueller Katalog, googlescholar und FIS Bildung aufgeführt waren. Für die Suche nach relevanter Literatur kamen die „Methode der konzentrischen Kreise“, die vorwärts gerichtete Suche, eine systematische Suche sowie Regalrecherchen zur Anwendung.

Wissenschaftler:innen sind in den 20 Studien, die folgend vorgestellt werden, Forschungsfragen zum Zusammenhang zwischen den kindlichen Bindungsrepräsentationen und der Sprachentwicklung sowie zu Unterschieden in den Sprachkompetenzen von Vorschulkindern mit verschiedenen Bindungsrepräsentationen nachgegangen. Die jeweilige konkrete Forschungsfrage, die eingesetzten Untersuchungsverfahren und die rekrutierten Proband:innen variieren jeweils. Die Darstellung der Studienlage ist deshalb hier folgendermaßen gegliedert:

- Studien, die sowohl die Bindungsrepräsentationen als auch die Sprachentwicklung mit standardisierten Testverfahren erhoben haben (Kap. 2.4.1).
- Studien, die die Bindungsstrategie mit einem standardisierten Erhebungsverfahren ermittelt haben, den Sprachentwicklungsstand aber durch die subjektive Einschätzung der Mutter (Kap. 2.4.1).
- Studien, die Zusammenhänge zwischen Bindungsentwicklung und einzelnen Sprachebenen untersucht haben (jeweils sortiert nach Sprachebene, angewendeten Erhebungsverfahren und Ergebnis, Kap. 2.4.2).

2.4.1 Studien zum Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand

Die bekannteste und meistzitierte Studie zum möglichen Zusammenhang zwischen Bindung und kindlicher Sprachkompetenz ist die Metaanalyse von van Ijzendoorn, Dijkstra und Bus (1995). Für diese Metastudie wurden sieben Studien mit $N = 303$ Proband:innen ausgewählt. Auf der Grundlage von Untersuchungsverfahren wie z. B. dem Bestimmen der durchschnittlichen Äußerungslänge, der Überprüfung des Sprach- bzw. Wortverständnisses oder einem standardisierten Sprachentwicklungstest wurden die Daten zur Sprachkompetenz erhoben. Die Untersuchung ergab eine kombinierte Effektstärke von $r = .28$. Vier der sieben nach eindeutigen Qualitätsmerkmalen ausgewählten Studien wiesen dabei signifikante Effektgrößen auf. Demnach sind sicher gebundene Kinder sprachlich kompetenter als unsicher gebundene. Das Ergebnis deutet auf einen engen Zusammenhang zwischen der Qualität der Bindung eines Kindes und seinem Sprachentwicklungsstand hin (van Ijzendoorn et al., 1995).

Die Forschergruppe Korntheuer, Lissmann und Lohaus stellte ebenfalls in ihren Studien 2007 und 2010 deutliche Zusammenhänge zwischen der Bindungs- und Sprachentwicklung fest. Im Rahmen ihrer Untersuchungen haben sie bei $N = 87$ Kindern im Alter von einem Jahr die Bindungsqualität mit dem Fremde-Situations-Test (FST, Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) sowie die Bindungssicherheit mit dem Attachment Q-Sort (AQS, Waters & Deane, 1985) erhoben. Die Untersuchung des allgemeinen kindlichen Entwicklungsstandes erfolgte im Alter von einem und zwei Jahren mit dem Entwicklungstest 6 Monate - 6 Jahre (ET6-6) (Petermann, Stein & Macha, 2004) und die Diagnostik des Sprachentwicklungsstandes wurde im Alter von zwei Jahren mit dem Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2) (Grimm, Aktas & Frevert, 2000) durchgeführt. Sicher gebundene Kinder wiesen mit einem Jahr im ET6-6 signifikant höhere Werte in der expressiven Sprachentwicklung auf und im Alter von zwei Jahren im SETK-2 und im ET6-6 eine bessere rezeptive Sprachentwicklung als unsicher gebundene Kinder. Die Forschenden stellten zudem fest, dass unsicher gebundene Kinder nicht grundsätzlich an

schwerwiegenden Sprachentwicklungsstörungen leiden (Korntheuer et al., 2007, 2010).

Mit den Daten aus der National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care untersuchten Belsky und Fearon (2002) u. a. die Auswirkungen der Bindungssicherheit, die im Alter von 15 Monaten bei $N = 946$ Kleinkindern mit dem FST erhoben wurde, auf deren sprachliche Fähigkeiten im Alter von drei Jahren, gemessen mit dem Reynell Developmental Language Scales (Reynell) (Garvey-Cecchetti, 1991). Die Ergebnisse zeigten, dass die frühe Bindung die sprachlichen Fähigkeiten vorhersagt und dass die Gruppe der sicher gebundenen Kinder im Gegensatz zu den anderen Bindungsrepräsentationen keine Abnahme der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit mit zunehmendem sozialen Risiko aufweist (Belsky & Fearon, 2002).

Murray und Yingling (2000) führten eine Studie durch, in der sie das Bindungsmuster von $N = 58$ Zweijährigen, deren Sprachentwicklungsstand und die häusliche Unterstützung untersuchten, um einen Zusammenhang zwischen diesen Bereichen zu erforschen. Die Bindung wurde bei den Kindern im Alter von 21 Monaten mit dem FST erhoben, der Sprachentwicklungsstand mit dem Receptive and Expressive Emergent Language Scale (REEL) (Bzoch & League, 1971) im Alter von 24 Monaten und die häusliche Unterstützung wurde von geschulten Beobachtern während eines Hausbesuchs mithilfe des Home Inventory (Caldwell & Bradley, 1979) eingeschätzt, als das Kind neun Monate alt war. Hierbei wurde u. a. die Auswahl des Spielzeuges beurteilt und das Ausmaß der Unterstützung der Lernprozesse des Kindes durch die Mutter. Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang mittlerer Stärke ($r = .36$) zwischen dem Ausmaß der häuslichen Unterstützung, der Bindungssicherheit des Kindes und dem Sprachverständnis. Insgesamt schnitten die sicher gebundenen Kinder in den Sprachtests sowohl rezeptiv als auch expressiv signifikant besser ab als unsicher gebundene (Murray & Yingling, 2000).

Spieker et al. (2003) haben $N = 179$ Mütter mit geringem Einkommen für ihre Studie rekrutiert. Sie testeten u. a. die Bindungssicherheit der Kinder mit dem FST im Alter von einem Jahr, die rezeptiven und expressiven sprachlichen Fähigkeiten mit der Preschool Language Scale-3 (Zimmermann, Steiner & Pond, 1992) im Alter

von zwei Jahren und den rezeptiven Wortschatz mit dem Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R) (Dunn & Dunn, 1981) im Alter von drei Jahren. Außerdem ließen sie die Mütter den MacArthur Communicative Development Inventory, Short Form Level IIB Einschätzungsbogen für den aktiven Wortschatz (Fenson et al., 2000) ausfüllen, als ihre Kinder zwei und drei Jahre alt waren. Kinder mit sicherer Bindung erzielten bei den Untersuchungen der Sprachfähigkeiten höhere Werte. Die Forschergruppe konnte bei Dreijährigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und sprachlichen Fähigkeiten nachweisen (Spieker et al., 2003).

Den positiven Zusammenhang zwischen sicher gebundenen Mutter-Kind-Dyaden, deren entwicklungsförderliche Kommunikation und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder konnten Teufl et al. (2020) auch für Vater-Kind-Dyaden in signifikantem Ausmaß bestätigen. Dazu führten sie mit $N = 100$ Kindern im Alter zwischen 12 und 24 Lebensmonaten während zwei Hausbesuchen jeweils den AQS (Waters & Deane, 1985) durch, um die Bindungssicherheit der Vater-Kind- und Mutter-Kind-Dyaden getrennt auf nähesuchendes und exploratives Verhalten des Kindes zu beobachten. Mit der Bayley Scales of Infant and Toddler Development (Bayley, 2006) wurden umfangreich die rezeptiven und expressiven sprachlichen Leistungen der Kinder getestet. Außerdem wurden Bilderbuchbetrachtungen zwischen den Elternteilen und deren Kind videografiert und der sprachförderliche Sprechstil eingeschätzt (Teufl et al., 2020).

Die aktuellste Studie zum Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Sprachentwicklung hat Assous et al. (2018) in Frankreich mit $N = 69$ Kindern im Alter zwischen vier und neun Jahren durchgeführt. Im Rahmen der Untersuchung wurden $n = 46$ Kinder mit diagnostizierter Sprachentwicklungsstörung und $n = 23$ Kinder ohne sprachliche Auffälligkeiten zum einen mit dem Attachment story completion task (ASCT) (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) sowie mit zwei unterschiedlichen Sprachtests, dem Evaluation du Langage Oral (ELO) (Khomsy, 2001) und dem Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage (N-EEL) (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) untersucht. Das Ergebnis zeigte, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, mit Ausnahme von Kindern mit expressiven Sprachstörungen, signifikant seltener sicher und häufiger desorganisiert gebunden sind als sprachlich unauffällige Kinder (Assous et al., 2018).

Die bisher vorgestellten Studien konnten positive Zusammenhänge zwischen den beiden kindlichen Entwicklungsbereichen Bindung und Sprache feststellen. Zu diesem Ergebnis kommen auch die folgenden zwei Studien. Zur Messung des kindlichen Sprachentwicklungsstandes diente hier jedoch kein standardisierter Test, sondern die mütterliche Einschätzung der sprachlichen Leistungen, was bei der Einschätzung der Gültigkeit der Ergebnisse Beachtung finden sollte.

Meins (1998) hat für ihre Studie $N = 48$ ca. einjährige Kinder rekrutiert und deren Bindungsqualität mit dem FST (Ainsworth et al., 1978) erhoben. Die generelle Sprachkompetenz der Kinder und der kindliche Wortschatz wurden auf der Grundlage einer Einschätzung der Mutter, die zu mehreren Zeitpunkten erbeten wurde, ermittelt. Ziel der Studie war es, den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit, dem Spracherwerb und der mütterlichen Bedeutungszuschreibung für die frühen Lautäußerungen ihrer Kleinkinder zu untersuchen. Herausgefunden wurde, dass die sicher gebundenen Kinder unter den ersten 25 Wörtern einen höheren Anteil an gewöhnlichen Substantiven, aber ebenso an sogenannten Nicht-Standard-Wörtern und einen geringeren Anteil an eingefrorenen Phrasen zeigten. Außerdem wiesen Kinder mit sicherer Bindung im Alter von 20 Monaten einen größeren Wortschatz auf als Kinder mit unsicherer Bindung. Mütter von sicher gebundenen Kindern neigten eher dazu, den frühen Lautäußerungen ihrer Kinder eine Bedeutung zuzuschreiben als die Mütter der unsicheren Gruppe, da sie von weniger bedeutungsloser Sprache ihrer Kinder berichteten. Diese Erkenntnis wird von Meins als ursächlich für die Sprachentwicklungsunterschiede der Kinder interpretiert (Meins, 1998).

Den Einfluss von Bindungssicherheit auf die sprachliche Entwicklung untersuchten auch Costantini et al. (2011). Dafür führten sie eine Längsschnittstudie mit $N = 40$ Mutter-Kind-Dyaden durch. Die Bindungssicherheit des Kindes wurde im Alter von 24 Monaten anhand von geschulten Beobachtern mit dem Attachment Q-Sort (Waters & Deane, 1985) und die sprachlichen Fähigkeiten im Alter von 24 und 30 Monaten anhand von Beobachtungen und Berichten der Mutter untersucht. Die Forschergruppe hat festgestellt, dass die Bindungssicherheit mit den sprachlichen Fähigkeiten korreliert ($r = .35$ bis $r = .41$) (Costantini et al., 2011).

Die einzige Studie, die keinen Zusammenhang zwischen den kindlichen Sprachfähigkeiten und der Bindungssicherheit nachweisen konnte, ist die von der Forschergruppe Becker Razuri et al. (2017). In ihrer Studie untersuchten sie an einer Stichprobe von $N = 35$ Mutter-Kind-Paaren vorrangig die Verbalisierung mentaler Zustände durch die Mutter und deren Auswirkungen auf das sozio-kognitive Verständnis des Kindes. Dazu haben sie u. a. die Bindung bei den zwölf Monate alten Kindern mit dem FST erhoben, die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten im Alter von 20 Monaten mit dem Sequenced Inventory of Communication Development (SICD-R) (Hendrick, Prather & Tobin, 1984) und im Alter von 52 Monaten mit dem PPVT-R (Dunn & Dunn, 1981). “On the whole, children’s general language abilities were unrelated to mother’s age [...], mother’s education, child’s gender, or attachment security” (Becker Razuri et al., 2017, S. 335). Dennoch kamen sie zu der Erkenntnis, dass die Mütter der $n = 27$ sicher gebundenen Kinder andere Arten und Muster von mentalen Zustandswörtern verwendeten als die $n = 8$ Mütter der Kinder mit unsicherer Bindung (Becker Razuri et al., 2017).

Als Resümee lässt sich zu den bisher vorgestellten Studien und deren Ergebnissen zum Zusammenhang zwischen der Bindungs- und Sprachentwicklung festhalten, dass bis auf die zuletzt aufgeführte Studie, alle Studien Zusammenhänge in unterschiedlichem Ausmaß finden konnten. Becker Razuri et al. (2017, S. 335) leiten ihre Ergebnisse aus einer kleinen Stichprobe ab. Die Teilstichprobe von lediglich $n = 8$ Müttern könnte für die fehlende Signifikanz der Ergebnisse verantwortlich sein.

2.4.2 Studien zum Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und einzelnen Sprachebenen

Die nun folgenden Studien haben nicht den Zusammenhang zwischen der allgemeinen Sprachkompetenz und den Bindungsrepräsentationen untersucht, sondern einzelne Sprachebenen bzw. sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit von der Bindungsentwicklung betrachtet. Studien, die die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten oder die morphologisch-syntaktischen Leistungen der Kinder separat im Zusammenhang mit den Bindungsstrategien untersuchen, wurden bei Entstehung der Arbeit nicht gefunden.

Studien zum Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene

Forschungen zum Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen und den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern haben Main, Kaplan und Cassidy (1985), Kelly (2011) und (2015), Bretherton et al. (1990), Assous et al. (2018), Leibowitz et al. (2002), McCabe, Peterson und Connors (2006), Klann-Delius und Hofmeister (1997), Moss und St. Laurent (2001), Lemche et al. (2007) sowie Beebe et al. (2017) durchgeführt. Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder wurde in den Studien auf der Basis von Gesprächs- bzw. Interaktionsanalysen oder durch Analyse der Geschichtenergänzungen vom ASCT erhoben. Es wurde kein spezielles, standardisiertes Testverfahren zur Erfassung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eingesetzt.

Erstmals in der Forschungsgeschichte zeigte die vielbeachtete und häufig zitierte Studie von Main, Kaplan und Cassidy (1985) sprachliche Unterschiede der untersuchten Kinder in Abhängigkeit von deren Bindungsrepräsentation. Von N = 44 Eltern-Kind-Paaren wurde jeweils die Bindungsqualität erhoben, bei den Kindern im Alter von einem Jahr mit dem FST und im Alter von sechs Jahren mit dem SAT. Die Bindungsrepräsentationen der Eltern wurden mit dem Adult Attachment Interview (AAI) erhoben. Beobachtet und videografiert wurde außerdem das Verhalten der sechsjährigen Kinder während der ca. einstündigen Trennung von ihren Eltern und insbesondere die Wiedersehenssituation. Die

Auswertung ergab, dass die sicher gebundenen sechsjährigen Kinder offener, flüssiger, kohärenter und mehrperspektivisch über die Trennung sprachen:

The secure 6-year-olds seemed to have free ranging access to affect, memory, and plans, whether in forming speech in conversation with the parent or in discussing imagined situations relevant to attachment. Early in the reunion, they confidently initiated proximity or interaction. Speech flowed readily without false starts or pauses. These children seemed at ease in exploring feelings during the separation interview and had ideas (interestingly unique to each child) regarding constructive interactions that a child might take in response to a projected 2- week separation from the parents. (Main et al., 1985, S. 95–96)

Der größte Zusammenhang zeigte sich zwischen der emotionalen Offenheit der Kinder im Interview und der Bindungssicherheit ($r = .68$). Unsicher-vermeidend gebundene Kinder tendierten dagegen eher zur Vermeidung des emotionalen Themas der jeweiligen SAT-Geschichte und auch in der Wiedersehenssituation lenkten sie ihre Aufmerksamkeit von den Eltern ab. Die Eltern von vermeidend gebundenen Kindern konzentrierten sich in dem Gespräch nach dem Wiedersehen auf Objekte und Aktivitäten, weniger auf Gefühle.

Desorganisiert gebundene Kinder zeigten beim Wiedersehen ein kontrollierendes, strafendes oder unangemessen fürsorgliches Verhalten, das der Rollenumkehr entspricht. Der Sprachgebrauch war unflüssig. Auf Fragen in Bezug auf die Trennung von ihren Eltern reagierten sie gestresst, schweigsam, irrational oder deprimiert und gaben z. T. unpassende bzw. inkohärente Antworten.

Insgesamt war die Kommunikation der sicher gebundenen Kinder mit ihren Bindungspersonen freier, ungestörter und harmonischer im Vergleich zu Kindern mit anderen Bindungsstrategien (Main et al., 1985).

Zum Einfluss der Bindungssicherheit auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion und auf die narrativen Fähigkeiten von Kleinkindern konnte Kelly (2011) und (2015) folgende Erkenntnisse mit ihren Studien zum Forschungsfeld beitragen:

- Mütter von sicher gebundenen Kindern geben während einer gemeinsamen Erzählaufgabe unabhängig vom Geschlecht ihrer Kinder signifikant mehr Bestärkungen, mehr kontingente Antworten und signifikant weniger Verhaltenskorrekturen als Mütter unsicher gebundener Kinder. Kelly (2011) leitet aus den Gesprächsanalysen ab, dass die Kohärenz in den narrativen Diskursen einen Einblick in die Bindungssicherheit des Kindes

gibt und dass Bindung die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten von Kindern beeinflusst.

- Die mütterliche Sensibilität für das Thema des Kindes während narrativer Gespräche sagt die Qualität der unabhängigen Erzählungen der Kinder voraus (Kelly, 2015).
- Sicher gebundene Kinder erzählen längere und kohärentere persönliche Geschichten als Kinder mit unsicher-vermeidender und unsicher-ambivalenter Bindungsrepräsentation (Kelly, 2015).

Wie oben bereits beschrieben, waren die untersuchten Proband:innen $N = 65$ Mutter-Kind-Dyaden. Die Kinder hatten unterschiedliche ethnische Herkünfte und waren zwischen 3;3 und 6;4 Jahre alt. Es wurde u. a. die Attachment Story Completion Task-Revised (ASCT-R) mit den Kindern durchgeführt und drei unabhängige Erzählungen der Kinder aufgezeichnet. Des Weiteren wurden drei gemeinsame Erzählungen zwischen Mutter und Kind im Rahmen der Untersuchungen videografiert.

Die Forschergruppe Bretherton et al. (1990) untersuchte bei ihrer Studie nicht nur den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und dem Umfang des produktiven Wortschatzes (Kap. 2.4.1), sondern analysierte auch die narrativen Fähigkeiten der Kinder, die sie in den kindlichen Geschichtenergänzungen des ASCT zeigten. Dabei stellten sie fest, dass sicher gebundene Kinder im Alter von drei Jahren kohärentere und komplexere Geschichten mit positiveren Inhalten erzählen als unsicher gebundene Kinder.

Assous et al. (2018) haben in ihren Forschungen zum Zusammenhang zwischen Bindungs- und Sprachentwicklung (Kap. 2.4.1) ebenfalls die Geschichtenergänzungen der Kinder im ASCT analysiert und dabei ebenfalls herausgefunden, dass Kinder mit sowohl expressiven als auch rezeptiven sprachlichen Einschränkungen größere Schwierigkeiten haben, ihre Affekte auszudrücken und kohärente Geschichten zu formulieren.

Leibowitz et al. (2002) untersuchten bei $N = 44$ Vorschulkindern die Bindung mit dem SAT, die Kohärenz der kindlichen Erzählungen im Separation Anxiety Test (SAT) (Kaplan, 1987) sowie u. a. die emotionale Kommunikation mit der Emotion

Communication Task zwischen primärer Bezugsperson und Kind. Dabei kamen sie zu folgenden Erkenntnissen:

- Je klarer die Bezugsperson mit dem Kind über Gefühle spricht, desto stimmiger und strukturierter können Kinder über Trennungsgeschichten des SAT erzählen.
- Die SAT-Kohärenz ist positiv mit der SAT-Bindung verbunden. Je kohärenter die Kinder Geschichten erzählen, desto sicherer sind sie gebunden.

Somit liegt eine weitere Evidenz dafür vor, dass Bezugspersonen eine zentrale Rolle im Nachdenken und Verarbeiten und im Umgang sowie Versprachlichen von Gefühlen innehaben (Leibowitz et al., 2002).

Die Narrativa des SAT analysierte ebenfalls Julius (2003, 2009b) und erforschte dabei, dass die Erzählungen von desorganisiert gebundenen Kindern widersprüchliche Aussagen enthalten, unstrukturierter und von Gewalt- und Katastrophenfantasien geprägt sind.

Klann-Delius und Hofmeister (1997) untersuchten die Entwicklung verbaler kommunikativer Kompetenzen in Abhängigkeit von der Qualität der Bindung und stellten dabei die Ergebnisse von sicher gebundenen Kindern denen mit unsicherer Bindung gegenüber. In ihrer Längsschnittstudie videografierten sie N = 25 Mutter-Kind-Dyaden in einer Freispiel- und einer kurzen Trennungssituation. Analysiert wurden die Längsschnittdaten, die im Alter der Kinder zwischen 17 und 36 Monaten zu vier Messzeitpunkten erhoben wurden. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigten, dass sicher gebundene Kinder insgesamt kommunikativ aktiver waren als die unsicher gebundenen Kinder. Die Anzahl der Spracheinheiten war bei sicher gebundenen Kindern größer. In Bezug auf die Auswirkungen der Bindungsqualität auf das kommunikative Verhalten in Stresssituationen konnte die Studie nachweisen, dass Stress das kommunikative Verhalten nicht einheitlich beeinflusst. Die situativen Bedingungen nehmen insbesondere auf die spezifische Qualität des kommunikativen Verhaltens Einfluss. Sicher gebundene Kinder konnten in der Stresssituation der Trennung das Turn-Taking besser aufrechterhalten (Klann-Delius & Hofmeister, 1997).

Moss und St. Laurent (2001) untersuchten die Qualität der Bindung von $N = 108$ sechsjährigen Kindern während eines Laborbesuchs, der eine Trennung und Wiedervereinigung beinhaltete. Dabei stellten Sie unter anderem fest, "that secure children had higher scores than their insecure peers on communication" (Moss & St. Laurent, 2001, S. 863).

In der Studie von Lemche et al. (2007) wurde der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen und dem Gebrauch von internaler Sprache im Alter von 17, 23, 30 und 36 Lebensmonaten bei einer Stichprobe von $N = 37$ Mutter-Kind-Paaren untersucht. Transkripte von Mutter-Kind-Spiel- und Trennungssituationen, angelehnt an den FST, wurden auf verschiedene Kategorien hin analysiert bzw. kodiert. Die Ergebnisse zeigten, dass sicher gebundene Kinder u. a. häufiger positive Emotionen, emotionsmodulierende Partikel und kognitiv-kontrastierende Partikel zu relativ frühen Zeitpunkten äußern. Negative Emotionsbegriffe wurden von vermeidend-unsicheren Kindern mit 30 Monaten und von desorganisierten Kindern mit 36 Monaten häufiger geäußert (Lemche et al., 2007).

Ob die zeitliche Abstimmung von vorsprachlichen Kommunikationssequenzen zwischen Müttern und ihren vier Monate alten Babys ($N = 65$) von deren Bindungsrepräsentationen abhängig ist, haben Beebe et al. (2017) erforscht. Dazu haben sie die Bindungssicherheit mit dem FST (Ainsworth et al., 1978) erhoben, als die Kinder ein Jahr alt waren. Die Forschergruppe nahm sogenannte „Face-to-face-Interaktionen“ zwischen der Mutter und ihrem Kind, zwischen dem Kind und einer fremden Person und zwischen der Mutter und der fremden Person in ihrer häuslichen Umgebung ($n = 12$) oder im Labor ($n=53$) auf. In der Analyse dieser verschiedenen Interaktionen wurden u. a. der Sprecherwechsel, Unterbrechungen und Sprechanteile kodiert. Das Ergebnis war unerwartet, denn „das höchste Ausmaß an Koordination des sprachlichen Rhythmus [sagte] das unsicherste Bindungsverhalten von Kleinkindern voraus (desorganisiertes und ängstlich-ambivalentes Bindungsverhalten), während das niedrigste Ausmaß an Koordination die vermeidende Bindungsorganisation vorhersagte“. Ein mittleres Ausmaß an Koordination war mit einer sicheren Bindung verbunden. Die Autoren sehen „in der mittleren Ausprägung das Optimum an Flexibilität und Variabilität, den niedrigen Pol betrachten wir als relative Hemmung der Beziehungsaufnahme und

den hohen Pol als Wachsamkeit" (Beebe et al., 2017, S. 57). Klann-Delius (2022) schlussfolgern daraus, dass „der Grundmechanismus der Reziprozität von Bindungserfahrungen unterschiedlich beeinflusst" wird (S. 169).

McCabe, Peterson und Connors (2006) haben untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen der elterlichen Bewertung der Bindungssicherheit und allgemeinen Variablen der kindlichen Erzählungen gibt. An der Studie nahmen 32 vierjährige Kinder und ihre Mütter teil. Im Unterschied zu den vorhergehenden Studien wurde die Bindungssicherheit der Kinder in dieser Forschung nicht mit einem Bindungserhebungsverfahren gemessen, sondern die Mütter schätzten mithilfe des Observer Attachment Q Sort (AQS) die Bindungssicherheit ihres Kindes ein. Darüber hinaus wurden die Vierjährigen in einem Interview mit einem für das Kind unbekanntem Erwachsenen zu diversen kindlichen Themen inklusive bindungsbezogener persönlicher Ereignisse befragt. Sowohl die Länge der kindlichen Erzählungen im Gespräch ($r = .56$) mit der Interviewerin als auch spezifisch bewertete narrative Variablen, wie z. B. Kohärenz und geäußerte Emotionen, korrelierten signifikant ($r = .57$) mit der Bindungssicherheit unabhängig von Geschlecht, Alter und rezeptivem Wortschatz. Sicher gebundene Kinder gehen weit über das grundlegende Wer, Was, Wo, Wann und Warum einer Erzählung hinaus und geben die Art von spezifisch beschreibenden Details, die das Interesse des Zuhörers wecken. "These results suggest that securely-attached children have internalized the inclination to disclose themselves by means of relating narratives of some length and have begun to generalize this to adults outside their family" (McCabe et al., 2006, S. 398). Unsicher gebundene Kinder erzählten im Gegensatz dazu erst nach ausgiebiger Aufforderung und selbst dann waren die Erzählungen eher kurz, enthielten keine tiefgreifende Reflexion und Ausarbeitung von Erinnerungen und waren in vielen Fällen von negativen Emotionen geprägt. Die Forschergruppe resümiert, dass der Erwerb der Erzählfähigkeit von Kindern durch die Bindungsbeziehung zu ihrer Mutter beeinflusst wird, indem Kinder mit einer sicheren Bindung längere, informativere und ausführlichere Erzählungen konstruieren (McCabe et al., 2006).

Studien zum Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und der semantisch-lexikalischen Sprachebene

Nachfolgend werden drei Studien zum Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und dem kindlichen Wortschatz vorgestellt, wobei einzig die Studienergebnisse von Kelly (2011) und (2015) auf Sprachtests zum Wortschatz beruhen, wohingegen der Wortschatz in den anderen beiden Studien durch elterliche Einschätzungen bzw. Beobachtungen von Fachpersonal erhoben wurde.

Kelly (2011) führte bei $N = 65$ Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft im Alter zwischen 3;3 und 6;4 Jahren u. a. den One Word Picture Vocabulary Test-Revised (EOWPVT-R) (Gardner, 1990) sowie die Attachment Story Completion Task-Revised (ASCT-R) (Bretherton et al., 1990) durch. Das Ergebnis zeigte, dass sicher gebundene Kinder im EOWPVT-R besser abschnitten als unsicher gebundene Kinder.

Die Längsschnittstudie von Bretherton, Ridgeway und Cassidy (1990) mit $N = 29$ Kindern bestätigte ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und dem Umfang des produktiven Wortschatzes. Der aktive Wortschatz wurde bei den Kindern im Alter von 25 Lebensmonaten allerdings lediglich mit einer durch die Mütter ausgefüllten Checkliste erhoben. Zur Erhebung der Bindung führten sie mehrere Verfahren durch: FST mit den Kindern im Alter von 18 Lebensmonaten, AQS mit den Kindern im Alter von 25 Lebensmonaten, ASCT im Alter von 37 Lebensmonaten sowie eine Trennungs- und Wiedersehensprozedur zum gleichen Messzeitpunkt. Das Ergebnis zeigte einen signifikanten Zusammenhang ($r = .60$) zwischen produktivem Wortschatz und den Sicherheitswerten, die Kinder in den Geschichten erzielten.

Keine signifikanten Korrelationen zwischen aktivem und passivem Wortschatzumfang und Bindungssicherheit fanden Bretherton et al. (1979) bei Kindern im Alter zwischen neun und zwölfhalb Monaten. Bei den $N = 25$ Kindern wurde die Bindungsstrategie im Alter von einem Jahr mit dem FST erhoben. Die Daten sowohl zu den kommunikativen Fähigkeiten als auch zum Wortverstehen und zur Wortproduktion basierten hier ebenfalls nur auf elterlichen Aussagen und auf Beobachtungen von unabhängigen, geschulten Fachkräften im Rahmen von vier Hausbesuchen. Als bester Prädiktor für eine sichere Bindung im

Alter von zwölf Monaten erwies sich aber die Verwendung der deklarativen Zeigegeste mit elf Lebensmonaten (Bretherton et al., 1979).

Dieses Ergebnis ist auf Grundlage des heutigen Forschungsstandes zur Entwicklung der semantisch-lexikalischen Sprachfähigkeiten nicht ungewöhnlich, da Kinder frühestens mit ca. neun Monaten erste Wörter verstehen und um den ersten Geburtstag herum die allerersten Wörter sprechen (Kap. 2.1.3.3). Wenn die Forschergruppe den aktiven und passiven Wortschatz bei neun bis zwölf Monate alten Kleinkindern über Beobachtungen und elterliche Angaben erhoben haben und daraus schlussfolgern, dass es keinen Zusammenhang zur Bindungsentwicklung gibt, dann muss dabei zum einen beachtet werden, dass die Ergebnisse auf subjektiven Aussagen basieren und zum anderen, dass die Daten zu einem Zeitpunkt erhoben wurden, an dem die Wortschatzentwicklung erst beginnt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Forschungslage sehr eindeutig ist, da von den 20 vorgestellten Studien zum Zusammenhang zwischen Bindungs- und Sprachentwicklung auf pragmatisch-kommunikativer und semantisch-lexikalischer Sprachebene lediglich zwei Studien keine positiven Korrelationen nachweisen konnten. Bei der Beurteilung dieser beiden Studien fällt auf, dass Becker Razuri (2017) eine sehr kleine Stichprobe bindungsdesorganisierter Kinder ($n = 8$) vergleichend betrachtet hat, wodurch die statistische Power für das Aufdecken kleiner bis mittlerer Zusammenhänge eingeschränkt ist, und dass Bretherton et al. (1979) den aktiven und passiven Wortschatzumfang lediglich durch die Aussagen von Eltern und Beobachter:innen erhoben haben und dies zudem sehr früh in der Kindesentwicklung einschätzen ließen. Interessant ist in diesem Zusammenhang der prädiktive Wert der deklarativen Zeigegeste für eine sichere Bindung.

Mit der Studie, die im Rahmen dieses Dissertationsprojektes durchgeführt wird, soll der mögliche Zusammenhang zwischen Bindungs- und Sprachentwicklung speziell für die Altersgruppe der Vorschulkinder erforscht werden. Lediglich Assous (2018), Kelly (2011) und (2015) sowie McCabe et al. (2006) haben bisher bezüglich dieser Fragestellung Kinder dieses Alters untersucht. Neben der selten beforschten Altersgruppe wird in der vorliegenden Arbeit auch eine separate Auswertung der Daten für jede einzelne Sprachebene vorgenommen sowie die sprachlichen Leistungen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen

miteinander verglichen. Das ist in der bisherigen Forschung einzigartig. Die getrennte Auswertung und Analyse soll Erkenntnisse dazu bringen, wie sich die Bindungssicherheit auf die Entwicklung der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen, der morphologisch-syntaktischen und der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten auswirkt.

3 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN DER UNTERSUCHUNG

Zahlreiche nationale und internationale Studien belegen Zusammenhänge zwischen der Bindungs- und Sprachentwicklung in der frühen Kindheit (Kap. 2.4). Es liegen aber vergleichsweise nur wenige Befunde für Kinder im Vorschulalter vor. Diese relative Forschungslücke wird mit der vorliegenden Dissertation gefüllt. Aufgrund der eindeutigen Forschungslage wird angenommen, dass sich die vorwiegend im Kleinkindalter gefundenen Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentationen und Sprachkompetenzen für die Altersgruppe der Vorschulkinder replizieren lassen.

Eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Sprachebenen erfolgte in vorangegangenen empirischen Forschungsprojekten ebenfalls nur vereinzelt. Drei Studien untersuchten den Zusammenhang zwischen den Bindungsmustern und den sprachlichen Fähigkeiten auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene, zehn Studien fokussierten die pragmatisch-kommunikative Sprachebene. Alle Studien mit Ausnahme der Studie von Bretherton et al. (1979), bei der das Forschungsdesign hinterfragt werden muss, fanden positive Korrelationen zwischen den untersuchten Entwicklungsbereichen. Forschungsarbeiten zum Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen und der phonetisch-phonologischen sowie der morphologisch-syntaktischen Sprachebene sind bisher nicht bekannt. Da der Grammatikerwerb eng mit der Entwicklung der semantisch-lexikalischen Sprachebene und der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene verbunden ist (Butzkamm & Butzkamm, 2019; Jungmann et al., 2018; Kannengieser, 2023; Kauschke, 2015; Locke, 1997; Szagun, 2007a), wird erwartet, dass sich ein Zusammenhang auch zwischen den Bindungsrepräsentationen von Kindern und deren Leistungen auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene zeigt. Dies ist mit der zentralen Rolle des Wortschatzes in der Sprachentwicklung zu begründen. Ein eingeschränkter Wortschatz bietet weniger Material, um grammatikalische Regelmäßigkeiten zu analysieren. Daraus können Defizite auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene resultieren. Der Wortschatz- und Grammatikerwerb vollzieht sich ebenso wie die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in der direkten Interaktion zwischen Kind und

dessen Bezugspersonen. Aus diesem Grund werden auch für diese Sprachebene Zusammenhänge mit den Bindungsrepräsentationen vermutet. Für die phonetisch-phonologische Sprachebene lassen sich theoretisch keine systematischen Zusammenhänge begründen und werden daher nicht erwartet. Daraus leitet sich die erste Forschungshypothese dieser Arbeit ab:

H₁: Es gibt Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen, die sich auch auf den vier Sprachebenen zeigen.

Die zweite Forschungshypothese ergibt sich aus den Ergebnissen vorangegangener Untersuchungen, die zeigen, dass Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation höhere sprachliche Fähigkeiten aufweisen als unsicher gebundene Kinder (Kap. 2.4.1, 2.4.2). Es wird vermutet, dass sich die Sprachkompetenzen der Vorschulkinder mit den vier verschiedenen Bindungsmustern ebenfalls unterscheiden.

H₂: Es gibt Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen.

Die einzige Studie, in der bisher Verteilungsunterschiede untersucht wurden, ist die von Assous et al. (2018). Die Forschergruppe hat festgestellt, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen signifikant seltener sicher und häufiger desorganisiert gebunden sind als sprachlich unauffällige Kinder. Daraus ergibt sich die dritte Forschungshypothese.

H₃: Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen ist in den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten unterschiedlich.

Zu möglichen Unterschieden in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen gibt es bislang keine Untersuchungen, die sich auf die einzelnen Sprachebenen beziehen. Diese sprachebenenbezogene Forschungsfrage wird im Rahmen der vorliegenden Dissertationsschrift untersucht.

F₁: Gibt es Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen auf den einzelnen Sprachebenen?

Auch die Fragestellung, ob die Bindungssicherheit von Vorschulkindern einen Einfluss auf die kindlichen Sprachkompetenzen hat, blieb in vorangegangenen Forschungsarbeiten unbeachtet. Van Ijzendoorn et al. (1995) gehen mit ihren vier Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Bindungs- und Sprachentwicklung davon aus, dass die Bindungsrepräsentation die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder beeinflussen. Diese Wirkrichtung wird für die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit übernommen.

F₂: Hat die Bindungssicherheit von Vorschulkindern einen Einfluss auf die kindlichen Sprachkompetenzen?

Detaillierte qualitative Analysen der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im Geschichtenerzählen, um mögliche bindungsspezifische Besonderheiten oder Auffälligkeiten zu ermitteln, wurden in bisherigen Forschungsuntersuchungen nicht vorgenommen.

Bei der Analyse der Narrativa des Separation Anxiety Tests (SAT) (Kaplan, 1987) wurde allgemein festgestellt, dass die Erzählungen von desorganisiert gebundenen Kindern widersprüchliche Aussagen enthalten, unstrukturierter und von Gewaltfantasien geprägt sind (Julius, 2003, 2009b). In den Studien von Main, Kaplan und Cassidy (1985), Bretherton et al. (1990) und Kelly (Kelly, 2015) erzählten die sicher gebundenen Kinder flüssigere und kohärentere Geschichten. Über die Untersuchung der Kohärenz und Flüssigkeit von kindlichen Erzählungen hinaus wurden weitere und umfassende Sprachanalysen nicht vorgenommen. Um diese Forschungslücke zu schließen, wird in dieser Arbeit folgenden zentralen Fragestellungen nachgegangen:

F₃: Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen?

F₄: Gibt es unterschiedliche sprachliche Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen?

Ob die Bindungssicherheit von Vorschulkindern einen Einfluss auf die sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen hat, wurde bisher noch nicht erforscht. Analog zur zweiten Fragestellung wird für die fünfte Forschungsfrage dieser Arbeit von der gleichen Wirkrichtung ausgegangen wie van Ijzendoorn et al. (1995) mit ihren vier Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Bindungs- und Sprachentwicklung (Bindungsstrategien wirken auf sprachliche Fähigkeiten der Kinder).

F₅: Hat die Bindungssicherheit von Vorschulkindern Einfluss auf die sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen?

4 METHODIK DER UNTERSUCHUNG

In Methodenteil dieser Arbeit werden das Untersuchungsdesign und die Stichprobe (Kap. 4.1), die Untersuchungsinstrumente (Kap. 4.2) und die Durchführung dieser Studie (Kap. 4.3) beschrieben. In Kapitel 4.4 werden die Methoden der Datenanalyse erläutert.

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Untersuchungsdesign

Es wurde eine Querschnittsstudie mit einer Stichprobe durchgeführt, die aus vier verschiedenen Kindertagesstätten rekrutiert wurde (Bortz & Döring, 2016). Das methodische Vorgehen dieser Arbeit folgt dem Mixed-Methods-Ansatz, bei dem qualitative und quantitative Forschungsmethoden zur Erreichung des Forschungsziels eingesetzt werden (Kuckartz, 2014). Durch den Einsatz beider Forschungsmethoden können umfassende und mehrperspektivische Erkenntnisse mit sehr hoher Validität gewonnen, die Nachteile der einen Datenerhebungs- und Analyseart durch die andere Erhebungsweise ausgeglichen (Kelle, 2022, S. 162) und somit die Vorzüge beider Verfahren genutzt werden (Roch, 2017, S. 96). An den Forschenden werden hohe Ansprüche durch die Methodenkombination gestellt, da beide Methoden beherrscht werden müssen und das Mixed-Methods-Design sehr zeitaufwendig ist (Pickel, 2009, S. 522).

Die aufgrund des mehrperspektivischen Herangehens auch als Triangulation bezeichnete Vorgehensweise des Mixed-Methods-Ansatzes ermöglicht vielfältige Kombinationsmöglichkeiten und unterschiedliche Gewichtungen der qualitativen und quantitativen Forschung (Kelle, 2022; Kuckartz, 2014; Pickel, 2009). Für die vorliegende Untersuchung wurde das parallele Vorgehen gewählt, bei dem die beiden Studien simultan nebeneinander laufen und gleichberechtigt sind (Pickel, 2009, S. 521) (Abbildung 1). Charakteristisch für das parallele Design ist die gemeinsame Interpretation der Ergebnisse.

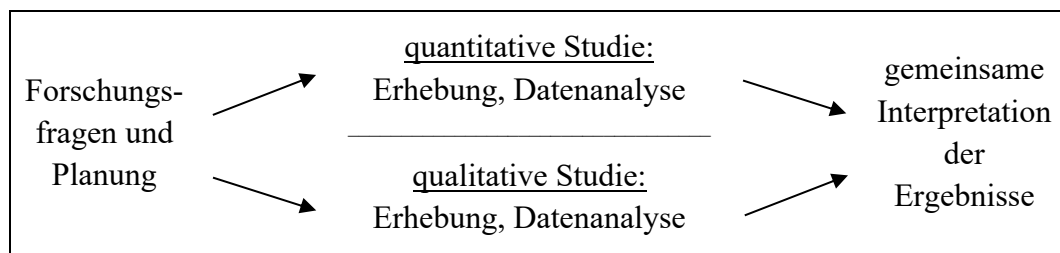


Abbildung 1: Modell einer parallelen Kombination qualitativer und quantitativer Forschung angelehnt an Roch (2017) und Pickel (2009)

In Abbildung 2 ist die parallele Kombination der quantitativen und qualitativen Forschungsanteile für die vorliegende Untersuchung dargestellt. Eine Besonderheit dieser Studie ist, dass das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) von Gloger-Tippelt und König (2016) sowohl zur Klassifikation der Bindungsrepräsentationen als auch zur Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten beim Geschichtenerzählen genutzt und jeweils qualitativ und quantitativ ausgewertet wird. Die Reihenfolge der Auswertung des GEV-B (a und b Abbildung 2) ergibt sich aus der Auswertungsanleitung des Bindungserhebungsverfahrens (Kap. 4.2.2). Die Auswertungsschritte c und d (Abbildung 2) leiten sich aus der Vorgehensweise der Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen ab (Kap. 4.2.3). Als gemeinsames Ergebnis der empirischen quantitativen und qualitativen Studie können Aussagen zu den Zusammenhängen zwischen den Sprachkompetenzen von Vorschulkindern und deren Bindungsrepräsentationen als auch unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten von Kindern mit den verschiedenen Bindungsmustern getroffen werden.

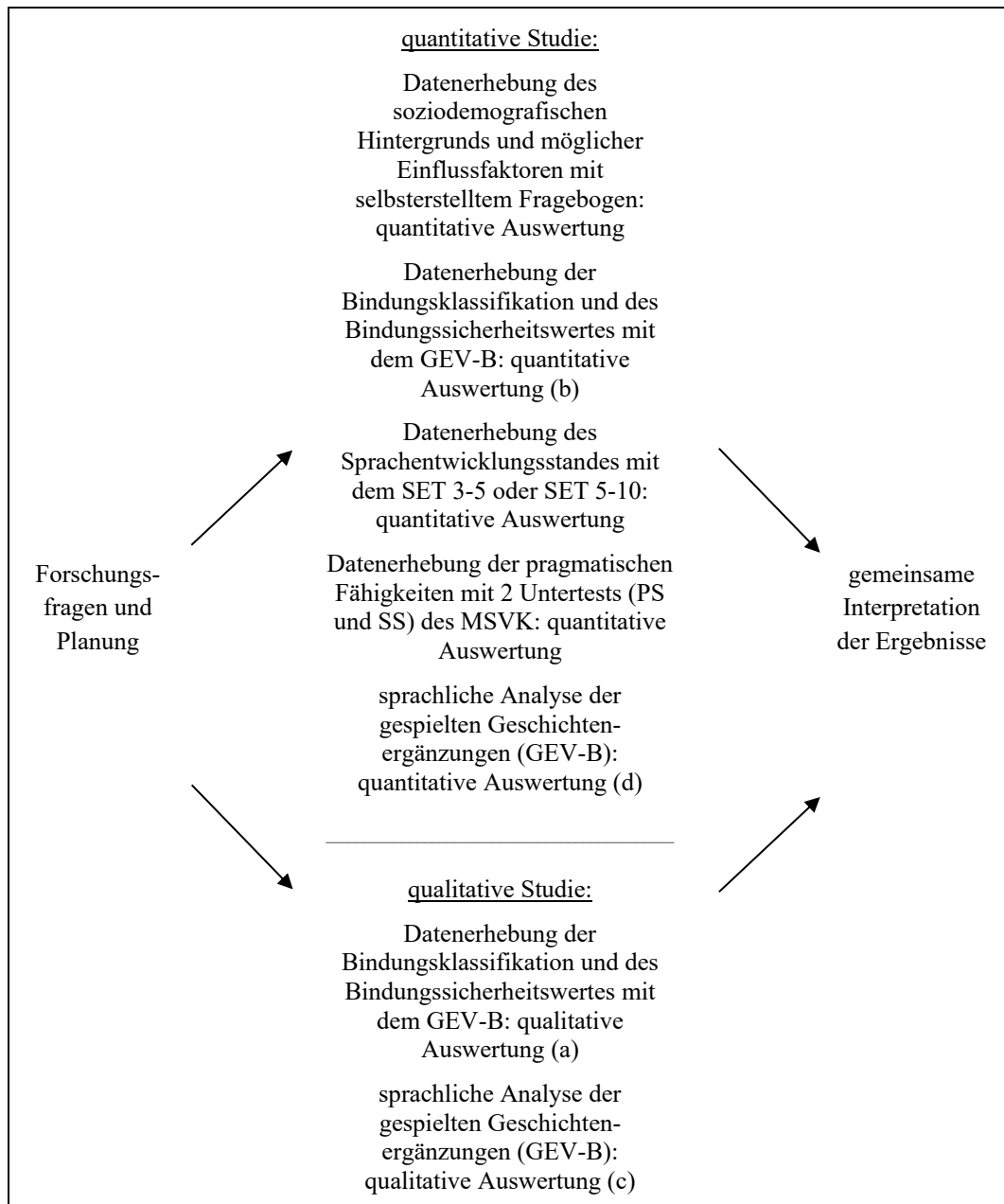


Abbildung 2: Modell der parallelen Kombination qualitativer und quantitativer Forschung für die vorliegende Studie, angelehnt an Roch (2017) und Pickel (2009); (Reihenfolge der Auswertung des GEV-B (a und b) und der Analyse der Geschichtenergänzungen (c und d))

Beide Forschungsmethoden werden in dieser Studie wie im Ansatz des Konvergenzmodells gleichwertig und adäquat behandelt. Aus den fünf grundlegenden Funktionen des Mixed-Methods-Ansatzes (Validierung, Komplementarität, Initiierung, Entwicklung und Erweiterung) wird für diese Untersuchung die Funktion der Validierung identifiziert, da die Entscheidung für eine Methodenkombination aufgrund der Validierung der Ergebnisse getroffen wurde.

Stichprobe

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Klumpenstichprobe. Diese ist definiert als eine einfache Zufallsstichprobe, deren „Auswahlregeln nicht auf die Elemente der Grundgesamtheit, sondern auf zusammengefasste Elemente (‚Klumpen‘, ‚Cluster‘) angewendet werden“ (Schnell, Hill & Esser, 2023, S. 270–271). Klumpenstichproben haben den ökonomischen Vorteil, dass Untersuchungen mit zufällig ausgewählten, vorgruppierten Teilmengen (z. B. Kindergartengruppen oder Schulklassen) der Grundgesamtheit leichter zu organisieren sind (Döring, 2023, S. 316). Ein Klumpeneffekt, der die Repräsentativität der Stichprobe reduzieren würde, kann für diese Studie ausgeschlossen werden, da es keine Faktoren gibt, die eine Homogenität (bis auf das Alter) der einzelnen Cluster herstellen und die Cluster sich auch nicht zu stark voneinander unterscheiden. Die Stichprobe der vorliegenden Forschungsarbeit ist eine anfallende, selektive Klumpenstichprobe, denn die Rekrutierung erfolgte über Kontaktaufnahme mit den Trägern der Kindertagesstätten und die Teilnahme der Proband:innen setzte das Einverständnis der Träger, der Kitaleitungen, der Eltern und der Kinder voraus.

Im Rahmen dieser Studie wurden die Daten von $N = 51$ Kindern erhoben. Zwei Proband:innen wurde von der Studie ausgeschlossen (s. u.). Alle Kinder der Stichprobe ($N = 49$) wurden mit den Messinstrumenten dieser Studie untersucht. Dementsprechend sind die vorliegenden Datensätze bei allen Kindern vollständig. Lediglich den Elternfragebogen haben $n = 7$ Eltern nicht vollständig oder gar nicht ausgefüllt bzw. abgegeben.

Die Stichprobe wurde in vier verschiedenen Kindertagesstätten im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern rekrutiert. Drei der vier Kitas befinden sich in Städten

(Boizenburg, Schwerin) und eine (Kita 3) ist im ländlichen Raum (Landkreis Ludwigslust) lokalisiert. Spezielle pädagogische Konzepte werden in den Kindertageseinrichtungen nicht umgesetzt.

An der Untersuchung haben $n = 26$ Mädchen und $n = 23$ Jungen teilgenommen. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der jeweiligen Testung zwischen 5;0 und 6;9 Jahren alt ($M = 5,3$ Jahre; $SD = 0,43$). Es liegen Daten für 37 Fünfjährige (21 Mädchen, 16 Jungen) und 12 sechsjährige Kinder (5 Mädchen, 7 Jungen) vor.

Bei 40 der 47 Kindern leben beide Eltern im gemeinsamen Haushalt.

Alle teilnehmenden Kinder wachsen einsprachig mit der Muttersprache deutsch auf. Bei keinem der Kinder liegt eine Grunderkrankung, offensichtliche Ursache oder eine erkennbar mitverursachende Beeinträchtigung für mögliche sprachliche Auffälligkeiten vor.

12 der 47 Kinder sind Einzelkinder. 24 Kinder haben ein Geschwisterkind. Aus der Abbildung 3 geht ebenso hervor, dass von den 35 Kindern mit Geschwisterkind jeweils 9 Kinder zwei und 2 Kinder drei Geschwisterkinder haben.

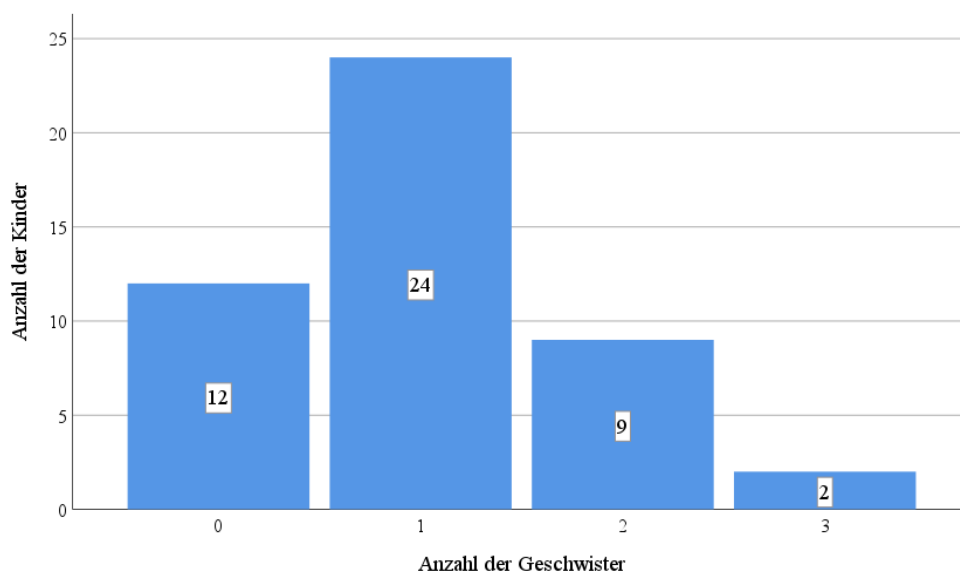


Abbildung 3: Anzahl der Kinder mit und ohne Geschwister sowie Anzahl der Geschwister, $n = 47$

26 von den 35 Kindern mit Geschwistern haben ältere und 13 haben jüngere Geschwister. 21 Erstgeborene (davon 12 ohne Geschwister), 19 Zweitgeborene, sechs Drittgeborene und ein an vierter Stelle der Geschwisterreihenfolge geborenes Kind haben an der Studie teilgenommen (Abbildung 4).

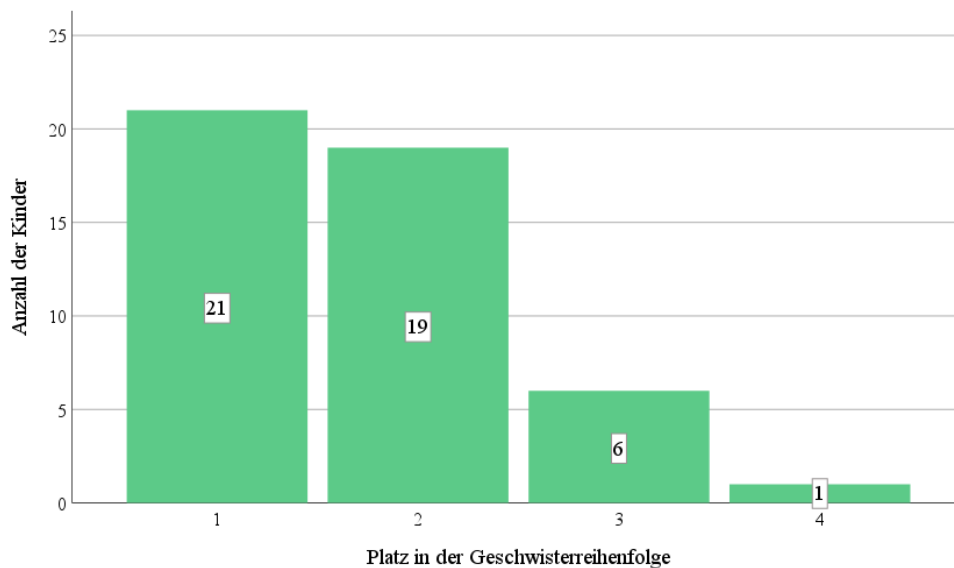


Abbildung 4: Platz der Kinder in der Geschwisterreihenfolge, $n = 47$

Die 40 Kinder, von denen die Daten zum Kitabesuch vorliegen, besuchen seit mindestens sechs Monaten und maximal seit 3 Jahren die Kita ($M = 16,33$; $SD = 7.1$). Zum Betreuungsumfang haben 45 Eltern Angaben gemacht. Die kindlichen Proband:innen sind mindestens 20 und maximal 52 Stunden pro Woche in der Kita. Der durchschnittliche Betreuungsumfang beträgt $M = 35,3$ Stunden ($SD = 6.19$).

11 der 47 Kinder waren bereits in therapeutischer Behandlung. Am häufigsten wurden logopädische Therapien (fünfmal) und am zweithäufigsten Ergotherapie (dreimal) in Anspruch genommen. Zwei Kinder haben Physiotherapiebehandlungen erhalten, ein Kind Psychotherapie und ein Kind Frühförderung. Ein Kind hat sowohl Logopädie als auch Psychotherapie bekommen.

Bis auf ein Kind, welches auf einem Ohr geringfügig schlechter hört, hat keines der Kinder Höreinschränkungen. 4 der 49 Kinder haben Seheinschränkungen und tragen eine Brille.

Der Bildungsabschluss der Eltern konnte von $n = 45$ erhoben werden. Mehr als die Hälfte der Mütter (24 der 45) und Väter (27 der 45) haben eine Berufsausbildung abgeschlossen. 18 Mütter und 14 Väter haben einen Fach- oder Hochschulabschluss erreicht. Eine Mutter hat noch keinen Abschluss und eine Mutter sowie zwei Väter haben einen anderen Abschluss.

Ausschlusskriterien für die Studienteilnahme waren eine bekannte, mitverursachende Beeinträchtigung für die sprachlichen Auffälligkeiten und Mehrsprachigkeit des Kindes. Zugrunde liegende Erkrankungen, wie z. B. genetische Syndrome, geistige Behinderungen, psychische Krankheiten oder Hörstörungen können Störungen der Sprachentwicklung zur Folge haben (Kap. 2.1.4.2). Dies sollte als Ursache möglicher sprachlicher Auffälligkeiten in der vorliegenden empirischen Untersuchung ausgeschlossen werden. Da auch Mehrsprachigkeit Einfluss auf die Sprachentwicklung von Kindern hat (Chilla, 2022; Scharff Rethfeldt & Heinzelmann, 2023), wurde diese zusätzliche Einflussvariable ebenfalls ausgeschlossen. Aus diesem Grund wurden die Daten von zwei untersuchten zweisprachig¹ aufwachsenden Kindern nicht verwendet.

Darüber hinaus wurden keine Schulkinder in die Stichprobe aufgenommen, da der Einfluss des gesteuerten Schriftspracherwerbs durch die Institution Schule auf den Sprachentwicklungsstand (sekundärer Spracherwerb) (Neumann et al., 2009; Schmidt & Fay, 2018) eine Stör- bzw. Einflussvariable darstellen würde. Kinder, die jünger als fünf Jahre alt waren, konnten an der Studie ebenfalls nicht teilnehmen, da das eingesetzte Erhebungsverfahren zur Bindungsklassifikation für Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren entwickelt, konzipiert und validiert ist.

¹ Es wird hier ausdrücklich betont, dass die Nichtteilnahme mehrsprachig aufwachsender Kinder ausschließlich sachlogische Gründe hat.

4.2 Untersuchungsinstrumente

4.2.1 Erhebung soziodemografischer Daten

Zur Erfassung soziodemografischer Daten sind Fragebogenerhebungen am effektivsten (GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2024). Eine Kooperation vom Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. (ADM), der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. (ASI) und des Statistischen Bundesamtes entwickelte demographische Standards mit dem Ziel, die „sozialstrukturelle[n] Erhebungsmerkmale in Befragungen zu vereinheitlichen, um dadurch die Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Umfragen zu erzielen“ (GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2024, S. 111).

Als Vorlage für den in dieser Studie eingesetzten Elternfragebogen diente der Elternfragebogen des KOMPASS-Projektes (Jungmann & Koch, 2017b). Dieser wurde für die Studie und deren Ziele modifiziert. Die empfohlenen 16 Fragen der demographischen Standards (GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2024, S. 9) sind inhaltlich weitestgehend mit dem Elternfragebogen des Projektes abgedeckt, soweit es zum Alter und der Lebensphase der Proband:innen (Kinder im Alter zwischen 5;0 und 6;05 Jahren) passt.

Der verwendete Fragebogen besteht aus insgesamt elf geschlossenen Fragen. Davon umfassen zwei Fragen (Frage 6 und 8) zwei bzw. drei Teilfragen. Bei sechs Fragen können die Antworten durch Ankreuzen von Antwortvorgaben gegeben werden und bei fünf Fragen wird konkret nach Zahlenangaben gefragt (Frage 1, 3, 8b und 8c, 10, 11).

Mit den Fragen 1 bis 8, 10 und 11 werden soziodemografische Angaben wie das Alter, Geschlecht, Geschwisteranzahl, Platz in der Geschwisterreihe, getrennt oder zusammenlebende Elternteile, erfolgte therapeutische Behandlungen, Hör- oder Seheinschränkungen, Erstsprache und weitere Sprachen, Eintritt in eine Kindertageseinrichtung und Kita-Betreuungsstunden ermittelt. Die neunte Frage erfasst den sozioökonomischen Status über den höchsten Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter.

Es liegen keine Gütekriterien für den Elternfragebogen vor.

4.2.2 Erhebung der Bindungsrepräsentationen

Zur Klassifikation von Bindungsrepräsentationen bei Kindern stehen mehrere Verfahren zur Auswahl. Sie lassen sich in Beobachtungsverfahren, projektive Verfahren und Interviewverfahren unterteilen. Zu den Beobachtungsverfahren, die die inneren Arbeitsmodelle von Bindung auf der Verhaltensebene in den ersten Lebensjahren erfassen, zählen u. a. der Fremde-Situations-Test (Ainsworth et al., 1978) und der Attachment Q-Sort (Waters & Deane, 1985). Als projektive Verfahren sind die Attachment Story Completion Task (ASCT) (Bretherton et al., 1990) und das für den deutschsprachigen Raum auf der Basis der ASCT adaptierte Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) von Gloger-Tippelt und König (2016) entwickelt worden. Zu den Interviewverfahren, die die Bindungsmuster auf der Sprachebene bei Kindern ab einem Alter von ca. acht Jahren erheben, gehören der Separation Anxiety Test (SAT) (Kaplan, 1987) und das Child Attachment Interview (CAI) (Target, Fonagy & Shmueli-Goetz, 2011).

Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)

Allgemeines

Da die Studie speziell mit Kindern im Vorschulalter durchgeführt werden sollte, wurde für die vorliegende Studie das einzige Bindungserhebungsverfahren für die mittlere Kindheit, das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) von Gloger-Tippelt und König (2016), eingesetzt. Als projektives Verfahren erfasst es die verinnerlichten Repräsentationen von Bindung über das Symbolspiel und die Narrative von den Kindern, die der anschließenden Analyse bindungsrelevanter Merkmale dienen (Wienand, 2019, S. 309). „Denn die innerhalb der Bindungsentwicklung gewonnene Selbst- und Weltsicht drückt ein Kind [...] vor allem auch auf der Repräsentationsebene im Fantasie-Spiel aus“ (Bretherton, Suess, Golby & Oppenheim, 2012, S. 84).

Das GEV-B basiert auf der Attachment Story Completion Task (ASCT) (Bretherton et al., 1990) und ist ein qualitatives sowie „standardisiert durchführbares und auszuwertendes diagnostisches Verfahren zur Erfassung der inneren

Arbeitsmodelle von Bindung“ (Kriener-Neumann & Langer, 2021). Gloger-Tippelt und König (2016) haben für den GEV-B die Konzeption, den Aufbau und die Durchführung vom ASCT übernommen sowie den Inhalt der Geschichten geringfügig für den deutschsprachigen Raum adaptiert (Bolten, 2021). Außerdem wurden pro Geschichte zwei standardmäßige Nachfragen ergänzt, die der bzw. die Untersuchende nach jedem vom Kind initiierten Geschichtenende stellt: Wie geht es Jan/Susanne jetzt? Denkt er/sie noch etwas? (Gloger-Tippelt, 2003, S. 196; Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 101). Zudem wurden ein eigenes qualitatives und quantitatives Auswertungsverfahren entwickelt und die Gütekriterien dafür geprüft und validiert.

Für die Durchführung des GEV-B ist eine erste Phase der Beziehungsaufnahme zum Kind sowie eine Atmosphäre, in der das Kind ohne Leistungsdruck agieren kann, besonders wichtig (Gloger-Tippelt & König, 2019, S. 4).

Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder besteht aus sieben Geschichten, die im Einzelsetting mit dem Kind und kindgerechtem Material gespielt werden. Die Geschichten sind nach den Spielinhalten benannt:

1. Geburtstagsfest (Aufwärmgeschichte)
2. Verschütteter Saft
3. Verletztes Knie
4. Monster im Kinderzimmer
5. Trennungsgeschichte
6. Wiedersehen
7. Familienausflug (Abschlussgeschichte)

In der Aufwärmgeschichte lernt das Kind zum einen die Figuren und die Utensilien für die erste Geschichte kennen und zum anderen die Spielsituation und den -ablauf. Anschließend folgen die fünf Kerngeschichten und die Abschlussgeschichte.

Die fünf Kerngeschichten (2.-6.) aktivieren das Bindungsverhaltenssystem der Kinder in zunehmendem Maße durch die Erzählung bindungsrelevanter Ereignisse. Folgende Themen werden nacheinander angesprochen: Reaktion der Eltern auf ein Missgeschick des Kindes (2.), Schmerz als Auslöser von Bindungsverhalten und Fürsorge (3.), Furcht als Auslöser von Bindungsverhalten und Fürsorge (4.), Trennung von den Eltern (5.) und Bindung (6.). In der Abschlussgeschichte erhält das Kind die Gelegenheit, einen schönen Ausflug mit der Familie zu spielen, wodurch die Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems wieder abnimmt.

Das Material, welches in den einzelnen Geschichten des GEV-B verwendet wird, und dessen Positionierung auf dem Tisch vor dem Kind ist durch die Anleitung zur Durchführung des Verfahrens vorgegeben und standardisiert (Gloger-Tippelt & König, 2016, 2019; Wienand, 2019). Für die fünf Kerngeschichten sowie die Aufwärm- und die Abschlussgeschichte kommen jeweils unterschiedliche Requisiten in Puppenhausgröße zum Einsatz (z. B. Tisch, Stühle, Geschirr, Geburtstagskuchen, Ast, Betten, Sessel, Auto). Zu den mitspielenden Figuren gehören die Identifikationsfigur, die je nach Geschlecht des Kindes der Junge Jan oder das Mädchen Susanne ist, die Mutter, der Vater, ein Geschwisterkind und die Oma. Nach Wunsch des Kindes können die Namen der Figuren individuell geändert werden.

Jede Geschichte wird von der bzw. dem Untersuchenden, wie in der Anleitung vorgegeben, angespielt. An einem bestimmten Höhepunkt der Handlung wird das Kind jeweils gebeten, die Geschichte weiter und zu Ende zu spielen. Das Spiel des Kindes darf nicht beeinflusst, kommentiert oder unterbrochen werden. Der bzw. die Untersuchende steht als neutrale Begleitperson zur Verfügung.

Wenn entscheidende Informationen nicht aus der gespielten Geschichte hervorgehen, wird neben den zwei standardisierten Nachfragen eine zusätzliche Nachfrage dazu gestellt, z. B. ob das Kind neuen Saft bekommen hat (Verschütteter Saft) oder ob das Kind noch Angst hat (Monster im Kinderzimmer) (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 101).

Die Geschichtenergänzungen der Kinder werden videografiert. Die Durchführungsdauer des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung wird nicht angegeben. Sie hängt vom Umfang der erzählten Geschichten des individuellen Kindes ab.

Auswertung des GEV-B

Grundlage für die qualitative und quantitative Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder sind die Videoaufnahmen und wortwörtliche Transkriptionen. Das Vorgehen in dieser Untersuchung zur Erstellung der Transkripte ist in den Kapiteln 4.2.3 und 4.4 dieser Arbeit beschrieben.

Die Auswertung des GEV-B erfolgt in sechs Auswertungsschritten:

1. Kodierung der Geschichtenergänzung (Saft, Knie, Monster, Trennung, Wiedersehen) entsprechend den vorgegebenen Kategorien.
2. Bestimmung eines Bindungssicherheitswertes (von 0 bis 4) für jede einzelne Geschichte nach festgelegten inhaltlichen und strukturellen Zuordnungsregeln.
3. Erstellen diagnostischer Notizen: wichtige Ereignisse und Zustände während der Untersuchung, die die Auswertung beeinflussen können; Anmerkungen zum Verlauf über die Geschichten hinweg; Hinweise auf Inhalte, die für die Klassifikation von Bedeutung sein können und nicht durch eine Kodierung erfasst werden; Inhalte, die die Interpretation bestimmter Bindungsmuster nahelegen.
4. Zuweisung eines globalen Bindungssicherheitswertes (arithmetisches Mittel [Durchschnitt] der Bindungssicherheitswerte aller Geschichten).
5. Zusammenstellung von Hinweisen auf Bindungsstrategien.
6. Klassifikation des Bindungsmusters anhand der schematischen Orientierungshilfe zur Identifizierung der Bindungsstrategie [...] unter Einbeziehung der diagnostischen Notizen und Kodierungen (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 108).

Die Aufwärm- und die Abschlussgeschichte werden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Die Klassifikation einer Bindungsstrategie erfolgt „niemals rein deterministisch aus dem Vorliegen bestimmter Kategorien“ (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 133). Neben dem Inhalt der Geschichten wird auch analysiert und bewertet, auf welche Art und Weise die Geschichten gespielt bzw. erzählt werden (Bretherton & Kißgen, 2009, S. 110). Bei der Bestimmung der Bindungsstrategie des Kindes sind folgende Fragen zentral: Nimmt das Kind das Bindungsthema an und spielt es die eingespielte Geschichte weiter? Werden die Erwachsenen vom Kind als fürsorgliche, kompetent handelnde Personen dargestellt? Wird eine für das Kind positive Lösung gespielt? Können diese Fragen mit ja beantwortet werden, liegt eine sichere Bindung vor (B). Vermeidet das Kind das Bindungsthema und spielt Alltagsroutinen, deutet dies auf eine unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation (A) hin. Wird das Bindungsthema zwar aufgegriffen, aber dramatisiert und sind die Geschichten des Kindes von Ärger und Widersprüchlichkeit geprägt, sind das Hinweise auf eine unsicher-ambivalente Bindungsstrategie (C). Werden in den Geschichten des Kindes Katastrophen thematisiert oder sind Chaos und Bizarres vorherrschend oder reagiert das Kind auf das Bindungsthema mit Blockierung oder Erstarrung, liegt in diesen Fällen ein desorganisiertes Bindungsmuster (D) vor.

Neben diesen vier Bindungsrepräsentationen gibt es Kinder, bei denen eine organisierte Bindungsstrategie (B, A, C) klassifiziert wurde, aber dennoch

eindeutige desorganisierte Anteile zu erkennen sind. In diesen Fällen wird Desorganisation als Zusatzklassifikation vergeben, z. B. A+D oder C+D (Gloger-Tippelt & König, 2016). In der Forschung werden die Kinder mit einer organisierten Bindungsrepräsentation und eindeutigen desorganisierten Anteilen in die Gruppe der Kinder mit desorganisierter Bindung eingeordnet (Gloger-Tippelt & König, 2016). Ebenfalls in der Forschung üblich ist die Einteilung der vier Bindungsmuster in sicher gebundene Kinder (B) und Kinder mit unsicherer Bindungsrepräsentation (A, C, D).

Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder ermittelt neben der qualitativen bzw. kategorialen vierfachen Klassifikation der Bindungsrepräsentation auch einen quantitativen Bindungssicherheitswert, der zwischen den Werten vier (sehr sicher) bis null (extrem unsicher) liegt. Dieser quantitative Bindungssicherheitswert bildet die dimensionale Ebene von Bindung ab. Für jede Geschichte „wird ein Bindungssicherheitswert vergeben, der sich nach den notwendigen, möglichen und ausschließenden Kodierungen richtet“ (Gloger-Tippelt & König, 2019, S. 28). Aus dem arithmetischen Mittel der fünf geschichtenspezifischen Bindungssicherheitswerten wird der globale Bindungssicherheitswert gebildet. Falls der Bindungssicherheitswert einer Geschichte um mindestens zwei Punkte von den anderen Geschichten abweicht, wird dieser ausgeschlossen. Eine Ausnahme bildet dabei der Bindungssicherheitswert null. Da dieser auf eine desorganisierte Bindungsrepräsentation hindeutet, wird er immer einbezogen (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 132, 2019, S. 28). Der Bindungssicherheitswert gilt zwar messtheoretisch nicht als intervallskaliert, wird aber dennoch üblicherweise als intervallskaliert behandelt (Gloger-Tippelt & König, 2016, S. 91).

Um die Auswertung der gespielten Geschichten im Sinne der standardisierten Vorgehensweise des GEV-B vornehmen zu können, ist die Absolvierung eines speziellen Trainings notwendig. Im Rahmen der Schulung werden anhand von 20 Übungsfällen die Vergabe der Kodierungen sowie die Einschätzung der Bindungsrepräsentation geübt. Anschließend sollen 20 Prüfungsfälle allein ausgewertet werden. Wenn mindestens 80 Prozent richtig ausgewertet werden, ist die Kompetenz zu einer standardisierten Durchführung sowie einer reliablen Auswertung des Verfahrens nachgewiesen und wird mit einem Zertifikat bestätigt.

Gütekriterien des GEV-B

Die drei Gütekriterien eines diagnostischen Instruments Objektivität, Reliabilität und Validität werden durch das Geschichtenergänzungsverfahren erfüllt. Durch das standardisierte und detailliert beschriebene Vorgehen ist die Durchführungsobjektivität gewährleistet. Nicht nur die Anordnung der Figuren und der Requisiten ist vorgegeben, sondern auch der genaue Wortlaut für das Einspiel der einzelnen Geschichten. Außerdem gibt es zusätzliche Hinweise zur Ein- und Durchführung des Verfahrens, wie z. B. dass die Figuren mit unterschiedlichen Stimmen präsentiert werden sollen oder wie auf verfrühtes Eingreifen des Kindes zu reagieren ist und welche Kriterien am Ende der Aufwärmgeschichte erfüllt sein müssen. Die Auswertungsobjektivität wird durch die intensive mehrmonatige Schulung der Auswertenden sichergestellt. Ein Zertifikat bestätigt die Übereinstimmung mit anderen qualifizierten Auswertenden und bescheinigt eine reliable Auswertungskompetenz.

Die Reliabilität des Verfahrens wurde zum einen durch eine wiederholte Durchführung (Test-Retest-Reliabilität) geprüft. Anhand einer Studie mit $N = 60$ Proband:innen und einer zweiten Testung mit $N = 43$, die nach einem Jahr erfolgte, konnte eine hohe Test-Retest-Reliabilität mit einer Übereinstimmung von 86 Prozent ($Kappa = .82; p < .0001$) nachgewiesen werden. Zum anderen wurde die Zuverlässigkeit des GEV-B durch die Übereinstimmungen der Auswertenden (Interrater-Reliabilität) getestet. Diese wurde mit fünf Stichproben ($N = 180$) ermittelt und liegt im Mittel bei 87 Prozent. Die interne Konsistenz für die fünf Geschichten als Items liegt bei drei Stichproben zwischen Cronbachs Alpha .64 und .83 (Gloger-Tippelt, 2022, S. 103).

Zur Bestätigung der Validität des GEV-B wurden die konvergente und die diskriminante Validität herangezogen. Eine 57-prozentige Übereinstimmung mit dem Fremde-Situations-Test (FST, Ainsworth et al. 1978) und eine 61-prozentige Übereinstimmung mit dem Child Attachment Interview (CAI, Target et al. 2003) belegen eine mittlere Übereinstimmung mit anderen Bindungserhebungsverfahren (konvergente Validität) (Gloger-Tippelt und König 2016, S.146). Die diskriminante Validität wurde mit den beiden verbalen Subskalen zur Erfassung des Sprachverständnisses des standardisierten Hamburger Wechsler-Intelligenztests (WISC) (Petermann, 2008) und der sprachfreien Culture Fair Intelligence Test

Skala 1 (CFT 1) (Cattel, Weiß & Osterland, 1997) belegt. Die Prüfung der Unabhängigkeit der im GEV-B klassifizierten Bindungsrepräsentationen von der sprachfreien sowie der sprachlichen Intelligenz ergab keine Korrelation (Gloger-Tippelt & Kappler, 2016).

Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder ist ein wissenschaftlich fundiertes und empirisch erprobtes Testinstrument, welches sowohl in der Forschung als auch in der Beratung, Therapie und der Begutachtung eingesetzt wird (Berg, 2019; Dietzel et al., 2019; Gloger-Tippelt, Ziegenhain, Künster & Izat, 2014; Gloger-Tippelt & Schlager, 2017; Rampp, Roesler & Peter, 2020).

Die Vorteile des Verfahrens liegen in der standardisierten Durchführung und Auswertung, in dem spielerischen Vorgehen, dem kindgerechten und ansprechenden Material sowie den gewonnenen reichhaltigen Daten zur Klassifikation der Bindungsrepräsentationen. Die Nachteile des GEV-B liegen sowohl in der sehr aufwendigen und z. T. sehr zeitintensiven Durchführung und Auswertung als auch in der notwendigen umfangreichen Schulung zur Erlangung des Zertifikats für eine reliable Durchführung und Auswertung des Verfahrens.

4.2.3 Erhebung der Sprachentwicklung

Zur Erhebung des Sprachentwicklungsstandes stehen im deutschsprachigen Raum sehr viele Testverfahren zur Auswahl. Die diagnostischen Instrumente werden in Beobachtungsverfahren, Spontansprachanalysen und Kommunikationsprotokolle, Elternfragebögen, Sprachscreenings sowie in allgemeine und spezifische Sprachentwicklungstests unterteilt (Hoffmann & Schäfer, 2020; Kiese-Himmel, 2020). Je nach Ziel der Diagnostik, Alter des Kindes und der vorliegenden Problematik wird das passende Vorgehen ausgesucht. Üblicherweise erfolgt eine Erhebung des Sprachentwicklungsstandes, um „eine genaue Sprachdiagnostik [vorzunehmen, die] hilft die Ursachen für die [möglichen] Auffälligkeiten herauszufinden und passende Unterstützungsmaßnahmen zu planen“ (Buschmann & Dittmann, 2023, S. 108).

Am aussagekräftigsten sind standardisierte, allgemeine Sprachentwicklungstests, da sie die Testgütekriterien erfüllen und detaillierte Ergebnisse zum Sprachstand

eines Kindes erbringen. Bestehend aus mehreren Untertests ermitteln allgemeine Sprachentwicklungstests den Sprachstand eines Kindes auf allen linguistischen Ebenen sowohl rezeptiv als auch produktiv (Jungmann, 2019c; Kiese-Himmel, 2020; Petermann, Melzer & Rißling, 2016; Ronniger, Rennecke, Petermann & Melzer, 2022). Spezifische Sprachentwicklungstests kommen hingegen zum Einsatz, wenn lediglich eine Sprachkomponente untersucht werden soll (Ronniger et al., 2022, S. 422) oder z. B. wenn bereits eine Auffälligkeit bekannt ist und ein ausgewählter Sprachbereich differenzierter betrachtet werden soll. Sprachscreenings werden durchgeführt, um eine Aussage darüber zu erhalten, ob ein Kind sprachauffällig ist oder nicht bzw. um sprachentwicklungsgefährdete Kinder zu identifizieren (Kiese-Himmel, 2020, S. 180). Eine Übersicht zu standardisierten Sprachscreenings im Kindergarten- und Vorschulalter, eine Auswahl an allgemeinen und eine Übersicht zu spezifischen Sprachentwicklungstests befinden sich bei Kiese-Himmel (2020).

Für die vorliegende empirische Untersuchung wurden verschiedene Verfahren zur Erhebung des Sprachentwicklungsstandes mit dem Ziel eingesetzt, möglichst viele und detaillierte Daten zu den sprachlichen Fähigkeiten der Proband:innen zu gewinnen: als allgemeine Sprachentwicklungstests je nach Alter der Kinder den Sprachstanderhebungstest für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (SET 3-5) (Petermann, Rißling & Melzer, 2016) oder von fünf bis zehn Jahren (SET 5-10) (Petermann, 2018) sowie zwei Untertests des Marburger Sprachverständnistests für Kinder (MSVK) (Elben & Lohaus, 2000). Außerdem wurde eine qualitative Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen (GEV-B) durchgeführt.

Sprachstanderhebungstests für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (SET 3-5) und von fünf bis zehn Jahren (SET 5-10)

Allgemeines

Die allgemeinen und standardisierten Sprachstanderhebungstests SET 3-5 und SET 5-10 zur Überprüfung der sprachlichen Leistungen sind Untersuchungsverfahren, die eine „an den Entwicklungsstand angepasste, umfassende Beurteilung des Sprachstands“ (Hoffmann & Schäfer, 2020, S. 320) auf allen Sprachebenen mit jeweils mehreren Untertests ermöglichen. Der SET 3-5 wurde für Kinder im Alter

von 3;0 bis 5;11 Jahren und der SET 5-10 für Kinder im Alter von 5;0 bis 10;11 Jahren entwickelt.

Beide Sprachentwicklungstests basieren auf dem Modell von Barrett (2016), nachdem es verschiedene Sprachkomponenten gibt, denen auch die Subtests beider Diagnostikinstrumente (Tabelle 2 und 3) zugeordnet sind (Petermann, Rißling & Melzer, 2016, S. 14; Petermann, 2018, S. 12). Ergänzt wurden die Komponenten der Sprache sowohl im SET 3-5 als auch im SET 5-10 um die Basiskompetenzen auditive Merkfähigkeit und Verarbeitungsgeschwindigkeit (Melzer & Assoudi, 2018, S. 147).

Tabelle 2: Übersicht über die Untertests des Sprachstandserhebungstests SET 3-5 mit den zugehörigen Sprachkomponenten

Untertests des SET 3-5	Sprachkomponente
UT 1 <i>Bildersuche</i>	Semantik-Lexikon (passiver Wortschatz)
UT 2 <i>Bildbenennung</i>	Semantik-Lexikon (aktiver Wortschatz) (Phonetik-Phonologie)
UT 3 <i>Kategorienerkennung</i>	Semantik-Lexikon (passiver Wortschatz)
UT 4 <i>Kategorienbildung</i>	Semantik-Lexikon (aktiver Wortschatz)
UT 5 <i>Sternsuche – sprachfreier Untertest</i>	Verarbeitungsgeschwindigkeit
UT 6 <i>Lautdifferenzierung</i>	Phonologie
UT 7 <i>Satzerkennung</i>	Morphologie-Syntax
UT 8 <i>Pluralbildung</i>	Morphologie-Syntax
UT 9 <i>Handlungssequenzen spielen</i>	Morphologie-Syntax
UT 10 <i>Handlungssequenzen kommentieren</i>	Morphologie-Syntax
UT 11 <i>Kunstwörter nachsprechen</i>	auditive Merkfähigkeit
UT 12 <i>Emotion und Empathie</i>	Pragmatik-Kommunikation
<i>Elterncheckliste</i>	Pragmatik-Kommunikation

Tabelle 3: Übersicht über die Untertests des Sprachstandserhebungstests SET 5- 10 mit den zugehörigen Sprachkomponenten

Untertests des SET 5-10	Sprachkomponente
UT 1 <i>Bildbenennung</i>	Semantik-Lexikon (passiver Wortschatz)
UT 2 <i>Kategorienbildung</i>	Semantik-Lexikon (aktiver Wortschatz)
UT 3 <i>Sternsuche – sprachfreier Untertest</i>	Verarbeitungsgeschwindigkeit
UT 4 <i>Handlungssequenzen</i>	Morphologie-Syntax
UT 5 <i>Fragen zum Text</i>	Sprachverständnis
UT 6 <i>Bildergeschichte</i>	Sprachproduktion
UT 7 <i>Satzbildung</i>	Morphologie-Syntax
UT 8 <i>Singular-Plural-Bildung</i>	Morphologie-Syntax
UT 9 <i>Erkennen / Korrektur inkorrektur Sätze</i>	Morphologie-Syntax
UT 10 <i>Kunstwörter nachsprechen</i>	auditive Merkfähigkeit

Beide Erhebungsverfahren werden von geschulten Testleiter:innen im Einzelsetting durchgeführt. Die durchschnittliche Durchführungsdauer wird mit ca. 45 Minuten angegeben. Dreijährige bearbeiten im SET 3-5 nur vier Subtests (UT 1 *Bildersuche*, UT 2 *Bildbenennung*, UT 6 *Lautdifferenzierung* und UT 9 *Handlungssequenzen spielen*) mit entsprechend verkürztem Zeitaufwand.

Aufgrund der Standardisierung der Sprachentwicklungstests sind die Reihenfolge der Subtests, das zu verwendende Material, die Instruktionen für das Kind, Hinweise, vorbereitende Übungen sowie das genaue Vorgehen zur Auswertung im Testmanual vorgegeben.

Der SET 3-5 besteht aus zwei Bildmappen, einem Figurenset für die Untertests 9 *Handlungssequenzen spielen* und 10 *Handlungssequenzen kommentieren*, einer CD für den Untertest 11 *Kunstwörter nachsprechen*, Testbögen für den UT 5 *Sternsuche* und die *Elterncheckliste*. Außerdem stehen für die Durchführung und Auswertung ein Manual, eine Durchführungsanleitung, Protokollbögen, Phoneminventare, Befundbögen sowie Auswertungsschablonen für den UT 5 *Sternsuche* und für die *Elterncheckliste* zur Verfügung. Der SET 5-10 beinhaltet zwei Bildkartensets für den UT 1 *Bildbenennung* und den UT 2 *Kategorienbildung*,

ein Figurenset für den UT 4 *Handlungssequenzen*, eine Bildkarte mit der Bildergeschichte für den UT 6 *Bildergeschichte*, eine CD für den Untertest 10 *Kunstwörter nachsprechen* sowie Testbögen und die Auswertungsschablone für den UT 3 *Sternsuche*. Für die Durchführung und Auswertung sind ein Manual, eine Durchführungsanleitung, Protokollbögen und ein Schablonensatz für den UT 5 *Sternsuche* vorhanden.

In Abhängigkeit vom Alter der Kinder wurde im Rahmen dieser Studie einer der beiden Sprachentwicklungstests eingesetzt. Mit den Fünfjährigen wurde der SET 3-5 durchgeführt und die Sechsjährigen wurden mit dem SET 5-10 getestet. Aufgrund des Alters hätten auch alle Kinder mit dem SET 5-10 untersucht werden können. Die Vorteile des SET 3-5 liegen jedoch darin, dass es insgesamt mehr Subtests gibt (SET 3-5 hat zwölf Untertests und der SET 5-10 hat zehn Untertests), wodurch detailliertere Informationen zu den sprachlichen Fähigkeiten der Proband:innen gewonnen werden können. Die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder können mit dem Untertest 12 *Emotion und Empathie* vom SET 3-5 sowie dem Einschätzungsbogen *Elterncheckliste* beurteilt werden. Dazu gibt es im SET 5-10 kein Äquivalent.

Um die Hypothese 1 in Bezug auf die Sprachebenen bestätigen oder widerlegen und die erste Forschungsfrage bezüglich der sprachlichen Leistungen der Kinder auf den einzelnen Sprachebenen beantworten zu können, wurden die Subtests des SET 3-5 und des SET 5-10 nach den jeweiligen Angaben aus den Handbüchern der Sprachstandserhebungsverfahren den Sprachebenen zugeordnet (Tabelle 4).

Tabelle 4: Übersicht der auf den Sprachebenen zusammengeführten Untertests des SET 3-5 und SET 5-10

Sprachebenen	Untertests des SET 3-5	Untertests des SET 5-10
pragmatisch-kommunikative	12	-
phonetisch-phonologische	2	-
semantisch-lexikalische	1 bis 4	1 und 2
morphologisch-syntaktische	7 bis 10	4, 7 bis 10

Die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten aller Kinder wurden zudem von der als staatlich anerkannte Logopädin qualifizierten und mit zwölf Berufsjahren praktisch erfahrenen Projektleiterin der Studie und Verfasserin der vorliegenden Arbeit in der Spontansprache erhoben und protokolliert.

Kurzbeschreibung der einzelnen Untertests des SET 3-5

Vor jedem Untertest wird die jeweilige Aufgabe, wie in der Durchführungsanleitung vorgegeben, für das Kind erklärt und das Prozedere mit zwei Testaufgaben geübt.

Im Untertest 1 *Bildersuche* werden dem Kind zur Überprüfung des passiven Wortschatzes nacheinander jeweils vier bzw. sechs Bilder auf einer Seite (Zielitem, drei bzw. fünf semantische Ablenker) präsentiert, wovon es auf die Anweisung „Zeige mir ...“ das zu dem erfragten Item passende Bild zeigen soll. Es werden 16 Nomen (z. B. Orange, Papagei, Holzhütte) und 6 Verben (u. a. fahren, fegen, umarmen) erfragt.

Zur Erfassung des aktiven Wortschatzes hat das Kind im Untertest 2 *Bildbenennung* die Aufgabe, das jeweilig vorliegende Bild zu benennen. Dabei werden 44 Nomen (z. B. Puzzle, Eichhörnchen, Knopf) und 13 Verben (u. a. klettern, gießen, reparieren) abgeprüft. Wenn die Aussprache des Kindes untersucht werden soll, können die Antworten des Kindes lautgetreu im Protokollbogen notiert und anschließend analysiert werden.

Im Untertest 3 *Kategorienerkennung* werden dem Kind sechs Abbildungen auf einer Seite vorgelegt und es soll zeigen, welche Bilder zur vorgegebenen Kategorie (z. B. Käfer, Stifte oder Messgeräte) gehören. Damit werden über die zwölfmalige Aufforderung „Zeige mir alle ...“ der passive Wortschatz und die semantischen Relationen getestet.

Wie das Lexikon des Kindes organisiert ist, wird im Subtest 4 *Kategorienbildung* erfasst, indem das Kind zu den vier auf einer Seite abgebildeten Objekten einen Oberbegriff nennen soll (z. B. Farben, Vögel, Schmuck). Evoziert werden die elf Antworten des Kindes mit der Formulierung „Das ist/sind alles ...“

Mit dem sprachfreien Untertest 5 *Sternsuche* kann die Verarbeitungsgeschwindigkeit eingeschätzt werden. In dem separaten Befundbogen sind Symbolreihen aus Herzen, Sternen, Sonnen und Monden

strukturiert angeordnet. Innerhalb einer Minute soll das Kind so oft wie möglich das Zielbild ‚Stern‘ bzw. so viele Sterne wie möglich durchstreichen.

Dem Kind werden im Untertest 6 *Lautdifferenzierung* jeweils drei Bilder vorgelegt, die von der bzw. dem Untersuchenden mit verdecktem Mundbild ohne zugehörigen Artikel benannt werden. Die zehn Begriffe (Nomen) unterscheiden sich lediglich in einem Phonem (Minimalpaare, z. B. Wand, Sand, Hand). Im Anschluss wird das Kind mit „Zeige mir ...“ aufgefordert, eines der Bilder zu zeigen.

Im Untertests 7 *Satzerkennung* wird das passive morphologische Regelwissen ermittelt, indem das Kind aus einer Auswahl aus drei Bildern das zum vorgelesenen Satz passende Bild zeigen soll. Dabei enthält der Zielsatz (z. B. „Die Blätter fallen vom Baum“) stets einen Plural. Bei einem Item stehen die Nomen alle im Singular (z. B. Das Blatt fällt vom Baum) und ein weiteres Item stellt einen thematischen Ablenker dar (z. B. Die Äpfel fallen vom Baum). Auch hier lautet die Aufforderung an das Kind bei den zehn Items jeweils: „Zeige mir ...“

Zur Überprüfung des aktiven morphologischen Regelwissens soll das Kind im Untertest 8 *Pluralbildung* zu elf verschiedenen Gegenständen oder Tieren, die bildlich dargestellt sind, den Plural bilden. Dabei gibt der bzw. die Untersuchende jeweils den Singular vor (z. B. Das ist ein Auto) und evoziert die Bildung des Plurals beim Kind durch die Vorgabe des Satzanfangs „Das sind zwei...“.

Um das Verständnis grammatikalischer Strukturen beurteilen zu können, werden dem Kind im Untertest 9 *Handlungssequenzen spielen* Handlungsanweisungen erteilt, die es mit verschiedenen zuvor vorgestellten Gegenständen (z. B. Bank, Pferd, Baum) umsetzen soll, z. B. „Bevor der Hund auf das Schaf springt, gibt er der Ente einen Kuss“. Die vierzehn Anweisungen variieren hinsichtlich ihrer Länge und Komplexität.

Zur Erfassung der Genus- und Kasusmarkierungen dient der UT 10 *Handlungssequenzen kommentieren*. Es werden von der bzw. dem Untersuchenden kurze Handlungen mit den aus UT 9 bekannten Gegenständen vorgespielt und das Kind anschließend (insgesamt zwölfmal) nach einem bestimmten Subjekt oder Objekt gefragt (z. B. Wer sitzt hinter dem Baum?).

Die Aufgabe des Kindes im Untertest 11 *Kunstwörter nachsprechen* ist es, die von einer beiliegenden CD präsentierten Pseudowörter nachzusprechen. Um die

auditive Merkfähigkeit zu überprüfen, steigert sich die Silbenanzahl der 15 Items von einer bis fünf Silben in aufsteigender Reihenfolge, z. B. pint, son-so-le-ma-tel. Der Untertest 12 *Emotion und Empathie* besteht aus zwei Teilen und überprüft pragmatische Kompetenzen. Dem Kind werden zunächst nacheinander vier Bilder mit Gesichtern gezeigt. Auf die Frage „Wie fühlt sich das Kind“ soll es die dargestellte Emotion (Freude, Trauer, Angst, Wut) benennen. Im zweiten Teil werden neun kurze durch Bildkarten illustrierte Geschichten vorgelesen und das Kind soll erneut beantworten, wie sich der oder die Akteur:in der Geschichte fühlt. Die *Elterncheckliste* wird von den Eltern zur Beurteilung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten ihres Kindes ausgefüllt. Der Fragebogen enthält 23 Aussagen zu den pragmatischen Komponenten Kommunikation, Konversation und Diskurs, die jeweils durch Ankreuzen von „ja“ oder „nein“ eingeschätzt werden (z. B. Mein Kind begrüßt Erwachsene, die es kennt angemessen. Mein Kind unterbricht andere während eines Gesprächs häufig.)

Kurzbeschreibung der einzelnen Untertests des SET 5-10

Auch im SET 5-10 wird vor jedem Untertest die jeweilige in der Durchführungsanleitung beschriebene Aufgabe erklärt und das Prozedere mit zwei Testaufgaben geübt.

Die Untertests 1 *Bildbenennung*, 2 *Kategorienbildung*, 3 *Sternsuche*, 4 *Handlungssequenzen* und 10 *Kunstwörter nachsprechen* entsprechen den (fast) gleichnamigen Untertests aus dem SET 3-5, enthalten dabei aber altersangepasste, schwierigere (Ziel-)Items meist höherer Anzahl.

Zur Überprüfung des Sprachverständnisses werden dem Kind im Untertest 5 des SET 5-10 *Fragen zum Text* verschiedene semantisch sinnvolle Texte vorgelesen und anschließend gebeten, ein bis zwei Fragen zu beantworten. Dazu bekommt es jeweils drei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl. Der Subtest besteht aus vier Kurzgeschichten für die fünf- bis sechsjährigen Kinder und aus fünf kurzen Texten für die Sieben- bis Zehnjährigen, wovon drei Texte für beide Altersgruppen genutzt werden.

Im Untertest 6 *Bildergeschichte* erzählt das Kind anhand einer fünfteiligen Bildergeschichte den dargestellten Handlungsverlauf. Die Reihenfolge der Bilder ist auf der beiliegenden Bildkarte bereits festgelegt. Die bzw. der Untersuchende

notiert im Protokollheft beim Hören der Geschichte, welche der im Protokollheft aufgelisteten Beurteilungskategorien beobachtet werden, z. B. Artikelverwendung, Verbflexion, Erzählfluss. In einem möglichen zweiten Schritt werden mit vorgegebenen vertiefenden Fragen Kategorien beurteilt, die in der erzählten Bildergeschichte des Kindes nicht wahrgenommen wurden und durch die Fragen direkt provoziert werden sollen. Mit der Auswertung des Untertests kann die Sprachproduktion des Kindes analysiert und Aussagen bezüglich der Lautbildung, Lexikontwicklung, grammatikalischen sowie pragmatischen Fähigkeiten getroffen werden.

Dem Kind werden im Untertest 7 *Satzbildung* zur weiteren Überprüfung der produktiven Fähigkeiten in den Bereichen Lexikon, Morphologie und Syntax zwei bis drei Wörter vorgegeben, zu denen es semantisch und grammatikalisch korrekte Sätze bilden soll. Die zwölf Wortgruppen bestehen in unterschiedlicher Reihenfolge aus Nomen und Adjektiv (z. B. Auto – schnell), Nomen und Verb (z. B. Wasser – trinken), zwei Nomen (z. B. Katze – Karussell) oder zwei Nomen und Verb (z. B. Blumen – wachsen – Sonne) bzw. Adjektiv (z. B. krank – Arzt – Mädchen).

Der Untertest 8 *Singular-Plural-Bildung* gleicht mit den neun Items im ersten Teil dem UT 8 *Pluralbildung* des SET 3-5 und ist im zweiten Teil noch um die Bildung des Plurals von neun Pseudowörtern (u. a. ein Rall, eine Zumare) ergänzt. Verzichtet wird zur Untersuchung der morphologischen Fähigkeiten in diesem Sprachstandserhebungstest auf Bildmaterial.

Die Aufgabe der fünf- und sechsjährigen Kinder unterscheidet sich im Untertest 9 *Erkennen / Korrektur inkorrektur Sätze* von der Aufgabe für die Sieben- bis Zehnjährigen. Um die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten der jüngeren Kinder zu beurteilen, sollen sie zwölf vorgegebene Sätze als richtig oder falsch bewerten (z. B. Du bist schnell laufen.). Den Kindern der älteren Altersgruppe werden ebenfalls zwölf Sätze vorgelesen (z. B. Gestern gehen wir in den Zoo.) und sie werden gebeten, den jeweils mit einem Fehler vorgetragenen Satz zu korrigieren. Die eingebauten Fehler in den Sätzen beider Altersgruppen liegen u. a. in der Verbflexion, Pluralbildung und Kasusmarkierung.

Auswertung der SET

Für jeden Untertest der beiden Sprachstandserhebungsverfahren wird ein Rohwert im Protokollheft notiert, der sich aus der im jeweiligen Subtest erreichten Punktzahl ergibt. Die Punkte pro Untertest werden nach konkreten Vorgaben des Testmanuals vergeben. Für richtige Antworten wird ein Punkt und für falsche Antworten null Punkte zugewiesen. Einige Subtests weichen von der allgemeinen Punktevergaberegung ab und haben gesonderte Bewertungssysteme (SET 3-5: UT 3, 5 und 12; SET 5-10: UT 2 und 3). Im Anhang der Handbücher befinden sich für die verschiedenen Altersgruppen Zuordnungstabellen, in denen die Prozentränge und die T-Werte für die erzielten Rohwerte abgelesen werden können. Sowohl in den Tabellen als auch auf der jeweils letzten Seiten der Profilbögen stufen farbliche Markierungen die Ergebnisse der Subtests ein. Diese können im SET 5-10 unauffällig (T-Wert ≥ 43 , weiß), im Risikobereich (T-Wert 37-42, hellblau) oder auffällig (T-Wert ≤ 36 , dunkelblau) sein. Im SET 3-5 gibt es insgesamt fünf Einstufungen der Ergebnisse: unauffällig (T-Wert ≥ 44 , weiß), im Risikobereich (T-Wert 40-44, hellblau), auffällig (T-Wert 36-40, hellgrau), deutlich auffällig (T-Wert 32-36, mittelgrau) und stark auffällig (T-Wert ≤ 31 , dunkelgrau). Das differenzierte Leistungsprofil ermöglicht genaue Aussagen zu den abgetesteten sprachlichen Fähigkeiten und deren Einschätzung.

Das Testmanual des SET 3-5 gibt an, dass wenn ein Kind „in einem oder mehreren Untertests“ einen T-Wert von unter 40 und somit (ein) auffällige(s), deutlich auffällige(s) oder stark auffällige(s) Ergebnis(se) erreicht, „eine spezifische Förderung bzw. Therapie eingeleitet werden bzw. eine Vorstellung beim Logopäden oder Sprachheiltherapeuten erfolgen“ sollte (Petermann, Reißling & Melzer, 2016, S. 31). Dieser Vorgabe folgend werden in der vorliegenden Studie die Kinder in Gruppen (sprachlich unauffällig oder sprachlich auffällig) eingeteilt, je nachdem, ob sie (ein) auffällige(s) Ergebnis(se) erzielen oder nicht. Im Handbuch des SET 5-10 wird keine Aussage bzw. Vorgabe diesbezüglich getroffen. Die Einteilung der sechsjährigen Proband:innen ($n = 12$), die mit dem SET 5-10 untersucht werden, wird analog zu der Vorgabe des SET 3-5 vorgenommen.

Für jedes Kind wird zudem ein Gesamt-T-Wert aus den erreichten T-Werten der einzelnen Subtests und anschließend ein durchschnittlicher Gesamt-T-Wert errechnet, indem die T-Werte der Untertests addiert und durch die Anzahl der

Untertests des jeweiligen SET dividiert werden. Dieses Vorgehen ist in den Handbüchern nicht vorgeschlagen, ermöglicht jedoch über die kategorialen Variablen *sprachlich unauffällig* und *sprachlich auffällig* hinaus Mittelwertvergleiche. Zusätzlich können über den durchschnittlichen Gesamt-T-Wert die Daten der Vorschulkinder, die den SET 5-10 absolviert haben ($n = 12$), mit in die Berechnungen einbezogen werden, wodurch statistisch aussagekräftigere Ergebnisse auf der Basis von $N = 49$ Proband:innen erzielt werden.

Normierung der SET

Der SET 3-5 wurde an $N = 1.095$ Kindern und der SET 5-10 an $N = 1.274$ Kindern (für die Neunormierung der verwendeten dritten Auflage $n = 480$ Kinder) aus dem gesamten Bundesgebiet normiert. Es liegen spezifische Normen in Form von T-Werten und Prozenträngen für die Altersgruppen der drei- bis sechsjährigen Kinder in Halbjahresschritten vor. Im SET 5-10 gibt es für die Sieben- bis Zehnjährigen pro Lebensjahr eine Normtabelle. Die Normierungsstichprobengrößen für die Altersgruppen beider Untersuchungsverfahren liegen im Mittel bei $M = 197$, fluktuieren aber sehr stark zwischen $n = 120$ im SET 5-10 für die Altersgruppen fünf bis sechs Jahre und $n = 241$ für die Neunjährigen.

Gütekriterien der SET

Die Objektivität, Reliabilität und Validität der beiden Sprachstandserhebungstests ist gegeben, wodurch die Gütekriterien für ein standardisiertes Messinstrument erfüllt sind.

„Da sich jeder Testleiter an den exakten Testanweisungen orientieren soll und anhand dieser Vorgaben ein standardisiertes Vorgehen während der gesamten Testsituation als gesichert gilt“, wird die Durchführungsobjektivität sichergestellt (Petermann, 2018, S. 55). Auch die Auswertungsobjektivität beider Diagnostikinstrumente wird durch präzise Beschreibungen der Auswertungsschritte gewährleistet. Das Manual des SET 3-5 bestätigt die Interpretationsobjektivität des Verfahrens, da es Richtlinien zur Interpretation der kindlichen Leistungen festlegt. Diese Richtlinien gibt es für den SET 5-10 (s. o.) ebenfalls.

Die Reliabilität vom SET 3-5 wurde anhand der Test-Retest-Reliabilität und der internen Konsistenz geprüft. Bei einem Abstand der Testungen von etwa vier Wochen geben erste Analysen Hinweise auf die Stabilität der Ergebnisse (Test-Retest-Reliabilität), da signifikante Korrelationen zwischen den erzielten Ergebnissen der zwei Messzeitpunkte im mittleren bis hohen Bereich ($r = .43$ und $r = .82$) erzielt werden. Die interne Konsistenz wird mit Cronbachs Alpha angegeben und liegt im SET 3-5 in den einzelnen Subtests zwischen $\alpha = .70$ und $.93$. Im SET 5-10 wird die Reliabilität nur mit der internen Konsistenz mit Werten von $\alpha = .61$ bis $.91$ angegeben.

Die Validität wird über die gegebene Kriteriumsvalidität nachgewiesen, indem Korrelationen zwischen den verschiedenen Untertests mit anderen Testverfahren berechnet wurden. Genutzt wurden dazu u. a. der Aktive Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6) (Kiese & Kozielski, 1996), der Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10) (Glück, 2011), die Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS) (Kauschke, Dörfler, Sachse & Siegmüller, 2023), der Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D) (Fox-Boyer, 2023b), der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) (Grimm, 2015) und die Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence III (WPPSI-III) (Petermann, Ricken, Fritz, Schuck & Preuß, 2014). Die Ergebnisse zeigen jeweils für die Mehrheit der Subtests Korrelationen im mittleren bis hohen Bereich. Die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Untertests des SET 3-5 und den zugeordneten Verfahren liegen zwischen $r = .33$ im UT 3 *Kategorienerkennung* und $r = .69$ im UT 6 *Lautdifferenzierung*. Konkrete Werte werden im Handbuch des SET 5-10 nicht angegeben. Das Spektrum der Ergebnisse liegt zwischen $r = .39$ und $r = .76$.

Zur Überprüfung der klinischen Validität des SET 3-5 wurden die Ergebnisse einer Kontrollgruppe mit $n = 76$ Kindern, die in sprachtherapeutischer Behandlung sind, einer Vergleichsgruppe mit $n = 40$ sprachlich unbeeinträchtigter Kinder gegenübergestellt. Ein signifikanter Effekt des Faktors Gruppe ($F = 1.739$, $df = 32$, $p = .012$, $\eta_p^2 = 0.219$) wurde festgestellt. Der SET 3-5 kann demnach zwischen Kindern mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten differenzieren. In der Studie von

Ronniger et al. (2022) wurde die Differenzierungsfähigkeit des Testverfahrens bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern festgestellt.

Sowohl für den SET 3-5 als auch für den SET 5-10 wurde die Sensitivität und die Spezifität des Verfahrens errechnet. Rennecke et al. (2019) haben für den SET 3-5 je nach Untertest Sensitivitäten zwischen 0,75 und 0,95 und Spezifitäten zwischen 0,75 und 0,93 errechnet und damit die Zuverlässigkeit des Untersuchungsinstruments nachgewiesen. Im SET 5-10 lag die Sensitivität für die Altersgruppe der fünf- und sechsjährigen Kinder bei 81 Prozent und die Spezifität bei 80 Prozent. Für die Altersgruppe der sieben- bis zehnjährigen Kinder lag die Sensitivität bei 88 Prozent und die Spezifität bei 82 Prozent. Der SET 5-10 ist somit ein Untersuchungsinstrument, welches zuverlässig sprachauffällige und unauffällige Kinder identifiziert.

Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)

Allgemeines

Der Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK) (Elben & Lohaus, 2000) ist ein spezifischer Sprachentwicklungstest, der das Sprachverständnis von fünf- bis siebenjährigen Kindern umfassend diagnostiziert. Mit dem Test werden die rezeptiven Fähigkeiten eines Kindes in den Bereichen Semantik, Syntax und Pragmatik sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene erfasst (Spreer et al., 2018, S. 141). Dazu werden Bildauswahlaufgaben zur Überprüfung genutzt (Mayer & Gaigulo, 2022, S. 473). Laut Manual ist die „bildliche Gestaltung zeitgemäß und kindgerecht und damit, wie die Anwendung bereits gezeigt hat, für die angestrebte Altersgruppe sehr ansprechend“ (Elben & Lohaus, 2000, S. 6).

Der MSVK kann als Einzel- oder Gruppenuntersuchung durchgeführt werden und die Bearbeitung dauert zwischen 30 und 45 Minuten. Dazu erhält jede Testperson ein Testheft mit 31 Seiten, auf denen Bilder oder Bildreihen abgebildet sind. Jede Aufgabe ist mit einem Symbol versehen, z. B. Stern, Herz, Smiley oder Uhr, damit sich die Kinder im Heft und den verschiedenen Zeilen gut zurechtfinden können. Die Testperson benötigt lediglich einen Stift mit dem entweder ein Bild oder eine Person auf einem Bild angekreuzt werden.

Das Diagnostikinstrument besteht aus insgesamt sechs Untertests. Zu jedem sprachlichen Prüfbereich (Semantik, Syntax, Pragmatik) wurden zwei Untertests konzipiert.

Im Rahmen der vorliegenden Studie soll spezifischer auf die pragmatischen Fähigkeiten der Proband:innen geschaut werden. Deshalb werden nur die beiden Untertests zur Pragmatik *Personenbezogene Sprachzuordnung* (PS) und *Situationsbezogene Sprachzuordnung* (SS) durchgeführt, deren Ziel „die Überprüfung des Verständnisses von Beziehungen zwischen sprachlichen Äußerungen und kommunikativen sowie situativen Kontexten ist“ (Elben & Lohaus, 2000, S. 10).

Der UT PS enthält zwölf Items und testet den Gebrauch der Sprache in interpersonaler Kommunikation. Konkret bedeutet dies, dass das Kind oder die Gruppe die Aufgabe hat, vorgegebene Aussagen (einfache Aussage-, Frage- oder Aufforderungssätze) einer Person auf dem Bild zuzuordnen, z. B. „Wer sagt: „Gib mir das sofort zurück!“. Auf den Bildern sind jeweils unterschiedliche kommunikative Kontexte darstellt, wie z. B. Einkauf auf einem Markt, Besuch im Krankenhauszimmer oder Fahrradunfall eines Kindes und enthalten sowohl konfliktfreie als auch konfliktthaltige Situationen. Der zweite UT zur Pragmatik *Situationsbezogene Sprachzuordnung* (SS) besteht aus acht Items. Es wird der situative Sprachgebrauch abgeprüft. Auch hier soll wieder eine vorgegebene Aussage (einfacher Aussage-, Frage- oder Aufforderungssatz) zugeordnet werden, diesmal einer passenden Situation. Dafür werden dem Kind oder der Gruppe drei verschiedene Bilder in einer Reihe zur Auswahl vorgelegt. Die sprechende Person ist auf jedem zur Aufgabe gehörenden Bild gleich, nur die Situation variiert jeweils, z. B. Ein Kind steht im Zoo vor einem Löwen im Käfig, dasselbe Kind steht vor einem Käfig, in dem ein Zoowärter eingesperrt ist oder das Kind steht vor einem Freilaufgehege, in dem ein Hase liegt. Zur Aussage „Wo ist hier das Bild, auf dem der Junge sagt: Der sieht aber gefährlich aus.“ soll das passende Bild in der Reihe gezeigt werden. Wie im UT PS gibt es konfliktfreie und konfliktthaltige Situationen. Für beide Untertests zur Überprüfung der pragmatischen Fähigkeiten gibt es jeweils zwei Beispielbilder bzw. Beispielbildreihen zu Übungszwecken.

Auswertung des MSVK

Zur Auswertung des Marburger Sprachverständnistests für Kinder werden die korrekten Antworten jedes Untertests mit jeweils einem Punkt bewertet und zum Rohwert addiert. Die richtigen Lösungen können mit einer markierten Musterlösung verglichen und somit einfach identifiziert werden. Die zu den erreichten Summenscores gehörigen T-Werte und Prozentränge können für jeden Untertest mithilfe von Normwerttabellen abgelesen werden. Die sich im Anhang des Handbuches befindlichen Normwerttabellen (Tabellen 20 bis 25; Elben & Lohaus, 2020, S. 42-45) enthalten eine geschlechtsspezifische Einteilung und eine Unterteilung nach Alter (Kindergarten- oder Schulkinder). Die Normwerte wurden anhand von „repräsentativen Zufallsstichproben für die beteiligten Alters- und Geschlechtsgruppen (n = 1045)“ in Regelkindergärten und Regelschulen aus 9 Bundesländern ermittelt (Elben & Lohaus, 2000, S. 23). Mit der Tabelle 13 des Manuals liegt eine Übersicht vor, die die verschiedenen T-Werte und Prozentränge interpretiert und in weit unterdurchschnittliche Werte (T-Werte ≤ 30), unterdurchschnittliche (T-Werte 31-39), durchschnittliche (T-Werte 40-60), überdurchschnittliche (T-Werte 61-69) sowie weit überdurchschnittliche Leistungen (T-Werte ≥ 70) einteilt.

Gütekriterien des MSVK

Der MSVK erfüllt die drei Gütekriterien eines diagnostischen Instruments Objektivität, Reliabilität und Validität. Die Durchführungsobjektivität ist dadurch gegeben, dass alle Instruktionen schriftlich im Manual vorgegeben sind. Es liegt ein genauer Auswertungsschlüssel für die einzelnen Items vor, „der keine Interpretationsspielräume bei der Bewertung von Aufgabenlösungen“ (Elben & Lohaus, 2000, S. 12) zulässt.

Die Reliabilität des Marburger Sprachverständnistests wurde anhand der Test-Retest-Reliabilität geprüft. Die beiden für die vorliegende Untersuchung durchgeführten Untertests zur Pragmatik *Personenbezogene Sprachzuordnung* (PS) und *Situationsbezogene Sprachzuordnung* (SS) haben zu beiden Retest-Zeitpunkten (nach zwei Wochen und drei Monaten) Korrelationen zwischen den Testergebnissen von $r = .42$ und $r = .47$, was nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt entspricht. „Für den Gesamttest ergeben sich Reliabilitäten von .81 (über

zwei Wochen hinweg) und .68 (über drei Monate hinweg)“ (Elben & Lohaus, 2000, S. 13). Die internen Konsistenzen für die sechs Untertests streuen zwischen Cronbachs Alpha .51 und .82 bei einer Reliabilität von .89 für den Gesamttest.

Zur Bestätigung der Validität wurde die Konstruktvalidität, die kriterienbezogene Validität sowie die konvergente und die diskriminante Validität herangezogen. Die Konstruktvalidität wurde beim MSVK durch die Untertest-Interkorrelation getestet, die im Bereich zwischen $r = .35$ und $r = .53$ ($p < .01$) liegt. Insbesondere zwischen den Untertests der Pragmatik besteht eine hohe Interkorrelation von $r = .53$. Die Autoren gehen jedoch davon aus, dass die einzelnen Skalen hinreichend unterschiedliche Aspekte des Sprachverständnisses erfassen. Bei der Prüfung der Kriterienvalidität konnten signifikante Mittelwertunterschiede ($p < .001$ und $p < .01$) zwischen den beiden Altersgruppen der Kindergartenkinder und der Erstklässler für alle Untertests belegt werden. Für die beiden Geschlechtergruppen gab es diesbezüglich keine signifikanten Ergebnisse ($p > .05$) für fünf von sechs Untertests [Ausnahme: UT Wortbedeutung (WB)]. Die konvergente Validität wurde u. a. mit dem Aktiven Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6) (Kiese & Kozielski, 1996) und dem Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET) (Grimm & Schöler, 1991) geprüft. Zwischen dem AWST und allen Untertests des MSVK gibt es signifikante Korrelationen ($p < .05$) mit mittlerem bis starkem Effekt. Der UT SS vom MSVK korreliert mit dem UT *Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze* (KS) vom HSET ($r = .43$, $p < .01$) und der UT PS vom MSVK korreliert mit dem UT *In-Beziehung-Setzung von verbaler und nonverbaler Information* (VN) vom HSET ($r = .47$, $p < .01$). Die diskriminante Validität wurde mit dem Culture Fair Intelligence Test Skala 1 (CFT 1) (Cattel et al., 1997) und der Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) (Melchers & Preuß, 1991) belegt. Mit beiden Testverfahren gibt es geringe bis mittlere Zusammenhänge. Damit ist nachgewiesen, dass die Leistungen, die im MSVK abgeprüft werden, unabhängig von der sprachfreien und der sprachlichen Intelligenz sind (Elben & Lohaus, 2000, S. 19, 20).

Der Marburger Sprachverständnistest für Kinder ist ein standardisiertes und normiertes Verfahren, welches vorrangig in primär-präventiven und sekundär-präventiven Bereichen zur Klärung entwicklungspsychologischer Fragestellungen sowie zur Ableitung von Interventionsmaßnahmen eingesetzt wird,

aber auch für Forschungsfragestellungen genutzt werden kann (Elben & Lohaus, 2000, S. 34).

Der große Vorteil des Verfahrens ist die Durchführbarkeit als Gruppentest (Spreer et al., 2018), die standardisierte sowie einfache, strukturierte Durchführung und Auswertung. Kritik am Verfahren besteht darin, dass lediglich das Verstehen sprachlicher Strukturen abgeprüft wird und Aussagen nur zu Teilaspekten der getesteten Sprachbereiche möglich sind (Eberhardt-Juchem, 2023; Spreer et al., 2018).

Qualitative Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen (des GEV-B)

Allgemeines

Das methodische Vorgehen des qualitativen Forschungsteils dieser Untersuchung basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), die folgende Schritte für die Methodik festlegt: Bestimmung des Ausgangsmaterials (Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation, formale Charakteristika des Materials), Erläuterung der Fragestellung der Analyse (Richtung der Analyse, theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung), des Ablaufmodells der Analyse sowie der Analysetechnik.

Ausgangsmaterial: Das qualitativ analysierte Material besteht aus allen 245 Geschichtenergänzungen, die im Rahmen dieser Studie bei der Durchführung des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) erzählt bzw. von den 49 kindlichen Studienteilnehmer:innen ergänzt wurden.

Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie und die Durchführung des GEV-B inklusive der Videoaufnahmen war die Freiwilligkeit und die Zustimmung der Eltern. Weitere Angaben zur Analyse der Entstehungssituation sind in Kapitel 4.3 und 4.4 zu finden.

Das Analysematerial hat eine Gesamtlänge von ca. 21 Stunden. In einem ersten Schritt wurden die Geschichtenergänzungen nach modifizierten GAT2-Regeln (Selting et al., 2009) transkribiert (Anhang I). Es wurden nicht nur die sprachlichen Äußerungen, sondern auch die einzelnen Spielhandlungen, die mimischen und gestischen Bewegungen des Kindes sowie parasprachliche Merkmale protokolliert. Der jeweilige Sprechende ist angegeben. Simultane Spiel- oder Sprechhandlungen

sind untereinander verschriftlicht und in eckige Klammern gesetzt. Orientiert am Basis- und am Feinskript nach GAT2 wurden Dehnungen, Tonhöhen sprünge und Änderung des Tonhöhenregisters beim Kind mittranskribiert. Abweichungen zu den GAT2-Regeln wurden für die Pausenlängen, die als natürliche Zahlen ohne genaue Millisekunde notiert wurden, und bei der Akzentsetzung vorgenommen. Der Fokusakzent wurde transkribiert, jedoch auf den Nebenakzent und den extra starken Akzent verzichtet. Wichtig war, dass alle lautsprachlichen Äußerungen wie im Original transkribiert werden, um auch phonologische Prozesse oder grammatikalische Veränderungen bzw. Fehler zu protokollieren und für eine Analyse zur Verfügung zu haben. In geschweiften Klammern wurden jeweils die phonologisch oder grammatikalisch korrekten Worte, Satz- oder Satzteile notiert. Die Transkription der Videos begann grundsätzlich, wenn die Untersucherin den Satz „Und nun spiel du die Geschichte weiter und zu Ende.“ gesagt hat, es sei denn, das Kind hat bereits beim Einspielen der Geschichtenanfänge gehandelt oder gesprochen.

Fragestellung der Analyse: Die Geschichtenergänzungen der Vorschulkinder wurden sprachlich analysiert, um neben den Testergebnissen der SET und des MSVK weitere Informationen zu den (spontan-)sprachlichen Fähigkeiten der Proband:innen zu erhalten und spezifische sprachliche Auswirkungen der entwickelten Bindungsmuster beim Geschichtenerzählen zu untersuchen. Es sollte eine Dokumentenanalyse vorgenommen werden, um diesbezüglich Erkenntnisse zur Zielgruppe zu gewinnen. Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung ist in Kapitel 3 inkludiert. Kinder mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen verfügen über unterschiedlich gute Sprachkompetenzen (Assous et al., 2018; Korntheuer et al., 2007, 2010; Murray & Yingling, 2000; Teufl et al., 2020; van Ijzendoorn et al., 1995). Ob sich diese auch beim Geschichtenerzählen nachweisen lassen und welche konkreten, (bindungsmuster-)spezifischen Auffälligkeiten es gibt, sollte mit der qualitativen Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen herausgefunden werden.

Auswertung der qualitativen Sprachanalyse

Ablaufmodell der Analyse: Nach der Transkription der insgesamt 55.235 Wörter und den dazugehörigen Spielhandlungen wurde zur sprachlichen Analyse der Geschichtenergänzungen des GEV-B ein Kodierleitfaden (Tabelle 5) mit insgesamt 25 Kategorien erstellt. Die Kategorien wurden für Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten auf den vier Sprachebenen vergeben. Dabei sind nicht alle Auffälligkeiten als pathologisch einzustufen. Die Anzahl der Kategorien bzw. der Codes pro Sprachebene variiert zwischen 13 Kategorien für die pragmatisch-kommunikative Sprachebene, zwei für die phonetisch-phonologische Sprachebene sowie jeweils fünf für die semantisch-lexikalische und die morphologisch-syntaktische Sprachebene. Im Kodierleitfaden sind neben der Kategorie und deren Zuordnung zur entsprechenden Sprachebene, die für die Analyse zu nutzenden Abkürzungen der Kategorie, eine Definition sowie ggf. Ankerbeispiele zusammengestellt. Die Ankerbeispiele sind aus den Transkripten der Proband:innen entnommen und mit Quelle angegeben.

Tabelle 5: Kodierleitfaden zur qualitativen Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen (GEV-B)

Abkürzung / Code	Kategorie / Code und Ankerbeispiel	Definition der Kategorie
<u>pragmatisch-kommunikative Sprachebene</u>		
unv. ^o	<i>unverständliche Äußerung</i>	Die Äußerung des Kindes ist unverständlich.
LST	<i>unangemessene Lautstärke</i>	Das Kind spricht entweder zu leise oder zu laut. Die Lautstärke ist der Situation nicht angemessen.
UB ^o	<i>Unterbrechung der Untersucherin</i>	Das Kind unterbricht die Untersucherin oder fällt ihr ins Wort.
ABBW	<i>Wortabbruch</i>	Das Kind spricht das Wort nicht vollständig aus. Es bricht mitten im Wort ab.
ABBS	<i>Satzabbruch</i>	Das Kind bricht mitten im Satz ab bzw. spricht diesen nicht zu Ende.
ABBG	<i>Abbruch der Geschichte</i>	Das Kind bricht mitten in der Geschichte (unerwartet) ab bzw. beendet diese nicht.
spE	<i>sprunghaftes Erzählen</i>	Das Kind springt von einem Ereignis zum anderen. Der rote Faden der Erzählung fehlt.
stE	<i>stockendes Erzählen, viele Pausen</i>	Das Kind erzählt nicht flüssig, überlegt viel und macht viele Pausen.
üED ^o	<i>übermäßiger Erzähltrieb</i>	Das Kind erzählt sehr viel. Die Ideen sprudeln heraus. Die Geschichten sind sehr lang und es passiert sehr viel.
uWW	<i>unangemessene Wortwahl</i>	Das Kind spricht in der Situation und/oder mit der Gesprächspartnerin nicht angemessen. Es benutzt ein Schimpfwort oder Fäkalsprache.
aA ^o	<i>auffällige Aussprache, Stimme oder Prosodie</i>	Das Kind benutzt eine auffällige Aussprache, Stimme oder Prosodie (ungewöhnlich, unpassend, z. B. babyhafte Aussprache, verzerrte Stimmgebung oder auffällig monoton).
FS ^o	<i>Fantasiesprache</i>	Das Kind spricht in einer selbst erdachten Sprache. Es ist kein Inhalt aus der Äußerung zu entnehmen.
iuvÄ ^o	<i>inhaltlich unverständliche Äußerung</i>	Das Kind produziert eine inhaltlich unverständliche (nicht zum Thema passende) Äußerung.

Abkürzung / Code	Kategorie / Code und Ankerbeispiel	Definition der Kategorie
<u>phonetisch-phonologische Sprachebene</u>		
AF	<p>Artikulatorische Fehlbildung</p> <p><u>Beispiele:</u> ein interdental gebildetes [s] oder [z] (lispeln) oder ein seitlich fehlgebildetes [ʃ]</p>	<p>Das Kind spricht den Laut nicht korrekt bzw. falsch aus. Dabei ist der Ziellaut noch erkennbar. Der fehlgebildete Laut stellt keinen anderen existenten Laut der deutschen Sprache dar.</p>
PF	<p>Phonologischer Fehler</p> <p><u>Beispiele:</u> /k/ wird durch /t/ ersetzt, die Konsonantenverbindung /ʃtr/ wird auf /r/ reduziert oder die Silbe /ba/ in Banane wird ausgelassen ‚Nane‘ ‚hindefall n‘ (IO 84, Verletztes Knie, S. 6, Z. 4, #00:09:36-5#) ‚tis {tisch}‘ (LM 86, Verschütteter Saft, S. 2, Z. 45, #00:01:40-4#)</p>	<p>Das Kind ersetzt den Laut (oder die Silbe) durch einen anderen bekannten Laut des deutschen Phoneminventars, lässt den Laut aus oder verändert die Silbenstruktur des Wortes. (Verschluckte, umgangssprachlich weggelassene Endungen, z. B. ‚mitkomm‘ statt mitkommen oder ‚Birn‘ statt Birnen oder ‚aufm‘ statt auf dem, werden nicht kodiert.)</p>
<u>semantisch-lexikalische Sprachebene</u>		
FB	<p>Fehlbenennung</p> <p><u>Beispiele:</u> ‚Es wacht ihn niemanden auf.‘ (DM 19, Monster, S. 30, Z. 167, #00:04:21-5#) ‚Ich kann sie sogar mit einer Hand umfallen.‘ (DR 82, Verletztes Knie, S. 19, Z. 122, #00:24:36-6#)</p>	<p>Das Kind benennt einen Gegenstand oder eine Tätigkeit falsch bzw. verwendet einen falschen Begriff.</p>
UvW	<p>Umschreibung Wort</p> <p><u>Beispiel:</u> ‚ein Arztkasten [...] für mit Verband und Spritze drin‘ (LM 86, Verletztes Knie, S. 8, Z. 56-58, #00:11:45-6#)</p>	<p>Das Kind umschreibt das Wort / den Begriff.</p>
WNS	<p>Wortneuschöpfung</p> <p><u>Beispiele:</u> ‚verschieft‘ (MJ 15, Monster, S. 38, Z. 603, #00:40:47-8#) ‚Schriller‘ (MS 16, Wiedersehen, S. 38, Z. 306, #00:31:26-5#)</p>	<p>Das vom Kind verwendete Wort existiert in der deutschen Sprache nicht.</p>
WFP	<p>Wortfindungsproblem</p> <p><u>Beispiel:</u> ‚kennst du den äh [...] also den, wie heißt der nochmal der Po, ach der Polarstern (AH 82, Verschütteter Saft, S. 10, Z. 284-287, #00:06:46-8#)</p>	<p>Dem Kind fällt das bestimmte Wort nicht ein, es überlegt und sucht nach dem ihm bekannten Wort.</p>

Abkürzung / Code	Kategorie / Code und Ankerbeispiel	Definition der Kategorie
faFkW°	<p><i>unpassendes Funktionswort</i></p> <p><u>Beispiele:</u></p> <p>‚Die war kippelt‘ (MS 16, Verschütteter Saft, S. 12, Z. 349, #00:11:03-0#)</p> <p>‚und das wollt ich runtergehen‘ (AH 82, Verschütteter Saft, S. 2, Z. 48, #00:01:07-1#)</p>	<p>Das Kind verwendet ein unpassendes Funktionswort.</p>
<u>morphologisch-syntaktische Sprachebene</u>		
SFS	<p><i>Stellungsfehler im Satz</i></p> <p><u>Beispiele:</u></p> <p>‚Im Spiel ist immernoch die Mama zu Hause.‘ (LM 86, Monster, S. 16, Z. 178, #00:19:58-0#)</p> <p>‚...wenn du noch mehr willst überfahrn...‘ (DR 82, Monster, S. 33, Z. 75, #00:36:30-7#)</p>	<p>In dem vom Kind gesprochenen Satz sind die Satzglieder nicht in der richtigen Reihenfolge.</p>
SG	<p><i>fehlendes Satzglied</i></p> <p><u>Beispiele:</u></p> <p>‚Mama nimmt auf n Arm.‘ (DE 91, Verletztes Knie, S. 6, Z. 71, #00:05:53-2#)</p> <p>‚Das eine lange Geschichte.e‘ (MJ 15, Verschütteter Saft, S. 6, Z. 153, #00:08:41-6#)</p>	<p>In dem vom Kind gesprochenen Satz fehlt mind. ein wichtiges, sinngebendes Satzglied. (Ellipsen werden nicht kodiert.)</p>
FLEX	<p><i>fehlerhafte Flexion</i></p> <p><u>Beispiele:</u></p> <p>‚Ich hab noch ein extra Decke.‘ (IO 84, Monster, S. 12, Z. 92, #00:15:12-0#)</p> <p>‚Ich kipps dir auch noch was ein.‘ (DM 19, Verschütteter Saft, S. 2, Z. 45, #00:01:36-4#)</p>	<p>Das Kind macht einen Fehler bei der Flexion (falscher Artikel, falsche Flexion von Pronomen, Nomen, Verben, Adjektiven).</p>
fFkW	<p><i>fehlendes Funktionswort</i></p> <p><u>Beispiele:</u></p> <p>‚... in der schon Elektroautos gibt.‘ (AT 57, Wiedersehen, S. 27, Z. 138, #00:23:58-2#)</p> <p>‚Ich bin der Straße.‘ (DR 82, Verletztes Knie, S. 22, Z. 175, #00:26:58-2#)</p>	<p>In dem vom Kind gesprochenen Satz fehlt mind. ein Funktionswort, wie z. B. Artikel, Präposition, Pronomen, Konjunktion oder Fragewörter.</p>
fEFW°	<p><i>fehlerhafter Einschub Funktionswort</i></p> <p><u>Beispiele:</u></p> <p>‚weil ich den nicht so schnell den an den Tisch schieb‘ (TP 13, Verschütteter Saft, S. 2, Z. 42, #00:01:41- 9#) oder</p> <p>‚da den schmeckt es ihm‘ (MS 16, Verschütteter Saft, S. 10, Z. 267, #00:08:51-3#)</p>	<p>Das Kind schiebt fehlerhaft ein Funktionswort in den Satz ein.</p>

18 Codes wurden vor Beginn der Analysen aus der Fachliteratur zu den Symptomen der Sprachauffälligkeiten und den einzelnen Sprachebenen (Kap. 2.1.4.3) deduktiv hergeleitet. Dazu gehören auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene die acht Kategorien: *unangemessene Lautstärke, Wortabbruch, Satzabbruch, Abbruch der Geschichte, sprunghaftes Erzählen, stockendes Erzählen, übermäßiger Erzähldrang, unangemessene Wortwahl*; auf der phonetisch-phonologischen Sprachebene *artikulatorische Fehlbildung, phonologischer Fehler*; auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene die vier Codes *Fehlbenennung, Umschreibung Wort, Wortneuschöpfung, Wortfindungsproblem* und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene die vier Kategorien *Stellungsfehler im Satz, fehlendes Satzglied, fehlerhafte Flexion, fehlendes Funktionswort*.

Während der Analysen fielen Besonderheiten auf, die zusätzlich mit eigenen Kategorien festgehalten werden sollten und in den Analyseprozess mit aufgenommen wurden. Zu den induktiv hergeleiteten Codes (im Kodierleitfaden mit einem ° gekennzeichnet) zählen auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene die fünf Kategorien *unverständliche Äußerung, Unterbrechung der Untersucherin, auffällige Aussprache, Stimme oder Prosodie (z. B. babyhaft), Fantasiensprache* und der Code *inhaltlich unverständliche Äußerung*, auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene der Code *unpassendes Funktionswort* und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene der Code *fehlerhafter Einschub Funktionswort*.

Bis auf die Kategorie *übermäßiger Erzähldrang* (im Kodierleitfaden mit einem ^ gekennzeichnet), die sich auf alle erzählten Geschichten des Kindes (geschichtenübergreifend) bezieht, wurden alle anderen Codes geschichtenspezifisch vergeben.

Die Analysetechnik dieser Studie wird der Strukturierung (Mayring, 2022, S. 66) zugeordnet, denn es werden sprachliche Auffälligkeiten aus dem Material herausgefiltert und mit vorher festgelegten deduktiven bzw. im Analyseprozess induktiv hergeleiteten Codes analysiert.

Durch die Vergabe der insgesamt 3.938 Codes bei der qualitativen Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen (GEV-B) wurden die sprachlichen Auffälligkeiten pro hundert Wörter für jede Sprachebene quantifiziert und somit intervallskalierte Daten gewonnen. Die dadurch möglichen

Mittelwertberechnungen dienen nur zum Vergleich der verschiedenen Gruppen. Die Höhe der jeweiligen Mittelwerte trifft keine Aussage darüber, auf welcher Sprachebene die meisten oder wenigsten Fehler gemacht wurden, da die Anzahl der Kategorien pro Sprachebene unterschiedlich ist (s. o.).

Gütekriterien der qualitativen Sprachanalyse

Die traditionellen Gütekriterien quantitativer Forschung Objektivität, Reliabilität und Validität sind nicht auf qualitative Forschungsmethoden übertragbar, da sich die theoretischen Grundlagen von ihrem Ansatz her unterscheiden (Lamnek & Krell, 2016, S. 142). Zur Beurteilung qualitativer Forschungsmethoden gibt es noch keinen „allgemein akzeptierten Kriteriensatz“ (Flick, 2022, S. 533).

Mayring (2023) schlägt sechs Gütekriterien dafür vor: Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung, Triangulation. Die qualitative Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen (GEV-B) dieser Studie erfüllt mit der nachvollziehbaren und spezifischen Beschreibung des Vorgehens inklusive der Bestimmung des Ausgangsmaterials, der Fragestellung und des systematischen Ablaufmodells der Analyse sowie der Analysetechnik (s. o.) die Gütekriterien der Verfahrensdokumentation und der Regelgeleitetheit nach Mayring (2023). Dem Gütekriterium der Argumentativen Interpretationsabsicherung wird in dieser Arbeit bei der Interpretation der Ergebnisse (Kap. 6.1) entsprochen, indem die Befunde in den theoretischen Hintergrund und den Stand der Forschung eingeordnet und interpretiert werden. Das Qualitätskriterium der Nähe zum Gegenstand ist nach Mayring (2023) erreicht, wenn „möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte an[ge]knüpft [wird]“ (S. 124). Da das GEV-B ein altersgerechtes Erhebungsverfahren ist (Kap. 4.2.2) und im Rahmen dieser Untersuchung nicht in einem Labor, sondern in den für die Kinder vertrauten Kindertagesstätten durchgeführt wurde, ist auch dieses Kriterium erfüllt. Aufgrund des jungen Alters der Proband:innen dieser Studie kann dem Gütekriterium der Kommunikativen Validierung, welches durch eine Diskussion der Analyseergebnisse und eine gemeinsame Interpretation mit den Beforschten erreicht wird, nicht entsprochen werden. Das Gütekriterium der

Triangulation ist aufgrund mehrerer Faktoren erfüllt. Die Transkriptionen der qualitativen Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen (GEV-B) wurden nach den anerkannten GAT2-Regeln (Selting et al., 2009) erstellt. Um eine hohe Übereinstimmung mit den originalen Erzählungen herzustellen, wurden alle Transkriptionen, die von zwei Masterstudentinnen angefertigt wurden, präzise von der Projektleiterin überprüft und ggf. korrigiert. Durch das Vier-Augen-Prinzip werden Fehler der Transkripte verlässlich aufgespürt (Dresing & Pehl, 2018, S. 30). Die Analyse wurde mit einem Kodierleitfaden vorgenommen, der neben der Auflistung der größtenteils deduktiv aus der Fachliteratur abgeleiteten sprachlichen Codes ebenfalls eine Definition jeder Kategorie und zusätzliche Beispiele enthält, wodurch eine einheitliche Basis für die Kodierung der sprachlichen Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten geschaffen wurde. Um die Verlässlichkeit der Dateninterpretation abzusichern, wurden 40 Geschichtenergänzungen (GEV-B) von acht Kindern mit einer Gesamtspiellänge von 135 Minuten und 42 Sekunden durch zwei Raterinnen kodiert. Dies entspricht zehn Prozent des Datenmaterials. Neben der Autorin wirkten die beiden Studentinnen Frau Jule Ruhland und Frau Maxie Rehn bei der sprachlichen Analyse mit. Zur Ermittlung der Interrater-Reliabilität wurde ausgezählt, wie viele Kodierungen zwischen den Raterinnen übereinstimmten. Dabei war nicht nur die Übereinstimmung der Anzahl der Codes, sondern insbesondere auch die Übereinstimmung der Auswahl der Kategorie wichtig. Da zur Berechnung der Interrater-Reliabilität metrische Daten vorliegen und Cohen's Kappa deshalb nicht genutzt werden konnte, wurde Krippendorff's Alpha (Krippendorff, 2019) verwendet. Für die Berechnung in SPSS musste eine zusätzliche Makro-Datei installiert werden. Zwischen Raterin 1 (Autorin) und Raterin 2 (Frau Rehn) liegt gemäß Krippendorff's Alpha eine Interrater-Reliabilität von $r_\alpha = .97$ und zwischen Raterin 1 (Autorin) und Raterin 3 (Frau Ruhland) von $r_\alpha = .95$ vor.

Flick (2022) formuliert aufgrund der „diversifizierte[n] Diskussion um die Qualität(skriterien)“ einen allgemeinen Anspruch an qualitative Forschung (S. 545). Gute qualitative Forschung zeichnet sich grundsätzlich durch die begründete Darstellung der Methodenwahl, eine konkrete und transparente Beschreibung der Vorgehensweise und die Benennung der Ziel- und Qualitätsansprüche aus (Flick, 2022, S. 545). Auch die vier grundsätzlichen Ansprüche an die Qualität qualitativer

Forschung erfüllt die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise zur qualitativen Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen (GEV-B) in dieser Arbeit.

4.3 Durchführung der Untersuchung

In einem ersten Schritt stellte die Projektleiterin und Verfasserin der vorliegenden Dissertationsschrift am 18. Juni 2019 für die geplante Studie einen Antrag auf Datenschutz bei der Stabsstelle für Datenschutz und Informationssicherheit der Universität Rostock. Am 23. September 2020 lag die offizielle Genehmigung zur Durchführung der empirischen Untersuchung vor.

Um die Bindungsrepräsentationen der Kinder erheben und klassifizieren zu können, absolvierte die Autorin im September 2019 ein zweitägiges Einführungstraining für das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) bei der Entwicklerin des Verfahrens für den deutschsprachigen Raum (Kap. 4.2.2), Frau Prof. Dr. Gloger-Tippelt im Institut „Kindheit und Entwicklung“ in Ulm. In der Zeit von September 2019 bis April 2020 fand das Reliabilitätstraining statt, bei dem anhand von 20 Übungsfällen die sechs Auswertungsschritte eingeübt und an zwei Präsenztagen im Dezember 2019 und März 2020 im o. g. Institut besprochen wurden. Im Anschluss an die Trainingsphase wurden im Zeitraum von März bis Juni 2020 die 20 Prüfungsfälle allein ausgewertet. Um das Reliabilitätszertifikat als Nachweis für die Kompetenz zu einer standardisierten Durchführung und reliablen Auswertung des GEV-B zu erhalten, mussten 80 Prozent der 20 Prüfungsfälle richtig klassifiziert werden. Die Verfasserin dieser Arbeit hat das Reliabilitätstraining mit einer Übereinstimmungsrate von 95 Prozent erfolgreich abgeschlossen und das Zertifikat (Anhang G) erhalten.

Zur Rekrutierung von Proband:innen kontaktierte die Projektleiterin initiativ ab Juni 2020 Kindertageseinrichtungen in Schwerin, Rostock, Boizenburg und in den jeweiligen umliegenden Landkreisen sowohl schriftlich per E-Mail als auch telefonisch. Bei Interesse wurde das Forschungsprojekt der Kitaleitung, in Teamsitzungen des pädagogischen Personals und auf Elternabenden verschiedener Kitagruppen vorgestellt. Diejenigen Kinder, die der Zielgruppe (5;0 bis zum Schuleintritt) zugehörig waren und deren Eltern sich nach umfangreicher

Information mit der Durchführung der Studie schriftlich einverstanden erklärt haben (Anhang B), nahmen an der Studie teil. Um die zugesagte Anonymität zu wahren, vergaben die Erziehungsberechtigten nach einem vorgeschlagenen Muster selbst Pseudonyme für ihre Kinder, die auf allen Testprotokollen, dem Elternfragebogen, auf der *Elterncheckliste* des SET 3-5 und in den aufgezeichneten Videos verwendet und statt der Namen eingesetzt wurden.

Die Erhebung der Daten erfolgte in den Kindertagesstätten nacheinander und aufgrund der Covid-19-Pandemie in mehreren Erhebungsphasen. In den zwei Gruppen der Kita 1 fand die Datenerhebung im Oktober und November 2020 sowie im Mai 2021 an zwölf Tagen statt, in den zwei Gruppen der Kita 2 im Mai und Juni 2021 an zehn Tagen, in der einen Gruppe der Kita 3 im September 2021, November 2021 und Januar 2022 an neun Tagen und in der Kita 4 von September bis November 2021 sowie im Februar 2022 in drei Kitagruppen an 18 Tagen. Insgesamt erfolgte die Datenerhebung an 49 Tagen. Die Projektleiterin und Autorin dieser Arbeit hat alle 51 teilnehmenden Kinder untersucht und wurde in der Durchführung der Testverfahren bei $n = 8$ Proband:innen von zwei Masterstudentinnen unterstützt, die ihr halbjähriges Forschungspraktikum (September 2021 bis März 2022) in diesem Forschungsprojekt absolvierten.

Für die bestmögliche Konzentration und einen ungestörten Kitaablauf fand die Datenerhebung immer vormittags an den verabredeten Tagen statt. Um die Kinder kennenzulernen und damit die Kinder Vertrauen und Kontakt zur Untersuchenden aufbauen können, nahm sie an den Morgenkreisen der Kitagruppe, beim Basteln, frühstücken oder bei sportlichen Aktivitäten teil. Wenn ein Kind zur Untersuchung bzw. zum gemeinsamen Spielen im Einzelsetting bereit war, verliessen das Kind und die Testleiterin die Kitagruppe und wechselten in einen separaten Raum. Der Raum wurde zuvor bereits vorbereitet. Es waren zwei Stühle, die über Eck an einem Tisch standen, ein weiterer Stuhl für die verdeckte Aufbewahrung des Materials sowie zwei ausgeschaltete auf den Tisch und das Kind gerichtete Kameras auf Stativen positioniert. Außerdem waren die Einsatzfähigkeit (geladener Akku, freie Speicherkapazität auf der SD-Karte) und die Vollständigkeit des Materials geprüft. Zwei Kameras wurden genutzt, um sicherzustellen, dass mindestens eine Aufnahme erfolgreich gesichert werden kann.

Nachdem das Kind im Raum angekommen war und die Umgebung erkundet hatte, führte die Untersucherin in die Einführungsgeschichte des GEV-B ein. Das Bindungserhebungsverfahren wurde, wie in der Anleitung zur Durchführung empfohlen, immer zuerst (vor der Diagnostik der Sprachkompetenzen) durchgeführt, da es für dessen erfolgreiche Umsetzung sehr wichtig war, dass eine Atmosphäre ohne Leistungsdruck herrscht (Gloger-Tippelt & König, 2019, S. 4). Diese hätte in umgekehrter Reihenfolge nach der Durchführung der Sprachstandserhebungstests (SET 3-5, SET 5-10 und zwei Untertests des MSVK) nicht realisiert werden können, da dem Kind durch die klaren Anweisungen und das Protokollieren der kindlichen Antworten während der Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten eine Erwartungshaltung zur Leistungserbringung vermittelt wird.

Erst nachdem das Kind die Einführungsgeschichte ergänzt hatte und mit der Situation, der Untersucherin, den Spielfiguren des GEV-B sowie dem Ablauf vertraut war, wurde es um die Zustimmung gebeten, die Kameras anzuschalten. Die kindlichen Geschichtenergänzungen zum verschüttetem Saft, dem verletzten Knie, dem Monster im Kinderzimmer, der Trennungs- und der Wiedersehensgeschichte wurden von allen teilnehmenden Kindern videografiert. Da die Geschichtenergänzungen der Kinder laut Anleitung nicht unterbrochen oder beendet werden dürfen, gab es eine große zeitliche Varianz in der Dauer (in Minuten) der Durchführung des GEV-B ($M = 26$; $SD = 18.06$). Die Proband:innen mit den kürzeren Geschichten erzählten die fünf Geschichten in acht bis zehn Minuten und die längsten Aufnahmen der Geschichtenergänzungen dauerten ca. 55 Minuten. Je nachdem, wie der Vormittag zeitlich vorangeschritten war und die Konzentration, Aufmerksamkeit und Lust des Kindes eingeschätzt wurde, folgte entweder bei Bedarf eine kurze Pause, direkt die Untersuchung mit dem SET 3-5 oder SET 5-10 oder es wurde mit dem Kind eine Verabredung für die Fortsetzung der Untersuchung an einem neuen Termin (innerhalb einer Woche) getroffen. Wenn das Kind zum Mittagessen geholt wurde oder während der Sprachtests erschöpft oder unkonzentriert wirkte, wurde die Durchführung (nach Beendigung der Bearbeitung eines Untertests) unterbrochen und zeitnah (innerhalb einer Woche) fortgesetzt.

Die Auswertung der zwölf bis vierzehn Untertests aller Diagnostikverfahren zur Erhebung des Sprachentwicklungsstandes sowie der *Elterncheckliste* des SET 3-5

wurde unmittelbar am gleichen Tag der Durchführung vorgenommen. Für die Auswertung der Geschichtenergänzungen und insbesondere für die qualitative Sprachanalyse war die Transkription der gespielten Geschichten notwendig (Kap. 4.2.2). Das Transkribieren übernahmen die beiden Masterstudentinnen mit dem Programm f4transkript nach modifizierten GAT2-Regeln (Selting et al., 2009), die von der Projektleiterin für die kindlichen Geschichtenergänzungen angepasst und in einer Vorlage zusammengefasst wurden (Anhang I). Nach ausgiebiger Einweisung, mehrmaligen Absprachen, Rückmeldungen und Modifikationen durch die Projektleiterin wurden die Transkriptionen von den Studentinnen im Zeitraum von Oktober 2021 bis März 2022 erstellt.

Auf der Basis der Transkripte von den 245 Geschichten mit insgesamt ca. 1300 Videominuten, die auch die Beschreibung der nonverbalen Geschichtenanteile inkludiert, wurde jede Geschichte mehrmals im Zeitraum von Januar 2022 und August 2022 von der Projektleiterin angeschaut: einmal zur Prüfung der Richtigkeit des Transkripts, ein zweites Mal zur Kodierung und Bestimmung der Bindungssicherheitswerte für jede Geschichte, zur abschließenden Berechnung des globalen Bindungssicherheitswertes sowie zur Klassifikation der Bindungsrepräsentation des Kindes (siehe Beschreibung der sechs Auswertungsschritte im Kap. 4.2.2) und ein drittes Mal zur Vergabe der sprachlichen Codes mithilfe des Kodierleitfadens (Kap. 4.2.3). Zur Kodierung der Sprache in den Geschichtenergänzungen der Kinder wurde das Programm f4analyse genutzt.

Einige Eltern (n = 22) nahmen das Angebot für ein Auswertungsgespräch an, in dem sie digital oder in Präsenz über die Untersuchungsergebnisse ihres Kindes von der Projektleiterin informiert und ein möglicher Therapiebedarf für Logopädie angezeigt wurde.

Die Eingabe der ausgewerteten Daten wurde im Juni und Juli 2022 durch die Autorin und die Schülerpraktikantin Mia Neumann im Programm SPSS vorgenommen.

4.4 Datenanalyse und statistische Verfahren

Die Datenanalyse erfolgte mit dem Programm IBM SPSS Statistics, Version 27. Zur Beschreibung der Stichprobe im deskriptiven Ergebnisteil (Kap. 5.1) werden Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte berechnet. Im inferenzstatistischen Ergebnisteil (Kap. 5.2) werden Verteilungsunterschiede, Korrelationsanalysen, Mittelwertvergleiche, Rangunterschiede, Post-hoc-Tests und lineare Regressionsanalysen gerechnet. Als Grundlage für alle inferenzstatistischen Berechnungen werden die ermittelten standardisierten T-Werte der eingesetzten Untersuchungsverfahren (SET 3-5, SET 5-10, MSVK) und die metrischen Rohwerte, die bei der qualitativen Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen durch die Vergabe der Codes für sprachliche Besonderheiten bzw. Auffälligkeiten pro 100 Wörter vergeben wurden, genutzt. T-Werte gelten zwar messtheoretisch nicht als intervallskaliert, werden aber dennoch üblicherweise als solche behandelt.

Dem Forschungsstand entsprechend stellen die Bindungsrepräsentationen und der Bindungssicherheitswert der Kinder, die in dieser Studie mit dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) klassifiziert werden, die unabhängige Variable (UV) bzw. Prädiktorvariable dar. Dieses Merkmal ist viergestuft: sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent oder desorganisiert gebunden. Der Bindungssicherheitswert ist eine kontinuierliche Variable. Die Sprachkompetenzen der Kinder sind die abhängige Variable (AV), welche altersabhängig mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 bis 5 Jahren (SET 3-5) oder zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10), mit zwei Untertests des Marburger Sprachverständnistests für Kinder und einer sprachlichen Analyse der Geschichtenergänzungen erhoben wird. Zur Erhebung möglicher Einflussfaktoren sowie soziodemografischer Daten der Proband:innen wurde ein Elternfragebogen (Anhang D) eingesetzt.

Zur Prüfung der Zusammenhangshypothese (H_1) und der dritten Fragestellung zu möglichen Zusammenhängen werden Korrelationsanalysen durchgeführt. Dafür werden die erhobenen Daten zunächst mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung getestet. Sind die Daten normalverteilt, wird die Pearson-Produkt-Moment-Korrelation berechnet und bei nicht normalverteilten Daten das parameterfreie Äquivalent, die Spearman-Rho-Korrelation. Korrelationswerte, die

mit einem Sternchen* gekennzeichnet sind, sind auf einem Signifikanzniveau von 0,05 signifikant. Mit zwei Sternchen** gekennzeichnete Korrelationswerte sind auf einem Signifikanzniveau von 0,01 statistisch signifikant. Cohen (1988) hat eine Interpretation des Korrelationskoeffizienten vorgenommen, die in der Forschung einheitlich verwendet wird. Ein Korrelationskoeffizient

- ab (+/-) $r = .10$ entspricht einem schwachen Zusammenhang (schwacher Effekt)
- ab (+/-) $r = .30$ entspricht einem mittleren Zusammenhang (mittlerer Effekt)
- ab (+/-) $r = .50$ entspricht einem starken Zusammenhang (starker Effekt).

Zur Prüfung der Hypothesen zu den Gruppenunterschieden (H_2) und der Beantwortung der ersten und vierten Fragestellung werden im inferenzstatistischen Ergebnisteil Mittelwertvergleiche bzw. Rangunterschiede berechnet. Mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test werden die erhobenen Daten auf Normalverteilung getestet. Wenn die Daten normalverteilt und metrisch sind, wird bei der Einteilung der Gesamtstichprobe in zwei Gruppen ein t-Test für unabhängige Stichproben zur Überprüfung auf signifikante Mittelwertunterschiede durchgeführt. Die Berechnungen von signifikanten Mittelwertunterschieden für vier Gruppen erfolgt mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA). Liegt keine Normalverteilung der Daten vor, wird für den Zweiergruppenvergleich als parameterfreies Äquivalent des t-Tests der Mann-Whitney-U-Test sowie für den Vergleich von vier Gruppen als parameterfreies Äquivalent der ANOVA der Kruskal-Wallis-Test gerechnet. Da sowohl die ANOVA als auch der Kruskal-Wallis-Test lediglich signifikante Mittelwertunterschiede bzw. Rangunterschiede zwischen den vier Gruppen anzeigen, aber nicht angeben, welche Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden, werden bei dem Vergleich von mehr als zwei Gruppen Post-hoc-Tests (Bonferroni bzw. Dunn-Bonferroni) durchgeführt.

Zur Prüfung der Hypothese zu Verteilungsunterschieden (H_3) wird eine Kreuztabelle für die kategorialen Variablen (Gruppen der sprachlich auffälligen und unauffälligen Kinder, Gruppen der Kinder mit sicherer und unsicherer Bindungsrepräsentation) erstellt und der Chi-Quadrat-Test berechnet. Dies gilt auch für die Berechnungen zur zweiten Hypothese in Bezug auf die phonetisch-phonologische Sprachebene und deren kategoriale Variablen (Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder und Gruppen der Kinder mit und ohne phonetisch-phonologische(r) Störung).

Um die zweite und fünfte Fragestellung zu beantworten, ob die Bindungssicherheit von Vorschulkindern Einfluss auf die kindlichen Sprachkompetenzen hat, werden einfache lineare Regressionsanalysen gerechnet.

5 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel erfolgt zunächst die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse (5.1). Anschließend werden die inferenzstatistischen Ergebnisse (5.2) zu den Hypothesen und Fragestellungen vorgestellt. Im letzten Kapitel des Ergebnisteils werden die Befunde der empirischen Arbeit zusammengefasst und übersichtlich in einer Tabelle (Tabelle 26) dargestellt.

5.1 Deskriptive Ergebnisse der Untersuchung

5.1.1 Sprachlicher Entwicklungsstand der Vorschulkinder

Nach dem Kriterium aus dem Handbuch des SET 3-5, bei dem ein Kind auffällige Ergebnisse erzielt, wenn es in einem oder mehreren Untertests einen T-Wert von unter 40 erreicht (Petermann, Rißling & Melzer, 2016, S. 31), sind in der Stichprobe insgesamt 20 der 49 untersuchten Kinder sprachlich auffällig. Dies betrifft 16 Fünf- und 4 Sechsjährige. Jungen und Mädchen sind etwa gleichhäufig von sprachlichen Auffälligkeiten betroffen (11 der 26 Mädchen und 9 der 23 Jungen).

In der folgenden Übersichtstabelle (Tabelle 6) sind alle relevanten demografischen Angaben zu den zwei Gruppen der sprachlich auffälligen Kinder und denen ohne sprachliche Auffälligkeiten zusammengefasst. Die Auswertung dieser Daten ergibt keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Bedingungen, bis auf den Bildungsabschluss der Eltern. Signifikant weniger Eltern mit Fach- oder Hochschulabschluss haben ein sprachlich auffälliges Kind, wie Tabelle 6 u. a. zeigt.

Tabelle 6: Verteilung der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten nach verschiedenen Parametern

Parameter	Anzahl der im SET als sprachlich unauffällig eingestuften Kinder	Anzahl der im SET als sprachlich auffällig eingestuften Kinder
<i>Kitas, n=49</i>		
- Kita 1 Boizenburg, n = 14	8	6
- Kita 2 Boizenburg, n = 12	9	3
- Kita 3 in LWL, n = 8	3	5
- Kita 4 in Schwerin, n = 15	9	6
<i>Bildungsabschluss Mutter, n = 44</i>		
- noch in beruflicher Ausbildung, n = 1	0	1
- Berufsausbildung, n = 24	12	12
- Fach- oder Hochschulabschluss, n = 18	14	4
- anderer Abschluss, n = 1	0	1
<i>Bildungsabschluss Vater, n = 43</i>		
- Berufsausbildung, n = 27	15	12
- Fach- oder Hochschulabschluss, n = 14	11	3
- anderer Abschluss, n = 2	1	1
<i>Inanspruchnahme Therapien, n = 47</i>		
- bereits therapeutisch behandelt, n = 11	3	1
- noch keine Therapien, n = 36	18	7
<i>getrennt o. gemeinsamer Haushalt der Eltern, n = 47</i>		
- gemeinsamer Haushalt der Eltern, n = 40	24	16
- getrennte Haushalte der Eltern, n = 7	4	3
<i>Geschwisteranzahl, n = 47</i>		
- keine Geschwister, n = 12	8	4
- 1 Geschwisterkind, n = 24	13	11
- 2 und 3 Geschwisterkinder, n = 11	7	4
<i>Dauer des Kitabesuchs, n = 40</i>		
- Kitabesuch seit 6-12 Monaten, n = 16	9	7
- Kitabesuch seit 13-18 Monaten, n = 16	11	5
- Kitabesuch seit > 19 Monaten, n = 8	4	4
<i>wöchentlicher Betreuungsumfang in Kita, n = 45</i>		
- 20-30 wöchentliche Betreuungsstunden, n = 14	9	5
- 31-35 wöchentliche Betreuungsstunden, n = 12	8	4
- 36-40 wöchentliche Betreuungsstunden, n = 15	8	7
- > 40 wöchentliche Betreuungsstunden, n = 4	2	2

Die mittleren sprachlichen Leistungen der Kinder im SET 3-5 liegen in allen Untertests mindestens im Normbereich (T-Wert = 50) bei z. T. deutlich erhöhter Streuung ($SD > 10$) (Tabelle 7). Die Proband:innen schnitten im Untertest 6 *Lautdifferenzierung* mit $M = 71,41$ ($SD = 16,71$) am besten und im Untertest 12 *Emotion und Empathie* mit $M = 49,43$ ($SD = 17,78$) am schlechtesten ab.

Tabelle 7: Durchschnittliche T-Werte in den Untertests des SET 3-5 für $n = 37$ Kinder

Untertests des SET 3-5	Mittelwert	Standardabweichung
1 – <i>Bildersuche</i>	65,14	17,78
2 – <i>Bilder benennen</i>	54,27	9,89
3 – <i>Kategorien erkennen</i>	52,97	10,49
4 – <i>Kategorien benennen</i>	55,68	12,57
5 – <i>Sternsuche</i>	57,89	9,39
6 – <i>Lautdifferenzierung</i>	71,41	16,71
7 – <i>Satzerkennung</i>	60,81	17,31
8 – <i>Pluralbildung</i>	57,35	16,28
9 – <i>Handlungssequenzen spielen</i>	55,16	11,94
10 – <i>Handlungssequenzen kommentieren</i>	54,24	13,8
11 – <i>Kunstwörter nachsprechen</i>	54,24	13,82
12 – <i>Emotion und Empathie</i>	49,43	8,89
<i>Elterncheckliste</i>	50,4	12,26

Die mittleren sprachlichen Leistungen der Kinder im SET 5-10 liegen in allen Untertests bei z. T. deutlich verminderter Streuung der Werte ($SD < 10$) mindestens im Normbereich (Tabelle 8). Im Untertest 6 *Bildergeschichte* schnitten die Kinder mit $M = 77,25$ ($SD = 9,53$) im SET 5-10 am besten und im Untertest 3 *Sternsuche* mit $M = 49,75$ ($SD = 7,57$) am schlechtesten ab.

Tabelle 8: Durchschnittliche T-Werte in den Untertests des SET 5-10 für $n = 12$ Kinder

Untertests des SET 5-10	Mittelwert	Standardabweichung
1 – Bildbenennung	52,58	4.14
2 – Kategorienbildung	54,25	4.54
3 – Sternsuche	49,75	7.57
4 – Handlungssequenzen	50,42	7.48
5 – Fragen zum Text	62,08	16.01
6 - Bildergeschichte	77,25	9.53
7 – Satzbildung	56,00	9.55
8 – Singular-Plural-Bildung	50,67	4.91
9 – Erkennen / Korrektur inkorrektur Sätze	59,92	18.51
10 – Kunstwörter nachsprechen	50,67	12.77

In allen Untertests des SET 3-5 gab es auffällige Werte (T-Wert < 40), beim SET 5-10 hingegen nur in den Untertests 3 *Sternsuche*, 4 *Handlungssequenzen*, 9 *Erkennen / Korrektur inkorrektur Sätze* und 10 *Kunstwörter nachsprechen*.

Der durchschnittliche Gesamt-T-Wert aller Proband:innen liegt bei $M = 56,07$ ($SD = 6.68$), der niedrigste durchschnittliche Gesamt-T-Wert bei $M = 41,17$ und der höchste bei $M = 69,5$. Gemessen am durchschnittlichen Gesamt-T-Wert schneiden die Mädchen mit einem Mittelwert von $M = 57,51$ ($SD = 7.00$) besser ab als die Jungen ($M = 54,45$; $SD = 6.04$). Wie erwartet, erzielen die sprachlich unauffälligen Kinder einen höheren Mittelwert im durchschnittlichen Gesamt-T-Werte $M = 59,16$ ($SD = 6.14$) als die sprachlich auffälligen Kinder ($M = 51,6$; $SD = 4.65$).

Bei 9 der 49 untersuchten Vorschulkindern wurde eine phonetische und eine phonologische Aussprachestörung festgestellt. Bei 14 der 49 Kindern wurde ausschließlich eine Artikulationsstörung und bei 12 der 49 Kindern eine phonologische Störung diagnostiziert. Für diese Sprachebene liegen keine metrischen Daten vor. Die Mittelwertvergleiche der T-Werte für die anderen drei Sprachebenen sind in Tabelle 9 dargestellt. Es liegen alle Werte im Normbereich bei normaler Streuung ($SD = 10$).

Tabelle 9: Erreichte Mittelwerte und Standardabweichungen des durchschnittlichen Gesamt-T-Wertes auf den Sprachebenen im SET 3-5 und SET 5-10

Sprachkompetenzen	Mittelwerte SET-Gesamt-T-Wert	Standardabweichung SET-Gesamt-T-Wert
pragmatisch-kommunikative, n = 37	49,43	8.89
semantisch-lexikalische, n = 49	56,12	8.44
morphologisch-syntaktische, n = 49	56,24	9.69

Die Kinder erzielen in den Untertests, die die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten abprüfen (UT 12 und ECL), im Vergleich zu den anderen Sprachkompetenzen den geringsten Mittelwert ($M = 49,91$; $SD = 10.58$). In den Untertests, die die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten erfassen, schneiden sie am besten ab ($M = 56,24$; $SD = 9.69$).

Auf allen Sprachebenen erreichen die sprachlich unauffälligen Kinder beim Vergleich der Mittelwerte bessere Ergebnisse als die Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten (Tabelle 10), wobei alle Werte im Normbereich (T-Wert = 50) bei normaler Streuung ($SD \sim 10$) liegen. Die mittleren sprachlichen Werte der sprachlich auffälligen Kinder liegen auf pragmatisch-kommunikativer Sprachebene leicht unter der Norm. Die Differenz der Mittelwerte zwischen den beiden Gruppen in den verschiedenen Sprachkompetenzen ist unterschiedlich groß.

Tabelle 10: Erreichte Mittelwerte und Standardabweichungen auf den Sprachebenen im SET 3-5 und SET 5-10 für die Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten

Sprachkompetenzen	Mittelwerte und Standardabweichungen der sprachlich unauffälligen Kinder	Mittelwerte und Standardabweichungen der sprachlich auffälligen Kinder
pragmatisch-kommunikative, n = 37	$M = 51,95$ $SD = 7.82$	$M = 46,13$ $SD = 9.36$
semantisch-lexikalische, n = 49	$M = 59,32$ $SD = 7.77$	$M = 51,49$ $SD = 7.27$
morphologisch-syntaktische, n = 49	$M = 60,4$ $SD = 8.24$	$M = 50,1$ $SD = 8.47$

Untersuchungsergebnisse vom Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)

Vom Marburger Sprachverständnistest für Kinder wurden mit allen 49 Proband:innen die Untertests zur Pragmatik durchgeführt. Die Werte liegen im Normbereich bei normaler Streuung. Im Untertest *Personenbezogene Sprachzuordnung* erzielten die Kinder einen Mittelwert von $M = 49,33$ ($SD = 8.87$) und im Untertest *Situationsbezogene Sprachzuordnung* einen Mittelwert von $M = 50,14$ ($SD = 10.19$).

Untersuchungsergebnisse der qualitativen Sprachanalyse der Geschichten-ergänzungen des GEV-B

Bei der qualitativen Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen wurden für alle 245 transkribierten Geschichten mit einer Gesamtspiellänge von $1274,33$ Minuten ($\approx 21,24$ Stunden) und einer Gesamtwörterzahl von 55.235 insgesamt 3.938 Codes vergeben. Das Minimum bei der Wörteranzahl liegt bei 35 und das Maximum bei 3.763. Der Mittelwert beträgt somit $M = 1145,51$ ($SD = 1122.97$) und der Median liegt bei $Md = 614$. Es liegt eine Spannweite von 3728 Wörtern vor. Am ausführlichsten erzählen die Kinder zu der Wiedersehensgeschichte ($M = 329,47$) und am kürzesten zur Trennungsgeschichte ($M = 141,59$).

Tabelle 11 gibt eine Übersicht der Verteilung der 3.938 Codes auf die verschiedenen Sprachebenen.

Tabelle 11: Anzahl der Codes pro Sprachebene, Anzahl der vergebenen Codes pro Sprachebene und Mittelwert der sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den Sprachebenen, $n = 49$

Sprachebene	Anzahl Codes pro Sprachebene	Anzahl verbgebener Codes	Mittelwert Auffälligkeiten auf 100 Wörter
pragmatisch-kommunikative	13	1327	2,39
phonetisch-phonologische	2	919	1,91
semantisch-lexikalische	5	371	0,59
morphologisch-syntaktische	5	1321	2,47

Auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene (5 mögliche Codes) wurden pro hundert Wörter die meisten Auffälligkeiten produziert ($M = 2,47$; $SD = 1.66$) und auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene (5 mögliche Codes) mit $M = 0,59$ ($SD = 0.59$) am wenigsten. Am häufigsten wurden die Codes *phonologischer Fehler* (743), *Flexionsfehler* (720) und der Code *Satzabbruch* (489) vergeben und am seltensten die Codes *Umschreibung Wort* (5), *Abbruch Geschichte* (7) und *unangemessene Wortwahl* (7) (Tabelle 12).

Tabelle 12: Häufigkeit der in der Studie vergebenen Codes insgesamt

Codes	Sprachebene	Häufigkeiten
<i>unverständliche Äußerung</i>	pragmatisch-kommunikative	281
<i>unangemessene Lautstärke</i>	pragmatisch-kommunikative	15
<i>Unterbrechung Untersucherin</i>	pragmatisch-kommunikative	157
<i>Wortabbruch</i>	pragmatisch-kommunikative	250
<i>Satzabbruch</i>	pragmatisch-kommunikative	489
<i>Abbruch der Geschichte</i>	pragmatisch-kommunikative	7
<i>sprunghaftes Erzählen</i>	pragmatisch-kommunikative	16
<i>stockendes Erzählen</i>	pragmatisch-kommunikative	12
<i>übermäßiger Erzähldrang</i>	pragmatisch-kommunikative	16
<i>unangemessene Wortwahl</i>	pragmatisch-kommunikative	7
<i>auffällige Aussprache, Stimme oder Prosodie</i>	pragmatisch-kommunikative	20
<i>Fantasiesprache</i>	pragmatisch-kommunikative	45
<i>inhaltlich unverständliche Äußerung</i>	pragmatisch-kommunikative	12
<i>Artikulationsfehler</i>	phonetisch-phonologische	176
<i>phonologischer Fehler</i>	phonetisch-phonologische	743

Codes	Sprachebene	Häufigkeiten
<i>Fehlbenennung</i>	semantisch-lexikalische	86
<i>Umschreibung Wort</i>	semantisch-lexikalische	5
<i>Wortneuschöpfung</i>	semantisch-lexikalische	41
<i>Wortfindungsproblem</i>	semantisch-lexikalische	17
<i>unpassendes Funktionswort</i>	semantisch-lexikalische	214
<i>Stellungsfehler im Satz</i>	morphologisch-syntaktische	63
<i>fehlendes Satzglied</i>	morphologisch-syntaktische	224
<i>fehlerhafte Flexion</i>	morphologisch-syntaktische	720
<i>fehlendes Funktionswort</i>	morphologisch-syntaktische	189
<i>fehlerhafter Einschub Funktionswort</i>	morphologisch-syntaktische	125

5.1.2 Bindungsentwicklung der Vorschulkinder

Die N = 49 Kinder haben insgesamt 343 Geschichten gespielt. Da die Einführungsgeschichte „Geburtstagsfest“ und die Abschlussgeschichte „Familienausflug“ nicht in die Klassifikation der Bindungsrepräsentation und die Berechnung des Bindungssicherheitswertes mit einbezogen werden, konnten 245 Geschichten mit einer Gesamtspiellänge von 1274,33 Minuten ($\approx 21,24$ Stunden) ausgewertet werden. Die Spiellänge differiert sehr stark und liegt im Mittel bei 26 Minuten. Die kürzeste Spieldauer lag bei 8 Minuten, 29 Sekunden, die längste bei 2 Stunden, 21 Minuten, 57 Sekunden.

In der Stichprobe wurde für 23 der 49 Kinder eine sichere Bindungsrepräsentation, für 8 Kinder eine unsicher-vermeidende, für 7 Kinder eine unsicher-ambivalente, für 3 der 49 Kinder eine unsicher-ambivalente Bindungsstrategie mit desorganisierten Anteilen und für 8 Kinder eine desorganisierte Bindungsrepräsentation ermittelt (Abbildung 5).

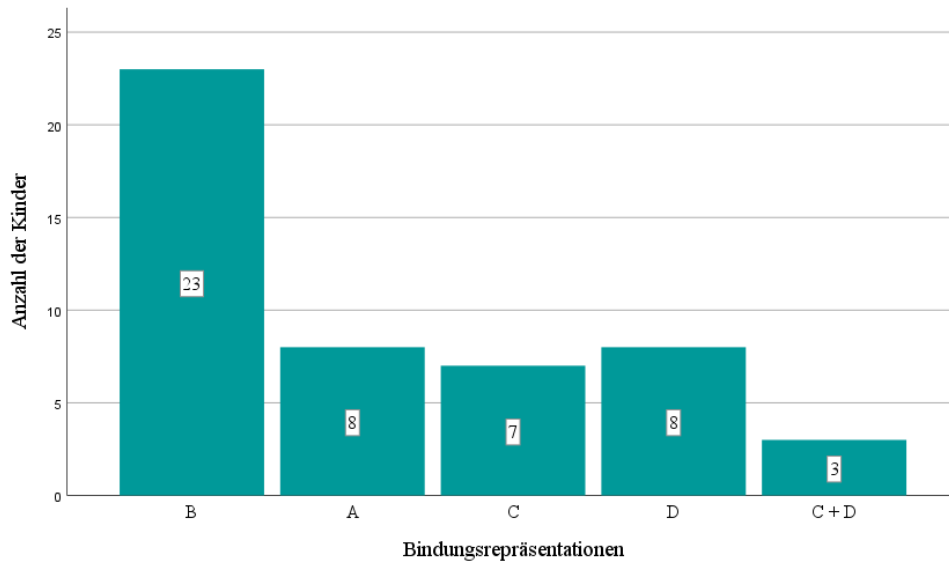


Abbildung 5: Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Stichprobe, $n = 49$

Abbildung 6 zeigt die Verteilung der Bindungsrepräsentationen nach Geschlecht. Mädchen sind etwas häufiger sicher gebunden (14 von 23) als Jungen (9 von 23). Bei vier Mädchen und vier Jungen liegt eine unsicher-vermeidende Bindungsrepräsentation vor. Eine unsicher-ambivalente Bindungsstrategie wurde bei fünf Mädchen, aber nur bei zwei Jungen festgestellt. Bei drei weiteren Jungen wurde ein unsicher-ambivalentes Bindungsmuster mit desorganisierten Anteilen ermittelt. Desorganisiert gebunden sind in der Stichprobe drei Mädchen und fünf Jungen.

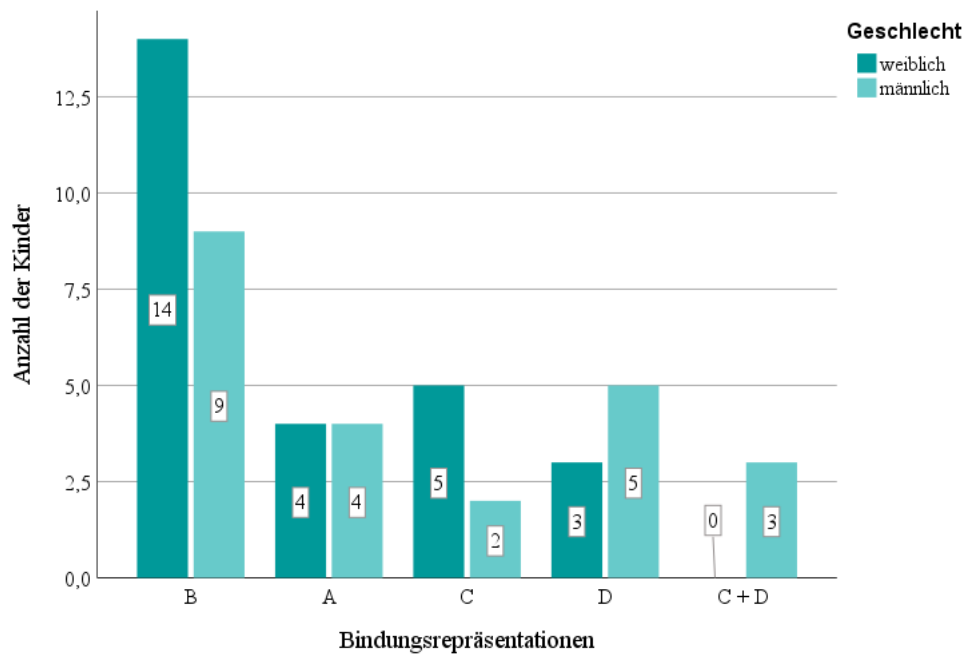


Abbildung 6: Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Stichprobe getrennt nach Geschlecht, n = 49

In Tabelle 13 ist aufgeführt, wie sich die Bindungsrepräsentationen auf die Altersgruppen verteilen.

Tabelle 13: Verteilung der Bindungsrepräsentationen in den verschiedenen Altersgruppen, n = 49

Altersgruppe	Anzahl B-Kinder	Anzahl A-Kinder	Anzahl C-Kinder	Anzahl C+D-Kinder	Anzahl D-Kinder
5;0 – 5;11, n = 37	18	5	5	2	7
6;0 – 6;11, n = 12	5	3	2	1	1
Insgesamt, n = 49	23	8	7	3	8

Da die C+D-Kinder eindeutige Anteile einer desorganisierten Bindungsrepräsentation im Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder gezeigt haben und die Zusatzklassifikation D in der Forschung zu den desorganisierten Bindungsrepräsentationen gezählt werden (Gloger-Tippelt & König, 2016), wird diese Gruppe für die weiteren Berechnungen

dementsprechend der Gruppe der desorganisiert gebundenen Kinder zugeordnet. In Abbildung 7 ist die Stichprobenszusammensetzung bezüglich der vier Bindungsstrategien sicher (B), unsicher-vermeidend (A), unsicher-ambivalent (C) und desorganisiert (D) dargestellt.

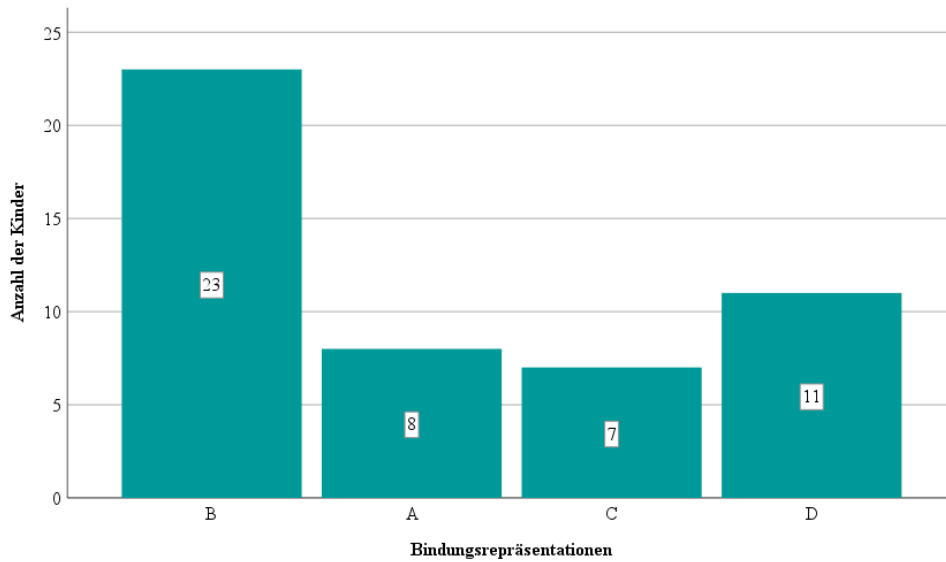


Abbildung 7: Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Stichprobe (C+D bei D), $n = 49$

Nach der Einordnung der 3 Jungen, bei denen eine unsicher-ambivalente Bindungsrepräsentation mit desorganisierten Anteilen festgestellt wurde, in die Gruppe der desorganisiert gebundenen Kinder steigt der Anteil der Jungen in dieser Gruppe (von 8 auf 11 der 49 Kinder) (Abbildung 8).

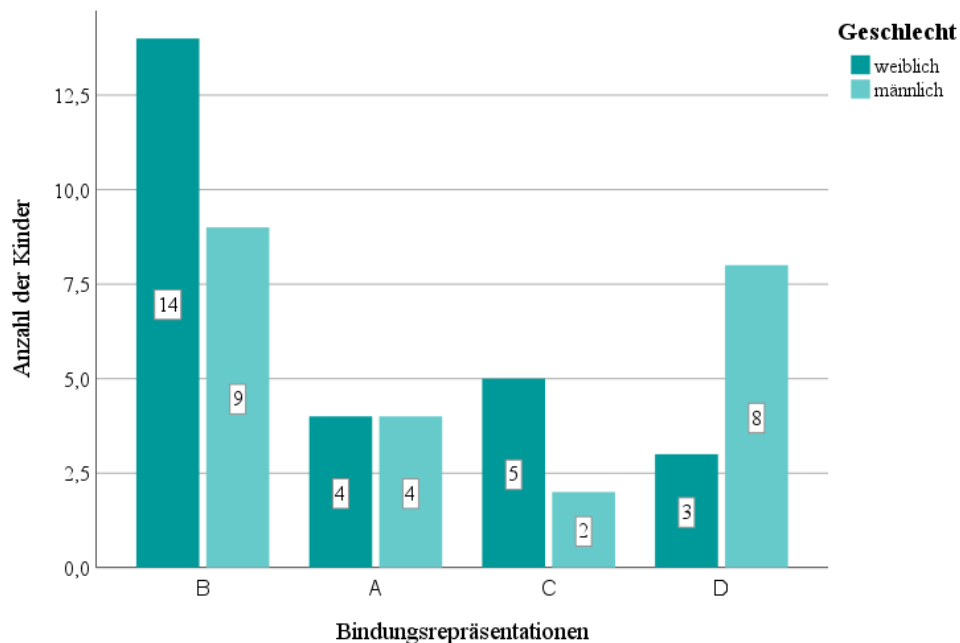


Abbildung 8: Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Stichprobe getrennt nach Geschlecht (C+D bei D), $n = 49$

In der folgenden Übersichtstabelle (Tabelle 14) sind alle relevanten demografischen Angaben zu den Gruppen der verschiedenen Bindungsrepräsentationen zusammengefasst. Die Auswertung dieser Daten ergibt keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Bedingungen der Kinder, bis auf die Tatsache, dass bei Kindern mit einer desorganisierten Bindung der Therapiebedarf bzw. die Inanspruchnahme von Therapien deutlicher höher als bei den Kindern mit organisierter Bindungsstrategie ist. 5 von 8 der desorganisiert gebundenen Kinder hatten bereits therapeutische Unterstützung wohingegen lediglich 3 von 21 Kindern mit sicherer Bindung eine Therapie absolvierten.

Tabelle 14: Verteilung der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen nach verschiedenen Parametern

Parameter	Anzahl B- Kinder	Anzahl A- Kinder	Anzahl C- Kinder	Anzahl C+D- Kinder	Anzahl D- Kinder
<i>Kitas, n=49</i>					
- Kita 1 Boizenburg, n = 14	5	3	2	1	3
- Kita 2 Boizenburg, n = 12	7	2	1	1	1
- Kita 3 in LWL, n = 8	5	0	2	0	1
- Kita 4 Schwerin, n = 15	6	3	2	1	3
<i>Bildungsabschluss Mutter, n = 44</i>					
- noch in beruflicher Ausbildung, n = 1	0	0	0	0	1
- Berufsausbildung, n = 24	12	4	3	1	4
- Fach- oder Hochschulabschluss, n = 18	8	3	3	2	2
- anderer Abschluss, n = 1	0	0	0	0	1
<i>Bildungsabschluss Vater, n = 43</i>					
- Berufsausbildung, n = 27	12	5	4	2	4
- Fach- oder Hochschulabschluss, n = 14	7	2	2	1	2
- anderer Abschluss, n = 2	0	0	1	0	1
<i>Inanspruchnahme Therapien, n = 47</i>					
- bereits therapeutisch behandelt, n = 11	3	1	1	1	5
- noch keine Therapien, n = 36	18	7	6	2	3
<i>getrennt o. gemeinsamer Haushalt der Eltern, n=47</i>					
- gemeinsamer Haushalt der Eltern, n = 40	18	7	5	3	7
- getrennte Haushalte der Eltern, n = 7	3	1	2	0	1
<i>Geschwisteranzahl, n = 47</i>					
- keine Geschwister, n = 12	5	1	5	0	1
- 1 Geschwisterkind, n = 24	11	5	2	2	4
- 2 oder 3 Geschwister- kinder, n = 11	5	2	0	1	3
<i>Dauer des Kitabesuchs, n = 40</i>					
- Kitabesuch seit 6-12 Monaten, n = 16	6	2	4	1	3
- Kitabesuch seit 13-18 Monaten, n = 16	8	3	2	0	3
- Kitabesuch seit > 19 Monaten, n = 8	3	1	1	1	2
<i>wöchentlicher Betreuungsumfang in Kita, n = 45</i>					
- 20-30 wöchentliche Betreuungsstunden, n = 14	3	4	3	2	2
- 31-35 wöchentliche Betreuungsstunden, n = 12	8	1	1	1	1
- 36-40 wöchentliche Betreuungsstunden, n = 15	7	2	3	0	3
- > 42 wöchentliche Betreuungsstunden, n = 4	2	0	0	0	2

Die Kinder mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster haben im Durchschnitt die längsten Geschichten ($M = 43,38$; $SD = 23.28$) mit den meisten Wörtern erzählt ($M = 2204,71$; $SD = 1304.94$) und die Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungsmuster die kürzesten Geschichten ($M = 21,26$; $SD = 10.67$). Sicher gebundene Kinder haben durchschnittlich knapp 19 Minuten lange Geschichten erzählt ($M = 18,55$; $SD = 12.41$). Die Geschichten der desorganisiert gebundenen Kinder waren im Mittel ca. 33 Minuten lang ($M = 33,09$; $SD = 20.16$). Am wenigsten Wörter haben sicher gebundene Kinder für ihre Geschichten verwendet ($M = 728,39$; $SD = 902.86$). Während Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungsmuster durchschnittlich ca. 740 Wörter für alle Geschichten produziert haben ($M = 739,12$; $SD = 655.58$), nutzten desorganisiert gebundene Kinder ca. 1.640 Wörter ($M = 1637,18$; $SD = 1162.51$).

Neben der qualitativen Bindungsklassifikation kann mit dem Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder auch ein Bindungssicherheitswert ermittelt werden. Der niedrigste Bindungssicherheitswert, der vergeben wurde, liegt bei 0,6. Wie in Abbildung 9 ersichtlich wurde dieser Bindungssicherheitswert nur einmal vergeben. Der höchste Bindungssicherheitswert, der vergeben werden kann, liegt bei 4. Dieser Wert wurde in dieser Studie zweimal vergeben. Am häufigsten (je fünfmal) wurden der Bindungssicherheitswert 1,25, 1,6 und 3 vergeben. Der Mittelwert der Bindungssicherheitswerte liegt bei $M = 2,05$ mit einer Standardabweichung von $SD = 0.92$.

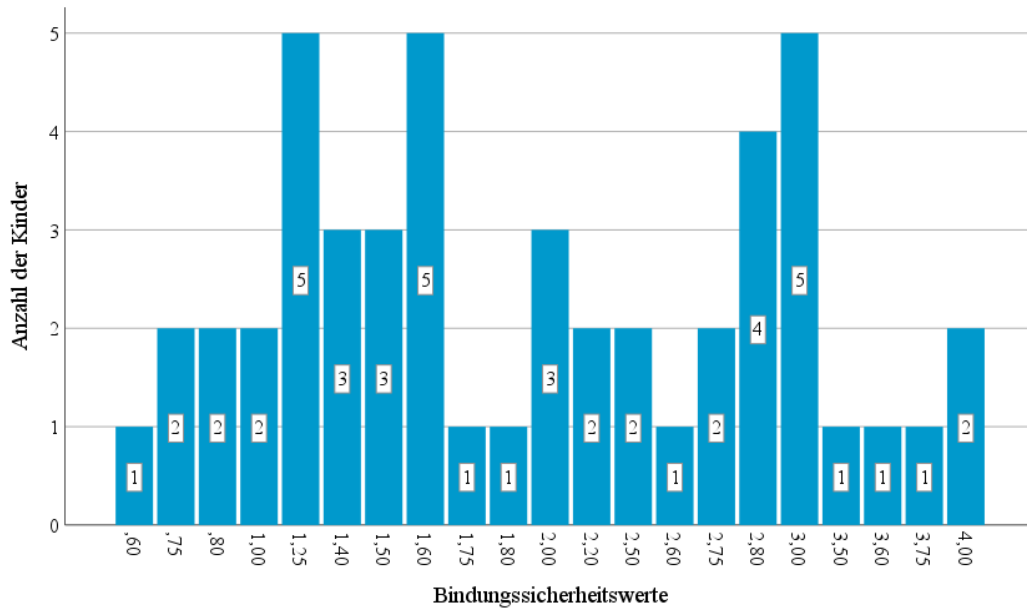


Abbildung 9: Häufigkeit der erreichten Bindungssicherheitswerte im GEV-B

Für Berechnungen mit größerer statistischer Power wird die in der Forschung übliche Einteilung der Bindungsstrategien in sicher (B) und unsicher (A, C, D) genutzt. In der vorliegenden Stichprobe von N = 49 Proband:innen sind 23 Kinder sicher und 26 Kinder unsicher gebunden.

5.2 Inferenzstatistische Ergebnisse der Untersuchung

5.2.1 Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen

Zur Bestätigung oder Widerlegung der ersten Hypothese „Es gibt Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen, die sich auch auf den vier Sprachebenen zeigen,“ wird der errechnete durchschnittliche Gesamt-T-Wert, der von allen Proband:innen vorliegt, herangezogen. Aufgrund der z. T. sehr kleinen Gruppengrößen sowie der Ungleichverteilung sind Zusammenhangsberechnungen von den vier Gruppen [sicher (n=18), unsicher-vermeidend (n=5), unsicher-ambivalent (n=5) und desorganisiert (n=9) gebunden] und deren Leistungen im SET 3-5 nicht sinnvoll

bzw. nicht aussagekräftig. Dies gilt ebenso für die Gruppen [sicher ($n = 5$), unsicher-vermeidend ($n = 3$), unsicher-ambivalent ($n = 2$) und desorganisiert ($n = 2$) gebunden] im SET 5-10.

Der durchschnittliche Gesamt-T-Wert zeigt für die Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsstrategien, dass die sicher gebundenen (B) Kinder im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert ($M = 58,85$; $SD = 6.13$) die höchsten Mittelwerte erzielen. Den zweithöchsten Mittelwert erreichen die Kinder mit unsicher-ambivalenter (C) Bindungsrepräsentation ($M = 56,43$; $SD = 2.82$). Die Kinder mit unsicher-vermeidender (A) Bindungsstrategie haben nur einen geringfügig niedrigeren Mittelwert im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert ($M = 55,38$; $SD = 7.84$) als die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder erzielt. Den niedrigsten Mittelwert im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert erreichen die Kinder mit desorganisiertem (D) Bindungsmuster ($M = 50,55$; $SD = 5.67$). Es besteht eine signifikante Korrelation mit mittlerem bis starkem Effekt zwischen den sprachlichen Leistungen der vier Gruppen und dem durchschnittlichen Gesamt-T-Wert der SET ($r_s = .48$, $p < .001^{**}$).

Ob sich die Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen auch auf den einzelnen Sprachebenen zeigen, wird im Folgenden geprüft. Dazu werden die erreichten Ergebnisse der Gruppen im SET 3-5 und SET 5-10 sowie im Marburger Sprachverständnistest für Kinder sprachebenenbezogen betrachtet.

Beim Vergleich der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsstrategien und deren Abschneiden in den einzelnen Untertests des SET 3-5 und des SET 5-10 (Tabelle 15) auf den einzelnen Sprachebenen kann festgestellt werden, dass alle Werte im Normbereich liegen und die Streuung z. T. entweder deutlich vermindert ($SD = 3.72$) oder stark erhöht ist ($SD = 17.09$). Die sicher (B) gebundenen Kinder erzielen auf der morphologisch-syntaktischen ($M = 60,53$; $SD = 9.07$) und auf der pragmatisch-kommunikativen ($M = 51,67$; $SD = 9.17$) Sprachebene die höchsten Mittelwerte. Die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder (C) erreichen die höchsten Mittelwerte auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene ($M = 59,14$; $SD = 6.04$) sowie im Vergleich zu den anderen Gruppen die geringsten Mittelwerte auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene ($M = 41,20$; $SD = 9.20$). Die Kinder mit desorganisierter Bindungsrepräsentation (D) erreichen auf der

semantisch-lexikalischen ($M = 50,09$; $SD = 6.32$) und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene ($M = 50,36$; $SD = 7.51$) die geringsten Mittelwerte. Es besteht eine signifikante Korrelation mit mittlerem Effekt sowohl für die morphologisch-syntaktische ($r_s = .43$, $p = .002^{**}$) als auch für die semantisch-lexikalische Sprachebene ($r_s = .30$, $p = .035^*$).

Tabelle 15: Mittelwerte der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen im SET 3-5 und SET 5-10 auf den Sprachebenen und Zusammenhänge der Werte

Sprachebene	Mittelwerte der sicher-gebundenen Kinder (B), n = 23	Mittelwerte der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A), n = 8	Mittelwerte der unsicher-ambivalent gebundenen Kinder (C), n = 7	Mittelwerte der desorganisiert gebundenen Kinder (D), n = 11	Zusammenhang
pragmatisch-kommunikative Sprachebene, n = 37	51,67 (SD = 9.17)	47,40 (SD = 3.72)	41,20 (SD = 9.20)	50,67 (SD = 8.37)	$r_s = .25$, $p = .151$
semantisch-lexikalische Sprachebene, n = 49	58,03 (SD = 8.94)	56,28 (SD = 8.39)	59,14 (SD = 6.04)	50,09 (SD = 6.32)	$r_s = .30$, $p = .035^*$
morphologisch-syntaktische Sprachebene, n = 49	60,53 (SD = 9.07)	55,13 (SD = 12.16)	52,68 (SD = 5.69)	50,36 (SD = 7.51)	$r_s = .43$, $p = .002^{**}$

In den beiden Untertests des MSVK zur Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten schneiden die Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation (B) und die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A) am besten ab. Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder erzielten im Untertest *Personenbezogene Sprachzuordnung* (PS) des MSVK den höchsten Mittelwert, $M = 53,25$ ($SD = 8.78$). Den schlechtesten Mittelwert erreichen die Kinder mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster (C) $M = 46,86$ ($SD = 11.34$). Die sicher gebundenen Kinder (B) und die desorganisiert gebundenen Kinder (D) haben vergleichbare Mittelwerte erzielt (Tabelle 16). Im Untertest *Situationsbezogene Sprachzuordnung* (SS) des MSVK erreichen die sicher (B) und unsicher-vermeidend (A) gebundenen Kinder einen fast gleichen Mittelwert (B: $M = 52,78$;

$SD = 10.87$ und A: $M = 52,75$; $SD = 8.23$) und erzielen die besten Ergebnisse. Am schlechtesten schneiden die Kinder mit desorganisierter (D) Bindung ab ($M = 44,45$; $SD = 7.58$). Es besteht eine signifikante Korrelation mit mittlerem Effekt für den UT *Situationsbezogene Sprachzuordnung* (SS) ($r_s = .32$, $p = .027^*$).

Tabelle 16: Mittelwerte der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen in den Untertests des MSVK Personenbezogene Sprachzuordnung (PS) und Situationsbezogene Sprachzuordnung (SS) und Zusammenhänge der Werte, $n = 49$

Untertests des MSVK	Mittelwerte der sicher- gebundenen Kinder (B), $n = 23$	Mittelwerte der unsicher- vermeidend- gebundenen Kinder (A), $n = 8$	Mittelwerte der unsicher- ambivalent gebundenen Kinder (C), $n = 7$	Mittelwerte der desorga- nisiert gebundenen Kinder (D), $n = 11$	Zusammen- hang
UT PS	49,00 ($SD = 8.46$)	53,25 ($SD = 8.78$)	46,86 ($SD = 11.34$)	48,73 ($SD = 8.49$)	$r_s = .05$, $p = .737$
UT SS	52,78 ($SD = 10.87$)	52,75 ($SD = 8.23$)	47,43 ($SD = 10.92$)	44,45 ($SD = 7.58$)	$r_s = .32$, $p = .027^*$

Die zuvor dargestellten Ergebnisse führen zu folgenden Erkenntnissen:

Die Hypothese 1, dass es Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen gibt, die sich auch auf den vier Sprachebenen zeigen, kann für diese Studie angenommen werden.

Statistisch signifikante Zusammenhänge wurden für die vier Gruppen der Vorschulkinder mit den vier verschiedenen Bindungsstrategien im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert der SET ($r_s = .46$, $p = .001^{**}$) gefunden.

Die Zusammenhänge zeigen sich auch auf den einzelnen Sprachebenen. Auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene gibt es im Viergruppenvergleich einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen mit mittlerem Effektstärkemaß ($r_s = .43$, $p = .002^{**}$).

Für die vier Gruppen mit den verschiedenen Bindungsstrategien konnte auch auf semantisch-lexikalischer Sprachebene ein Zusammenhang ($r_s = .30$, $p = .035^*$) nachgewiesen werden.

Ob es einen Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene gibt, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Ein Zusammenhang konnte durch die Korrelation mit mittlerem Effekt ($r_s = .32$, $p = .027^*$) zwischen den Leistungen der vier Gruppen im Untertest *Situationsbezogene Sprachzuordnung* (SS) des MSVK belegt werden. Keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Gruppen bestehen im UT *Personenbezogene Sprachzuordnung* (PS) des MSVK und im Untertest *Emotion und Empathie* des SET 3-5.

5.2.2 Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen

Um die Hypothese 2 „Es gibt Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen“ annehmen oder ablehnen zu können, werden die Leistungen der sicher (B) und unsicher (A, C, D) gebundenen Kinder im Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren (SET 3-5) verglichen. Kinder mit sicherer Bindungsrepräsentation (B) schneiden im SET 3-5 in elf der zwölf Untertests besser ab als die unsicher gebundenen Kinder (A, C, D). Auch in der *Elterncheckliste* erreichen die sicher gebundenen Kinder höhere Mittelwerte. Lediglich beim UT 6 Lautdifferenzierung erzielen die unsicher gebundenen ($M = 71,58$) und die sicher gebundenen Kinder ($M = 71,22$) einen vergleichbaren Mittelwert. Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich nur im Untertest 8 *Pluralbildung* ($U = 76.500$, $z = 2.917$, $p = .004^{**}$) und 9 *Handlungssequenzen spielen* ($U = 66.500$, $z = 3.202$, $p = .001^{**}$).

Ein Mittelwertvergleich zwischen den vier Gruppen [sicher (n=18), unsicher-vermeidend (n=5), unsicher-ambivalent (n=5) und desorganisiert (n=9) gebunden] und deren Leistungen im SET 3-5 ist aufgrund der z. T. sehr kleinen Gruppengrößen sowie der Ungleichverteilung nicht sinnvoll bzw. nicht aussagekräftig. Dies gilt ebenso für die Mittelwertvergleiche der Gruppen [sicher (n = 5), unsicher-vermeidend (n = 3), unsicher-ambivalent (n = 2) und desorganisiert (n = 2) gebunden] im SET 5-10.

Beim Mittelwertvergleich des durchschnittlichen Gesamt-T-Wertes von beiden SET ($n=49$) erreichen die Kinder mit sicherer (B) Bindung einen höheren Mittelwert ($M = 58,85$; $SD = 6.13$) als die unsicher (A, C, D) gebundenen Kinder ($M = 53,62$; $SD = 6.27$). Der t-Test weist einen signifikanten Mittelwertunterschied des durchschnittlichen Gesamt-T-Wertes zwischen den sicher und den unsicher gebundenen Kindern nach, $t(47) = 2.95$, $p = .005^{**}$.

Im Gruppenvergleich zwischen den Kindern mit den vier verschiedenen Bindungsstrategien erzielen die sicher gebundenen (B) Kinder im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert ($M = 58,85$; $SD = 6.13$) die höchsten Mittelwerte. Den zweithöchsten Mittelwert erreichen die Kinder mit unsicher-ambivalenter (C) Bindungsrepräsentation ($M = 56,43$; $SD = 2.82$). Die Kinder mit unsicher-vermeidender (A) Bindungsstrategie haben nur einen geringfügig niedrigeren Mittelwert im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert ($M = 55,38$; $SD = 7.84$) als die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder erlangt. Den niedrigsten Mittelwert im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert erzielen die Kinder mit desorganisiertem (D) Bindungsmuster ($M = 50,55$; $SD = 5.67$). In der einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) unterscheiden sich die vier Gruppen statistisch signifikant im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert des SET ($F(3, 45) = 4.78$, $p = .006^{**}$, $\eta^2 = .024$). Der Bonferroni-posthoc-Test errechnet einen signifikanten Unterschied für die Gruppe der sicher gebundenen Kinder (B) und den Kindern der Gruppe mit desorganisierter Bindungsrepräsentation (D), $p = .003^{**}$.

Die Hypothese 2 „Es gibt Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen“ kann dementsprechend für die Gruppen der Proband:innen dieser Studie angenommen werden. Statistisch signifikant sind die Unterschiede zwischen den sicher und unsicher gebundenen Kindern im Untertest 8 *Pluralbildung* ($U = 76.500$, $z = 2.917$, $p = .004^{**}$) und UT 9 *Handlungssequenzen spielen* ($U = 66.500$, $z = 3.202$, $p = .001^{**}$) des SET 3-5 sowie im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert ($t(47) = 2.95$, $p = .005^{**}$). Die erreichten Werte der vier verschiedenen Gruppen sind im durchschnittlichen Gesamt-T-Wert des SET statistisch signifikant ($F(3, 45) = 4.78$, $p = .006^{**}$, $\eta^2 = .024$) für die Gruppe der sicher gebundenen Kinder (B) und den Kindern der Gruppe mit desorganisierter Bindungsrepräsentation (D), $p = .003^{**}$.

Um die erste Fragestellung zu beantworten, ob es Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen auf den einzelnen Sprachebenen gibt, werden folgend die erreichten Ergebnisse der Gruppen in den SET 3-5 und 5-10 sowie im Marburger Sprachverständnistest für Kinder zugrunde gelegt.

Sicher (B) gebundenen Kinder schneiden auf pragmatisch-kommunikativer, semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Sprachebene in den SET besser ab als die Kinder mit unsicherem (A, C, D) Bindungsmuster (Tabelle 17). Die mittleren sprachlichen Leistungen der Kinder mit sicherer und unsicherer Bindungsstrategie liegen alle im Normbereich bei überwiegend normaler Streuung ($SD = 10$).

Tabelle 17: Mittelwerte der sicher und unsicher gebundenen Kinder im SET 3-5 und SET 5-10 auf den einzelnen Sprachebenen

Sprachebene	Mittelwerte der sicher (B) gebundenen Kinder, n = 23	Mittelwerte der unsicher (A; C; D) gebundenen Kinder, n = 26
pragmatisch-kommunikative Sprachebene, n = 37	51,67 ($SD = 9.16$)	47,32 ($SD = 8.30$)
semantisch-lexikalische Sprachebene, n = 49	58,03 ($SD = 8.94$)	54,43 ($SD = 7.75$)
morphologisch-syntaktische Sprachebene, n = 49	60,53 ($SD = 9.07$)	52,45 ($SD = 8.71$)

Der t-Test weist einen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den Kindern mit sicherer und unsicherer Bindungsstrategie nur für die morphologisch-syntaktische Sprachebene ($t(47) = 3.18, p = .003^{**}$) aus. Die Ergebnisse des MSVK zur Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder zeigen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede. Für die phonetisch-phonologische Sprachebene lassen sich keine statistisch signifikanten Verteilungsunterschiede zwischen den beiden Gruppen nachweisen. Kinder mit

phonetischer und phonologischer Störung gibt es bei den sicher gebundenen (B) Kindern vier (der 23 Kinder) und bei den unsicher gebundenen (A, C, D) fünf (der 26 Kinder). Der Anteil in beiden Gruppen ist annähernd vergleichbar, $\chi^2(1) = .28$, $p = .87$ (Tabelle 27, Anhang A). Der Anteil der Kinder mit reiner Artikulationsstörung (Tabelle 28, Anhang A) ist bei den Kindern mit sicherer (B) Bindungsstrategie höher (10 der 23 Kinder) als bei den Kindern mit unsicherem (A, C, D) Bindungsmuster (10 der 26 Kinder). Der Verteilungsunterschied ist nicht statistisch signifikant, $\chi^2(1) = 1.6$, $p = .21$. Der Anteil der Kinder mit phonologischer Störung (Tabelle 29, Anhang A) ist bei den Kindern mit sicherer (B) Bindungsstrategie geringer (8 der 23 Kinder) als bei den Kindern mit unsicherem (A, C, D) Bindungsmuster (12 der 26 Kinder). Die Verteilung weist ebenfalls keine signifikanten Unterschiede auf, $\chi^2(1) = .65$, $p = .42$.

Beim Vergleich der vier Gruppen und deren Abschneiden in den einzelnen Untertests des SET 3-5 und des SET 5-10 (Tabelle 15, S. 154) auf den einzelnen Sprachebenen kann festgestellt werden, dass sicher (B) gebundene Kinder auf der morphologisch-syntaktischen ($M = 60,53$; $SD = 9.07$) und auf der pragmatisch-kommunikativen ($M = 51,67$; $SD = 9.17$) Sprachebene die höchsten Mittelwerte erzielen. Die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder (C) erreichen die höchsten Mittelwerte auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene ($M = 59,14$; $SD = 6.04$) sowie im Vergleich zu den anderen Gruppen die geringsten Mittelwerte auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene ($M = 41,20$; $SD = 9.20$). Die Kinder mit desorganisierter Bindungsrepräsentation (D) erzielen auf der semantisch-lexikalischen ($M = 50,09$; $SD = 6.32$) und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene ($M = 50,36$; $SD = 7.51$) die geringsten Mittelwerte.

Signifikante Unterschiede wurden auf der semantisch-lexikalischen ($p = .038^*$) und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene ($F(3, 45) = 3.76$, $p = .017^*$, $\eta^2 = .02$) jeweils für die Gruppen der sicher (B) und desorganisiert (D) gebundenen Kinder festgestellt ($z = 2.646$, $p = .049^{**}$; $p = .02^*$). Für die pragmatisch-kommunikative Sprachebene wurden keine signifikanten Unterschiede ermittelt. Auch die erzielten Ergebnisse der vier Gruppen in den beiden Untertests des MSVK zur Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder ergeben keine signifikanten Unterschiede ($p = .369$ und $p = .121$). Für die phonetisch-

phonologische Sprachebene lassen sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Verteilungsunterschiede nachweisen. Die Verteilung der Kinder mit und ohne phonetische(r) sowie phonologische(r) Störung ist in den Gruppen der vier Bindungsrepräsentationen unterschiedlich (Tabelle 30, Anhang A), aber nicht statistisch signifikant, $\chi^2(3) = 1.37, p = .71$. Auch der Verteilungsunterschied der Kinder mit reiner Artikulationsstörung ist in den Gruppen der vier Bindungsmuster unterschiedlich, aber nicht signifikant, $\chi^2(3) = 1.68, p = .64$ (Tabelle 31, Anhang A). Der Chi-Quadrat-Test gibt für den Verteilungsunterschied der Kinder mit phonologischer Störung in den Gruppen der vier Bindungsstrategien ebenfalls keine Signifikanz an, $\chi^2(3) = 2.01, p = .57$ (Tabelle 32, Anhang A).

Die erste Forschungsfragestellung kann mit den obigen Ergebnissen beantwortet werden. Es gibt dementsprechend in der für die vorliegende Untersuchung rekrutierten Stichprobe Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen auf allen Sprachebenen.

Statistisch signifikante Rangunterschiede konnten auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene ($p = .038^*$) zwischen den sicher gebundenen (B) Kindern und den Kindern mit desorganisiertem (D) Bindungsmuster ($z = 2.646, p = .049^*$) nachgewiesen werden. Auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene gab es sowohl zwischen den sicher (B) und unsicher gebundenen (A, C, D) Kindern ($t(47) = 3.18, p = .003^{**}$) als auch zwischen den Gruppen der Kinder mit den vier Bindungsrepräsentationen ($F(3, 45) = 3.76, p = .017^*, \eta^2 = .02$) statistisch signifikante Unterschiede. Im Viergruppenvergleich sind die Leistungen der sicher gebundenen (B) Kinder signifikant unterschiedlich im Vergleich zu den Leistungen der Kinder mit desorganisierter (D) Bindungsrepräsentation ($p = .02^*$). Für die pragmatisch-kommunikative und die phonetisch-phonologische Sprachebene wurden keine signifikanten (Verteilungs-)Unterschiede zwischen bzw. in den Gruppen der verschiedenen Bindungsmuster festgestellt.

5.2.3 Unterschiedliche Verteilung der Bindungsrepräsentationen in den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten

Zur Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothese 3 „Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen ist in den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten unterschiedlich“, werden die Anteile der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten in den Gruppen der Vorschulkinder betrachtet. Wie die Tabelle 18 zeigt, ist der Anteil der laut Manual des SET 3-5 sprachlich auffälligen Kinder mit unsicherer (A, C, D) Bindungsrepräsentation (15 der 26 Kinder) im Vergleich zu Kindern mit sicherer (B) Bindungsstrategie (5 der 23 Kinder) etwa dreifach erhöht. Dieser Verteilungsunterschied wird auch statistisch signifikant ($\chi^2(1) = 6.5, p = .011^*$).

Tabelle 18: Verteilung der sicher und unsicher gebundenen Kinder in den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten und Zusammenhang der Werte, $n = 49$

	Anzahl der sicher (B) gebundenen Kinder, $n = 23$	Anzahl der unsicher (A, C, D) gebundenen Kinder, $n = 26$	Zusammenhang
Anzahl der im SET als sprachlich unauffällig eingestuften Kinder	18	11	$\chi^2(1) = 6.5,$ $p = .011^*$
Anzahl der im SET als sprachlich auffällig eingestuften Kinder	5	15	

Die Hypothese 3 ist in Bezug auf die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung verifiziert. Die Verteilung der sicheren und unsicheren Bindungsrepräsentationen ist signifikant unterschiedlich zwischen den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten ($\chi^2(1) = 6.5, p = .011^*$). Kinder mit sicherer Bindungsstrategie haben in der vorliegenden Stichprobe demnach deutlich seltener sprachliche Auffälligkeiten als unsicher gebundene Kinder.

5.2.4 Einfluss der Bindungssicherheit von Vorschulkindern auf die kindlichen Sprachkompetenzen

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung, ob die Bindungssicherheit von Vorschulkindern einen Einfluss auf die kindlichen Sprachkompetenzen hat, wird der globale Bindungssicherheitswert, der in der Auswertung des Bindungserhebungsverfahrens GEV-B ermittelt wird, zur Grundlage für die inferenzstatistischen Berechnungen genutzt.

Die im SET als sprachlich unauffällig eingestuften Kinder haben einen höheren Bindungssicherheitswert ($M = 2,20$; $SD = .92$) als die sprachlich auffälligen Kinder ($M = 1,85$; $SD = .91$).

Der Bindungssicherheitswert hat bei den Untertests des SET 3-5 lediglich auf die Leistungen der Kinder im UT 9 *Handlungssequenzen spielen* ($F(1, 35) = 8,735$, $p = .006^{**}$) einen Einfluss. Je höher der Bindungssicherheitswert ist, desto höhere T-Werte erreichen die Kinder in diesem Untertest. 9,6 Prozent ($f = .33$) der Streuung der T-Werte wird durch den Bindungssicherheitswert erklärt, was nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt entspricht.

Weder auf den durchschnittlichen Gesamt-T-Wert noch auf die Leistungen der Kinder auf den einzelnen Sprachebenen hat der Bindungssicherheitswert Einfluss. Einfluss hat der Bindungssicherheitswert auf die Leistungen der Kinder im UT *Situationsbezogene Sprachzuordnung* des MSVK, $F(1, 47) = 4,987$, $p = .030^*$. Je höher der Bindungssicherheitswert ist, desto höhere T-Werte erreichen die Kinder in diesem Untertest. 20 Prozent ($f = .50$) der Streuung der T-Werte wird durch den Bindungssicherheitswert erklärt, was nach Cohen (1988) einem starken Effekt entspricht.

Die dargestellten Ergebnisse belegen nur einen äußerst geringen Einfluss der Bindungssicherheit der Vorschulkinder dieser Untersuchung auf deren kindliche Sprachkompetenzen (2. Forschungsfrage).

5.2.5 Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen

Um der dritten Fragestellung nachzugehen, ob es einen Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen gibt, werden zunächst die sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf jeder Sprachebene betrachtet und anschließend die Verteilung der einzelnen Kategorien bzw. Codes in den Gruppen.

In den 343 Geschichtenergänzungen des GEV-B produzierten die Vorschulkinder dieser Studie insgesamt 3.938 Auffälligkeiten. Die von den Kindern mit den vier unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen erreichten Mittelwerte für die Auffälligkeiten pro 100 Wörter in den kindlichen Geschichtenergänzungen (GEV-B) auf den vier Sprachebenen und die Korrelationskoeffizienten sind in Tabelle 19 aufgeführt. Die Kinder mit sicherem Bindungsmuster (B) produzieren auf der pragmatisch-kommunikativen, der semantisch-lexikalischen und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene jeweils die wenigsten Fehler bzw. Auffälligkeiten, jedoch auf phonetisch-phonologischer Sprachebene die meisten. Die unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A) schneiden auf der pragmatisch-kommunikativen ($M = 4,08$; $SD = 2.53$) und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene ($M = 3,80$; $SD = 2.88$) am schlechtesten ab. Die Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindungsstrategie (C) zeigen die wenigsten artikulatorischen und phonologischen Fehler ($M = 0,83$; $SD = 1.76$) und auf pragmatisch-kommunikativer, der semantisch-lexikalischer sowie auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene weniger Auffälligkeiten als die unsicher-vermeidend und die desorganisiert gebundenen Kinder. Die Kinder mit desorganisierter Bindung (D) haben die höchste Fehlerquote auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene ($M = 0,90$; $SD = 0.46$) und die jeweils zweithöchste auf den anderen drei Sprachebenen. Die Korrelationsberechnungen ergeben signifikante Zusammenhänge auf der pragmatisch-kommunikativen ($r_s = .40$, $p = .005^{**}$), der semantisch-lexikalischen ($r_s = .43$, $p = .002^{**}$) und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene ($r_s = .39$, $p < .006^{**}$) zwischen den Kindern mit den

unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen. Alle drei signifikanten Korrelationskoeffizienten entsprechen nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt.

Tabelle 19: Erreichte Mittelwerte der sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen und Zusammenhänge zu den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen beim Geschichtenerzählen, $n = 49$

Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den Sprachebenen	Mittelwerte der sicher- gebundenen Kinder (B), $n = 23$	Mittelwerte der unsicher- vermeidend gebundenen Kinder (A), $n = 8$	Mittelwerte der unsicher- ambivalent gebundenen Kinder (C), $n = 7$	Mittelwerte der desorga- niert gebundenen Kinder (D), $n = 11$	Zusammen- hang
pragmatisch- kommunikative Sprachebene	1,59 ($SD = 1.30$)	4,08 ($SD = 2.53$)	1,90 ($SD = 1.05$)	3,14 ($SD = 1.22$)	$r_s = .40,$ $p = .005^{**}$
phonetisch- phonologische Sprachebene	2,66 ($SD = 5.92$)	1,09 ($SD = 1.17$)	,83 ($SD = 1.76$)	1,64 ($SD = 3.26$)	$r_s = .08,$ $p = .608$
semantisch- lexikalische Sprachebene	0,36 ($SD = 0.36$)	0,84 ($SD = 1.05$)	0,56 ($SD = 0.47$)	0,90 ($SD = 0.46$)	$r_s = .43,$ $p = .002^{**}$
morphologisch- syntaktische Sprachebene	1,81 ($SD = 1.00$)	3,80 ($SD = 2.88$)	2,01 ($SD = 0.78$)	3,15 ($SD = 1.33$)	$r_s = .39,$ $p = .006^{**}$

Die von den Kindern mit den vier verschiedenen Bindungsmustern erreichten Mittelwerte der spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter und die Korrelationen sind in Tabelle 20 zusammengestellt. Im Viergruppenvergleich haben folgende 15 Auffälligkeiten eine eindeutige statistische Signifikanz ($p < .05$): auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene *unverständliche Äußerung* ($r_s = .32, p = .028^*$), *Wortabbruch* ($r_s = .35, p = .013^*$), *Satzabbruch* ($r_s = .50, p < .001^{**}$), *Abbruch der Geschichte* ($r_s = .35, p = .014^*$), *sprunghaftes Erzählen* ($r_s = .32, p = .025^*$), *übermäßiger Erzähldrang* ($r_s = .31, p = .029^*$), *unangemessene Wortwahl* ($r_s = .39, p = .006^{**}$), und *Fantasiesprache* ($r_s = .39, p = .006^{**}$); auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene *Fehlbenennung* ($r_s = .30, p = .039^*$), *Wortneuschöpfung* ($r_s = .60,$

$p < .001^{**}$), *unpassendes Funktionswort* ($r_s = .32, p = .025^*$) sowie auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene *Stellungsfehler im Satz* ($r_s = .39, p = .006^{**}$), *fehlerhafte Flexionen* ($r_s = .30, p = .035^*$), *fehlendes Funktionswort* ($r_s = .39, p = .006^{**}$), *fehlerhafter Einschub Funktionswort* ($r_s = .44, p = .002^{**}$). Bei den Kategorien *Satzabbruch*, *unangemessene Wortwahl*, *Fantasiesprache*, *Wortneuschöpfung*, *Stellungsfehler im Satz*, *fehlendes Funktionswort* und *fehlerhafter Einschub Funktionswort* handelt es sich nach Cohen (1988) um starke Effekte. Alle anderen signifikanten Korrelationen entsprechen nach Cohen (1988) mittleren Effekten. Marginal signifikante Zusammenhänge ($p < .10$) bestehen für die drei Kategorien *stockendes Erzählen* ($r_s = .27, p = .065$), *auffällige Aussprache*, *Stimme oder Prosodie* ($r_s = .26, p = .069$) sowie fehlendes Satzglied ($r_s = .26, p = .074$).

Tabelle 20: Erreichte Mittelwerte der spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter und Zusammenhänge zu den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen beim Geschichtenerzählen, $n = 49$

Kategorien / Codes	Mittelwerte der sicher- gebundenen Kinder (B), $n = 23$	Mittelwerte der unsicher- vermeidend gebundenen Kinder (A), $n = 8$	Mittelwerte der unsicher- ambivalent gebundenen Kinder (C), $n = 7$	Mittelwerte der desorga- nisiert gebundenen Kinder (D), $n = 11$	Zusammen- hang
<u>pragmatisch-kommunikative Sprachebene</u>					
<i>unverständliche Äußerung</i>	0,35 (SD = .53)	0,51 (SD = .63)	0,31 (SD = .27)	0,73 (SD = .57)	$r_s = .32,$ $p = .028^*$
<i>unangemessene Lautstärke</i>	0,00 (SD = .00)	0,10 (SD = .28)	0,00 (SD = .00)	0,003 (SD = .01)	$r_s = .17,$ $p = .258$
<i>Unterbrechung Untersucherin</i>	0,36 (SD = .57)	0,72 (SD = .79)	0,19 (SD = .27)	0,41 (SD = .29)	$r_s = .21,$ $p = .145$
<i>Wortabbruch</i>	0,35 (SD = .52)	0,78 (SD = .60)	0,40 (SD = .28)	0,59 (SD = .47)	$r_s = .35,$ $p = .013^*$
<i>Satzabbruch</i>	0,37 (SD = .46)	0,81 (SD = .58)	0,86 (SD = .64)	0,96 (SD = .41)	$r_s = .50,$ $p < .001^{**}$
<i>Abbruch der Geschichte</i>	0,00 (SD = .00)	0,07 (SD = .12)	0,04 (SD = .09)	0,02 (SD = .05)	$r_s = .35,$ $p = .014^*$

Kategorien / Codes	Mittelwerte der sicher- gebundenen Kinder (B), n = 23	Mittelwerte der unsicher - vermeidend gebundenen Kinder (A), n = 8	Mittelwerte der unsicher - ambivalent gebundenen Kinder (C), n = 7	Mittelwerte der desorga- nisiert gebundenen Kinder (D), n = 11	Zusammen- hang
<i>sprunghaftes Erzählen</i>	0,007 (SD = .03)	0,01 (SD = .04)	0,004 (SD = .01)	0,04 (SD = .05)	$r_s = .32^*$ $p = .025^*$
<i>stockendes Erzählen</i>	0,06 (SD = .28)	1,01 (SD = 2.70)	0,00 (SD = .00)	0,04 (SD = .12)	$r_s = .27$, $p = .065$
<i>übermäßiger Erzähldrang</i>	0,006 (SD = .02)	0,007 (SD = .02)	0,02 (SD = .02)	0,02 (SD = .03)	$r_s = .31$, $p = .029^*$
<i>unangemessene Wortwahl</i>	0,00 (SD = .00)	0,00 (SD = .00)	0,04 (SD = .06)	0,02 (SD = .05)	$r_s = .39$, $p = .006^{**}$
<i>auffällige Aussprache, Stimme oder Prosodie</i>	0,03 (SD = .07)	0,04 (SD = .10)	0,008 (SD = .02)	0,12 (SD = .12)	$r_s = .26$, $p = .069$
<i>Fantasiesprache</i>	0,06 (SD = .26)	0,04 (SD = .10)	0,006 (SD = .02)	0,17 (SD = .24)	$r_s = .39$, $p = .006^{**}$
<i>inhaltlich unverständliche Äußerung</i>	0,003 (SD = .02)	0,00 (SD = .00)	0,03 (SD = .07)	0,02 (SD = .04)	$r_s = .24$, $p = .104$
semantisch-lexikalische Sprachebene					
<i>Fehlbenennung</i>	0,12 (SD = .28)	0,19 (SD = .29)	0,11 (SD = .10)	0,21 (SD = .20)	$r_s = .30$, $p = .039^*$
<i>Umschreibung Wort</i>	0,001 (SD = .008)	0,07 (SD = .02)	0,00 (SD = .00)	0,02 (SD = .04)	$r_s = .17$, $p = .256$
<i>Wortneuschöpfung</i>	0,01 (SD = .06)	0,13 (SD = .29)	0,06 (SD = .05)	0,18 (SD = .18)	$r_s = .60$, $p < .001^{**}$
<i>Wortfindungs- problem</i>	0,03 (SD = .09)	0,05 (SD = .08)	0,008 (SD = .01)	0,03 (SD = .09)	$r_s = .02$, $p = .920$
<i>unpassendes Funktionswort</i>	0,19 (SD = .25)	0,46 (SD = .54)	0,27 (SD = .38)	0,46 (SD = .33)	$r_s = .32$, $p = .025^*$

Kategorien / Codes	Mittelwerte der sicher- gebundenen Kinder (B), n = 23	Mittelwerte der unsicher - vermeidend gebundenen Kinder (A), n = 8	Mittelwerte der unsicher - ambivalent gebundenen Kinder (C), n = 7	Mittelwerte der desorga- nisiert gebundenen Kinder (D), n = 11	Zusammen- hang
morphologisch-syntaktische Sprachebene					
<i>Stellungsfehler im Satz</i>	0,07 (SD = .13)	0,34 (SD = .52)	0,09 (SD = .08)	0,20 (SD = .20)	$r_s = .39,$ $p = .006^{**}$
<i>fehlendes Satzglied</i>	0,40 (SD = .58)	1,23 (SD = 1.39)	0,38 (SD = .26)	0,49 (SD = .24)	$r_s = .26,$ $p = .074$
<i>fehlerhafte Flexion</i>	1,03 (SD = .76)	1,57 (SD = .71)	1,02 (SD = .60)	1,75 (SD = .85)	$r_s = .30,$ $p = .035^*$
<i>fehlendes Funktionswort</i>	0,20 (SD = .29)	0,45 (SD = .76)	0,32 (SD = .11)	0,42 (SD = .25)	$r_s = .39,$ $p = .006^{**}$
<i>fehlerhafter Einschub Funktionswort</i>	0,11 (SD = .16)	0,22 (SD = .27)	0,20 (SD = .12)	0,30 (SD = .19)	$r_s = .44,$ $p = .002^{**}$

Die dritte Forschungsfrage nach dem Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen kann für die vorliegende Stichprobe wie folgt beantwortet werden: Ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit den Bindungsrepräsentationen besteht auf der pragmatisch-kommunikativen ($r_s = .40, p = .005^{**}$), semantisch-lexikalischen ($r_s = .43, p = .002^{**}$) sowie morphologisch-syntaktischen ($r_s = .39, p = .006^{**}$) Sprachebene. Auf phonetisch-phonologischer Sprachebene sind die Zusammenhänge nicht statistisch signifikant.

Signifikante Korrelationen gibt es auch für spezifische sprachliche Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen (s. o.).

5.2.6 Unterschiedliche sprachliche Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen

Zur Beantwortung der vierten Fragestellung nach unterschiedlichen sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen, werden die Mittelwerte der sprachlichen Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen von den Kindern mit sicherer und unsicher Bindungsstrategie verglichen und die Unterschiede berechnet. Die von den Kindern mit sicherer und unsicherer Bindungsrepräsentation erreichten Mittelwerte sind in Tabelle 21 aufgeführt. Die Kinder mit sicherer Bindung zeigen auf der pragmatisch-kommunikativen ($M = 1,59$; $SD = 1.30$), der semantisch-lexikalischen ($M = 0,36$; $SD = 0.36$) und der morphologisch-syntaktischen Sprachebene ($M = 1,81$; $SD = 1.00$) deutlich weniger Fehler bzw. Auffälligkeiten als die Kinder mit unsicherer Bindungsstrategie. Diese Korrelationen sind statistisch signifikant und entsprechen nach Cohen (1988) mittleren Effekten. Bei den unsicher gebundenen Kindern traten hingegen weniger artikulatorische und phonologische Fehler auf. Der Zusammenhang mit der Bindungsstrategie ist aber nicht signifikant.

Tabelle 21: Erreichte Mittelwerte der sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen zu den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder beim Geschichtenerzählen, $n = 49$

Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den Sprachebenen	Mittelwerte der sicher (B) gebundenen Kinder, $n = 23$	Mittelwerte der unsicher (A, C, D) gebundenen Kinder, $n = 26$
pragmatisch-kommunikative Sprachebene	1,59 ($SD = 1.30$)	3,09 ($SD = 1.83$)
phonetisch-phonologische Sprachebene	2,66 ($SD = 5.92$)	1,25 ($SD = 2.35$)
semantisch-lexikalische Sprachebene	0,36 ($SD = 0.36$)	0,79 ($SD = 0.68$)
morphologisch-syntaktische Sprachebene	1,81 ($SD = 1.00$)	3,05 ($SD = 1.91$)

In Tabelle 22 sind die Ergebnisse der Unterschiedsberechnungen dargestellt. Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen liegen auf pragmatisch-kommunikativer ($U = 27.000, z = 2.937, p = .003^{**}$) und auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene ($U = 45.000, z = 2.122, p = .034^*$).

Tabelle 22: Unterschiede zwischen den sicher und unsicher gebundenen Kindern in Bezug auf die sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen beim Geschichtenerzählen, $n = 49$

Sprachebenen	Unterschiede zwischen den beiden Gruppen
pragmatisch-kommunikative Sprachebene	$U = 27.000, z = 2.937, p = .003^{**}$
phonetisch-phonologische Sprachebene	$U = 140.000, z = .491, p = .623$
semantisch-lexikalische Sprachebene	$U = 56.500, z = 1.616, p = .106$
morphologisch-syntaktische Sprachebene	$U = 45.000, z = 2.122, p = .034^*$

Die von den Kindern mit den vier unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen erreichten Mittelwerte für die Auffälligkeiten pro 100 Wörter in den kindlichen Geschichtenergänzungen (GEV-B) auf den vier Sprachebenen und die Korrelationskoeffizienten sind in Tabelle 19 (S. 164) aufgeführt. Die Ergebnisse der Unterschiedsberechnungen für den Vergleich der Mittelwerte der Auffälligkeiten pro 100 Wörter für die vier Gruppen sowie die Ergebnisse der Post-Hoc-Tests sind in Tabelle 23 dargestellt. Signifikante Rangunterschiede bestehen demnach auf der pragmatisch-kommunikativen ($p = .002^{**}$), auf der semantisch-lexikalischen ($p = .020^*$) sowie auf der morphologisch-syntaktischen ($p = .011^*$) Sprachebene jeweils für die Gruppen der sicher (B) und der desorganisiert (D) gebundenen Kinder. Auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene gibt es zudem signifikante Unterschiede zwischen den Kindern mit sicherem (B) und unsicher-vermeidendem (A) Bindungsmuster.

Tabelle 23: Unterschiede zwischen den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen in Bezug auf die sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen beim Geschichtenerzählen, $n = 49$

Sprachebenen	Unterschiede zwischen vier Gruppen	Ergebnis Post-Hoc-Test B-D	Ergebnis Post-Hoc-Test B-A	Ergebnis Post-Hoc-Test B-C	Ergebnis Post-Hoc-Test A-C	Ergebnis Post-Hoc-Test A-D	Ergebnis Post-Hoc-Test C-D
pragmatisch-kommunikative Sprachebene	$p = .002^{**}$	$z = 2.833, p = .028^*$	$z = 3.096, p = .012^*$	$z = .407, p = 1.000$	$z = 2.116, p = .206$	$z = .500, p = 1.000$	$z = 1.784, p = .446$
phonetisch-phonologische Sprachebene	$p = .885$	/	/	/	/	/	/
semantisch-lexikalische Sprachebene	$p = .020^*$	$z = 3.060, p = .013^*$	$z = 1.528, p = .759$	$z = 1.012, p = 1.000$	$z = .368, p = 1.000$	$z = 1.065, p = 1.000$	$z = 1.417, p = .939$
morphologisch-syntaktische Sprachebene	$p = .011^*$	$z = 2.896, p = .023^*$	$z = 2.255, p = .145$	$z = .323, p = 1.000$	$z = 1.519, p = .772$	$z = .293, p = 1.000$	$z = 1.907, p = .339$

In Tabelle 24 sind die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests für die Unterschiede zwischen den Kindern mit sicherer und unsicherer Bindung bei den spezifischen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter dargestellt. Signifikante Unterschiede der mittleren Ränge zwischen den Kindern mit sicherer (B) und unsicherer (A, C, D) Bindung belegt der Mann-Whitney-U-Test für folgende elf Kategorien: auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene *Wortabbruch* ($p = .005^{**}$), *Satzabbruch* ($p < .001^{**}$), *Abbruch der Geschichte* ($p = .008^{**}$) und *unangemessene Wortwahl* ($p = .028^*$); auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene *Wortneuschöpfung* ($p < .001^{**}$) und *unpassendes Funktionswort* ($p = .028^*$) sowie auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene *Stellungsfehler im Satz* ($p = .004^{**}$), *fehlendes Satzglied* ($p = .042^*$), *fehlerhafte Flexion* ($p = .043^*$), *fehlendes Funktionswort* ($p = .021^*$) und *fehlerhafter Einschub Funktionswort* ($p = .007^{**}$). Demnach liegen für vier der 13 Codes auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene signifikante Unterschiede der mittleren

Ränge zwischen den Kindern mit sicherer und unsicherer Bindungsstrategie vor, für zwei der fünf Codes auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene sowie für alle fünf Codes auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene. Marginal statistisch signifikante Unterschiede bestehen für die vier Kategorien *unverständliche Äußerung* ($p = 0.61$), *übermäßiger Erzähltrieb* ($p = 0.71$), *Fantasiesprache* ($p = 0.80$) und *Fehlbenennung* ($p = 0.61$).

Tabelle 24: Unterschiede zwischen den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder in Bezug auf die spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter beim Geschichtenerzählen, $n = 49$

Kategorien / Codes	Sprachebene	Unterschiede zwischen den beiden Gruppen
<u>pragmatisch-kommunikative Sprachebene</u>		
<i>unverständliche Äußerung</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 208.000, $z = 1.870$, $p = .061$
<i>unangemessene Lautstärke</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 276.000, $z = 1.344$, $p = .179$
<i>Unterbrechung Untersucherin</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 226.000, $z = 1.489$, $p = .137$
<i>Wortabbruch</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 158.500, $z = 2.827$, $p = .005^{**}$
<i>Satzabbruch</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 127.000, $z = 3.466$, $p < .001^{**}$
<i>Abbruch der Geschichte</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 218.500, $z = 2.650$, $p = .008^{**}$
<i>sprunghaftes Erzählen</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 245.000, $z = 1.602$, $p = .109$
<i>stockendes Erzählen</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 267.000, $z = 1.220$, $p = .222$
<i>übermäßiger Erzähltrieb</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 229.000, $z = 1.807$, $p = .071$
<i>unangemessene Wortwahl</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 241.500, $z = 2.193$, $p = .028^*$
<i>auffällige Aussprache, Stimme oder Prosodie</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 257.000, $z = 1.195$, $p = .232$
<i>Fantasiesprache</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 233.000, $z = 1.752$, $p = .080$
<i>inhaltlich unverständliche Äußerung</i>	pragmatisch-kommunikative	U = 265.000, $z = 1.297$, $p = .195$

Kategorien / Codes	Sprachebene	Unterschiede zwischen den beiden Gruppen
<u>semantisch-lexikalische Sprachebene</u>		
<i>Fehlbenennung</i>	semantisch-lexikalische	U = 210.500, z = 1.872, p = .061
<i>Umschreibung Wort</i>	semantisch-lexikalische	U = 276.000, z = .970, p = .332
<i>Wortneuschöpfung</i>	semantisch-lexikalische	U = 136.000, z = 3.781, p < .001**
<i>Wortfindungsproblem</i>	semantisch-lexikalische	U = 286.500, z = .332, p = .740
<i>unpassendes Funktionswort</i>	semantisch-lexikalische	U = 191.000, z = 2.202, p = .028*
<u>morphologisch-syntaktische Sprachebene</u>		
<i>Stellungsfehler im Satz</i>	morphologisch-syntaktische	U = 162.000, z = 2.879, p = .004**
<i>fehlendes Satzglied</i>	morphologisch-syntaktische	U = 198.000, z = 2.035, p = .042*
<i>fehlerhafte Flexion</i>	morphologisch-syntaktische	U = 198.000, z = 2.024, p = .043*
<i>fehlendes Funktionswort</i>	morphologisch-syntaktische	U = 185.500, z = 2.308, p = .021*
<i>fehlerhafter Einschub Funktionswort</i>	morphologisch-syntaktische	U = 166.500, z = 2.713, p = .007**

Die Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests sowie des Dunn-Bonferroni post-doc-Test für die Unterschiede zwischen den Kindern mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen bei den spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter sind in Tabelle 25 dargestellt. Signifikante Unterschiede der mittleren Ränge gibt es für folgende Codes auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene: *Wortabbruch* ($p = .027^*$), *Satzabbruch* ($p = .006^{**}$), *unangemessene Wortwahl* ($p = .025^*$), *Fantasiesprache* ($p = .006^{**}$); auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene *Wortneuschöpfung* ($p < .001^{**}$) sowie auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene *Stellungsfehler im Satz* ($p = .028^*$) und *fehlerhafter Einschub Funktionswort* ($p = .025^*$). Demnach liegen für vier der 13 Kategorien auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene

signifikante Unterschiede der mittleren Ränge zwischen den Kindern der vier Bindungsstrategien vor, für eine von fünf Kategorien auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene und für zwei der fünf Kategorien auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene. Marginal signifikant unterschiedlich sind die mittleren Ränge für den Code *übermäßiger Erzähltrieb* ($p = .098$).

Die Codes *unverständliche Äußerung* ($p = .148$), *unangemessene Lautstärke* ($p = .335$), *Unterbrechung Untersucherin* ($p = .198$), *auffällige Aussprache, Stimme oder Prosodie* ($p = .128$), *inhaltlich unverständliche Äußerung* ($p = .164$), *Fehlbenennung* ($p = .238$), *Umschreibung Wort* ($p = .406$), *Wortfindungsproblem* ($p = .716$) und *fehlendes Satzglied* ($p = .167$) sind nicht signifikant unterschiedlich zwischen den vier Gruppen.

Es gibt im Viergruppenvergleich weniger signifikant unterschiedliche sprachliche Auffälligkeiten als beim Vergleich der sicher und unsicher gebundenen Kinder. Die Auffälligkeiten *Abbruch der Geschichte* ($p = .071$), *unpassendes Funktionswort* ($p = .086$), *fehlerhafte Flexion* ($p = .057$) und *fehlendes Funktionswort* ($p = .055$) sind im Vergleich der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsstrategien nur noch marginal signifikant ($p < .10$) unterschiedlich. Die pragmatisch-kommunikativen Auffälligkeiten *sprunghaftes Erzählen* ($p = .072$) und *stockendes Erzählen* ($p = .053$) werden hingegen erst im Viergruppenvergleich (marginal) signifikant.

Die signifikanten Rangunterschiede betreffen jeweils unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Werten (Tabelle 25). Auffällig ist, dass bei allen Kategorien immer zwischen den sicher gebundenen (B) Kindern und den Kindern mit desorganisierter (D) Bindungsrepräsentation ein signifikanter Rangunterschied besteht. Es gibt zusätzlich einen signifikanten Unterschied bei den Codes *Wortabbruch* und *Stellungsfehler im Satz* zwischen den Kindern mit sicherer (B) und unsicher-vermeidendem (A) Bindungsmuster, bei den Codes *unangemessene Wortwahl* und *Wortneuschöpfung* zwischen den sicher (B) und unsicher-ambivalent (C) gebundenen Kindern, bei dem Code *Fantasiesprache* zwischen den Kindern mit unsicher-vermeidender (A) und desorganisierter (D) Bindungsrepräsentation sowie zwischen den unsicher-ambivalent (C) und desorganisiert gebundenen (D) Kindern.

Tabelle 25: Unterschiede zwischen den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsstrategien in Bezug auf die spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter beim Geschichtenerzählen, $n = 49$

Kategorien / Codes und Unterschiede	Ergebnis Post-Hoc-Test B-D	Ergebnis Post-Hoc-Test B-A	Ergebnis Post-Hoc-Test B-C	Ergebnis Post-Hoc-Test A-C	Ergebnis Post-Hoc-Test A-D	Ergebnis Post-Hoc-Test C-D
<u>pragmatisch-kommunikative Sprachebene</u>						
Wortabbruch $p = .027$	$z = 2.209,$ $p = .027^*$	$z = 2.620,$ $p = .009^{**}$	$z = 1.169,$ $p = 1.000$	$z = 1.102,$ $p = 1.000$	$z = .572,$ $p = 1.000$	$z = .631,$ $p = 1.000$
Satzabbruch $p = .006$	$z = 3.146,$ $p = .010^*$	$z = 2.033,$ $p = .253$	$z = 2.128,$ $p = .200$	$z = .163,$ $p = 1.000$	$z = .687,$ $p = 1.000$	$z = .486,$ $p = 1.000$
unangemessene Wortwahl $p = .025$	$z = 2.395,$ $p = .017^*$	$z = .000,$ $p = 1.000$	$z = 2.204,$ $p = .028^*$	$z = 1.838,$ $p = .396$	$z = 1.889,$ $p = .353$	$z = .152,$ $p = 1.000$
Fantasiesprache $p = .006$	$z = 3.267,$ $p = .007^{**}$	$z = .027,$ $p = 1.000$	$z = .074,$ $p = 1.000$	$z = .083,$ $p = 1.000$	$z = 2.554,$ $p = .011^*$	$z = 2.543,$ $p = .011^*$
<u>semantisch-lexikalische Sprachebene</u>						
Wortneuschöpfung $p < .001$	$z = 3.877,$ $p = .001^{**}$	$z = 1.572,$ $p = .696$	$z = 2.430,$ $p = .015^*$	$z = .780,$ $p = .435$	$z = 1.671,$ $p = .569$	$z = .771,$ $p = 1.000$
<u>morphologisch-syntaktische Sprachebene</u>						
Stellungsfehler im Satz $p = .028$	$z = 2.522,$ $p = .012^*$	$z = 2.295,$ $p = .022^*$	$z = 1.232,$ $p = 1.000$	$z = .793,$ $p = 1.000$	$z = .038,$ $p = 1.000$	$z = .812,$ $p = 1.000$
fehlerhafter Einschub Funktionswort $p = .025$	$z = 2.959,$ $p = .019^*$	$z = 1.102,$ $p = 1.000$	$z = 1.53,$ $p = 1.000$	$z = .406,$ $p = 1.000$	$z = 1.361,$ $p = .750$	$z = .874,$ $p = 1.000$

Die vierte Forschungsfrage wird demnach folgendermaßen beantwortet: Es gibt unterschiedliche sprachliche Besonderheiten oder Auffälligkeiten zwischen den Gruppen der untersuchten Vorschulkinder mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen beim Geschichtenerzählen. Diese Unterschiede sind zwischen den sicher und unsicher gebundenen Kindern auf der pragmatisch-kommunikativen ($U = 27.000, z = 2.937, p = .003^{**}$) und auf der morphologisch-

syntaktischen Sprachebene ($U = 45.000$, $z = 2.122$, $p = .034^*$) statistisch signifikant. Für den Viergruppenvergleich gibt es statistisch signifikante Unterschiede auf pragmatisch-kommunikativer ($p = .002^{**}$) Sprachebene zwischen Kindern mit sicherer und desorganisierter Bindung ($z = 2.833$, $p = .028^*$) und zwischen sicher und unsicher-vermeidend gebundenen Kinder ($z = 3.096$, $p = .012^*$), auf semantisch-lexikalischer ($p = .020^*$) ebenfalls zwischen Kindern mit sicherer und desorganisierter Bindung ($z = 3.060$, $p = .013^*$) sowie auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene ($p = .011^*$) auch zwischen sicher und desorganisiert gebundenen Kindern ($z = 2.896$, $p = .023^*$). Auf phonetisch-phonologischer Sprachebene gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Signifikante Unterschiede zwischen den Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen gibt es auch für spezifische sprachliche Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen: auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene die Codes *Wortabbruch* ($p = .027^*$), *Satzabbruch* ($p = .006^{**}$), *Abbruch der Geschichte* ($p = .008^{**}$), *unangemessene Wortwahl* ($p = .025^*$), *Fantasiesprache* ($p = .006^{**}$); auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene *Wortneuschöpfung* ($p < .001^{**}$) sowie *unpassendes Funktionswort* ($p = .028^*$) und auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene *Stellungsfehler im Satz* ($p = .028^*$), *fehlendes Satzglied* ($p = .042^*$), *fehlerhafte Flexion* ($p = .043^*$), *fehlendes Funktionswort* ($p = .021^*$) und *fehlerhafter Einschub Funktionswort* ($p = .025^*$).

5.2.7 Einfluss der Bindungssicherheit von Vorschulkindern auf die sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen

Um die fünfte Fragestellung zu untersuchen, ob die Bindungssicherheit von Vorschulkindern einen Einfluss auf die sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen hat, wird der globale Bindungssicherheitswert des GEV-B für die inferenzstatistischen Berechnungen genutzt.

Der Bindungssicherheitswert hat einen Einfluss auf die Anzahl der Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene,

$F(1, 47) = 5,844$, $p = .020^*$. Je höher der Bindungssicherheitswert der Proband:innen, desto weniger Auffälligkeiten produzieren die Kinder auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene. 11,1 Prozent ($f = .35$) der Streuung der Anzahl der Auffälligkeiten auf pragmatisch-kommunikativer Sprachebene wird durch den Bindungssicherheitswert erklärt, was nach Cohen (1988) einem mittlerem Effekt entspricht.

Der Bindungssicherheitswert hat einen Einfluss auf die Anzahl der Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene, $F(1, 47) = 7,197$, $p = .010^*$. Je höher der Bindungssicherheitswert der Proband:innen, desto weniger Auffälligkeiten produzieren die Kinder auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene. 13,3 Prozent ($f = .39$) der Streuung der Anzahl der Auffälligkeiten wird durch den Bindungssicherheitswert erklärt, was nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt entspricht.

Auf die Anzahl der Auffälligkeiten auf phonetisch-phonologischer und morphologisch-syntaktischer Sprachebene hat der Bindungssicherheitswert der Proband:innen keinen Einfluss.

Die dargestellten Ergebnisse belegen einen Einfluss der Bindungssicherheit der untersuchten Vorschulkinder auf die sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen (5. Forschungsfrage) auf zwei der vier Sprachebenen.

5.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie wird **Hypothese 1** für die rekrutierte Stichprobe dieser Untersuchung angenommen. Es gibt Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen. Diese Zusammenhänge sind auf semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Sprachebene statistisch signifikant. Der Zusammenhang zwischen den Bindungsmustern von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene kann nicht eindeutig belegt werden.

Bestätigt für die Gruppen der Proband:innen ist **Hypothese 2**. Es gibt signifikante Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen.

Hypothese 3 ist in Bezug auf die Ergebnisse dieser empirischen Studie verifiziert. Die Verteilung der Bindungsmuster ist signifikant unterschiedlich zwischen den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten. Kinder mit sicherer Bindungsstrategie haben in der vorliegenden Stichprobe seltener sprachliche Auffälligkeiten als unsicher gebundene Kinder.

Unterschiedliche Sprachkompetenzen der untersuchten Vorschul Kinder mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen (**Forschungsfrage 1**) sind auf allen Sprachebenen mit den Ergebnissen dieser Arbeit nachgewiesen. Statistisch signifikante Unterschiede gibt es auf semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Sprachebene.

Der Einfluss der Bindungssicherheit der Vorschul Kinder dieser Untersuchung auf deren kindliche Sprachkompetenzen ist gering (**Forschungsfrage 2**).

Die Studienergebnisse weisen einen Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen der Proband:innen und deren sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen (**Forschungsfrage 3**) auf drei der vier Sprachebenen mit statistisch signifikanten Korrelationen nach. Einzig auf der phonetisch-phonologischen Sprachebene wurden keine Zusammenhänge gefunden.

Beim Geschichtenerzählen zeigen sich unterschiedliche sprachliche Besonderheiten oder Auffälligkeiten zwischen den Gruppen der untersuchten Vorschul Kinder mit den unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen (**Forschungsfrage 4**). Diese Unterschiede sind auf allen Sprachebenen mit Ausnahme der phonetisch-phonologischen Sprachebene statistisch signifikant.

Ein Einfluss der Bindungssicherheit von Vorschulkindern auf die sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen (**Forschungsfrage 5**) kann in der vorliegenden Stichprobe für die pragmatisch-kommunikative und die semantisch-lexikalische Sprachebene jeweils mit mittlerem Effekt bestätigt werden, für die phonetisch-phonologische sowie für die morphologisch-syntaktische Sprachebene jedoch nicht.

Tabelle 26: Zusammenfassung der Ergebnisse dieser empirischen Studie

Hypothesen und Fragen	Ergebnisse für die untersuchte Stichprobe
<p>H1: Es gibt Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen, die sich auch auf den vier Sprachebenen zeigen.</p>	<p>→ verifiziert</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>alle Bindungsmuster im Vergleich:</u> durchschnittlicher Gesamt-T-Wert der SET ($r_s = .46, p < .001^{**}$), auf der semantisch-lexikalischen ($r_s = .30, p = .035^*$) und auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene ($r_s = .43, p = .002^{**}$)
<p>H2: Es gibt Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen.</p>	<p>→ verifiziert</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>sicher vs. unsicher:</u> durchschnittlicher Gesamt-T-Wert der SET ($t(47) = 2.95, p = .005^{**}$), UT 8 ($U = 76.500, z = 2.917, p = .004^{**}$) und UT 9 ($U = 66.500, z = 3.202, p = .001^{**}$) des SET 3-5 - <u>alle Bindungsmuster im Vergleich:</u> durchschnittlicher Gesamt-T-Wert der SET [$F(3, 45) = 4.78, p = .006^{**}, \eta^2 = .024$ für B vs. D, ($p = .003^{**}$)]
<p>H3: Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen ist in den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten unterschiedlich.</p>	<p>→ verifiziert</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>sicher vs. unsicher:</u> $\chi^2(1) = 6.5, p = .011^*$
<p>F1: Gibt es Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen auf den einzelnen Sprachebenen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ja - <u>sicher vs. unsicher:</u> auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene ($t(47) = 3.18, p = .003^{**}$) - <u>alle Bindungsmuster im Vergleich:</u> auf semantisch-lexikalischer [$p = .038^*$ für B vs. D ($z = 2.646, p = .049^*$)] und morphologisch-syntaktischer [$F(3, 45) = 3.76, p = .017^*, \eta^2 = .02$ für B vs. D ($p = .02^*$)] Sprachebene
<p>F2: Hat die Bindungssicherheit von Vorschulkindern einen Einfluss auf die kindlichen Sprachkompetenzen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ja, aber gering - die im SET als sprachlich unauffällig eingestuft Kinder haben einen höheren Bindungssicherheitswert (BSW) - BSW hat Einfluss auf Leistungen der Kinder im UT 9 des SET 3-5 ($F(1, 35) = 8,735, p = .006^{**}$) - BSW hat Einfluss auf Leistungen der Kinder im UT SS des MSVK ($F(1, 47) = 4,987, p = .030^*$)
<p>F3: Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ja - <u>alle Bindungsmuster im Vergleich:</u> auf pragmatisch-kommunikativer ($r_s = .40, p = .005^{**}$), semantisch-lexikalischer ($r_s = .43, p = .002^{**}$) und morphologisch-syntaktischer ($r_s = .39, p = .006^{**}$) Sprachebene - spezifische Auffälligkeiten: <i>unverständliche Äußerung</i> ($r_s = .32, p = .028^*$), <i>sprunghaftes Erzählen</i> ($r_s = .32, p = .025^*$), <i>übermäßiger Erzähltrieb</i> ($r_s = .31, p = .029^*$),

	<p><i>Wortabbruch</i> ($r_s = .41, p = .004^{**}$), <i>Satzabbruch</i> ($r_s = .50, p < .001^{**}$), <i>Abbruch der Geschichte</i> ($r_s = .38, p = .007^{**}$), <i>unangemessene Wortwahl</i> ($r_s = .32, p = .027^*$), <i>Fantasiesprache</i> ($r_s = .39, p = .006^{**}$), <i>Fehlbenennung</i> ($r_s = .30, p = .039^*$), <i>Wortneuschöpfung</i> ($r_s = .55, p < .001^{**}$), <i>unpassendes Funktionswort</i> ($r_s = .32, p = .026^*$), <i>Stellungsfehler im Satz</i> ($r_s = .42, p = .003^{**}$), <i>fehlendes Satzglied</i> ($r_s = .29, p = .041^*$), <i>fehlerhafte Flexion</i> ($r_s = .29, p = .042^*$), <i>fehlendes Funktionswort</i> ($r_s = .33, p = .019^*$), <i>fehlerhafter Einschub Funktionswort</i> ($r_s = .39, p = .005^{**}$)</p>
<p>F4: Gibt es unterschiedliche sprachliche Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen?</p>	<p>- ja</p> <p>- sicher vs. unsicher: auf pragmatisch-kommunikativer ($U = 27.000, z = 2.937, p = .003^{**}$) und morphologisch-syntaktischer ($U = 45.000, z = 2.122, p = .034^*$) Sprachebene</p> <p>- alle Bindungsmuster im Vergleich: auf pragmatisch-kommunikativer [$p = .002$ für B vs. D ($z = 2.833, p = .028^*$) und B vs. A ($z = 3.096, p = .012^*$)], auf semantisch-lexikalischer [$p = .020^*$ für B vs. D ($z = 3.060, p = .013^*$)] und auf morphologisch-syntaktischer [$p = .011^*$ für B vs. D ($z = 2.896, p = .023^*$)] Sprachebene</p> <p>- spezifische Auffälligkeiten: <i>Wortabbruch</i> ($p = .027^*$), <i>Satzabbruch</i> ($p = .006^{**}$), <i>Abbruch der Geschichte</i> ($p = .008^{**}$), <i>unangemessene Wortwahl</i> ($p = .025^*$), <i>Fantasiesprache</i> ($p = .006^{**}$), <i>Wortneuschöpfung</i> ($p < .001^{**}$), <i>unpassendes Funktionswort</i> ($p = .028^*$), <i>Stellungsfehler im Satz</i> ($p = .028^*$), <i>fehlendes Satzglied</i> ($p = .042^*$), <i>fehlerhafte Flexion</i> ($p = .043^*$), <i>fehlendes Funktionswort</i> ($p = .021^*$), <i>fehlerhafter Einschub Funktionswort</i> ($p = .025^*$)</p>
<p>F5: Hat die Bindungssicherheit von Vorschulkindern Einfluss auf die sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen?</p>	<p>- ja</p> <p>- BSW hat Einfluss auf Anzahl Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene ($F(1, 47) = 5,844, p = .020^*$)</p> <p>- BSW hat Einfluss auf Anzahl Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf der semantisch-lexikalischen Sprachebene ($F(1, 47) = 7,197, p = .010^*$)</p>

6 DISKUSSION

Im Diskussionsteil werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse dieser Arbeit in den Forschungsstand eingeordnet und auf dem Hintergrund der Theorie interpretiert sowie eigene Vermutungen erläutert (Kap. 6.1). Es folgt die Bewertung der Daten aus methodischer Sicht sowie die Limitationen der Untersuchung (Kap. 6.2). Abschließend werden die praktische Relevanz der durchgeführten Studie (Kap. 6.3.1) sowie zukünftige Forschungsfragen (Kap. 6.3.2) diskutiert.

6.1 Interpretation der Ergebnisse

Die Befunde dieser empirischen Forschungsarbeit reihen sich in den Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Bindungs- und Sprachentwicklung (Kap. 2.4) ein. Die bisherigen Forschungsergebnisse, die vorwiegend anhand von Stichproben mit Kleinkindern gewonnen wurden, können mit den vorliegenden Ergebnissen somit auch für die Altersgruppe der Vorschulkinder bestätigt werden. Diese Studie bringt darüber hinaus neue Erkenntnisse zu den Bindungsrepräsentationen von Kindern und deren sprachlichen Fähigkeiten.

Unsicher gebundene Vorschulkinder schneiden in den Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren (SET 3-5) sowie von 5 bis 10 Jahren (SET 5-10) schlechter ab als Kinder mit sicherer Bindungsstrategie. Der Mittelwertunterschied ist mit starkem Effektstärkemaß statistisch signifikant.

Neben diesem bereits bekannten und durch eine Vielzahl an Studien u. a. van Ijzendoorn, Dijkstra und Bus (1995), Spieker et al. (2003) und Meins (1998) belegten Zusammenhang zwischen Bindungsmustern und dem allgemeinen Sprachentwicklungsstand (Kap. 2.4.1) kann der statistisch signifikante Zusammenhang auch zwischen Bindungsrepräsentationen und der semantisch-lexikalischen Sprachebene (Kap. 2.4.2) (u. a. Kelly, 2011, 2015; Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) mit den Befunden dieser Studie nachgewiesen werden (mit mittlerem Effekt).

Für die pragmatisch-kommunikativen Leistungen der Kinder wurden in früheren Studien jeweils positive Zusammenhänge zu den Bindungsrepräsentationen

errechnet. Diese Ergebnisse können mit der vorliegenden empirischen Untersuchung nicht eindeutig repliziert werden.

Studien, die einen Zusammenhang phonetisch-phonologischer Fähigkeiten oder morphologisch-syntaktischer Leistungen von Kindern mit deren Bindungsmustern untersuchen, sind bisher nicht durchgeführt worden. Die Befunde dieser Arbeit belegen einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der morphologisch-syntaktischen Sprachebene und den Bindungsrepräsentationen der Vorschulkinder mit mittlerer Effektstärke und keinen signifikanten Verteilungsunterschied für die phonetisch-phonologische Sprachebene.

Unterschiede in den Sprachkompetenzen von Vorschulkindern mit verschiedenen Bindungsrepräsentationen haben Assous et al. (2018), Korntheuer, Lissmann und Lohaus (2007; 2010) sowie Murray und Yingling (2000) ermittelt. Mit den Daten der vorliegenden Untersuchung können diese Ergebnisse bestätigt werden. Sicher gebundene Kinder haben bessere sprachliche Fähigkeiten als Kinder mit unsicherer Bindung. Desorganisiert gebundene Kinder erzielen in den Gesamtwerten der Sprachstandserhebungsverfahren die schlechtesten Werte. Der Unterschied zu den Leistungen der Kinder mit sicherem Bindungsmuster ist statistisch signifikant.

Eine Forschungslücke bestand zu Sprachkompetenzen von Vorschulkindern mit verschiedenen Bindungsrepräsentationen auf den einzelnen Sprachebenen und dem Einfluss der Bindungssicherheit von Vorschulkindern auf die kindlichen Sprachkompetenzen. Die Befunde dieser Studie weisen Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit unterschiedlichen Bindungsstrategien nach, die auf semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Sprachebene statistisch signifikant sind. Außerdem wurde ein geringer Einfluss des Bindungssicherheitswertes (GEV-B) auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder festgestellt.

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sind in der Studie von Assous et al. (2018) signifikant seltener sicher und häufiger desorganisiert gebunden als sprachlich unauffällige Kinder. Dieses Ergebnis kann ebenfalls repliziert werden. Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen ist in den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten unterschiedlich. Sicher gebundene Kinder haben seltener sprachliche Auffälligkeiten als Kinder mit unsicherem Bindungsmuster.

In der vorliegenden empirischen Studie wurden erstmals Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen auf allen vier Sprachebenen untersucht. Statistisch signifikante Zusammenhänge mit mittlerem Effektstärkemaß wurden auf pragmatisch-kommunikativer, semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Sprachebene gefunden. Sicher gebundene Kinder produzieren demnach auf diesen drei Sprachebenen beim Geschichtenerzählen signifikant weniger Auffälligkeiten als Kinder mit unsicherem oder desorganisiertem Bindungsmuster. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen des Weiteren unterschiedliche Sprachkompetenzen von Vorschulkindern mit den verschiedenen Bindungsrepräsentationen beim Geschichtenerzählen auf diesen drei Sprachebenen nach. Ebenso kann erstmalig ein Einfluss der Bindungssicherheit auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder beim Geschichtenerzählen, insbesondere auf pragmatisch-kommunikativer und semantisch-lexikalischer Sprachebene, mit jeweils mittlerem Effekt belegt werden. Bisher unerforscht sind bindungs(muster)spezifische Auffälligkeiten oder Besonderheiten von Kindern beim Geschichtenerzählen. Die Befunde dieser empirischen Untersuchung zeigen, dass sicher gebundene Kinder ihre Wörter angemessener wählen, weniger Wortneuschöpfungen, unpassende Funktionswörter, Stellungsfehler im Satz, fehlende Satzglieder und Funktionswörter, fehlerhafte Flexionen sowie fehlerhafte Einschübe von Funktionswörtern im Vergleich zu den Kindern zeigen, die andere Bindungsrepräsentationen entwickelt haben. Signifikant seltener brechen sie Wörter, Sätze und ihre Geschichte ab.

Kinder mit desorganisiertem Bindungsmuster erzählen im Vergleich zu den Kindern mit anderen Bindungsstrategien ihre Geschichten signifikant häufiger sprunghaft, brechen oft ihre Sätze und die Geschichte ab, äußern sich signifikant häufiger unverständlich und verwenden am häufigsten Fantasiensprache in ihren Erzählungen. Sie zeigen auf semantisch-lexikalischer Sprachebene die meisten Fehlbenennungen und Wortneuschöpfungen sowie auf morphologisch-syntaktischer Sprachebene die meisten fehlerhaften Flexionen und am häufigsten fehlerhaft eingeschobene Funktionswörter. Deutlich häufiger als Kinder mit sicherer und unsicher-ambivalenter Bindungsstrategie produzieren sie Wortabbrüche, Stellungsfehler im Satz und verwenden mehr falsche bzw.

unpassende Funktionswörter. Darüber hinaus fehlen bei ihnen häufiger die Funktionswörter.

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder wählen signifikant häufiger unangemessene Wörter beim Erzählen als Kinder mit anderen Bindungsstrategien. Außerdem erzählen sie häufiger mit übermäßigem Erzähltrieb und brechen seltener Wörter ab als Kinder mit unsicher-vermeidendem und desorganisiertem Bindungsmuster.

Kinder mit unsicher-vermeidender Bindungsrepräsentation erzählen ihre Geschichten am stockendsten (stockendes Erzählen), brechen am häufigsten Wörter und die Geschichte ab, zeigen die meisten Stellungsfehler im Satz und bei ihnen fehlen am häufigsten die Funktionswörter. Deutlich öfter als sicher und unsicher-ambivalent gebundene Kinder erzählen sie sprunghaft, äußern sich unverständlich, zeigen häufiger Wortneuschöpfungen, fehlerhafte Flexionen und verwenden häufiger falsche Funktionswörter.

Insgesamt weisen die Kinder mit unsicher-vermeidender Bindungsstrategie (A) auf pragmatisch-kommunikativer, semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Sprachebene mehr Auffälligkeiten als unsicher-ambivalent gebundene Kinder auf.

Zur Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand lässt sich zusammenfassend festhalten, dass alle bekannten Befunde bestätigt und einige Forschungslücken geschlossen werden können. Einzig mit dem Ergebnis zum Zusammenhang zwischen den Bindungsstrategien der Vorschulkinder und ihren pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen gibt es keine klaren Übereinstimmungen mit vorangegangenen Studien. Ursächlich für diese Diskrepanzen könnten die unterschiedlichen Erhebungsverfahren sein, die in den verschiedenen Studien eingesetzt und die folglich unterschiedliche Teilbereiche abgeprüft haben. Denn bisher gibt es im deutschsprachigen Raum noch kein Diagnostikverfahren, welches das gesamte Spektrum pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten erfasst (Spreer & Sallat, 2015, S. 14).

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten sind vielfältig und bestehen aus mehreren Teilaspekten bzw. -leistungen. Sallat und Spreer (2023; 2015) konkretisieren die einzelnen Fähigkeiten, die zusammen die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen umfassen:

- sozialangemessene Kommunikation,
- gelingende Kommunikation unabhängig von der Anzahl der Kommunikationspartner sowie der Vertrautheit mit den Kommunikationspartnern,
- Berücksichtigung des Vorwissens des Gesprächspartners zum Gesprächsthema bei der eigenen Äußerung,
- Verstehen von impliziten Inhalten,
- Strukturieren von Inhalten,
- Beachtung kultureller Konventionen sowie Situations- und Adressatenangemessenheit,
- Realisation von Sprecherwechsel / Sprechakten,
- Themenbezug,
- Reparatur der eigenen Äußerung bei Missverstehen des Gesprächspartners (S. 227-228).

Es gibt eine Auswahl an Verfahren, allgemeine und spezifische Sprachtests sowie Beobachtungs- und Interviewbögen, Einschätzskalen oder Kommunikationsprofile, die jeweils Teilaspekte der Leistungen abprüfen.

Die kindlichen Leistungen der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene wurden in vorangegangenen Forschungen durch Gesprächs- bzw. Interaktionsanalysen oder Analysen von Geschichtenergänzungen des ASCT erhoben. In dieser Studie wurden die kindlichen Fähigkeiten auf dieser Sprachebene mittels verschiedener Messinstrumente ermittelt: Untertest 12 *Emotion und Empathie* sowie *Elterncheckliste* des Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren (Petermann et al., 2016), zwei Untertests zur Überprüfung der Pragmatik des Marburger Sprachverständnistest für Kinder (Elben & Lohaus, 2000) sowie eine Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen des GEV-B (Gloger-Tippelt & König, 2016). Mit den beiden Untertests des MSVK zur Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen werden die rezeptiven Fähigkeiten eines Kindes auf Wort- und auf Satzebene erfasst, das Verständnis für Kontexthinweise (sozialer und situativer Kontext) sowie das Verstehen von Gedanken und Intentionen anderer (Perspektivübernahme) (Spreer et al., 2018, S. 155). Der SET 3-5 testet mit dem Untertest 12 *Emotion und Empathie* sowie mit der *Elterncheckliste* dieselben Prüfbereiche wie der MSVK

und darüber hinaus das Verstehen sowie den Einsatz nonverbaler Mittel, das Eingehen auf Gedanken und Intentionen anderer, das Kennen von Gesprächs- und Diskursregeln sowie das Turn-Taking (Spreer et al., 2018, S. 155). Die Befunde beider standardisierter Verfahren stimmen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Bindungsstrategien und pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten nicht mit den Studienergebnissen aus dem Forschungsstand überein. Für die sprachliche Analyse der Geschichtenergänzungen des GEV-B können die Ergebnisse der zehn vorherigen Untersuchungen zum Zusammenhang der Bindungsmuster und den Leistungen der Kinder auf pragmatisch-kommunikativer Sprachebene hingegen repliziert werden. In der Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen werden zusätzlich zu den im SET 3-5 abgeprüften pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten das Ableiten von Informationen, die Angemessenheit der Wortwahl, die Verständlichkeit sowie die Kohärenz der Erzählungen beurteilt. Die Zusammenhänge zwischen den Bindungsmustern der Vorschulkinder und deren Sprachkompetenzen sowie die Unterschiede in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen sind demnach besonders in diesen Teilbereichen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zu finden.

Für die semantisch-lexikalische, die morphologisch-syntaktische sowie auch teilweise für die pragmatisch-kommunikative Sprachebene wurden in dieser und vorherigen empirischen Untersuchungen Zusammenhänge zu den Bindungsstrategien von Kindern ermittelt. Für die phonetisch-phonologische Sprachebene gab es zuvor noch keine Studie. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen keine statistisch signifikanten Verteilungsunterschiede zwischen den Gruppen der Vorschulkinder mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen für die phonetisch-phonologischen Fähigkeiten. Wie bereits im dritten Kapitel dargestellt, sind bindungstheoretische Erklärungen für die phonetisch-phonologische Sprachebene nicht herleitbar. Im Gegensatz zu den anderen drei Sprachebenen ist für diese Ebene die direkte Interaktion mit den Bezugspersonen nicht so bedeutsam wie für die Entwicklung der Fähigkeiten auf den anderen Ebenen. Für eine korrekte Artikulation und Verwendung der Laute sind (Kap. 2.1.2 und 2.1.3.2) ein eutoner Muskelzustand, ausreichend Kraft und Beweglichkeit der Sprechorgane (Keilmann, 2018) sowie für die phonologischen

Fähigkeiten eine intakte auditive Wahrnehmung und Verarbeitung essentiell. Demnach ist die Entwicklung der phonetisch-phonologischen Fähigkeiten stärker als die der anderen Bereiche von den organischen, sensorischen und motorischen Voraussetzungen des Kindes abhängig.

Zentrale Erkenntnisse dieser empirischen Forschungsarbeit sind sowohl die Zusammenhänge zwischen den Bindungsrepräsentationen der Vorschulkinder und deren Sprachkompetenzen (auch beim Geschichtenerzählen) als auch die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit unterschiedlichen Bindungsmustern. Im Kapitel zu den theoretischen Zusammenhängen von Bindungsrepräsentationen und sprachlicher Entwicklung (Kap. 2.3) sind die bisherigen sehr wenigen theoretischen Überlegungen zum möglichen kausalen Zusammenhang zwischen der Bindungs- und Sprachentwicklung aufgeführt. Konsens herrscht demnach im wissenschaftlichen Diskurs darüber, dass die Bindungsentwicklung eng mit den sprachlichen Interaktionen und der Kommunikation verbunden ist, u. a. Assous et al. (2018), Achhammer (2014), Bell (2020), Klann-Delius (2017), Kelly (2015), Langer (2022), Rauh (2014), van Ijzendoorn et al. (1995) und Weltzien et al. (2017) und dass für den Spracherwerb eine sichere Bindung eine wichtige Basis darstellt (Abarca et al., 2010; Becker Razuri et al., 2017; Butzkamm & Butzkamm, 2019; Jungmann, 2017; Kannengieser, 2023; Klann-Delius, 2022; Korntheuer et al., 2010; Papoušek, 2013; Sassenroth-Aebischer, 2009; Wadepohl, 2017).

Aus den theoretischen Teilen dieser Arbeit geht hervor, dass eine sehr grundsätzliche Gemeinsamkeit zwischen den beiden Entwicklungsbereichen Bindung und Sprache darin besteht, dass beide evolutionär im Menschen angelegt sind (Grossmann, 2012; Lohaus & Vierhaus, 2019). Sowohl das Bindungsverhaltenssystem (Kap. 2.2) als auch die Fähigkeit, Sprache zu sprechen, zu verstehen und mit ihr handeln bzw. kommunizieren zu können (Kap. 2.1), haben eine phylogenetische Basis. Boeger (2009), Julius et al. (2020b) sowie Künstler und Ziegenhain (2014) postulieren, dass menschliche Entwicklung (dementsprechend auch die Sprach- und die Bindungsentwicklung) immer in Beziehungen stattfindet. Neben dem sozialen Charakter verbindet beide Entwicklungsbereiche, dass der Grundstein für die Entwicklungsprozesse der Bindung und der Sprache im Säuglingsalter gelegt wird (van Ijzendoorn et al., 1995).

Bisher gibt es keine konkrete Theorie zum kausalen Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und Sprachkompetenz. Die Forschergruppe von van Ijzendoorn et al. (1995) hat dazu vier Hypothesen aufgestellt (Kap. 2.3). Sie gehen mit diesen Hypothesen davon aus, dass die Bindungsqualität von Kindern Einfluss auf deren Sprachkompetenz hat. Damit definieren sie die Wirkrichtung der vier additiv nebeneinandergestellten Hypothesen, die in Abbildung 10 dargestellt sind.

(1) <i>Bindungs-explorations-hypothese</i>	(2) <i>Hypothese des sozialen Netzwerks</i>	(3) <i>Bindungs-Lehr-Hypothese</i>	(4) <i>Variante der Bindungs-Kooperations-Hypothese</i>
--	---	------------------------------------	---

Abbildung 10: Eigene Abbildung der vier Hypothesen zum kausalen Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Sprachkompetenz von van Ijzendoorn et al. (1995)

Eine der vier Hypothesen, die *Variante der Bindungs-Kooperations-Hypothese* (4), konnte durch die vorliegende Untersuchung sowie durch die Ergebnisse der Studien von Assous et al. (2018) und Kelly (2011) widerlegt werden. Die Forschenden vermuteten mit dieser Hypothese, dass sich das Maß der Bindungssicherheit auf die Ergebnisse der kindlichen Sprachleistungen auswirkt, wenn die Sprachkompetenz im Kontext von Eltern-Kind-Interaktionen gemessen wird. Die Bindungsrepräsentationen wurden in den aktuelleren Untersuchungen (s. o.) nicht innerhalb von Eltern-Kind-Interaktionen erhoben, sondern separat mit dem GEV- B bzw. dem ASCT. Dennoch ergab deren Auswertung wie auch die der Metaanalyse von van Ijzendoorn et al. (1995) signifikante Korrelationen zwischen den beiden Entwicklungsbereichen. Diese Korrelationen können folglich nicht ursächlich auf die Untersuchungsinstrumente zurückgeführt werden. Außerdem basiert diese Hypothese lediglich auf der Operationalisierung der kindlichen Sprachkompetenz im Rahmen der FST und bezieht sich nicht auf den kausalen Zusammenhang der Entwicklungsbereiche Bindung und Sprache.

Die Hypothesen von van Ijzendoorn et al. (1995) haben für einen möglichen kausalen Zusammenhang den Einfluss der Bindungserfahrungen auf die Sprachentwicklung in den Fokus genommen. Da die Entwicklung von Bindung und Sprache direkt nach der Geburt beginnt und sich in den ersten Lebensjahren (Kap.

2.1.3 und 2.2.2) parallel vollzieht, könnte die entscheidende Frage zur Kausalität nicht die Wirkrichtung zwischen diesen beiden Entwicklungsbereichen sein. Werden die jeweiligen Bedingungen betrachtet, die die individuelle Ausprägung der phylogenetisch angelegten Bereiche der Bindung und der sprachlichen Fähigkeiten fundamental prägen, dann richtet sich der Blick auf die Umweltbedingungen. Beide Entwicklungsbereiche sind entscheidend von den Interaktionen mit den Bezugspersonen geprägt. Denn sowohl für die Bindung zur Entwicklung eines sicheren internalen Arbeitsmodells beim Kind (Kap. 2.2.3.1) als auch für eine optimale sprachliche Förderung des Kindes (Kap. 2.1.2) ist sensitives, responsives, promptes, kontingentes und somit feinfühliges Reagieren der Eltern auf jegliche verbale und nonverbale Signale des Kindes eine wesentliche Bedingung. „Wie beim Bindungsaufbau spielen auch beim Spracherwerb die elterliche Responsivität und eine enge zeitliche Verknüpfung (Kontingenz) zwischen den Äußerungen des Kindes und dem Antwortverhalten der Eltern eine entscheidende Rolle“ (Aktas, 2020, S. 56). Grossmann und Grossmann (2023) sehen einen engen Zusammenhang zwischen sprachlicher Feinfühligkeit der Mutter und deren Feinfühligkeit auf Verhaltensebene. Langer (2022) spricht von der Feinfühligkeit der Bindungsfigur als „Brücke zwischen der frühen kindlichen Bindungs- und Sprachentwicklung“ (S. 312). Sowohl der Begriff der intuitiven Elterndidaktik mit den drei elterlichen Sprechstilen nach Papoušek (1985) aus der Erforschung des Spracherwerbs als auch der Begriff der Feinfühligkeit von Bowlby (1960) aus der Bindungsforschung werden als phylogenetisch angelegtes Elternverhalten definiert und beschreiben spezifisches, altersangemessenes, feinfühliges (sprachliches) Reagieren und Eingehen auf die kindlichen Signale. Da die elterlichen Fähigkeiten, adäquat auf das Kind und seine Bedürfnisse zu reagieren, der Ursprung sowohl für eine hohe Bindungssicherheit und für die Entwicklung einer sicheren Bindungsrepräsentation als auch für eine gute Sprachkompetenz des Kindes sind, lässt sich aus dieser Erkenntnis eine neue Hypothese herleiten: Die Bindungs- und Sprachentwicklung eines Kindes werden maßgeblich durch elterliche Feinfühligkeit geprägt (*Hypothese der elterlichen Feinfühligkeit*). Diese bezieht sich nicht auf den Zusammenhang zwischen Bindungs- und Sprachentwicklung, sondern bringt eine dritte Variable, die der elterlichen Feinfühligkeit, als die beide Entwicklungsbereiche beeinflussende Komponente hinzu.

Durch elterliche Feinfühligkeit erhalten Kinder regelmäßigen, verlässlichen und dem sprachlichen Niveau entsprechenden Input von den Eltern und haben damit optimale Umweltbedingungen für den Spracherwerb. "Secure base behaviour would thus appear to give the secure infant-mother dyad more opportunities to interact via objects, and provide the infant with an ideal arena in which to learn environment-related words" (Meins, 1997, S. 62). Feinfühligkeit stellen kommunikativ anregende Kontexte her und wenden besondere Techniken an, „die geeignet sind, dem Kind Informationen über Strukturen und Regelmäßigkeiten der Sprache zu geben“ (Grimm, 2012, S. 41). Die Qualität des elterlichen Sprachinputs steht in starkem und positiven Zusammenhang mit besseren sprachlichen Leistungen der Kinder (Abarca, Lengning & Katz-Bernstein, 2010, S. 57; Heidler, 2013, S. 36; Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006, S. 476; Hoff & Naigles, 2002, S. 429; Hoff, 2006, S. 73; Neuhauser et al., 2018, S. 524; Nicely, Tamis-LeMonda & Bornstein, 1999, S. 563; Pötter, 2004, S. 102–103; Ramírez, Lytle, Fish & Kuhl, 2019, S. 9; Ramírez-Esparza, García-Sierra & Kuhl, 2014, S. 889; Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001, S. 748; Tamis-LeMonda et al., 2014). Gleichzeitig verschafft elterliche Feinfühligkeit dem Kind ein sicheres Gefühl, Schutz, Stressregulation und positive Emotionen, wodurch beim Kind eine sichere Bindung entsteht. Damit werden wiederum fundamental die Verarbeitungs- und Lernmechanismen des Kindes für den Spracherwerb erhöht (Bell, 2020, S. 118).

Wenn Eltern nicht in der Lage sind, feinfühlig auf die verbalen und nonverbalen Äußerungen zu reagieren und ihren Kindern selten oder gar keine Gelegenheiten zu erfolgreichen Interaktionen bieten, können diese angemessenes sprachliches Verhalten nicht oder nur eingeschränkt erlernen. Unsicher-vermeidende Kinder haben zwar einen gesteigerten Explorationsdrang (Kap. 2.2.3.2), um die Zurückweisung der Eltern zu verhindern und schmerzhaft Erfahrungen zu vermeiden, jedoch werden deren Umwelterkundungen nicht oder selten (sprachlich) von deren Bezugsperson begleitet. Der adäquate sprachliche Input, um neue Wörter zu lernen oder die grammatikalischen Regelmäßigkeiten zu analysieren, ist deutlich reduzierter als bei Kindern mit feinfühligkeit Eltern. Folglich haben Kinder mit unsicher-vermeidender Bindungsstrategie weniger Möglichkeiten, ihren Wortschatz zu erweitern, bei grammatikalischen Fehlern eine korrigierende Rückmeldung (Sprechstil: lehrende Sprache) von den Eltern zu erhalten und insgesamt haben sie weniger Sprachmaterial zu verarbeiten und

abzuspeichern sowie weniger positive Erfahrungen mit Kommunikationssituationen. Das Erkundungsverhalten von Kindern mit unsicher-ambivalenter Bindungsrepräsentation (Kap. 2.2.3.3) ist häufig inaktiv, weshalb sich auch diesen Kindern wenig Lerngelegenheiten mit vergleichbaren Konsequenzen bieten. Desorganisiert gebundene Kinder (Kap. 2.2.3.4) explorieren aufgrund ihres permanent hohen Stress- und Angstlevels nicht nur weniger, sondern und auch mit verminderter Konzentration ihre Umwelt, wodurch ihnen viele wertvolle (sprachliche) Lernerfahrungen entgehen (Grossmann & Grossmann, 2023; Spitzer, 2006). Hinzu kommt, dass das Stressniveau der Kinder mit unsicherer und desorganisierter Bindung die Speicherung von Informationen im Arbeitsgedächtnis und den Abruf von Inhalten aus dem Langzeitgedächtnis, die wichtige kognitive Voraussetzungen für den Spracherwerb darstellen (Kap. 2.1.2), einschränkt.

„Ein wenig feinfühligere Umgang erschwert die Entwicklung einer wechselseitigen Anpassung während der Interaktion. Nicht aufeinander bezogene Interaktionen sind vom Kind nur mühsam erfassbar. Aus den schwer verständlichen interaktiven und kommunikativen Erfahrungen, die das Kind mit einer niedrig sensitiven Betreuungsperson im Laufe seiner Entwicklung sammelt, resultieren Verzögerungen in den symbolischen und den sozial-kommunikativen Kompetenzen.“ (Abarca et al., 2010, S. 59)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Feinfühligkeit von Eltern, d. h. der fürsorgliche, responsive, sensitive, prompte und kontingente Umgang mit ihren Kindern und die dementsprechende verbale und nonverbale Reaktion auf die Signale und Äußerungen ihrer Kinder, sich gleichermaßen positiv auf die Bindungs- und Sprachentwicklung ihrer Kinder auswirkt und beide Entwicklungsbereiche entscheidend prägt (Abbildung 11). Individuelle Unterschiede im elterlichen Verhalten sind eine Quelle der Variabilität in den Erfahrungen der Kinder.

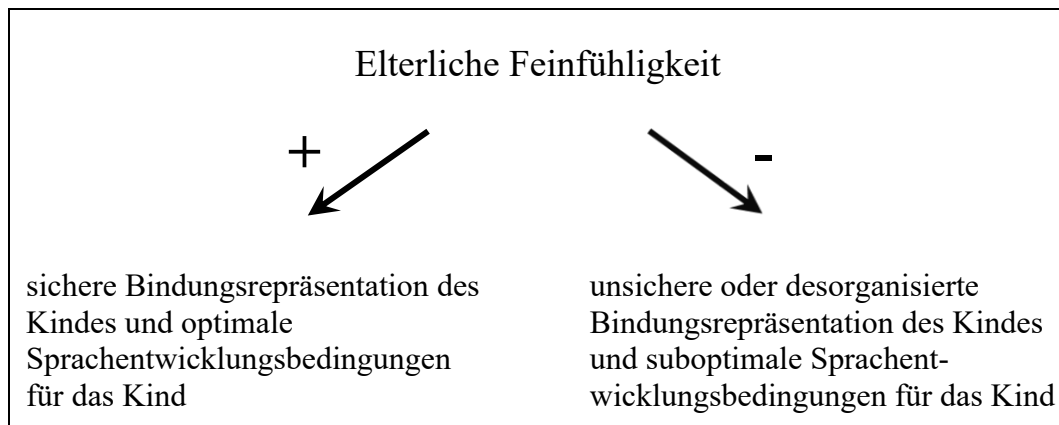


Abbildung 11: Modell zur elterlichen Feinfühligkeit und deren Einfluss auf die Bindungs- und Sprachentwicklung beim Kind

Auch Bronfenbrenner (1979) hat mit seinem bioökologischen Entwicklungsmodell die vielfältigen Umwelteinflüsse auf die kindliche Entwicklung dargestellt. Die verschiedenen Ebenen oder Systeme (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) wirken je nach Nähe zum Kind sowohl unterschiedlich stark auf dessen Entwicklung als auch wechselseitig aufeinander ein. Die Eltern als erste Bezugspersonen wirken im Mikrosystem des Kindes direkt mit deren Verhalten, Einstellungen, eigenen Erfahrungen und mit ihrem Umgang mit dem Kind auf dessen Entwicklung ein und prägen diese maßgeblich.

Bezogen auf die notwendigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb (Kap. 2.1.2) wirkt die elterliche Feinfühligkeit vor allem als soziale (äußere) Umweltbedingung, nimmt aber ebenso Einfluss auf innere Reifungsprozesse (Hörverarbeitung, neuronale Netzwerke, Sensorik, Motorik und kognitive Entwicklung). Je früher, regelmäßiger, konstanter und sprachlich an das Niveau des Kindes angepasster der Sprachinput aus der Umwelt erfolgt, desto besser und effizienter vollziehen sich die Reifungsprozesse.

Wenn das Kind durch sein Umfeld initiierte Sprachverarbeitungs- bzw. Spracherwerbsaufgaben bewältigt, verknüpfen sich die neuronalen Netzwerke und diese Verbindung wird durch gemeinsame Aktivität gefestigt (Kannengieser, 2023, S. 23). Deshalb hat die soziale Umwelt mit der elterlichen Feinfühligkeit Einfluss auf die kindlichen Erfahrungen mit Sprache und damit auch Auswirkungen auf die Funktionsfähigkeit des Gehirns (Rinker & Sachse, 2015, S. 20).

Von einer regelmäßigen Stimulation profitiert auch das sensorische System. Es arbeitet dadurch effizienter und wirksamer (Locke, 1997, S. 303). Wenn das Kind

kontinuierlich und ohne zu hohe Erwartungen und Druck von den Bezugspersonen über alle Sinneskanäle stimuliert wird, bilden sich die Wahrnehmungsbereiche besser aus und die Verknüpfung verschiedener Sinneseindrücke wird optimal trainiert.

Auch die motorische Entwicklung kann durch feinfühlig und an der Entwicklung des eigenen Kindes interessierte Eltern gefördert werden, indem sie dem Kind genug Bewegungsfreiraum geben und motorisch adäquate Herausforderungen bieten, z. B. auf dem Spielplatz oder in Bewegungskursen. Eine gute Grob- und Feinmotorik bietet eine sehr gute Basis, um die Umgebung zu erkunden, Gegenstände im Umfeld zu erreichen, zu ergreifen, zu ertasten sowie die Eigenschaften auszutesten und folglich beste Bedingungen für die semantische Entwicklung. Die Explorationen des Kindes bringen dem Kind neue Erfahrungen, die Entdeckung neuer Gegenstände und Räume und schaffen somit erst die Situationen, in denen Interaktionen zwischen Bindungsperson und Kind entstehen. Sie sind die Grundlage für die optimale Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen des Kindes.

Objektpermanenz, der trinanguläre Blick, die Entdeckung der Symbolfunktion, die Intersubjektivität, die Theory of Mind etc. sind Aspekte der kognitiven Entwicklung und ebenso bedeutende Voraussetzungen für die Sprachentwicklung (Kap. 2.1.2). Das soziale Umfeld des Kindes kann durch Feinfühligkeit diese kognitiven Entwicklungsschritte fördern, indem es die Intentionen des Kindes wahrnimmt, auf Blicke und Handlungen des Kindes eingeht, die Situationen der gemeinsamen Aufmerksamkeit (joint attention) annimmt und zur sprachlich an das Kind angepassten Kommunikation nutzt.

Elterliches Verhalten kann demnach auf viele Entwicklungsprozesse einwirken. Ein ungünstiges soziales Umfeld wird als mögliche Ursache von sprachlichen Auffälligkeiten aufgeführt (Grohnfeldt, 2012, S. 101). Es gibt jedoch Ursachen für Sprachentwicklungsstörungen (Kap. 2.1.4.2), wie z. B. Hörstörungen, geistige Einschränkungen, neurologische Krankheiten oder körperliche Fehlbildungen, die nicht durch elterliches Verhalten verursacht sind und worauf kein Einfluss genommen werden kann. Wie die epigenetische Spracherwerbtheorie (Kap. 2.1.1.3) annimmt, wirken beim Spracherwerbsprozess ein biologisches Sprachpotenzial bzw. die genetische Ausstattung des Kindes und dessen soziale Umweltbedingungen zusammen. Ein feinfühligere Umgang der Eltern mit den

Defiziten des Kindes ist aber in diesen Fällen ebenso von großer Bedeutung. Nach dem Modell der ICF (Kap. 2.1.4.4) werden zur Beschreibung des konkreten und individuellen Gesundheitsproblems nicht nur das Ausmaß der Beeinträchtigungen bestimmter Körperfunktionen und Körperstrukturen, sondern auch die personenbezogenen Faktoren und die einstellungsbezogenen Umweltfaktoren sowie die Teilhabe und die Aktivität Betroffener herangezogen. Eine wesentliche Aussage dieses Modells besteht darin, dass jede Komponente für sich wirkt, doch vor allem, dass sich alle Faktoren wechselseitig beeinflussen. Das Ausmaß der elterlichen Feinfühligkeit hat demzufolge bei sprachlichen Defiziten auch einen positiven Effekt auf andere Komponenten. Sicher gebundene Kinder haben durch das feinfühliges Verhalten ihrer Eltern ein gutes Selbstbewusstsein aufgebaut und besser als unsicher oder desorganisiert gebundene Kinder gelernt, mit Frust, Verunsicherung sowie Konflikten bei auftretenden Kommunikationsproblemen oder herausfordernden Interaktionen umzugehen (personenbezogenen Faktoren).

„Entwicklung vollzieht sich in Beziehungen, in alltäglichen Interaktionen des Säuglings mit seiner sozialen und gegenständlichen Umwelt. Feinfühliges Verhalten von Eltern fördert die Entwicklung des Kindes. Demgegenüber kann wenig oder nicht feinfühliges Verhalten entwicklungshemmend wirken“ (Künster & Ziegenhain, 2014, S. 22).

6.2 Methodenkritik

Stichprobe

Die Ergebnisse dieser Untersuchung basieren auf einer Stichprobe von $N = 49$ Vorschulkindern und sind aufgrund der eher kleinen Anzahl an Proband:innen und weiterer hier aufgeführter Gründe vorsichtig zu betrachten und interpretieren. Vor allem aufgrund der z. T. sehr kleinen Teilstichproben (mit $n = 7$ und $n = 8$) in den einzelnen Gruppen der Bindungsrepräsentationen ist die Repräsentativität limitiert. Die Befunde können deshalb nur als Hinweise bzw. Tendenzen verstanden werden. Um eine höhere Aussagekraft der Ergebnisse zu erreichen, wäre eine größere Stichprobe und Datengrundlage notwendig. Bei einer höheren Gesamtanzahl von Kindern wäre die Unterteilung in Teilstichproben von ca. 30 Vorschulkindern pro Bindungsstrategie möglich und es wären detailliertere und fundiertere Erkenntnisse

erzielt worden, z. B. welche sprachlichen Unterschiede zwischen den unsicher-vermeidend gebundenen Kindern und den Kindern mit unsicher-ambivalenter Bindungsrepräsentation bestehen. Es hätte die Frage beantwortet werden können, welche sprachlichen Auswirkungen die Desorganisation der Bindung hat oder es wäre ein Vergleich der Kinder mit organisiertem und desorganisiertem Bindungsmuster realisierbar gewesen. Eine größere Stichprobe bedeutet jedoch stets einen deutlich höheren Zeitaufwand für die Rekrutierung der Proband:innen, die Datenerhebung sowie für die Auswertung der Daten. Dies ist nur in einem Forschungsteam realisierbar.

Neben der Kritik an der Größe ist auch die Zusammensetzung der Stichprobe kritisch zu bewerten. Die Studienergebnisse basieren auf einer eingeschränkten (merkmals)spezifisch repräsentativen Stichprobe (Bortz & Döring, 2016, S. 397). Zum einen wurden die Daten nur im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern vorrangig in städtischen Gebieten erhoben. Zum anderen musste die Rekrutierung der Proband:innen von mehreren Instanzen (Träger, Kitaleitung, pädagogische Fachkräfte, Eltern und Kind) unterstützt und bewilligt werden. Eine Abbildung der Grundgesamtheit ist deshalb durch die Stichprobe nicht gegeben. Bei der Gültigkeit der Daten muss außerdem berücksichtigt werden, dass es eine unbekannte Zahl an „Nicht-Erreichten“ oder „Teilnahmeverweiger:innen“ gibt (Schnell et al., 2023, S. 302–303). Zudem ist bekannt, dass sich überwiegend eine Klientel mit besserer schulischer Ausbildung, höherer Intelligenz und einer höheren Einschätzung des eigenen sozialen Status an Studien beteiligt (Bortz & Döring, 2016, S. 73). Darüber hinaus repräsentiert die Stichprobe dieser Untersuchung nicht die übliche nationale Bevölkerungszusammensetzung in Bezug auf die Geschlechterverteilung. An der Studie nahmen $n = 26$ Mädchen und $n = 23$ Jungen teil. Nach den aktuellen Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2022) gibt es in der Altersgruppe der unter Achtzehnjährigen in Deutschland hingegen ca. fünf Prozent mehr Jungen (Statistisches Bundesamt, 2022).

Zugleich ist der Anteil der sprachauffälligen Kinder in der vorliegenden Stichprobe sehr hoch (20 der 49 Proband:innen) und liegt bei 40,8 Prozent. Das zugrunde gelegte Kriterium aus dem Manual des Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren (SET 3-5), nachdem ein Kind als sprachauffällig bzw. förder- oder therapiebedürftig gilt, wenn es „in einem oder

mehreren Untertests“ einen T-Wert von unter 40 erreicht (Petermann, Rißling & Melzer, 2016, S. 31), muss deshalb überprüft bzw. angezweifelt werden. Es stellt sich die grundsätzliche Frage, ob eine Einzelaussage zu einem Untertest bereits die Diagnose einer Störung rechtfertigt (Kauschke, Lüke et al., 2023, S. 99). Werden die Vorschulkinder, die in mindestens zwei Untertests im SET 3-5 oder SET 5-10 einen T-Wert von unter 40 erzielen, herausgefiltert, reduziert sich der Anteil der Kinder mit Sprachauffälligkeiten auf 8 der 49 Proband:innen und liegt folglich bei 16 Prozent, was immer noch leicht über den aktuellen Prävalenzangaben von acht bis zehn Prozent liegt (Kap. 2.1.4). Erst nach Abschluss der Planungsphase dieser empirischen Untersuchung und nach der Datenerhebung und -auswertung wurden die Ergebnisse der Delphi-Studie veröffentlicht. Als Entscheidungskriterium für das Vorhandensein sprachlicher Auffälligkeiten bzw. von Sprachentwicklungsstörungen bei einem Kind wurden in diesem Forschungsprojekt Testwerte in Subtests standardisierter Sprachdiagnostiken von unter 35 (T-Wert) zugrunde gelegt (Kauschke, Lüke et al., 2023, S. 99). Nach dieser Maßgabe sind in der Stichprobe dieser Studie immerhin noch 11 der 49 Kinder sprachlich auffällig (22,5 Prozent).

Zur Einschätzung der Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der vorliegenden Stichprobe muss konstatiert werden, dass bisherige Studien äußerst differente Prävalenzangaben machen. Deshalb ist ein Vergleich schwierig. In dieser Untersuchung wurden 23 der 49 teilnehmenden Vorschulkinder (46,9 Prozent) als sicher gebunden klassifiziert. Die Kinder mit sicherer Bindungsstrategie stellen damit die größte Gruppe dar, so wie in der Studie von Gloger-Tippelt et al. (44,9 Prozent) (2000). Die zweitgrößte Gruppe in dieser Studie sind die elf Kinder mit desorganisierter Bindungsrepräsentation (22,4 Prozent). Die Gruppen der unsicher-vermeidend gebundenen (16,3 Prozent) und der unsicher-ambivalent gebundenen (14,3 Prozent) Kinder sind in dieser Untersuchung ähnlich groß. In keiner anderen bekannten Untersuchung liegt eine solche Verteilung vor. Der Anteil der Kinder mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster in dieser Studie entspricht der Studie von Gloger-Tippelt & Kappler (13,2 Prozent) (2016). Die Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der vorliegenden Stichprobe ist dementsprechend als nicht repräsentativ einzustufen.

Statistische Berechnungen

Bei der Bewertung der Studienergebnisse muss beachtet werden, dass für die statistischen Berechnungen überwiegend parameterfreie Testverfahren genutzt wurden. Daraus ergeben sich Nachteile, da die vorliegenden metrischen Daten auf Nominal- oder Rangniveau reduzieren wurden, die Abstandsinformationen damit verloren gingen und dadurch nur ein Teil der im Zahlenmaterial enthaltenen Informationen zur statistischen Entscheidung herangezogen wurde (Bracke, 2022, S. 298; Hedderich & Sachs, 2020, S. 480).

Kritisch anzumerken ist ebenfalls, dass zur statistischen Berechnung ausschließlich die T-Werte der eingesetzten Messinstrumente zur Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten (SET 3-5, SET 5-10, MSVK) verwendet wurden. Dies ist in der Forschung üblich, da Normwerte im Gegensatz zu Rohwerten „Auskunft über die relative Ausprägung einer gemessenen individuellen Leistung, Kompetenz oder Eigenschaft – also über die Position bzw. den Rangplatz einer getesteten Person innerhalb einer vergleichbaren Bezugsgruppe“ geben (Woerner, Müller & Hasselhorn, 2017, S. 246). Das Problematische an dieser Vorgehensweise ist die z. T. hohe Diskrepanz zwischen den Rohwerten und den zugehörigen T-Wertpunkten. Insbesondere bei Untertests mit wenigen Items verschlechtert sich der T-Wert enorm, wenn ein Rohwertpunkt weniger erreicht wird. Im UT 6 des SET 3-5 *Lautdifferenzierung* gibt es z. B. maximal zehn Rohwertpunkte und damit einen T-Wert von 80. Gibt das Kind (5;0 bis 5;5) eine falsche Antwort, erreicht es neun Rohwertpunkte. Dies entspricht einem T-Wert von 43. Damit liegt das Ergebnis bereits im Risikobereich.

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist außerdem eingeschränkt, da, wie in der Forschung üblich, von einer Intervallskalierung sowohl der T-Werte der eingesetzten Testverfahren (Bortz & Döring, 2016) als auch des globalen Bindungssicherheitswertes des GEV-B ausgegangen wurde. Eine Gleichabständigkeit der Werte ist jedoch streng genommen nicht gegeben.

Obwohl von den Testentwickler:innen des SET 3-5 und des SET 5-10 nicht vorgesehen, wurde für jedes Kind ein durchschnittlicher Gesamt-T-Wert aus den erreichten T-Werten der einzelnen Untertests errechnet. Dadurch konnten Mittelwertvergleiche berechnet werden, die die sprachlichen Leistungen der Kinder vergleichbar machten. Ein weiterer Grund war die Tatsache, dass nur zwölf Kinder

den SET 5-10 durchliefen, die Ergebnisse damit separat nicht aussagekräftig waren und dies ein Weg war, die Daten dennoch nutzbar zu machen und die Datenmenge nicht weiter zu reduzieren.

Messinstrumente

Der zur Beschreibung der Stichprobe und Identifikation möglicher beeinflussender Umweltbedingungen eingesetzte Fragebogen (Anhang D), für den keine Gütekriterien vorliegen, erfüllte seinen Zweck. Der Fragebogen deckt inhaltlich die demografischen Standards ab (GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2024), soweit sie zum Alter und der Lebensphase der Studienteilnehmer:innen (Kinder im Alter zwischen 5;0 und 6;05 Jahren) passen. Der sozioökonomische Status der Eltern wurde über den höchsten erreichten beruflichen Ausbildungsabschluss abgefragt. Es wären diesbezüglich noch jeweils eine Frage zur beruflichen Tätigkeit und zum Einkommen denkbar gewesen. Zugunsten eines reduzierten Fragenumfangs und der Seitenanzahl des Fragebogens wurde auf die Fragen verzichtet.

Das zur Klassifikation der Bindungsrepräsentationen verwendete Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B) von Gloger-Tippelt und König (2016) ist zwar für diese Altersgruppe alternativlos, aber dennoch ein wissenschaftlich fundiertes und empirisch erprobtes Testinstrument, welches die Gütekriterien erfüllt. Nicht nur die hohe Test-Retest-Reliabilität ($Kappa = .82$; $p < .0001$) und Interrater-Reliabilität (87 Prozent), sondern auch die belegte konvergente Validität sprechen für den Einsatz des Bindungserhebungsverfahrens. Kritisch zu bemerken ist lediglich die sehr aufwendige und zeitintensive Durchführung und Auswertung sowie die notwendige vorherige umfangreiche Schulung zur Erlangung des Zertifikats für eine reliable Durchführung und Auswertung des Verfahrens, weshalb der Einsatz des GEV-B gut überlegt sein sollte. Für die durchgeführte Studie hat die Autorin dieser Arbeit das Training zur Auswertung des GEV-B im Rahmen der Dissertation absolviert und mit einer Übereinstimmungsrate von 95 Prozent (Anhang G) erfolgreich abgeschlossen. Damit ist die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität sowie

eine reliable Auswertung sichergestellt. Eine noch höhere Auswertungsobjektivität wäre durch externe Auswerter erreicht worden.

Die Reliabilität und Validität des Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren (SET 3-5) (Petermann, Rißling & Melzer, 2016) sowie des Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (SET 5-10) (Petermann, 2018) ist noch nicht sicher geprüft. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren.

Im Handbuch des SET 3-5 wird formuliert, dass „erste Hinweise“ für beide Gütekriterien vorliegen, die bisherigen Daten aber auf sehr geringen Stichprobengrößen basieren und sich auf verschiedene Altersgruppen beziehen (Petermann, Rißling & Melzer, 2016, S. 30, 36).

Die Angaben zur Reliabilität im Manual des SET 5-10 beschränken sich auf die interne Konsistenz. Cronbachs Alpha liegt bei sechs der neun Untertests deutlich unter $\alpha < .80$, womit die interne Konsistenz nicht mehr als mittelmäßig ($\alpha = .80$ bis $.90$) eingestuft werden kann (Bortz & Döring, 2016, S. 199). Die Test-Retest-Reliabilität wurde nicht geprüft. „Über die Validität des Verfahrens für die Altersgruppen der fünf-, sechs-, neun- und zehnjährigen Kinder“ kann keine Aussage getroffen werden (Petermann, 2018, S. 57).

Beim Einsatz des SET 3-5 ist aufgefallen, dass vielen Kindern ein Fehler im UT 2 *Bildbenennung* beim Verb ‚stehen‘ unterlaufen ist. Der Grund für die Fehlerquelle wird in der zweimaligen Verwendung desselben Bildes sowohl für dieses Item als auch zuvor für das Nomen ‚Junge‘ im gleichen Subtest vermutet. Zusätzlich scheint der Untertest 6 *Lautdifferenzierung* des SET 5-10 keine ausreichende Differenzierung zu gewährleisten, da in der durchgeführten Studie elf der zwölf Sechsjährigen die maximalen acht Rohwertpunkte erreichen und damit einen T-Wert von 80 haben. Lediglich ein Kind (6;4) erzielte nur einen Rohwert von 7 und damit einen T-Wert von 47.

Insgesamt gelten der SET 3-5 und der SET 5-10 als zuverlässige, ökonomische und kindgerechte Verfahren, welche sich in der Forschung und Praxis etabliert haben und durch ihre Aktualität und Breite der Zielgruppe sowie die altersspezifische Normierung Alleinstellungsmerkmale aufweisen (Petermann, Rißling & Melzer, 2016; Petermann, 2018, S. 8).

Auch beim Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK) (Elben & Lohaus, 2000) ist die Normierung und Erfüllung der Gütekriterien zu kritisieren.

Mit dem Test können Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren untersucht werden. Für die verschiedenen Altersgruppen liegen aber keine spezifischen Normen vor. Es wird lediglich eine Unterteilung in Kindergarten- und Schulkind vorgenommen. Wie diese Kategorisierung theoretisch begründet ist, bleibt offen. Es hängt aber nicht vom Alter, sondern von den Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes zum Schulungsalter, Ausnahme- bzw. Rückstellungsregelungen, persönlicher Reife und den Entscheidungen der Eltern ab, ob das fünf-, sechs- oder siebenjährige Kind noch in den Kindergarten oder schon in die Schule geht.

Neben der sehr groben Alterseinteilung bzw. der Einteilung nach besuchter Bildungsinstitution werden die Werte aus den zwei Normwerttabellen geschlechtsspezifisch abgelesen, was ebenfalls unüblich ist.

Die Retest-Reliabilitäten der beiden in dieser Untersuchung eingesetzten Untertests des MSVK *Personenbezogene Sprachzuordnung* (PS) und *Situationsbezogene Sprachzuordnung* (SS) liegen bei $r = .42$ und $r = .47$, was nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt entspricht. Cronbachs Alpha beträgt im UT PS $\alpha = .65$ und im UT SS $\alpha = .51$. Die getestete Interkorrelation zwischen den beiden Untertests der Pragmatik liegt bei $r = .53$, womit Teilüberschneidungen auftreten können. Zur Überprüfung der konvergenten Validität wurde für die beiden Untertests der Pragmatik PS und SS der HSET mit 49 Kindern (25 Kindergartenkinder und 24 Erstklässlern) durchgeführt. Die Korrelationen liegen im mittleren Effektstärkebereich (Kap. 4.2.3).

Zur Beurteilung der Gütekriterien der qualitativen Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen (GEV-B) wurden die sechs Kriterien für qualitative Forschung nach Mayring (2023) herangezogen. Bis auf das Gütekriterium der Kommunikativen Validierung erfüllt der qualitative Forschungsteil dieser empirischen Untersuchung die Gütekriterien Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand und Triangulation. Auch den vier grundsätzlichen Ansprüchen an die Qualität qualitativer Forschung nach Flick (2022) werden durch die präzise und nachvollziehbare Beschreibung der methodischen Vorgehensweise zur qualitativen

Sprachanalyse der kindlichen Geschichtenergänzungen (GEV-B) in dieser Arbeit entsprochen.

Zu beachten ist bei der Interpretation der Ergebnisse der qualitativen Sprachanalyse, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Vorschulkinder beim Geschichtenerzählen in einer Situation erhoben wurden, in der durch das GEV-B explizit Bindungsgefühle provoziert wurden. Diese könnten das Erzählen der Geschichten beeinflusst haben.

6.3 Implikationen

6.3.1 Implikationen für die Praxis

Sowohl eine sichere Bindung als auch gute sprachliche Fähigkeiten stellen eine optimale Grundlage für die kindliche Entwicklung dar. Als wichtiger Schutzfaktor für eine gesunde Entwicklung gilt die sichere Bindungsrepräsentation (Aschersleben, 2010; Brisch, 2007; Grossmann, 2022; Kerns & Brumariu, 2016; Lengning & Lüpschen, 2019; van Ijzendoorn et al., 1999; Weltzien et al., 2017; Ziegenhain, 2020; Zimmermann & Spangler, 2008). Gute sprachliche Fähigkeiten bedeuten gute schulische Voraussetzungen, da Sprache als Unterrichtsmedium zur Vermittlung der Lerninhalte in jedem Unterrichtsfach relevant ist (Reber & Schönauer-Schneider, 2020, S. 39) und der Schriftspracherwerb auf dem Spracherwerb aufbaut (Hulme & Snowling, 2014, S. 1; Mehlem, 2024, S. 9; van Minnen, 2022, S. 25).

Ein besonders positiver Aspekt des wesentlichen Einflusses des elterlichen Verhaltens auf die kindliche Bindungs- und Sprachentwicklung ist, dass Verhalten im Gegensatz zu genetischen Anlagen grundsätzlich veränderbar ist (Buschmann, 2020, S. 286; Federspiel & Peter, 2023). „Dafür ist es jedoch nötig, Eltern und anderen Bezugspersonen ihre Bedeutung für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess wie ihre Rolle als Sprachvorbild bewusst zu machen und sie zu einem sprachlernunterstützenden Verhalten in alltäglichen Interaktionssituationen zu befähigen“ (Buschmann, 2020, S. 286). Die Sensibilisierung der Eltern für die Signale ihres Kindes und die Förderung der Responsivität durch zeitliche Kontingenz in den Interaktionen mit dem Kind tragen

zudem entscheidend zur Entwicklung der sozial-kommunikativen Kompetenzen des Kindes bei (Langer, 2022, S. 319).

Da sich die Bindungs- und die Sprachentwicklung grundlegend in den ersten Lebensjahren vollzieht, sollte ein Fokus auf frühe, unterstützende Angebote zur Schulung des elterlichen Verhaltens gesetzt werden. „Die Förderung elterlicher Feinfühligkeit und damit die Förderung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen ist eine grosse [sic!] Chance, junge Familien, etwa im Kontext der Frühen Hilfen, rechtzeitig und präventiv zu unterstützen“ (Künster & Ziegenhain, 2014, S. 22).

Denkbar wäre eine Verankerung von präventivem Feinfühligkeitstrainings im Rahmen von Geburtsvorbereitungskursen, Vorsorgeuntersuchungen der Kinder und in Kindertageseinrichtungen. „Investitionen von Ressourcen in bindungsspezifische öffentliche Gesundheitsförderungsmaßnahmen“ haben das Potential, gesunde Entwicklungsverläufe der heranwachsenden Generation zu begünstigen (Opie et al., 2020, S. 29). Insbesondere aber, wenn Überforderung angezeigt oder Hilfe von Eltern erfragt wird, sollte die Schulung der elterlichen Feinfühligkeit ein wichtiger Teil der Unterstützungsmaßnahmen sein.

Es gibt bereits eine Vielzahl an Prä- und Interventionsprogrammen mit dem Ziel, die Eltern-Kind-Bindung zu stärken bzw. zu verbessern und die Bezugspersonen für die kindlichen Signale zu sensibilisieren, z. B. Sichere Ausbildung für Eltern (SAFE[®]) (Brisch, 2007), Steps Toward Effective Enjoyable Parenting (STEEP-Programm) (Erickson & Egeland, 2022), Pro-Kind (Jungmann, Adamaszek & Kolanowski, 2008), Parent Child Interaction Therapy (PCIT) (Eyberg, 1988), Watch Wait and Wonder -Therapie (N. J. Cohen, Lojkasek & Muir, 2006). Mit einer Metaanalyse haben Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn & Juffer (2005) festgestellt, dass sich auch desorganisierte Bindungen von Kindern durch Feinfühligkeitstrainings verändern können und eine organisierte Bindungsstrategie beim Kind entstehen kann.

Da die Bindungsrepräsentationen der Eltern deren Fürsorgeverhalten gegenüber ihrem Nachwuchs steuern (Kap. 2.2), ist eine Aufarbeitung der eigenen Bindungserfahrungen der Eltern eine wichtige Komponente in den angebotenen Interventionsmaßnahmen (Brisch, 2007, S. 173; Erickson & Egeland, 2022, S. 36; Zimmermann & Spangler, 2008, S. 700).

Der Aspekt der Bindung kann und sollte in jegliche Förderangebote und Therapien sowie generell in Bildungskontexte integriert werden. Denn „am Anfang eines jeden Bildungsprozesses steht die emotionale Geborgenheit“ des Kindes (Becker-Stoll, 2020, S. 157). Sie ist Ausgangsbasis und Grundlage für alle Lernprozesse und gilt als wichtige Voraussetzung für den Erfolg. Die Arbeit am Beziehungs- und Bindungsaufbau zum Kind steht damit immer an erster Stelle. Wenn Kinder feinfühliges Verhalten von engen Bezugspersonen (insbesondere Erzieher:innen und Lehrer:innen, aber auch Therapeut:innen) erleben, können sie neue Bindungs- und damit Diskontinuitätserfahrungen sammeln, was eine positive Entwicklung der Bindung beim Kind und in der Folge u. a. auch eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten bewirkt. Speziell für Kinder mit desorganisiertem Bindungsmuster ist eine gute Bindung zu den betreuenden Erzieher:innen von besonderer Relevanz (Langer, 2019, S. 225), da die pädagogischen Fachkräfte die „Sicherheit gebenden und Stress reduzierenden Merkmale“ einer Bindungsbeziehung übernehmen und somit positiv zur Bindungsentwicklung beitragen (Ahnert, 2020, S. 87). „Eine frühe und zeitlich ausgedehnte außerhäusliche Betreuung bedeutet kein Risiko für die Bindungsqualität von Kindern, sie kann sogar positive kompensierende Wirkungen bei Kindern aus hochbelasteten familiären Bezügen haben“ (Thyen & Simon, 2020, S. 202).

Bindungssichere Merkmale einer Erzieher:innen-Kind-Beziehung und Lehrer:innen-Kind-Beziehung bewirken beim Kind eine höhere Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft sowie eine effektivere kognitive Verarbeitung (Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2013). Denn „Lernen steht unter dem direkten Einfluss von Beziehungen“ (Geddes, 2020, S. 185). Hattie (2008) hat in seiner umfangreichen und bemerkenswerten Metaanalyse 800 Metastudien, die ihrerseits auf mehr als 50.000 Einzelstudien basieren, ausgewertet und u. a. einen starken positiven Effekt einer guten Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen auf die Lernleistungen der Lernenden (Effektstärke von $d = 0.72$) ermittelt. Der Beziehungs- und Bindungsaufbau zum Kind ist eine zentrale Grundlage für eine gute Betreuung und für jede effektive Intervention.

Nicht nur für die Kinder ist eine gute Bindung zu ihren Erzieher:innen und Lehrer:innen ein Gewinn, auch den pädagogischen Fachkräften bringt es eine erfolgreiche, befriedigende, sinnvolle und erfüllende berufliche Tätigkeit (Krappmann, 2012, S. 9–10). Eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schüler:innen

bewirkt „die Bereitschaft der Kinder, sich auf sie einzustellen und von ihr zu lernen“ und ist das „mächtigste Erziehungsmittel, das es gibt“ (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 21).

„Die professionell gestaltete Interaktionsqualität wird – im Gegensatz zum intuitiven Elternverhalten – in hohem Maße vom Wissen und Können der Fachkräfte einerseits sowie ihrer Fähigkeit und Bereitschaft andererseits bestimmt, in einer konkreten Situation beziehungsvolle und kognitiv anregende Interaktionen zu gestalten“ (Weltzien et al., 2017, S. 13). Das Potential, das Wissen und Können der Fachkräfte in Aus- und Fortbildungen zu fundieren und auszubauen, bietet eine Chance zur Verbesserung des professionellen Settings. Für pädagogische Fachkräfte ist es u. a. wichtig zu wissen, dass Kinder ihre bisherigen Bindungs- und Beziehungserfahrungen auf neue Situationen und Begegnungen übertragen (Becker-Stoll, 2020, S. 156; Borg-Laufs et al., 2021, S. 60; Langer, 2019, S. 225; Suess, 2011, S. 13). Sie sollten Wissen dazu erlangen, dass auch sie ihre eigenen Erfahrungen in die Begegnungen und Interaktionen mit dem Kind einbringen und dementsprechend reagieren. Es erfordert auf Seiten der Erzieher:innen und Lehrer:innen eine „Auseinandersetzung mit den in ihnen durch das jeweilige Kind ausgelösten Gefühlen und Reaktionstendenzen“ (Suess, 2011, S. 13). Eine professionelle Distanz dem Kind gegenüber einzunehmen, Verständnis aufzubringen, adäquat mit dem Kind umzugehen sowie den bisherigen Bindungserfahrungen des Kindes neue und fürsorgliche Erfahrungen hinzuzufügen, ist Aufgabe von pädagogischem Personal. Hinzu kommt, dass Erzieher:innen ebenfalls über Kenntnisse zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten verfügen sowie konkrete Umsetzungsideen kennen sollten, damit Sprachförderung alltagsintegriert in den Kindertageseinrichtungen stattfinden kann. Dazu gibt es bereits mehrere Programme und Sammlungen mit praktischen Anregungen, u. a. „Überall steckt Sprache drin“ von Jungmann et al. (2018), „Heidelberger Elterntraining für Erzieher:innen“ von Buschmann, Simon, Joos und Sachse (2010), „Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag“ von Löffler, Vogt und Haid (2020) oder „Emotion Talk“ von Salisch, Hormann, Closs, Koch und Mähler (2021). Jedoch besteht noch ein „großer Forschungs- und Entwicklungsbedarf“, da bisher erfolgreiche Konzepte fehlen, wie pädagogische Fachkräfte bestehendes Wissen in der Praxis umsetzen können (Jungmann, 2020, S. 325).

Auch wenn sich die Feinfühligkeit der Eltern durch Prä- und Interventionsprogramme erhöhen lässt und die pädagogischen Fachkräfte geschult werden können, sollten im Vorschulalter direkte und spezifische Programme zur Förderung der Sprachentwicklung sowie Therapien von Sprachentwicklungsstörungen durchgeführt werden. Je nach den individuellen Symptomen finden logopädische Behandlungen zur Therapie der sprachlichen Auffälligkeiten auf den betroffenen Sprachebenen statt. Aus den Bindungs(muster)spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten, die die Vorschulkinder in dieser Untersuchung beim Geschichtenerzählen gezeigt haben, können bestimmte Sprachfördermaßnahmen bzw. Sprachtherapieinhalte abgeleitet werden, z. B. sollten die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder mit desorganisierter Bindungsrepräsentation verstärkt gefördert bzw. therapiert werden. Wenn sich die Ergebnisse dieser Studie in weiteren Forschungsarbeiten bestätigen, sollten Schwerpunkte der Intervention kohärentes und stringentes Erzählen sowie klares und verständliches Sprechen, aber auch eine angemessene Wortwahl sein. Auch die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder mit Auffälligkeiten sollte gezielt gefördert und behandelt werden, z. B. mit ergotherapeutischen Behandlungen oder Psychotherapie. Empathie, Wahrnehmung und soziale Fähigkeiten können ebenso durch Musik- und Bewegungstherapie mit Synchronisationsübungen, wie z. B. Tanz, Singen, Musizieren gefördert werden (Stein & Schnell, 2024).

Grundsätzlich gilt es, alle Ressourcen und Möglichkeiten einzusetzen, um den Entwicklungsnachteil einer nicht-feinfühligten Umwelt auszugleichen.

Die Geschichtenergänzungen des GEV-B wurde im Rahmen dieser Studie für eine qualitative Analyse der kindlichen Sprachkompetenzen genutzt. Es wurde herausgefunden, dass sich die Vorschulkinder bezüglich der pragmatisch-kommunikativen Realisierung der Geschichten verbal, nonverbal sowie paraverbal je nach entwickeltem Bindungsmuster unterscheiden. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder ist demnach auch dazu geeignet, die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern zu überprüfen.

6.3.2 Implikationen für die Forschung

Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit ermittelten Befunde zum Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern und deren Sprachkompetenzen sowie zu Unterschieden in den Sprachkompetenzen zwischen den Gruppen von Vorschulkindern mit unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen müssten an einer größeren Stichprobe von mindestens 30 Proband:innen für jede Bindungsstrategie abgesichert werden. Für die Bestätigung der Ergebnisse wäre außerdem die Rekrutierung einer Stichprobe sinnvoll, die sich aus Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft und mit Wohnsitz in verschiedenen Bundesländern zusammensetzt. Um eine fundierte und allgemeingültige Aussage treffen zu können, wäre zudem eine auf internationalen Daten basierende Forschung wünschenswert. Mit zusätzlicher detaillierter und umfassender Erhebung der kindlichen Umweltbedingungen könnte ein Vergleich zwischen mehreren Ländern gezogen und mögliche weitere spezifische Bedingungsfaktoren für die Bindungs- und Sprachentwicklung ermittelt werden. Da sowohl die Untersuchung der Bindungsqualität als auch die Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen (GEV-B) enorm aufwendig sind, wäre eine Kooperation mehrerer Forschungsgruppen sinnvoll. Da der GEV-B eine Adaption der Attachment Story Completion Task (ASCT) (Bretherton et al., 1990) ist, steht mit diesem Bindungserhebungsverfahren ein englischsprachiges, äquivalentes Diagnostikinstrument zur Verfügung.

Eine wesentliche weiterführende Forschungsimplication, die sich aus der vorliegenden Studie und dem Forschungsstand ergibt, ist die empirische Überprüfung der aufgestellten Hypothese zur elterlichen Feinfühligkeit. Dass die Bindungsentwicklung vom Grad der Feinfühligkeit abhängt, ist bereits gut belegt (Gloger-Tippelt & Schlager, 2017, S. 208; Grossmann & Grossmann, 2001, S. 75; Spangler, 2019, S. 178), ebenso die Bedeutsamkeit der Feinfühligkeit für die kindliche Sprachentwicklung (Aktas, 2020; Hachul, 2015; Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006; Klann-Delius, 2016; Meins, 1997, S. 62–63; Nicely et al., 1999; Papoušek & Papoušek, 1985; Ramírez et al., 2019). Eine Studie, die alle drei Bereiche untersucht, ist zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit nicht bekannt. Um die Hypothese „Die Bindungs- und Sprachentwicklung eines Kindes werden maßgeblich durch elterliche Feinfühligkeit geprägt“ zu überprüfen, müsste die

Feinfühligkeit von Eltern als Komponente des elterlichen Fürsorgeverhaltens, z. B. mit der Maternal Care Scales (Sensitivity Scale) (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974) oder dem Care-Index (Crittenden, 2001) zusätzlich zur kindlichen Bindungs- und Sprachentwicklung erhoben und der Einfluss untersucht werden. Eine Langzeitstudie könnte weitere aufschlussreiche Erkenntnisse zur Stabilität der Bindungsrepräsentationen, zum langfristigen Einfluss der elterlichen Feinfühligkeit sowohl auf die Bindungs- als auch auf die Sprachentwicklung sowie zu entwicklungstypischen Verläufen bringen.

Die im Rahmen dieser Arbeit aufgestellte Hypothese zur elterlichen Feinfühligkeit könnte auch durch eine Interventionsstudie be- oder widerlegt werden, in der der Effekt eines Feinfühligkeitstrainings für Eltern gemessen wird. Zusätzlich müsste zu mehreren Messzeitpunkten vor, während und nach erfolgter Intervention in der Interventionsgruppe sowie einer Kontrollgruppe die Bindungsrepräsentation der Kinder und detailliert deren spezifische sprachliche Fähigkeiten auf der pragmatisch-kommunikativen, der semantisch-lexikalischen sowie der morphologisch-syntaktischen Sprachebene erhoben werden. Den Einfluss von zehn Interventionseinheiten für Eltern kindeswohlgefährdeter Kinder zur Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktionen haben bereits Bernhard, Lee und Dozier (2017) untersucht. Die Ergebnisse der Forschergruppe zeigen, dass die Kinder mit einer Vorgeschichte von Kindeswohlgefährdung, deren Eltern an der Intervention teilnahmen, im Vorschulalter einen höheren rezeptiven Wortschatz aufwiesen als die Kinder der Kontrollgruppe. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Bindungsrepräsentationen der Kinder nicht erhoben. Ob es in der Interventionsgruppe eine Veränderung der Bindungsstrategie und weitere sprachliche Fortschritte der Kinder gab, wie z. B. größerer aktiver Wortschatz, bessere morphologische-syntaktische oder pragmatisch-kommunikative Leistungen, wurde nicht gemessen.

Da die desorganisierte Bindungsrepräsentation einen Zerfall oder einen Zusammenbruch der organisierten Bindungsstrategien (sicher, unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent) darstellt (Langer, 2019, S. 50; Main, 2019, S. 126; Wienand, 2019, S. 298), besteht ein Forschungsdesiderat darin, die beiden Gruppen organisiert und desorganisiert gebundener Kinder mit ausreichender und vergleichbarer Stichprobengröße gegenüberzustellen. Die sprachlichen Auswirkungen des Zerfalls der organisierten Bindungsmuster aufgrund von

fehlender Sicherheit und Fürsorge sowie erlebter Vernachlässigung, traumatischer Erfahrungen und hohen Angst- und Stresszuständen bei Kindern mit desorganisierter Bindung (Gloger-Tippelt & König, 2016; Julius, 2014; Lohaus & Vierhaus, 2019) sollten weiter erforscht werden. Insbesondere wären ergänzende Spontansprachanalysen und die Untersuchung der Erzählfähigkeiten unabhängig von Bindungssituationen, in denen jeweils die sprachlichen Fähigkeiten auf allen vier Sprachebenen eingeschätzt werden, zielführend und von großem Forschungsinteresse.

Ein Vergleich der sprachlichen Leistungen von unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent gebundenen Kindern ist ebenfalls bedeutsam, um die spezifischen sprachlichen Auswirkungen der unterschiedlichen Umweltbedingungen und entwickelten Bindungsstrategien zu erforschen. Der Frage, ob die chronische Zurückweisung und die Strategie der Vermeidung von Bindungsverhalten im Falle der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder und das inkohärente, unberechenbare Fürsorgeverhalten und die Anpassungsstrategie der gesteigerten Aufmerksamkeit auf die Bindungsperson der Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindungsrepräsentation einen nachweisbaren Effekt auf die Sprachentwicklung der Kinder haben, ist bisher noch nicht nachgegangen worden. Aus den bindungstheoretischen Ausführungen (Kap. 2.2.3.3) geht hervor, dass die Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindung zumindest zeitweise fürsorgliches Verhalten erfahren und elterliche Feinfühligkeit erleben. Dadurch ist aus neurobiologischer Betrachtung von Bindung ihr Oxytocin-Spiegel und die Regulation des Hormons und Transmitters höher als bei Kindern mit unsicher-vermeidender Bindungsstrategie, wohingegen ihr Cortisol-Spiegel niedriger und ihr Stresspegel permanent höher ist (Julius et al., 2020b). Falls es statistisch signifikante Unterschiede in den sprachlichen Leistungen zwischen diesen beiden Gruppen gibt, wäre dies ein Hinweis auf die Auswirkungen der Bindungserfahrungen, der kindlichen Anpassungsstrategien sowie der neurobiologischen Effekte.

Ob die im Rahmen dieser Studie ermittelten Zusammenhänge zwischen Bindungsrepräsentationen und Auffälligkeiten beim Geschichtenerzählen allgemeingültig sind, müsste in weiterer Forschung überprüft werden, indem Kinder auch Geschichten unabhängig von Bindungssituationen erzählen. Der Forschungsfrage, ob es bindungsmusterspezifische Charakteristika beim Geschichtenerzählen gibt, könnte weiter nachgegangen werden. Dafür wären

weitere sprachliche Kodierungen denkbar, wie z. B. Wiederholung von Wörtern und Satzteilen, erzählerische Perseveration, fehlende Mimik und Gestik, Selbstkorrekturen oder Metakommentare, Füllwörter, Verwendung verschiedener Wortarten, Nebensatzkonstruktionen etc.

Wenn Feinfühligkeit der Eltern ein zentraler Faktor für eine gesunde kindliche Entwicklung darstellt, sind weitere Studien sinnvoll, um die effizienteste Methode zur Verbesserung der elterlichen Feinfühligkeit zu konzipieren.

Parallel dazu sollten weitere Methoden entwickelt und evaluiert werden, um Kinder mit unsicher und insbesondere desorganisierter Bindung in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen und um ihnen neue, fürsorgliche Bindungserfahrungen durch weitere Bezugspersonen zu ermöglichen. Dies könnten in pädagogischen Einrichtungen wie Kindertagesstätte oder Schule die Erzieher:innen oder Lehrer:innen des Kindes sein oder pädagogisches Fachpersonal bei zusätzlichen externen Hilfsangeboten, wie z. B. tiergestützter Therapie Bewegungs-, oder Entspannungskursen.

7 FAZIT

In der vorliegenden Arbeit wurden Zusammenhänge zwischen der Sprach- und Bindungsentwicklung sowohl theoretisch als auch empirisch untersucht.

Die empirischen Befunde der durchgeführten Studie zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen von Vorschulkindern und deren Bindungsrepräsentationen sowie unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten auf der semantisch-lexikalischen, auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene sowie in einigen Teilbereiche der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen. Es wurde zudem festgestellt, dass Kinder mit sicherer Bindungsstrategie seltener sprachliche Auffälligkeiten zeigen als unsicher und desorganisiert gebundene Kinder. Die durchgeführte qualitative Sprachanalyse der erzählten Geschichtenergänzungen führte zur Erkenntnis, dass es bindungsmusterspezifische Auffälligkeiten bzw. Besonderheiten gibt. Unsicher gebundene Kinder brechen u. a. häufiger Wörter, Sätze und die Geschichte ab, wählen öfter unangemessene Wörter, produzieren mehr Wortneuschöpfungen, verwenden häufiger nicht passende Funktionswörter, zeigen mehr Satzstellungsfehler und fehlerhafte Flexionen. Aufgrund der sehr kleinen Teilstichproben der einzelnen Gruppen sind die Resultate der Studie mit Vorsicht zu interpretieren. Sie sind als erste Hinweise zu verstehen, die anhand größerer Stichproben mit nationalen und internationalen Proband:innen abgesichert werden müssen.

Aus theoretischer Perspektive wurden bisher nur wenige Überlegungen zum Zusammenhang zwischen den beiden kindlichen Entwicklungsbereichen der Sprache und Bindung angestellt. In der Auseinandersetzung mit der Thematik wurde herausgearbeitet, dass sich sowohl eine sichere Bindung als auch eine gute Sprachkompetenz entwickeln, wenn die elterlichen Reaktionen auf die kindlichen Signale, Bedürfnisse und Äußerungen fürsorglich, kontingent und sensitiv erfolgen. Diese Feinfühligkeit der Eltern ist Voraussetzung für die optimale Entwicklung beider Entwicklungsbereiche, weshalb eine neue Hypothese zum Zusammenhang zwischen Sprach- und Bindungsentwicklung aufgestellt wurde: Die Bindungs- und Sprachentwicklung eines Kindes werden maßgeblich durch elterliche Feinfühligkeit geprägt (*Hypothese der elterlichen Feinfühligkeit*). Diese Hypothese

müsste in zukünftigen Forschungsarbeiten empirisch belegt werden. Im Falle der Verifizierung gewinnen frühkindliche Interventionen zur Verbesserung der elterlichen Feinfühligkeit an besonderer Bedeutung. Die Ergebnisse dieser Studie implizieren den Einbezug des Bindungsaspektes und der Feinfühligkeit in die praktische Arbeit von pädagogischem Fachpersonal in allen Bildungskontexten als Fundament für jegliche Lernprozesse.

VERZEICHNISSE

Literaturverzeichnis

- Abarca, A., Lengning, A. & Katz-Bernstein, N. (2010). Zum Spracherwerb von Kindern und zur mütterlichen Feinfühligkeit in risikobelasteten und -unbelasteten Familien. Eine Untersuchung in Ecuador. *Empirische Sonderpädagogik*, 2(2), 48–63.
- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Achhammer, B. (2017). Pragmatische Störungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien* (Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 3, S. 127–141). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S. & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter* (Forum Logopädie). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- Ahnert, L. (2020). Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (3. Aufl., S. 79–93). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Ahnert, L. (2022). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (5. Aufl., S. 63–81). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J. & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49(3), 554–567. <https://doi.org/10.1037/a0031283>
- Ahnert, L. & Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 404–435). Berlin: Springer VS.
- Ainsworth, M. D. S. (2020). Mutter-Kind-Bindungsmuster: Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung (1985). In K. E. Grossmann, K. Grossmann, J. Bowlby & M. D. S. Ainsworth (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (6. Aufl., S. 317–340). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (2020). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz (1974). In K. E. Grossmann, K. Grossmann, J. Bowlby & M. D. S. Ainsworth (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (6. Aufl., S. 217–241). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development. In M. P. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world* (pp. 99–135). London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation* (Classic Edition). New York, London: Routledge Taylor & Francis Group; Psychology Press.
- Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 45–64). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Albers, T. & Jungmann, T. (2017). Frühe sprachliche Bildung und Förderung – sprachliche Interaktion in Kindertageseinrichtungen und Familie. In A. Bereznai (Hrsg.), *Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag. Potenziale erkennen, Ressourcen nutzen* (S. 53-71). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Albrecht, K. M. (2017). Aussprachestörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien* (Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 3, S. 45–57). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition* (5. ed.). DSM-5. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Andresen, H. (2017). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr* (Konzepte der Humanwissenschaft, 2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Aschersleben, G. (2010). Frühe Mutter-Kind-Interaktion auf die sozial-kognitive Entwicklung. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene. Grundlagen für Prävention, Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 298–312). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Assous, A., Borghini, A., Levi-Rueff, M., Rittori, G., Rousselot-Pailley, B., Gosme, C. et al. (2018). Children with mixed developmental language disorder have more insecure patterns of attachment. *BMC Psychology*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0268-6>

- Avemarie, L. K. (2016). *Die sozial-emotionale Entwicklung sprachbehinderter Kinder unter Berücksichtigung des elterlichen Belastungserlebens und der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg.
- Bakermans-Kranenburg, M. J. & van Ijzendoorn, M. H. (2009). The first 10,000 Adult Attachment Interviews: distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment & Human Development, 11*(3), 223–263. <https://doi.org/10.1080/14616730902814762>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2005). Disorganized infant attachment and preventive interventions: A review and meta-analysis. *Infant Mental Health Journal, 26*(3), 191–216. <https://doi.org/10.1002/imhj.20046>
- Barrett, M. D. (2016). An introduction to the nature of language and to the central themes and issues in the study of language development. In M. D. Barrett (Ed.), *The development of language* (Studies in developmental psychology, pp. 1–24). London: Psychology Press.
- Bauer, J. (2010). Das System der Spiegelneurone: Neurobiologisches Korrelat für intuitives Verstehen und Empathie. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene. Grundlagen für Prävention, Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 117–123). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development: Third edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Becker Razuri, E., Hiles Howard, A. R., Purvis, K. B. & Cross, D. R. (2017). Mental State Language Development: The longitudinal roles of attachment and language. *Infant Mental Health Journal, 38*(3), 329–342. <https://doi.org/10.1002/imhj.21638>
- Becker-Stoll, F. (2020). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (3. Aufl., 152-169). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Beebe, B., Jaffe, J., Lachmann, F., Feldstein, S., Crown, C. & Jasnow, M. (2017). Koordination von Sprachrhythmus und Bindung. Systemtheoretische Modelle. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (4. Aufl., S. 47–85). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Beier, J. & Siegmüller, J. (2013). Kindliche Wortfindungsstörungen. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (S. 79–102). München: Elsevier Urban & Fischer.

- Beitchman, J. H., Brownlie, E. B., Inglis, A., Wild, J., Mathews, R., Schachter, D. et al. (1994). Seven-Year Follow-up of Speech/Language-Impaired and Control Children: Speech/Language Stability and Outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(9), 1322–1330. <https://doi.org/10.1097/00004583-199411000-00015>
- Bell, A. C. (2020). *Qualität sprachheilpädagogischer Förderung. Gelingensbedingungen und Hemmnisse von Interventionen bei Kleingruppen*. Wiesbaden, München: Springer Verlag.
- Belsky, J. & Fearon, R. M. P. (2002). Infant–mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, 14(2), 293–310. <https://doi.org/10.1017/s0954579402002067>
- Berg, M. [Mathias]. (2019). *Die Wirksamkeit systemischer Beratung. Erhöht Erziehungs- und Familienberatung die Bindungssicherheit von verhaltensauffälligen Kindern?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bergau, M. & Liebers, K. (2015). Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Forschung Sprache*, 3(1), 32–51.
- Bernhard, K., Lee, A. H. & Dozier, M. (2017). Effects of the ABC Intervention on Foster Children’s Receptive Vocabulary: Follow-Up Results From a Randomized Clinical Trial. *Child Maltreatment*, 22(2), 174–179. <https://doi.org/10.1177/1077559517691126>
- Berry, D., Blair, C., Willoughby, M., Granger, D. A. & Mills-Koonce, W. R. (2017). Maternal sensitivity and adrenocortical functioning across infancy and toddlerhood: Physiological adaptation to context? *Development and Psychopathology*, 29(1), 303–317. <https://doi.org/10.1017/S0954579416000158>
- Bischof-Köhler, D. (2010). Zusammenhänge zwischen Bindung, Erkundung und Autonomie. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene. Grundlagen für Prävention, Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 225–240). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bittner, D. (2013). Grammatische Entwicklung. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (S. 51–76). München: Elsevier Urban & Fischer.

- Bockmann, A.-K., Sachse, S. & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 3–44). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Boeger, A. (2009). Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen Entwicklung. In H. Knauf (Hrsg.), *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung* (S. 122–136). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bolten, M. (2021). Klinische Bindungsforschung. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter* (Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Bd. 3, 2. Aufl., S. 55–76). Heidelberg: Springer Verlag.
- Borelli, J. L., Ramsook, K. A., Smiley, P., Kyle Bond, D., West, J. L. & Buttitta, K. H. (2017). Language Matching Among Mother-child Dyads: Associations with Child Attachment and Emotion Reactivity. *Social Development*, 26(3), 610–629. <https://doi.org/10.1111/sode.12200>
- Borg-Laufs, M., Breithaupt-Peters, M. & Jankowski, E. (2021). *Therapie-Tools. Bindung und Bindungsstörungen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Böttger, H. (2023). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist* (2. Aufl.). Stuttgart: utb.
- Bowlby, J. (1952). *Maternal Care and Mental Health. A report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children*. Genf: World Health Organization.
- Bowlby, J. (1960). Separation anxiety. *International Journal of Psychoanalysis*, 41(1), 89–113.
- Bowlby, J. (1973a). *Attachment and loss Volume 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973b). *Attachment and loss Volume 2. Separation anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2005). *The making and breaking of affectional bonds* (Routledge classics). London: Routledge.
- Bowlby, J. (2018). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Bowlby, J. (2019a). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 17–26). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bowlby, J. (2019b). *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bowlby, J. (2020a). Bindung. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, J. Bowlby & M. D. S. Ainsworth (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (6. Aufl., S. 20–26). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bowlby, J. (2020b). Das Londoner Modell der bindungsorientierten Tagesbetreuung Hintergrund. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (3. Aufl., S. 213–224). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bowlby, J. (2021). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (U. Seemann, Übers.) (8. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bracke, S. (2022). Signifikanztests. In S. Bracke (Hrsg.), *Technische Zuverlässigkeit. Datenanalytik, Modellierung, Risikoprognose* (Lehrbuch, S. 289–357). Berlin: Springer Vieweg. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-65015-8_13
- Brauer, J. (2020). Sprachentwicklung und Gehirn. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 91–107). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Braun & Helmeke, C. (2022). Neurobiologie des Bindungsverhaltens: Befunde aus der tierexperimentellen Forschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (5. Aufl., S. 281–296). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Braun, O. (2006). *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik Sprachstörungen bei Kindern und Diagnostik – Therapie – Förderung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Brennan, C. (2021). Learning Disabilities. In J. Damico, N. Müller & M. J. Ball (Eds.), *The handbook of language and speech disorders* (Blackwell handbooks in linguistics, pp. 209–236). Hoboken NJ: Wiley-Blackwell.

- Bretherton, I. (2016). Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. Aufl., S. 65–92). Bern: Hogrefe Verlag.
- Bretherton, I. (2017). Konstrukt des inneren Arbeitsmodells. Bindungsbeziehungen und Bindungsrepräsentationen in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (4. Aufl., S. 13–46). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bretherton, I. & Bates, E. (1979). The emergence of intentional communication. *New Directions for Child Development*, (4), 81–100. <https://doi.org/10.1002/cd.23219790407>
- Bretherton, I., Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy* (pp. 223–269). New York, NY: Academic Press.
- Bretherton, I. & Kißgen, R. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität im Kindergarten- und Vorschulalter - Die Attachment Story Completion Task (ASCT). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 107–120). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships. Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment, Second Edition. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 102–127). New York: Guilford Publications.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. Marc Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273–308). University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Suess, G., Golby, B. & Oppenheim, D. (2012). "Attachment Story Completion Task (ASCT)" Methode zur Erfassung der Bindungsqualität im Kindergartenalter durch Geschichtenergänzungen im Puppenspiel. In G. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 83–124). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Brisch, K. H. (2007). Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 167–181). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Brisch, K. H. (2017). Bindungsstörungen. Theorie, Psychotherapie, Interventionsprogramme und Prävention. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (4. Aufl., S. 353–373). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Brisch, K. H., Hilmer, C., Oberschneider, L. & Ebeling, L. (2018). Bindungsstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 166(6), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s00112-018-0465-7>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge/Mass.: Harvard Univ. Press.
- Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C. et al. (2004). Early Language Impairment and Young Adult Delinquent and Aggressive Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453–467. <https://doi.org/10.1023/b:jacp.0000030297.91759.74>
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language – A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255–287.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1177/026565908500100113>
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. S., Watson, R. & Herrmann, T. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber Verlag.
- Bunse, S. & Hoffschildt, C. (2011). *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich* (2. Aufl.). München: Olzog.
- Buschmann, A. (2020). Einbezug der Eltern in die Sprachförderung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 283–307). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Buschmann, A. & Dittmann, F. (2023). Sprachdiagnostik bei Kindern – Warum ist diese wichtig? *Sprache · Stimme · Gehör*, 47(02), 107–108.

- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung* (Bd. 3). Freiburg im Breisgau: FEL-Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (2019). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen* (4. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bzoch, K. R. & League, R. (1971). *Receptive and Expressive Emergent Language Scale Examiner's Manual (REEL Scale)*. Windsor: NFER-Nelson.
- Caldwell, B. M. & Bradley, R. H. (1979). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR: Center for Child Development and Education, University of Arkansas.
- Cattel, R. B., Weiß, R. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1: CFT I*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Chevrie-Muller, C. & Plaza, M. (2001). *N-EEL: nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris: ECPA, Les Editions du Centre de psychologie appliquée.
- Chilla, S. (2022). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chomsky, N. (1966). The Current Scene in Linguistics: Present Directions. *College English*, 27(8), 587. <https://doi.org/10.2307/374695>
- Chow, J. C. & Wehby, J. H. (2018). Associations Between Language and Problem Behavior: a Systematic Review and Correlational Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61–82. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z>
- Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter* (Logotherapie, Bd. 3). Berlin: Marhold.
- Clarke, A. (2022). *Investigation of the associations between interpersonal trust, language, attachment, and mentalization in older adolescents*. Dissertation. The University of Queensland, Queensland. <https://doi.org/10.14264/e149c97>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Burlington: Elsevier Science.
- Cohen, N. J., Lojkasek, M. & Muir, E. (2006). Watch, wait, and wonder: An infant-led approach to infant-parent psychotherapy. *The Signal: Newsletter of the World Association for Infant Mental Health*, 14(2), 1–4.

- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 53(2), 237–255. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338>
- Costantini, A., Cassibba, R., Coppola, G. & Castoro, G. (2011). Attachment security and language development in an Italian sample: The role of premature birth and maternal language. *International Journal of Behavioral Development*, 36(2), 85–92. <https://doi.org/10.1177/0165025411426682>
- Crittenden, P. M. (2001). *CARE-Index: Coding Manual*. Unpublished Manuscript. Miami, FL: Family Relations Institute.
- Cummings, L. (2021). Pragmatic Impairment. In J. Damico, N. Müller & M. J. Ball (Eds.), *The handbook of language and speech disorders* (Blackwell handbooks in linguistics, pp. 192–208). Hoboken NJ: Wiley-Blackwell.
- Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren* (5. Aufl., S. 105–142). München: Reinhardt Verlag.
- Dannenbauer, F. M. (2009). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder* (Bd. 2, 3. Aufl., S. 48–75). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- De Rosnay, M. & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4(1), 39–54. <https://doi.org/10.1080/14616730210123139>
- De Rosnay, M. & Hughes, C. (2010). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 7–37. <https://doi.org/10.1348/026151005X82901>
- Denker, H. (2012). *Bindung und Theory of Mind. Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dieter, S., Walter, M. & Brisch, K. H. (2005). Sprache und Bindungsentwicklung im frühen Kindesalter. *Interdisziplinär*, 13(3), 170–179.
- Dietzel, J., König, L., Schölmerich, A. & Gawehn, N. (2019). Bindungsrepräsentationen frühgeborener Vorschulkinder. *Frühförderung Interdisziplinär*, 38(3), 135–149. <https://doi.org/10.2378/fi2019.art19d>

- Dohmen, A., Dewart, H. & Summers, S. (2009). *Das pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Donnellan, E., Bannard, C., McGillion, M. L., Slocombe, K. E. & Matthews, D. (2020). Infants intentionally communicative vocalizations elicit responses from caregivers and are the best predictors of the transition to language: A longitudinal investigation of infants vocalizations, gestures and word production. *Developmental Science*, 23(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/desc.12843>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Dunn, L. M. [Lloyd M.] & Dunn, L. M. [Leota M.]. (1981). *PPVT: Peabody picture vocabulary test-revised: manual for forms L and M*. Los Angeles: American guidance service.
- Durkin, K., Mok, P. L. H. & Conti-Ramsden, G. (2015). Core subjects at the end of primary school: identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(2), 226–240. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12137>
- Eberhardt-Juchem, M. (2023). Erfassung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten und des Sprachverstehens bei verbal kommunizierenden Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum. In C. Lindmeier, S. Sallat & K. Ehrenberg (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation bei Autismus* (S. 161–176). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Egert, F., Sachse, S., Buschmann, A. & Cordes, A.-K. (2024). *Sprachliche Bildung und Förderung. Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogik und Familienbildung, Bd. 6). Frankfurt/M., Frankfurt: Wochenschau Verlag; utb.
- Eisfeld, M. (2014). *Bindung und IQ – eine empirische Studie zum Bindungsverhalten von Kindern im Grundschulalter und der Zusammenhang zu ihren kognitiven Fähigkeiten*. Dissertation. Universität Rostock.
- El Mogharbel, C. & Deutsch, W. (2007a). Pragmatik: Sprachentwicklung im Kontext sozialen Handelns. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 57–66). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- El Mogharbel, C. & Deutsch, W. (2007b). Von der Stimme zur Sprache: Die Ontogenese von Phonetik, Phonologie und Prosodie. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 19–28). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Elben, C. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK)*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.
- Elsner, B. & Pauen, S. (2018). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl., S. 163–190). Weinheim: Beltz Verlag.
- Erickson, M. F. & Egeland, B. R. (2022). *Die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung. Frühe Hilfen für die Arbeit mit Eltern von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes durch das STEEP-Programm* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Ertanir, B., Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (2021). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 735–754. <https://doi.org/10.1111/bjep.12391>
- Eyberg, S. (1988). Parent-Child Interaction Therapy. *Child & Family Behavior Therapy*, 10(1), 33–46. https://doi.org/10.1300/J019v10n01_04
- Federspiel, E. & Peter, A. (2023). Verhalten verstehen. In E. Federspiel & A. Peter (Hrsg.), *Designed to persuade. Mechanismen zur Beeinflussung von Verhalten verantwortungsvoll gestalten* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Fenson, L., Pethik, S., Renda, C., Cox, J. L., Dale, P. S. & Reznick, J. S. (2000). Short-form versions of the MacArthur Communicative Development Inventories. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 95–116. <https://doi.org/10.1017/s0142716400001053>
- Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8(2), 181–195. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(85\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(85)80005-9)
- Fischer, F. M. & Möller, C. (2023). *Sucht, Trauma und Bindung bei Kindern und Jugendlichen* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 533–547). Wiesbaden: Springer VS.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2022). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fox-Boyer, A. (2014). Aussprachestörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 175–182). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Fox-Boyer, A. (2023a). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie* (8. Aufl.). Idstein Taunus: Schulz-Kirchner Verlag.
- Fox-Boyer, A. (2023b). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (9. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Fox-Boyer, A. & Neumann, S. (2023). Aussprachestörungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (Bd. 8714, 2. Aufl., S. 14–84). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Franke, S. (2015). *Einflüsse auf die Entwicklung der Bindungsorganisation von der frühen Kindheit in das Vorschulalter*. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Freitag, C. M., Noterdaeme, M., Snippe, K., Schulz, P., Kim, Z. & Teufel, K. (2021). Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache nach ICD-11. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 49(6), 468–479. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000821>
- Fremmer-Bombik, E. (2019). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 109–119). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Frischenschlager, O. (2004). Organisationsebenen des Bindungssystems. In K. U. Ettrich (Hrsg.), *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung* (S. 19–25). Stuttgart: Thieme.
- Füssenich, I. (2011). Glossar zur sprachlichen Bildung. Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung – eine Einführung. *DJI Impulse*, (4), 25–28.
- Gallinat, E. & Spaulding, T. J. (2014). Differences in the performance of children with specific language impairment and their typically developing peers on nonverbal cognitive tests: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 57(4), 1363–1382. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-12-0363
- Gardner, M. F. (1990). *Expressive one-word picture vocabulary test (revised)(EOWPVT-R), Level 1. Spanish and English versions*. Novato, CA: Academic Therapy.
- Garvey-Cecchetti, B. A. (1991). *A Comparative Study Investigating the Performance of an Irish (Mayo) Population on the Reynell Developmental Language Scales, Second Revisions*. Dissertation. Trinity College Dublin, Dublin.

- Geddes, H. (2020). Bindung, Verhalten und Lernen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (3. Aufl., S. 170–186). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- George, C., Main, M. & Kaplan, N. (1996). *Adult Attachment Interview*. University of California, Berkley, CA.
- GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. (2024). *Demographische Standards*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Methoden/Demografische-Regionale-Standards/Downloads/demografische-standards-2024.pdf?__blob=publicationFile
- Gillam, S. L., Holbrook, S. & Kamhi, A. G. (2021). Developmental Language Disorder. In J. Damico, N. Müller & M. J. Ball (Eds.), *The handbook of language and speech disorders* (Blackwell handbooks in linguistics, pp. 171–191). Hoboken NJ: Wiley-Blackwell.
- Gloger-Tippelt, G. (2003). Entwicklungswege zur Repräsentation von Bindung bei sechsjährigen Kindern-Fallbeispiele. In H. Scheuerer-Engelisch (Hrsg.), *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention* (S. 193–222). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gloger-Tippelt, G. (2022). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (5. Aufl., S. 82–109). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gloger-Tippelt, G. & Kappler, G. (2016). Narratives of attachment in middle childhood: do gender, age, and risk-status matter for the quality of attachment? *Attachment & Human Development*, 18(6), 570–595. <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1194440>
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2016). *Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2019). *Trainingsmaterial für die Durchführung und Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung (GEV-B)*.
- Gloger-Tippelt, G. & Schlager, C. (2017). Generalisierte Bindung im Vergleich zur personenspezifischen Bindung zu Mutter und Vater bei fünf- bis achtjährigen Kindern. In P. Zimmermann, G. Spangler, W. Mertens & L. Ahnert (Hrsg.), *Feinfühliges Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe* (S. 207–225). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Gloger-Tippelt, G., Vetter, J. & Rauh, H. (2000). Untersuchungen mit der „Fremden Situation“, in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 87–98.
- Gloger-Tippelt, G., Ziegenhain, U., Künster, A. K. & Izat, Y. (2014). Entwicklungspsychologische Beziehungstherapie (EBT) 4–10 – Ein bindungsorientiertes psychotherapeutisches Modul zur Förderung der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern im Vor- und Grundschulalter. *Psychotherapie Forum*, 19(2), 50–59.
- Glück, C. W. (2007). Pragmatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 247–253). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6-10* (2. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Glück, C. W. & Elsing, C. (2014). Semantisch-lexikalische Störungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 204–209). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Glück, C. W., Janke, B., Becker, E., Berg, M. [Margit], Butz, A., Hatz, H. et al. (2014). Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ* (Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 1, S. 402–415). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grimm, H. (2015). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3; 0-5; 11 Jahre). Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2000). *SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (2;0-2;11 Jahre). Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 502–534). Weinheim: Beltz PVU.

- Groh, A. M. & Narayan, A. J. (2019). Infant Attachment Insecurity and Baseline Physiological Activity and Physiological Reactivity to Interpersonal Stress: A Meta-Analytic Review. *Child Development*, 90(3), 679–693.
- Grohnfeldt, M. (2012). *Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Grossmann, K. (2012). Die Geschichte der Bindungsforschung: Von der Praxis zur Grundlagenforschung und zurück. In G. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K.P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 29–52). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Grossmann, K.E. (2022). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (5. Aufl., S. 21–41). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2001). Die Bedeutung sprachlicher Diskurse für die Entwicklung internaler Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (S. 75–101). Bern: Hogrefe Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2023). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Grossmann, K. (2019). Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 191–202). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2009). Die Erfassung psychischer Sicherheit und Unsicherheit in der mittleren Kindheit. Unterschied in der "Konstruktiven Internalen Kohärenz" als ein Merkmal sicherer und unsicherer Bindungsqualitäten. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 139–174). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hachul, C. (2015). Frühe Auffälligkeiten der Sprachentwicklung. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Kleinkindphase* (S. 81–99). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Haid, A. & Löffler, C. (2020). Kindlicher Spracherwerb. In C. Löffler, F. Vogt & A. Haid (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (Frühpädagogik, 2. Aufl., S. 18–40). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Händel-Rüdinger. (2015). Frühkindlicher Erzählerwerb – Am Anfang steht das Happy End. Therapeutische Grundhaltung der unterstützenden Ko-Konstruktion. *Logos*, 23(2), 100–105.

- Hasselhorn, M. (2020). Geleitwort. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. V–VI). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hedderich, J. & Sachs, L. (2020). Hypothesentest. In J. Hedderich & L. Sachs (Hrsg.), *Angewandte Statistik. Methodensammlung mit R* (17. Aufl., S. 454–814). Berlin: Springer Spektrum. Verfügbar unter:
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-62294-0_7
- Heidler, M.-D. (2013). Spracherwerb: Die Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Interaktion. *Logos*, 21(1), 36–42.
- Hendrick, D. L., Prather, M. & Tobin, A. R. (1984). *Sequenced inventory of communication development (SICD)-revised edition*. Austin, Texas: Pro Ed Verlag.
- Hesse, E. & Main, M. (2017). Desorganisiertes Bindungsverhalten bei Kleinkindern, Kindern und Erwachsenen. Zusammenbruch von Strategien des Verhaltens und der Aufmerksamkeit. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (4. Aufl., S. 219–248). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Himmel, R. M. (2022). *Validierung eines Screening-Instruments für die Frühen Hilfen – die Skala elterlicher Feinfühligkeit (SeF)*. Dissertation. Universitätsklinikum Ulm, Ulm.
- Hirsh-Pasek, K. & Burchinal, M. (2006). Mother and Caregiver Sensitivity Over Time: Predicting Language and Academic Outcomes With Variable- and Person-Centered Approaches. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 449–485.
<https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0027>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73(2), 418–433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>
- Hoffmann, V. & Schäfer, K. (2020). *Kindliche Hörstörungen. Diagnostik – Versorgung – Therapie* (Praxiswissen Logopädie). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

- Holl, J., Vidalón Blachowiak, T., Wiehmann, J. & Taubner, S. (2020). Die Folgen institutioneller Krippenbetreuung auf die kindliche Entwicklung – ein systematisches Review. *Forum der Psychoanalyse*, 36(4), 403–423. <https://doi.org/10.1007/s00451-020-00416-3>
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Igualada, A., Bosch, L. & Prieto, P. (2015). Language development at 18 months is related to multimodal communicative strategies at 12 months. *Infant Behavior & Development*, 39, 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.02.004>
- Itel, N. & Haid, A. (2020). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In C. Löffler, F. Vogt & A. Haid (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (Frühpädagogik, 2. Aufl., S. 49–57). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ittel, A., Raufelder, D. & Scheithauer, H. (2014). Soziale Lerntheorien. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 330–353). Berlin: Springer VS.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Joye, N., Broc, L., Olive, T. & Dockrell, J. E. (2019). Spelling Performance in Children with Developmental Language Disorder: A Meta-Analysis across European Languages. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 129–160. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1491584>
- Julius, H. (2003). Bindungsorganisation und kindliches Narrativ. In H. Scheuerer-Englisch (Hrsg.), *Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention* (S. 223–239). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Julius, H. (2009a). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13–26). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Julius, H. (2009b). Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter – Der Separation Anxiety Test (SAT). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 121–137). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Julius, H. (2014). Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. *Behinderte Menschen*, 37(6), 3–20.
- Julius, H., Langer, J., Matthes, E. & Uvnäs-Moberg, K. (2020a). Bindungsgeleitete Pädagogik. *phpublico Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung*, 2(6), 7–26.
- Julius, H., Uvnäs-Moberg, K. & Ragnarsson, S. (2020b). *Am Du zum Ich. Bindungsgeleitete Pädagogik: das CARE®-Programm*. Reykjavik: kerlingarhóll.
- Jungmann, T. (2009). Sprach und Kommunikation im Fokus: Die Klientel und seine Förderbedürfnisse. In C. Lücking, C. Reichenbach, C. Leyendecker, B. Lindmeier, T. Jungmann & T. Albers (Hrsg.), *Praxis konkret im (Förder-)Schulalltag. Förderung von Kindern mit Förderbedarf in der körperlich-motorischen, sozial-emotionalen, sprachlich-kommunikativen und geistigen Entwicklung* (S. 61–74). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Jungmann, T. (2012). *Praxis der Sprach- und Kommunikationsförderung*. Dortmund: Borgmann Media.
- Jungmann, T. (2014). Sprache. In A. Lohaus & M. Glüer (Hrsg.), *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention* (S. 161–182). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Jungmann, T. (2017). Sprach- und Literacyerwerb. In F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (S. 40–63). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Jungmann, T. (2019a). *Bindungstheorie*. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Bindungstheorie>
- Jungmann, T. (2019b). *Feinfühligkeit*. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Feinfuehligkeit>
- Jungmann, T. (2019c). *Sprachentwicklungstest*. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Sprachentwicklungstest>
- Jungmann, T. (2020). Sprachförderung in Kindertagesstätten. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 309–329). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Jungmann, T., Adamaszek, K. & Kolanowski, M. (2008). Prävention, die in der Schwangerschaft beginnt – das Modellprojekt Pro Kind und Familien und Familienhebammen in Niedersachsen und Bremen: Kooperation statt Konkurrenz. *Hebammenforum*, 7(1), 25–28.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Jungmann, T. & Koch, K. (2017a). Einleitung. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (Psychologie in Bildung und Erziehung, S. 1–8). Wiesbaden: Springer.
- Jungmann, T. & Koch, K. (Hrsg.). (2017b). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (Psychologie in Bildung und Erziehung). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10270-8>
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (Frühpädagogik, 2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2020). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden* (5. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- Kain, W. & Perner, J. (2007). Theory of Mind. In L. Kaufmann, H.-C. Nuerk, K. Konrad & K. Willmes-von Hinckeldey (Hrsg.), *Kognitive Entwicklungsneuropsychologie* (S. 344–361). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kaiser, S. (2020). *Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren. Ein Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte* (Research). Wiesbaden, München: Springer Fachmedien; Springer Verlag; Ciando.
- Kannengieser, S. (2017). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien* (Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 3, S. 58–73). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kannengieser, S. (2023). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (5. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Kany, W. & Schöler, H. (2014a). Skinner und Chomsky: zwei Protagonisten der Spracherwerbsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 486–501). Berlin: Springer VS.
- Kany, W. & Schöler, H. (2014b). Theorien zum Spracherwerb. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 468–485). Berlin: Springer VS.
- Kaplan, N. R. (1987). *Individual differences in six-year-olds' thoughts about separation: Predicted from attachment to mother at one year*. Berkley, CA.
- Kauschke, C. (2007). Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit*, 52(1), 4–16.

- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze* (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 45). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Kauschke, C. (2015). Frühe Entwicklung lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Kleinkindphase* (S. 3–14). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Kauschke, C., Dörfler, T., Sachse, S. & Siegmüller, J. (2023). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. + PDSS online* (3. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C. et al. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen – eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31(2), 84–102.
- Kauschke, C. & Rothweiler, M. (2007). Lexikalisch-semantische Entwicklungsstörungen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 239–247). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kauschke, C., Schmidt, H. & Tenhagen, A. (2022). Meilensteine der Grammatikentwicklung im dritten Lebensjahr. Eine Untersuchung anhand elizitierter Sprachproduktion mit einem neu entwickelten Analyseverfahren. *Forschung Sprache*, 10(1), 15–31.
- Keilmann, A. (2018). Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. In K. Götte, T. Nicolai, W. Anderhuber, D. Bassler, P. Baumeister, K. H. Brisch et al. (Hrsg.), *Pädiatrische HNO-Heilkunde* (2. Aufl., S. 447–470). München: Elsevier.
- Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 163–177). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelly, K. R. (2011). *The Influence of Attachment on Mother-Child Narrative Co-Construction and Young Children's Narrative Abilities*. Dissertation. University of California, Los Angeles.
- Kelly, K. R. (2015). Insecure attachment representations and child personal narrative structure: Implications for delayed discourse in preschool-age children. *Attachment & Human Development*, 17(5), 448–471. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1076011>

- Kerns, K. A. & Brumariu, L. E. (2016). Attachment in Middle Childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 349–365). New York: The Guilford Press.
- Khomsy, A. (2001). *ELO: évaluation du langage oral*. Paris: ECPA, Les Editions du Centre de psychologie appliquée.
- Kidd, E., Lieven, E. V. & Tomasello, M. (2010). Lexical frequency and exemplar-based learning effects in language acquisition: evidence from sentential complements. *Language Sciences*, 32(1), 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2009.05.002>
- Kiese, C. & Kozielski, P. M. (1996). *Aktiver Wortschatztest für drei-bis sechsjährige Kinder (AWST 3–6)* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kiese-Himmel, C. (2020). Sprachstandserfassung im Alter von 3-6. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 177–203). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Kindler, H. (2019). Geschlechtsbezogene Aspekte der Bindungsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 281–296). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Kißgen, R. (2009). Kontinuität und Diskontinuität von Bindung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (65-83). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kissgen, R., Franke, S., Susewind, M. & Krischer, M. (2021). Attachment Representation and Emotion Recognition Ability in Children with ADHD and Their Parents: A Study Protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052277>
- Klann-Delius, G. (2016). *Spracherwerb* (Bd. 321, 3. Aufl.). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Klann-Delius, G. (2017). Bindung und Sprache in der Entwicklung. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (4. Aufl., S. 87–107). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Klann-Delius, G. (2022). Die sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (5. Aufl., S. 162–174). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Klann-Delius, G. & Hofmeister, C. (1997). The Development of Communicative Competence of Securely and Insecurely Attached Children in Interactions with Their Mothers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(1), 69–88. <https://doi.org/10.1023/a:1025012221407>
- Köhler-Dauner, F. (2020). *Einfluss mütterlicher Interaktionsqualität auf die Stressreaktivität von Säuglingen und Kleinkindern*. Dissertation. Universität Ulm, Ulm.
- König, L., Gloger-Tippelt, G. & Zweyer, K. (2007). Bindungsverhalten zu Mutter und Vater und Bindungsrepräsentation bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56(5), 445–462. <https://doi.org/10.25656/01:3053>
- Korntheuer, P., Lissmann, I. & Lohaus, A. (2007). Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 180–189. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.3.180>
- Korntheuer, P., Lissmann, I. & Lohaus, A. (2010). Wandel und Stabilität: Längsschnittliche Zusammenhänge zwischen Bindungssicherheit und dem sprachlichen und sozialen Entwicklungsstand. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(1), 1–20. <https://doi.org/10.2378/peu2010.art01d>
- Krappmann, L. (2012). Bindungsforschung und die Praxis der Kinder- und Familienhilfe. In G. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 9–13). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kriener-Neumann, M. & Langer, J. (2021). *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung*. Bonn: Socialnet. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Geschichtenergaenzungsverfahren-zur-Bindung>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis. An introduction to its methodology* (4th Ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Kruse-Heine, M. & Künne, T. (2013). *Sprache – Beziehung – Selbstkompetenz* (Nifbe-Themenheft, Bd. 18). Osnabrück: Nifbe.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf

- Künster, A. K. & Ziegenhain, U. (2014). Elterliche Feinfühligkeit und kindliche Entwicklung–die Skala elterlicher Feinfühligkeit als Praxistool zur Beratung junger Eltern. *Sage-femme. ch*, (3), 22–27.
- Langen-Müller, U. de, Kauschke, C., Kiese-Himmel, C., Neumann, K. & Noterdaeme, M. (2011). *Interdisziplinäre S2k-Leitlinie. Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES) unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Interdisziplinäre S2 K-Leitlinie.* Verfügbar unter: https://dgpp.de/cms/media/download_gallery/S2k-LL-SES.pdf
- Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Langer, J. (2022). Sprachentwicklung im Kontext von Bindung und Implikationen für die frühe Sprachförderung. In F. Piegsda, K. Bianchy, P.-C. Link, C. Steinert & S. Jurkowski (Hrsg.), *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation* (S. 311–324). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Langer, J., Meindl, M. & Jungmann, T. (2022). Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(3), 185–199.
- Lautenschläger, T., Sachse, S., Buschmann, A. & Bockmann, A.-K. (2020). Folgeprobleme und begleitende Auffälligkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 253–280). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F. & Arsenio, W. F. (2002). Parent child emotion communication attachment and affective narratives. *Attachment & Human Development*, 4(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/14616730210123157>
- Lemche, E., Kreppner, J. M., Joraschky, P. & Klann-Delius, G. (2007). Attachment organization and the early development of internal state language: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 252–262. <https://doi.org/10.1177/0165025407076438>
- Lengning, A. & Lüpschen, N. (2019). *Bindung* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Licata, M., Kristen, S., Thoermer, C. & Sodian, B. (2013). Die Bedeutung der frühen mütterlichen Mind-mindedness für die Entwicklung der Empathiefähigkeit von zweijährigen Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(2), 77–90. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000082>
- Linberg, A., Freund, J.-D. & Mann, D. (2017). Bedingungen sensitiver Mutter-Kind-Interaktionen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Liszkowski, U. (2015). Kommunikative und sozial-kognitive Voraussetzungen des Spracherwerbs. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Kleinkindphase* (S. 27–38). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Locke, J. L. (1997). A Theory of Neurolinguistic Development. *Brain and Language*, 58(2), 265–326. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1791>
- Löffler, C., Vogt, F. & Haid, A. (Hrsg.). (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (Frühpädagogik, 2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lohaus, A., Ball, J. & Lissmann, I. (2022). Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (5. Aufl., S. 147–161). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L. & Kennison, S. M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development and Care*, 179(7), 919–929. <https://doi.org/10.1080/03004430701590241>
- Lu, T., Posada, G. E., Trumbell, J. M. & Anaya, L. (2018). V. Maternal sensitivity and co-construction skills: concurrent and longitudinal associations with preschoolers' secure base behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 83(4), 74–90. <https://doi.org/10.1111/mono.12392>
- Ludmer Nofech-Mozes, J. A., Jamieson, B., Gonzalez, A. & Atkinson, L. (2020). Mother-infant cortisol attunement: Associations with mother-infant attachment disorganization. *Development and Psychopathology*, 32(1), 43–55. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001396>
- Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Lytle, S. R. & Kuhl, P. K. (2018). Social Interaction and Language Acquisition: Toward a Neurobiological View. In E. M. Fernández & H. S. Cairns (Eds.), *The handbook of psycholinguistics* (Blackwell handbooks in linguistics, pp. 615–634). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Main, M. (2017). Organisierte Bindungskategorien von Säugling, Kind und Erwachsenen. Flexible bzw. unflexible Aufmerksamkeit unter bindungsrelevantem Streß. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (4. Aufl., S. 165–218). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Main, M. (2019). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 120–139). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 66–104.
- Marvin, R. S., Britner, P. A. & Russel, B. S. (2016). Normative Development. The Ontogeny of Attachment in Childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 273–290). New York: The Guilford Press.
- Mayer, A. & Gaigulo, D.-K. (2022). Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 463–478). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Neuausgabe). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- McCabe, A., Peterson, C. & Connors, D. M. (2006). Attachment security and narrative elaboration. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 398–409. <https://doi.org/10.1177/0165025406071488>
- McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42(4), 373–387. <https://doi.org/10.1002/pits.20064>
- Mehlem, U. (2024). *Schriftspracherwerb. Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M. et al. (Hrsg.). (2015). *Einführung in die germanistische Linguistik* (3. Aufl.). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Meins, E. (1997). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Meins, E. (1998). The effects of security of attachment and maternal attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant and Child Development*, 21(2), 237–252.
- Meins, E., Bureau, J.-F. & Fernyhough, C. (2018). Mother-Child Attachment From Infancy to the Preschool Years: Predicting Security and Stability. *Child Development*, 89(3), 1022–1038. <https://doi.org/10.1111/cdev.12778>
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J. & Clark-Carter, D. (2001). Security of Attachment as a Predictor of Symbolic and Mentalising Abilities: A Longitudinal Study. *Social Development*, 7(1), 1–24. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00047>
- Meins, E. & Russell, J. (1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 63–76. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00725.x>
- Melchers, P. & Preuß, U. (1991). *Kaufman Assessment Battery for Children, Deutsche Version (K-ABC)*. Amsterdam: Swets Test Services.
- Meltzoff, A. N. & Williamson, R. A. (2013). Imitation: Social, cognitive, and theoretical perspectives. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology. Vol. 1. Mind and body* (pp. 651–682). Oxford: Oxford University Press.
- Melzer, J. & Assoudi, L. (2018). Sprachdiagnostik mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 3, S. 146–153). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Meyer, T., Quittan, M. & Rauch, A. (2017). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). In R. Crevenna (Hrsg.), *Kompendium Physikalische Medizin und Rehabilitation. Diagnostische und therapeutische Konzepte* (4. Aufl., S. 72–88). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

- Minde, K. (2019). Bindung und emotionale Probleme bei Kleinkindern: Diagnose und Therapie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 361–374). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Möller, D. & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 34(2), 84–91. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1253430>
- Möller, D. & Spreen-Rauscher, M. (2009). *Frühe Sprachintervention mit Eltern. Schritte in den Dialog* (Forum Logopädie). Stuttgart: Thieme.
- Moss, E. & St. Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863–874.
- Murray, A. D. & Yingling, J. L. (2000). Competence in Language at 24 Months: Relations with Attachment Security and Home Stimulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 133–140.
- Mußmann, J. (2012). Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogik in Berlin*, 12(1), 4–22.
- Mußmann, J. (2020). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule* (2. Aufl.). München: utb; Ernst Reinhardt Verlag.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuhauser, A., Ramseier, E., Schaub, S., Burkhardt, S. C. A. & Lanfranchi, A. (2018). Mediating role of maternal sensitivity: Enhancing language development in at-risk families. *Infant Mental Health Journal*, 39(5), 522–536. <https://doi.org/10.1002/imhj.21738>
- Neumann, K., Keilmann, A., Rosenfeld, J., Schönweiler, R., Zaretsky, Y. & Kiese-Himmel, C. (2009). Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern. Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (gekürzte Fassung). *Kindheit und Entwicklung*, 18(4), 222–231.
- Newbury, D. F., Gibson, J. L., Conti-Ramsden, G., Pickles, A., Durkin, K. & Toseeb, U. (2019). Using Polygenic Profiles to Predict Variation in Language and Psychosocial Outcomes in Early and Middle Childhood. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 62(9), 3381–3396.
- Nicely, P., Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1999). Mother's attuned responses to infant affect expressivity promote earlier achievement of language milestone. *Infant Behavior and Development*, 22(4), 557–568. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(00\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(00)00023-0)

- Noterdaeme, M. (2008). Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, (3), 38–49.
- Noterdaeme, M. (2020). Definition und Klassifikation von Sprachstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 239–252). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Opie, J. E., McIntosh, J. E., Esler, T. B., Duschinsky, R., George, C., Schore, A. et al. (2020). Early childhood attachment stability and change: a meta-analysis. *Attachment & Human Development*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1800769>
- Oppenheim, D. (2006). Child, parent, and parent-child emotion narratives: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 18, 771–790. <https://doi.org/10.1017/S095457940606038X>
- Papoušek. (2001). Intuitive elterliche Kompetenzen – Ressource in der präventiven Eltern-Säuglings-Beratung und –psychotherapie. *Frühe Kindheit*, 4(1), 4–10.
- Papoušek & Papoušek, M. (1985). Der Beginn der sozialen Integration nach der Geburt. Krisen oder Kontinuitäten? *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 133(12), 425–429.
- Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber Verlag.
- Papoušek, M. (2010). Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Die Sprache des Säuglings im Entwicklungskontext der Zwiesprache mit den Eltern. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Der Säugling – Bindung, Neurobiologie und Gene. Grundlagen für Prävention, Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 168–184). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Papoušek, M. (2013). Anfänge des Spracherwerbs im Entwicklungskontext der frühen Eltern-Kind-Kommunikation. In T. A. Hellbrügge (Hrsg.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie* (S. 13–38). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Papoušek, M. (2014). Kommunikation und Sprachentwicklung im ersten Lebensjahr. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (2. Aufl., S. 69–80). Berlin: Springer Verlag.

- Papoušek, M. (2018). Bindungssicherheit und Intersubjektivität. Gedanken zur Vielfalt vorsprachlicher Kommunikations- und Beziehungserfahrungen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie* (5. Aufl., S. 61–90). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Pauen, S. & Vonderlind, E. (2021). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter* (Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Bd. 3, 2. Aufl., S. 3–22). Heidelberg: Springer Verlag.
- Petermann, F. (2016). Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 131–134.
- Petermann, F. (2018). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petermann, F., Melzer, J. & Rißling, J.-K. (2016). *Sprachdiagnostik im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag. <https://doi.org/10.1026/02756-000>
- Petermann, F., Ricken, G., Fritz, A., Schuck, K. D. & Preuß, U. (2014). *WPPSI-III. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Third Edition*. München: Pearson.
- Petermann, F., Rißling, J.-K. & Melzer, J. (2016). *SET 3-5. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petermann, F., Stein, I. A. & Macha, T. (2004). *Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6-6*. Frankfurt am Main: Harcourt Test Services.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (Klinische Kinderpsychologie, Bd. 7, 3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Pickel, S. (2009). Die Triangulation als Methode in der Politikwissenschaft. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth & G. Pickel (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 517–542). Wiesbaden: Springer VS.
- Pomnitz, P. & Rupp, S. (2013). Lexikonentwicklung. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (S. 25–50). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Pötter, C. (2004). *Mutter-Kind-Beziehung und Sprachentwicklung. Die Bedeutung des Mutterischen für die frühkindliche Sprachentwicklung* (Philologia, Bd. 61). Hamburg: Kováč.

- Prizant, B. M., Wetherby, A. M. & Roberts, J. E. (1993). Communication Disorders in Infants and Toddlers. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 260–279). New York: Guilford Press.
- Ramírez, N. F., Lytle, S. R., Fish, M. & Kuhl, P. K. (2019). Parent coaching at 6 and 10 months improves language outcomes at 14 months: A randomized controlled trial. *Developmental Science*, 22(3), 1–14. <https://doi.org/10.1111/desc.12762>
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A. & Kuhl, P. K. (2014). Look who's talking: speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental Science*, 17(6), 880–891. <https://doi.org/10.1111/desc.12172>
- Rampp, G., Roesler, C. & Peter, J. (2020). Bindungsrepräsentationen, belastende Lebensereignisse und ADHS bei Jungen im Alter von 6 bis 10 Jahren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69(1), 40–59. <https://doi.org/10.13109/prkk.2020.69.1.40>
- Rau, M. L. (2009). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben* (2. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Rauh, H. (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 149–224). Weinheim: Beltz PVU.
- Rauh, H. (2014). Erkenntnisse aus der vorsprachlichen Kommunikationsentwicklung. Anregungen für die Frühförderung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 33(4), 194–218.
- Rauh, H. (2015). Frühe vorsprachliche Kommunikationsprozesse als Basis für gesunde Kindesentwicklung. *BVKJ Schwerpunktheft 2015*, 39–44.
- Rauh, H. (2018). Erste Bindung (12-13 Monate). In M. Stokowy & N. Sahhar (Hrsg.), *Bindung und Gefahr. Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung* (Therapie & Beratung, 2. Aufl., S. 33–56). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2020). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte* (2. Aufl.). Münschen, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rennecke, L., Melzer, J., Ronniger, P. & Petermann, F. (2019). Sensitivität und Spezifität des Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren. *Sprache · Stimme · Gehör*, 43(01), 53–59. <https://doi.org/10.1055/a-0752-6243>

- Rice, M. L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* (pp. 111–128). Berlin: De Gruyter.
- Rinker, T. & Sachse, S. (2015). Neurophysiologische Befunde zur frühen Sprachwahrnehmung. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Kleinkindphase* (S. 15–25). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Roch, S. (2017). Der Mixed-Methods-Ansatz. In J. Winkel, W. Fichten & K. Großmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg* (S. 95–110). Flensburg.
- Rohlfing, K. (2019). *Frühe Sprachentwicklung*. Stuttgart: utb.
- Rommel, A., Hintzpeter, B. & Urbanski, D. (2018). Inanspruchnahme von Physiotherapie, Logopädie und Ergotherapie bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(4), 22–36.
- Ronniger, P., Rennecke, L., Petermann, F. & Melzer, J. (2022). Differenzierungsfähigkeit des Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 170(5), 422–429. <https://doi.org/10.1007/s00112-019-00795-w>
- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung*, 5(2), 66–72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254>
- Rothweiler, M. (2015). Spracherwerb. In J. Meibauer, U. Demske, J. Geilfuß-Wolfgang, J. Pafel, K. H. Ramers, M. Rothweiler et al. (Hrsg.), *Einführung in die germanistische Linguistik* (3. Aufl., S. 255–297). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Rothweiler, M. & Kauschke, C. (2007). Lexikalischer Erwerb. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 42–57). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rozga, A., Hesse, E., Main, M., Duschinsky, R., Beckwith, L. & Sigman, M. (2018). A short-term longitudinal study of correlates and sequelae of attachment security in autism. *Attachment & Human Development*, 20(2), 160–180. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1383489>
- Rupp, S. (2013). *Semantisch-Lexikalische Störungen Bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz* (Praxiswissen Logopädie). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

- Sachsse, U. (2003). Man kann bei der Wahl seiner Eltern gar nicht vorsichtig genug sein – Zur biopsychosozialen Entwicklung der Bewältigungssysteme für Distress beim Homo sapiens. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(8), 578–594.
- Salisch, M. von, Hormann, O., Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (2021). *Fühlen, Denken, Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (Sprachliche Bildung, Bd. 7). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2023). Pragmatische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (Bd. 8714, 2. Aufl., S. 227–298). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sarimski, K., Röttgers, M. & Hintermair, M. (2015). Pragmatische Kompetenzen und sozial-emotionale Probleme spracherwerbsgestörter Kinder. Eine Studie mit Kindern im Primarbereich. *Logos*, 23(2), 84–92. <https://doi.org/10.7345/prolog-1502084>
- Sassenroth-Aebischer, S. (2009). Von der Bindung zur Trennung zur Sprache. Eine Untersuchung der Trennungssituationen in der logopädischen Frühtherapie. *Interdisziplinär*, 17(3), 172–181.
- Scharff Rethfeldt, W. & Heinzelmann, B. (2023). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schecker, M., Henninghausen, K., Christmann, G., Kohls, G., Maas, V., Rinker, T. et al. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 190–212). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Scheuerer-Englisch, H. (2012). Wege zur Sicherheit. Bindungsgeleitete Diagnostik und Intervention in der Erziehungs- und Familienberatung. In G. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 315–345). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schickhardt, C. (2012). Zum Begriff des Kindes. In C. Schickhardt (Hrsg.), *Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder* (S. 21–29). Paderborn: mentis Verlag. https://doi.org/10.30965/9783897859593_004
- Schiefele, C. (2012). *Die Bedeutung von Alltags- und Spielformaten für die Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. Eine empirische Vergleichsstudie über vier Kinder* (Reihe Pädagogik, Bd. 46). Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss., 2011: Kinder mit Unterstützungsbedarf erweitern ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in Alltags- und Spielformaten. Freiburg: Centaurus.

- Schipolowski, S., Wilhelm, O. & Schroeders, U. (2016). 25. Sprachliche Fähigkeiten und Intelligenz. In J. Kilian (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 523–543). Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-027>
- Schleiffer, R. (2009). Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 39–63). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schmidt, H. M. & Fay, J. (2018). Lesen-und Schreibenlernen in der Fremde–Eine Übersicht nationaler und internationaler Vorgehensweisen. *Leseforum.ch*, 16(2), 1–20.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2023). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Schöler, H. (2013). Umschriebene/Spezifische Sprachentwicklungsstörungen: Definition, Prävalenz und Verlaufsmerkmale. In T. A. Hellbrügge (Hrsg.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie* (S. 83–99). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schöler, H. (2020). Spracherwerbstheorien. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 65–87). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Schöler, H. & Schakib-Ekbatan (2009). Sprachentwicklungsstörungen und Verarbeitungs- bzw. Lernstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Erscheinungsformen und Störungsbilder* (Bd. 2, 3. Aufl., S. 88–101). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schölmerich, A. & Lengning, A. (2022). Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (5. Aufl., S. 198–210). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schönauer-Schneider, W. (2014). Komplexität von Sprachstörungen und ihre Verbindungen zu Lern- und Verhaltensstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 103–109). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schönauer-Schneider, W. (2017). Sprachverständnisstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien* (Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 3, S. 74–85). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Schreyn-Dern, D. (2007). Morphosyntaktische Entwicklungsstörungen. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 232–238). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schulte-Busch, S. & Neitzel, I. (2021). *Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen* (Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Schulz, P. (2007). Verzögerte Sprachentwicklungsstörung: Zum Zusammenhang zwischen Late Talker, Late Bloomer und Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 178–190). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. J. Drügh & H.-H. Ewers (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155–172). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Schulze, C., Grosse, G. & Spreer, M. (2018). Erwerb pragmatischer Fähigkeiten und mögliche Störungen (im Kindesalter). In F. Liedtke & A. Tuchen (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik* (S. 177–185). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*, 10, 353–402.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2010). New directions in attachment theory and research. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(2), 163–172. <https://doi.org/10.1177/0265407509360899>
- Siegel, D. J. (2010). *Wie wir werden, die wir sind. Neurobiologische Grundlagen subjektiven Erlebens und die Entwicklung des Menschen in Beziehungen* (2. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Siegmüller, J. (2007). Sprachentwicklung. In L. Kaufmann, H.-C. Nuerk, K. Konrad & K. Willmes-von Hinckeldey (Hrsg.), *Kognitive Entwicklungsneuropsychologie* (S. 119–136). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Siegmüller, J. (2013). Kompensierter Dysgrammatismus. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (S. 103–132). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Skinner, B. F. (1953). *Selections from Science and Human Behavior*. New York, NY: The Free Press.

- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B. & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 759–765. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>
- Sodian, B. (2008). Entwicklung des Denkens. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 436–479). Weinheim: Beltz PVU.
- Spangler, G. (2012). Die Psychologie der Bindung: Ebenen der Bindungsorganisation. In G. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 157–177). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Spangler, G. (2017). Hat die Feinfühligkeit biologische Grundlagen? In P. Zimmermann, G. Spangler, W. Mertens & L. Ahnert (Hrsg.), *Feinfühligkeit. Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe* (S. 17–42). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Spangler, G. (2019). Die Rolle kindlicher Verhaltensdispositionen für die Bindungsentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (8. Aufl., S. 178–190). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Spieker, S. J., Nelson, D. C., Petras, A., Jolley, S. N. & Barnard, K. E. (2003). Joint influence of child care and infant attachment security for cognitive and language outcomes of low-income toddlers. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 326–344. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00034-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00034-1)
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spreer, M., Achhammer, B., Buschmann, A., Cook, S., Groba, A., Konerding, M. et al. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spreer, M. & Sallat, S. (2015). Pragmatikdiagnostik im Kindesalter. Überblick über einen vernachlässigten Bereich der Sprachdiagnostik. *Forum Logopädie*, 29(3), 12–19.
- Spreer, M. & Sallat, S. (2018). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 3, S. 342–350). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Sroufe, L. A. (2002). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527661>
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Mikrozensus 2022*. Verfügbar unter:
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/bevoelkerung-nichtdeutsch-laender.html>
- Stegmaier, S. (2008). *Grundlagen der Bindungstheorie*. Verfügbar unter:
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1722/>
- Stein, M. & Schnell, K. (2024). *Angewandte Improvisation in der Psychotherapie. Persönliche und soziale Kompetenzen spielerisch fördern*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Suchodoletz, W. v. (2004). Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* (S. 155–200). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Suchodoletz, W. v. (2013). *Sprech- und Sprachstörungen* (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 18). Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe Verlag.
- Suess, G. (2011). *Missverständnisse über Bindungstheorie. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Bd. 14). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Suess, G. & Burat-Hiemer, E. (2009). *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer* (Kinder fordern uns heraus). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Suess, G. & Zimmermann, P. (2012). Anwendung der Bindungstheorie und Entwicklungspathologie. Eine neue Sichtweise für Entwicklung und (Problem-) Abweichung. In G. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie* (2. Aufl., S. 241–270). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Szagun, G. (2007a). Grammatikentwicklung. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 29–42). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Szagun, G. (2007b). *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Szagun, G. (2016). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. & Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 72(3), 748–767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Baumwell, L. & Damast, A. M. (1996). Responsive Parenting in the Second Year- Specific Influences on Children's Language and Play. *Early Development and Parenting*, 5(4), 173–183.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y. & Song, L. (2014). Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121–126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Target, M., Fonagy, P. & Shmueli-Goetz, Y. (2011). Attachment representations in school-age children: The development of the child attachment interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29(2), 171–186. <https://doi.org/10.1080/0075417031000138433>
- Teufl, L., Deichmann, F., Supper, B. & Ahnert, L. (2020). How fathers' attachment security and education contribute to early child language skills above and beyond mothers: parent-child conversation under scrutiny. *Attachment & Human Development*, 22(1), 71–84. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589063>
- Thyen, U. & Simon, L. (2020). Frühe Förderung und Frühe Hilfen in Deutschland. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 168(3), 195–207.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67–87.
- Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. *Cognitive Development*, 10(1), 131–156. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90021-7)
- Tomasello, M. (2001). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cogl*, 11(1-2), 61–82. <https://doi.org/10.1515/cogl.2001.012>
- Tomasello, M. (2005). Beyond formalities: The case of language acquisition. *The Linguistic Review*, 22(2-4), 183–197. <https://doi.org/10.1515/tlir.2005.22.2-4.183>
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57(6), 1454–1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>

- Ulrich, T. (2017). *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und –therapeutische Methoden*. Habilitationsschrift. Universität zu Köln, Köln.
- Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sanchez-Azanza, V. A. & Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, Emotional and School Adjustment in Adolescents with and without Developmental Language Disorder (DLD) Is Related to Family Involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V. & Rieffe, C. (2018). Victimization, Bullying, and Emotional Competence: Longitudinal Associations in (Pre)Adolescents With and Without Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 61(8), 2028–2044.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387–403. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.3.387>
- Van Ijzendoorn, M. H., Dijkstra, J., Bus, A. G., Child, C. f., Studies, F., University, L. et al. (1995). Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis†. *Social Development*, 4(2), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00055.x>
- Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225–249. <https://doi.org/10.1017/S0954579499002035>
- Van Minnen, S. (2022). Ungestörter Spracherwerb - ein Überblick. In J. Siegmüller, H. Bartels & L. Höpfe (Hrsg.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (6. Aufl., S. 22–25). München: Elsevier.
- Viernickel, S. (2007). Bildung und Erziehung im Elementarbereich. *Kinder und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 52, 3–8.
- Voigt, F. (2013). Sprache und Kognition: eine Vielfalt von Beziehungen. In T. A. Hellbrügge (Hrsg.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie* (S. 68–79). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171–198). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Wahn, C. (2017). Semantisch-lexikalische Störungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien* (Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Bd. 3, S. 107–126). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Walper, S. & Vavrova, S. (2010). Bildungspsychologie des Säuglings- und Kleinkindalter. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 23–39). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment Patterns at Age Six in South Germany: Predictability from Infancy and Implications for Preschool Behavior. *Child Development*, 65(4), 1014–1027. <https://doi.org/10.2307/1131301>
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and Assessing Individual Differences in Attachment Relationships: Q-Methodology and the Organization of Behavior in Infancy and Early Childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 41. <https://doi.org/10.2307/3333826>
- Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 131–162). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2018). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl., S. 433–456). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weinrich, M. & Zehner, H. (2017). *Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Aussprachetherapie in Bewegung* (Praxiswissen Logopädie, 5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Weisleder, Adriana & Fernald, A. (2013). Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152.
- Welling, A. (2006). *Einführung in die Sprachbehindertenpädagogik* (Basiswissen der Sonder- und Heilpädagogik, Bd. 2609). München: Reinhardt Verlag.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und fröhlpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- WHO. (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/>

- WHO. (2017). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Verfügbar unter: https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICF/_node.html
- WHO. (2022). *ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision The global standard for diagnostic health information*. Verfügbar unter: <https://icd.who.int/en>
- Wienand, F. (2019). *Projektive Diagnostik bei Kindern, Jugendlichen und Familien. Grundlagen und Praxis – ein Handbuch* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Willinger, U., Brunner, E., Diendorfer-Radner, G., Sams, J., Sirsch, U. & Eisenwort, B. (2003). Behaviour in Children with Language Development Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 607–614. <https://doi.org/10.1177/070674370304800907>
- Wirts, C. (2011). *Kommunikation von und mit Kleinkindern im ersten Lebensjahr*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Wirts_2011.pdf
- Woerner, W., Müller, C. & Hasselhorn, M. (2017). Bedeutung und Berechnung der Prozentränge und T-Werte beim Erstellen von Testnormen: Anmerkungen und Empfehlungen. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Begabungen und Talente* (Bd. 15, S. 245–267). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wygotskij, L. S. (1986). *Denken und Sprechen* (Bd. 7368). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Yew, S. G. K. & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516–524. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Zach, U. (2018). Bindungsdiagnostik für Vorschulkinder. Das Preschool Attachment Assessment (PAA). In M. Stokowy & N. Sahhar (Hrsg.), *Bindung und Gefahr. Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung* (Therapie & Beratung, 2. Aufl., S. 57–85). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zaretsky, E., van Minnen, S., Lange, B. P. & Hey, C. (2022). Sprachstand vierjähriger monolingual deutscher Kinder. Eine Querschnittsanalyse. *Kindheit und Entwicklung*, 31(1), 52–59. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000363>
- Zellmer, S. (2008). *Kontinuität der Bindung. Bindungsentwicklung vom Vorschulalter bis zur mittleren Kindheit*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- Ziegenhain, U. (2020). Bindung im Kindes- und Jugendalter. In J. M. Fegert, F. Resch, P. L. Plener, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad et al. (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (Springer Reference Medizin, 3. Aufl., S. 1–14). Berlin: Springer Verlag.
- Ziegenhain, U., Kliemann, A. & Fegert, J. M. (2023). Bindung und Trennung. In J. M. Fegert, T. Meysen, H. Kindler, K. Chauviré-Geib, U. Hoffmann & E. Schumann (Hrsg.), *Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren* (S. 197–206). Berlin: Springer Verlag.
- Ziegenhain, U. & Steiner, M. (2019). Bindungsstörungen. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter* (Lehrbuch der Verhaltenstherapie, 2. Aufl., S. 317–333). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Zimmermann & Spangler, G. (2008). Bindung, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörungen in der frühen Kindheit: Entwicklungsbedingungen, Prävention und Intervention. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 689–704). Weinheim: Beltz PVU.
- Zimmermann, I. L., Steiner, V. G. & Pond, R. E. (1992). *PLS-3 Preschool Language Scale-3: Examiner's Manual*. New York: Psychological Corporation Harcourt Brace Jovanovich.
- Zollinger, B. (2016). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Sprachtherapie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie* (S. 235–251). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Modell einer parallelen Kombination qualitativer und quantitativer Forschung angelehnt an Roch (2017) und Pickel (2009).....	93
Abbildung 2:	Modell der parallelen Kombination qualitativer und quantitativer Forschung für die vorliegende Studie, angelehnt an Roch (2017) und Pickel (2009); (Reihenfolge der Auswertung des GEV-B (a und b) und der Analyse der Geschichtenergänzungen (c und d).....	94
Abbildung 3:	Anzahl der Kinder mit und ohne Geschwister sowie Anzahl der Geschwister, n = 47	96
Abbildung 4:	Platz der Kinder in der Geschwisterreihenfolge, n = 47	97
Abbildung 5:	Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Stichprobe, n = 49	146
Abbildung 6:	Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Stichprobe getrennt nach Geschlecht, n = 49.....	147
Abbildung 7:	Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Stichprobe (C+D bei D), n = 49.....	148
Abbildung 8:	Verteilung der Bindungsrepräsentationen in der Stichprobe getrennt nach Geschlecht (C+D bei D), n = 49	149
Abbildung 9:	Häufigkeit der erreichten Bindungssicherheitswerte im GEV- B	152
Abbildung 10:	Eigene Abbildung der vier Hypothesen zum kausalen Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Sprachkompetenz von van Ijzendoorn et al. (1995)	187
Abbildung 11:	Modell zur elterlichen Feinfühligkeit und deren Einfluss auf die Bindungs- und Sprachentwicklung beim Kind.....	191

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verteilung der Bindungsrepräsentationen in verschiedenen Studien	62
Tabelle 2:	Übersicht über die Untertests des Sprachstandserhebungstests SET 3-5 mit den zugehörigen Sprachkomponenten	108
Tabelle 3:	Übersicht über die Untertests des Sprachstandserhebungstests SET 5- 10 mit den zugehörigen Sprachkomponenten	109
Tabelle 4:	Übersicht der auf den Sprachebenen zusammengeführten Untertests des SET 3-5 und SET 5-10	110
Tabelle 5:	Kodierleitfaden zur qualitativen Sprachanalyse der Geschichtenergänzungen (GEV-B)	125
Tabelle 6:	Verteilung der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten nach verschiedenen Parametern.....	139
Tabelle 7:	Durchschnittliche T-Werte in den Untertests des SET 3-5 für n = 37 Kinder	140
Tabelle 8:	Durchschnittliche T-Werte in den Untertests des SET 5-10 für n = 12 Kinder	141
Tabelle 9:	Erreichte Mittelwerte und Standardabweichungen des durchschnittlichen Gesamt-T-Wertes auf den Sprachebenen im SET 3-5 und SET 5-10	142
Tabelle 10:	Erreichte Mittelwerte und Standardabweichungen auf den Sprachebenen im SET 3-5 und SET 5-10 für die Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten	142
Tabelle 11:	Anzahl der Codes pro Sprachebene, Anzahl der vergebenen Codes pro Sprachebene und Mittelwert der sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den Sprachebenen, n = 49	143
Tabelle 12:	Häufigkeit der in der Studie vergebenen Codes insgesamt.....	144
Tabelle 13:	Verteilung der Bindungsrepräsentationen in den verschiedenen Altersgruppen, n = 49	147
Tabelle 14:	Verteilung der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen nach verschiedenen Parametern ...	150
Tabelle 15:	Mittelwerte der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen im SET 3-5 und SET 5-10 auf den Sprachebenen und Zusammenhänge der Werte.....	154

Tabelle 16: Mittelwerte der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen in den Untertests des MSVK Personenbezogene Sprachzuordnung (PS) und Situationsbezogene Sprachzuordnung (SS) und Zusammenhänge der Werte, n = 49.....	155
Tabelle 17: Mittelwerte der sicher und unsicher gebundenen Kinder im SET 3-5 und SET 5-10 auf den einzelnen Sprachebenen.....	158
Tabelle 18: Verteilung der sicher und unsicher gebundenen Kinder in den Gruppen der Kinder mit und ohne sprachliche Auffälligkeiten und Zusammenhang der Werte, n = 49.....	161
Tabelle 19: Erreichte Mittelwerte der sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen und Zusammenhänge zu den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen beim Geschichtenerzählen, n = 49.....	164
Tabelle 20: Erreichte Mittelwerte der spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter und Zusammenhänge zu den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen beim Geschichtenerzählen, n = 49.....	165
Tabelle 21: Erreichte Mittelwerte der sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen zu den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder beim Geschichtenerzählen, n = 49.....	168
Tabelle 22: Unterschiede zwischen den sicher und unsicher gebundenen Kindern in Bezug auf die sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen beim Geschichtenerzählen, n = 49.....	169
Tabelle 23: Unterschiede zwischen den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen in Bezug auf die sprachlichen Auffälligkeiten pro 100 Wörter auf den vier Sprachebenen beim Geschichtenerzählen, n = 49.....	170
Tabelle 24: Unterschiede zwischen den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder in Bezug auf die spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter beim Geschichtenerzählen, n = 49.....	171
Tabelle 25: Unterschiede zwischen den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsstrategien in Bezug auf die spezifischen sprachlichen Auffälligkeiten (Codes) pro 100 Wörter beim Geschichtenerzählen, n = 49.....	174
Tabelle 26: Zusammenfassung der Ergebnisse dieser empirischen Studie.....	178

- Tabelle 27:** Verteilung der Kinder mit und ohne phonetische(r) und phonologische(r) Störung in den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder und Zusammenhang, n = 49.....X
- Tabelle 28:** Verteilung der Kinder mit und ohne phonetische(r) Störung in den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder und Zusammenhang, n = 49.....X
- Tabelle 29:** Verteilung der Kinder mit und ohne phonologische(r) Störung in den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder und Zusammenhang, n = 49.....XI
- Tabelle 30:** Verteilung der Kindern mit und ohne phonetische(r) sowie phonologische(r) Störung in den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen und Zusammenhang, n = 49.....XI
- Tabelle 31:** Verteilung der Kinder mit und ohne Artikulationsstörung in den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen und Zusammenhang, n = 49.....XI
- Tabelle 32:** Verteilung der Kinder mit und ohne phonologische(r) Störung in den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen und Zusammenhang, n = 49.....XII

Abkürzungsverzeichnis

α	Cronbachs Alpha
AQS	Attachment Q-Sort
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
bzw.	beziehungsweise
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition
Ed.	Editor
Eds.	Editors
et. al	et alii bzw. et aliae
FST	Fremde-Situations-Test
ggf.	gegebenenfalls
GEV-B	Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder
Hrsg.	Herausgeber
ICD-11	International Classification of Diseases, 11th Revision
ICF	International Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
Kap.	Kapitel
M	Mittelwert
mind.	mindestens
MSVK	Marburger Sprachverständnistests für Kinder
n	Gruppengröße
N	Stichprobenumfang
p	Signifikanzniveau
pp.	pages

PPVT-R	Peabody Picture Vocabulary Test – Revidet
<i>r</i>	Korrelationskoeffizient
S.	Seite
SD	Standardabweichung
Sek.	Sekunde
SES	Sprachentwicklungsstörung(en)
SET	Sprachstanderhebungstest für Kinder
s. o.	siehe oben
sog.	sogenannte, sogenannter bzw. sogenannten
s. u.	siehe unten
UT	Untertest
u. a.	unter anderem, unter anderen
WHO	World Health Organization
z. B.	zum Beispiel

ANHANG

A: weitere Tabellen

Tabelle 27: Verteilung der Kinder mit und ohne phonetische(r) und phonologische(r) Störung in den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder und Zusammenhang, $n = 49$

	Anzahl der sicher (B) gebundenen Kinder, $n = 23$	Anzahl der unsicher (A, C, D) gebundenen Kinder, $n = 26$	Zusammenhang
Anzahl der Kinder mit phonetischer und phonologischer Störung	4	5	$\chi^2(1) = .028,$ $p = .87$
Anzahl der Kinder ohne phonetische und phonologische Störung	19	21	

Tabelle 28: Verteilung der Kinder mit und ohne phonetische(r) Störung in den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder und Zusammenhang, $n = 49$

	Anzahl der sicher (B) gebundenen Kinder, $n = 23$	Anzahl der unsicher (A, C, D) gebundenen Kinder, $n = 26$	Zusammenhang
Anzahl der Kinder mit phonetischer Störung	13	10	$\chi^2(1) = 1.6,$ $p = .21$
Anzahl der Kinder ohne phonetische Störung	10	16	

Tabelle 29: Verteilung der Kinder mit und ohne phonologische(r) Störung in den Gruppen der sicher und unsicher gebundenen Kinder und Zusammenhang, $n = 49$

	Anzahl der sicher (B) gebundenen Kinder, $n = 23$	Anzahl der unsicher (A, C, D) gebundenen Kinder, $n = 26$	Zusammenhang
Anzahl der Kinder mit phonologischer Störung	8	12	$\chi^2(1) = .65,$ $p = .42$
Anzahl der Kinder ohne phonologische Störung	15	14	

Tabelle 30: Verteilung der Kindern mit und ohne phonetische(r) sowie phonologische(r) Störung in den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen und Zusammenhang, $n = 49$

	Anzahl der sicher-gebundenen Kinder (B), $n = 23$	Anzahl der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A), $n = 8$	Anzahl der unsicher - ambivalent gebundenen Kinder (C), $n = 7$	Anzahl der desorganisiert gebundenen Kinder (D), $n = 11$	Zusammenhang
Anzahl der Kinder mit Artikulationsstörung	4	2	2	1	$\chi^2(3) = 1.37,$ $p = .71$
Anzahl der Kinder ohne Artikulationsstörung	19	6	5	10	

Tabelle 31: Verteilung der Kinder mit und ohne Artikulationsstörung in den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen und Zusammenhang, $n = 49$

	Anzahl der sicher-gebundenen Kinder (B), $n = 23$	Anzahl der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A), $n = 8$	Anzahl der unsicher - ambivalent gebundenen Kinder (C), $n = 7$	Anzahl der desorganisiert gebundenen Kinder (D), $n = 11$	Zusammenhang
Anzahl der Kinder mit Artikulationsstörung	13	3	3	4	$\chi^2(3) = 1.68,$ $p = .64$
Anzahl der Kinder ohne Artikulationsstörung	10	5	4	7	

Tabelle 32: Verteilung der Kinder mit und ohne phonologische(r) Störung in den Gruppen der Kinder mit den vier verschiedenen Bindungsrepräsentationen und Zusammenhang, $n = 49$

	Anzahl der sicher-gebundenen Kinder (B), $n = 23$	Anzahl der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder (A), $n = 8$	Anzahl der unsicher - ambivalent gebundenen Kinder (C), $n = 7$	Anzahl der desorganisiert gebundenen Kinder (D), $n = 11$	Zusammenhang
Anzahl der Kinder mit phonologischer Störung	8	5	3	4	$\chi^2(3) = 2.01,$ $p = .57$
Anzahl der Kinder ohne phonologische Störung	15	3	4	7	

B: Elternbrief mit Einverständniserklärung



INSTITUT FÜR
SONDERPÄDAGOGISCHE
ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG
UND REHABILITATION

Universität Rostock | Philosophische Fakultät | Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
18055 Rostock, August-Bebel-Straße 28

Prof. Dr. Tanja Jungmann
Professur Sprache und Kommunikation und ihre sonderpädagogische Förderung
unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
C.v.O. Universität Oldenburg

Fon
+49(0)441/798-2018
tanja.jungmann@uni-oldenburg.de

Mareike Kriener-Neumann
Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache
Universität Rostock

Fon +49(0)381 498-2674
Fax +49(0)381 498-2665

mareike.kriener-neumann@uni-rostock.de

25.08.2020

Empirische Studie „Bindung und Sprache – Inwiefern hängt die Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter mit ihren Bindungsrepräsentationen zusammen?“

Liebe Eltern,

1. in Absprache mit der Kitaleitung und der pädagogischen Fachkraft Ihres Kindes werden im Rahmen des o.g. Forschungsprojektes an der Universität Rostock, am Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation im Förderschwerpunkt Sprache, die Sprachentwicklung und die Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern mittels standardisierter Diagnostikverfahren untersucht. In diesem Pilotprojekt wird erstmals der Zusammenhang dieser beiden für die Entwicklung von Kindern sehr bedeutsamen, prägenden und einflussreichen Faktoren im Vorschulalter erforscht. Dazu soll im Alter von ca. vier bis sechs Jahren der Sprachentwicklungsstand Ihres Kindes und die Bindungsrepräsentation spielerisch erhoben werden. Dazu werden u. a. kindgerechte und spannende Geschichten weitererzählt, Rollenspielen gespielt, motivierende Bilder angeschaut und benannt oder Wortspiele gespielt. Alle Untersuchungsverfahren sind mit ansprechendem, kindgerechtem Material ausgestattet. Die Durchführung wird spielerisch gestaltet, sodass die Kinder erfahrungsgemäß viel Spaß dabei haben. Geleitet und durchgeführt wird dieses Forschungsvorhaben von Frau Mareike Kriener-Neumann im Rahmen ihrer Dissertation.

2. Zur Auswertung der Daten wird die Erhebung des Sprachentwicklungsstandes (mittels SET 3-5 und 2 Untertests des MSVK) mit einem Diktiergerät und die Durchführung des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Bindung auf Video aufgezeichnet. Hierzu wird von Frau Mareike Kriener-Neumann ein portables Kamerasystem des Inklusions-, Forschungs-, Lernarbeits- und Beratungsraums (InFoLaB) der Universität Rostock im Testraum für die

entsprechende Testzeit installiert bzw. ein Diktiergerät auf dem Tisch deponiert. Die Aufzeichnungen finden während der Kindergartenzeit in den Räumen des Kindergartens statt. Die Durchführungsdauer beider Diagnostikverfahren beträgt jeweils 30 bis 45 Minuten und wird je nach Tagesverfassung und mit Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse Ihres Kindes pausiert oder beendet.

Für die Video- und Tonaufzeichnungen der Diagnostik möchten wir Sie herzlich um Ihre Einwilligung bitten! (Einwilligungserklärung auf Seite 5)

3. Die Einwilligungserklärungen mit den Kontaktdaten, der Zuordnungsschlüssel (Pseudonymisierung), das Videomaterial und die ausgefüllten Diagnostikbögen werden sicher und getrennt voneinander verwahrt, sodass die Herstellung eines Personenbezugs der gewonnenen Informationen unmöglich wird. Zur zusätzlichen Sicherheit möchte ich Sie bitten, die Pseudonymisierung der Daten Ihres Kindes nach dem folgenden Schema selbst vorzunehmen:

1. Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter oder einer nahestehenden Bezugsperson
2. Zweiter Buchstabe des Vornamens des Vaters oder einer nahestehenden Bezugsperson
3. Geburtsjahr der Mutter oder einer nahestehenden Bezugsperson

Beispiel: Vorname Mutter = Anne, Vorname Vater = Björn, Geburtsjahr: 1980

→ AJ80

Die zuständige pädagogische Fachkraft Ihres Kindes wird die entsprechenden Protokollbögen mit dem Pseudonym an Frau Mareike Kriener-Neumann aushändigen.

Die Videoaufzeichnung wird gemäß den Richtlinien der Universität Rostock für gute wissenschaftliche Forschung zehn Jahre lang aufbewahrt und anschließend sicher und unwiderruflich gelöscht. Die Speicherung der Audio- und Videoaufnahmen erfolgt auf dem am ITMZ eingerichteten Projektlaufwerk \\nvs2.uni-rostock.de\qualitaetsoffensivelehrer, gemäß dem IT-Sicherheitskonzept des InFoLaB und die Protokolle werden in einem gesicherten Archivschrank der Universität Rostock bis zur Vernichtung aufbewahrt. Die weitere Analyse und Auswertung der Interviews erfolgt anhand der anonymisierten Verschriftlichung.

4. Sämtliche Daten werden in **anonymisierter Form** für die Dissertation von Frau Mareike Kriener-Neumann genutzt. Diese anonymisierten Sequenzen können auch zu anderen Forschungszwecken genutzt werden. Die Ergebnisse sind ganz oder in Teilen, in denen kein

Personenbezug herstellbar sein wird, Gegenstand von Vorträgen auf wissenschaftlichen Tagungen oder Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften oder Büchern.

5. Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Aus einer Nichtteilnahme entstehen für Sie oder Ihr Kind keinerlei Nachteile. Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben haben Sie uns gegenüber grundsätzlich Anspruch auf:

- Bestätigung, ob Ihre Person betreffende Daten verarbeitet werden,
- Auskunft über diese Daten und die Umstände der Verarbeitung,
- Berichtigung, soweit diese Daten unrichtig sind,
- Löschung, soweit für die Verarbeitung keine Rechtfertigung und keine Pflicht zur Aufbewahrung (mehr) besteht,
- Einschränkung der Verarbeitung in besonderen gesetzlich bestimmten Fällen und
- Übermittlung Ihrer personenbezogenen Daten – soweit Sie diese bereitgestellt haben möchten – an Sie oder einen Dritten in einem strukturierten, gängigen und maschinenlesbaren Format.

INSTITUT FÜR
SONDERPÄDAGOGISCHE
ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG
UND REHABILITATION

- Darüber hinaus haben Sie das Recht, Ihre Einwilligung jederzeit zu widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diesen oder durch beide Projektpartner für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Wenn Sie Fragen zu dem Forschungsprojekt „Bindung und Sprache – Inwiefern hängt die Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter mit ihren Bindungsrepräsentationen zusammen?“ haben, nehmen Sie gerne Kontakt auf.

Ansprechpartnerin: Mareike Kriener-Neumann

E-Mail: mareike.kriener-neumann@uni-rostock.de

Telefonnummer: +49 (0)381 - 498 26 74

INSTITUT FÜR
SONDERPÄDAGOGISCHE
ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG
UND REHABILITATION

Bei Fragen zum Datenschutz wenden sie sich gerne an die
Datenschutzbeauftragte der Universität Rostock:

Dr. Katja Fröhlich

Stabsstelle Datenschutz und Informationssicherheit

Albert-Einstein-Str. 22 (Konrad-Zuse-Haus), Raum 104

18059 Rostock

Tel.: 0381/ 498 8333

E-Mail: datenschutzbeauftragte@uni-rostock.de

Schließlich möchten wir Sie auf Ihr Beschwerderecht bei der zuständigen
Aufsichtsbehörde hinweisen:

Landesbeauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit Mecklenburg-

Vorpommern Dienststelle: Werderstraße 74a, 19055 Schwerin

E-Mail: info@datenschutz-mv.de

Webseite: www.datenschutz-mv.de oder www.informationsfreiheit-mv.de

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Bereitschaft und Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen



Einverständniserklärung

Das Projekt „Bindung und Sprache – Inwiefern hängt die Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter mit ihren Bindungsrepräsentationen zusammen?“ ist ein Forschungsprojekt an der Universität Rostock, am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation. Wir interessieren uns für den möglichen Zusammenhang zwischen den Bindungsrepräsentationen und der Sprachentwicklung von Vorschulkindern. Die Teilnahme an dem Projekt ist freiwillig und dient allein wissenschaftlichen Zwecken. Daher benötigen wir Ihre Einverständniserklärung.

- Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein/unser Kind

Vor- und Nachname des Kindes in Druckschrift

am oben genannten Projekt teilnimmt und für den Zweck der Durchführung und Auswertung der Diagnostiken videografiert wird. Ich wurde über das Projekt informiert und hatte die Möglichkeit, Fragen dazu zu stellen. Mir ist bewusst, dass die Teilnahme am Projekt freiwillig ist und dass es mir jederzeit freisteht, diese Teilnahme ohne Begründung zu widerrufen, ohne dass mir Nachteile daraus entstehen. Die Rechtmäßigkeit der bis zum Widerruf erfolgten Datenverarbeitung bleibt unberührt. Meine Daten werden dabei nur in anonymisierter Form, die keinen Rückschluss auf meine Person bzw. auf mein Kind ermöglicht, für Forschungszwecke verwendet. Mein Name, Telefonnummer und E-Mail-Adresse werden nicht an Dritte weitergegeben.

- Ich erkläre mich damit **nicht** einverstanden, an der oben genannten Studie teilzunehmen.

Ich wurde über das Vorhaben sowie das Verfahren der Auswertung, Verwahrung und Löschung der Daten schriftlich (s. o. g. Information) informiert.

Vor- und Nachname des gesetzlichen Vertreters (in Druckschrift)

Ort/Datum

Unterschrift

Kontaktdaten der Datenschutzbeauftragte der Universität Rostock:

Dr. Katja Fröhlich

Stabsstelle Datenschutz und Informationssicherheit

Albert-Einstein-Str. 22 (Konrad-Zuse-Haus), Raum 104

18059 Rostock

Tel.: 0381/ 498 8333

E-Mail: datenschutzbeauftragte@uni-rostock.de

C: Elternbrief zum Ausfüllen des Fragebogens



INSTITUT FÜR
SONDERPÄDAGOGISCHE
ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG
UND REHABILITATION

Universität Rostock | Philosophische Fakultät | Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
18055 Rostock, August-Bebel-Straße 28

Prof. Dr. Tanja Jungmann
Professur Sprache und Kommunikation und ihre sonderpädagogische Förderung
unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
C.v.O. Universität Oldenburg

Fon +49(0)441/798-2018
tanja.jungmann@uni-oldenburg.de

Mareike Kriener-Neumann
Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache
Universität Rostock

Fon +49(0)381 498-2537
mareike.kriener-neumann@uni-rostock.de

15.10.2020

Empirische Studie „Bindung und Sprache – Inwiefern hängt die Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter mit ihren Bindungsrepräsentationen zusammen?“

Liebe Eltern,

Ich freue mich sehr und danke Ihnen für die Zustimmung zur Teilnahme Ihres Kindes an der Studie „Bindung und Sprache – Inwiefern hängt die Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter mit ihren Bindungsrepräsentationen zusammen?“!

Für eine detaillierte und präzise Auswertung der Daten für die Studie benötige ich weitere Angaben zu Ihrem Kind und möchte Sie darum bitten, die beiden beiliegenden Fragebögen auszufüllen. Die ausgefüllten Fragebögen geben Sie bitte wieder bei den Erzieherinnen Ihres Kindes ab. Vielen Dank dafür!

Wenn Sie ein Auswertungsgespräch zu den Untersuchungsergebnissen Ihres Kindes wünschen, machen Sie einfach ein Kreuz auf den Briefumschlag oder kontaktieren Sie mich gern unter:

mareike.kriener-neumann@uni-rostock.de

Mit herzlichen Grüßen

D: Fragebogen zur Erhebung der soziodemografischen Daten

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

INSTITUT FÜR
SONDERPÄDAGOGISCHE
ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG
UND REHABILITATION

Universität Rostock | Philosophische Fakultät | Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
18055 Rostock, August-Bebel-Straße 28

Fragebogen

1. Wie alt ist Ihr Kind?

____ Jahre und ____ Monate

2. Welches Geschlecht hat Ihr Kind? Bitte kreuzen Sie an!

Junge (männlich)

Mädchen (weiblich)

3. Wie viele im Haushalt lebende Geschwister hat das teilnehmende Kind und wie alt sind diese?

Anzahl der Geschwister: _____

Alter der Geschwister: _____

4. Welchen Platz hat das teilnehmende Kind in der Geschwisterreihe?

1. 2. 3. 4. ____.

5. Leben beide Elternteile im Haushalt des Kindes?

ja

nein

6. Wurde Ihr Kind schon einmal therapeutisch behandelt?

ja

nein

Wenn ja, welche therapeutischen Maßnahmen hat es erhalten?

Sprachtherapie / Logopädie

Ergotherapie

Psychotherapie

7. Hat Ihr Kind eine Hör- oder Seheinschränkung?

ja, eine Höreinschränkung ja, eine Seheinschränkung
nein

8. a) Ist Deutsch die einzige Muttersprache Ihres Kindes?

ja nein

b) Wenn nein, welche andere Muttersprache spricht Ihr Kind?

c) Wenn Deutsch *nicht die Erstsprache* Ihres Kindes ist, in welchem Alter hat es begonnen, die deutsche Sprache zu lernen?

mit _____ Jahre und _____ Monaten

9. Welchen beruflichen Ausbildungsabschluss haben Sie?

Mutter:	Vater:
<input type="checkbox"/> noch in beruflicher Ausbildung	<input type="checkbox"/> noch in beruflicher Ausbildung
<input type="checkbox"/> Berufsausbildung (Berufsfach-/ Handelsschule, Lehre)	<input type="checkbox"/> Berufsausbildung (Berufsfach-/ Handelsschule, Lehre)
<input type="checkbox"/> Fach- oder Hochschulabschluss	<input type="checkbox"/> Fach- oder Hochschulabschluss
<input type="checkbox"/> anderer Abschluss / Schulabschluss	<input type="checkbox"/> anderer Abschluss / Schulabschluss
<input type="checkbox"/> kein beruflicher Abschluss und nicht in beruflicher Ausbildung	<input type="checkbox"/> kein beruflicher Abschluss und nicht in beruflicher Ausbildung

10. Seit wann besucht Ihr Kind eine Kindertageseinrichtung?

11. Wie viele Stunden wird Ihr Kind in der Kindertageseinrichtung betreut?

_____ Stunden wöchentlich

E: Profilbogen SET 3-5 (Petermann, Rißling & Melzer, 2016)

20 | SET 3-5 | Protokollbogen

Profilbogen

UT 1: BS		UT 2: BB		UT 3: KE		UT 4: KB		UT 5: SS		UT 6: LD		UT 7: SE		UT 8: PB		UT 9: HS		UT 10: HK		UT 11: KN		UT 12: EE		Elterncheckliste					
RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T	RW	T
T-Wert																													
80																													
70																													
60																													
50																													
40																													
30																													
20																													
100 PR																													
98																													
84																													
50																													
16																													
2																													
0																													

**G: Zertifikat zur Durchführung und reliablen
Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens
zur Bindung (GEV-B) für Mareike Kriener-
Neumann**



**Institut Kindheit
und Entwicklung**

Weiterbildung • Forschung • Supervision • Coaching

Zertifikat

**Durchführung und reliable Auswertung des
Geschichtenergänzungsverfahrens zur
Bindung(GEV-B)**

Frau M. Ed. Mareike Kriener-Neumann

hat in der Zeit von September 2019 bis April 2020 am Training zur Durchführung und Auswertung des Geschichtenergänzungsverfahrens zur Erfassung der Bindungsrepräsentationen von Kindern im Vor- und Grundschulalter (GEV-B; Gloger-Tippelt & König, 2016) bei Frau Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt i. R. teilgenommen. Sie hat die 20 Reliabilitätsfälle erfolgreich mit einer Übereinstimmungsrate von 95 % ausgewertet. Damit hat sie die Kompetenz zu einer standardisierten Durchführung und reliablen Auswertung des Verfahrens nachgewiesen.

Ulm, den 02.07.2020

Univ. Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt i. R.
(Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie)
Universität Düsseldorf

H: Auswertungsbogen GEV-B

Kodiertabelle 2018 GGT

Name/Code:

	Verschütteter Saft		Diagnostische Notizen
	<i>Hinweise auf sichere Bindungsmuster:</i>		
NS	Neuer Saft		
	<i>Hinweise auf unsichere Bindungsmuster:</i>		
BO	Bestrafung ohne Gewalt		
BM	Bestrafung mit Gewalt		
SV	Selbstvorwürfe		
AÄ	Angst vor Ärger		
	<i>Kodierungen für alle Geschichten:</i>		
ÄI	Ärger bei der Identifikationsfigur		
ÄV	Ärger/Vorwurf der Erziehungsperson		
UA	Unangemessene, unklare Sprache		
GV	Geschichtenverlängern		
BIE	Bizarres, inkohärentes Ereignis		
NE1	Negatives Ereignis schwach		
NE2	Negatives Ereignis stark		
VE	Vermeidendes Erzählen/Deaktivierung		
MX	Maximierung/Dramatisierung		
WK	Widersprüchlichkeit		
BL	Blockierung, Erstarrung		
	Bindungssicherheitswert		

Kodiertabelle**Name/Code:**

	Verletztes Knie		Diagnostische Notizen
	<i>Hinweise auf sichere Bindungsmuster</i>		
VS	Versorgung sofort		
TRÖ	Tröstende Worte/Handlungen		
VSP	Versorgung später		
	<i>Hinweise auf unsichere Bindungsmuster:</i>		
KEIN V/T	Keine Versorgung, kein Trost		
SV	Selbstvorwürfe		
	<i>Kodierungen für alle Geschichten:</i>		
ÄI	Ärger bei der Identifikationsfigur		
ÄV	Ärger/Vorwurf der Erziehungsperson		
UA	Unangemessene, unklare Sprache		
GV	Geschichtenverlängern		
BIE	Bizarres, inkohärentes Ereignis		
NE1	Negatives Ereignis schwach		
NE2	Negatives Ereignis stark		
VE	Vermeidendes Erzählen/Deaktivierung		
MX	Maximierung/Dramatisierung		
WK	Widersprüchlichkeit		
BL	Blockierung, Erstarrung		
	Bindungssicherheitswert		

Kodiertabelle**Name/Code:**

	Monster		Diagnostische Notizen
	<i>Hinweise auf sichere Bindungsmuster:</i>		
AB	Aktive Beseitigung		
AE	Alternativerklärung		
BW	Beruhigende Worte/Handlungen		
	<i>Hinweise auf unsichere Bindungsmuster:</i>		
ZE	Zurückweisung durch die Eltern		
ZI	Zurückweisung durch die Identifikationsfigur		
AW	Anweisung/Befehl		
IA	Identifikationsfigur hat noch Angst		
EI	Eltern haben Angst/inkompetent		
	<i>Kodierungen für alle Geschichten:</i>		
ÄI	Ärger bei der Identifikationsfigur		
ÄV	Ärger/Vorwurf der Erziehungsperson		
UA	Unangemessene, unklare Sprache		
GV	Geschichtenverlängern		
BIE	Bizarres, inkohärentes Ereignis		
NE1	Negatives Ereignis schwach		
NE2	Negatives Ereignis stark		
VE	Vermeidendes Erzählen/Deaktivierung		
MX	Maximierung/Dramatisierung		
WK	Widersprüchlichkeit		
BL	Blockierung, Erstarrung		
	Bindungssicherheitswert		

Kodiertabelle**Name/Code:**

	Trennung		Diagnostische Notizen
	<i>Hinweise auf sichere Bindungsmuster:</i>		
FI	Freundliche Interaktion mit der Oma		
TmTr	Traurigkeit mit Trost		
	<i>Hinweise auf unsichere Bindungsmuster:</i>		
UG	Ungeschehen machen		
SoE	Sofort Essen/Schlafen		
SO	Sorgen		
ToTr	Traurigkeit ohne Trost/Trennungsangst		
	<i>Kodierungen für alle Geschichten:</i>		
ÄI	Ärger bei der Identifikationsfigur		
ÄV	Ärger/Vorwurf der Erziehungsperson		
UA	Unangemessene, unklare Sprache		
GV	Geschichtenverlängern		
BIE	Bizarres, inkohärentes Ereignis		
NE1	Negatives Ereignis schwach		
NE2	Negatives Ereignis stark		
VE	Vermeidendes Erzählen/Deaktivierung		
MX	Maximierung/Dramatisierung		
WK	Widersprüchlichkeit		
BL	Blockierung, Erstarrung		
	Bindungssicherheitswert		

Kodiertabelle**Name/Code:**

	Wiedersehen		Diagnostische Notizen
	<i>Hinweise auf sichere Bindungsmuster:</i>		
FREU	Begrüßung/Freude		
KÖ	Begrüßung mit Körperkontakt		
VERB	Begrüßung verbal		
MEG	Mitteilung von Erlebnissen und Gefühlen		
	<i>Hinweise auf unsichere Bindungsmuster:</i>		
KEIN B	keine Begrüßung		
SO	Sorgen/Angst um die Eltern		
GE	Gehorsam		
	<i>Kodierungen für alle Geschichten:</i>		
ÄI	Ärger bei der Identifikationsfigur		
ÄV	Ärger/Vorwurf der Erziehungsperson		
UA	Unangemessene, unklare Sprache		
GVA	Geschichtenverlängern		
BIE	Bizarres, inkohärentes Ereignis		
NE1	Negatives Ereignis schwach		
NE2	Negatives Ereignis stark		
VE	Vermeidendes Erzählen		
MX	Maximierung		
WK	Widersprüchlichkeit		
BL	Blockierung, Erstarrung		
	Bindungssicherheitswert		

Kodiertabelle**Name/Code:**

	Hinweis auf vorherrschende Bindungsstrategie
<i>Saft</i>	
<i>Knie</i>	
<i>Monster</i>	
<i>Trennung</i>	
<i>Wiedersehen</i>	

Globalwert:**Klassifikation:**

I: modifizierte GAT 2 Regeln (Selting et al., 2009) für die Transkription der Geschichtenergänzungen (GEV-B)

Sprecherkennzeichnung

U:	Untersucherin spricht
K:	Kind spricht
K: J:	Kind spricht in der Rolle von Jan
K: J/S:	Kind spricht in der Rolle von Jan oder als Susanne

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente

Pausen

(.)	kurze Pause bis ca. 1 Sekunde Dauer
(2)	Pause von ca. 2 Sekunden Dauer
(10)	Pause von ca. 10 Sekunden Dauer

para- und außersprachliche Handlungen

((lacht)), ((weint))	Kind lacht, weint
((hustet))	Kind hustet
((schiebt das Auto))	Beschreibung der Spielhandlung
<<lachend>>	Kind spricht lachend
<<fragend>>	Kind spricht mit fragender Intonation
<<erstaunt>>	Kind spricht mit erstaunter Intonation
<<flüsternd>>	Kind flüstert

Sonstige Konventionen

()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
((unv., ca. 3 Sek.))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

J: Dokumente auf dem beigefügten USB-Stick

- J 1 Dissertation im pdf-Format
- J 2 Transkripte der Geschichtenergänzungen (GEV-B)

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Vorname	Mareike
Nachname	Kriener-Neumann
Geburtsname	Kriener
Geburtsdatum	26.06.1978
Geburtsort	Berlin
Familienstand	verheiratet, zwei erwachsene Kinder

Studium

10/10 – 09/13	Bachelorstudium an der Freien Universität Berlin Studiengänge: Grundschulpädagogik, Deutsche Philologie Bachelorarbeit: „Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess“ Abschluss: Bachelor of Arts
10/13 – 09/14	Masterstudium an der Freien Universität Berlin Studiengänge: Grundschulpädagogik, Deutsche Philologie Masterarbeit: „Rechtschreibunterricht gestalten“ Abschluss: Master of Education
04/20 – 03/21	Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung im LA Sonderpädagogik an der Universität Rostock nachstudiert

Publikationen

- Kriener-Neumann, M. & Jungmann, T. (2024). Bindungsspezifische sprachliche Besonderheiten in kindlichen Erzählungen. In W. Schönauer-Schneider, A. Theisel, M. Spreer (Hrsg.), *Mit Sprache Brücken bauen – in Kita – Schule – und Beruf* (S. 231-240). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Kriener-Neumann, M. & Jungmann, T. (2019). *Sprachentwicklung* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Sprachentwicklung>
- Kriener-Neumann, M. & Jungmann, T. (2019). *Spracherwerb* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Spracherwerb>
- Kriener-Neumann, M. & Langer, J. (2021). *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Geschichtenerganzungsverfahren-zur-Bindung>

EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Eidesstattliche Versicherung

Versicherung (Erklärung gemäß § 7 Absatz 2 Buchstaben a der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock)

Name: Kriener-Neumann, Mareike

Anschrift: -

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation mit dem Titel

„Sprach- und Bindungsentwicklung – Eine Mixed-Methods-Studie zu den Sprachkompetenzen und Bindungsrepräsentationen von Vorschulkindern“

selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ich versichere weiterhin, dass die vorliegende Dissertation weder insgesamt noch ausschnittweise für die Erfüllung einer Auflage im Sinne von § 6, Absatz 2 und 5 der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock verwendet wurde und dass sie in keiner anderen akademischen oder staatlichen Prüfung vorgelegt wurde (§ 9, Absatz 7).

Rostock, 14.08.2024

Datum

Unterschrift