

Robert Bosch **Stiftung**

gefördert durch die  
Robert Bosch Stiftung im  
Programm PiK – Profis in Kitas

Christa Röber / Claudia Müller  
Pädagogische Hochschule Freiburg

Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen  
als Voraussetzung für eine kompetente  
Sprachförderung vorschulischer Kinder

Eine Expertise

Freiburg i. Brsg. im Mai 2008

# Vorwort

Die folgende Expertise beschreibt die Aufgabe einer professionellen Sprachförderung vorschulischer Kinder als eine Erweiterung ihres sprachlichen Wissens, die sie systematisch an einen spielerischen, dabei abstrahierenden Umgang mit Sprache heranführt. Um dieses Ziel erreichen zu können, bedarf es des fundierten sprachlichen Wissens derjenigen, die die Förderung durchführen. Mit dieser Gewichtung der inhaltsbezogenen Seite weitet die folgende Darstellung die Spanne der Konzepte vorschulischer Förderung, die derzeit entstehen, aus. Deren aktuelle Diskussion im Jahre 8 nach Pisa ist allerdings durch eine große Hektik gekennzeichnet. Dabei scheinen wesentliche Aspekte für das Gelingen der als notwendig erkannten Veränderung in den Hintergrund zu geraten: Entscheidend in der nächste Zeit wird es sein, in welchem Maße es gelingt, in Deutschland allen an vorschulischer Arbeit Beteiligten darzustellen, dass Förderung

- die leistungsbestimmte Zukunft der Kinder betrifft,
- Aneignungsprozesse initiieren muß, daher die adäquate Strukturierung der anzueignenden Gegenstände als Grundlage der didaktischen Darbietungen erfordert,
- auf das autonome Lernen der Kinder, d. h. auf ihre kognitive Entwicklung auszurichten ist.

Die Formulierung dieser Maxime didaktischer Spracharbeit klingt trivial. Die folgende Expertise wird jedoch zeigen, dass sie in unterschiedlichen Zusammenhängen und für den Bereich der sprachlichen Förderung gegenwärtig einer besonderen Betonung bedürfen:

- Ein Teil der Konzepte für die vorschulische Arbeit sieht sein Ziel weiterhin in der Abwendung vorwegnehmender, schriftsprachlich orientierter Anforderungen an die Kinder, die als Störung der kindlichen Entwicklung interpretiert werden.
- Einem Teil der Konzepte, die Förderung als Hinführung zu den zukünftigen sachbezogenen Anforderungen an die Kinder definieren und ihre Inhalte sachanalytisch darbieten, fehlt eine adäquate Analyse von Sprache: Sie ist nicht nur für die Diagnose der kindlichen Wahrnehmungen erforderlich, sie bildet zugleich die Grundlage der Aufgabenstellungen für die Kinder, die ihnen das Erreichen der „nächsten Zone“ ihrer Entwicklung (Wygotski) ermöglichen.
- Lernen, das der „geistigen Entwicklung dient“ (Wygotski), basiert auf der Reduktion und Analyse der Komplexitäten der anzueignenden Gegenstände, die deren Struktur offen legt. Das Erkennen von Strukturen / Systematik / Regularität ermöglicht dem Lerner, Gelerntes für den autonomen Erwerb von weiterem Wissen (= „geistige Entwicklung“) zu nutzen. Didaktisch gewendet: Vor allem ein auf Analyse ausgerichteter

Lernen kann dem Ziel pädagogischer Arbeit, zur Autonomisierung durch Wissen beizutragen, nachkommen. Der Teil der Konzepte, der analysierendes Lernen als nicht altersgemäßes Lernen zugunsten einer „ganzheitlichen“ Ausrichtung ablehnt, kann dieses pädagogische Ziel nur begrenzt erreichen.

Die folgende Expertise wird diese Maxime professioneller Bildungsarbeit in ihren Mittelpunkt stellen. Sie reiht sich in die Kette der Förderkonzepte ein, die seit einigen Jahren die Arbeit im Kindergarten durch eine Hinwendung zu strukturierenden Aufgaben effektivieren. Das Konzept, das nachfolgend vorgestellt wird, konkretisiert das. Stärker als viele der übrigen Konzepte, die ebenfalls auf eine analysierende Arbeit ausgerichtet sind, ist das hier beschriebene Konzept von den Anforderungen geleitet, die die unmittelbare sprachliche Zukunft der Kinder, die Sprache der Schule, an sie stellen. Die ersten drei Kapitel begründen diese Ausrichtung: Sie beschreiben die sprachliche Entwicklung als den Erwerb von analytisch angeeignetem sprachlichem Regelwissen (Grammatik), der im ersten Lebensjahr beginnt und durch die Konfrontation mit der symbolisierten Vergegenständlichung von Sprache vor allem beim Schrifterwerb eine neue Qualität erfährt.

Da Lernen immer in Abhängigkeit von den Angeboten der jeweiligen sozialisierenden oder didaktisierenden Umgebung geschieht, sind die Leistungen der Kinder als Produkte dieser jeweiligen Angebote zu sehen: Die Kompetenzen der Kinder spiegeln die sprachlichen Verhältnisse ihrer sozialen, familiären und institutionellen Umwelten wider. Hierauf erneut hingewiesen zu haben, ist das vorrangige Verdienst der jüngsten großen Untersuchungen wie PISA und IGLU. Sie beschreiben eine bildungspolitische Situation in Deutschland, die den Verdacht der Verletzung der Menschenrechte hat aufkommen lassen. Im Gegensatz zu den Möglichkeiten der Pädagogik, zur Optimierung der Bildungsangebote auf Familien einzuwirken zu können, kann und muß sie auf die Förderung in den Institutionen konzeptionell Einfluss nehmen. Die Basis dafür bietet deren Auftrag, durch Förderung chancenausgleichend zu wirken sowie die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen.

Einleitend wurden als entscheidender Faktor für das Gelingen, die vorschulische sprachliche Förderung effektiver zu gestalten, die Einstellungen der an dieser Arbeit Beteiligten genannt. Auf sie zielt die Argumentation in den ersten drei Kapiteln ab. Das Aufzeigen der bildungspolitischen Bezüge der Arbeit unter Einschluss soziolinguistischer und psycholinguistischer Ergebnisse bildet den einen Teil des Bemühens in dieser Expertise, professionell relevante Zusammenhänge herzustellen. Hiermit ist verbunden die Aufgabe, den für die Förderung Zuständigen Wissen über den zu vermittelnden Gegenstand, die Sprache und ihre Strukturen, die eine systematische Aneignung ermöglichen, didaktisch verfügbar zu machen. Die Beschreibungen grammatischer Modellierungen in dieser Expertise dienen dem Ziel, denjenigen, die sie mit einem anderen als mit einem sprachtheoretischen oder -didaktischen Hintergrund lesen, sprachliche Systematiken zu verdeutlichen. Diese bilden den Rahmen für die Gestaltung des Förderkonzeptes, gleichzeitig für die Auflistung von Themen, die im Zentrum einer entsprechenden Erzieherinnenausbildung zu stehen haben.

Den Abschluss bilden Ausschnitte aus Interviews mit Erzieherinnen nach einer Fortbildung, die eine sprachanalytische Förderung zum Thema hatte. Sie zeigen mehr als Akzeptanz der für sie ungewohnten Inhalte des Fortbildungsprogramms.

Zwei Themenbereiche, die die Darstellungen zur vorschulischen sprachlichen Förderung z.Zt. in starkem Maße bestimmen, werden hier nur marginal angesprochen: die organisatorische Durchführung der Förderung im Kindergarten und die Diagnose in Form von Tests. Die Fragen danach, mit welcher Gruppengröße, zu welcher Zeit, wie lange, wie häufig, mit welcher Altersgruppe welche Aufgaben einer gezielten Förderung durchzuführen

ren sind, können nach unseren Erfahrungen nur entsprechend den Bedingungen in den einzelnen Einrichtungen beantwortet werden. So haben wir Vierjährige bei der erfolgreichen Annahme von Aufgaben beobachtet, bei denen sich Sechsjährige verweigert haben, und Kinder, die allein einer Erwachsenen gegenüber verstummen, blühen auf, wenn sie die Spiele mit zwei oder drei anderen Kindern machen können - und umgekehrt. Für das zeitliche Maß lässt sich nach unseren Erfahrungen sagen, dass generell gilt: je häufiger, umso besser, dass aber der Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten der einzelnen Einrichtung häufig unerfreulich starke Grenzen setzt. Dabei zeigte sich: Wann immer Erzieherinnen - häufig aufgrund der Zunahme ihres eigenen Sprachwissens durch Fortbildungen - die Bedeutung einer gezielten Förderung hoch einschätzen, fanden sie Wege, diese zunehmend mehr durchzuführen. Hierfür können die Zitate am Schluß als kasuistische Belege gelten.

Diagnose und Tests hier nur marginal anzusprechen, hat folgende Gründe: Zum einen sind die derzeit vorhandenen psychologisch ausgerichteten Sprachtests hinlänglich auch aus der sprachtheoretischen Perspektive, die in ihnen eine wesentliche ist, evaluiert und kritisiert. Neue Tests, die z.Zt. in nahezu jedem Bundesland entstehen, sind teilweise noch nicht erprobt, haben vor allem bisher keine breite Anwendung in der Praxis gefunden. Stärker noch als diese Gründe spricht für uns gegen eine ausführliche Thematisierung von Diagnose und Tests das Gewicht, das dieser Aspekt didaktischer Arbeit in der letzten Zeit erhalten hat: Statt Diagnose als Voraussetzung für eine Förderung, zu sehen, scheint die Aufmerksamkeit der Beteiligten z.Zt. primär bei diesem kontrollierenden Faktor der Arbeit zu liegen. Wenn im Folgenden die Darstellungen der Strukturen der Sprache als gegenstandsbezogener Rahmen für die Erwerbsaufgabe der Kinder ein relativ starkes Gewicht erhalten, ist diese Darstellung auch als Gegengewicht gegen die derzeitige Testeuphorie zu lesen: Sie können zeigen, dass Förderkonzepte nicht durch normierende Kontrolle und Defizitzuschreibungen zu bestimmen sind, sondern durch die methodische und inhaltliche Optimierung der Aufgaben, die Kindern ermöglichen, ihre Chancen für einen guten Start in den „Ernst des Lebens“ zu erhöhen.

Freiburg i. Brsg., Mai 2008

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>i</b>
<b>1. Vorbemerkung: Zum Stand der aktuellen Diskussion vorschulischer Sprachförderung</b>	<b>1</b>
<b>2. Spracherwerb als Bereich der kognitiven Entwicklung</b>	<b>6</b>
<b>3. Zweitspracherwerb als Ausbau sprachlicher Kompetenzen</b>	<b>24</b>
<b>4. Konsequenzen aus der Spracherwerbsforschung für die Sprachförderung im Kindergarten I: der Ausbau des syntaktischen Wissens</b>	<b>26</b>
<b>5. Konsequenzen aus der Spracherwerbsforschung für die Sprachförderung im Kindergarten II: der Ausbau des wortgrammatischen Wissens</b>	<b>38</b>
<b>6. Sprachanalytische Themen der Förderung vorschulischer Kinder im Überblick</b>	<b>59</b>
<b>7. Sprachtheoretische Anteile eines Curriculums für die Erzieherinnenausbildung</b>	<b>65</b>
<b>8. Statt eines Resümees: Die Einschätzung einer sprachanalytischen Ausbildung für die Förderarbeit durch Erzieherinnen</b>	<b>68</b>
<b>Literatur</b>	<b>72</b>

# 1. Vorbemerkung: Zum Stand der aktuellen Diskussion vorschulischer Sprachförderung

Eine Diskussion über Veränderungen pädagogischer Positionen in der Arbeit im Kindergarten ist nicht mehr neu. Sie wurde vor etwas mehr als 10 Jahren öffentlich wirksam eingeleitet durch den Vergleich der Arbeit mit vorschulischen Kindern zuerst in Japan (1998), dann in anderen Industriestaaten und Deutschland (2002), den D. Elschenbroich vorgenommen hatte (vgl. Elschenbroich, 2002). Ihre Darstellungen mündeten in dem Appell, die vorschulische Phase für eine gezieltere Förderung als in Deutschland üblich zu nutzen. Die Tatsache, dass dieses Buch monatelang auf den Bestsellerlisten geführt und in allen Medien mehr oder weniger kontrovers diskutiert wurde, weist darauf hin, dass in der deutschen Öffentlichkeit bereits vor der Bekanntgabe der PISA- und IGLU-Ergebnisse eine Bereitschaft vorhanden war, sich mit einer Evaluation bestehender Konzepte der frühkindlichen Förderung auseinanderzusetzen.

Nachhaltig untermauert wurden die Darstellungen D. Elschenbroichs durch Untersuchungen, die W. Tietze unter dem Titel „Wie gut sind unsere Kindergärten“ 1998 veröffentlicht hat, und vor allem durch den Bericht der OECD aus dem Jahre 2001, der die Situation der vorschulischen Erziehung in 12 Staaten (ohne Deutschland) beschrieb (vgl. Tietze, 1998; OECD, 2001). In ihm werden die Ausbildung des pädagogischen Personals, die Verantwortlichkeit des Staates für diese frühe Bildungsphase, vor allem Inhalte und Methoden der Förderung thematisiert. Das Bild, das für ökonomisch vergleichbare Staaten gezeigt wurde, weicht stark von der Praxis in Deutschland ab. Spätestens seit dem Erwachen aus der Starre, die die Ergebnisse der großen schulischen Untersuchungen PISA und IGLU weite Kreise der bildungspolitischen Öffentlichkeit in Deutschland versetzt hatten, besteht uneingeschränkt Einigkeit über die Notwendigkeit, bisherige Positionen auch in der frühkindlichen Pädagogik überdenken zu müssen, um die Qualität deutscher Kindergärten aus ihrer „gehobenen Mittelmäßigkeit“ herauszuholen (Bos u. a., 2003, 130).

Die deutsche Vorschulerziehung war seit Ende der 70er Jahre nahezu durchgängig durch Konzeptionen gekennzeichnet, die der Tradition einer reformpädagogisch geprägten „kindorientierten“ deutscher Kindergartenpädagogik folgen. Hierbei gilt der Blick auf „das Kind“ vorwiegend dessen Vergangenheit (Herkunft) und Gegenwart (Interesse, Bedürfnisse: „Situationsbezug“). In diesen Erziehungs- und Bildungsmodellen haben Ziele wie „Ich-Stärkung“ und „soziale Handlungskompetenz“ den Vorrang. Die schulische Zukunft der Kinder als eine vorwiegend durch Kognition bestimmte Lernphase bleibt in dieser Ausrichtung als Zielpunkt der Förderung ausgeblendet. Aufgaben einer gegenstandsbezogenen Aneignung der Umwelt, die, verbunden mit Hinführungen zu frühen Abstraktions-

prozessen, die Komplexität der Umwelt reduziert (vgl. Goswami, 2001), waren in den 70er Jahren in die Arbeit in Kindergarten nur für einen kurzen Zeitraum anzutreffen. Sie wurden jedoch bald wieder zugunsten einer „ganzheitlichen“ Pädagogik zurückgedrängt. Der Entwicklung von Förderkonzepten, die an der (schulischen) Zukunft der Kinder orientiert waren, wurden Programme zur „Bewahrung der Kindheit“ und zum Schutz vor „voreiligen“ Anforderungen entgegengesetzt. „Ganzheitlichkeit“ rangiert seitdem wieder vor Analyse, Strukturierung und Abstraktion.

Auch bezogen auf die sprachliche Förderung spiegeln bis vor wenigen Jahren alle Konzeptionen, die seit den 70er Jahren entstanden sind, einen „ganzheitlichen“ Ansatz wider: Sprache wird in ihnen als Mittel sozialer Handlungen verstanden, und die sprachliche Förderung auf Ausbau des Wortschatzes und den Erwerb von „kommunikativen Kompetenz“ beschränkt. Entsprechend werden soziale Situationen als vorrangige Situationen einer Sprachförderung gesehen. Sprache als Gegenstand, der spielerisches Strukturieren und analysierende Betrachtungen, also kognitive Aktivitäten, ermöglicht, war weitgehend aus dem Blickfeld geraten. Symbolisch für dieses Konzept steht die Bezeichnung des „Eintauchens ins Sprachbad“, das sprachliche Förderung eher als Sozialisation, weniger als eine gezielte Konfrontation mit sprachbezogenen Aufgaben sieht (vgl. z.B. Kolonko, 1997; Ulich u. a., 2005; Militzer u. a., 2001).

Erst vor wenigen Jahren sind wieder Modelle entstanden, die die Aufgaben und Möglichkeiten einer gezielten Sprachförderung im Rahmen der Institution herausstellen (vgl. Küspert und Schneider, 1999, 2006; Tophinke, 2003; Röber-Siekmeyer und Stein, 2001, 2003; Jampert u. a., 2007; Penner, 2005; Penner u. a., 2006a; Penner, 2006; Plume und Schneider, 2004; Kaltenbacher und Klages, 2007, 2006). Mit dieser veränderten Sichtweise ist eine Kritik an der herkömmlichen Position in der vorschulischen Sprachförderpraxis verbunden. Sie basiert auf dem Nachweis, dass das „Baden in der Sprache“ zur Aneignung derjenigen sprachlichen Fähigkeiten, die für einen ausgebauten Erst- vor allem Zweitspracherwerb erforderlich sind, nicht ausreicht (vgl. Klein und Dimroth, 2003; Verhoeven, 2003; Maas und Mehlem, 2003; Tracy, 2007; Haberzettl, 2006). Diesen Modellen gemeinsam ist die altersgemäß spielerische Konfrontation der Kinder mit sprachlichen Strukturen. Ihr Ziel ist es, den Kindern – in Ergänzung des alltäglichen kommunikativen Umgangs mit Sprache – im Kindergarten Sprache als Gegenstand analytischer und strukturierender Handlungen darzubieten. Die Perspektive dieser Konzepte sind die zukünftigen schulischen Aufgaben für die Kinder: Sie berücksichtigen die Anforderungen der Schulsprache und des Schrifterwerbs, auf die Kinder in altersangemessener Form sowohl kognitiv als auch gegenstandsbezogen vorzubereiten sind.

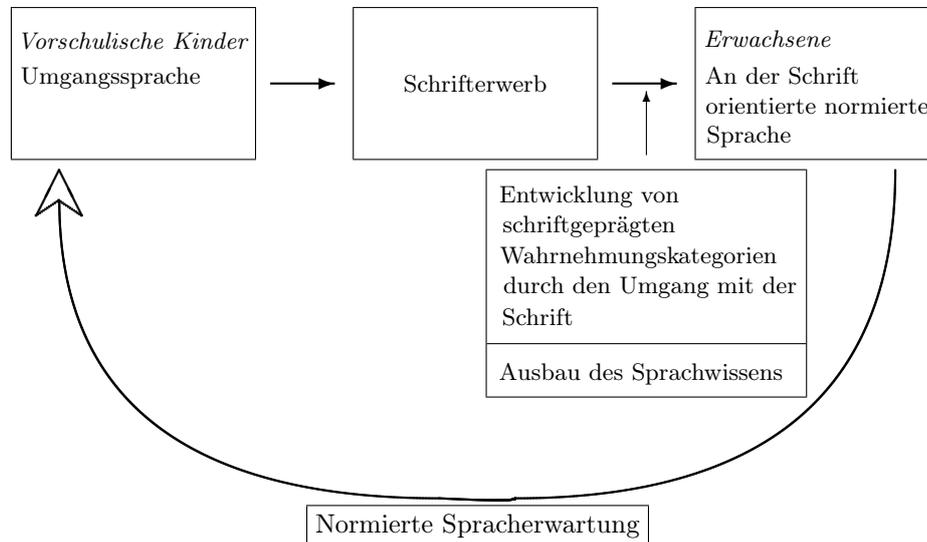
Über diese Zielsetzung, die Förderung als eine didaktische Aufgabe erst nimmt, besteht seit einigen Jahren Konsens. Sie hat auch Eingang in die Orientierungspläne der Bundesländer für die vorschulische Förderung, die seit 2003 entstanden sind, gefunden (vgl. z.B. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2003; Engemann u. a., 2007). Unterschiede zwischen den einzelnen Konzeptionen betreffen die didaktischen Motive und die sprachbezogenen Prämissen der Sprachförderung. So schließen Küspert und Schneider (1999) mit ihren „Würzburger Materialien“ an psychologische Untersuchungen aus den 90er Jahren an, die nach Ursachen von schriftsprachlichen Misserfolgen, zusammengefasst unter der Bezeichnung „Legasthenie“, forschten (vgl. Jansen u. a., 1999; Hasselhorn u. a., 2000; Marx u. a., 2001). Entsprechend ist das Ziel der Materialien der Würzburger Gruppe für eine vorschulische Förderung eine psychologisch orientierte Prophylaxe. Ihre Diagnose und ihr Förderprogramm basieren dabei auf sprachlichen Analysen, die sich teilweise beträchtlich von denen sprachwissenschaftlich orientierter Konzepte unterscheiden. Linguistisch fundierte

Konzepte nehmen häufig ihren Ausgang von Untersuchungen mit Kindern anderer Muttersprache. Somit basieren sie auf einer Beschreibung der grammatischen Strukturen des Deutschen als Ziel der Lernprozesse, die sich insbesondere durch Vergleiche des Deutschen mit den verschiedenen Herkunftssprachen der Kinder zeigen (vgl. Maas, 2008; Tracy, 2007; Haberzettl, 2005; Kaltenbacher, 1994). Konzepte, die ein umfassendes Förderprogramm für Kindergärten vorsehen, sind noch sehr selten.

Auf einer bildungspolitischen Ebene schließen die Konzepte der letzten Jahre, die aufgrund der PISA- und IGLU-Ergebnisse entstanden sind, argumentativ an Programme der Bildungsreform der 70er Jahre an: Ebenso wie vor 40 Jahren wird heute erneut die Aufgabe von Bildung, sozial ausgleichend zu wirken, als primäres Ziel überdeutlich. Dabei erhält die sprachliche Förderung angesichts der großen Bedeutung von Sprache bei der Verteilung von schulischen Karrierechancen eine Schlüsselrolle. Mit der Blickrichtung auf die sozial benachteiligten Gruppen wird die Notwendigkeit einer stärker sprachwissenschaftlich fundierten Ausrichtung der Konzepte augenscheinlich (vgl. Maas, 2008): Die linguistische Perspektive ermöglicht, das Ziel, den Erwerb von ausgebautem Sprachwissen, didaktisch adäquat zu beschreiben, und operationalisierbar zu machen.

Die empirische Forschung hierzu steht in Deutschland erst an ihrem Anfang. Ergebnisse aus anderen Ländern weisen (vgl. Maas, 2008) auf Formen hin, die es sowohl muttersprachlichen Kindern als auch Kindern anderer Muttersprache im Kindergarten spielerisch ermöglichen, Sprache als analysierbaren Gegenstand zu sehen. Ausgerichtet sind diese Konzepte auf den Erwerb der Strukturen der zu erlernenden Sprachen. Die analytischen Kompetenzen der Kinder, zu denen diese Konzepte anleiten, bereiten auf einer generellen Ebene die Abstraktionsleistungen vor, die die schulischen Aufgaben in allen Fächern den Kindern abverlangen („literacy“) (vgl. Baumert u. a., 2001; Artelt u. a., 2004).

Die folgenden Darstellungen schließen argumentativ an die aktuelle Konzeptionen für eine gezielte vorschulische Sprachförderung an und stellen ein auf Strukturierung angelegtes Sprachförderkonzept vor. Es unterscheidet sich von anderen strukturierenden Konzepten seitens der Psychologie und der Pädagogik vor allem darin, dass sowohl die Diagnose der sprachlichen Entwicklung der Kinder als auch die Beschreibung ihres Zielpunktes, die erfolgreiche Teilhabe an den Sprachaufgaben der Schule, ohne die heuristischen Fixierungen, die Erwachsene durch ihren Schrifterwerb erfahren haben, betrachtet werden. Es nimmt seinen Ausgang bei den Fähigkeiten zur sprachlichen Analyse derjenigen, die noch keine schriftsprachlichen Erfahrungen, daher noch nicht deren Kanalisierungen der Wahrnehmung für die Segmentierungen des Gesprochenen beim Schreiben erworben haben. Die „Verhexungen“ (Wittgenstein) der Erwachsenen durch die Schrift verhindern sehr häufig, wie zu zeigen sein wird, die adäquate Wahrnehmung der Wahrnehmung der Kinder in didaktisch entscheidenden Bereichen. Sie verstellen dann den Blick auf die sprachlichen und kognitiven Leistungen der Kinder und formulieren im Rahmen der Förderkonzepte teilweise Aufgaben, die die vorschulischen, d.h. vor-schriftgeprägten Wahrnehmungen von Sprache unberücksichtigt lassen.



Zentral für die hier vorgenommene Betrachtung der sprachproduzierenden und sprachanalytischen Leistungen der Kinder ist die Unterscheidung sprachlicher Varianten, die Resultate der sozialen Erfahrungen der Sprecher sind. Sie werden als unterschiedliche „Register“ bezeichnet (vgl. Maas und Mehlem, 2003; Maas, 2008) und lassen sich vergleichend beschreiben. Unter Berücksichtigung dieser Kategorisierung sprachlicher Varianten wird es möglich, sprachliche Leistungen von Kindern, bezogen auf das in ihren Lernzusammenhängen erworbene Potential und losgelöst von einer schriftgeprägten Norm zu diagnostizieren. Zugleich lässt die Differenz zwischen den verschiedenen kindlichen Sprachformen und den Erwartungen und Aufgaben der Schulsprache, die kontrastierend ebenfalls mit Hilfe der Registermerkmale beschreibbar wird, konkrete Aufgaben für ein Sprachförderkonzept benennen. Sein Ziel ist es, Kindern schon früh die Möglichkeit zu bieten, Sprache als Gegenstand zu betrachten, der analysierbar und strukturierbar ist. Da Lernen in dieser frühen Phase durch Symbolisierungen, die konkretes Handeln ermöglichen, gestützt und forciert werden kann, werden Aufgaben konzipiert, die sowohl sprachlich eine exemplarische Funktion übernehmen können als auch sich für veranschaulichende Darbietungen eignen.

Mit der Beschreibung des Förderkonzeptes sind zugleich Aussagen über ein Curriculum für den Ausbau des sprachlichen Wissens von Erzieherinnen verbunden, der für eine angemessene Spracharbeit im Kindergarten die Voraussetzung ist. Die Stabilisierung des sprachlichen Wissens der Erzieherinnen scheint in der derzeitigen Situation des Umbruchs in der vorschulischen Förderarbeit von zentraler Bedeutung zu sein, und zwar nicht nur gegenstandsbezogen, sondern vor allem motivational: So haben unsere Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen mehrfach bestätigt, dass die Bereitschaft der Erzieherinnen zu einer Veränderung ihrer Arbeit mit den Kindern, insbesondere in der Sprachförderung, in dem Maße wächst, in dem ihr Wissen über sprachliche Strukturen einerseits, über Möglichkeiten einer Aneignung durch die Kinder andererseits zunimmt (vgl. Röber, 2005a; Neugebauer und Schott, 2006): *Nur diejenigen, die wissen, was man wissen kann, können Wissen weitergeben, können dazu motiviert sein..*

Dem Ausbau des professionellen Wissens der Erzieherinnen entsprechend den beiden Polen didaktischer Konzeptbildung – den Aneignungsformen der Kinder einerseits, den Strukturen des anzueignenden Gegenstands (Sprache) andererseits – haben die Bemühungen um eine Effektivierung der vorschulischen Sprachförderung in besonderem Maße zu gelten. Dabei erhält die Frage nach der Motivation der Kinder, die für lange Zeit die didaktischen Fragestellungen dominiert hat, einen neuen Aspekt: Die Motivation der Kinder, die zu wecken Ziel der intensiven und kreativen Methodenentwicklung war und ist, kann nicht gesichert werden, wenn die Inhalte der Aufgaben nicht ihren Wahrnehmungs- und Verarbeitungshorizont treffen und wenn sie keine Systematik aufzeigen, aus der Regelmäßigkeit und verlässliche Anwendbarkeit, deren Suche kindliches Lernen von Beginn an gilt (vgl. Goswami, 2001), hervorgehen.

## 2. Spracherwerb als Bereich der kognitiven Entwicklung

### Exkurs: Modellierungen grammatischer Einheiten des Deutschen für die Beschreibung des Spracherwerbs

Die überwiegende Anzahl der älteren, aber noch immer die Praxis bestimmenden Konzeptionen für die sprachliche Förderung in Kindergarten sieht deren zentrale, häufig einzige analysierte Aufgabe in dem Aufbau des Wortschatzes der Kinder. Sie wird in aller Regel im Zusammenhang thematischer Schwerpunktsetzungen verfolgt („dein Körper“, „auf dem Bauernhof“ usw.). Die Bedeutung eines reichen Wortschatzes als Grundlage der sprachlichen Entwicklung ist nicht zu unterschätzen. Dennoch ist die Begrenzung der sprachlichen Förderung auf diese Zielsetzung, die auf memorierendes Lernen abhebt, aus zweifacher Sicht in keiner Weise ausreichend:

1. Die Begrenzung verkennt, dass Spracherwerb komplex ist: Spracherwerb ist primär Grammatikerwerb, d.h. er ist das Resultat von Suchen und Erkennen sprachlicher Systematiken durch Aktivitäten wie Analysieren, Vergleichen, Strukturieren, Kategorisieren, Kontrollieren, Korrigieren. Somit stellt er einen spezifischen Bereich für die kognitive Entwicklung der Kinder dar.<sup>1</sup>
2. Sie verhindert so einen diagnostischen Blick für die kognitiven Leistungen der Kinder beim Spracherwerb, denn sie erwartet vorwiegend memorierendes Lernen und lässt Förderaufgaben entsprechend gestalten, versäumt damit den entscheidenden Ausbau der analytischen Fähigkeiten der Kinder.

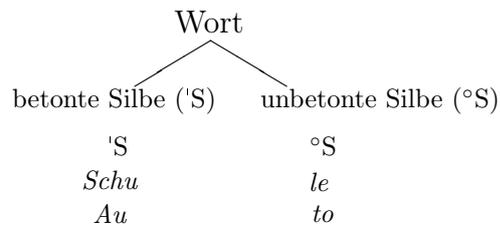
Spracherwerb ist eine Aneignung von in der Umgebung vorhandenen sprachlichen Formen („Sprach-**erwerb**“). Um die Leistungen der Kinder beim Spracherwerb darstellen zu können, sollen zunächst grammatische Merkmale deutscher Wörter und Sätze in einem Exkurs umrissen werden: Sie zeigen den Rahmen, in dem die Leistungen der Kinder, damit ihr Fortschreiten in ihrem Erwerb einerseits, die sprachlichen Angebote ihrer Umgebung als Bedingung für ihre Entwicklung andererseits, deutlich werden. Gleichzeitig zeigen sie die hier gewählte Modellierung sprachlicher Strukturen.

---

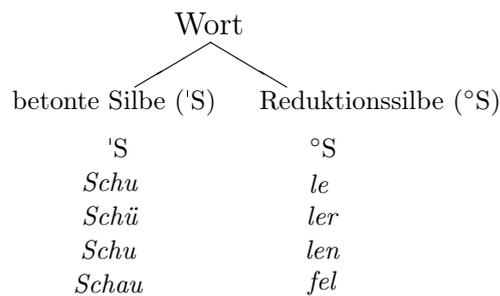
<sup>1</sup>Mit „Bereich“ bezeichnet die neuere Entwicklungspsychologie Ausschnitte aus der Komplexität der realen Welt, die im alltäglichen Sprachgebrauch mit „Fach“ oder „Disziplin“ benannt werden (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft, Psychologie, ...). Das Erkennen der Strukturen und der Systematik eines Bereichs ermöglicht den Kindern, ein bereichsspezifisches Wissen aufzubauen. Das geschieht durch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Strukturen, mit denen Wissen in allen Bereichen erworben wird. Dieses übergeordnete kognitive Wissen wird als „bereichsübergreifend“ (im Gegensatz zu dem „bereichsspezifischen“ Wissen) bezeichnet (vgl. Goswami, 2001).

## Der Aufbau der Wörter des Deutschen

1. Mehrsilbige Wörter des Deutschen haben eine Betonungshierarchie: Deutsche Wörter sind trochäisch, sie haben eine betonte Silbe ('S) und eine unbetonte Silbe (vgl. Maas, 1992, 2006; Eisenberg, 2006):

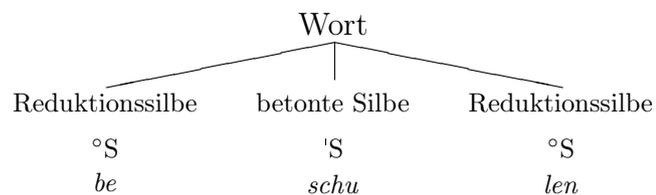


2. Trochäen haben in aller Regel eine „reduzierte“ Silbe als unbetonte Silbe (°S):

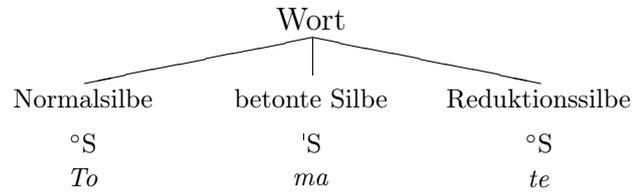


Reduktionssilben haben im Gesprochenen keinen Vokal, der in der betonten Silbe vorkommt (im Geschriebenen immer den Buchstaben <e> als Markierung der Reduktion der Silbe).

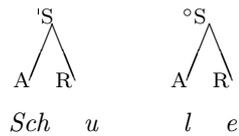
3. Trochäen können einen Auftakt haben:



4. Das Deutsche kennt auch unbetonte Silben, die nicht „reduziert“ sind („Normalsilben“: S). Sie haben Vokale, die wie die der betonten Silben klingen, jedoch keine Länge oder Kürze haben:

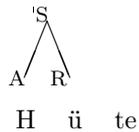


5. Alle Silben gliedern sich in den konsonantischen Anfangsrand (A) und den Reim (R), der in den betonten Silben (und den Normalsilben) immer ein vokalisches Element hat:

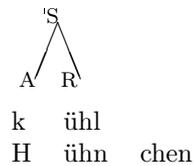


Betonte Silben des Deutschen haben vier unterschiedliche Gestalten. Sie unterscheiden sich nach der Gestaltung des Reims (vgl. Maas, 2006):

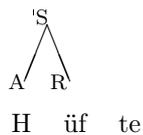
- a.) Langvokal ohne Folgekonsonanten („offene Silbe“)



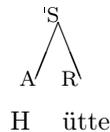
- b.) Langvokal mit Folgekonsonanten („geschlossene Silbe“)



- c.) Kurzvokal mit Folgekonsonanten („geschlossene Silbe“)



d.) Kurzvokal ohne Folgekonsonanten („offene Silbe“)



Die Artikulation der Vokale lässt erkennen, dass Kurzvokale einen engen Anschluss an den Folgekonsonanten haben, während Langvokale dehnbar sind. Darum werden Kurzvokale als „Vokale mit festem Anschluss“ im Gegensatz zu den „Vokalen mit losem Anschluss“ (Langvokale) beschrieben (vgl. Maas, 2006). Diese Bezeichnung berücksichtigt die Tatsache, dass sowohl die artikulatorische als auch für ihre auditive Wahrnehmung der Silben deutscher Wörter durch den Kontrast von Anfangsrand und Reim bestimmend ist: nicht einzelne Laute (wie Schriftkundige es annehmen), sondern der lautliche Zusammenhang in den beiden silbischen Konstituenten ist zentral für die spontane Wahrnehmung. Durch den festen Anschluss erhält der Vokal einen anderen Charakter, eine andere Qualität, er „klingt“ anders. In der Variante c.) hat der Vokal den festen Anschluss an einen Konsonanten in der gleichen Silbe. Deshalb sind Wörter dieser Gestalt wie auch die in a.) und b.) silbisch zu gliedern. Anders in d.): Hier ist der feste Anschluss zwischen Vokal und Konsonant silbenübergreifend, die Silben sind daher nicht trennbar, ohne dass das Wort sein typisches Merkmal verliert.

## Die Veränderung von Wörtern bei ihrer Eingliederung in syntaktische Strukturen („Morphologie“)

Wörter sind in aller Regel Elemente von komplexen Äußerungen. Die Beziehung der Wörter zueinander bestimmt die Aussage der Äußerung. Diese Beziehung wird durch die Veränderung der Wörter, ihre Flexion mit Hilfe von Morphemen und durch die Verwendung von Artikeln und Präpositionen entsprechend ihrer Einordnung in die Grammatik des Satzes bestimmt. Morphologische Veränderungen sind die Flexionen von Verben, Adjektiven und Nomen<sup>2</sup>:

*ich laufe, wir laufen, ich lief, ich bin gelaufen*  
*gelb, gelbe, gelber*  
*Mann, Mannes, Männer*

Sie ergeben sich durch das Hinzufügen von Morphemen an den Wortstamm. Die Wahl der Morpheme sowie der Artikel hängt ab von der grammatischen Funktion eines Wortes im Satz.

---

<sup>2</sup>An einem Beispiel lassen sich die unterschiedlichen Funktionen der Morpheme deutlich machen: So können Sätze mit den Wörtern <Kind, Mann, Mutter, geben> durch unterschiedliche Kombinationen mit Flexionsmorphemen und Artikeln Unterschiedliches aussagen:

*Der Mann gibt der Mutter ein Kind.*  
*Der Mann gibt der Mutter das Kind.*  
*Dem Mann gibt die Mutter ein Kind.*  
*Dem Mann gibt das Kind eine Mutter.*  
*Männer geben Müttern Kinder.*  
*Mütter geben Männern Kinder.*  
*Noch geben Mütter Männern Kinder.*

## Die Struktur von Sätzen des Deutschen

Ausgebaute Sätze sind im Deutschen in eine Verbphrase und eine oder mehrere Nominalphrasen zu gliedern (vgl. Weinrich, 2003). Die Verbphrase kann komplex sein. Sie bildet eine Klammer um einige Nominalphrasen, bei der dem flektierten Teil des Verbs ein „Vorfeld“ vorweg geht. So gliedert die Verbphrase den Satz in fünf Teile:

Verbalklammer				
<b>Vorfeld</b>	<b>Verb I</b>	<b>Mittelfeld</b>	<b>Verb II</b>	<b>Nachfeld</b>
Nominalphrasen	Verbphrasen	Nominalphrasen	Verbphrasen	Nominalphrasen
<i>Der König</i>	<i>hat</i>	<i>mit der Katze im Garten</i>	<i>gespielt</i>	<i>trotz des Regens.</i>

Sätze haben neben dieser grammatischen Ordnung auch eine prosodische<sup>3</sup>:

- Die Intonation ist gleich bleibend und senkt sich am Satzende.
- Die Nominalphrasen haben eine unterschiedliche Betonung: Im vorderen Teil ist eine Nebenbetonung ('), am Ende des Mittelfeldes die Hauptbetonung (") (‹Mein 'Vater hat ein neues "Auto gekauft›).

## Spracherwerb als Erwerb sprachlicher Systematik (Grammatik)

Die hier angesprochenen Bereiche der grammatischen und prosodischen Merkmale einer Sprache bestimmen den Spracherwerb der Kinder. Er wird eingeleitet durch den Erwerb von Mustern, die die Kinder aus ihrer sprachlichen Umgebung übernehmen. Diese Phase wird abgelöst durch die Analyse der Muster mit dem Ziel, prägnante, wiederkehrende Formen und ihre sprachliche Bedeutung zu identifizieren, die Regelbildungen ermöglichen (vgl. Maas, 2008). Die ersten Muster, die Kinder bereits im Mutterleib wahrnehmen, sind die prosodischen Merkmale der Muttersprache. Untersuchungen (vgl. z.B. Mandel u. a., 1994; Jusczyk u. a., 1993) belegen, dass Kinder in den ersten Lebensjahren primär für die großen Sprachbausteine, die suprasegmentalen Einheiten, empfänglich sind: für den Sprachrhythmus, die Intonation, die prosodischen Strukturen der Sprache. Die Silbe stellt dabei diejenige Spracheinheit dar, die von den Kindern spontan wahrgenommen wird: Sie ist die Segmentierungseinheit, die den Kindern „natürlich“ zugänglich ist. Aufgrund der Bewegungsabläufe, die bei ihrer Bildung wahrnehmbar werden, ist sie die primäre Größe, mittels derer die Kinder das Kontinuum des Gesprochenen aufspalten. In einem weiteren Schritt werden dann die unterschiedlichen Betonungsverhältnisse in Wörtern erkannt.

Die Silbe spielt auch in der phonologisch-produktiven Entwicklung eine zentrale Rolle. Die früheste Form menschlicher Kommunikation ist der Schrei. In den ersten drei Lebensmonaten erproben Säuglinge dabei verschiedene Modulationsmuster und produzieren erste Lautgebilde, die sie spielerisch in Tonhöhe, Lautstärke und Dauer modifizieren (z.B. der „Unmutslaute“, der „Kontaktlaute“, „Gurrlaute“). Die lautlichen Konstrukte gleichen sich

<sup>3</sup>Prosodie: „das Dazugesungene“ d.h. der Rhythmus, die Melodie einer Sprache.

immer mehr der Zielsprache an. Eine entscheidende Phase zur Produktion erster Einwortäußerungen und dem Erwerb der Phonologie setzt mit der Lallphase ab dem vierten Lebensmonat ein. Die Kinder produzieren nun zielsprachliche Silben, bestehend aus Anfangsrand und Reim in gedoppelt produzierter Form (ab 7 Monaten, „kanonisches Babbeln“) und an unterschiedlichen Artikulationsstellen („buntes Lallen“, ab 10 Monaten) (vgl. Dittmann, 2006). Damit ist die vorsprachliche Entwicklung weitgehend abgeschlossen, denn die einsilbigen Lallprodukten und Lallsilbenverdopplungen werden durch die sich verfestigenden Assoziationen mit bestimmten Personen und Gegenständen erste Einwortäußerungen (vgl. Braun, 2006, 207). Die nächste Erwerbsaufgabe in der phonologischen Entwicklung stellt zwischen 6 und 12 Monaten das Erfassen der zielsprachlichen Wortbetonungsmuster dar. In dieser Periode sind Kinder in besondere Weise für den Sprachrhythmus und die prosodischen Strukturen der Zielsprache empfänglich (vgl. Penner u. a., 2006b; Grimm, 2003; Szagun, 2006, 636).

Die Wahrnehmung des Kindes ist zunächst nur auf einsilbige Wörter gelenkt, mehrsilbige Wörter werden in dieses Format eingepasst, was dazu führt, dass nur die betonte Silbe von den Kindern artikuliert wird. Graduell expandiert das Kind seine rhythmische Sensibilität auf das trochäische Betonungsmuster, die metrische Grundform des Deutschen, und generalisiert dieses auch auf Wörter mit anderer Betonungshierarchie. Schließlich produziert es Komposita und mehrsilbige Wörter als Erweiterungen des Trochäus. Die im sprachlichen Input durch kognitive Operationen wie Vergleichen und Kategorisieren sukzessiv erschlossenen prosodischen Merkmale werden schließlich als Muster gespeichert. Zu Beginn des dritten Lebensjahres haben die Kinder auch die zielsprachliche Betonung von mehrsilbigen Wörtern erworben (vgl. Penner, 2000, 2006).

Die Kontrolle des Artikulationsapparates gelingt den Kindern bis zum Ende des 2. Lebensjahres: Dann artikulieren sie die meisten Vokale und Konsonanten ihrer Muttersprache und deren Verbindungen. Zugleich haben sie das Betonungsmuster ihrer Muttersprache bis zu diesem Zeitpunkt erlernt: Sie haben die phonologische Grammatik ihrer Muttersprache erworben.

Parallel zu dieser grammatischen Leistung – und in ihrer Folge – nimmt der Aufbau des Wortschatzes vom Beginn des 2. Lebensjahres an schnell zu. So beschreibt Pinker (2000), dass zweijährige Kinder „durchschnittlich alle zwei Stunden ein neues Wort aufsaugen“ (ebd., 4). Beim Schuleintritt beherrscht die Hälfte der Kinder bereits mehr als 13.000 Wörter. Sobald die Kinder beginnen, die Einwort-, Zweiwort- und Dreiwortsätze („Oma, Bus, fährt“) mit Funktionswörtern und Flexionsmorphemen anzureichern, wenden sie grammatische (morphologische) Strukturen an und können damit ihre Aussage präzisieren (Aus „Oma, Bus“ wird: „Ich fahre mit dem Bus zu Oma.“ „Oma fährt mit dem Bus.“). Der Wechsel zwischen Musterübernahme, Analyse der Muster und das Konstruieren sprachlicher Formen aufgrund von erworbenem Wissen, der bei der Lautbildung zu beobachten ist, gilt auch für den Grammatikerwerb. Die ersten grammatischen Formen, die Kinder sowohl auf Wort- als auch auf der Satzebene produzieren, sind Imitationen von sprachlichen Formen ihrer Umgebung. So erwerben sie als phonologische Muster („mit dem Bus“).

Im Laufe ihrer Entwicklung entdecken sie aufgrund kognitiver Operationen unterschiedliche Elemente. So kommen sie beispielsweise zur Identifikation von Flexionsmorphemen (<te> in <sagte>) als Ergänzung von Stammmorphemen (<sag>) in Sätzen. Als Beispiel für diesen Prozess wird immer wieder die Differenzierung von starken und schwachen Verben (im Englischen und Deutschen) genannt: So zeigt der Gebrauch der korrekten Formen starker Verben von Zwei- und Dreijährigen („Gestern bin ich zu Oma gegangen. Ich habe bei Oma geschlafen.“) ihre Wiedergabe von Mustern, die sie aus ihrer Umgebung über-

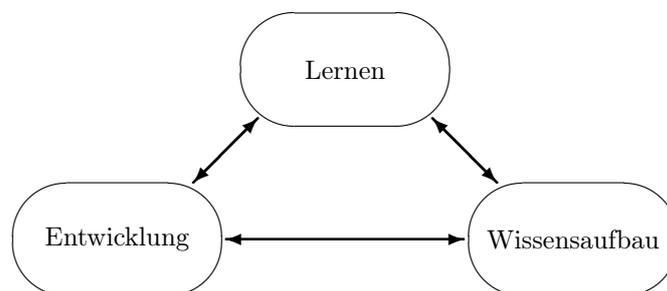
nommen haben. Eine Mehrzahl der Kinder produziert jedoch eine Zeit später Formen wie „gegeht“ oder „gegangen“ und „geschlafen“ oder „geschlafen“. Diese Formen weisen auf einen Verarbeitungsprozess der sprachlichen Angebote ihrer Umgebung hin, der mit Dekontextualisierungen und Analyseleistungen verbunden ist: Die Kinder haben sprachliche Elemente losgelöst von ihrem kommunikativ-pragmatischen Zusammenhang betrachtet und dabei Elemente identifizieren können, die sie in anderen Zusammenhängen ebenfalls beobachtet haben. Dabei haben sie zugleich Regularitäten hergestellt: Die Morpheme <ge> und <t> der Partizipbildung („geschlafen“) fügen sie z.B. keinen Elementen von Nominalphrasen, nur Prädikaten an (vgl. Maas, 2008). Eine individuell unterschiedlich lange Zeit später differenzieren die Kinder starke und schwache Verben entweder als die, die sie als Wörter im Gedächtnis speichern müssen (<schief, geschlafen>, <ging, gegangen>) oder als die, die regelhaft durch Morpheme zu bilden sind (<sagte, gesagt>).

Ähnliche kognitive Abläufe lassen sich beim Erwerb des Satzbaus sowie der Flexionsmuster von Nominalphrasen im Satz erkennen. So werden die Deklinationen von Substantiven in bestimmten Präpositionalphrasen (<auf dem Tisch>, <zwischen den Stühlen>) ebenso wie der Gebrauch der Verbklammer als Muster erworben, wenn die sprachliche Umgebung dieses ermöglicht (vgl. Klann-Delius 1999, Tracy 2008)).

Für didaktische Zusammenhänge sind folgende Ergebnisse der neueren Untersuchungen zum Spracherwerb von Bedeutung (vgl. Pinker, 2000; Tomasello, 2006; Maas, 2008):

- Spracherwerb ist eine analytische, abstrahierende und konstruierende Tätigkeit des Kindes (a.).
- Spracherwerb geschieht in Abhängigkeit von den (sprachlichen) Angeboten der sozialen Umgebung (b.).

**Zu a.** Spracherwerb, so wie er sich in der Aneignung der korrekten Flexionen der Verben beispielhaft zeigt („geschlafen, geschlafen, geschlafen“), ist als Teil der gesamten kognitiven Entwicklung zu sehen, die in gleichen Abläufen auch für andere Bereiche nachweisbar ist (für den Erwerb physikalischen Wissens bzw. mathematischen Wissens vgl. Goswami, 2001; Neubauer und Stern, 2007). Die Kennzeichen dieser Entwicklung sind die Bemühungen der Kinder, die Komplexität ihrer Umwelt durch Analysen zu reduzieren und zu strukturieren, durch Vergleiche zu differenzieren und durch Experimente systematische, regelhafte Zusammenhänge zwischen identifizierten Elementen herzustellen. Diese stehen ihnen dann als Wissen für neue Erkundungen und für einen neuen Wissensaufbau zur Verfügung: Lernen ist Wissensaufbau, Entwicklung ist Lernen, Wissensaufbau ist Entwicklung.



**Zu b.** Analysen, Vergleiche, Kontrollen und Korrekturen – die Tätigkeiten, die Lernen ermöglichen – geschehen in der Auseinandersetzung mit der Umgebung, in der Kinder

leben. Lernen ist also abhängig von den Möglichkeiten, die die Umgebung dem Kind zur Verfügung stellt oder versagt: Kindliches Lernen zeigt individuelle Leistung in Abhängigkeit von den Merkmalen einer bestimmten sozialen Umgebung.

## **Abhängigkeit des sprachlichen Lernens von sozialen Faktoren**

Die sprachliche Entwicklung von Kindern gilt mit vier bis sechs Jahren so weit als abgeschlossen, als dass die Kinder in der Lage sind, Ansprachen an sie zu verstehen und sich selbst verständlich zu machen (vgl. z.B. Klann-Delius, 1999). D.h. sie beherrschen die elementaren Formen einer Grammatik, ohne die diese kommunikativen Ziele nicht erreichbar wären. Da sie sich vorwiegend in einer vertrauten Umgebung, in der Familie und einem engen Freundeskreis, aufhalten, lernen und sprechen sie die Sprache, die hier gesprochen wird („Gestern tat sie einkaufe.“) (vgl. Maas, 2005, 2008). Diese Sprache bietet den Rahmen für ihre „Sprachforschungen“, die die Grundlagen für ihren Spracherwerb liefern. Die familiäre Kommunikation ist eine spezifische, eine „intime“, sie enthält nicht nur dialektale oder umgangssprachliche Formen, sie kommt auch generell „ohne große Worte“ aus: Der intensive Kontakt zwischen den Familienmitgliedern ermöglicht eine wenig aufwendige Sprache. Er wird dort, wo ausgebaute phonologische und grammatische Formen in außerfamiliären Zusammenhängen notwendig und üblich sind, häufig durch Gesten und sprachliche Formen ersetzt, die zwar grammatisch geregelt und konsistent sind, die jedoch der grammatischen Normativität nicht entsprechen („Schmeck’s?“ statt „Schmeckt es Dir?“): Die familiäre Sprache hat eigene Muster und Schemata, sie hat häufig auch eine eigene Grammatik. Diese unterscheidet sich sowohl semantisch als auch phonologisch und syntaktisch häufig stark von der Sprache, die der in Wörterbüchern und Regelwerken normierten Grammatik entspricht. Sie ist umgangssprachlich und/oder dialektal geprägt und enthält viele Elemente von Vorläufigkeit und Andeutung.

Diese in der vertrauten, familiären Umgebung übliche Sprache ist die sprachliche Umgebung, in die Kinder zunächst hineinwachsen. Sie bildet den Rahmen für die sprachlichen Muster, die sie übernehmen, und für ihre Explorationen. Es besteht für sie kommunikativ nur selten die Möglichkeit, aber auch keine Notwendigkeit, diesen relativ engen sprachlichen Raum zu verlassen und zu erweitern. Entsprechend ist die Sprache der meisten vorschulischen Kinder familiär, also sowohl phonologisch als auch syntaktisch umgangssprachlich und dialektal geprägt, damit mehr oder weniger weit von normativen Erwartungen entfernt.

Nicht zuletzt seit den PISA- und IGLU-Untersuchungen ist die Abhängigkeit des sprachlichen Lernens und Leistens der Kinder von dem sozialen Status ihrer Familie wieder in den Focus der Bildungsöffentlichkeit gerückt. Sie gehörte seit den 70er Jahren, in denen sie im Zentrum der bildungspolitischen Forschungen und Konzeptbildungen stand, nicht mehr zu den prominenten Themen der Diskussion. Die Ergebnisse der beiden Untersuchungen lassen sich in der Weise lesen, dass es der Schule nicht gelingt, die ungleichen sozial bedingten Startbedingungen von Kindern beim Schuleintritt anzugleichen, so dass sie in ihren sprachlichen Leistungen bis zum Schulabschluss sichtbar bleiben.

Die sprachlichen Differenzen der Schulanfänger basieren wesentlich auf den Möglichkeiten, die Kinder im vorschulischen Alter antreffen, um die vertraute Sprache ihrer Familie mit zusätzlichen sprachlichen Formen anzureichern. Solche sprachlichen Grenzüberschreitungen zu anderen sprachlichen Formen (anderen sprachlichen Registern) erweitern den

sprachlichen Erfahrungsraum der Kinder. Die linguistische Forschung unterscheidet (in Anlehnung an die Rhetorik der Antike) drei Registervarianten (vgl. Maas, 2008):

- das familiäre, („intime“) Register
- das informelle Register
- das formelle Register.

Der Gebrauch der einzelnen Register ist adressaten- und situationsbezogen. So ist der Ort für das informelle Register nicht die familiäre, aber eine durchaus noch vertraute Umgebung wie die Nachbarschaft oder ein weiterer Bekanntschaftskreis. Kinder haben die Gelegenheit, den Gebrauch dieses Registers zu beobachten, wenn sie Eltern haben, die einen relativ weiten Radius sozialer Kontakte haben. Durch die Teilnahme an diesen erweiterten sozialen Beziehungen erhalten sie Gelegenheiten, schon relativ früh die Vielschichtigkeit sprachlicher Formen und ihre situative Einbettung kennen zu lernen. (Äußerung einer Vierjährigen zu ihrer Mutter: „Ich höre genau, ob du mit Oma telefonierst.“)

Das dritte, das formelle Register nehmen die Kinder, die dazu Gelegenheit haben, vor allem in der Begegnung mit literaten Sprachformen – durch Medien, beim Vorlesen, Singen und Versenachsprechen – auf. Es hat eine Sprachform, die im kommunikativen Umgang der Kinder keinen Platz hat, weil sie für Kinder (wie für die meisten Erwachsenen) vorwiegend an literate Medien – schriftlich in Büchern oder mündlich in Versen und Liedern oder Reden und Vorträgen – gebunden ist. In kommunikativen Alltagssituationen würde sie sehr befremdlich wirken.

Die drei Register unterscheiden sich formal vornehmlich durch ihre jeweilige Affinität zur Hochsprache mit deren langsameren, sorgfältigeren Artikulation, ihrer Korrektheit im Sinne der grammatischen Norm, der Komplexität ihres Satzbaus (ausgebautes Mittelfeld, Gebrauch von Nebensätzen) und der elaborierten Wortwahl („öffnen“ statt „aufmachen“). Die Sprachform des 3. Registers, die am ehesten standardsprachlich geprägt ist, hat damit auch eine Nähe zur Schriftsprache, an der die Hochsprache orientiert ist, durch die sie erst entstanden ist. Entsprechend wird das formelle Register als „literat“ im Gegensatz zu den „oraten“ (familiären oder informellen) Registern bezeichnet. Die oraten Sprachformen, die vorwiegend in der Kommunikation in mehr oder weniger vertrauter Umgebung anzutreffen sind, können zwar auch geschrieben auftreten, werden dann jedoch sofort als gesprochene Sprache in geschriebener Form erkannt („Wat mut, dat mut“).

Soziolinguistische Forschungen haben die sprachlichen Differenzen der unterschiedlichen sozialen Gruppen vielfach beschrieben. Deren Zuweisungen zu den Merkmalen der drei Register zeigen die starke Übereinstimmung zwischen registerbezogenen Sprachformen und sozialer Zugehörigkeit. Die Kongruenz bestätigt die Abhängigkeit des Spracherwerbs von sozialen Faktoren: Bildungsnahe Familien, in deren Alltag literate Sprache einen festen Platz hat, geben ihren Kindern oft Gelegenheit, auch formelle Sprache wahrzunehmen: Hier sind Sprachspiele, Bücher und Lieder häufig Elemente des sprachlichen Umgangs von Eltern und Kindern. Aufgrund der unterschiedlichen sozialen Kontakte dieser Familien nehmen die Kinder zusätzlich an Situationen teil, in denen unterschiedliche sprachliche Formen gewählt werden. Sie ermöglichen den Kindern im Rahmen ihrer Muttersprache, Varianten wahrzunehmen und diese miteinander zu vergleichen: Sie geben ihnen Stoff für kognitive Aktivitäten, provozieren sie.

Rollenspiele, in denen die Kinder ihr Repertoire ausprobierend anwenden, lassen ihr bereits breites Spektrum an sprachlichen Ressourcen sichtbar werden („Ich wäre jetzt die Frau Königin“). Diese Kinder haben aufgrund des spielerischen Umgangs mit Sprache und

der sprachlichen Differenzen, die sie so beobachten können, Gelegenheit, Sprache formal als Gegenstand zu betrachten, damit Abstraktionen und Regelbildungen vorzunehmen, und ein komplexes sprachliches Wissen aufzubauen (ein Fünfjähriger zu seiner Mutter: „Warum sagst du beim Doktor nicht <tschüss>?“).

Auf der anderen Seite fehlt Kindern, die in Familien aufwachsen, in denen sozial diese Angebote nicht zur Verfügung stehen, der Rahmen für einen vergleichbaren Ausbau ihres sprachlichen Wissens. Diese Bedingungen haben, bezogen auf die schulischen Erwartungen an die Kinder, eine doppelte Folge: Mit ihnen ist auf einer bereichsspezifischen Ebene ein reduzierter Ausbau sprachlichen Wissen, auf der übergeordneten, bereichsunspezifischen Ebene eine geringe Entwicklung der Fähigkeit zu Exploration, Analyse und Konstruktion verbunden: Eine Reduktion der Möglichkeiten für den sprachlichen Wissenserwerb kann zugleich eine Reduktion der Möglichkeiten für die generelle kognitive Entwicklung bedeuten (vgl. Wygotski, 1991).<sup>4</sup>

Die geringe bereichsspezifische Ausstattung zeigt sich durch den Kontrast der Schulsprache, die Sprache der Lehrerinnen ebenso wie die in den Lehrmaterialien, die häufig eine informelle, in aller Regel eine formelle Sprache ist. Kinder, die wenig Gelegenheit hatten, diese Formen kennen zu lernen, haben entsprechend Probleme, dem „Sprachspiel“ des Unterrichts folgen zu können: Ihnen begegnet in der (muttersprachlichen) Schule eine Sprache, die sie nicht verstehen und für deren Erschließung ihnen oft die sprachlichen Erfahrungen und das sprachliche Wissen fehlen.

Gravierender noch sind die Folgen, die mit der eingeschränkten sprachlichen Erfahrung zusammenhängen, für das schulische Lernen auf einer generellen Ebene: Schulisches Lernen basiert in allen Fächern auf Abstraktion. Sie setzt die Veränderung der alltäglichen Wahrnehmung der Umwelt voraus: Elemente müssen aus ihren Zusammenhängen herausgelöst und als Träger spezifischer Merkmale erkannt werden, um neue, „wissenschaftliche“ (Wygotski) Ordnungen zu ermöglichen. Diese Merkmale haben dann eine Bedeutung für das Lernen, wenn sie sich einer Systematik eingliedern lassen, eine Struktur sichtbar machen. So bedeutet schulisches Lernen (Wygotski: „wissenschaftliches Lernen“) immer Analyse und Synthese als Systembildung. Dieser kognitive Prozess gelingt häufig erst dann, wenn er didaktisch initiiert ist. Die Erzieherin/Lehrerin bietet den Kindern Symbole an, die Analyse und Abstraktion erfordern und ermöglichen (vgl. Wygotski, 1991). So werden in der Mathematik Mengen für Kinder dann Objekte ihrer kognitiven, systematisierenden Operationen, wenn sie durch Zahlen symbolisiert werden, und Sprache wird für sie dann analysierbar, wenn sie sie im Gesprochenen durch Reime und andere Musterwiederholungen und/oder graphisch durch Symbole (z.B. Buchstaben) als segmentierbar erfahren: Nicht Ganzheitlichkeit fördert lernen, sondern Analyse und Abstraktion. Unter diesem Aspekt betrachtet, lässt sich Schrifterwerb als ein neuer Spracherwerb bezeichnen (ebd.).

In welchem Maße die Schrift/die Orthographie des Deutschen phonologische und grammatische Strukturen der Standardsprache (der informellen oder auch „expliziten“ Sprache)

---

<sup>4</sup>Seit den frühen Arbeiten Bruner (1983, 1987) konnte in der Forschung mehrfach dokumentiert werden, dass sog. Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens lange Zeit vor dem Beginn der Schulzeit, in den frühen Kindheitsjahren, im familiären Kontext fundiert werden und dass die Einstellung der Eltern zu Sprache und Schriftlichkeit den maßgeblichen Einfluss auf die kindliche Literalitätsentwicklung hat. Empirische Arbeiten belegen, dass frühe literate Aktivitäten in der Familie wie Vorlesesituationen oder Sprachspiele die schulischen Erfolgsaussichten der Kinder erhöhen, vor allem den späteren Schriftspracherwerb begünstigen (vgl. z.B. Heath, 1986; Teale, 1986; Ruddell und Ruddell, 1994; Snow u. a., 1998). Die inzwischen zahlreichen Untersuchungen bestätigen, dass die sprachliche Entwicklung der Kinder von der sozioökonomischer Gruppenzugehörigkeit abhängt (vgl. z.B. Heath, 1983, 1986; Cochran-Smith, 1984, 1986). Wielers Studie 1997 zeigt beispielsweise wie stark sich diese Unterschiede in der qualitativen Gestaltung von Vorlesesituationen manifestieren.

repräsentiert, hat die Schriftlinguistik der vergangenen Jahrzehnte gezeigt (vgl. Maas, 1992, 2003; Eisenberg, 2006). So zeigen, um nur wenige Merkmale beispielhaft zu nennen,

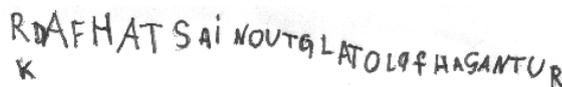
- Vokalbuchstaben Silben (〈Kartoffel〉)
- Konsonantenbuchstaben vor Vokalbuchstaben den Beginn einer Silbe (〈Mandarine〉)
- die e-Buchstaben in den zweiten Silben der Trochäen (Reduktionssilben) die Unbetontheit dieser Silbe (〈Schule, Schüler, schulen〉)
- Konsonantenbuchstaben im Endrand der betonten Silbe die Artikulation des gesamten Reims (〈Hüte〉 vs. 〈Hüfte〉)
- satzinterne Großbuchstaben die Gliederung von Sätzen durch die Markierung des Endes von nominalen Gruppen an (〈Meine liebe Oma / backt / jeden Sonntag / in unserer kleinen Küche / einen leckeren Kuchen.〉).

Jede Darbietung eines Buchstabens kann daher zugleich der Darbietung von Strukturen dienen: Schrift symbolisiert Strukturen der Sprache (vgl. Maas, 1992, 2003).

Die analytische Kompetenz gilt als Basis für lebenslange Lernprozesse. Sie wurde im Laufe der deutschen Bildungsdiskussion mit immer wieder anderen Bezeichnungen beschrieben. Spätestens, seitdem die bildungspolitische Diskussionen durch die Teilnahme an den internationalen Untersuchungen PISA und IGLU aus ihrer nationalen Begrenzung herausgetreten sind, hat sich die Bezeichnung „literacy“ für dieses umfassende Bildungsziel durchgesetzt. Die Darstellungen des deutschen PISA-Konsortiums bemühen sich um eine Definition dieses Begriffes (für den sie keine Übersetzung anbietet), indem sie ihn als Zusammenfassung von Basiskompetenzen beschreibt, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ notwendig sind (Baumert u. a., 2001, 78). Dass es sich hierbei nicht lediglich (was das Wort annehmen lässt) um Alphabetisierung handelt, wird deutlich, wenn die „Reading Literacy“ durch eine „Mathematical Literacy“ (ebd., 142-143) und eine „Scientific Literacy“ (ebd., 195-197) ergänzt wird. Alle drei bezeichnen die bereichsunspezifische Fähigkeit der Menschen, ein erworbenes „System begrifflicher Werkzeuge“ (ebd., 142), basierend auf einem ausgebauten Wissen (ebd., 196), nutzen zu können. Sie ermöglicht die Orientierung in der Welt durch Ordnen, Kategorisieren, Vergleichen und Kontrollieren. Literacy zielt also ab auf die „begriffliche Vertiefung, nicht die handlungsorientierte Umwelterschließung“ (ebd., 143) – oder: auf Analyse statt Aktivismus. Nur dort, wo Lernen von Beginn an Analyse anregt und ermöglicht, wird der Aufbau der Kompetenzen, die als „literacy“ bezeichnet werden, angestrebt.

Um die Aufgaben der Kinder für den Erwerb der Kompetenzen, die als „literacy“ bezeichnet werden, zu konkretisieren, im Folgenden die Analyse einiger Schülertexte aus der Grundschule: Die frühen Schreibungen von Kindern geben Einblicke in den Ablauf des Erwerbs und lassen dabei die analytischen Aufgaben bei der Aneignung erkennen.

1.



Der Affe hat seinen Hut geklaut. Olaf hat seinen Hut zurück

〈Der Affe hat seinen Hut geklaut. Olaf hat seinen Hut zurück〉

2.

OLaf | gTn DZ O

⟨Olaf geht in den Zoo⟩

3.

OLaf · Ferlietsan Hut  
Er Estfomwit  
WEG wet

⟨Olaf verliert seinen Hut. Er ist vom Wind wegweht⟩

4.

DER AFF  
Krt DN  
HUT

⟨Der freche Affe klaut (den) Hut⟩

5.

OLafs Hut fligt  
weg. Hilfe schreit  
OLaf. Die anderen staunen  
OLaf an. Sie haben ihren Hut  
noch auf dem Kopf und der  
Hut von Olaf kommt in einen Sturm  
Der Sturm treibt weiter und bringt  
den Hut weiter.

⟨Olafs Hut fliegt weg. Hilfe komme, schreit Olaf. Die anderen staunen Olaf an. Sie haben den Hut noch auf dem Kopf und der Hut von Olaf kommt in einen Sturm. Der Sturm treibt weiter und bringt den Hut weiter.⟩

Diese fünf Texte, Beschreibungen zu den Darstellungen eines Bilderbuchs, wurden in einer norddeutschen 1. Klasse im Januar, fünf Monate nach Schulbeginn, geschrieben.<sup>5</sup> Sie zeigen den unterschiedlichen Erfolg der Kinder bei der Aufgabe, Gesprochenes auf die Strukturen hin zu analysieren, die von der Schrift markiert werden: Sätze, Wörter, Silben, Laute. So ist – um nur einige Auffälligkeiten hervorzuheben – auf den ersten Blick erkennbar, dass der erste Text völlig ungegliedert ist: Der Schreiber hat weder Sätze noch einzelne Wörter abgetrennt.

Der Schreiber des zweiten Textes hat mit dem Strich nach <Olaf> angedeutet, dass ihm die Abtrennung von Wörtern als graphische, damit auch als analytische Aufgabe schon bekannt ist. Er kann jedoch lediglich die Einheit, die er geschrieben als Bild („Wortbild“) kennt (<Olaf>), abtrennen, der Rest bleibt ungegliedert. Beide Texte lassen vermuten, dass den Kindern Wissen über Wortabtrennungen, d. h. Wissen über die Einheit Wort im Deutschen, noch völlig fehlt: Es ist nicht aus dem Gesprochenen herzuleiten: In gesprochenen Texten gibt es keine Wortabtrennungen analog denen im Geschriebenen, da sie weder durch artikulatorische Bewegungen oder durch Aktivitäten der infraglottalen Muskulatur erzeugt werden – sie sind Produkte der sprachlichen Analyse und Systematisierung.

Die dritte Schreiberin ist in ihrem Bemühen, Wörter zu identifizieren, ebenfalls noch nicht weiter fortgeschritten: Auch sie trennt vorrangig die Wörter ab, die sie als „Wortbilder“ gespeichert hat: <Olaf>, <Hut>, <Er>. Die Abtrennung von <weht> („wet“) kann mit der besonderen Akzentuierung dieser Silbe zusammenhängen. Diese Interpretation ließe auf eine neue Qualität der analytischen Beschäftigung des Kindes mit Texten schließen.

Den Schreibern des vierten und fünften Textes ist die Wortisolierung schon vollständig gelungen. Der fünfte Text enthält zusätzlich zur Gliederung in Wörter die Markierung von drei der sieben Sätze durch einen Punkt (bei einer überflüssig gewählten Markierung). Weiterhin zeichnet sich dieser Text durch seine Länge, durch die Berücksichtigung der grammatischen Norm (<auf dem Kopf>, <in einen Sturm>) und die elaborierte Wortwahl (<Der Sturm treibt weiter und bringt der Hut weiter>): Der Text weist bereits eine literate Form auf. Das differenzierte Sprachwissen, das darin deutlich wird, korreliert mit der für einen Erstklässler erstaunlichen Rechtschreibleistung. Das Kind hat schon früh erfahren können, dass geschriebene Sprache keine Kopie der gesprochenen Sprache ist, sondern Merkmale aufweist, die kognitiv zu erarbeiten sind. Mit diesem Wissen ist es den Schreibern der folgenden Texte, Zweitklässler, überlegen.

---

<sup>5</sup>Wir danken der Lehrerin Karin Winkler für die Sammlung dieser Texte.

6.

En Man isch in de Badwan  
und newe dro ist sein hund  
dan nimt Er ein schwam und  
schbrizt seirnen hund nas  
und dan shteicht Er aus  
der badwan und der hund  
isch jezt ganz nas  
dan droenet sich ab  
und dan ~~sch~~ schodelt der  
hund sich wieder aus  
und der Man wird wieder  
eins nas

aus der südlichen Pfalz

7.

Franziska

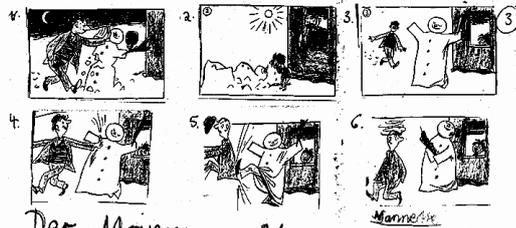
Allso da sitst ein Mann  
im so eim kleinen Becken  
und stpielt mit eim segelbat  
auf dem Zweiten komm Enten  
und koken den anand der  
Mann kukt die Enten an

and da kukt er dof and das  
ganse waser rüber beufft  
and die Enten schwim da

and da schrizt das l-ganze  
waser raus

aus Norddeutschland

8.



Der Mann werft  
de Schneman um wörfe  
und de Schneman gracht  
dann zäme und der kind weind  
und am rechtschdeag da isch  
vich e Schneman aber kei  
eshta und der wilder Mann  
vider in umwerfen und da  
gibt der Mann wo sich  
so fergleide/erim ädris und  
der gukt der Mann wo de  
Schneman forin in um  
geworft sich dann undarum

aus Baden

Alle drei Texte haben noch vorwiegend orate Strukturen. Sie zeigen sich in der Verbindung der meisten Sätze mit <und> und <dann>, in der Wiedergabe dialektaler Formen („en Man isch in de Badwan“, „mit eim Segelbot“, „die Eulen schwim“, „zäme“, „echta“, usw.) und dem Gebrauch von Mustern des Oraten („ganz nas“, „gucken den an“, „das ganze Wasser“, „der Man wo sich so fergleidet ...“). Auch die Anzahl der Rechtschreibfehler lässt annehmen, dass diese Kinder sich noch um eine Abbildung ihrer gesprochenen Sprache bemühen und nicht erkannt haben, dass Schreiben auf einer regelbasierten Analyse beruht.

Es war ein Mann in einem ziemlich kleinern  
 Plantschbecken. Er spielte mit einem Legelboot.  
 Nun kam noch eine Entemutter mit ihren fünf Trüken.  
 Der Mann befahl ihnen weg zu gehen. Nun dachte  
 der Mann die Enten wären weggegangen, also spielte  
 er in ~~der~~ Ruhe mit seinem Legelboot im kleinem Plantsch-  
 becken weiter. Aber die Entenmutter ging zu dem Stöpsel  
des Plantschbeckens. Sie riss ihn heraus. Nun kam die  
 ganze Luft heraus und der Mann guckte wie blöd aus  
 der Wäsche. Das Legelboot schwamm den Wasserfall  
~~hin~~ hinunter. Nun schwammen die Enten auf dem  
 Wasser was auf dem Boden lag.

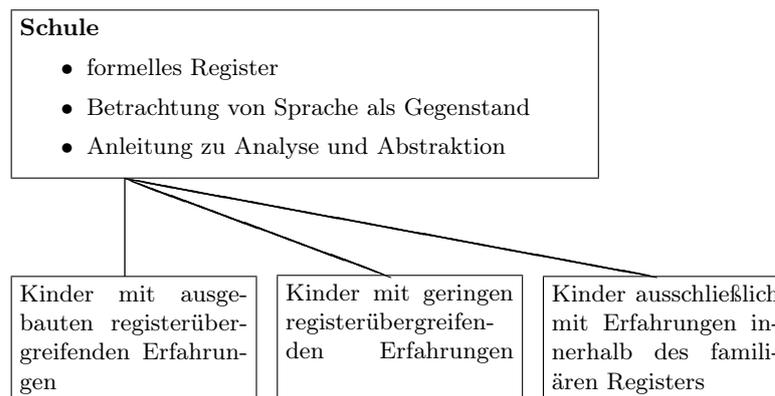
aus Baden

Das letzte Beispiel ist ein Text einer Viertklässlerin, der erkennen lässt, in welchem Maße Kinder sich um die Verwendung literater Formen bemühen, wenn sie diese Aufgabe erkannt haben: Sie wählt das im Gesprochenen seltene Imperfekt, Explizitformen (<heraus>, <hinunter>), Genitive (<des Plantschbeckens>), Infinitive mit <zu> (<befahl ihnen weg zu gehen>), und eine elaborierte Wortwahl (<befahl>). Diese sprachlichen Formen sind in gesprochenen Texten von Kindern dieses Alters nicht anzutreffen, sie sind Ausdruck ihres Bemühens um Literalität. Ihre Anstrengungen, einen schriftsprachlichen Text zu produzieren, lässt sie sogar grammatisch unkorrekte Formen schreiben wie bei den zweimal überflüssigen Dativendungen bei <kleinen> („in einem ziemlich kleinem Plantschbecken“). Diesen Übergeneralisierungen entspricht ihr ebenfalls noch vorhandenes Produzieren oraler Formen (<die ganze Luft>, <guckt wie blöd aus der Wäsche>): Beides zeigt an, dass ihr Lernen noch nicht abgeschlossen ist, ihr Bemühen um den Erwerb des literaten Registers noch nicht zu einer Sicherheit geführt hat. Ihre Auseinandersetzung mit Literatem wird auch in der erstaunlich fehlerfreien Orthografie des Textes deutlich, in dem lediglich die Schreibung von <Plantschbecken> („Plantschbecken“) auffällt: Bei diesem Wort, einem geschrieben nicht häufig vorkommenden Wort, hat sie sich – sozusagen regressiv – an ihrer Artikulation orientiert und die Verschlusslösung nach dem Laut für <n> vor dem Laut für <sch> als [t] interpretiert. Das Wissen, dass es im Deutschen die Buchstabenfolge <ntsch> nicht gibt, hat sie noch nicht erwerben können.

Die Texte lassen erkennen, dass vor allem die Gruppe der Kinder den Anforderungen der schulischen Schriftproduktion gerecht wird, die in der Lage ist, möglichst früh die Abstraktionen zu leisten, durch die geschriebene Texte sich von gesprochenen unterscheiden. Diese Leistung ist mit der Fähigkeit verbunden, sich von den familiären Formen zu lösen und sich informellen, expliziten Formen zu nähern. Das wiederum setzt die kontrastierende Beobachtung unterschiedlicher Sprachformen voraus. Die Texte der Erstklässler veranschaulichen die große Spanne von Leistungen in dieser Hinsicht, die bei jungen Schreibern anzutreffen ist. Zu diesem Zeitpunkt, am Schulbeginn, stellen sie einen Beleg für die Auswirkungen der Unterschiede vorschulischer Spracherfahrungen dar. Ein „Aufholen“ im Sinne der Kompetenzerweiterung durch einen Ausbau des sprachlichen Wissens kann durch die didaktisch gesteuerte Konfrontation mit literaler Sprache durch adäquate

Symbolisierungen geschehen. Hier vorbereitend zu wirken, ist Aufgabe der vorschulischen Erziehung.

Der enge Bezug zwischen schulischem Erfolg und sozialer Herkunft der Kinder, den PISA und IGLU aus unterschiedlichen Perspektiven vielfach belegen (vgl. Baumert u. a., 2001; Artelt u. a., 2004; Prenzel u. a., 2004; Bos u. a., 2003), weist auf die Relevanz dieser registerbezogenen Betrachtung des Spracherwerbs für die Arbeit im Kindergarten hin. Wenn sie eine literacy-vorbereitende Ausrichtung einnimmt, ist die Ausrichtung der Förderkonzepte auf eine Arbeit, die Analyse ermöglicht, unabdingbar: Die Kinder müssen lernen, Vertrautes ihrer alltäglichen Umwelt, mit dem sie zu operieren gelernt haben, aus dem vertrauten (familiären) Zusammenhang herauszulösen und als Gegenstand neu zu betrachten. Dieser Vorgang wird als „Dekontextualisierung“ oder „Vergegenständlichung“ (vgl. Bosch, 1984) bezeichnet. Gemessen an diesem Ziel, lassen sich die Differenzen zwischen den Lernvoraussetzungen der Kinder bestimmen: Sie ergeben sich – bezogen auf den Gegenstandsbereich Sprache – durch die Erfahrungen und Möglichkeiten der Kinder, die Grenzen des familiären Registers zu überschreiten und sich damit der Schulsprache einerseits, den abstrahierenden Aufgaben des Unterrichts andererseits annähern zu können. Die Entfernung der sprachlichen Erfahrungen der Kinder von dem sprachlichen Ansprüchen der Schule bestimmt das Ausmaß ihrer Lernanstrengungen, bestimmt damit zugleich das Maß der didaktischen Hilfe, die ausgleichend notwendig ist:



Die Abbildung veranschaulicht: Für alle Kinder beginnt mit dem Schuleintritt eine neue sprachliche Erfahrung. Der Weg (angedeutet durch die Striche zwischen den Kästen), den sie bis zum Erwerb der Schulsprache, insbesondere der Schriftsprache, zurückzulegen haben, ist unterschiedlich lang. Diejenigen, die bereits in vorschulischer Zeit Gelegenheit hatten, sprachliche Varianten kennenzulernen, und durch deren Vergleiche, vor allem durch den Umgang mit literaten Formen, Sprache als Gegenstand zu betrachten, haben den kürzeren Weg. Das Maß der kognitiven Entwicklung, die an vorschulische Analyse- und Abstraktionsprozesse gebunden ist, unterscheidet die Kinder auf einer unspezifischen Ebene zusätzlich für die Bewältigung der schulischen Aufgaben. Daraus folgt als pädagogische Aufgabe: *Die Kinder, die längere Wege vor sich haben, brauchen für deren Bewältigung die*

*größtmögliche Unterstützung – darin besteht die Aufgabe der Institutionen Kindergarten und Schule* (vgl. Goswami, 2001; Neubauer und Stern, 2007).

### 3. Zweitspracherwerb als Ausbau sprachlicher Kompetenzen

Die Spanne der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder, gemessen an und differenziert nach ihrer Entfernung von den sprachlichen Anforderungen der Schulsprache und des Schrifterswerbs, enthält eine Ausweitung durch die der Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Lassen sich zwischen einigen „tiefen“ Dialekten und der Standardsprache zwar auch massive Differenzen beschreiben, sind diese Sprachformen jedoch noch als Varianten einer Sprache zu beschreiben, die sich vor allem durch ein gemeinsames grammatisches und phonologisches Fundament ergeben. Dieses lässt sich bei einem Vergleich der meisten Muttersprachen der Migrantenkinder mit dem Deutschen nicht feststellen.

Eine große Gruppe der Migrantenkinder wird mit dem Deutschen erst im Kindergarten konfrontiert. Der Zweitspracherwerb unterscheidet sich vom Erstspracherwerb ab dem vierten Lebensjahr dadurch, dass sowohl die physiologische als auch die geistige Entwicklung der Kinder bereits fortgeschritten ist und dass sie vor allem bereits Erfahrungen mit dem Spracherwerb haben (vgl. Klein, 2001). So können sie bereits in ihrer Muttersprache vieles benennen und haben auch grammatische Zusammenhänge erkannt. Beides, sowohl Wörter als auch Grammatik, müssen sie im Deutschen neu erwerben, können dabei aber auf die kognitiven Ressourcen zurückgreifen, die sie mit ihrem Spracherwerb entwickelt haben (vgl. Maas, 2005).

Interferenzen, die sie hierbei zunächst bilden, zeigen die Bedeutung, die die Erstsprache für sie in diesem Lernprozess anfänglich noch hat. Sie betrifft vor allem die syntaktischen Muster und die Wortbetonungsmuster. Untersuchungen weisen jedoch nach, dass das Lernen der Zweitsprache sich schnell verselbständigt und die Kinder schon bald beginnen, neue Grammatiken, losgelöst von den Formen ihrer muttersprachlichen, aufzubauen (vgl. Reich und Roth, 2002; Klein und Dimroth, 2003; Haberzettl, 2005).

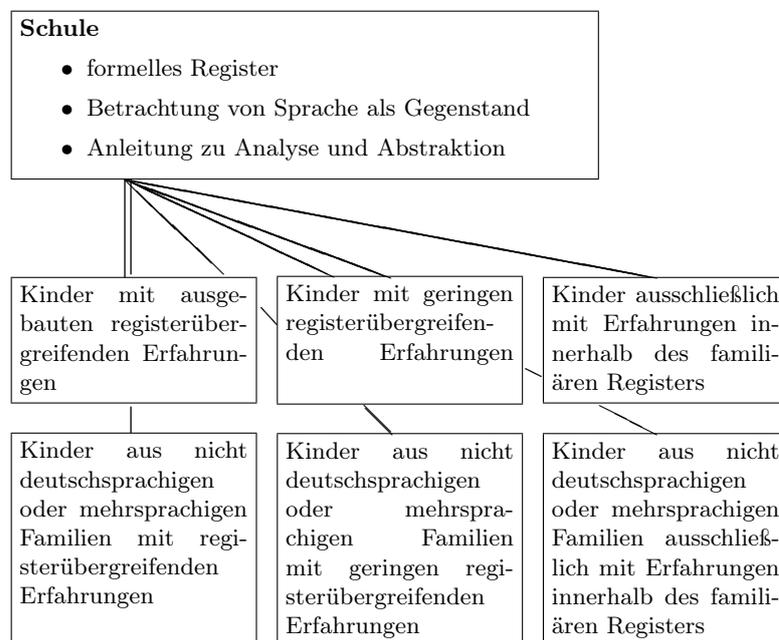
Die Forschung zum Zweitspracherwerb steht noch trotz bereits erster didaktisch wegweisender Ergebnisse an ihrem Anfang. Konsens besteht in der Einschätzung der hohen Leistungen, die die Kinder zu erbringen haben. So brauchen die meisten mehrere Jahre, um an einer altersgemäßen Kommunikation im Deutschen teilhaben zu können. Damit sind sie jedoch noch weit – weiter als die meisten deutsch-muttersprachlichen Kinder – von den sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen der Sprache entfernt, die die Schule voraussetzt. Die PISA- und IGLU-Ergebnisse bestätigen ihre Distanz zu den Leistungen, die für die schulische Karriere vorausgesetzt werden.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Häufig wird als Unterstützung für den Deutscherwerb der Kinder die Forderung an die Familien formuliert, den Gebrauch ihrer Muttersprache zugunsten des Deutschen zu reduzieren oder sogar aufzugeben. Diese Forderung verkennt die pädagogische Funktion der Familiensprache (d.h. des familiären Registers), die die Intimität bietet, die Kinder lange brauchen. (Keiner würde von den deutschsprachigen Eltern er-

Im Gegensatz zu alltäglichen Annahmen hat sich vielfach erwiesen, dass Kinder aus bilingualen Familien Lernvorteile einsprachig aufwachsender Kindern gegenüber haben (vgl. Tracy, 2007): Sie erhalten in der familiären Kommunikation die Möglichkeit zu Kontrastierungen, sind daher kontinuierlich aufgefordert, durch Vergleiche Sprache als Gegenstand zu betrachten. Als Familiensprachen entsprechen beide Sprachen dem familiären Register, und der Erwerb anderer Registerformen hängt wieder von der sozialen Praxis und der Bildungsnähe der Familien ab. Aber auch diese Kinder haben ein Lernpensum zu absolvieren, wenn sie mit den sprachlichen Anforderungen der Schule konfrontiert werden, und der Aufwand hängt ebenfalls von den sozial ermöglichten Erfahrungen ab.

Eine Einordnung der Zweitsprachler in die bereits dargestellte Spanne entsprechend der Entfernung von dem Register der Schulsprache sowie den schriftsprachlichen Anforderungen kann folgendes Bild symbolisieren:



Die Hinzunahme der unteren Gruppen unterstreicht, was für die muttersprachlichen Kinder auch gilt: Die Entfernungen der jeweiligen Sprachformen, die die einzelnen Gruppen erlernt haben, unterscheiden sich von der Sprache der Schule graduell, einen Neuerwerb stellen die sprachlichen Anforderungen der Schule für alle dar. Ob und wie schnell diese Entfernungen überwunden werden, ist – abgesehen von der Qualität des Schulunterrichts – abhängig von den sprachlichen Erfahrungen der Kinder, die sie auch kognitive Potenziale entwickeln lassen. Hier ausgleichend und fördernd zu wirken, ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen, des Kindergartens und der Schule.

warten, dass sie mit ihren Kindern wie mit Fremden sprechen.) Zusätzlich spricht gegen diese Forderung, dass eine Gruppe von Eltern das Deutsche nicht in der Form beherrscht, die die Kinder die grammatisch normierten Strukturen erkennbar macht.

# 4. Konsequenzen aus der Spracherwerbsforschung für die Sprachförderung im Kindergarten I: der Ausbau des syntaktischen Wissens

## Vorbemerkungen

Die Darstellungen der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder lassen sich in didaktischer Absicht in folgender Weise zusammenfassen:

- An dem Ziel sprachlicher Förderung, zum Ausbau des sprachlichen Wissens der Kinder als Hinführung zu den Anforderungen des Erwerbs eines literaten Sprachwissens beizutragen, besteht seit den Ergebnissen von PISA und IGLU, (auch durch den Vergleich mit der Praxis der Frühförderung in anderen Ländern) kein Zweifel.<sup>7</sup>
- Maßgeblich für den Bedarf der sprachlichen Förderung, zugleich für ihre Intensität sowie ihre Inhalte ist die Distanz der sprachlichen Ressourcen eines Kindes von den sprachlichen Anforderungen seiner Zukunft, konkret der Schule: Die Ressourcen der Kinder sind geprägt durch die sprachlichen Angebote ihrer sozialen Umgebung, die den Rahmen für ihre Lernmöglichkeiten spannt: Dort, wo die Distanz groß ist, ist der Bedarf einer gezielten Förderung am stärksten.
- Die Komplexität der Sprache, die von den Kindern anzueignen ist, lässt erkennen, dass das professionelle Wissen der Erzieherinnen für eine kompetente Diagnose und für eine gezielte Förderung stabiler Kenntnisse über die sprachlichen Strukturen bedarf.

Daraus folgt: Die Aufgabe der Sprachförderung besteht darin, den Kindern Gelegenheit zu geben, sich unter Nutzung des Sprachwissens, das sie während ihres Spracherwerbs bereits aufgebaut haben, sowie unter Nutzung der kognitiven Fähigkeiten, die sie bereichsübergreifend bei ihren bereichsspezifischen Lernprozessen erworben haben, neues sprachliches Wissen, zu erarbeiten: Es geht um die Erweiterung ihres durch die familiäre Sprache

---

<sup>7</sup>Darstellung der Praxis der Frühförderung in anderen Ländern enthalten (vgl. OECD, 2001; Oberhumer und Ulich, 1997).

geprägten Sprachwissens in einer Form, die ihnen die „Vergegenständlichung“ der Sprache zeigt. Die Operationen dieser Aufgabe ermöglichen Analyse- und Abstraktionsprozesse, die schulisches Lernen generell bestimmen („literacy“). Die Lernprozesse lassen die Kinder auf der inhaltlichen Ebene sprachliche Strukturen, damit die Systematik der Sprache(n) erkennen. Die Wahrnehmung der Systematik schafft den Kindern Gelegenheit, Regularitäten zu entdecken und Regelwissen aufzubauen. Dieses wiederum kann sie zu eigenen weiteren Explorationen herausfordern und ihnen die Chance geben, ihren Wissensausbau autonom fortzusetzen und zu kontrollieren.

Diese Hinführung zu je neuen „Zonen“ sprachlichen Wissens (Wygotski, 1991) gelingt bei einer großen Gruppe nur durch einen didaktisch gesteuerten Prozess. Die Grenzüberschreitung aus der jeweils gegenwärtigen Zone der Kinder muss in den Fördersituationen initiiert und angeleitet werden. Die didaktische Arbeit basiert auf zwei zentralen Faktoren der Darbietung: Zum einen bedarf sie der hervorhebenden Veranschaulichung der strukturgebenden Elemente, die im alltäglichen Sprachgebrauch in umfassende, teilweise verdeckte Muster eingebunden sind, mit Hilfe von symbolisierenden Materialien. (Für Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit gilt, dass die Methode der Veranschaulichung den Kindern konkretes Handeln ermöglichen sollte.) Zum anderen ist für ein regelorientiertes Lernen notwendig, dass den Kindern die Systematik, die die Segmentierungen bestimmt, erkennbar werden muss. Auch das ist durch die Gestaltung der Symbole zu leisten.

Diese didaktischen Prämissen sollen im Folgenden an Methoden und Inhalten eines sprachlichen Förderkonzepts konkretisiert und durch entsprechende Materialien veranschaulicht werden.<sup>8</sup> Diese Materialien wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes in Osnabrück<sup>9</sup> für Vier- bis Sechsjährige erstellt und in Aus- und Fortbildungszusammenhängen an der PH Freiburg erprobt und erweitert. Es sind

- Spiele, die mit Kindern einzeln oder in Kleingruppen (bis zu vier Kinder), teilweise auch in der gesamten Gruppe wöchentlich mehrfach gespielt werden (vgl. Tophinke, 2003; Röber-Siekmeier und Stein, 2001, 2003),
- Lieder, die in größeren Gruppen gesungen werden und deren Texte ebenfalls Möglichkeiten zu fokussierenden Spielen in kleinen Gruppen geben (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeier, 2001, 2005; Fuchs und Röber, 2007),
- sprachdidaktisch gestaltete Texte zu Bilderbüchern (vgl. Röber, 2006b).

Sowohl der äußere Rahmen der Förderung – vorwiegend in Kleingruppen mit weniger als fünf Kindern in separierten Räumen –, vor allem die Materialisierung der Sprache durch handlungsorientierte Symbolisierungen erfordern und erlauben es, sprachliche Formen zu verwenden, die in ihrer Gestaltung nicht Teil des sprachlichen Alltags der Kinder sind: Die Spezifik der Situationen gestatten die Verwendung literater sprachlicher Formen in besonderen Gestaltungen (Wiederholungen, Isolierungen, Hervorhebungen), die eine Vergegenständlichung durch eine Detextualisierung herbeiführen. Sie stehen im Kontrast zu den familiären Situationen des Kindergartenalltags („Sprachbad“), in denen formelle Formen sowie sprachliche Analysen (z.B. in Form von „deutlichem Sprechen“) störend sind.

<sup>8</sup>Vergleichbare Aufgaben enthält auch das Materialpaket „Deutsch für den Schulstart“ (vgl. Kaltenbacher und Klages, 2006) sowie das Fördermaterial von Apeltauer Apeltauer (2003, 2004). Sie sind ebenfalls sprachstrukturierend angelegt.

<sup>9</sup>Das Projekt wurde von der Stadt Osnabrück initiiert und vom Niedersächsischen Sozialministerium finanziert. Projektleiterin war Christa Röber in ihrer Funktion als 1. Vorsitzende des „Vereins zur Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien, e. V. Osnabrück“, der mit der Durchführung des Projektes beauftragt war. Doris Tophinke hat das Konzept veröffentlicht (vgl. Tophinke, 2003).

Die folgenden Beispiele für eine Sprachförderung, die Kindern Möglichkeiten zum strukturierenden Handeln mit Sprache geben will, berücksichtigen, dass Kinder sprachliche Äußerungen als ungliedert (im Sinne der Schrift) wahrnehmen: Gesprochene Sprache ist ein lautliches Kontinuum, rhythmisiert durch die Betonung einzelner Silben, den kleinsten spontan wahrnehmbaren Einheiten des Gesprochenen. Die Schreibungen der Erstklässler von S. 16ff. können beispielhaft veranschaulichen, dass Wörter nur diejenigen segmentieren, die schon Erfahrung mit literaten Sprachformen haben (vgl. Maas, 1992; Röber und Pfisterer, 1998).

Das zeigte auch eine Untersuchung mit 162 Kindern am Ende der Kindergartenzeit, die wir in der PH Freiburg gemacht haben (vgl. Röber, 2005b). Sie wurden nach der Anzahl der Wörter, die sie hörten, gefragt. Lediglich ein Drittel war in der Lage, zwölf komplexere Äußerungen wie Vor- und Zunamen (‹Boris Becker›), Nominalphrasen (‹die Sendung mit der Maus›) oder Sätze (‹Heute regnet es.›) in Wörter im grammatisch normierten Sinne zu gliedern. Ein weiteres Drittel zählte bei der Frage nach der Anzahl der Wörter die Betonungsgipfel, die „Takte“ (s. folgende Abb., mit ‹x› markiert), ein Fünftel die Silben als Wörter (vgl. Röber, 2008):

<p>x - x - borisbecker</p>
<p>- x - - - x diesendungmitdermaus</p>
<p>x - x - - heuteregnetes</p>

(x = betonte Silbe, - = unbetonte Silbe)

Spiele als Übungen zur Hinführung zu den Formen der grammatischen Segmentierung der Sprache sind – wie gesagt – nicht nur eine Vorbereitung für die Aufgaben des Schreiben- und Lesenlernens. Sie geben den Kindern vor allem Möglichkeiten, Einblick zu nehmen in die grammatischen Gestaltungsmöglichkeiten der Sprache über die oft wenig entfaltenen grammatischen Formen des Gesprochenen hinaus: Sie zeigen ihnen literate Strukturen und ermöglichen ihnen vergleichend den Aufbau von strukturiertem Wissen durch Abstraktionen und – auch darauf haben wir mehrfach hingewiesen – sie tragen durch die Beschäftigung mit dem Bereich Sprache zur Entwicklung bereichsunspezifischer kognitiver Fähigkeiten bei.

Zum Aufbau des sprachlichen Wissens durch Analyse gehört das Entdecken von „Sollbruchstellen“ im gesprochenen Kontinuum, die grammatisch normierte Einheiten (Wörter, nominale Phrasen)<sup>10</sup> ausgliedern lassen. Sie sind mit Hilfe von drei Operationen zu bestimmen:

- durch Umstellen (Umstellungsprobe)
- durch Ersetzen (Ersetzungsprobe)
- durch Ergänzen (Ergänzungsprobe)

<sup>10</sup>Zu diesen grammatisch normierten Einheiten gehören auch die Segmente von Silben, die als Laute bezeichnet werden. Auf sie gehen wir später ein.

Um diese Operationen wirksam durchführen zu können, brauchen junge Kinder Symbolisierungen der Einheiten als Materialisierungen, die die zu analysierenden Elemente identifizierbar und (im wahrsten Sinne) greifbar machen. Nach der grammatischen Norm, der literate Sprache folgt, gliedern sich Sätze in verschiedene Phrasen (Verbphrase, Nominalphrasen), die bei Umstellproben als Einheiten erkennbar werden:

Vorfeld	Verb I	Mittelfeld	Verb II	Nachfeld
Nominalphrasen	Verbphrase I	Nominalphrasen	Verbphrase II	Nominalphrasen
<i>Der König</i>	<i>hat</i>	<i>im Garten mit der Katze</i>	<i>gespielt</i>	<i>trotz des Regens.</i>
<i>Trotz des Regens</i>	<i>hat</i>	<i>der König im Garten mit der Katze</i>	<i>gespielt.</i>	
<i>Mit der Katze</i>	<i>hat</i>	<i>der König trotz des Regens im Garten</i>	<i>gespielt.</i>	

Die Phrasen eines Satzes sind Einheiten, die durch Umstellungs-, Ersetzungs- und Ergänzungsproben erkennbar sind. Diese Operationen bilden einen ersten Zugang zu sprachanalytischen Aufgaben, ermöglichen damit vor allem das Entdecken der Sprache als Gegenstand, der ersten Voraussetzung für das Erfüllen der Abstraktionsaufgaben beim Aufbau von systematischem sprachlichem Wissen.

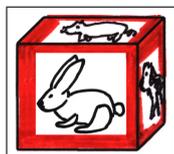
## Aufgaben zum Ausbau des syntaktischen Wissens vorschulischer Kinder

### Spiele und Lieder zur Analyse und Synthese von Sätzen und zur Wortabtrennung

Die Gliederung von Sätzen in Verbphrase und Nominalphrasen wird den Kindern erkennbar, wenn sie in einem Spiel Sätze mit Hilfe von mehreren Würfeln unterschiedlicher Farbe bilden, auf denen verschiedene Abbildungen Nominalphrasen symbolisieren (vgl. Röber-Siekmeier und Stein, 2003):

roter Würfel:

*Hase, Schwein, Hund, Pferd, Kuh ...*



blauer Würfel:

*Auto, Roller, Ball, Puppe.*



Das Prädikat wird vorgegeben (> hat, will, kauft, ...>). Es wird durch einen Stein symbolisiert. So entstehen durch das Würfeln Sätze wie

*Das Schwein/ hat/ ein Auto.  
Das Pferd/ will/ einen Roller.*



Mit Hilfe eines dritten Würfels (z.B. mit Fotos von Kindern der Kindergartengruppe) können weitere Nominalphrasen hinzugefügt werden:



*Das Schwein/ schenkt/ Jan/ einen Ball.  
Lena/ kauft/ dem Schwein/ einen Ball.>*



Fallen die Würfel beim Würfeln in einer anderen Reihenfolge, ergeben sich (im Sinne der Umstellungsprobe) andere Satzmuster:

*Jan/ schenkt/ das Schwein/ einen Ball.>*



*Einen Ball/ schenkt/ das Schwein/ Jan.*



Es kann auch eine Frage entstehen:

*Schenkt/ das Schwein/ Jan/ einen Ball?*



(Eine Handpuppe vergibt bei jeder grammatisch korrekten Formulierung Kärtchen, die sich am Ende zählen lassen, um den Gewinner zu bestimmen.)

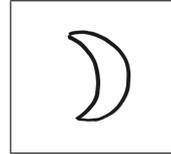
Mit Hilfe eines weiteren Würfels mit sechs Farben lassen sich die Nominalphrasen segmentieren (Ergänzungsprobe). So werden für die Kinder Wortgrenzen innerhalb der Phrasen wahrnehmbar:

*Das rote Schwein/ schenkt/ Jan/ einen roten Ball.>*

Andere Würfel für andere Spiele haben Symbole für Adverbialgruppen (deren Beschreibung festzulegen und von den Kindern zu lernen ist: Wortschatzarbeit als Teil des Grammatikerwerbs):

Raum  
*Küche, Bett, Kirchturm ...*

Zeit  
*Sterne, aufgehende Sonne, Essen ...*



Die Kinder bilden damit Präpositionalphrasen:

*in der Küche, auf dem Kirchturm, im Bett  
am Abend, am Morgen, beim Essen.*

Bei anderen Spielen (z.B. einem Angelspiel, bei dem auf jedem Fisch eine Nominalphrase symbolisiert ist) erweitern die Kinder Nominalphrasen durch unterschiedlich viele Attribute und entdecken erneut Wörter als durch Operationen isolierbare Elemente:

*Ich angle einen Löwen.  
Ich angle einen großen Löwen.  
Ich angle einen großen gelben Löwen.*



(Durch die Anzahl der Trios, die jeder geangelt hat, wird der Sieger ermittelt.)

Unterstützt werden solche sprachlichen Strukturierungsübungen durch Lieder, die mit dieser Zielsetzung erstellt wurden (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeyer, 2005):

### Segmentierung von Sätzen durch Umstellungen

Paula kaut Kaugummi

*Paula kaut Kaugummi  
Kaugummi kaut Paula.  
Kaut Paula Kaugummi?  
Ja, Kaugummi kaut Paula!*

*Eugen streut neues Heu,  
neues Heu streut Eugen.  
Streut Eugen neues Heu?  
Ja, neues Heu streut Eugen!*

*Heidi reist meilenweit,  
meilenweit reist Heidi.  
Reist Heidi meilenweit?  
Ja, meilenweit reist Heidi!*

*Aus: „Wo ist der Floh?“*

## Segmentierung von Sätzen durch Ersetzungen

Wo ist der Floh?

*Refrain:*  
*Wo, wo, wo ist der kleine Floh?*  
*Ständig springt er rauf und runter,*  
*niemals müde, immer munter!*  
*Wo, wo, wo ist der kleine Floh?*

*Auf dem Stuhl*  
*auf der Bank,*  
*auf dem Tisch,*  
*auf dem Schrank!*

*Refrain:*  
*Wo, wo, wo ...*

...

*Aus: „Wo ist der Floh?“*

## Segmentierung von Sätzen durch Ergänzungen

Ich wünsche mir

*Ich wünsche mir einen Hut mit Federn,*  
*ich wünsche mir einen kleinen Hut mit kleinen Federn,*  
*ich wünsche mir einen kleinen bunten Hut mit kleinen bunten Federn,*  
*ich wünsche mir einen Hut mit Federn*

*Ich wünsche mir einen Ball mit Punkten,*  
*ich wünsche mir einen kleinen Ball mit kleinen Punkten,*  
*ich wünsche mir einen kleinen bunten Ball mit kleinen bunten Punkten,*  
*ich wünsche mir einen Ball mit Punkten.*

...

*Aus: „Wo ist der Floh?“*

Die folgende Sequenz aus Transkriptionen von Studentinnen vermittelt einen Eindruck davon, wie Lieder der CD „Wo ist der Floh?“ für eine strukturierende Sprachförderung genutzt werden<sup>11</sup>. Das Beispiel zeigt die Arbeit mit dem Lied „Paula kaut Kaugummi“, das den Kindern durch Umstellproben Wortisolierung und Satzstellung zeigt.

Die Kinder, mit denen die Studentinnen gearbeitet hatten, waren fünf- und sechsjährige Migrantenkinder, die mit drei und vier Jahren in den Kindergarten gekommen und dort das erste Mal mit Deutsch konfrontiert worden waren. Sie hatten für die Subjekte blaue Legosteine, für die Prädikate rote Legosteine, für die Ergänzungen grüne Legosteine erhalten. Die Steine für die erste Strophe waren mit <au> beklebt (<Paula> usw.), die

---

<sup>11</sup>Die Sequenz stammt aus einem Protokoll einer Freiburger Studentin, die ebenso wie zwei weitere Studentinnen mit je vier vier- bis sechsjährigen Kindern nicht-deutscher Muttersprache Lieder der CD „Wo ist der Floh?“ gesungen und anschließend die Texte in Spielen analysiert hat (vgl. Aicher, 2006; Martin, 2006; Koderisch, 2006).

der zweiten mit <ei> (<Heidi> usw.), die der dritten mit <eu> (<Kläuschen> usw.<sup>12</sup>). Nach einigen Übungen waren die Kinder, mit denen sie gearbeitet hatte, in der Lage, Sätze wie „Heidi kaut Kräutertee“ oder „Kaut Kläuschen Kaugummi“ zu legen („Kindergartenschreiben“) und anschließend zu „lesen“ („Kindergartenlesen“).

Protokolle der Einzelförderung (Aicher, 2006).

Studentin	Farin	Bemerkungen
Farin, kannst du jetzt mal eine Geschichte legen? Ich sag dir immer das Wort und du legst es hin, okay?	Okay	
<Paula> [...] Welches war <Paula>?		Farin nimmt den roten Stein mit <au>
Sehr gut [...] Leg <Paula> mal vorne hin		Farin legt <Paula> auf die erste Satzposition
<Kaut> [...] und jetzt noch <Kaugummi>, welches ist <Kaugummi>?		Farin legt korrekt. Zu lesen ist <Paula> <kaut> <Kaugummi>
[...]	<Paula kaut Kaugummi>	
Gut! Leg noch mal eine andere Geschichte [...]		Farin legt <Kaugummi> <kaut> <Paula>
Was hast du jetzt gelegt? [...]	<Kaugummi kaut Paula>	
Du darfst selber etwas schreiben und uns dann vorlesen [...]	Ich will <Paula> schreiben, <kaut> <Kaugummi>.	Farin platziert die Steine. Er legt <Paula> <kaut> <Kaugummi>.
[...]	Ich schreib wie anders.	
[...] Schreib, was du willst.		Farin legt <kaut> <Paula> <Kaugummi>?
Was hast du jetzt geschrieben? [...]	<Kaut Paula Kaugummi>?	
Hier oben habe ich geschrieben <Kläuschen> <säuft> <Kräutertee>. [...], was steht dann hier unten? [...]		In der ersten Zeile ist gelegt <Kläuschen> <säuft> <Kräutertee>.
[...]	<Kräutertee> <säuft> <Kläuschen>	In der zweiten Zeile steht <Kräutertee> <säuft> <Kläuschen>
Kannst du auch schreiben <Heidi kaut Kräutertees?> [...]		Er wählt die richtigen Steine mit <ei>, <au>, <eu>.
	Ich möchte lesen.	
Ja, wir lesen und schreiben jetzt noch eine Geschichte.		
	Ich kann mit Legosteinen lesen. Aber ich bin erst sechs.	

<sup>12</sup>Da es sich um die Symbolisierung der Lautung der Diphthonge, nicht um rechtschreibliches Üben handelt, wurde die orthographische Differenz <eu> – <äu> nicht beachtet.

Studentin	Cem	Bemerkungen
Ich habe noch einen Satz! ‹Blumen duften schön‹		Legt einen blauen, einen roten, einen blauen Stein
OK, Sehr schön! Jetzt drehe ich was 'rum. Achtung! ‹Duften Blumen schön‹	Da ist erst der Blaue, dann noch und dann der Rote!	
Dann lese ich dir den Satz mal vor und du sagst mir, ob ich ihn vorhin so gesagt habe: ‹Blumen schön duften‹	Nein, es war so: ‹Duften Blumen schön?‹	
Ja, genau, wo ist dann der rote Baustein?	Der ist vorne! ‹Duften Blumen schön?‹	Er korrigiert seinen Satz

Studentin	Hugo	Bemerkungen
Du, Hugo, hast den ‹Dino› „Schwimmer“ genannt, also was kann dieser?	Schwimmen. ‹Dino schwimmt‹	Er steckt die Steine richtig.
Super, dann machen wir noch einen Satz! Was für ein Dino ist das noch gewesen?	ein kleiner Dino	Er steckt einen kleinen blauen und einen grünen Stein hinzu
Das ist richtig! Klein ist der hier auch.	Und grün ist der!	

Dass Ziele, die diese Sprachförderung anstrebt, von den Kindern erreicht wurden, wird in dem Protokoll deutlich: Die Kinder lernen, Sprache als einen Gegenstand zu betrachten, den man zerlegen (analysieren) und neu zusammensetzen (synthetisieren) kann. Beides, das Zerlegen und das Zusammensetzen, geschieht nach festen Regeln, was die Kinder handelnd erkennen. Indem sie ihnen folgen, haben sie die Möglichkeit, Neues zu schaffen. Dabei wenden sie kognitiven Operationen (Explorieren, Analysieren, Vergleichen, Kontrollieren) an, die die Basis der Abstraktionen und des Wissensaufbaus sind, die autonomes Lernen ermöglichen.

## **Textgestaltungen zu Kinderbüchern für den Erwerb grammatischer Muster**

Die Praxis der strukturierten/strukturierenden Darbietung von Sprache kann auch – zumindest auf einige – der häufig anzutreffenden Vorlese- oder Erzählsituationen zu Kinderbüchern im Kindergarten bezogen werden. Voraussetzung für den angestrebten Erwerb von Mustern ist es, die Texte, die den Kindern angeboten werden, grammatisch dem jeweiligen Leistungsstand der Kinder gemäß zu gestalten. Da hier Sprache situationsbezogen besonders langsam, dadurch maximal ausartikuliert vorgetragen werden kann, kann sie die literaten Strukturen, die die Kinder erwerben müssen, deutlich werden lassen. Die Freude der Kinder an der Wiederkehr von sprachlichen Mustern, die sie mitsprechen lassen, beschleunigt den Erwerb.

Viele Illustrationen von Kinderbüchern lassen eine entsprechende Textgestaltung – in Abwandlung der gedruckten Texte der Bücher – zu. Für den ersten Anfang bei jungen Kindern und/oder Kindern mit wenig deutschen Sprachkenntnissen eignen sich Bilderbücher mit Abbildungen von Gegenständen, für die Texte nach folgenden Schemata gestaltet

werden können:

*Das ist ein Ball.*  
*Das ist ein großer Ball.*  
*Das ist ein großer roter Ball.*  
oder  
*Das ist ein Ball.*  
*Der Ball ist rot.*

Die Schemata lassen sich vielfach variieren. Wesentlich ist, dass sie einfache und für das Deutsche typische Strukturen haben – in diesen Beispielen

- ist – Sätze
- Einführung durch den Gebrauch des unbestimmten Artikels (<ein>)
- Fortsetzung durch den Gebrauch des bestimmten Artikels (<der>)
- Erweiterung von Nominalgruppen  
*Das ist ein Ball.*  
*Das ist ein großer Ball.*  
*Das ist ein großer roter Ball.*

Eine komplexere Gestaltung didaktischer Texte ist das folgende Beispiel: eine Vertextung des Kinderbuches „Die Steinsuppe“ (Vaugelade, 2000):

*Es ist Nacht*  
*Es ist Winter.*  
*Ein Wolf kommt.*  
*Er hat einen Sack.*  
*Er ist alt.*

*Klopf, klopf*  
*„Wer ist da draußen?“*  
*„Ich bin es.*  
*Ich bin der alte Wolf.*  
*Ich will kochen.*  
*Ich will eine Steinsuppe kochen“*  
*Die Henne sagt: „Komm rein!“*

*Die Henne macht die Tür auf.*  
*Das Feuer brennt.*  
*Es ist warm im Haus.*  
*Es ist schön warm im Haus.*  
*Der Wolf kommt rein.*

*„Hier ist mein Stein. Jetzt koche ich Steinsuppe.“*  
*Die Henne sagt:*  
*„Schmeckt Sellerie in der Suppe?“*  
*„Klar.“*  
*„Ich hole Sellerie.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie.“*

*Der Wolf legt den Stein in den Topf.*  
*Die Henne legt Sellerie in den Topf.*

*Ein Schwein kommt.*  
*Das Schwein fragt: „Was macht ihr?“*  
*„Wir kochen Steinsuppe.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie.“*  
*Das Schwein kommt rein.*  
*Das Schwein sagt:*  
*„Schmeckt Zucchini in der Suppe?“*  
*„Klar.“*  
*„Ich hole Zucchini.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie und*  
*Zucchini.“*

*Ein Pferd und eine Ente kommen.*  
*Sie fragen: „Was macht ihr?“*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie.*  
*Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie und*  
*Zucchini.“*

*usw.*

Die Gestaltungen dieses Textes lässt die fokussierten grammatischen Muster und Schemata deutlich werden: Dabei präsentiert der Text sowohl einfache als auch bereits komplexere syntaktische Strukturen des Deutschen (die es in vielen anderen Sprachen in dieser Form nicht gibt). Dazu gehören:

- Einheitliche Satz-schemata: Subjekt/Prädikat
  - *Ein Wolf kommt.*
  - *Das Feuer brennt.*
- Wenige Verbflexionen:
  - *Die Henne sagt.*
  - *Ich hole . . . .*
  - *Wir kochen . . . .*
- Ergänzungen durch Nominalgruppen mit und ohne Präpositionen:
  - *Wir kochen eine feine Steinsuppe.*
  - *Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie.*
  - *Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie.*
  - *Wir kochen eine feine Steinsuppe mit Sellerie und Zucchini.*
- Gebrauch der Verbklammer:
  - *Der Wolf kommt rein.*
- Ist-Sätze:

- *Es ist Nacht.*
- *Es ist warm.*
- *Er ist alt.*

- Fragesätze mit Verb-Erststellung:

- *Schmeckt Sellerie in der Suppe?*

und mit Fragewörtern:

- *Wer ist da draußen?*
- *Was macht ihr?*

- Einführung von Neuem durch den unbestimmten Artikel:

- *Ein Wolf kommt. Er hat einen Sack.*
- *Ein Schwein kommt. Das Schwein fragt . . .*

Die grammatische Kontrolle der Texte entspricht der didaktischen Aufgabe der Sprachförderung, denn

1. didaktisches Gestalten kann konstruieren: Das setzt sowohl Wissen über Lernformen in bestimmten Altersphasen als auch gegenstandsbezogenes (sprachbezogenes) Wissen gezielt um
2. literate Sprache, deren Erwerb die didaktische Gestaltung dient, ist eine kontrollierte, d.h. grammatisch und phonologisch ausgestaltete Sprache.

Die spezifische Sprachsituation, die durch die Beschäftigung mit einem Medium, hier: dem Bilderbuch, entsteht, bietet sich für den Gebrauch einer Sprachform an, die im alltäglichen Sprachgebrauch deplaziert ist.

# 5. Konsequenzen aus der Spracherwerbsforschung für die Sprachförderung im Kindergarten II: der Ausbau des wortgrammatischen Wissens

## Zum Begriff „Phonologische Bewusstheit“

Im Gegensatz zu der Erarbeitung satzstrukturierender Muster liegen für Aufgaben an die Kinder, Wörter zu segmentieren, seit langer Zeit Materialien sowohl für die Diagnose als auch für die Förderung vor (vgl. Jansen u. a., 1999). Als Ziel der Förderung, als Aufbau einer „phonologischen Bewusstheit“ bezeichnet, wird angegeben, über die silbische Gliederung und der Ausgliederung von Reimen („erweiterte phonologische Bewusstheit“) zu einer Gliederung der Wörter in Laute (im Sinne der Schriftkundigen) zu kommen („engere phonologische Bewusstheit ...“ vgl. z.B. Küspert und Schneider (1999)).

Bei der Analyse der Materialien, mit denen die Kinder sowohl für die Diagnose als auch für die Förderung konfrontiert werden, kann vielfach festgestellt werden, dass sie nicht im ausreichenden Maße berücksichtigen, dass vorschulische Kinder Gesprochenes anders wahrnehmen als Erwachsene. Die Wahrnehmung der Schriftkundigen ist – um es erneut zu betonen – durch den Schrifterwerb geprägt: Erwachsene haben durch ihn Wahrnehmungskategorien entwickelt, die ihnen ermöglichen, in der Sprache die Elemente zu identifizieren, die schriftrelevant sind. Mit dieser Ausrichtung der Wahrnehmung ist die Annahme verbunden, Sprache bestünde ausschließlich aus diesen Elementen und sie bildeten eine „natürliche“ Gliederung der Sprache, die daher spontan/intuitiv wahrnehmbar sei: Die Schrift hat die Sprachwahrnehmung eingeschränkt und normiert.

Der Prozess der Schriftaneignung ist in der Sprachentwicklung so dominant, dass in aller Regel generalisierend andere Sprachwahrnehmungen ausgeblendet und empirisch vorfindbare andere Sprachproduktionen als die literaten als defizitär sanktioniert werden. Die sowohl in der Didaktik als auch in der Praxis verbreiteten Forderungen nach dem „deutlichen“ Sprechen („Rol – ler“) und dem Sprechen „im ganzen Satz“ lassen die schriftsprachliche Normiertheit der Erwartungen einerseits, die damit verbundene Annahme, auch literat ungeübte Sprecher wie Kinder vor und nach dem Schulbeginn könnten den normierten Anforderungen nachkommen, sichtbar werden.

Die Folgen dieser Prägung durch die Schrift, die mit sich bringt, dass Ausformungen gesprochener Sprache nur durch den literaten Filter wahrgenommen werden, haben vielerlei Erscheinungen. So wird in zahlreichen Diagnose- und Fördermaterialien von vorschulischen Kindern erwartet, dass sie Wörtern in ihrer Sprache die gleiche Gestalt geben, wie diese es im Geschriebenen haben, und dass sie folglich Wörter in der Weise in Silben gliedern wie Erwachsene. Dass diese Erwartung die Sprache vieler Kinder jedoch nicht trifft, zeigen beispielweise folgende Beobachtungen (vgl. Röber, 2008):

- 70 Kinder in vier ersten Klassen verschiedener Dialektregionen schrieben im 2. Schulhalbjahr der 1. Klasse (April) das Wort <Fernseher> neben eine Abbildung. In drei Klassen (56 Schreibungen) ließen nur zwei Schreibungen auf eine dreisilbige Artikulation schließen („Fernsea“, „Fernseer“), alle übrigen Schreibungen können als Beleg einer zweisilbigen Artikulation interpretiert werden („Fernsa“, „Fernser“, „Fernsen“). Nur in einer Klasse war das Ergebnis umgekehrt: Hier ließen 11 der 14 Schreibungen auf eine dreisilbige Artikulation schließen, denn die Lehrerin hatte den Kindern das Wort diktiert und es dabei „deutlich“ gesprochen – was Schriftkundige können, Schriftunkundige offensichtlich nicht.
- 20 vier- bis sechsjährige Kinder im Kindergarten mit deutscher Muttersprache und 20 Kinder gleichen Alters mit russischer Muttersprache erhielten die Aufgabe, Schärfungswörter wie <Löffel, Messer, Puppe> einmal in einer Folge mit einsilbigen Wörtern (<Hund, Ball>), an einem anderen Tag zwischen anderen zweisilbigen Wörtern (<Fenster, Mantel>) zu sprechen und dabei zu klatschen. Das Ergebnis zeigte, dass die Kinder beider Muttersprachen bei 76% der Schärfungswörter unabhängig von ihrer Einordnung in die unterschiedlichen Wortreihen nur einmal klatschten. Aber auch 54% der anderen zweisilbigen Wörter wurde nur einmal geklatscht. Die beiden Gruppen setzten sich zu je zehn Kindern aus akademischen Familien, zehn Kinder aus nicht akademischen Familien zusammen. Die individualisierte Auswertung ergab, dass die Kinder beider Muttersprachen, die den Erwartungen der Erwachsenen entsprechend segmentierten, bis auf wenige Ausnahmen aus akademischen Familien stammten. Offensichtlich war ihnen aus dem Umgang mit literaten Texten und Liedern eine schriftnahe Artikulation und Segmentierung von Wörtern, wie sie in diesen Texten häufig gesprochen wird, bereits bekannt („Wer will fleißige Handwerker seh'n? ... 'Sie.'bau.'en, 'Sie.'bau.'en ...“). Die anderen Kinder segmentieren lediglich betonte Silben, sie hatten noch keine Möglichkeit gefunden, die unbetonten zu identifizieren.

Resultate wie diese belegen erneut, dass die meisten vorschulischen Kinder einen anderen analytischen Zugang als Erwachsene zur gesprochenen Sprache haben – weil sie anders, eben nicht literat, d.h. nicht schriftsprachlich geprägt, sprechen: Daher nehmen sie phonologische Segmentierungen vor, die im Wahrnehmungshorizont der Schriftkundigen nicht (mehr) vorhanden sind. Dabei sind die Wahrnehmungen der Kinder teilweise differenzierter als die der „verhexten“ Erwachsenen: Beispiele wie das Segmentieren von Schärfungswörtern zeigen, dass sich ihre Wahrnehmungen mit den Beschreibungen der Phonologie decken: phonologische Analysen typischer deutscher Wörter, der Trochäen, auf den Seiten 6ff. lassen erkennen, dass die lautliche Struktur der Silben, vor allem die des Reims, für die Gestaltung der Laute in den Silben konstituierend ist. Für das Deutsche lassen sich vier Varianten der Trochäen beschreiben:

- a.) Langvokal ohne Folgekonsonanten („offene Silbe“): <Hüte>
- b.) Langvokal mit Folgekonsonanten („geschlossene Silbe“): <kühl>, <Hühnchen>

- c.) Kurzvokal mit Folgekonsonanten („geschlossene Silbe“): <Hüfte>
- d.) Kurzvokal ohne Folgekonsonanten („offene Silbe“): <Hütte>

Diese phonologische Strukturierung zeigt Kurzvokale als Laute mit einer engen Verbindung an den Folgekonsonanten, während Langvokale dehnbar sind. Darum werden Kurzvokale als „Vokale mit festem Anschluss“ im Gegensatz zu den „Vokalen mit losem Anschluss“ (Langvokale) beschrieben. Durch den festen Anschluss erhält ein Vokal einen anderen Charakter, eine andere Qualität, er „klingt“ anders. In der Variante c.) hat der Vokal den festen Anschluss an einen Konsonanten in der gleichen Silbe. Deshalb sind Wörter dieser Gestalt wie auch die in a.) und b.) syllabierbar. Anders in d.): Hier ist der feste Anschluss zwischen Vokal und Konsonant silbenübergreifend, die Silben sind daher nicht trennbar, ohne dass das Wort sein typisches Merkmal verliert. Dieses wird der Grund dafür sein, dass die Mehrzahl der vorschulischen Kinder hier nur einmal klatscht, vermutlich nur eine Silbe wahrnimmt (vgl. Röber-Siekmeyer, 2002; Maas, 2006). Diejenigen, die bei diesen Wörtern nur einmal klatschen, werden die Takte (die Einheit einer betonten Silbe mit den folgenden unbetonten) markieren, d.h. nur die betonten Silben wahrnehmen – im Gegensatz zu Erwachsenen, die schriftgeprägt zwei Silben wahrnehmen und Entsprechendes von den Kindern erwarten.

Die phonologische Beschreibung deutscher Wörter weist auf eine Differenz in der Wahrnehmung des Gesprochenen zwischen vorschulischen Kindern und Schriftkundigen hin die, bezogen auf die Förderung von „phonologischer Bewusstheit“ von wesentlicher Bedeutung ist: Der lautliche Unterschied zwischen Kurz- und Langvokalen wird von Erwachsenen, die gewohnt sind, für beides den gleichen Buchstaben zu schreiben, häufig nicht (mehr) wahrgenommen. Für Kinder haben Wörter, die einmal die lange Variante eines Vokals, einmal die kurze Variante haben, keinen gemeinsamen Laut im Reim: <Bude/ bunte Rose/ Roste> haben für sie je einen anderen Vokal (vgl. Röber-Siekmeyer, 2002). So haben in mehreren Seminaren insgesamt 167 Studentinnen je 10 Kinder kurz vor der Einschulung befragt, ob sie z.B. in <Blume> ein [a] hörten, ob sie in <Blume> ein /u/ hörten, ob sie in <Fisch> ein /i/ hörten usw. 38% der Kinder gaben Antworten, die darauf schließen ließen, dass die Frage ihren sprachlichen Horizont nicht traf: Sie hatten noch keinen Zugang zur lautlichen Segmentierung. 62% der Kinder (334) gaben relativ konsistente Antworten. Sie antworteten bei fast allen Wörtern mit Langvokalen und bei fast allen Wörtern mit Kurzvokalen je nahezu einheitlich. Ihre Antworten ergaben, dass sie Lautungen, die sie in Wörtern mit Langvokalen wieder erkannten, (bis auf 2%) für Wörter mit Kurzvokalen zurückwiesen: <Brief> „hat“ für sie ein /i/, <Fisch> nicht. (Antwort einer Fünfjährigen: „<Fisch> hat doch kein [i], dann hieße es doch <Fischi>!“) (vgl. Röber, 2008).

Die Differenzierungen, die die Kinder vornehmen, finden eine Bestätigung in der bereits dargestellten phonologischen Analyse des Deutschen: Betonte Silben im Deutschen haben 15 Vokale (für die 8 Buchstaben geschrieben werden):

	Langvokal	Kurzvokal
a	<i>Maat</i>	<i>matt</i>
e	<i>Mehl</i>	<i>Mett</i>
i	<i>miet</i>	<i>mit</i>
o	<i>Moos</i>	<i>Moll</i>
u	<i>Mut</i>	<i>Muff</i>
ö	<i>Möwe</i>	<i>Mönche</i>
ü	<i>Mühle</i>	<i>Mütze</i>
ä	<i>Mädchen</i>	

Die Schwierigkeit der Kinder, Kurzvokale als Laute zu identifizieren, hält auch nach der Einschulung relativ lange an. So gelingt es mehr als 50% von 364 Erstklässlern bereits nach drei Monaten, Buchstaben für Langvokale zu schreiben, aber erst nach einem halben Jahr schreiben 50% der Erstklässler einen Buchstaben für Kurzvokale (vgl. ebd.). Die Ursache für diese Differenz ist darin zu sehen, dass die Kinder den Reim der Silbe als Einheit wahrnehmen (vgl. Maas, 1992, 2006; Treiman, 1982; Goswami u. a., 2003): In Wörtern mit Langvokal (<Hü.te>) nimmt der Vokal den gesamten Reim ein und er ist dehnbar (in geschlossenen Silben erhält der Konsonant im Endrand nur eine marginale Stellung: <Hühnchen>), und seine Lautung deckt sich mit der seines Namens. In Wörtern mit Kurzvokal in geschlossenen Silben <Hüf.te> ist der Reim komplex, hier ist den vorschulischen Kindern eine Differenzierung der Laute noch nicht möglich, ebenso wenig wie in Schärfungswörtern (<Hütte>), denn Kurzvokale sind nicht dehnbar (ohne dass die typische Gestalt des Wortes zerstört wird, wie es in „deutlichen“, d.h. gedehnten Artikulationen im Anfangsunterricht geschieht).

Das folgende Schema zeigt die phonologische Systematik deutscher Trochäen, die vier Varianten differenzieren lässt (vgl. Maas, 2006):

	ohne Konsonant im Endrand der Silbe	mit Konsonant im Endrand der Silbe
Langvokal	<i>Hü.te</i>	<i>Hühn.chen</i>
Kurzvokal	<i>Hütte</i>	<i>Hüf.te</i>

Differenzierungen der Lautidentifikation, die Schriftkundige nicht (mehr) vornehmen, lassen sich auch bei der Wahrnehmung der Konsonanten im Anfangsrand durch die Kinder feststellen: In einer Untersuchung mit 48 Kindergartenkindern kurz vor der Einschulung konnten über zwei Drittel (34 Kinder) „den Laut, mit dem <Rad> (bzw. <Lampe>) anfängt“ in Wörtern mit wie <drei, traurig, grau> und <blau, Fliege, Kleid> nicht wahrnehmen. Allerdings konnten sie <Blatt> zu <Bluse> und <Brief> zu <Brille> ordnen: Beide Laute des Anfangsrandes, in dem jeder anders „klingt“ als isoliert, sind für sie eine Einheit (vgl. ebd.; Mattes, 2005).

Diese Beobachtungen weisen nach, dass eine große Gruppe von Kindern im Kindergartenalter bei entsprechenden Aufgabenstellungen durchaus in der Lage ist, Silben zu gliedern, und zwar in ihre beiden Konstituenten Anfangsrand und Reim. Sie sind jedoch nicht in der Lage, die Konstituenten, wenn sie komplex sind, in Segmente zu gliedern, die wir als Laute zu bezeichnen gewohnt sind (vgl. Treiman, 1982): Eine vollständige lautliche Gliederung auch komplexerer Konstituenten im Sinne der Schrift / der Erwachsenen können nur diejenigen vornehmen, die Wahrnehmungskategorien dafür entwickelt haben. Diese entstehen vorwiegend jedoch erst beim Schreibenlernen, vermittelt durch die Symbole für die Elemente, die durch die Alphabetschrift als zu segmentierend vorgegeben werden: durch die Buchstaben. Sie ermöglichen den Lernern erst, die Fokussierungen im Kontinuum des Gesprochenen vorzunehmen, die sie vorher nicht vornehmen konnten, weil es nicht spontan zu segmentieren ist.

Differenzen in dem Kontinuum sind für sie – das zeigen entsprechende Untersuchungen übereinstimmend - nur vorhanden, wenn sie bei der Produktion der Sprache körperlich wahrnehmbar sind. Das ist bei Silben und deren Betonung der Fall, da Silben Produkte der Aktivitäten der Muskulatur im Brustraum sind. Auch Betonungen sind Ergebnisse der Produktion des Körpers da sie durch Abstufungen des Drucks entstehen. Sie sind zugleich als lauter/leiser, höher/tiefer zu hören.

Dass Kinder, wie ihre frühen Schreibungen vermuten lassen, bei der Aufgabe, Silben zu gliedern, zunächst den Kontrast zwischen den Konsonanten im Anfangsrand und den

folgenden Vokalen wahrnehmen, ist ebenfalls physiologisch (kinästhetisch) bedingt. Er entsteht durch die Bewegung der Zunge von der Verschluss- und Engebildung bei der Artikulation der Konsonanten hin zu der Öffnung für die Bildung der Vokale. Folgt dieser Öffnung unmittelbar wieder eine Schließung (fester Anschluss), so wie das nach Kurzvokalen der Fall ist, ist die Vokalartikulation für Schriftunkundige kaum wahrzunehmen (die Reaktion der Kinder, die bei <Fisch> kein [i] hören, belegt das).

Als Fazit dieser Befunde lässt sich festhalten: Die analysierende Begegnung mit Wörtern, die als „phonologische Bewusstheit“ interpretiert wird, die auf eine lautliche Segmentierung abzielt erfordert eine Abstraktionsleistung. Sie ist für die überwiegende Mehrzahl der Kinder eine neue Aufgabe. Sie erfolgt in einzelnen Schritten:

- Kinder nehmen mehrheitlich im Kontinuum gesprochener Äußerungen spontan die hervortretenden Elemente, d.h. die betonten Silben wahr: Sie gliedern Äußerungen, gemäß ihrer körperlichen Wahrnehmung in Takte.
- Die Wahrnehmung aller Silben im Sinne der Grammatik und der Schrift bedarf bis zum Ende der Kindergartenzeit bei vielen Kindern einer didaktischen Anleitung.
- Wenn die Kinder beginnen, Silben zu segmentieren, folgen sie zunächst erneut körperlich (kinästhetisch) wahrnehmbaren Merkmalen: Es ist der Kontrast zwischen den Schließbewegungen bei der Konsonantenbildung und deren Öffnung hin zu den Vokalen.
- Laute im Sinne der Schrift kennen nur Schriftkundige. Kinder lernen diese Identifikation der Laute erst über den Umgang mit deren Symbolen, den Buchstaben und Buchstabenfolgen, d.h. durch die Schrift.

Diese Beobachtungen weisen auf die Problematiken sowohl von Diagnose- als auch von Fördermaterialien hin, die den Horizont der Wahrnehmungen vorschulischer Kinder nicht ausreichend beachten. So werden Kinder teilweise undifferenziert mit Aufgaben konfrontiert, in denen sie die Vokale in Wörtern mit Kurzvokalen benennen sollen. (Die Antwort „nein“ auf die Frage „Hörst du in <Ente> ein [e]?“ wird als falsch bewertet.) Es wird von den Kindern erwartet, dass sie Wörter in der gleichen Weise wie Erwachsene syllabieren können (dass sie bei Wörtern wie <Tasse> zweimal klatschen). Solche Projektionen der Wahrnehmung Schriftkundiger auf die von vorschulischen Kindern können zu Überforderung und Frustrationen seitens der Kinder, zu Fehldiagnosen seitens der Erwachsenen führen.

## Segmentierende Aufgaben

Das Material, das im Folgenden vorgestellt wird, ist in Osnabrück und Freiburg unter Berücksichtigung der beschriebenen Leistungsfähigkeiten vorschulischer Kinder einerseits, dem Wissen um die Merkmale deutscher Wörter, die für den Schrifterwerb von Bedeutung sind, andererseits entstanden: Es ist an den Fähigkeiten orientiert, die die Kinder für den Schrifterwerb zu entwickeln haben, und berücksichtigt die Leistungen, zu denen vorschulische Kinder in der Lage sind. Die Anforderungen des Schrifterwerbs, mit dem der Ausbau des kindlichen Sprachwissens im Sinne einer Registererweiterung verbunden sein kann, sollen – als Fluchtpunkt der vorschulischen Förderung, damit als Teil des professionellen Wissens von Erzieherinnen – zunächst in einem Überblick beschrieben werden.

Schreibenlernen im Deutschen bedeuten – im Gegensatz zu den Implikationen der buchstabenisolierenden Instruktionen der meisten Lehrgänge für den Anfangsunterricht – zunächst die phonologische Analyse der Wörter entsprechend den vier Varianten der Trochäen. Denn die Orthographie des Deutschen repräsentiert durch ihre Anordnung von Vokal- und Konsonantenbuchstaben regelhaft die silbische Gliederung der Wörter und ihre Akzentuierung für das Lesen (‹Hüte› vs. ‹Hüfte›, ‹Hüte› vs. ‹Hütte› (vgl. Röber, 2006a):

- Reduktionssilben sind immer mit ‹e› gekennzeichnet (‹Schule, Schüler, Schulen, Stiefel›)
- Aufgrund der Tatsache, dass Silben mit dem Konsonantenzeichen vor dem ‹e› beginnen, ist die silbische Gliederung der Wörter im Geschriebenen erkennbar.
- Die Artikulation des Reims der betonten Silbe ist durch die Folge der Vokal- und Konsonantenbuchstaben, zu der auch Sondermarkierungen (‹h›, Dopplungen) gehören, angezeigt (‹Hü.te, Hüf.te, kühl, Hütte›).

Buchstaben haben also eine weitere Funktion als die bekannte der Markierung einzelner Laute: Sie kennzeichnen zugleich die unterschiedlichen Wortgestalten, von denen die Lautung der Silben abhängt. Daher ist es irreführend, den Kindern zu vermitteln, Buchstaben würden nur und immer gleiche Laute repräsentieren und Wörter ließen sich durch einzelne Laute zusammensetzen, wie die Grundschullehrgänge und auch neuere vorschulische Fördermaterialien, die Schrift aufnehmen, das Laut-Buchstaben-Verhältnis darstellen, (so entspricht ‹e› in ‹Gute› einem anderen Laut als in ‹guter›, ‹Mehl› oder ‹hell›, und ‹Retter› hat dreimal zwei gleiche Buchstaben, aber vier verschiedene Laute, vgl. Röber (2008)).

Details der Orthographie des Deutschen können und müssen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Wesentlich ist hier die Feststellung, dass sich die prosodischen Elemente von Wörtern (Silben, Betonungsmuster, Gestalten der Reime), die das Zeichensystem der Schrift markiert, mit den spontanen Wahrnehmungskategorien vorschulischer Kinder decken: Beide betreffen auf einer ersten Ebene oberhalb der individuellen Lautung der Silben / Wörter die Einheiten, die körperlich, damit spontan wahrnehmbar sind. Wenn Lernen am ehesten dann gelingt, wenn es an bereits vorhandenes Können und Wissen anschließt, besteht eine zentrale Aufgabe der Förderung der Kinder, die auf die sprachlichen Aufgaben der Schule vorbereiten will, darin, ihnen Sicherheit in dieser primären Segmentierung des Gesprochenen zu geben und sie hier die notwendigen Unterscheidungen, mit denen sie bereits sprechend operieren, für ein operables, optimalerweise auch explizites Wissen entdecken zu lassen.

Untersuchungen zu den Differenzen im Lernprozess erfolgreicher und erfolgloser Schüler belegen, dass erfolgreiche Schüler im Gegensatz zu erfolglosen sich relativ schnell von den buchstabenisolierenden Instruktionen des Anfangsunterrichts lösen und lernen, beim Lesen betonte und unbetonte Silben und keine einzelnen Laute zu artikulieren und beim Schreiben die Wortgestalten durch die notwendigen Markierungen zu repräsentieren (Rechtschreiben) (vgl. ebd.). Diesen Schritt unternehmen sie autonom, der Unterricht stützt sie darin selten. Die Grundlage für diese kognitiven Leistungen sind ihr sprachliches Wissen und ihre Fähigkeit, Regularitäten im Geschriebenen zu entdecken. Einen regelhaften Bezug zwischen dem Geschriebenen und dem Gesprochenen finden sie dann relativ schnell, wenn sie bereits einen Zugang zu standardsprachlichen Formen, die graphisch markiert werden, d.h. zu Formen einer literaten Sprache – zusätzlich zu denen ihres familiären Registers – bekommen haben. Die hohe Korrelation zwischen erfolgreichem Lernen und der Herkunft

aus bildungsnahen Familien, die die internationalen Untersuchungen für Deutschland beschreiben (vgl. Baumert u. a., 2001; Artelt u. a., 2004; Prenzel u. a., 2004; Bos u. a., 2003), belegen diese Beobachtungen auf breiter Ebene. So kann mit großer Sicherheit angenommen werden, dass die literate Praxis, die die Kinder schon früh kennengelernt haben, eine wesentliche Voraussetzung für das autonome Lösen der Lernaufgabe beim Schriffterwerb ist: Der frühe Umgang mit literaten/informellen Formen der Sprache hat sie eine Sensibilität für die melodischen und rhythmischen Elemente der Sprache erwerben lassen, die sie beim Lesen herstellen und beim Schreiben als Merkmal für orthographische Muster erkennen müssen, und der frühe vergleichende Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Formen ermöglicht ihnen die Abstraktionsleistungen, die für die Segmentierungen notwendig sind.

Unter Berücksichtigung dieser Beobachtungen zum Schriffterwerb erhält eine didaktisch gestaltete, strukturierte Sprachförderung im Kindergarten ein starkes pädagogisches / sozialpolitisches Gewicht: Es ist anzunehmen, dass eine gezielte Förderung die Chance hat, Kindern mit wenig differenzierten Spracherfahrungen durch ihre spezifische didaktische Gestaltung Möglichkeiten zu geben, komprimiert die Merkmale zu entdecken, die zu entdecken andere längere Zeit zur Verfügung hatten. Mit dieser Annahme ist die Hoffnung verbunden, dass geringere Lernchancen durch eine gezielte Arbeit mit den Kindern ausgeglichen werden können.

Die folgenden Beispiele aus den Osnabrücker und Freiburger Materialien (Tophinke, 2003; Röber-Siekmeyer und Stein, 2001, 2003; Fuchs und Röber-Siekmeyer, 2001, 2005; Fuchs und Röber, 2007) zeigen die sprachlichen Schwerpunkte, um die es konkret entsprechend dieser Zielsetzung geht:

- die Stabilisierung der Kinder in der differenzierenden Wahrnehmung der betonten und unbetonten Silben deutscher Wörter
- die Segmentierung der Silben in Anfangsrand und Reim
- die Identifikation der unterschiedlichen Wortgestalten

Erprobt sind diese Materialien mit vier- bis sechsjährigen Kindern vor allem nicht-deutscher Muttersprachen in Gruppen bis zu vier Kinder. Dabei hat sich gezeigt, dass die meisten Vierjährigen nur allein oder höchstens in Zweiergruppen in der Lage waren, die Spiele mitzuspielen. Generell konnten jedoch sehr unterschiedliche Reaktionen in allen Altersgruppen beobachtet werden, so dass eine verbindliche Zuordnung der Spiele zu einzelnen Altersgruppen nicht möglich ist und nicht notwendig erscheint, sie den Beobachtungen der Erzieherinnen zu überlassen ist.

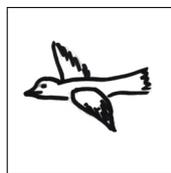
## **Spiele entsprechend den segmentierenden Aufgaben**

### **Spiele zur Segmentierung von Wörtern (Silben und Betonungsmuster)**

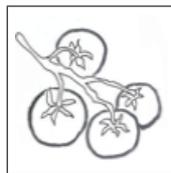
Die Bedeutung der Fähigkeit, Wörter silbisch gliedern zu können, ist schon seit langem als Voraussetzung für die Fähigkeit, den Anforderungen des Schrifterwerbs nachkommen zu können, bekannt (vgl. Jansen u. a., 1999). Entsprechend enthalten nahezu alle Fördermaterialien mit dem Ziel einer strukturierenden Spracharbeit Aufgaben zur silbischen Gliederung. Sie werden mit der Aufforderung an die Kinder verbunden, die Artikulation durch Klatschen oder andere Bewegungen zu begleiten. Beobachtungen zeigen, dass diese motorischen Begleitungen die Kinder dazu führen, die Betonungsunterschiede zwischen

den Silben zu nivellieren: Beide Silben werden betont, es entstehen Wörter, die ein wesentliches Merkmal deutscher Wörter, nämlich die Betonungsdifferenz, nicht mehr haben. Eine weitere Folge dieser Aufgabe kann sein, dass sie bei Einsilbern mehrfach klatschen und sie zweisilbig sprechen („Ba.'aum“, „'gu.'ut“) oder dass sie den Reim der betonten Silbe wiederholen und aus einem zweisilbigen Wort ein dreisilbiges machen („Lö.hö.wé“) (vgl. Röber, 2008). In der Gruppe der Kinder, die Motorik und Artikulation nicht miteinander verbinden konnten, war auch das Angebot, zwei unterschiedliche Bewegungen durchzuführen (in die Hände klatschen, sie danach auf die Schenkel legen) keine Hilfe.

Viele der Kinder, die keinen spontanen Zugang zu den rhythmischen Strukturen der Sprache haben, haben große Mühen, die motorischen Aufgaben mit den artikulatorischen zu verbinden. Ihr Klatschen entspricht teilweise nicht den Erwartungen der Erwachsenen. Aus diesem Grunde verzichten wir auf die Aufforderung an die Kinder, ihr Sprechen durch zusätzliche Bewegungen zu begleiten. Vielmehr ist es das Ziel der Aufgaben der Osnabrücker und der Freiburger Materialien, durch die Darbietung von Wörtern mit unterschiedlicher Silbenzahl und unterschiedlichen Betonungsmustern Kindern Vergleiche für die Identifikation der unterschiedlichen Varianten, damit Wissenserwerb durch Bewusstheit und Kontrolle zu ermöglichen: Die Aufgabe der Kinder besteht darin, den Wörtern, für die sie Abbildungen erhalten, große und kleine Gegenstände (Steine, Knöpfe usw.) zuzuordnen. Die unterschiedliche Größe der Gegenstände provoziert die Kinder, eine Differenz bei den Silben zu suchen, sie erfordert die kognitive, nicht mehr ausschließlich an körperlichen Merkmalen orientierte Reaktion der Kinder. Die Handlungen, die sie vornehmen, können sie beschreiben. Damit erreichen sie eine neue Ebene, losgelöst von den Einschränkungen der sinnlichen Wahrnehmung: Sie lernen, vergleichend zu analysieren, dabei zu abstrahieren. Ihr Wissen wird explizit und kann ihnen als Kontrollwissen zur Verfügung stehen.



*Vogel*



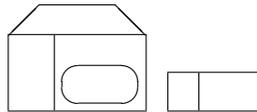
*Tomaten*



So bezeichnen die Kinder die beiden Merkmale betont/unbetont als „stark/nicht so stark“, „laut/ leise“, „doll/ nicht so doll“, „weniger/ mehr“, „hoch/ tief“. In verschiedenen Spielen (Memory, Domino usw.), bei denen die Kinder Symbole für die unterschiedlichen Akzentmuster der Wörter (Punkte in unterschiedlicher Anzahl und Anordnung) Abbildungen zuordnen, wenden sie ihr Wissen an und stabilisieren es.

Diese Form der Sprachförderung wird seit 2002 im Rahmen eines Kooperationsprojektes zwischen der PH Freiburg und einer Freiburger Kindertagesstätte durchgeführt. Studierende erhalten in einem Begleitseminar eine Einführung in die „Osnabrücker und Freiburger Materialien“ und erwerben die sprachtheoretischen Grundlagen der Methodik. In der wöchentlich zweimal stattfindenden Einzelförderarbeit mit den Kindern können sie ihr theoretisch erworbenes Wissen umsetzen und praktische Erfahrungen sammeln. Im Rahmen dieses Projektes sind Examensarbeiten entstanden, aus denen hervorgeht, wie Kinder mittels der ihnen angebotenen Materialien lernen, Sprache formal zu betrachten und operativ mit ihr umzugehen (Bischoff 2003, (vgl. Wagner, 2003; Schwind, 2003; Bischoff, 2003; Aicher, 2006; Martin, 2006; Koderisch, 2006).

Ergänzend zu den Osnabrücker Materialien wurden an der PH Freiburg weitere Aufgaben entwickelt, die den Kindern ebenfalls Möglichkeiten bieten, Wörter zu segmentieren („Spiele für Wortforscher“). Hier ordnen die Kinder betonte und unbetonte Silben Abbildungen von einem Haus (betonte Silbe) und einer oder mehreren dazugehörenden „Garagen“ (unbetonte Silben) zu. Dieses Bild nimmt auf Wunsch von Lehrerinnen bei Fortbildungsveranstaltungen der PH Freiburg eine Darstellung vorweg, mit der einige Kinder nach der Einschulung an die Wortschreibungen herangeführt werden (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeyer, 2002). Es ermöglicht denjenigen, die im Kindergarten bereits mit Buchstaben in Kontakt kommen, von Anfang an, die Strukturierung der Wörter durch Vokale und Konsonanten optisch beobachten zu können.



Die Wörter, die für die Spiele zur silbischen Gliederung ausgewählt wurden, haben Wortgestalten, die eine Syllabierung möglich machen: Sie haben Langvokale (‹Rose, Nase›) oder einen Kurzvokal, dem der Konsonant in der gleichen Silbe folgt (‹Mantel, Hunde›). Schärfungswörter (‹Affe, Dackel, Katze›), die Kinder beim Syllabieren verunsichern, kommen nicht vor.

## **Spiele zur Segmentierung von Silben**

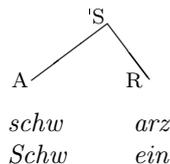
### **Die Segmentierungen der Silben in Anfangsrand und Reim**

Die folgenden Aufgaben und Spiele der Osnabrücker und Freiburger Materialien folgen den Möglichkeiten für vorschulische Kinder, lautliche Analysen vorzunehmen:

- Da die kleinsten spontan segmentierbare Einheiten Silben sind, haben nur wenige vorschulische Kinder spontan einen Zugang zu der Binnengliederung der Silbe.
- Die erste Segmentierung, die sie mit Hilfe von Sprachspielen oder spezifischen Aufgaben durchführen können, ist die Differenzierung von Anfangsrand und Reim. Sie zeigt ihnen, dass die Einheit Silbe gliederbar ist.
- Die Operationen, die ihnen diese Beobachtungen ermöglichen, erfolgen aufgrund von kognitiven Aufgaben. Hierzu gehört die Ersetzung entweder des Anfangsrandes oder des Reims.

Die Materialien, die für diese sprachliche Arbeit zur Verfügung stehen, sind neben den Spielen der Osnabrücker Materialien und den „Spielen für Wortforscher“ der Freiburger Materialien zusätzlich Lieder der drei Freiburger CDs. Im Folgenden werden Beispiele zu den einzelnen Aufgabenfeldern aus allen Materialien genannt.

**Segmentierung der betonten Silbe: Fokussierung der Anfangsränder durch die Ersetzung der Reime (Stabreimbildung):**



Ein Spiel der „Sprachforscher“ sieht vor, dass die Kinder Abbildungen finden, deren Bezeichnungen den gleichen Anfangsrand haben wie die Bezeichnungen für Farben. Es ist ein Brettspiel mit Punkten als Stationen, die die Farben Lila, Blau, Gelb, Schwarz, Braun, Grün haben. Sobald ein Kind durch Würfeln ein farbiges Feld erreicht, sucht es aus einer Menge von Kärtchen mit Abbildungen das heraus, deren Bezeichnung den gleichen Anfangsrand hat (<Lila/ Leiter>, <Blau/ Blatt>, <Schwarz/ Schwein>). Nach mehrmaligen Spielen sind den Kindern die Zuordnungen so vertraut, dass neue Kärtchen hinzugenommen werden und/ oder die Kinder nach eigenen Wörtern suchen. Einige Erzieherinnen bieten den Kindern auch Kärtchen mit den Buchstaben (<br, schw, bl ... >) an, die die Kinder ebenso wie Kärtchen mit den Abbildungen wählen können.

Alle drei CDs haben Lieder, in denen die Anfangsränder im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, z.B.

- „Susi, unsere Sau“ (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeyer, 2005)
- „Wir wollen auf die Suche geh'n“ (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeyer, 2001)
- „Quakfrosch Quinny Quinn“ (vgl. Fuchs und Röber, 2007)

Susi, unsere Sau

*Susi, uns're **S**au,  
sitzt in der **S**onne,  
sitzt da **so** gerne,  
Susi, die **S**au.*

***S**truppi, unser Hund,  
**st**reunt auf der **S**traße,  
**st**reunt den ganzen Tag,  
**S**truppi, der Hund.*

...

Aus: „Wo ist der Floh?“

Wir wollen auf die Suche gehn

*Refrain:  
Wir wollen auf die Suche geh'n,*

*in alle Ecken woll'n wir seh'n.  
Wo ist das ST?  
Wo ist das SP?  
SP, ST – ST, SP.*

*St, st stampfen, bis der Boden kracht, (mit den Füßen stampfen)  
sp, sp springen, wie's der Frosch gern macht, (hochspringen)  
st, st stinken wie das Schwein im Stall, (die Nase zuhalten)  
sp, sp spielen mit dem Wasserball. (Wurfbewegungen machen)*

*Refrain:  
Wir wollen auf die Suche geh'n ...*

...

*Aus: „Quasselliese“*

Quakfrosch Quinny Quinn

*Refrain:  
Schubiduwap-badada schubadidu,  
ich mag das „qu“, ich mag das „qu“,  
schubiduwap-badada schubadidu,  
ich mag das „qu“ und du?*

*Ich bin der Quakfrosch Quinny Quinn,  
und mein Name, der macht Sinn.  
Ich quatsch und quake immerzu,  
denn ich kenn' jedes Wort mit „qu“.*

*Refrain:  
Schubiduwap-badada schubadidu ...*

...

*Aus: „Piratenratten“*

Um auch hier wieder die Aufmerksamkeit der Kinder auf die fokussierten Segmente zu legen, erhalten die Kinder die Buchstaben.

**Segmentierungen der betonten Silbe: Fokussierung der Reime durch das Ersetzen der Anfangsränder**

S  
/ \  
A R  
  
Bl u me  
R u der  
L u pe

Die „Wortforscher“-Materialien enthalten ein Spiel, bei dem die Anfangsränder ersetzt werden und die Reime unverändert bleiben. Es ist als ein Angelspiel gestaltet, bei dem die

Kinder Fische mit Abbildungen angeln müssen, deren Bezeichnungen den gleichen Reim in der betonten Silbe haben: <Dosen, Noten, Hosen>, <Blumen, Ruder, Lupe> usw. Die Kinder bilden beim Angeln Trios und ordnen sie einem Vokalbuchstaben zu.

Ein Lied mit der gleichen Funktion ist die „Tierpolonaise“ (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeyer, 2005):

Tierpolonaise

*A - a - a . . . . . da ist ein Kater,  
a - a - a . . . . . der Kater kommt heran,  
wir - wir - wir . . . . . tanzen Polonaise  
und - und - und . . . . . der Kater, der fängt an.*

*E - e - e . . . . . da ist ein Zebra,  
e - e - e . . . . . das Zebra kommt heran,  
wir - wir - wir . . . . . tanzen Polonaise  
und - und - und . . . . . das Zebra hängt sich dran.*

*Ie - ie - ie . . . . . da ist eine Ziege,  
...*

*... es folgen weitere Strophen mit O, U, Ä, Ö, Ü*

*Aus: „Wo ist der Floh?“*

Die Hervorhebung des Reims wird angeleitet, indem die Kinder den Vokalbuchstaben als visuelles Symbol für den Reim erhalten: auf einer Pappe, die umgehängt wird, auf Fähnchen, die geschwungen werden, in den Handteller geschrieben usw.. Im Folgenden zeigen Spielbeschreibungen, wie Kinder an die Segmentierungsaufgaben herangeführt werden können.<sup>13</sup>

## Memory

Ziel

- Segmentierung von Silben mit Langvokalen in der betonten Silbe.

Anzahl der Spieler

- 2-4

Spielmaterial

- Memorykarten (paarweise) mit Abbildungen, deren Bezeichnungen Langvokale in Reim der betonten Silbe haben (die Anzahl der Karten kann variiert werden).

Spielverlauf

- Die Karten werden gemischt und verdeckt auf dem Tisch verteilt.
- Die Kinder decken immer zwei Karten auf. Passen die Karten zusammen, dürfen sie diese behalten.
- Am Ende wird jeweils eine Karte der Pärchen abgegeben.

<sup>13</sup>Die Beschreibungen hat die Studentin Simone Martin in ihrer Zulassungsarbeit vorgenommen. Wir danken ihr für die Genehmigung des Abdrucks (vgl. Martin, 2006).

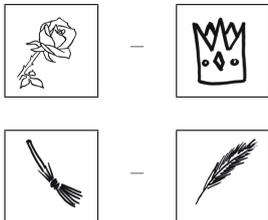
- Die Kinder versuchen nun erneut passende Pärchen aus diesen Karten zu bilden, indem sie Paare aus den Kärtchen mit den gleichen Vokalen in der betonten Silbe zueinander sortieren.

Beispiele

- Rose + Boote
- Biene + Briefe

Abbildung auf den Spielkarten

- Nase + Rabe – Kleider + Reiter
- Biene + Briefe – Rose + Boote
- Blume + Tuben – Besen + Esel



### „Bandolino“

Spielmaterial

- Bandolinospielkarte (eine Pappe mit Abbildungen, die in zwei Reihen untereinander angeordnet sind. Neben jeder Abbildung ist eine Kerbe im Rand) Je zwei Abbildungen haben Bezeichnungen, die den gleichen Vokal im Reim der betonten Silbe haben.

Spielverlauf

- Das Kind verbindet mit einer Schnur die richtigen Pärchen auf der Bandolinospielkarte.
- Ein Mitspieler kontrolliert auf der Rückseite, ob das Kind die Schnur richtig eingefädelt hat. Sie muss sich mit einer Linie, die die Lösung markiert, decken.

Weitere Spielvariationen:

- Abbild Tier + Vokal
- Abbild Tier + Abbild allgemein
- Abbild allgemein + Abbild allgemein

Abbildung auf den Spielkarten

- IE, Ziege, Spiegel, Biene
- A, Kater, Nagel, Nase

- EI, Meise, Kreide, Leine
- Ö, Löwe, Flöte, Möwe
- O, Fohlen, Krone, Dose
- Ü, Küken, Bücher, Tüte
- U, Puma, Kuchen, Lupe
- E, Zebra, Besen, Creme

## **Domino**

### Ziel

- Bildung von Wortpaaren mit gleichem Vokal in der betonten Silbe

### Anzahl der Spieler

- 1-4

### Spielmaterial

- Dominokarten (die Anzahl der Karten kann variiert werden)

### Spielverlauf

- Die Karten werden an die Mitspieler verteilt.
- Ein Kind beginnt und legt eine Karte ab.
- Reihum dürfen die Kinder eine passende Karte hinzulegen.

### Beispiele

- Nase + A
- Hose + O

### Spielvariationen

- Variante 1: Abbild Tier + Vokal
- Variante 2: Abbild allgemein + Vokal
- Variante 3: Abbild Tier + Abbild Tier
- Variante 4: Abbild allgemein + Abbild Tier
- Variante 5: Abbild allgemein + Abbild allgemein

### Abbildung auf den Spielkarten

- Variante 1 + 2
  - Löwe + Ö
  - Nase + A

• Variante 3-5:

- Flöte + Möwe
- Nagel + Kater
- Besen + Feder



Die folgenden Protokollausschnitte aus Aufnahmen im Kindergarten zeigen, wie vier- und fünfjährige Kinder russischer Muttersprache bei der Förderung lernen, ihre Wahrnehmung auf die silbischen Strukturen zu richten (vgl. Martin, 2006, 92).

Studentin	Eduard	Vera	Bemerkungen
〈Hase〉 und 〈Nadel〉. Passen sie zusammen?		Nein, die Nadel tötet den Hase.	
Aha, höre genau hin: 〈Hase, Nadel〉	Passen zusammen		〈A〉. Vera nickt
Klingt 〈Nadel〉 und 〈Hase〉 wie 〈Kater〉 oder wie 〈Löwe〉?		〈Kater〉	

Studentin	Eduard	Anna	Bemerkungen
Habt ihr das schon einmal gesehen?	Hm, vorhin im Lied?	Bei 〈Ziege〉	Auf dem Kärtchen, das die Kinder sehen, steht 〈ie〉.
Ja, sprecht mal /i/	/i/	/i/	
Was macht dabei der Mund?	Der lacht so.		

An einem anderen Tag:

Studentin	Eduard	Anna	Bemerkungen
Wohin passt 〈Ziege〉?			Beide zeigen schnell auf 〈IE〉
Warum passt das?		wegen dem Lied	

Nach einigen Spielen gelingt es beiden Kindern, die Reime der betonten Silben zu segmentierten und den entsprechenden Buchstaben zuzuordnen.

Studentin	Anna	Bemerkungen
Wo kommt denn 〈Nase〉 hin?	Das weiß ich nicht	
Höre noch einmal genau hin: 〈Nase〉	Auf 〈a〉	Anna legt 〈Nase〉 auf den richtigen Buchstaben
Richtig. Jetzt komme ich dran. 〈Blume〉	Auf 〈u〉 Hier.	
Und 〈Briefe〉?		Anna legt 〈Briefe〉 auf 〈O〉

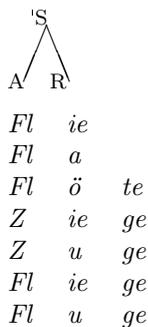
Studentin	Anna	Bemerkungen
Heißt es <Brofe>?	Hi,hi, nein!	Anna legt <Briefe> auf <IE>
Und <Rose>?		Anna legt <Rose> auf <O>
Toll machst du das. <Tube>		Sie legt <Tube> ebenfalls auf <O>
Klingt <Tube> wie <Rose> oder wie <Blume>?	<Blume>	

Mit Hilfe eines anderen Spiels (Angelspiel mit Wörtern wie <Maus, Traube, Schwein, Pfeife, Eule, Feuer> (vgl. Martin 2006)) lernen die Kinder, Diphthonge zu segmentieren:

Studentin	Max	Nadim	Bemerkungen
Ok, was hast du geangelt? Das ist ein AU-Fisch - wie <Maus>.	<Auge>		
Ja genau. Was passt denn noch?	['maʊ.gə], hihi		
['maʊ.gə], ja, würde auch passen: <Lauge>	Hihi, 'ne Laugenstange!	['zaʊ.gə]	
Genau!	Oder ein Laugenknoten! Hihi	<Sau>!	

### Fokussieren der Reime durch ihr Ersetzen

Eine andere Methode, Silben zu segmentieren, ist die Ersetzung der Reime, die nur aus einem Vokal bestehen, durch andere Vokale. Dabei entstehen Kunstwörter, die in besonderer Weise die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Sprache als Gegenstand lenken, weil kein semantischer Bezug vorhanden ist. Hier zwei von mehreren Liedern der Floh-CD (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeier, 2005) und Quasselliese-CD (vgl. Fuchs und Röber-Siekmeier, 2001).



Hört mal hin

*Hört mal hin, was klingt denn da?  
Eine Flie – Fla – Flöte, ja die Flie – Fla – Flöte  
spielt Flora wunderbar.*

*Hört mal hin, was klingt denn da?  
Eine Gie – Ga – Geige, ja die Gie – Ga – Geige*

*spielt Goran wunderbar.*

...

*Aus: „Wo ist der Floh?“*

Ergänzend zu diesem Lied können die Kinder die Vokale „verzaubern“:

Zauberei

*Hört mal her!  
Zaubern ist nicht schwer.  
Heute kommt der Zauberer Pu,  
verzaubert alles mit dem <u>:*

*Sumsalabum bum bum!  
Ziege wird Zuge  
Fliege wird Fluge  
Hase wird Huse  
Vase wird Vuse  
Löwe wird Luwe  
Möwe wird Muwe  
Rose wird Ruse  
Dose wird Duse*

*Einen ganzen Tag mit Pu,  
wir sagen nur noch u, u, u!*

Bemerkung: Weitere Zauberer:  
Pi, Pe, Pa, Po, Pö, Pü  
Später dann:  
Per, Por, Pur, Pir, Pür, Pör

*Aus: „Quasselliese“*

### **Segmentierung der Reduktionssilbe: Fokussierung des Reims durch die Ersetzung des Anfangsrandes**

Ein Spiel der „Sprachforscher“ lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Reime der Reduktionssilben: Bei einem Kartenspiel bilden die Kinder Quartette mit Wörtern, deren Reime in den Reduktionssilben gleich sind:

<Biene, Lupe, Flöte, Rabe>  
<Esel, Gabel, Nadel, Schaufel> usw.

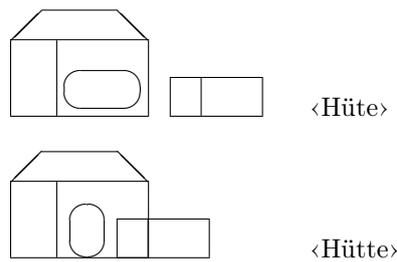
Hier hat es sich als notwendig erwiesen, die Wörter auf die Karten mit den Abbildungen zu schreiben, weil es vielen Kindern schwer fällt, Differenzierungen bei Lauten am Ende der Silben vorzunehmen. So gibt das Optische den Kindern die Möglichkeit, Gleiches im Geschriebenen zu erkennen und dabei auch im Gesprochenen Gleiches zu identifizieren. Erst nach längeren Übungen sind die Kinder in der Lage, das Kartenspiel auch ohne die optische Unterstützung zu spielen: Wenn es ihnen gelingt, haben sie mit Hilfe der Symbole (Buchstaben) die Kategorien entwickelt, die sie für die Steuerung ihrer Aufmerksamkeit und für die Identifizierung der Differenzen brauchen.

### **Identifikation unterschiedlicher Wortgestalten**

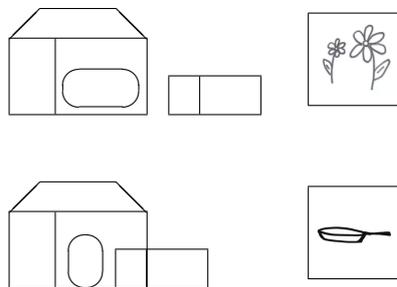
Wie bereits mehrfach ausgeführt, ist es die primäre Aufgabe für die Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen, die phonologische Gestalt der Wörter zu bestimmen. Sie wird am

ehesten durch Gegenüberstellungen, die Vergleiche ermöglichen, erkennbar: <Hüte/ Hütte>, <Hüte/ Hüfte>. Bei den „Wortforscher“-Materialien werden die unterschiedlichen Wortgestalten für Wortpaare wie <Hüte/ Hütte> durch zwei Darstellungen des Hausbildes symbolisiert: Bei den Wörtern mit Langvokal sind Haus und Garage getrennt – hier ist die silbische Gliederung des Wortes möglich: <Hü.te>. Bei den anderen besteht ein fester Anschluss von dem Vokal der ersten Silbe zum Konsonanten der zweiten Silbe, der das Typische dieses Wortes ausmacht: <Hütte>. Hier ist die Garage in das Haus geschoben – ein Zeichen für die enge Verbindung zwischen den beiden Silben.

Die Belegung des gesamten Reims (2. Zimmer) durch den Vokal einerseits, die „Quetschung“ (Erstklässler) des Vokals durch seinen festen Anschluss an den Folgekonsonanten andererseits werden durch zwei unterschiedlich große Kreise veranschaulicht:



Die Kinder spielen „Memory“, indem sie Kartenpaare suchen, auf denen zum einen ein Gegenstand (<Dosen, Blumen, Sessel, Pfanne> usw.), zum anderen das „passende Haus“ abgebildet ist.



Folgende Lieder der Quasselliese-CD (Fuchs und Röber-Siekmeyer, 2001) sind Beispiele, die die Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den Wortgestalten entweder durch ihre Gegenüberstellung oder durch ihre Hervorhebung als Reimwörter unterstützen:

Zwei im Sinn

*Kennst du das <e>?  
Nee, nee, nee!  
Hör gut hin!  
Ich habe zwei im Sinn:*

*Ede – Ente  
Rede – Rente  
beten – Besten  
Wesen – Westen*

*Kennst Du das <o>?  
No, no, no!  
Hör gut hin!  
Ich habe zwei im Sinn:*

*Rote – Roste  
Dose – Dolche  
wohnen – Wolken  
holen – holzen*

...

*Aus: „Quasselliese“*

Die kleine Schnecke

*Eine kleine Schnecke,  
'ne kecke,  
schaut dort aus dem Grase.  
Da biegt um die Ecke  
'ne Zecke,  
Zwickt sie in die Nase.*

*Eine weiße Qualle,  
'ne dralle,  
gleitet durch die Wogen.  
Da kommt eine Welle,  
'ne schnelle,  
hat sie weggezogen.*

...

*Aus: „Quasselliese“*

Quasselliese

*Die Liese ist 'ne Quasslerin,  
sie quasselt immerzu,  
in der Schule, auf der Straße,  
auch im Haus ist keine Ruh.*

*Und wenn ihr was durch den Kopf geht,  
sagt sie's dauernd und noch mal.  
Alle andern müssen mithör'n,  
klar, sie haben keine Wahl.*

*(gesprochen) Sie quasselt:  
Rabe – Rappe  
Knabe – Knappe  
Frage – Falle  
Sage – Halle*

*Wahl – Watte  
Mahl – Matte  
Qual – Qualle  
Kral – Kralle*

...

*Aus: „Quasselliese“*

Auch hier lassen sich einzelne Minimalpaare durch die beiden Häuser-Bilder veranschaulichen und in Memories, Dominos übend vergleichen.

## **Fazit**

Die aufgeführten Beispiele für die Sprachförderung veranschaulichen, welche Funktionen der vorschulischen Sprachförderung zukommen:

- Sie ermöglicht den Kindern die Erfahrung, Sprache als Gegenstand zu betrachten: Die Aufgaben fordern sie auf, Sprache (wie Legobausteine) auseinander zu nehmen und neu zusammzusetzen, und dabei die Segmente zu entdecken, in die sich Sprache gliedern lässt: die Silben
- Ausgangspunkt für die analytischen Arbeiten ist die gesprochene Sprache, der die Kinder in literaten Texten begegnen. Jede Form einer in gutmeinender didaktischer Absicht veränderten Sprache (als „Pilotsprache“ oder „Robotersprache“), oft auch ihre Begleitung durch motorische Unterstützung verunsichern Kinder, sind daher den Zielen einer Förderung konträr.
- Die Elemente, die die Kinder zu segmentieren haben, müssen ihnen leicht zugänglich sein: Das sind die silbischen Konstituenten.
- Die Segmente, die den Kindern relativ schnell zugänglich sind, werden von der Schrift markiert, sind daher strukturell und für den Schrifterwerb bedeutsam und können deshalb durch Buchstaben symbolisiert werden. Wenn Buchstaben hier benutzt werden, ist jedoch das „Kennenlernen der Buchstaben“ im Sinne des herkömmlichen Anfangsunterrichts absolut nicht das Ziel der Arbeit. Vielmehr geht es darum, die Buchstaben in ihrem Symbolcharakter, d.h. als Medien für die Steuerung der Wahrnehmung und für die Identifikation der Segmente zu erkennen. (Es könnten auch andere Symbole wie Quadrate für den Anfangsrand und Kreise für die Reime gewählt werden.) Die Symbole ermöglichen konkrete Handlungen als Vergleiche, Experimente, Kontrollen, Korrekturen, dienen damit den kognitiven Aktivitäten.

- Von großer Bedeutung bei der didaktischen Anleitung dieser Prozesse ist die Situierung der Segmente, die den systematischen Zusammenhang des Wortaufbaus deutlich werden lassen: Ziel der Arbeit muss es sein, die Suche der Kinder nach Regularitäten als Grundlage für jeden Lernprozess zu unterstützen. Indem sie diese finden, gewinnen sie Sicherheiten und ein Wissenspotential, die ihnen ermöglichen, weitere Systematiken zu suchen. Eine Sprachförderung, die Zusammenhänge erkennbar macht, enthält Aufforderungen an die Kinder, sich selbständig weitere (sprachliche) Bereiche zu erarbeiten. Die Inhalte der Sprachförderung selbst haben somit einen doppelten Symbolcharakter: Sie stehen für sprachliche Systematik und für die Möglichkeit, diese zu erkennen.
- Dieses Ziel ist dann erreichbar, wenn das Material, das die Kinder für ihre sprachlichen Experimenten erhalten, ihnen ermöglicht, die Segmente zu entdecken, auf die es abzielt. Es erfordert daher eine genaue formale Kontrolle der ausgewählten Wörter. Nur so lassen sich die Frustrationen vermeiden, die die Förderung schnell in ihr Gegenteil verkehren.

Diese Maßgaben gelten vor allem für die Gruppen der Kinder, die der didaktischen Hilfe in besonderer Weise bedürfen. Es sind die Gruppen, die eingangs als die beschrieben wurden, die aufgrund nur eingeschränkter Angebote ihrer sprachlichen Umwelt nur wenig Gelegenheit haben, sprachliche Varianten neben ihrer familiären Sprache kennen zu lernen: Da Kontraste fehlen, ist ihre Möglichkeit gering, Sprache als einen Gegenstand betrachten zu können, der zu Experimenten einlädt. Damit verbunden ist die Einschränkung der kognitiven Aktivitäten, die mit diesen sprachlichen Experimenten verbunden sind und die an ihnen entwickelt werden. Um es zu wiederholen: Sprachförderung kann und muss in didaktischen Situationen dazu beitragen, dass die Gruppe der Kinder, die in der familiären Sozialisation die entsprechenden Angebote nicht vorfindet, diese im Rahmen der Arbeit der Institutionen erhalten. Dies ist die Aufgabe von Institutionen wie Schulen und Kindergärten: Sie haben den Auftrag, aufgrund des professionellen Wissens ihres Personals dort ausgleichend zu wirken, wo die sozial bedingten Differenzen zu den deutlich beobachtbaren ungleichen Startbedingungen bei den Kindern führen.

## 6. Sprachanalytische Themen der Förderung vorschulischer Kinder im Überblick

Die Ziele der Förderung sind einheitlich für die Kinder aller Alterstufen: Sie bestehen in einem altersspezifisch maximalen literaten Ausbau des Sprachwissens der Kinder mit Hilfe von Aufgaben, die ihnen das Erkennen von Regularitäten der literaten Sprachformen, also einen kognitiven Umgang mit Sprache, ermöglichen. Methoden und Inhalte der Förderung hängen von den individuellen Fähigkeiten der Kinder ab: So eignen sich Aufgaben durchaus für einige Vierjährige, die einige Sechsjährige noch nicht meistern können. Die Wahl der Inhalte, vor allem der Methoden, müssen die Erzieherinnen im Rahmen einer Förderung entsprechend ihren Einschätzungen des zu beobachtenden individuellen Leistungsvermögens der Kinder vornehmen.

Ziel	Methodische und didaktische Schwerpunkte	Bemerkungen
<p>Aufbau von syntaktischem Wissen entsprechend der Grammatik der literalen Sprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satzbau</li> <li>• Bildung von Nominal- und Präpositionalphrasen mit einem bestimmten Kasus und Genus</li> <li>• Flexion von Verben</li> <li>• Erweiterung von Nominalphrasen</li> </ul>	<p>Methodische und didaktische Schwerpunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konstruierte Bilderbuchgeschichten mit einfachen syntaktischen Strukturen: Erzählen zu den Bildern anhand von vorbereiteten Texten, die nach einfachen grammatischen Mustern konstruiert sind.</li> </ul>	<p>Die zentrale sprachdidaktische Aufgabe ist es, sprachliche Komplexität in dem Maße zu reduzieren, dass die Kinder entsprechend ihrem jeweiligen Leistungsvermögen die Gelegenheit haben, durch Analyse die Elemente zu erkennen, die wesentlich für die Struktur der Sprache sind. Die Konstruktionen von Texten, die syntaktische Strukturen zeigen, folgen zunächst dem Muster Subjekt-Prädikat-Ergänzung (‹Ein Wolf klopft an die Tür›). Umstellungen und Ergänzungen zeigen die Grenzen der Satzglieder auf (‹An der Tür steht ein Pferd›). Die Erweiterungen von Nominalphrasen zeigen Wortgrenzen auf (‹Der arme Wolf‹). Wiederholungen im Text geben den Kindern Gelegenheit zum Mitsprechen. Einige Sequenzen werden durch Gesten begleitet.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiele mit Satzteilen: Spiele, bei denen die Kinder entsprechend verabredeter Formulierungen zu Bildern Sätze konstruieren</li> </ul>	<p>Zuerst konstruieren die Kinder Sätze (‹Geschichten‹) im Rahmen der Spiele (‹der Hund schläft am Morgen›, ‹der Hund schläft am morgen auf dem Tisch›). Anschließend „erzählen sie die Geschichten“ anhand der entstandenen Bilderreihen.</p>

Ziel	Methodische und didaktische Schwerpunkte	Bemerkungen
<p>Entdecken der Einheit Wort im Kontinuum des Gesprochenen</p>	<p>Methodische und didaktische Schwerpunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiele, Lieder und Verse zur Isolierung des Prädikats durch Umformung von Aussagesätzen in Fragesätze: Symbolisierung von Satzteilen mit Legosteinen oder Bauklötzen in besonderer Farbe, die die Umstellung, damit die Isolierung des Prädikats veranschaulichen (&lt;Die Puppe/liegt/ im Auto&gt;, &lt;Liegt/ die Puppe/ im Auto&gt;).</li> <li>• Spiele zur Ergänzung von Aussagesätzen durch Adverbien (&lt;Der Hund bellt.&gt; &lt;Der Hund bellt laut&gt;), &lt;Die Maus singt&gt;, &lt;Die Maus singt morgens&gt;.)</li> <li>• Spiele, Lieder und Verse zur Segmentierung von Nominalgruppen durch Erweiterungen.</li> <li>• Spiele und Lieder, bei denen eine Nominalphrase (&lt;das Schwein&gt;) sowie die Nominalphrase mit einer Erweiterung (&lt;das fröhliche Schwein&gt;) Paare bilden.</li> </ul>	<p>Nur wenige Wörter können für Schriftkundige auf der Bedeutungsebene (semantisch) aus einem Kontext isoliert werden. Funktionswörter (Artikel, Präpositionen, Partikel) werden in aller Regel nicht als Wörter erkannt. (Schreibungen von Erstklässlern: „diefrau“, „macher“, „holtab“). Isolierungen geschehen durch die Operationen des Einfügens und Umstellens. Diese Handlungen müssen den Kindern als Aufgaben bei Spielen oder durch literate Texte initiiert ermöglicht werden.</p>

Ziel	Methodische und didaktische Schwerpunkte	Bemerkungen
<p>Entdecken der Silben und ihrer Betonungsdifferenzen in literarisch gesprochenen Wörtern</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörter mit unterschiedlicher Silbenzahl und unterschiedlichen Akzentmustern, die durch Vergleich die silbische Gliederung und das Betonungsmuster eines Wortes erkennbar machen.</li> <li>• Abbildungen zu Wörtern, die spontan syllabierbar sind (keine Schärfungswörter wie &lt;Messer, Affe, Sonne&gt;).</li> <li>• Wörter mit unterschiedlichen Betonungsmustern (Trochäen: &lt;Nase&gt;, Jamben: &lt;Gesicht&gt;, Trochäen mit Auftakt: &lt;Tomate&gt;), die Vergleiche ermöglichen.</li> <li>• Klebepunkte, Steine, Knöpfe, Muscheln usw. in zwei Größen zur Markierung von Betontheit oder Unbetontheit.</li> <li>• Spiele zur Kombination von Abbildungen, 1. mit Gegenständen als Symbole für Wörter, 2. mit unterschiedlichen Punktmustern, die deren Akzentuierung anzeigen.</li> </ul>	<p>Da Kinder in aller Regel Wörter mit dem richtigen Betonungsmuster sprechen, kommt es darauf an, ihr implizites Wissen zu einem expliziten Wissen zu machen: Die Symbolisierung der silbischen Differenzen mit Gegenständen zwingt die Kinder zu Konzentration und Aufmerksamkeit auf das Merkmal Betontheit. Jede motorische Form, Akzentuierung zu untersuchen, wie Klatschen, Schwingen oder Schreiten lenkt viele Kinder von den kognitiven Handlungen ab und führt häufig zu falschen Ergebnissen. Zusätzlich führen motorische Handlungen zu einem Nivellieren der Betonungsdifferenzen.</p>

Ziel	Methodische und didaktische Schwerpunkte	Bemerkungen
<p>Entdecken der Möglichkeit, Silben segmentieren zu können</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte und Spiele mit ein- und zweisilbigen Wörtern mit Langvokalen und einfachem oder komplexem Anfangsrand, bei denen der Reim für die Kinder gut wahrnehmbar ist (Langvokal).</li> <li>• Reimbildungen, die den Reim als gleich durch die Veränderung des Anfangsrandes wahrnehmbar machen, damit die Segmentierung der Silbe zeigen (&lt;H/ ut, M/ ut&gt;).</li> <li>• Stabreimbildungen, die den Anfangsrand als gleich durch die Veränderung des Reims wahrnehmbar machen (&lt;Zahn zieh'n&gt;).</li> <li>• Ersetzung des Vokals im Reim durch andere (&lt;Zeh, Zoo, zu, zieh&gt; oder &lt;Hose, Hase, Hiese, Huse, Hese&gt;).</li> <li>• Symbolisierung der Reime, bei Stabreimen auch der Anfangsränder, durch Buchstaben.</li> </ul>	<p>Die Segmentierung der Silben stellt für die Kinder, die bisher noch wenig Gelegenheit für einen literarischen Umgang mit Sprache hatten, eine neue Aufgabe dar. Der bewusste Umgang mit den Segmenten, den die Symbolisierung durch Buchstaben erfordert, ist allerdings für nahezu alle Kinder eine neue Aufgabe. <i>Buchstaben haben hier nicht – wie in der Schule – die Funktion, das Lesen und Schreiben zu lehren, sondern sie zeigen den Kindern Gleiches im Kontrast zu Ungleichem in Wörtern. Sie symbolisieren die Segmente.</i></p>

Ziel	Methodische und didaktische Schwerpunkte	Bemerkungen
Entdecken unterschiedlicher Wortgestalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweisilbige Wörter, die aufgrund eines Unterschieds der Wortgestalt Minimalpaare bilden (〈Hüte/Hütte, Hüte/Hüfte, Hüfte/Hütte〉, evtl. auch 〈Hüfte/Hühnchen〉).</li> <li>• Kinderlieder und -verse, die diese Minimalpaare enthalten. Symbolisierung durch Zeichen für je eine Wortgestalt.</li> </ul>	<p>Für einige Dialektsprecher, vor allem für Kinder anderer Muttersprachen, ist das Entdecken der Unterschiede der Wortgestalten sowohl für den Erwerb der standardsprachigen/ literaten Artikulation als auch – in der Folge – für die Orthographie von großer Bedeutung.</p>

# 7. Sprachtheoretische Anteile eines Curriculums für die Erzieherinnenausbildung

Über die Notwendigkeit, zugleich über die Möglichkeit, Kinder im vorschulischen Alter durch geeignete analysierende Aufgaben dazu zu führen, Sprache zu vergegenständlichen und zu symbolisieren, um ihnen einen sachadäquaten kognitiven Zugang zur Sprache zu zeigen, besteht in der Gruppe derjenigen, die die Aufgaben und Leistungen der Kinder als die Fortsetzung eines Erwerbsprozesses kennzeichnen und dabei die Komplexität des Gegenstands mitberücksichtigen, kein Zweifel. Ebenso unzweifelhaft sind die methodischen und inhaltlichen Schwerpunkte dieser Arbeit. Die Frage nach der Durchsetzbarkeit entsprechender Konzepte in der Praxis entgegen der Tradition der vergangenen Jahre gilt primär den Formen, durch die Erzieherinnen beides – sowohl die Notwendigkeit als auch die Möglichkeit einer strukturierten Arbeit mit Kindern – als unverzichtbare Erweiterung ihrer pädagogischen Kompetenzen erkennen. Unsere Erfahrungen in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen mit Erzieherinnen lassen sich in der Weise resümieren, dass dieses Ziel dann erreicht wird, wenn ein pädagogisches Professionswissen durch sprachbezogene Anteile erweitert und stabilisiert werden kann (*wenn sie wissen, was man wissen kann* . . . , vgl. S. 6ff.).

Ein Ausbau ihres sprachlichen (grammatischen und phonologischen) Wissens in der Aus- und Fortbildung ermöglicht ihnen

- zu erkennen, dass kindliches sprachliches Lernen auf das Entdecken von Regularitäten und Systematik, also auf Grammatik ausgerichtet ist: Erzieherinnen kommen häufig erst durch die Erweiterung des eigenen sprachlichen Wissens in die Lage, die sprachlichen Produkte der Kinder – einschließlich der fehlerhaften im Sinne der grammatischen Norm – als kognitive Leistungen zu sehen
- zu erkennen, dass die Lernprozesse der Kinder Erwerbsprozesse sind, d.h. dass sie von den Strukturen des Gegenstands bestimmt sind, den die Kinder sich anzueignen haben, dass daher ihre Beobachtungen der kindlichen Erlebnisprozesse von ihrem eigenen Wissen über den Gegenstand abhängen
- zu erkennen, dass das Bemühen der Kinder um Strukturierung, Analyse und Abstraktion dann forciert werden kann, wenn die Prozesse didaktisch kompetent initiiert und begleitet werden. Diesem Ziel dient die didaktische Reduktion der sprachlichen Komplexität des „Sprachbads“ in Situationen, die als Sprachförderung gestaltet sind und

den Kindern die Möglichkeit geben, Elemente und deren Zusammenhänge zu entdecken, die in ihrem Sprachgebrauch implizit vorhanden sind, die ihnen jedoch für den Aufbau von explizitem Wissen noch nicht zur Verfügung stehen

- zu diagnostizieren, wo eine spezifische didaktische Hilfe für Kinder notwendig ist
- zu beurteilen, ob Materialien für die Diagnose und die Förderung einerseits den jeweiligen Wahrnehmungshorizont der Kinder (der „Zone ihrer Entwicklung“) treffen, andererseits den sprachlichen Strukturen des Deutschen, deren Erwerb sie anzielen, adäquat sind
- eigenes Fördermaterial zu erstellen oder vorgegebenes durch eine geeignete sprachliche Auswahl zu erweitern

Die bisherigen Darstellungen, insbesondere die Konzeption einer Förderung, die durch die zukünftigen sprachlichen Erwartungen an die Kinder bestimmt ist, bilden den Rahmen für ein Curriculum in der Erzieherinnenaus- und -fortbildung, das den Aufgaben im Kindergarten gerecht wird. Es vermittelt elementares Wissen über

- den Aufbau von Sätzen im Deutschen (Syntax)
- den Aufbau von Wörtern im Deutschen (Phonologie, in Verbindung mit den orthographischen Strukturen)

In den Aus- und Fortbildungsseminaren, die wir geleitet haben, hat es sich als motivierend und effektiv erwiesen, die grammatischen und phonologischen Themen, die dem Ausbau des Sprachwissens der Erzieherinnen gelten, mit Aufgaben, die im Kindergarten durchgeführt wurden, zu verbinden: Resultate, die die Teilnehmerinnen aufgrund von Beobachtungsaufgaben mit Kindern im Rahmen der Seminare machen können, bilden den Ausgang für die grammatische und phonologische Analysen und ihre Systematisierungen. Die abstrakte Arbeit kann von den Teilnehmerinnen so mit dem angestrebten Ziel, sowohl eine sicherere diagnostische als auch eine förderungsorientierte Kompetenz in der Arbeit mit den Kindern zu erhalten, in Verbindung gebracht werden. Dieser Bezug trägt zur Motivation, sich sprachtheoretischen Themen zuzuwenden, bei.

Die Aufgaben für die Seminarteilnehmerinnen beziehen sich sowohl auf die Beschäftigung mit syntaktischen als auch phonologischen Strukturen. Die Analysen der Resultate aus den Praxisaufgaben haben folgende Funktionen:

- Erzählungen von Kindern lassen Merkmale gesprochener Sprache – im Kontrast zu den schriftsprachlich normierten Erwartungen Erwachsener – erkennbar werden: Satzabbrüche, Wiederholungen, reduzierte Wortwahl usw. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch gesprochensprachliche Formen grammatisch sind
- Die Tatsache, dass die Erzählungen der Kinder aufgenommen werden, veranlasst viele Kinder, bereits literate Texte zu formulieren. So zeigen sie eine schon frühe Kenntnis unterschiedlicher Sprachformen. Die Berücksichtigung einer sozialen Einordnung der Familien der Kinder lässt häufig eine Abhängigkeit dieses Wissens von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe sichtbar werden. Die Aufgabe, den Text anschließend einer Erwachsenen zu diktieren, zeigt bei einer großen Gruppe von Kindern, deren erste Erzählung starke Merkmale gesprochensprachlicher Texte enthält, eine starke Korrektur. Sie lässt darauf schließen, dass auch Kinder dieser Gruppe bereits Unterschiede zwischen gesprochenen und geschriebenen Texten kennen

- Aufgaben, bei denen Kinder zwischen Buchstaben und anderen graphischen Formen unterscheiden müssen, lassen ein bereits erworbenes graphisches Schriftwissen der Kinder sichtbar werden (vgl. Röber und Wahl, 2008).

Die unterschiedlichen Resultate der Arbeit lassen sich nur dann aussagekräftig interpretieren, wenn ein entsprechendes Analyseinstrumentarium zur Verfügung steht. Es zu erwerben, erfordert eine grammatische Analyse, damit eine Auseinandersetzung mit den syntaktischen und phonologischen Strukturen, die in der Regel eine Ausweitung des Sprachwissens der Teilnehmerinnen bedeuten.

## 8. Statt eines Resümees: Die Einschätzung einer sprachanalytischen Ausbildung für die Förderarbeit durch Erzieherinnen

Ziel dieser Expertise war es, für eine Veränderungen der sprachlichen Arbeit mit den Kindern im Kindergarten zu argumentieren und ihre Formen und Möglichkeiten aufzuzeigen. Verweise auf die Notwendigkeit des Umdenkens liefern bildungspolitische Positionen, die seit PISA und IGLU die Verantwortung der Institutionen für das Lernen vor allem der Schülergruppen, die der kompensatorischen Hilfe der Institutionen bedürfen, neu betonen. Sie erhalten eine Unterstützung durch soziolinguistische Darstellungen der gesprochenen Sprache als Produkt sprachsozialisierender Faktoren, die die Differenzen als Registervarianten beschreiben. Die praxisbezogenen Konsequenzen dieser Ergebnisse erfordern eine Intensivierung der analysierenden Arbeit mit den Kindern.

Ihre Durchsetzbarkeit hängt in Deutschland in starkem Maße von den Einstellungen derjenigen ab, die die Spracharbeit mit den Kindern durchzuführen haben. Erfahrungen in Fortbildungsveranstaltungen mit Erzieherinnen und Lehrerinnen haben gezeigt, dass eine Veränderung der pädagogischen Konzeption für die Arbeit mit den Kindern in starkem Maße von dem sprachlichen Wissen, das die Pädagoginnen haben, beeinflusst ist.

Diese Beobachtung soll abschließend durch Interviews belegt werden, die vor und nach einer sprachbezogenen Fortbildung von Erzieherinnen und Lehrerinnen an der PH Freiburg gemacht wurden (vgl. Breitenbach, 2005; Neugebauer und Schott, 2006; Röber, 2005a). Im Zentrum der Arbeit stand die Ausweitung des sprachlichen Wissens der Erzieherinnen. Die Gespräche zu Beginn des Projektes ließen erkennen, dass die sprachliche Arbeit mit den Kindern ausschließlich aus einer pädagogischen und psychologischen Warte gesehen wurde – der Gegenstand selbst, die Sprache, sowie die Bedingungen seiner Aneignung kamen nicht vor. Diese Gewichtung hatte sich am Ende der Fortbildung nahezu verkehrt: Die Teilnehmerinnen hatten durch ihre eigene Auseinandersetzung mit sprachlichen Analysen die Möglichkeit erhalten, die Leistungen der Kinder beim Spracherwerb, insbesondere die sprachlichen Anforderungen der Schule, als Aufgaben einzuschätzen, die einer intensiven didaktischen Begleitung bedürfen. Die abschließenden Zitate (Breitenbach, 2005) belegen das beispielhaft:

## Zum Ausbau des eigenen sprachlichen Wissens

Prob.	Transkript
R.:	Für mich war es auch so diese Regelmäßigkeit oder diese diese Grundzüge mal wirklich so ganz neu zu entdecken. So Sprache, was man immer so ganz selbstverständlich benutzt, aber dass Wörter ja auch so diesen Aufbau haben, und diesen regelhaften Aufbau, das fand ich also wirklich spannend. Und wie man das auch unterschiedlich vermitteln kann und dass es den Kindern einfach eine Brücke sein kann, um damit leichter ans Deutsche dranzukommen. (Breitenbach, 2005, 21)
O.:	Ich habe gelernt, dass es ganz feste Regeln für die Deutsche Sprache gibt, von denen ich z.T. bislang nichts wusste, dass Dinge geregelt sind, die ich bislang für ungeregelt hielt, Sachen über den Wortaufbau, den Satzaufbau gelernt, und Bedeutungsunterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache. (ebd., 21)
S.:	Ja. faszinierend, dass es diese Regeln gibt. Und ich oft gedacht habe, wenn mir das mal irgendjemand als Kind erklärt hätte (lacht), weil ich sehr, ja in Mathe sehr gut war, also weil es klar war. Es gab klare Regeln wie etwas funktioniert, und Deutsch war immer so ein bisschen schwammig. Ich such mir das raus und gucke mir an, was sich am besten anhört und für mich war immer auch ein Riesenproblem. Und das finde ich einfach toll, dass man den Kindern wirklich zeigen kann, so, diese Regeln gibt es. Daran kannst du dich halten. (ebd., 22)
A.:	Also ich denke persönlich hab ich unwahrscheinlich viel gelernt, weil ich eine derjenigen bin, die sicherlich die deutsche Sprache nicht durchschaut hat. Also ich war als Kind immer sehr schlecht auch in der Schule in deutsch, das war sicherlich auch mit ein Grund, weshalb ich diese Fortbildung belegt habe, weil ich einfach auch mal jetzt da drankommen wollte bzw. auch immer gemerkt hab, ich ecke da immer mal an. Und wollte da auch etwas für mich tun, und da hab ich glaube ich sehr viel an Struktur, Einblick in die Struktur gewonnen. Das ist persönlich. Dann auch, das hab ich jetzt so für die Arbeit, (Pause) dass ich das mit der Sprache, wo ich immer so gesagt hab, es ist so ein blinder Fleck bei mir, also gerade bei Kindern, ich hör nichts, ich merk zwar, da stimmt was nicht, aber ich kann nicht hören, ... an was liegt es denn eigentlich. Ich höre nur, da ist irgendwas komisch, aber ich konnte den Eltern nie genau sagen, was es denn jetzt auch ist und ich denk, da hab ich jetzt auch noch mal sehr viel mitgenommen um sensibler hinzugucken, auch um zu sehen, an was liegt es denn wirklich und vielleicht auch selber mal, eben Angebote zu machen um zu gucken, kann ich es vielleicht sogar mit meiner Sprachförderung unterstützen, vielleicht auch verbessern ... (ebd., 17f.)
H.:	[...] Gerade diese Struktur, die ich auch, ja z.T. vom Hörensagen, auch von so einem Crash-Kurs schon mal vermittelt gekriegt hatte, hat jetzt schon auch ne ne festere Verankerung gekriegt, Also dass ich mir zutraue, das nicht nur anzuwenden, sondern das auch anderen zu erklären .... Also bisher hab ich schon hier und da bisschen was von dem versucht gehabt, aber eben eigentlich das nicht umfassend geblickt, dass ich es hätte irgendwem anders überzeugend vermitteln können. (ebd., 19)

## Zur Entwicklung der eigenen professionellen Kompetenz

Prob.	Transkript
J.:	Ich bin ja eigentlich Sozialarbeiterin und bin in diesen sprachlichen Frühförderungsbereich reingerutscht, wie man eben in irgendetwas reinrutschen kann. Und hatte gar keine Ahnung, und bin in diese Kindergärten gegangen und hab gedacht, was mach ich da bloß bzw. kommen die Kinder da, wollen die überhaupt zu mir kommen, und hab gemerkt, wie, wie unzufrieden ich war über das was ich machte, weil, ich hatte das Gefühl, das machen sie eigentlich sonst auch, nur in kleiner Gruppe. das hat natürlich auch schon ein bisschen was geholfen, aber jetzt ist es natürlich ganz anders. Ich kann sagen, also ich hab sehr sehr viel profitiert davon, von dieser Ausbildung ... (ebd., 19)
M.:	Und auch der Unterschied zwischen gesprochener und schriftlicher Sprache, also den Schriffterwerb, was das für eine Bedeutung hat für die Kinder und aber auch welche Leistung die Kinder schon bringen, egal ob jetzt Migrantenkinder oder Nicht-Migrantenkinder. (ebd., 20)
N.:	Ja und dann die Notwendigkeit, einfach bewusst etwas zu machen, also nicht so einfach gefühlsmäßig, sondern richtig fundiert. Und dann einfach auch Methoden kennen zu lernen. Das war wirklich schon sehr gut. (ebd., 20)

## Veränderung der Zielsetzung in der vorschulischen Förderung

Prob.	Transkript
F.:	[...] In der Praxis, als ich das dann mit den Kindern gemacht habe, war ich überrascht, wie toll das ging und wie hoch motiviert die Kinder waren. Und eigentlich auch, die wollten das. Die wollten auch diese wirklich harte Herausforderung, die ich als sehr hart empfunden hab, fanden die ganz toll. Auch dieses ernst nehmen, also wir machen hier, die haben immer gesagt, sind das Lernspiele, ja sage ich, das sind Sprachlernspiele, also ich hab natürlich das auch. Aber die wollten auch diesen Anforderungscharakter. (ebd., 24)
P.:	..., also die Dinge waren mir auch neu, und zudem ist für mich auch sehr interessant, wie man des Vorschulkindern vermitteln kann. Für mich war das bisher immer so, Geschriebenes kommt in der Schule bzw. wenn es von den Kindern selber kommt, o.k., kann man es lassen, kann man es so ein bisschen unterstützen, aber jetzt nichts mit fördern. Während so durch diese Duplosteine und die anderen Spiele, die wir so gemacht haben, habe ich einfach auch mitgekriegt, wie man sehr wohl die Grammatik schon fördern kann ohne jetzt direkt Buchstaben zu schreiben oder Sätze zu schreiben. (ebd., 21f.)

Prob.	Transkript
B.:	[... ] Da denk ich, es wäre dringend notwendig, dass gerade diese Entwicklungsaspekte bei den Pädagogen, ja, bewusst gemacht werden. Dass so, ja dass man das Problem der Schriftsprache oder der mangelnden Schriftsprache nicht erst in der Schule behandelt, sondern dass das eigentlich schon viel früher angesetzt werden muss und da genauer hingucken muss und nicht immer mit diesem Argument, lass das Kind erstmal auswachsen oder so ähnliches, was ich persönlich als Mutter kennen gelernt hab, aber was ich auch weiß, dass das einfach so gemacht wird und man immer davon ausgeht, Kindergarten ist der große behütete Raum. Und ich weiß immer nicht, auch nicht da, was da behütet wird, also ich meine, spielen kann man mit Kindern auf verschiedenste Weise, und wenn sie dabei noch was lernen, umso besser. Und zwar gezielt lernen, nicht nur einfach so zufällig. Das find ich schon total spannend. Also es war mir vieles nicht so bewusst, wie früh das ansetzt und was man da so in den letzten Jahren herausgefunden hat. (ebd., 17)
F.:	[... ] Also dass die gar keine andere Chance haben, sondern ich muss wirklich mit denen üben, also ganz einfach, dass sie überhaupt lernen, was die deutsche Sprache beinhaltet. Wo sollen sie es denn hernehmen, wenn nichts da ist eigentlich. Also ich bin sensibilisierter und hab mehr Empathie, also Mitgefühl bekommen für. Das hat sich bei mir positiv eigentlich verändert. Ja. (ebd., 25)

# Literaturverzeichnis

- [Ahrenholz 2006] AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Brsg. : Fillibach, 2006
- [Aicher 2006] AICHER, Beate: *Empirische Untersuchungen zur Aneignung didaktischer Lieder für den Spracherwerb im Deutschen durch Migrantenkinder*. Freiburg, Pädagogische Hochschule, Wissenschaftliche Hausarbeit, 2006. – URL [http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/studierende/zula\\_aicher\\_beate.pdf](http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/studierende/zula_aicher_beate.pdf). – Online verfügbar. Zuletzt geprüft am 30.03.2008
- [Apeltauer 2003] APELTAUER, Ernst: Literalität und Spracherwerb. in memoriam Edith Glumpler / Universität Flensburg, Abt. Deutsch als Fremde Sprache. Flensburg, 2003. – Forschungsbericht. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. 32
- [Apeltauer 2004] APELTAUER, Ernst: Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich : Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004) / Universität Flensburg, Abt. Deutsch als Fremde Sprache. Flensburg, 2004. – Forschungsbericht. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht: Sonderheft. 1
- [Apeltauer 2006] APELTAUER, Ernst: Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: (Ahrenholz, 2006), S. 11–33
- [Artelt u. a. 2004] ARTELT, Cordula ; BAUMERT, J. ; JULIUS-MCELVANY, N. ; PESCHAR, J.: *Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris : OECD, 2004
- [Baumert u. a. 2001] BAUMERT, Jürgen (Hrsg.) u. a.: *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen : Leske + Budrich, 2001. – PISA-Konsortium Deutschland
- [Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik 2003] BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN / STAATSMINISTERIUM FÜR FRÜHPÄDAGOGIK: *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung*. Weinheim : Beltz, 2003
- [Bischoff 2003] BISCHOFF, Stefanie: *Vorbereitung des Schrifterwerbs im Deutschen mit Kindern arabischer Muttersprache*. Freiburg, Pädagogische Hochschule, Wissenschaftliche Hausarbeit, 2003. – URL <http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/>

- publikationen/studierende/zula\_bischoff\_stefanie.pdf. – Online verfügbar. Zuletzt geprüft am 15.02.2008
- [Bos u. a. 2003] BOS, Wilfried (Hrsg.) ; LANKES, Eva-Maria (Hrsg.) ; PRENZEL, Manfred (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU : Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, München, Berlin u.a. : Waxmann, 2003
- [Bosch 1984] BOSCH, Bernhard: *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. Frankfurt/M. : Arbeitskreis Grundschule, 1984. – Reprint
- [Braun 2006] BRAUN, Otto: *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik, Therapie, Förderung*. 3. Aufl. Stuttgart : Kohlhammer, 2006
- [Breitenbach 2005] BREITENBACH, Eva: Forschungsbericht zur MultiplikatorInnen-Qualifizierung für die sprachliche Förderung im Kindergarten der PH Freiburg / Pädagogische Hochschule. Freiburg, 2005. – Forschungsbericht. – URL [http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/zumeinerarbeit/hp\\_roeber\\_bericht\\_breitenbach.pdf](http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/zumeinerarbeit/hp_roeber_bericht_breitenbach.pdf). Online verfügbar. Zuletzt geprüft am 08.07.2008
- [Bruner 1983] BRUNER, Jérôme S.: *Child's talk. Learning to use language*. Oxford u.a. : Oxford Univ. Press, 1983
- [Bruner 1987] BRUNER, Jérôme S.: *Making sense. The child's construction of the world*. London : Methuen, 1987
- [Cochran-Smith 1984] COCHRAN-SMITH, Marilyn: *The making of a reader*. Norwood/NJ. : Ablex, 1984
- [Cochran-Smith 1986] COCHRAN-SMITH, Marilyn: Reading to children. A model for understanding texts. In: SCHIEFFELIN, Perry (Hrsg.): *The acquisition of literacy. Ethnographic perspectives*. Norwood/NJ. : Ablex, 1986, S. 35–54
- [Dittmann 2006] DITTMANN, Jürgen: *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. 2. Aufl. München : Beck, 2006
- [Ehlich 2005] EHLICH, Konrad: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Berlin : BMBF, Referat Publ., Internetred., 2005 (Bildungsreform. 11). – URL [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_elf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf) und <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=31205>. – In Zsarb. mit Ursula Bredel u.a. Die Expertise steht unter den Publikationen des BMBF als Band 11 der Reihe Bildungsforschung (2005 bzw. unveränderte Auflage 2007) zum Herunterladen (als PDF-Datei) zur Verfügung
- [Eisenberg 2006] EISENBERG, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik*. Bd. 1: Das Wort. 3., durchges. Aufl. Stuttgart, Weimar : Metzler, 2006
- [Elschenbroich 2002] ELSCHENBROICH, Donata: *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München : Kunstmann, 2002

- [Engemann u. a. 2007] ENGEMANN, Christa u. a. ; BADEN-WÜRTTEMBERG, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (Hrsg.): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten : Pilotphase*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim : Cornelsen Scriptor, 2007. – URL [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/13kbmn31731ok9ht8p0sssxaxz3opgmr/show/1215793/oplan\\_bw.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/13kbmn31731ok9ht8p0sssxaxz3opgmr/show/1215793/oplan_bw.pdf). – Orientierungsplan von 2006 online verfügbar. Zuletzt geprüft am 07.07.2008
- [Fuchs und Röber 2007] FUCHS, Mechtild ; RÖBER, Christa: *Piraten-Ratten. Lieder zum weiterführenden Schriffterwerb*. Selbstverlag Pädagogische Hochschule Freiburg, 2007. – Musik-CD mit 13 Liedern mit Playbacks zur Phonologie und Grammatik des Deutschen. In Zus.arbeit mit Studierenden der PH Freiburg. <http://www.ph-freiburg.de/fakultaet-1/ew1/roeber/publikationen/unterrichtsmaterial/musik-cds.html>
- [Fuchs und Röber-Siekmeyer 2001] FUCHS, Mechtild ; RÖBER-SIEKMEYER, Christa: *Quasselliese. Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schriffterwerb*. Selbstverlag Pädagogische Hochschule Freiburg, 2001. – In Zus.arbeit mit Studierenden der PH Freiburg. <http://www.ph-freiburg.de/fakultaet-1/ew1/roeber/publikationen/unterrichtsmaterial/musik-cds.html>
- [Fuchs und Röber-Siekmeyer 2002] FUCHS, Mechtild ; RÖBER-SIEKMEYER, Christa: Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: RÖBER-SIEKMEYER, Christa (Hrsg.) ; TOPHINKE, Doris (Hrsg.): *Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler : Hohengehren, 2002 (Diskussionsforum Deutsch. 9), S. 98–122
- [Fuchs und Röber-Siekmeyer 2005] FUCHS, Mechtild ; RÖBER-SIEKMEYER, Christa: *Wo ist der Floh? Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Grundschule*. Selbstverlag Pädagogische Hochschule Freiburg, 2005. – Musik-CD mit 14 Liedern und Playbacks. In Zus.arbeit mit Studierenden der PH Freiburg. <http://www.ph-freiburg.de/fakultaet-1/ew1/roeber/publikationen/unterrichtsmaterial/musik-cds.html>
- [Goswami 2001] GOSWAMI, Usha: *So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle : Huber, 2001
- [Goswami u. a. 2003] GOSWAMI, Usha ; ZIEGLER, Johannes C. ; DALTON, Louise ; SCHNEIDER, Wolfgang: Nonword reading across orthographies. How flexible is the choice of reading units? In: *Applied Psycholinguistics* (2003), Nr. 24, S. 235–247
- [Grimm 2003] GRIMM, Hannelore: *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention*. 2. überarb. Aufl. Göttingen, Bern u.a. : Hogrefe, 2003
- [Haberzettl 2005] HABERZETTL, Stefanie: *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen : Niemeyer, 2005 (Linguistische Arbeiten. 495)
- [Haberzettl 2006] HABERZETTL, Stefanie: Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: (Ahrenholz, 2006), S. 203–220
- [Hasselhorn u. a. 2000] HASSELHORN, Marcus (Hrsg.) ; SCHNEIDER, Wolfgang (Hrsg.) ; MARX, Harald (Hrsg.): *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen, Bern u.a. : Hogrefe, 2000 (Tests und Trends. N.F.1)

- [Heath 1983] HEATH, Shirley B.: *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press, 1983
- [Heath 1986] HEATH, Shirley B.: What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. In: SCHIEFFELIN, Bambi B. (Hrsg.) ; OCHS, Elinor (Hrsg.): *Language socialization across cultures*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986, S. 97–124
- [Huneke 2005] HUNEKE, Hans-Werner (Hrsg.): *Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellierungen*. Heidelberg : Mattes, 2005
- [Jampert u. a. 2007] JAMPERT, Karin ; BEST, Petra ; GUADATIELLO, Angela ; HOLLER, Doris ; ZEHNBAUER, Anne: *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Ergebnisse der bundesweiten Recherche im DJI-Projekt Schlüsselkompetenz Sprache* u. *Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder*. 2., aktualisierte u. überarb. Aufl. Weimar, Berlin : Verl. Das Netz, 2007
- [Jansen u. a. 1999] JANSEN, Heiner ; MANNHAUPT, Gerd ; MARX, Harald ; SKOWRONEK, Helmut: *Das Bielefelder Screening (BISC)*. Göttingen : Hogrefe, 1999
- [Juszyk u. a. 1993] JUSZYK, Peter ; FRIEDERICI, Angela D. ; WESSELS, Jeanine ; SVENKERUD, Vigdis. ; JUSZYK, Ann-Marie: Infants' sensitivity to the sound patterns of native language words. In: *Journal of Memory and Language* (1993), Nr. 32, S. 402–420
- [Kaltenbacher 1994] KALTENBACHER, Erika: Der deutsche Wortakzent im Zweitspracherwerb. In: *Linguistische Berichte* (1994), Nr. 150, S. 91–117
- [Kaltenbacher und Klages 2006] KALTENBACHER, Erika ; KLAGES, Hana: *Deutsch für Vorschüler mit Förderbedarf. Ein Curriculum (nicht nur) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Demo-Version)*. Onlineresource. 2006. – URL <http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/service.html>. – Zuletzt geprüft am 03.07.2008
- [Kaltenbacher und Klages 2007] KALTENBACHER, Erika ; KLAGES, Hana: Deutsch für den Schulstart. Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Brsg. : Fillibach, 2007, S. 135–150
- [Klann-Delius 1999] KLANN-DELIUS, Gisela: *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar : Metzler, 1999 (Sammlung Metzler. 321)
- [Klein 2001] KLEIN, Wolfgang: Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: HELBIG, Gerhard (Hrsg.) ; GÖTZE, Lutz (Hrsg.) ; HENRICI, Gert (Hrsg.) ; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache* Bd. 1. Halbband. Berlin, New York : de Gruyter, 2001, S. 604–616
- [Klein und Dimroth 2003] KLEIN, Wolfgang ; DIMROTH, Christine: Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: (Maas und Mehlem, 2003), S. 127–161

- [Koderisch 2006] KODERISCH, Nadia: *Der Erwerb von phonologischen und grammatischen Strukturen des Deutschen von Kindern anderer Muttersprache mit Hilfe didaktisch konzipierter Lieder*. Freiburg, Pädagogische Hochschule, Wissenschaftliche Hausarbeit, 2006. – URL [http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/studierende/hp\\_roeber\\_zula\\_koderisch\\_nadia\\_2006\\_04\\_20.pdf](http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/studierende/hp_roeber_zula_koderisch_nadia_2006_04_20.pdf). – Online verfügbar. Zuletzt geprüft am 08.07.2008
- [Kolonko 1997] KOLONKO, Beate: *Sprachpädagogische Arbeit im Kindergarten. Eine Arbeitshilfe für Ausbildung und Praxis*. Hamburg : EB-Verlag, 1997
- [Küspert und Schneider 1999] KÜSPERT, Petra ; SCHNEIDER, Wolfgang: *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1999
- [Küspert und Schneider 2006] KÜSPERT, Petra ; SCHNEIDER, Wolfgang: *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 5. Aufl. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2006
- [Maas 1992] MAAS, Utz: *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen : Niemeyer, 1992
- [Maas 2003] MAAS, Utz: *Orthographie und Schriftkultur (nicht nur im Deutschen)*. Onlineressource. 2003. – URL <http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/AlleSprachwissenschaftlichenVer%ffentlichungen>. – Zuletzt geprüft am 08.07.2008
- [Maas 2005] MAAS, Utz: Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland. In: MAAS, Utz (Hrsg.): *Sprache und Migration*. Osnabrück : Institut für Migrationsforschung, 2005 (IMIS-Beiträge. 26), S. 89–133
- [Maas 2006] MAAS, Utz: *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. 2., überarb. Aufl. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2006
- [Maas 2008] MAAS, Utz: *Sprache und Migration*. Onlineressource. 2008. – URL <http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/Skripten>. – Zuletzt geprüft am 08.07.2008
- [Maas und Mehlem 2003] MAAS, Utz (Hrsg.) ; MEHLEM, Ulrich (Hrsg.): *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. Osnabrück : Institut für Migrationsforschung, 2003 (IMIS-Beiträge. 21)
- [Mandel u. a. 1994] MANDEL, Denise R. ; JUSCZYK, Peter W. ; KEMLER-NELSON, Deborah G.: Does sentential prosody help infants organize and remember speech information? In: *Cognition* (1994), Nr. 53, S. 155–180
- [Martin 2006] MARTIN, Simone: *Musikalische Unterstützung zur Vorbereitung des Schrifterwerbs bei Kindern deutscher und nichtdeutscher Muttersprache*. Freiburg, Pädagogische Hochschule, Wissenschaftliche Hausarbeit, 2006. – URL [http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/studierende/hp\\_roeber\\_zula\\_martin\\_simone\\_2006\\_07\\_18.pdf](http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/studierende/hp_roeber_zula_martin_simone_2006_07_18.pdf). – Online verfügbar. Zuletzt geprüft am 06.07.2008

- [Marx u. a. 2001] MARX, Peter ; WEBER, Jutta ; SCHNEIDER, Wolfgang: Legasthenie versus allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche. Ein Vergleich der Leistungen in der phonologischen und visuellen Informationsverarbeitung. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* (2001), Nr. 15, S. 85–98
- [Mattes 2005] MATTES, Veronika: Der Einfluss von Rechtschreibkenntnissen auf die intuitive Syllabierung von Wörtern mit fester Anschlusskorrelation. In: (Huneke, 2005), S. 73–92
- [Militzer u. a. 2001] MILITZER, Renate ; FUCHS, Ragnhild ; DEMANDEWITZ, Helga: *Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes*. Düsseldorf : Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, 2001
- [Neubauer und Stern 2007] NEUBAUER, Aljoscha ; STERN, Elsbeth: *Lernen macht intelligent: warum Begabung gefördert werden muss*. München : Dt. Verl.-Anst., 2007
- [Neugebauer und Schott 2006] NEUGEBAUER, Uwe ; SCHOTT, Dörte: *Endbericht zur Evaluation der Multiplikatorinnen-Qualifizierung, durchgeführt im Rahmen des Programms „Sag mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg*. Köln : Univation, 2006
- [Oberhuemer und Ulich 1997] OBERHUEMER, Pamela ; ULICH, Michaela: *Kinderbetreuung in Europa: Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union*. Weinheim : Beltz, 1997
- [OECD 2001] OECD: *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris : OECD, 2001
- [Penner 2000] PENNER, Zvi: Phonologische Entwicklung. Eine Übersicht. In: GRIMM, Hannelore (Hrsg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen u.a. : Hogrefe, 2000 (Enzyklopädie der Psychologie, C, III, 3), S. 105–139
- [Penner 2005] PENNER, Zvi: *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch*. Frauenfeld (CH) : kon-lab, 2005
- [Penner 2006] PENNER, Zvi: *Sehr frühe Förderung als Chance. Aus Silben werden Sätze*. Troisdorf : Bildungsverl. EINS, 2006
- [Penner u. a. 2006a] PENNER, Zvi ; FISCHER, Andreas ; KRÜGEL, Christian: *Von der Silbe zum Wort. Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung*. Troisdorf : Bildungsverl. EINS, 2006
- [Penner u. a. 2006b] PENNER, Zvi ; WEISSENBORN, Jürgen ; FRIEDERICI, Angela D.: Sprachentwicklung. In: PENNER, Zvi (Hrsg.) ; WEISSENBORN, Jürgen (Hrsg.) ; FRIEDERICI, Angela D. (Hrsg.): *Neuropsychologie*. 2. Aufl. Heidelberg : Springer, 2006, S. 632–639
- [Pinker 2000] PINKER, Steven: *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg, Berlin : Spektrum, Akad. Verl., 2000

- [Plume und Schneider 2004] PLUME, Ellen ; SCHNEIDER, Wolfgang: *Hören Lauschen Lernen 2 .Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training.* Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2004
- [Prenzel u. a. 2004] PRENZEL, Manfred (Hrsg.) ; BAUMERT, Jürgen (Hrsg.) ; BLUM, Werner (Hrsg.): *PISA 2003: der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* Münster, München, Berlin u.a. : Waxmann, 2004. – PISA-Konsortium Deutschland
- [Reich und Roth 2002] REICH, Hans H. ; ROTH, Hans-Joachim: *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* Hamburg : Behörde für Bildung und Sport, 2002
- [Ruddell und Ruddell 1994] RUDELL, Robert B. ; RUDELL, Martha R.: Language acquisition and literacy processes. In: RUDELL, Robert B. (Hrsg.) ; RUDELL, Martha R. (Hrsg.) ; SINGER, Harry (Hrsg.): *Theoretical models and processes of reading.* 4. Aufl. Newark, DE : International Reading Association, 1994, S. 83–103
- [Röber 2005a] RÖBER, Christa: *Abschlussbericht der Multiplikatorinnen-Qualifikation der Landesstiftung Baden-Württemberg.* 2005. – PH Freiburg: Unveröffentlichtes Manuskript
- [Röber 2005b] RÖBER, Christa: Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schriffterwerb. In: (Huneke, 2005), S. 129–144
- [Röber 2006a] RÖBER, Christa: Begründung für eine didaktische Neukonzipierung der Heranführung an die Schrift. In: *ALFA-FORUM Zeitschrift. für Alphabetisierung und Grundbildung* (2006), Nr. 63, S. 33–35
- [Röber 2006b] RÖBER, Christa: *Neue Aspekte für die Sprachförderung. Papier für ein Fortbildungsseminar in Dortmund.* Onlineresource. 2006. – URL <http://www.ph-freiburg.de/fakultaet-1/ew1/roeber/publikationen/eigene-publikationen/vortraege.html>
- [Röber 2008] RÖBER, Christa: *Die Systematik der deutschen Rechtschreibung als Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen. Die silbenanalytische Methode.* Baltmannsweiler : Hohengehren, 2008
- [Röber und Pfisterer 1998] RÖBER, Christa ; PFISTERER, Katja: Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leseschwachen Zweitklässler. In: WEINGARTEN, Rüdiger (Hrsg.) ; GÜNTHER, Hartmut (Hrsg.): *Schriftspracherwerb.* Baltmannsweiler : Hohengehren, 1998, S. 36–61
- [Röber und Wahl 2008] RÖBER, Christa ; WAHL, Stefan: *Aneignung von orthographischen Strukturen (AvoS). Studie zur Evaluation der Effektivität, Effizienz und differentiellen Wirksamkeit des Schriffterwerbs in der Grundschule.* 2008. – Unveröffentlichtes Manuskript
- [Röber-Siekmeier 2002] RÖBER-SIEKMEIER, Christa: Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang. In: TOPHINKE, Doris (Hrsg.) ; RÖBER-SIEKMEIER, Christa (Hrsg.): *Schärfungsschreibung im Fokus.* Baltmannsweiler : Hohengehren, 2002, S. 106–143

- [Röber-Siekmeier und Stein 2001] RÖBER-SIEKMEYER, Christa ; STEIN, Mareike: *Spiele für Wortforscher*. Selbstverlag Pädagogische Hochschule Freiburg. 2001
- [Röber-Siekmeier und Stein 2003] RÖBER-SIEKMEYER, Christa ; STEIN, Mareike: *Spiele zum Aufbau von Sätzen im Deutschen*. P.Selbstverlag Pädagogische Hochschule Freiburg. 2003
- [Schwind 2003] SCHWIND, Stefan: *Vorbereitung des Schrifterwerbs im Deutschen mit Kindern slawischer Muttersprachen*. Freiburg, Pädagogische Hochschule, Wissenschaftliche Hausarbeit, 2003. – URL [http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/studierende/zula\\_schwind\\_stefan.pdf](http://www.ph-freiburg.de/ew1/Personen/roeber/publikationen/studierende/zula_schwind_stefan.pdf). – Online verfügbar. Zuletzt geprüft am 25.06.2008
- [Snow u. a. 1998] SNOW, Catherine E. ; BURNS, Susan M. ; GRIFFIN, Peg: *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C. : National Academic Press, 1998
- [Szagun 2006] SZAGUN, Gisela: *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. 7. Aufl. (vollst. überarb. Neuausg.). Weinheim : Beltz, 2006
- [Teale 1986] TEALE, William H.: Home background and young children´s literacy development. In: TEALE, William H. (Hrsg.) ; SULZBY, Elisabeth (Hrsg.): *Emergent literacy. Writing and reading*. 6. Aufl. Norwood, N.J. : Ablex, 1986, S. 173–206
- [Tietze 1998] TIETZE, Wolfgang (Hrsg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel, Berlin : Luchterhand, 1998
- [Tomasello 2006] TOMASELLO, Michael: Construction grammar for kids. In: *Constructions (Online-Journal)* (2006), Nr. 11, S. 1–23
- [Tophinke 2003] TOPHINKE, Doris: *Sprachförderung im Kindergarten: Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung*. Weinheim : Beltz, 2003
- [Tracy 2007] TRACY, Rosemarie: *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen : Francke, 2007
- [Treiman 1982] TREIMAN, Rebecca: Common phoneme and overall similarity relations among spoken syllables. Their use by children and adults. In: *Journal of Psycholinguistic Research* (1982), Nr. 11, S. 569–598
- [Ulich u. a. 2005] ULICH, Michaela ; OBERHUEMER, Pamela ; SOLTENDIECK, Monika: *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. 2. Aufl. Weinheim : Beltz, 2005
- [Vaugelade 2000] VAUGELADE, Anaïs: *Die Steinsuppe*. 5. Aufl. Frankfurt/M. : Moritz, 2000
- [Verhoeven 2003] VERHOEVEN, Ludo: Literacy development in immigrant groups. In: (Maas und Mehlem, 2003), S. 162–179
- [Wagner 2003] WAGNER, Angela: *Vorbereitung des Schriftspracherwerbs im Deutschen mit Kindern türkischer Muttersprache*. Freiburg, Pädagogische Hochschule, Wissenschaftliche Hausarbeit, 2003

- [Weinrich 2003] WEINRICH, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 2. Aufl. Hildesheim, Zürich : Olms, 2003
- [Wieler 1997] WIELER, Petra: *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim, München : Juventa, 1997
- [Wygotski 1991] WYGOTSKI, Lew S.: *Denken und Sprechen*. 5. Aufl. Frankfurt/M. : Fischer, 1991