

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an  
Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

**Der Erwerb von phonologischen und grammatischen Strukturen  
des Deutschen von Kindern anderer Muttersprache mit Hilfe  
didaktisch konzipierter Lieder**

**Prüfungsfach:** Erziehungswissenschaftlicher Bereich

**Vergabe des Themas :** 20.04.2006

**vorgelegt von:** Koderisch, Nadia  
1388962

**1. Prüferin:** Prof. Dr. Christa Röber

**2. Prüferin:** Prof. Dr. Mechtild Fuchs

# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>EINLEITUNG .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>Teil I Spracherwerb und Schriftspracherwerb .....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>1. Spracherwerb .....</b>   | <b>8</b>  |
| 1.1. Spracherwerbstheorien.....  | 9         |
| 1.2. Zum Sprachstand drei- bis sechsjähriger Kinder.....   | 12        |
| 1.3. Verlauf des Erstspracherwerbs .....   | 13        |
| 1.4. Zweitspracherwerb.....  | 14        |
| 1.4.1. Formen des Zweitspracherwerbs .....   | 15        |
| <i>1.4.1.1. Ungesteuerter Zweitspracherwerb .....</i>  | <i>15</i> |
| <i>1.4.1.2. Gesteuerter Zweitspracherwerb .....</i>  | <i>15</i> |
| <i>1.4.1.3. Bilingualer Spracherwerb .....</i>   | <i>16</i> |
| 1.4.2. Kanalisierte Lautwahrnehmung fremdsprachlicher Laute .....  | 17        |
| 1.4.3. Zweitspracherwerbstheorien.....   | 18        |
| 1.5 Implikation aus der Spracherwerbsforschung für die Förderung des<br>Spracherwerbs von Migrantenkindern ..... | 19        |
| <b>2. Schriffterwerb .....</b>   | <b>21</b> |
| 2.1 Schriffterwerbstheorien.....   | 22        |
| 2.1.1. Phonem – Graphem – Korrespondenz (PGK).....   | 22        |
| 2.1.2. Die silbenphonologische Darstellung.....  | 23        |
| 2.2. Was haben Kinder beim Schriffterwerbsprozess zu leisten?.....   | 23        |
| 2.3. Kognitive Entwicklung durch den Schriffterwerb .....  | 25        |
| 2.4. Das Konzept der Kategorisierung und Wahrnehmung.....  | 27        |
| 2.4.1. Schriffterwerb und die lautliche Analyse .....  | 29        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3. Sprachförderung als Teil von Bildung im Elementarbereich.....</b>  | <b>30</b> |
| 3.1. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-<br>württembergischen Kindergärten .....            | 30        |
| 3.1.1. Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache .....   | 33        |
| 3.2. Aufgaben, Kritik und Chancen des Kindergartenwesens .....   | 36        |
| <b>4. Phonetisch – phonologische Untersuchung der albanischen Sprache im<br/>    Vergleich zum Deutschen .....</b> | <b>38</b> |
| 4.1. Allgemeine Informationen über die albanische Sprache .....  | 38        |
| 4.1.1. Indogermanische Sprachen.....   | 39        |
| 4.2. Das Albanische Alphabet.....  | 40        |
| 4.3. Das Phonemsystem des Albanischen.....   | 41        |
| 4.3.1. Vokalismus .....  | 41        |
| 4.3.2. Konsonantismus .....  | 44        |
| 4.4. Intonation und Satzrhythmus .....   | 47        |
| 4.4.1. Wortbetonung .....  | 47        |
| 4.4.2. Satzmelodie .....   | 48        |
| 4.5. Folgen für den Schrifterwerb bei Migrantenkindern und speziell bei Kindern<br>albanischer Muttersprache.....  | 48        |
| <b>Teil II Empirischer Teil.....</b>   | <b>50</b> |
| <b>5. Durchführung und Organisation der Sprachförderung .....</b>  | <b>50</b> |
| 5.1. Hintergrund des Projekts „Wo ist der Floh?“ .....   | 50        |
| 5.2. Konkreter Rahmen der Spracharbeit .....   | 51        |
| 5.2.1. Konzeption der empirischen Untersuchung .....   | 52        |
| 5.2.2. Die Kinder .....  | 52        |
| 5.3. Exkurs: Sprachförderung mit Hilfe von Musik .....   | 53        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.4. Themen der Sprachförderung bei den ausgewählten Liedern .....    | 56         |
| 5.4.1. Sprachförderung bei dem Lied „Tierpolonaise“ .....             | 57         |
| 5.4.1.1. <i>Das Singen in der Gruppe</i> .....                        | 59         |
| 5.4.1.2. <i>Spielerläuterungen für die Einzelförderung</i> .....      | 61         |
| 5.4.2. Sprachförderung bei dem Lied „Ich wünsche mir“ .....           | 66         |
| 5.4.2.1. <i>Das Singen in der Gruppe</i> .....                        | 67         |
| 5.4.2.2. <i>Spielerläuterungen für die Einzelförderung</i> .....      | 69         |
| <b>6. Auswertung und Interpretation der Sprachförderung .....</b>     | <b>79</b>  |
| 6.1. Die Sitzungen mit Garip .....                                    | 79         |
| 6.1.1. Ausgangssituation von Garip .....                              | 79         |
| 6.1.2. Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle ..... | 80         |
| 6.1.3. Ergebnisse der Sprachförderung bei Garip .....                 | 92         |
| 6.2. Die Sitzungen mit Endrit .....                                   | 94         |
| 6.2.1. Ausgangssituation bei Endrit .....                             | 94         |
| 6.2.2. Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle ..... | 94         |
| 6.2.3. Ergebnisse der Sprachförderung bei Endrit .....                | 106        |
| 6.3. Die Sitzungen mit Clara .....                                    | 108        |
| 6.3.1. Ausgangssituation von Clara .....                              | 108        |
| 6.3.2. Chronologische Betrachtung und Auswertung .....                | 108        |
| 6.3.3. Ergebnisse der Sprachförderung bei Clara .....                 | 119        |
| 6.4. Resümee zur Arbeit mit Migrantenkindern .....                    | 120        |
| <b>7. SCHLUSS .....</b>   | <b>122</b> |
| <b>8. LITERATUR .....</b>   | <b>125</b> |
| <b>9. ANHANG .....</b>  | <b>131</b> |

## Einleitung

*„Schavan fordert mehr Geld für Spracherziehung“ – Bundesbildungsministerin gesteht nach schlechtem Abschneiden Versäumnisse bei der Integration ein“<sup>1</sup>*

So titelte die SZ im Mai 2006, um danach auf die neuesten Ergebnisse der OECD-Studie einzugehen. Die neue Pisa-Sonderauswertung analysiert die Bildungschancen von Migrantenkindern in 17 Staaten mit hohem Immigrantenteil. Die Studie beruht auf Tests aus dem Jahr 2003, mit denen Fähigkeiten 15-jähriger Schüler im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften geprüft wurden. Bei der Auswertung fanden die Pisa-Forscher unter anderem heraus, dass in Deutschland Migrantenkinder in der Schule weitaus schlechter abschneiden als in anderen Industriestaaten. Als Ursache für das schlechte Abschneiden der Migrantenkinder wird zum einen ein zu früher Wechsel in die weiterführenden Schulen genannt und, damit verbunden, eine zu frühe ‚Aufteilung‘ der Schüler auf die drei Schultypen Gymnasium, Realschule oder Hauptschule. Es wird sogar angenommen, dass einigen Kindern, die durchaus das Potential zu einem Studium hätten, dadurch möglicherweise der Weg zu einem Universitätsstudium frühzeitig versperrt wird. Ein weiterer zentraler Befund ist laut OECD-Bildungsforscher *Andreas Schleicher*, dass es keine Verbindung zwischen Lehrinhalten in Kindergarten und Schule gibt. *„Das Bildungssystem müsse die Fähigkeiten von Einwandererkindern früher feststellen und dann vor allem Sprachkenntnisse fördern.“<sup>2</sup>*

Bundesbildungsministerin *Schavan* konzentriert sich daher nun vor allem darauf, dass in Zukunft stärker in die Spracherziehung von Migrantenkindern im Alter von drei bis fünf Jahren investiert wird, damit diese Kinder nicht schon bei der Einschulung benachteiligt sind. Die vorliegende Arbeit soll sich mit genau dieser Problematik beschäftigen.

Gerade Migrantenkinder müssen zu Beginn des Schriftlerwerbs häufig eine zusätzliche Hürde überwinden. Sie sollen in einer Sprache schreiben und lesen lernen, die nicht ihre Muttersprache ist. In den meisten Fällen unterscheidet sich die deutsche Sprache gravierend von ihrer Muttersprache, so z.B. in der Betonung oder im Phoneminventar, so dass die Kinder wenig Anhaltspunkte besitzen, um das Schriftsystem der deutschen Sprache zu erlernen, da dies ein implizites Wissen über seine Struktur voraussetzt.

---

<sup>1</sup> von Hardenberg/ Hagelüken (2006), S.5.

<sup>2</sup> von Hardenberg/ Hagelüken (2006), S.5.

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wodurch das schlechte Abschneiden der Migrantenkinder bedingt sein könnte und wie man ihm am besten entgegenwirken kann. Um das zu klären, untersuche ich in meiner Arbeit auf der einen Seite die Voraussetzungen, die Kinder beim Schuleintritt mitbringen. Was wissen sie über Sprache und inwieweit ist das Wissen für den Schriftspracherwerb nutzbar? Auf der anderen Seite versuche ich zu klären, ob es Bereiche des sprachlichen Wissens gibt, die bereits im Vorschulalter geübt werden könnten und deren Einübung Kindern nichtdeutscher Muttersprache den Einstieg in das deutsche Schriftsystem erleichtern würde. Um herauszufinden, welche sprachlichen Bereiche besonders gefördert werden müssen, ist es unverzichtbar, die gesprochene Sprache, die den Kindern als Grundlage dient, näher zu betrachten und sie mit dem deutschen Schriftsystem zu vergleichen.

Durch die OECD-Studie wurde auch deutlich, dass der Kindergarten seine bildende Aufgabe ernster nehmen muss als bisher, da schon im Vorschulalter die Weichen für den späteren Schrifterwerb gestellt werden. Aus diesem Grund wurde in Baden-Württemberg ein Bildungsplan für Kindergärten entwickelt, der im Jahr 2006 in Kraft trat und der u. a. zum Inhalt hat, Kinder auf den späteren Schuleintritt vorzubereiten. In dieser Arbeit werde ich den Bildungsplan vorstellen und hervorheben, inwieweit durch ihn schon im Kindergarten eine Vorbereitung des Schrifterwerbs stattfindet.

Im empirischen Teil meiner Arbeit stelle ich eine strukturierte Sprachförderung für Migrantenkinder im Kindergarten vor, die dazu beitragen soll, die Kinder durch Verbesserung ihrer mündlichen Sprachfähigkeit auf den Schrifterwerb im Deutschen vorzubereiten. Dies halte ich deshalb für wichtig, weil gerade für Migrantenkinder im Hinblick auf ihre Berufswahl und ihr späteres Leben ein guter Schulabschluss eine besonders große Bedeutung hat.

Die gesamte Arbeit gliedert sich in folgende Bereiche: Spracherwerb, Schriftspracherwerb, Sprachförderung als Teil von Bildung im Elementarbereich, Sprachvergleich Deutsch – Albanisch und die empirische Untersuchung.

Das **erste Kapitel** beschäftigt sich mit dem Spracherwerb des Kindes. Ich möchte klären, wie Kinder Sprache erlernen und inwieweit sie vor dem Schuleintritt schon mit ihr operieren können. Auch beschäftige ich mich hier mit den speziellen Voraussetzungen von

Kindern nichtdeutscher Muttersprache. Ich zeige auf, wie unterschiedlich der Erwerb zwischen Erst- und Zweitsprache verläuft und welche Probleme dabei auftreten können. Am Ende des ersten Teils lege ich abschließend dar, was die aufgezeigten Theorien und Forschungsergebnisse für die Förderung des Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern bedeuten können.

Das **zweite Kapitel** befasst sich mit dem Schrifterwerb des Kindes. Hier zeige ich auf, was die Kinder beim Schrifterwerbsprozess zu leisten haben und lernen müssen. Ich werde darstellen, welches Konzept dabei eine zentrale Rolle spielt und wie sich dies positiv auf die kognitive Entwicklung der Kinder auswirkt.

Da sich im Bereich der Kindergartenpädagogik derzeit glücklicherweise endlich ein Fokuswechsel vom „Spielkindergarten“ hin zu einer „Bildungseinrichtung“<sup>3</sup> andeutet, beschäftigt sich das **dritte Kapitel** genau mit dieser Thematik. Gerade nach dem schlechten Abschneiden bei PISA 2000 wird die Bildungsfunktion von Kindergärten immer stärker thematisiert. Die Tatsache, dass ein Kind durchschnittlich ca. 4000 Stunden im Kindergarten verbringt<sup>4</sup>, macht deutlich, welche zentrale Bildungsfunktion diese Einrichtung übernehmen könnte.

Baden-Württemberg hat auf die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie reagiert und befindet sich seit dem Jahr 2006 in einer dreijährigen Erprobungsphase eines Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die Kindergärten. Anhand dieses Orientierungsplans werde ich die Vorhaben zu einem besseren Bildungsfundament skizzieren und auf die damit verbundenen Chancen und Aufgaben des Kindergartenwesens eingehen.

Als Vorbereitung zur Auswertung der empirischen Arbeit führe ich im **vierten Kapitel** einen Sprachvergleich zwischen der albanischen und der deutschen Sprache durch. Die albanische Sprache weist charakteristische Besonderheiten auf, die hier genannt und erläutert werden. Um die Ursachen fremdsprachlicher Abweichungen bei der lautlichen Produktion und von Betonung und grammatischen Besonderheiten zu analysieren, ist eine Darstellung der phonetischen und grammatischen Strukturen notwendig. Nur so können

---

<sup>3</sup> vgl. Gaschke (2006), S. 27.

<sup>4</sup> vgl. Spiewak (2006), S. 29.

die Ergebnisse der empirischen Arbeit mit den albanischen Kindern ausreichend analysiert und interpretiert werden.

Das **fünfte Kapitel** – der empirische Teil – befasst sich schließlich mit der konkreten Arbeit mit drei Kindern albanischer und türkischer Muttersprache über einen Zeitraum von einem halben Jahr. Dieses Kapitel untergliedere ich in zwei Abschnitte: Im **ersten Teil** wird zunächst ein Überblick über die Durchführung und Organisation der Sprachförderung gegeben, um dann, nach einem kurzen Exkurs zum Thema Sprachförderung mit Hilfe von Musik, auf die einzelnen Themen der Sprachförderung bei den ausgewählten Liedern einzugehen.

Im **zweiten Teil** zeigt sich anhand der Interpretationen und Auswertungen der Protokolle<sup>5</sup> der einzelnen Kinder, ob und wie sich die Erkenntnisse über das kindliche Sprachwissen und dessen Gebrauch bestätigen und wie die Übungen eine Vorbereitung auf den Schrifterwerb fördern. Ich beschäftige mich dabei mit der Frage, ob und wie weit es den Kindern nichtdeutscher Muttersprache gelingt, die Strukturen der deutschen Sprache ansatzweise zu begreifen, und wo dabei (vielleicht auch muttersprachlich bedingte) Schwierigkeiten auftreten können.

Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

---

<sup>5</sup> Die einzelnen Sitzungen der Sprachförderung wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Die Protokolle der Sitzungen sind im Anhang zu finden.

## Teil I

# Spracherwerb und Schriftspracherwerb

## 1. Spracherwerb

Jedes Kind lernt üblicherweise im Verlauf weniger Jahre eine erste Sprache - seine Muttersprache. Es gibt Einzelfälle, bei denen aufgrund von physiologischen Gründen der Spracherwerb verzögert wird oder überhaupt nicht stattfindet. Üblicherweise sind Kinder im Grundschulalter jedoch in der Lage, sich fließend zu verständigen.<sup>6</sup> Der Erstspracherwerbsprozess scheint mühelos und beiläufig zu geschehen, schaut man ihn sich jedoch genauer an, gestaltet er sich als kompliziert und dauert sehr lange. Dies wird vor allem für den Bereich des Wortschatzes deutlich. Neue Wörter oder auch neue Gebrauchsweisen lernt man sein gesamtes Leben hindurch. Dennoch kann man sagen, dass der Erstspracherwerb mit der Pubertät im Wesentlichen abgeschlossen ist.<sup>7</sup>

Zwar stellt sich die Fördersituation im Kindergarten, die sich auf das Erlangen einer Zweitsprache bezieht, anders dar als der ungesteuerte Erstspracherwerb. Mir scheint es jedoch sinnvoll, Analogien und Unterschiede zum Zweitspracherwerb aufzuzeigen, um anhand dessen Theorien zu bilden, die sich bis in den späteren Schriftspracherwerb hinein ziehen können. Ich werde im nächsten Kapitel einen kurzen Einblick in die verschiedenen Theorien des Spracherwerbs geben, da eine ausführliche Darstellung für die vorliegende Arbeit nicht entscheidend ist und der Überblick lediglich als Grundlage für die Betrachtung des Erst- und Zweitspracherwerbs dienen soll.

---

<sup>6</sup> Vgl. Klein (1984), S. 15.

<sup>7</sup> Vgl. Klein (2003), S. 128.

## 1.1. Spracherwerbtheorien

In der heutigen Wissenschaft bilden drei grundlegende Erwerbtheorien den Kern der Diskussion.

### **Die nativistische Erwerbtheorie**

Der Nativismus als Spracherwerbtheorie wurde von Noam Chomsky entwickelt. Bei dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass jedes Kind seit seiner Geburt über ein grammatikalisches Grundwissen verfügt und dass der Spracherwerb ein universelles Phänomen ist, da er in den verschiedenen menschlichen Kulturen auf ähnliche Weise verläuft. Jedes normale Kind bildet laut Chomsky in erstaunlich kurzer Zeit aufgrund oft sehr unzureichender Daten eine perfekte Grammatik seiner Muttersprache aus. Dieser Erwerb bedarf zwar der Anregung von außen durch sprachlichen Input der Bezugspersonen. Er selber wird jedoch als innere Verarbeitung der Sprachdaten aufgefasst. In einem Prozess ständiger Hypothesenbildung und –überprüfung werden aus den Sprachdaten regelhafte Strukturen gewonnen, die sich dann zu einem grammatischen System fügen.<sup>8</sup>

### **Der kognitivistische Ansatz:**

Beim kognitivistischen Ansatz, begründet von Jean Piaget, ist die sprachliche Entwicklung eng an die kognitive Entwicklung des Kindes gebunden. Die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache versteht Piaget als einen aktiven Konstruktionsprozess des Kindes, bei dem sie sich zwischen der Anpassung des Organismus an die Umwelt (Akkomodation) und der Anpassung der Umwelt an die vorhandenen Strukturen des Organismus (Assimilation) bewegt.<sup>9</sup>

Für Piaget setzt die Entwicklung der Sprache Intelligenz voraus, da der Spracherwerb selbst eine spezifische „Denkaktivität des Kindes“ darstellt.<sup>10</sup> Die Entwicklung des Denkens unterteilt sich laut Piaget in vier aufeinander folgende Stufen:

---

<sup>8</sup> Vgl. Klann-Delius (1999), S. 50 ff.; Klein (1984), S. 18 ff.

<sup>9</sup> Vgl. Piaget (1972), S. 192.

<sup>10</sup> Vgl. Dietrich (2002), S. 95.

- die sensomotorische Stufe (von der Geburt bis ca. 2 Jahre), die „durch eine ungeheure geistige Entwicklung gekennzeichnet“ ist.<sup>11</sup>
- die Stufe des voroperationalen, anschaulichen Denkens (2 bis 7 Jahre), in der das Kind zum Denken über die Welt fähig ist. In dieser Phase arbeiten die mentalen Prozesse jedoch noch nicht systematisch, sondern noch immer intuitiv und anschauungsgebunden.<sup>12</sup>
- die Stufe der konkret-operativen Intelligenz (7 bis 12 Jahre), in der das Denken im Rahmen konkreter Aufgaben operativ, d.h. reversibel geworden ist.
- die formal-operative Stufe, in der die Bindung an konkrete Aufgaben überwunden wird und sämtliche Möglichkeiten einer Situation in das Denken miteinbezogen werden.<sup>13</sup>

Aus diesen Stufen schließt Piaget eine generelle Intelligenzentwicklung, die mit der Sprachentwicklung einhergeht. Besonders interessant erscheint ihm dabei die Phase vom zweiten Lebensjahr bis zum Schuleintritt, also der voroperationalen Stufe. Für die Sprachentwicklung sind vier Kennzeichen dieses Stadiums von zentraler Bedeutung: Die sich entwickelnde Objektpermanenz, die Fähigkeit zum Werkzeuggebrauch, die zeitversetzte Imitation und das symbolische Spiel.<sup>14</sup> *„Ein Wort und seine Bedeutung zu lernen, erfordert, dass beide unabhängig von einem physikalisch gegebenen Denotatum im Gedächtnis mental repräsentiert und dort verfügbar gehalten werden.“*<sup>15</sup> Die Verwendung sprachlicher Zeichen setzt also die Beherrschung der Symbolfunktion voraus.<sup>16</sup>

Gerade das früh auftretende Interesse der Vorschulkinder an Symbolen (z.B. Zahlen und Buchstaben) ist mir während meiner Arbeit im Kindergarten aufgefallen. Die Tatsache, dass dieses Interesse nachweislich immer früher auftritt, spricht auch für eine immer schneller voranschreitende intellektuelle Entwicklung. Natürlich ist es dann vor allem wichtig, dass die Kindergärten diesen Aspekt berücksichtigen und nicht das vorschulische Arbeiten ablehnen.

---

<sup>11</sup> Piaget (1972), S. 193.

<sup>12</sup> Vgl. Klann-Delius (1999), S. 101.

<sup>13</sup> Vgl. Klann-Delius (1999) S. 102.

<sup>14</sup> Vgl. Nauwerck (2005).

<sup>15</sup> Wode (1993), S. 312.

<sup>16</sup> Vgl. Nauwerck (2005), S. 25.

### **Der interaktionistische Ansatz:**

Anders als die nativistischen und kognitivistischen Erklärungsmodelle lässt sich der interaktionistische nicht als relativ geschlossener Ansatz bestimmen. Dies liegt zum einen daran, dass sich Beiträge verschiedener Wissenschaftler (z.B. aus der Verhaltensbiologie, der Entwicklungspsychologie, der Systemtheorie, der Kinderheilkunde und der Psycholinguistik) einander annähern. Zum anderen hängt es damit zusammen, dass das Theoriekonzept von Interaktion und Lernen im Entstehungsverlauf unterschiedliche Fassungen erhielt. Sie reichen von Ansichten, in denen Interaktion als Zusammenspiel der Kompetenzen des Säuglings und seiner Bezugsperson gefasst wurde, bis zu solchen, in denen allein die Rolle der Lernumwelt des Kindes betont wurde.<sup>17</sup>

Nach der interaktionistischen Auffassung kommt das Kind deshalb zu Sprache, genauer zum ersten Wort, weil es kommunizieren, seine Erfahrungen organisieren und sozial austauschen möchte und sich zu diesem Zweck die Kommunikationsmittel der Eltern aneignet.

*„Dieses Bedürfnis nach Kommunikation kann deshalb in Sprache umschlagen, weil das Kind die zu sprachlicher Symbolisierung notwendigen kognitiven, repräsentationalen Fähigkeiten und psychischen ‚Instanzen‘, (...) aufgebaut hat, und weil der von der Betreuungsperson ausgehende soziale Druck, konventionelle Sprachformen zu verwenden, hinreichend groß ist.“<sup>18</sup>*

Da jede der oben beschriebenen Theorien bis zu einem bestimmten Maße für meine Fragestellung relevante Ansätze enthält, scheint mir für meine Arbeit eine Mischung aller drei Theorien am sinnvollsten. Ich bin, der nativistischen Theorie folgend, der Meinung, dass eine genetische Grundkenntnis der grammatischen Strukturen vorhanden sein muss, dass den Kinder aber auch, aufbauend auf dieser Grundlage, Sprache von außen (Input) herangetragen, angeboten werden muss, damit sie die sprachlichen Strukturen erkennen können (interaktionistischer Ansatz). Als letztes stimme ich mit dem kognitivistischen Ansatz insoweit überein, als eine Sprache erlernbar ist und sie einen Zusammenhang zur Intelligenzentwicklung besitzt.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Vgl. Klann-Delius (1999), S. 136.

<sup>18</sup> Klann-Delius (1999), S. 169.

<sup>19</sup> Vgl. Piaget (1972).

## 1.2. Zum Sprachstand drei- bis sechsjähriger Kinder

Grundsätzlich findet die Entwicklung der Muttersprache (vom ersten Laut bis hin zu größeren sprachlichen Einheiten) innerhalb der ersten vier bis fünf Lebensjahren statt, während der Erwerb verfeinerter Satzbausteine bis ins Schulalter hinein andauert. Zusätzlich zur Sprache müssen dann auch soziokulturell bedingte Normen, Werte und Verhaltensmuster erlernt werden. Speziell im Kindergarten bietet die Erweiterung des sozialen Umfelds im Umgang mit Gleichaltrigen, den Kindern die Chance, zusätzliche Erfahrungen, sowohl sprachlicher als auch sozialer Natur, zu sammeln.<sup>20</sup>

Wenn Kinder im Alter von zwei bis vier Jahren in den Kindergarten kommen, ist ihre Erstsprache keineswegs „ausgereift“, wenngleich schon wichtige Grundlagen existieren.<sup>21</sup> Doch was bedeutet das für zweisprachig aufwachsende Kinder? Apeltauer schreibt dazu:

*„Kinder, die bereits im Alter von drei oder vier Jahren mit einer fremden Sprache konfrontiert werden, befinden sich in einer ähnlichen Situation wie Kinder, die gleichzeitig zwei Sprachen lernen. Je jünger die Kinder sind und je weniger sie von ihrer Erstsprache bereits erworben haben, desto eher wird die Lernsituation der Ausgangssituation beim gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen gleichen.“<sup>22</sup>*

Man kann also davon ausgehen, dass Kinder vor dem vierten Lebensjahr eine zweite Sprache genau so gut erwerben wie ihre erste Sprache (daher auch gleichzeitiger Erwerb zweier Sprachen), diese Fähigkeit nach dem vierten Jahr hingegen mehr und mehr verlieren, da die Vernetzungen im Gehirn zu diesem Zeitpunkt ihren Abschluss finden.<sup>23</sup>

Beim Spracherwerb (einerlei, ob Erst- oder Zweitspracherwerb) eignen sich die Kinder – neben Wörtern und Sätzen – auch linguistische, prosodische und pragmatische Kompetenzen an. Der linguistische Bereich umfasst die Phonologie (=Lautwahrnehmung), Morphologie (=Wortbildung), Syntax (=Satzbildung) sowie Lexikon und Semantik (=Wort- bzw. Satzbedeutung). Unter Prosodie versteht man die Intonation, Betonung und rhythmische Gliederung der Sprache. Der Begriff der Pragmatik bezieht sich auf

---

<sup>20</sup> Vgl. Nauwerck (2005), S. 31.

<sup>21</sup> Vgl. Apeltauer (2004), S. 7.

<sup>22</sup> Apeltauer (1997), S. 11.

<sup>23</sup> Vgl. Apeltauer (2004), S. 8.

Sprachhandlungen und die Fähigkeit, eine zusammenhängende (kohärente) Konversation zu führen.

Die Aneignung der einzelnen Kompetenzen stellt an das sprachlernende Kind viele Anforderungen. Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, dass die Eltern und vor allem die Erzieherinnen in Kindergärten über Sprachentwicklungstheorien informiert sind und sie die Grundmuster des Spracherwerbs kennen, um jedes Kind entsprechend den individuellen Fähigkeiten fördern zu können und eine wesentliche Voraussetzung für den späteren Lern- und Sprachlernerfolg zu schaffen.<sup>24</sup>

### **1.3. Verlauf des Erstspracherwerbs**

Betrachtet man den Verlauf des Erstspracherwerbs, kann festgestellt werden, dass er einer bestimmten Entwicklungslogik folgt. Die Sprachentwicklung beginnt mit dem ersten Schrei bzw. den ersten Grundlauten, geht weiter über das ‚Brabbeln‘ hin zum ersten Wort. Danach erfolgen eine Ausweitung des Vokabulars und die Bildung von Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortsätzen. Gleichzeitig werden die morphologischen Markierungen erworben und es werden komplexere syntaktische Markierungen erlangt.<sup>25</sup>

Aus wissenschaftlicher Sicht lässt sich die Aktivität beim Spracherwerb in zwei Phasen, die Rezeption und die Produktion unterteilen. Bereits in der vorsprachlichen Phase ist das vermeintlich passive Kind als ein, die Sprache seiner Umwelt aufnehmender aber nicht selbst sprechender Teilnehmer, sehr aktiv. In der rezeptiven Phase kommuniziert das Kind durch Vokalisation mit seinen primären Bezugspersonen (in der Regel Vater und Mutter), der so genannten Mutter-Kind-Dyade. Die affektiven Signale, die das Kind von seiner Bezugsperson erhält, führen zu einer bewussten oder unbewussten Kommunikation.<sup>26</sup>

Obwohl die Fähigkeit zum Spracherwerb im Menschen biologisch angelegt ist, kann dieser sich niemals von selbst vollziehen, sondern benötigt immer eine sprachliche Herausforderung (den Input der Umgebungssprache). Je reichhaltiger der Input ist, desto leichter kann ein Kind die Informationen entdecken, die es für das Erkennen des Sprachsystems benötigt. Dabei greifen die Kinder nicht wahllos Elemente und Strukturen auf, sondern gehen sehr systematisch vor, so dass es manchmal auch zu

---

<sup>24</sup> Vgl. Wode (1993), Tracy (2003), S. 13.

<sup>25</sup> Vgl. Klann-Delius (1999), S. 46.

<sup>26</sup> Vgl. Oskaar (1987), S. 123.

*Übergeneralisierungen* kommen kann. Gerade das Übergeneralisieren stellt einen wichtigen Entwicklungsschritt dar, weil es eine Bewusstmachung von Sprache zeigt; es verschwindet schließlich auch ohne Korrektur der Eltern wieder.<sup>27</sup> Bei dieser produktiven Phase muss das Kind aus dem Sprachangebot die der Sprache zugrunde liegenden abstrakten Regeln induktiv ableiten, so dass es ihm möglich wird, neue Sätze zu verarbeiten, zu verstehen und eigene noch nicht gehörte Äußerungen zu bilden.<sup>28</sup>

#### **1.4. Zweitspracherwerb**

Da sich meine Arbeit mit der Förderung von Migrantenkinder beschäftigt, die Deutsch meist als Zweitsprache lernen, ist für die weitere Untersuchung zunächst eine begriffliche Klärung des Zweitspracherwerbs vorzunehmen.

Eine Zweitsprache kann unter sehr unterschiedlichen Bedingungen erworben werden, je nachdem, in welchem Alter, mit welchen Zielen, auf welche Weise und bis zu welchem Grad der Sprachbeherrschung gelernt wird, kurz, in was für einer Lebensphase sich der Sprachlerner befindet.<sup>29</sup> Aus diesem Grund und der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit kein verlässlicher, endgültiger Besitz ist, sondern einem steten Wandel aus Lernen, Verlernen und Wiedererlernen unterliegt, ist es fast unmöglich, eine einheitliche Begriffsbestimmung zu geben. Laut *Klein* versteht man „unter Zweitspracherwerb den Erwerb einer weiteren Sprache, nachdem der Erstspracherwerb abgeschlossen ist.“<sup>30</sup> Auch nach *Dietrich* muss der Mutterspracherwerb bereits abgeschlossen sein. Zweitspracherwerb ist ihm zufolge die Aneignung sprachlichen Wissens in einer anderen Sprache als der Muttersprache.<sup>31</sup>

Für *Klein* müssen im Spracherwerb (sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb) drei Komponenten immer gegeben sein: Zum einen muss der Lerner über ein bestimmtes, im Gehirn gespeichertes *Sprachlernvermögen* verfügen, wobei das Sprachlernvermögen die Anwendung des Sprachverarbeiters auf neues Material ist. Zweitens muss der Lerner *Zugang* zu diesem neuen Material (also zu Äußerungen der zu lernenden Sprache) haben. Diesen *Input* kann der Lerner auf verschiedene Weise erlangen, wobei Art und Menge des

---

<sup>27</sup> Vgl. Tracy (2003), S. 13.

<sup>28</sup> Vgl. Nauwerck (2005), S. 33.

<sup>29</sup> Vgl. Klein (1984), S. 27.

<sup>30</sup> Klein (2003), S. 136f.

<sup>31</sup> Vgl. Dietrich (2002), S. 105f.

Inputs den Erwerb der Sprache formen. Drittens muss es einen besonderen Grund, eine Motivation, einen *Antrieb* geben.<sup>32</sup> Sind diese Komponenten gegeben, setzt der eigentliche Spracherwerbsprozess ein.

Im Folgenden werde ich einen Überblick über die verschiedenen Arten und Theorien des Zweitspracherwerbs, die für meine Arbeit mit den Kindern meines Erachtens von Bedeutung sind, geben.

### **1.4.1. Formen des Zweitspracherwerbs**

#### *1.4.1.1. Ungesteuerter Zweitspracherwerb*

Mit dem ungesteuerten Zweitspracherwerb ist der Erwerb einer Zweitsprache gemeint, der sich in der alltäglichen Kommunikation, ohne systematische intentionale Versuche diesen Prozess zu steuern, vollzieht. Diese Form des Zweitspracherwerbs tritt häufig bei Immigranten oder Gastarbeitern auf, die in ein anderes Land kommen ohne ein Wort der erforderlichen fremden Sprache zu kennen.<sup>33</sup> Hier tritt auch schon das größte Problem der Lerner auf: „Um kommunizieren zu können, muss er die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, muss er kommunizieren können“<sup>34</sup> Der Lerner erfährt die Sprache nur durch soziale Kontakte und durch die alltägliche Kommunikation, die mit sehr unterschiedlichen Mitteln und zu unterschiedlichen Zwecken erfolgen kann. Ein Nachteil dieser Kommunikationsform ist laut *Klein*, dass sich der Lerner zunächst nur verständlich machen will und seinen Gegenüber verstehen will. Aus diesem Grund setzt er sich zu wenig mit der Sprache selbst auseinander. Der Lerner ist nur am kommunikativen Erfolg und nicht an der formalen Richtigkeit der Sprache interessiert.

#### *1.4.1.2. Gesteuerter Zweitspracherwerb*

Im Unterschied zum ungesteuerten Zweitspracherwerb wird beim gesteuerten Zweitspracherwerb systematisch und intentional versucht einen bestimmten „Weg zu gehen (z.B. durch bestimmte Unterrichtsmethoden). Der gesteuerte Erwerb ist von erzieherischem Handeln geprägt, bei dem versucht wird, den Lerner zu beeinflussen und zum Beispiel durch aufbereitetes Material zu leiten.<sup>35</sup> Im ungesteuerten Zweitspracherwerb ist der Lerner fortwährend genötigt, „mit dem, was er gerade hat, zu

---

<sup>32</sup> Vgl. Klein (2003), S. 141.

<sup>33</sup> Vgl. Klein (1984), S. 28.

<sup>34</sup> Vgl. Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1979), S. 221; zitiert nach Klein (1984), S. 28.

<sup>35</sup> Vgl. Klein (1984) S. 32ff.

operieren, weil er kommunizieren muss.“<sup>36</sup> Beim gesteuerten Zweitspracherwerb existiert ein solcher Zwang nicht.

#### 1.4.1.3. Bilingualer Spracherwerb

Werden Kinder von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen konfrontiert, z.B. wenn im Elternhaus eine andere Sprache gesprochen wird, als in der Umgebung (hier: Kindergarten) spricht man vom bilingualen (doppelten) Spracherwerb. Laut *Tracy* weiß man heute, dass Kinder, die von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen konfrontiert werden, nicht überfordert sind und die beiden Sprachen früh als einzelne Komplexe erkennen können. Generell ist davon auszugehen, dass das Trennen zweier verschiedener Sprachen den Kindern mit Sicherheit leichter fällt, wenn sich Struktur und Wortschatz der Sprachen stark voneinander unterscheiden (bei Deutsch und Chinesisch zum Beispiel) und Lerner nicht durch strukturelle und lexikalische Überlappungen verunsichert werden.<sup>37</sup>

Nach *Klein* haben Kinder deswegen in gewissem Sinn auch die „doppelte Aufgabe“. Es muss zwar nicht zwei vollständige Systeme ausbilden, aber zumindest die Teile zusätzlich lernen, die in beiden Sprachen unterschiedlich sind.<sup>38</sup> Laut *Kramer* ist es heute bei diesen Kindern vereinzelt möglich, dass sie durch ein frühes Erlernen zweier Sprachen eine äußerst gute Sprachsensibilität - also ein Netzwerk sprachlicher Strukturen und Systeme im Gehirn - aufbauen, die den Erwerb mehrerer Sprachen ohne Probleme zulässt.<sup>39</sup> Zweisprachig aufwachsende Kinder wissen dann auch schon sehr früh (ca. ab dem zweiten Lebensjahr), welche Sprache sie mit wem und in welcher Situation sprechen müssen.<sup>40</sup>

Abschließend kann man sagen, dass Kinder (egal ob beim gesteuerten, ungesteuerten oder dem bilingualen Zweitspracherwerb) nicht mit einem oder zwei Sprachsystemen geboren werden, sondern zunächst mit der grundlegenden Fähigkeit, Sprache erwerben zu können. Dabei sind sie am Anfang noch nicht auf eine bestimmte Sprache festgelegt, sondern werden durch das sprachliche Umfeld und den Input in einer bzw. zwei Sprachen geprägt. Trotz dieses Inputs müssen die Kinder die Sprache jedoch selbst verarbeiten können. Die Trennung der Sprachen erfolgt dann mit wachsender Reife und Außensteuerung durch das soziale Umfeld. Kinder und auch Erwachsene die eine zweite Sprache nach dem

---

<sup>36</sup> Klein (1984), S. 33.

<sup>37</sup> Vgl. Tracy (2003), S. 24ff.

<sup>38</sup> Vgl. Klein (1984), S. 26f.

<sup>39</sup> Vgl. Kramer (2003), S. 17.

<sup>40</sup> Vgl. Oskar (2003); Tracy (2003), S. 25.

Erstspracherwerb erwerben, werden in ihrer Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute von einer Art „Kanal“ gelenkt. Mit diesem Phänomen beschäftigt sich der nächste Teilabschnitt.

#### **1.4.2. Kanalisierte Lautwahrnehmung fremdsprachlicher Laute**

Wird ein Mensch das erste Mal mit einer fremden Sprache konfrontiert, ist es ihm kaum möglich, aus dem Kontinuum der gesprochenen Sprache ohne Anleitung lautliche Elemente zu erkennen oder sogar zu isolieren.<sup>41</sup> Will man jedoch eine Sprache verstehen, ist gerade diese Fähigkeit, einzelne sprachliche Elemente mit einem Sinn zu versehen, von großer Bedeutung.

*Trubetzkoy* hat in diesem Zusammenhang den Begriff „phonologisches Sieb“ geprägt. Nach seiner Theorie ist das phonologische System einer Sprache „*ein Sieb, durch welches alles Gesprochene durchgelassen wird.*“<sup>42</sup> Dabei werden alle Phoneme herausgefiltert, die dem Zuhörer aus der eigenen Muttersprache bekannt sind. Versucht der Mensch jedoch, das ihm geläufige „*phonologische Sieb*“ auf andere Sprachen anzuwenden, kann es zu Missverständnissen und Fehlern kommen, da die Laute der fremden Sprache durch das Sieb der Muttersprache gelassen werden und somit unrichtige phonologische Interpretationen entstehen.<sup>43</sup>

Für den Zweitspracherwerb ist es deshalb von Nachteil, wenn der Lernende lediglich in einem „*Sprachbad*“ aufwächst, und sich nicht der lautlichen Eigenarten der zu lernenden Sprache bewusst wird. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kinder, die in Deutschland mit einer anderen Muttersprache aufwachsen, so früh wie möglich mit den lautlichen Besonderheiten einer Sprache vertraut gemacht werden und dass ihnen eine systematische Einführung in die phonetischen Probleme gegeben wird. Dabei muss von Anfang an besonders auf eine gute Aussprache und korrekte Betonung der deutschen Wörter und Sätze geachtet werden, da eine korrekte Aussprache eine Grundvoraussetzung für das Erlernen der Schriftsprache ist. Kinder können dann in den orthographischen Regelmäßigkeiten der gesprochenen Sprache leichter ihre Strukturen erkennen und diese selber benutzen.<sup>44</sup> Eine korrekte Betonung und Aussprache der Wörter hängt insbesondere

---

<sup>41</sup> Vgl. Röber-Siekmeyer (1998a), S. 68.

<sup>42</sup> Trubetzkoy (1937), S. 47.

<sup>43</sup> Vgl. Trubetzkoy (1937), S. 47.

<sup>44</sup> Vgl. Röber-Siekmeyer (1998a), S. 68f.

mit prosodischen und rhythmischen Faktoren zusammen, auf die ich in Kapitel 5.3. „Sprachförderung durch Musik“ noch näher eingehen werde. Diese Aspekte wurden in der Sprachdidaktik bisher wenig beachtet, obwohl laut *Röber-Siekmeyer* gerade der Sprachrhythmus als prosodischer Teilaspekt der Sprache einen bedeutenden Lerngegenstand darstellt und als Schlüssel zu einer guten Rechtschreibung angesehen werden kann.<sup>45</sup>

### 1.4.3. Zweitspracherwerbstheorien

Zur besseren Einordnung des bisher gesagten wird im Folgenden ein Überblick über die Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb gegeben.

Die **Identitätshypothese** geht davon aus, dass Zweitspracherwerb und Erstspracherwerb natürliche Phänomene sind, die ohne Steuerung von Außen ablaufen und denselben Gesetzmäßigkeiten folgen; der Zweitspracherwerb also genauso verläuft wie der Erstspracherwerb. Diese extreme Version der Identitätshypothese wird inzwischen von niemandem mehr vertreten. Heute weiß man, dass es zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt (siehe auch Kapitel 1.3. und 1.4.). Die Forschung konzentrierte sich in den letzten Jahren vor allem darauf, herauszufinden, inwieweit die natürlichen Mechanismen des Erstspracherwerbs im Zweitspracherwerb noch wirksam sein können.<sup>46</sup>

Das Gegenstück dazu ist die **Kontrastiv- oder Interferenzhypothese**, nach der die Zweitsprache mit Hilfe der Strukturen der bereits vorhandenen Sprachen bestimmt und erlernt wird. Man spricht dann von einem „positiven Transfer“, wenn die Strukturen der Zweitsprache mit denen der Erstsprache übereinstimmen und die Erstsprache dabei zu helfen scheint ein Phänomen der Zweitsprache richtig zu gebrauchen. In diesem Fall wird die Sprache schneller und leichter gelernt. Dem gegenüber steht der „negative Transfer“. Dieser bedeutet, dass es in Bereichen, in denen die beiden Sprachen divergieren, zu Lernschwierigkeiten und Fehlern im Spracherwerb kommt.

Beim Zweitspracherwerb treten jedoch auch Phänomene auf, die mit dieser Hypothese nicht zu erklären sind. Denn es kann auch dort zu Lernschwierigkeiten kommen, wo die

---

<sup>45</sup> Vgl. z.B. Fuchs/ Röber-Siekmeyer (2002), S. 98f.

<sup>46</sup> Vgl. Boeckmann (2006), S. 41f; Klein (1984), S. 36f.

Strukturen der Sprachen ähnlich sind. Umgekehrt können Fehler, die durch stark kontrastierende Strukturen entstehen, leicht verbessert werden. Es muss also außer der Distanz oder Nähe zum Erstspracherwerb noch weitere Faktoren geben, die beim Zweitspracherwerb eine Rolle spielen.<sup>47</sup>

Als dritte wichtige Hypothese sei hier die **Interimssprachenhypothese** genannt. Diese Hypothese geht davon aus, dass der Lerner in jeder Form des Spracherwerbs mit den Mitteln operieren muss, die er zu einem bestimmten Zeitpunkt des Erwerbsprozesses besitzt, d.h., er entwickelt eigene Theorien und Strategien. Diese Strategien entstehen auf der Grundlage seines jeweiligen Ausdruckssystem, seiner Lernervarietät oder Interimssprache. Neben vielen individuellen und instabilen Zusammenhängen hat dieser Prozess eine Systematik, in der sich der gesamte Spracherwerb durch erkennbare Übergänge in Stufen einteilen lässt, die sich bei jedem Lerner individuell ausprägen. Eine Erklärung, wie der Zweitspracherwerbende von einer Stufe zur nächsten gelangt, bietet die Interimssprachenhypothese jedoch nicht an.<sup>48</sup>

## **1.5 Implikation aus der Spracherwerbsforschung für die Förderung des Spracherwerbs von Migrantenkindern**

Im Folgenden werde ich mich mit der Frage beschäftigen, was die oben genannten Theorien und Forschungsergebnisse für die Förderung des Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern bedeuten können.

Zunächst ist es von großer Wichtigkeit, dass die Kinder sprachliche Äußerungen der fremden Sprache in sozial relevanten, also authentischen Situationen (wie z.B. dem Kindergarten) erleben können. Außerdem ist es sinnvoll, diesen Kindern das Gefühl zu geben, dass ihre bereits vorhandene Sprachkompetenz (egal, um welche Erstsprache es sich handelt) anerkannt wird, indem z.B. über die verschiedenen Sprachen gesprochen wird und so frühzeitig sprachliches Bewusstsein gefördert wird. Mehrsprachige Kinder sprechen nicht unbedingt mit jeder Person genauso gern über alle Themen in jeder Sprache.

---

<sup>47</sup> Vgl. Klein (1984), S.37f; Boeckmann (2006), S. 42.

<sup>48</sup> Vgl. Boeckmann (2006), S. 42.

Es ist also sehr wichtig, dass geeignete Kontexte und glaubhafte Anlässe zum Sprechen geschaffen werden und ein vielfältiges Sprachangebot präsentiert wird.<sup>49</sup>

Laut *Siebert-Ott* ist es notwendig, den Kindern neben umgangssprachlichen oder dialektalen Formen des Deutschen noch andere Ausdrucksmöglichkeiten aufzuzeigen, da jedes Kind im Laufe der Zeit unterschiedliche Stile gesprochener und auch geschriebener Sprache erwerben muss. *„Ein an der Standardsprache orientiertes Deutsch als „Arbeitssprache“ (und später Schriftsprache) stellt in jedem Fall nochmals andere Anforderungen an Kinder als die Umgangssprache“*.<sup>50</sup>

Eines der vorrangigen Ziele im Kindergarten muss sein, den Kindern Möglichkeiten zu geben, sich mit den spezifischen Strukturen des Deutschen auseinandersetzen zu können. Durch gut vorbereitetes, strukturiertes Material wird den Kindern Sprache als ein Gegenstand bewusst, an dem es etwas zu entdecken gibt. Auf diese Weise ist eine wichtige Bedingung für den Schrifterwerb geschaffen. Mit dem großen Thema des Schrifterwerbs beschäftigt sich das kommende Kapitel.

---

<sup>49</sup> Vgl. Tracy (2003), S. 26f.

<sup>50</sup> Vgl. Siebert-Ott (2001), zitiert nach Tracy (2003), S. 27.

## 2. Schrifterwerb

Wie lernen Kinder schreiben? Auf den ersten Blick scheint dies ein sehr einfacher Mechanismus zu sein: Die Kinder gehen in die Schule und dort bringt man ihnen das ABC bei und sie lernen lesen und schreiben. Allerdings sieht man z.B. anhand den Pisa – Studien, dass dies für viele Kinder nicht so einfach ist, wie es scheint. 22,3 Prozent der 15 – jährigen befinden sich nach neun Jahren Schule in Deutschland auf, bzw. unter der Kompetenzstufe I, wo sie nur elementare Texte lesen und verstehen können. 40 Prozent der Kinder lesen nach neun Schuljahren nicht freiwillig.<sup>51</sup>

Wie kommt es zu diesen schlechten Leistungen und der mangelnden Lesemotivation? In der Interpretation der Untersuchungsergebnisse werden hier vor allem mangelnde Reife, eingeschränkte sprachliche, geistige, visuelle oder motorische Fähigkeiten oder soziale Faktoren als Ursachen genannt.<sup>52</sup>

Schaut man sich jedoch andere Industrienationen an, die, wie z.B. Schweden, sozial ähnlich strukturiert sind wie Deutschland, kann festgestellt werden, dass die katastrophalen Ergebnisse Deutschlands in starkem Maße mit dem Unterricht und seinen Bedingungen in diesem Land zusammenhängen und nicht nur den Defiziten der Schüler zuzuschreiben sind. Bei der Analyse bleibt aber eine Evaluierung oder eine inhaltliche Kontrolle des Unterrichts, in dem die Schüler lesen und schreiben lernen, leider aus.<sup>53</sup>

Zum Zeitpunkt des Schuleintritts haben Kinder bereits einen großen Teil der Sprachentwicklung hinter sich. In der Regel beherrschen sie das Lautsystem und sprechen grammatikalisch weitgehend korrekte Sätze. Auf diesen bereits vorhandenen Fähigkeiten zum Umgang mit gesprochener Sprache werden die Fertigkeiten, die zum Lesen und Schreiben notwendig sind, aufgebaut. Z.B. entsteht die Fertigkeit, aus dem Sprachfluss einzelne Phoneme herauszufiltern erst durch den Schreib- und Leseunterricht.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Vgl. Prenzel et al. (2003).

<sup>52</sup> Vgl. Lenel (2005).

<sup>53</sup> Vgl. Röber-Siekmeyer (2002a).

<sup>54</sup> Vgl. Mattes (2002), S. 58f.

## 2.1 Schriffterwerbtheorien

In der Sprachdidaktik des Anfangsunterrichts wird grundsätzlich zwischen zwei Sichtweisen unterschieden, die im Folgenden kurz skizziert werden.

### 2.1.1. Phonem – Graphem – Korrespondenz (PGK)

Den meisten Fibeln liegt heutzutage immer noch die traditionelle Annahme zu Grunde, dass die Schriftsprache als ein Abbild der mündlichen Sprache gilt, es also zu einer 1 : 1 Zuordnung von Laut und Buchstabe kommt. Dies suggeriert, dass das Deutsche eine Einheitssprache ist, die mit einem Lautschriftensystem vergleichbar ist.<sup>55</sup> So schreibt Blumenstock: „Durch Verwendung der Lautschrift gelingt es, mit wenigen grafischen Zeichen jede Lautstruktur aufzuschreiben. Dieses Grundprinzip ist sehr einfach und daher auch gut für die Einführung in das Erlesen einer Lautschrift geeignet.“<sup>56</sup>

Die Verfechter dieser Theorien halten an der PGK fest, obwohl sie durchaus Widersprüche zwischen mündlicher Sprache und Schriftsprache aufzeigen. Es kann festgehalten werden, dass der Ausspruch „Schreib wie du sprichst!“<sup>57</sup>, die Kinder vor große Probleme stellt. Wie sollen sie zum Beispiel einen Unterschied zwischen den Wörtern <Weise> und <Waise> oder <Wald> und <wallt> erkennen?

Ein Stichwort, welches im Zusammenhang mit der PGK oft genannt wird, ist das der „Pilotsprache“. Bei der Pilotsprache sollen die Kinder, als Grundlage für die Verschriftlichung eine, soweit wie möglich der Schriftsprache angegliche Aussprache der Wörter lernen. Diese Kunstsprache, die als Zwischenstück zwischen der „Spontansprache“ der Kinder und der geschriebenen Sprache dienen soll, hat jedoch den Nachteil, dass die Kinder am Anfang des Schriftspracherwerbs große Probleme haben, „lautgetreu“ zu operieren, da sie oft Schwierigkeiten mit Anzahl, Auswahl und Reihenfolge der Buchstaben haben. Außerdem können einige grammatikalisch bedingte Strukturen, wie z.B. die Auslautverhärtung auch durch eine noch so deutliche und überkorrekt lautierete Aussprache nicht hörbar gemacht werden. Gerade durch diese

---

<sup>55</sup> Vgl. Röber-Siekmeyer (1997).

<sup>56</sup> Blumenstock (1989), S. 11; zitiert nach Röber-Siekmeyer (1997), S. 90.

<sup>57</sup> Röber-Siekmeyer (1997), S. 121.

überdeutliche Artikulation der Wörter werden Kinder eher davon abgehalten, aus ihrer „Spontansprache“ auf die eigenständigen Regeln der Schriftsprache zu schließen.<sup>58</sup>

### **2.1.2. Die silbenphonologische Darstellung**

Bei der silbenphonologischen Darstellung steht der linguistische Ansatz im Vordergrund. Da er die Rolle der Silbe in den Mittelpunkt aller Diskussionen um die primäre Segmentierungseinheit der Sprache stellt, ist er von hoher sprachdidaktischer Bedeutung. Im Gegensatz zu der PGK-Theorie wendet sich dieser Ansatz von einem linearen Laut-Buchstabenbezug ab und geht davon aus, dass die Schrift als fixiertes Zeichensystem die Strukturen der gesprochenen Sprache darstellt und folglich regelhaft ist. Die Buchstabenkombinationen sind hier die Repräsentanten der Silben in der gesprochenen Sprache und dienen als Symbole für die prosodische Gestaltung der Wörter.<sup>59</sup>

Meiner Meinung nach ist die silbenphonologische Sichtweise aus oben genannten Gründen vorzuziehen. Ich werde daher den silbenphonologischen Zugang zum Schrifterwerb meiner Arbeit zu Grunde legen. Das folgende Kapitel soll die Logik und die Richtigkeit der Aussagen dieses Ansatzes noch ausführlicher darlegen.

## **2.2. Was haben Kinder beim Schrifterwerbsprozess zu leisten?**

*„Wer von sich selbst oder auch sonst mit einem Lehrmeister schnell und leicht lesen lernen will, der achte darauf, entgegen (der üblichen Methode) das ABC aus den Wörtern und der Rede und nicht die Wörter aus dem ABC, wie wir es jetzt üblicherweise tun, zu lernen. (...) Er höre und achte auf die sich ändernden Teile eines Wortes. Darin gliedere er das Wort (...).“<sup>60</sup>*

*Ickelsamer* machte schon vor 500 Jahren deutlich, dass zum Lesen lernen und Schrift schreiben lernen eine Gliederung der gesprochenen Sprache durchgeführt werden muss, und bestimmte Elemente identifiziert werden müssen.

---

<sup>58</sup> Vgl. Röber-Siekmeyer (1997), S. 92f.

<sup>59</sup> Vgl. Röber-Siekmeyer (2002), S. 27.

<sup>60</sup> Ickelsamer (1937), zitiert nach Maas (1992).

Kinder, die sich vor dem Schuleintritt befinden und noch keine Alphabetschrift beherrschen, haben große Schwierigkeiten, eine Äußerung in einzelne Phoneme zu zergliedern.<sup>61</sup> Fragt man z. B. vier- bis fünfjährige Kinder, womit das Wort <Löwe> anfängt, bekommt man von vielen Kindern als Antwort: „mit der Schnauze“ oder „mit dem Kopf“, sie sehen die Wörter ausschließlich als Transporteure von semantischen Inhalten. Fragt man jedoch Kinder am Anfang des ersten Schuljahres, wenn sie schon mit der Alphabetschrift in Berührung gekommen sind, erhält man als Antwort fast durchgängig: „mit <lö>“. Die Kinder beantworten die Frage mit der formalen, also lautlichen Analyse des Wortes<sup>62</sup>, sie haben schon einen ersten Schritt in Richtung der *phonologischen Bewusstheit* gemacht. Unter der *phonologischen Bewusstheit*, von der man inzwischen weiß, dass sie die Voraussetzung für einen unproblematischen Schriftspracherwerb ist, versteht man die Fähigkeit, die lautlichen Merkmale einer Sprache zu erkennen.<sup>63</sup>

Um Schrift schreiben zu lernen, müssen die Kinder also lernen „*gesprochene Sprache zu gliedern, bestimmte Elemente zu identifizieren und für sie nach einem festen Regelsystem Buchstaben und Buchstabenfolgen zu schreiben.*“<sup>64</sup>

Doch wie lassen sich die Wörter gliedern? Oft wird davon ausgegangen, dass sich gesprochene Wörter so aufgliedern lassen, wie geschriebene Wörter aus Buchstaben bestehen, es ergibt sich so die Formel „ein Buchstabe = ein Laut“ oder „ein Laut = ein Buchstabe“. Ab dem ersten Schuljahr wird den Schülern immer noch zu oft die Schrift, die von einer Phonem–Graphem-Korrespondenz ausgeht, vermittelt. Ich bin jedoch, wie in Kapitel 2.1. beschrieben, der Meinung, dass dieses 1:1 Verhältnis für den Anfangsunterricht ungeeignet ist, da es vielen Kindern den Weg des Lesen- und Schreibenlernens erschwert.<sup>65</sup>

Jeder Schriftkundige zeigt beim Lesen und Schreiben, dass er begriffen hat, dass Wörter aus Silben und nicht aus einzelnen Lauten bestehen. Außerdem kennt er das Zeichensystem der Schrift und kann es bei der Dekodierung für die Artikulation der Silbe und deren Kombinationen zu Wörtern und Texten nutzen. „*Schreiben setzt die Analyse*

---

<sup>61</sup> Vgl. Mattes (2002), S. 59.

<sup>62</sup> Vgl. Röber-Siekmeyer (2004), S. 1.

<sup>63</sup> Vgl. Stern (2003), S. 579.

<sup>64</sup> Vgl. Fuchs (2006), S. 6.

<sup>65</sup> Vgl. Fuchs (2006), S. 6f.

des Gesprochenen auf die Elemente hin, die von der Schrift repräsentiert werden, voraus.“<sup>66</sup>

Genau dieses Wissen, dass Wörter aus Silben bestehen und so gegliedert werden können, müssen auch die Kinder erlangen. Es stellt sich heute die Frage, ob den Kindern die Inhalte, die sie zu kompetenten Lesern und Schreibern machen, im Grundschulunterricht beigebracht werden können. Häufig lernen die Kinder nur isolierte Buchstaben, die als Korrelate von isolierten Lauten gesehen werden. Später wird von ihnen dann erwartet, dass sie die Laute mit den Ohren genauso wahrnehmen wie die Buchstaben mit den Augen. Die Gleichsetzung: so viele Buchstaben → so viele Laute, die gleichen Buchstaben → die gleichen Laute, stimmt nicht.<sup>67</sup> Kindern am Schriftanfang gelingt es häufig nicht, Laute zu isolieren und zu identifizieren. Sie können jedoch die meisten Silben isolieren (siehe z.B. Kinderverse) und Teile wie Reime benennen.<sup>68</sup>

Kinder, die die Schriftsprache erfolgreich gelernt haben, müssen erkannt haben, dass die Schrift ein eigenes Regelsystem besitzt, von dem die gesprochene Sprache nur das Fundament oder Ausgangsmaterial darstellt. Die Verbindung der Systeme Sprache und Schrift muss durch den Schüler kognitiv erarbeitet werden. Dies kann laut *Röber-Siekmeyer* die „eigentliche Arbeit des Schrifterwerbs“ genannt werden.<sup>69</sup>

Ähnlich sieht dieses Phänomen auch *Vygotskij*<sup>70</sup> der in seiner Schrift „Denken und Sprechen“ fordert, dass der Schrifterwerb als eine neue Form des Spracherwerbs gelten müsse, oder als ein zweiter Spracherwerb auf der Grundlage der bereits angeeigneten mündlich-sprachlichen Fähigkeiten.<sup>71</sup>

### 2.3. Kognitive Entwicklung durch den Schrifterwerb

Laut *Vygotskij* sind Kinder von Beginn an auf eine kognitive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ausgerichtet, indem sie deren Anregungen und Einflüsse aufnehmen. Kinder lernen schon früh, ihre Aufmerksamkeit gezielt auf Objekte zu richten und diese wahrzunehmen. Sie können selbige bereits früh im Gedächtnis speichern. Das Lernen ist

---

<sup>66</sup> Röber-Siekmeyer (2002b), S. 58.

<sup>67</sup> Vgl. Röber-Siekmeyer (2002b), S. 59f.

<sup>68</sup> Vgl. Fuchs (2006), S. 8f.

<sup>69</sup> Röber-Siekmeyer (1998), S. 138.

<sup>70</sup> Neben der oben verwendeten Schreibung „Vygotskij“ findet man in der Literatur auch noch die Schreibweise „Wygotski“. In der neuesten, 2002 vom Original übersetzten Fassung, ist die russische Schreibweise „Vygotskij“ zu finden, die ich im Folgenden ebenfalls verwenden werde.

<sup>71</sup> Vgl. Vygotskij (2002).

spontan und beliebig, es geschieht situativ und wird von *Vygotskij* als „*alltägliches Lernen*“ und seine Ergebnisse als „*alltägliche Begriffe*“ bezeichnet. Die erworbenen Fähigkeiten ermöglichen den Kindern, Handlungen durchzuführen und eben auch zu sprechen. Dieses Lernen findet unwillkürlich statt und ist Teil ihrer natürlichen Entwicklung.<sup>72</sup>

Dabei ist das innere Sprachwissen der Kinder nicht lautlicher Art, sondern prosodisch bestimmt, da den Kindern lautliche Segmente (Phoneme) noch nicht bewusst sind und ihnen nur eine prosodische Gliederung möglich ist.

Im Gegensatz zum spontan und situativ erworbenen Wissen der vorschulischen Phase steht nach *Vygotskij* das „*wissenschaftliche Lernen*“. Es ist ein theoretisches Wissen, das nicht mehr an unmittelbare Erfahrungen gebunden ist und sich von dem „*alltäglichen Wissen*“ durch eine interne Systematik unterscheidet. Die Kinder gelangen zu diesem Wissen, indem sie sich des Wissens und seiner Entstehung „bewusst“ werden. Erst dann haben sie die Möglichkeit es willkürlich zu handhaben, mit ihm zu experimentieren und es zum Aufbau von neuem Wissen zu nutzen. Im Unterschied zum „*alltäglichen Lernen*“ sind beim „*wissenschaftlichen Lernen*“ Wahrnehmung und Aufmerksamkeit gesteuert, es bedarf also einer von außen initiierten Aktivität, wie sie z.B. in Unterrichtssituationen stattfindet.<sup>73</sup>

In diesem Zusammenhang kann hier der Begriff des „Systems“ genannt werden. Wenn *Vygotskij* sagt, „*denn das Bewusstwerden realisiert sich über ein System*“<sup>74</sup>, meint er damit, dass sich die Kinder „*wissenschaftlichem Wissen*“ nur bewusst werden können, wenn sie die unterschiedlichen Begriffe in eine Systematik einordnen können. Da die Kinder noch nicht von selbst in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit gezielt zu steuern, muss es Auftrag der Schule sein, „*auf zukünftige Aufgaben vorzubereiten und dabei die geistige Entwicklung der Kinder zu befördern*.“<sup>75</sup> In der Schule lernt das Kind, willkürlich mit seinen eigenen Fähigkeiten zu operieren, wobei Schrift und Grammatik dabei die Rolle einer Stütze oder eines Symbols des Bewusstmachens spielen. *Vygotskij* schreibt treffend: „*Wir sehen, dass sich der gesamte Schulunterricht (...) ständig um die Achse der*

---

<sup>72</sup> Vgl. *Vygotskij* (2002), S. 251.

<sup>73</sup> Vgl. *Vygotskij* (2002), S. 277ff.

<sup>74</sup> *Vygotskij* (2002), S. 298.

<sup>75</sup> Röber (2005), S. 15.

*grundlegenden Neubildung des Schulalters dreht: um das Lernen der Bewusstwerdung und Beherrschung.*<sup>76</sup>

Gerade beim Schrifterwerb spielt diese Bewusstwerdung eine große Bedeutung. Die Zeichen des schriftlichen Sprechens und ihre Anwendung eignet sich das Kind – im Gegensatz zum unwillkürlichen Erwerb der Sprache - von Anfang an bewusst und willkürlich an. Das Kind wird also gezwungen, stärker intellektuell zu handeln und sich den Prozess des Sprechens bewusst zu machen. Für *Vygotskij* ist die Schrift deshalb auch die Symbolisierung der Wirklichkeit, die die Aufmerksamkeit der Kinder begünstigt und so gezieltes Lernen ermöglicht.<sup>77</sup>

Der Schritt vom „*alltäglichen*“, spontanen Wissen über Sprache hin zum „*wissenschaftlichen*“, neuen Wissen geschieht im Umgang mit der Schrift und bedeutet für die Kinder eine neue Qualität der Beschäftigung mit Sprache. Schrift stellt die Sprache als System dar und zeigt z.B. wie die einzelnen Buchstaben in das System eingebunden werden. Die Buchstaben sind dabei nach *Vygotskij* „*wissenschaftliche Begriffe*“, mit Hilfe derer die Kinder regelhafte Zusammenhänge und Systematiken kennen lernen können, um dann neue Erkenntnisse und weiteres Wissen über Sprache und Schrift zu gewinnen.<sup>78</sup>

Kurz zusammengefasst kann man sagen, dass laut *Vygotskij* Lernen Bewusstwerdung bedeutet. Diese Bewusstwerdung erfordert eine Systematik und Symbolisierung und kann nur dann erfolgen, wenn sie bereits vorhanden ist. Da die Schrift die Sprache symbolisiert, bietet der Schrifterwerb demzufolge eine zentrale Möglichkeit für die kognitive Entwicklung der Kinder.

Eng zusammenhängend mit den kognitiven Lernvorgängen (und beim Schrifterwerb von bedeutender Rolle), ist das Konzept der Kategorisierung, auf das ich im folgenden Abschnitt eingehen werde.

## **2.4. Das Konzept der Kategorisierung und Wahrnehmung**

Die gesprochene Sprache bildet in phonetischer Hinsicht ein dynamisches Kontinuum, innerhalb dessen keine Lautgrenzen erkennbar sind. Die gesprochene Sprache ist „*nur eine Linie, ein fortlaufendes Band, in dem das Ohr keine hinlängliche und feststehende*

---

<sup>76</sup> Vgl. *Vygotskij* (2002), S. 320f.

<sup>77</sup> Vgl. *Vygotskij* (2002), S. 318ff.

<sup>78</sup> Vgl. *Röber* (2005), S. 18.

*Einteilung vornimmt*<sup>79</sup> Um eine lautlich-segmentale Gliederung durchführen zu können, bedarf es einer komplexen analytischen Leistung, deren Voraussetzung der Aufbau von Lautkategorien ist. Es wird (wie auch schon *Vygotskij* erkannt hat) angenommen, dass die Wahrnehmung und Identifizierung von Objekten und Phänomenen auf einer aktiven kognitiven Leistung, einer Kategorisierung basiert und nicht nur dem passiven Erfassen von Strukturen entspricht.<sup>80</sup>

Jeder Mensch ordnet das, was er wahrnimmt, bestimmten Kategorien zu, und erst dieses Kategorisieren ermöglicht es ihm, das Wahrgenommene als ein Exemplar der Kategorie zu erkennen. Zum Beispiel nennt ein Kind sein neues Kuscheltier <Paul>. Nun wird alles, was mit diesem Tier in Verbindung gebracht wird unter dem Namen <Paul> kategorisiert. Der Begriff <Paul> steht nun zum einen für die konkrete Bezeichnung seines Kuscheltieres <Paul> und zum anderen für ein abstraktes Ideal eines Kuscheltieres oder auch eines echten Tieres mit z.B. den gleichen Fellbeschaffenheiten, das rein kognitiv konstruiert ist. Diese Kategorien sind zwar nicht angeboren, jedoch ist anzunehmen, dass jeder die kognitiven Fähigkeiten besitzt, sie nach und nach aufzubauen, sei es auf dem Wege der Entdeckung von Wahrnehmungsähnlichkeiten oder im Sinne sich wiederholender Strukturen. Würden die Kategorien fehlen, wäre alles Wahrgenommene immer wieder neu und einzigartig. Man kann z.B. ein <Auto> nur als <Auto> erkennen, wenn man über die kognitive Kategorie <Auto> verfügt.<sup>81</sup>

Besonders auf der lautlichen Ebene der Phonologie findet ein solcher Vorgang der Kategorisierung statt. Hier geschieht die Kategorisierung beim Entdecken von Ähnlichkeiten und Mustern. Zum Beispiel können die Kinder feststellen, dass sich die vokalischen Kerne in [be:t] Beet, [we:t] weht und [ge:t] geht ähneln, oder dass bei den Wörtern [bɪlt] Bild und [be:sən] Besen die Anfänge ähnlich sind. Bei letztgenanntem Beispiel spielt neben der auditiven (hörbaren) Ähnlichkeit auch noch der kinästhetische Aspekt eine Rolle, da der Kontakt zwischen Unter- und Oberlippe bei der Bildung des Plosivs [b] deutlich spürbar ist. Es wird angenommen, dass die Wahrnehmung der Ähnlichkeiten zur Entstehung der entsprechenden Vokal- und Konsonantenkategorien

---

<sup>79</sup> de Saussure (1967), S. 123.

<sup>80</sup> Vgl. Tophinke (2002), S. 52f.

<sup>81</sup> Vgl. Tophinke (2002), S. 52.

[e:] und [b] führt, durch die dann z.B. das [e:] auch in anderen Lautkontexten (z.B. <seht> oder <red>) erkannt werden kann.<sup>82</sup>

#### **2.4.1. Schriffterwerb und die lautliche Analyse**

Da für Kinder vor dem Schriffterwerb keine Notwendigkeit zur lautlich-segmentalen Gliederung der Sprache besteht, können sie die lautlichen Strukturen des Gesprochenen nur unvollständig erfassen. Zwar kann es im spielerischen Umgang mit Abzählreimen und Sprachspielen zu Kategoriebildungen kommen, eine wirkliche Lautanalyse wird aber erst im Schriffterwerb durchgeführt. Die Kinder können Wörter in Silben trennen (prosodische Struktur), erkennen aber die Binnengliederung der einzelnen Silben und die Repräsentationsform durch die Buchstaben nicht.<sup>83</sup>

Die Schrift beeinflusst die Bildung von lautlichen Kategorien und lautlich-segmentalen Analysen in mehrfacher Hinsicht:

Zum einen verhilft sie den Kindern zu einer Identifizierung der segmentalen Einheiten und lässt somit eine sukzessive Analyse des Gesprochenen zu. Zum anderen richtet der Schriffterwerb die Wahrnehmung auf die relevanten Eigenschaften der Schrift, wie die Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokale, die Betonung, Wortabtrennung oder die Groß- und Kleinschreibung.<sup>84</sup>

Daraus kann abgeleitet werden, dass sich beim Schriffterwerb eine Konzentration der Wahrnehmung des Gesprochenen vor allem auf die in der Schrift repräsentierten Eigenschaften entwickelt. „*Es kommt – wenn man so will – zu einer Wahrnehmung des Gesprochenen durch die Brille der Schrift.*“<sup>85</sup> Da die Kinder aber zunächst nur eine prosodische Einteilung erfassen können und erst dann die lautlich-segmentalen Strukturen weiter erschließen, sollte der Schreibunterricht – wie bereits angekündigt - auf diesen silbischen Analysen der Kinder aufbauen.

---

<sup>82</sup> Vgl. Tophinke (2002), S. 53f.

<sup>83</sup> Vgl. Tophinke (2002), S. 58f.

<sup>84</sup> Vgl. Tophinke (2002), S. 59f.

<sup>85</sup> Tophinke (2002), S. 61.

### 3. Sprachförderung als Teil von Bildung im Elementarbereich

Meine empirische Arbeit befasst sich mit der Sprachförderung von Migrantenkindern und wurde in der *Kita Violett*, einer Kindertagesstätte durchgeführt. Bei den anhaltenden Diskussionen über Bildung tritt auch der vorschulische Bereich immer wieder in die Kritik und wird als stark reformbedürftig angesehen.

Seit Ende der 1990er Jahre wird die Bildungsfunktion von Kindergärten thematisiert. Die Kinder sollen nicht mehr nur „aufbewahrt“, sondern auch gefördert werden. In anderen Ländern, wie z.B. Norwegen, Finnland und Schweden, die im PISA-Vergleich besser als Deutschland abgeschnitten haben, lagen für die Evaluation der Förderung und der Arbeit im Elementarbereich, bereits Mitte der 90er Jahre Bildungspläne für die Kindergärten vor. Die Gesetze und Richtlinien der Deutschen Bundesländer variieren hier noch sehr stark.<sup>86</sup>

*„Die Stärkung frühkindlicher Bildung und Erziehung in Familie und Kindergarten ist die Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen, für eine stärkere Entkoppelung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung und damit auch der Schlüssel dazu, dass keine Begabung ungenutzt bleibt.“<sup>87</sup>*

#### 3.1. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten

Baden-Württemberg hat auf die schlechten Ergebnisse der PISA-Studien reagiert und befindet sich seit dem Jahr 2006 in einer dreijährigen Erprobungsphase eines *Orientierungsplans für Bildung und Erziehung* für den Kindergartenbereich. Baden-Württemberg legt damit ein Gesamtkonzept für alle Tageseinrichtungen für Kinder vor, in dem der Kindergarten auf Grund seiner weltweiten Anerkennung als Ort der frühkindlichen Bildung eine führende Rolle einnimmt. Wie auch schon in den vorherigen Kapiteln beschrieben, gilt die frühe Kindheit unter Pädagogen, Psychologen und

---

<sup>86</sup> Vgl. Textor (2006), S. 13f.

<sup>87</sup> Orientierungsplan für Bildung und Erziehung (2006), S. 7.

Gehirnforschern als wohl lernintensivste Zeit, womit sich für den Kindergarten viele Chancen und auch Herausforderungen ergeben.<sup>88</sup>

Der Orientierungsplan berücksichtigt die grundlegende Motivation von Kindern und richtet ein besonderes Augenmerk auf sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder (Körper; Sinne; Sprache; Denken; Gefühl und Mitgefühl; Sinn, Werte und Religion) unter Berücksichtigung der Sprachentwicklung und der Schulfähigkeit. In diesen Feldern werden verbindliche Ziele festgelegt, so dass die Möglichkeit einer Evaluation besteht und somit auch die Qualitätsentwicklung gefordert wird.<sup>89</sup>

Ein weiterer wichtiger Punkt, der mit diesem Orientierungsplan erreicht werden soll, ist eine Stärkung der Kooperation von Kindergarten und Schule. Hier werden Impulse gesetzt und Hilfestellungen für Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte gegeben. Der Orientierungsplan geht in eine dreijährige Erprobungsphase, um dann in weiterentwickelter und gegebenenfalls modifizierter Form im Kindergartenjahr 2009/2010 für alle Einrichtungen verbindlich zu werden.<sup>90</sup>

Der Orientierungsplan gliedert sich in zwei große Teile: **Teil A** beschäftigt sich mit dem Grundverständnis von Bildung und Erziehung, also den Zielen und den Kooperationsfeldern des Kindergartens. Die Entwicklung des Kindes wird hier aus möglichst vielen Betrachtungswinkeln erklärt und es werden vielfältige Förderungsvorschläge gemacht, um so das Bestmögliche für jedes einzelne Kind zu erlangen. Darüber hinaus macht dieser Teil Angaben zur Einbettung der Institution Kindergarten in das Bildungssystem. **Teil B**, als „Herzstück“ des Orientierungsplans, stellt die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens dar. Es werden konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Arbeit und Anregungen zum Materialangebot oder zu einer sinn- und wertorientierten Interaktion mit dem Kind gegeben.<sup>91</sup>

Laut dem Orientierungsplan wird die Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre als besonders entwicklungs-, bildungs- und lernintensive Zeit betont. Neben der Familie ist es vor allem der Kindergarten, der, auch durch eine gute Kooperation mit der Schule, die Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang in die Grundschule schaffen soll.

---

<sup>88</sup> Orientierungsplan (2006), S. 7.

<sup>89</sup> Orientierungsplan (2006), S. 8.

<sup>90</sup> Orientierungsplan (2006), S. 8f.

<sup>91</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 12ff.

Für Kinder sind Spiel, Lernen und Entwicklung untrennbar miteinander verbunden. Durch das Spielen gelingt es dem Kind sich mit seiner Umwelt auseinander zu setzen, sie zu erforschen und zu begreifen. Auch das eigene Erleben der Sprache und des Denkens kann zum Gegenstand des Spiels werden. Durch das Erfinden von neuen Wörtern, das Ausprobieren von Reimen oder das Vereinbaren von Geheimsprachen können viele neue Lernimpulse geschaffen werden. Für die vorschulische Förderung ist es deswegen von großer Wichtigkeit, dass die ErzieherInnen anregende Spielsituationen schaffen und sich selber in die Lernprozesse einbringen.<sup>92</sup>

Der Orientierungsplan beschäftigt sich auch mit den pädagogischen Herausforderungen, denen sich die ErzieherInnen zu stellen haben: Sie müssen den Bildungsprozess des Kindes erkennen und den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Kinder gerecht werden. Wichtig ist dabei vor allem, dass diese Entwicklungsverläufe und Bildungsprozesse dokumentiert werden, um jederzeit über einen sichtbaren Ausdruck der Bildungsverläufe und –erfolge zu verfügen.<sup>93</sup>

Die Dokumentation erlangt insbesondere bezüglich des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule eine besondere Bedeutung. Entwicklung und Förderung der Schulfähigkeit ist Aufgabe der ErzieherInnen und der Lehrkräfte. Der Orientierungsplan nennt sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder (siehe oben), deren Ziele im letzten Kindergartenjahr im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit in der Grundschule verfolgt werden sollen. Die Kinder sollen folgende Kompetenzen erwerben.<sup>94</sup>

Die Kinder

- können einige Reime und Lieder auswendig und genießen das gemeinsame Singen
- sind der deutschen Sprache soweit mächtig, dass sie dem Unterricht folgen können
- haben ein Buch zu ihrem Lieblingsbuch erkoren, aus dem ihnen vorgelesen wurde und können anderen daraus erzählen

Der Bildungsplan der Grundschule knüpft an die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans an. Es ist der Auftrag von Eltern, Kindergarten und Schule, die Kinder auf den Abschied im Kindergarten und den neuen Lebensabschnitt Schule vorzubereiten.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 27ff.

<sup>93</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 45ff.

<sup>94</sup> Ich werde hier nur die Kompetenzen nennen, die für meine Arbeit von Bedeutung sind .

<sup>95</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 54ff.

Ein weiteres Merkmal, welches der Orientierungsplan ausführlich behandelt, ist das Thema der Qualitätsentwicklung und –sicherung. Kurz zusammengefasst wird ein „guter“ Kindergarten erkennbar an der Existenz:

- eines gemeinsamen Leitbildes,
- einer eigenständigen pädagogischen Konzeption, die dem Erziehungs- und Bildungsanspruch aller Kinder gerecht wird,
- einer bedarfsgerechten Angebotsstruktur, die Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert,
- des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung,
- eines Qualitätssystems, das eine kontinuierliche qualitative Weiterentwicklung und Sicherung ermöglicht.<sup>96</sup>

Im Folgenden werde ich kurz auf die Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens eingehen und als Beispiel das Feld *Sprache* herausgreifen, da dieser Bereich für die vorliegende Arbeit am relevantesten ist. Der Orientierungsplan versucht die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen: „Was kann das Kind?“, „Was braucht das Kind?“ oder „Wie erfährt das Kind die Welt?“ sind führende Fragen. Die Titel der einzelnen Felder sind nicht an den Bezeichnungen für Schulfächer ausgerichtet, sondern an den Entwicklungsfeldern des Kindes, die für die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation eines Kindes von Geburt an leitend sind. Da sich diese Felder wie rote Fäden durch das Leben der Kinder ziehen, nimmt die Grundschule die oben genannten Fragestellungen auf und führt sie entsprechend den eigenen Strukturen weiter. Aus diesem Grund befinden sich am Ende von jedem Entwicklungsfeld Anknüpfungspunkte und deren Weiterführung durch den Bildungsplan in der Grundschule.<sup>97</sup>

### **3.1.1. Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache**

Am Anfang wird in diesem Kapitel kurz der Sprachlernprozess dargestellt, um dann darauf einzugehen, dass die Sprachbeherrschung zuerst in Form der gesprochenen Sprache und später auch als Schrift für das weitere Lernen eine herausragende Rolle hat. In diesem Zusammenhang wird auch kurz auf die Problematik von nichtdeutschen Kindern eingegangen. Wer Deutsch nicht ausreichend beherrscht, wird in seinem späteren Leben

---

<sup>96</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 60ff.

<sup>97</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 65ff.

immer wieder Probleme haben, sei es beim Sprechen mit anderen, beim Verfolgen des Unterrichts oder auch beim Verstehen der Bedeutung eines Textes in einem Geschichtsbuch. Man könnte sagen, dass Sprachdefizite, die sich im Kindergartenalter manifestieren, Behinderungen für alle weiteren Lebens- und Lernprozesse darstellen können.<sup>98</sup>

Laut dem Orientierungsplan ist es wichtig, dass im Kindergarten sehr viel gesprochen wird, wobei auf die Problematik des „Sprachbades“ (vgl. Kapitel 1.4.2.) hier nicht eingegangen wird. In diesem Zusammenhang wird aber das Zusammenspiel von Musik und Sprache genannt. Es wird gesagt, dass sich die Kinder mit Musik und Bewegung die Sprache erst richtig erobern.<sup>99</sup> In den Ausführungen wird außerdem schon die Bedeutung der Schrift für die gesprochene Sprache hervorgehoben. *„Mit der Schrift lässt sich die gesprochene Sprache „buchstäblich“ festhalten und ermöglicht so Bedeutung, Wissen und Erfahrung zu fixieren und auszutauschen.“*<sup>100</sup> Aus diesem Grund sollen die Kinder ermuntert werden, viele verschiedene Mal- und Schreibutensilien zu benützen, eigene Schriften und Zeichen zu erfinden und ihre Bilder mit eigenen Zahlen und Buchstaben zu versehen.<sup>101</sup>

Als Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ werden hier folgende genannt. Die Kinder:

- erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten
- erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen
- nutzen Sprache, um mit anderen zu kommunizieren, eigene Ziele zu erreichen und mit ihren Mitmenschen zu leben
- mit einer anderen Herkunftssprache erwerben Deutsch als Zielsprache und bauen es aus
- erfahren unterschiedliche Sprachen als Ausdrucksmöglichkeit und Reichtum
- lernen Schrift als alltäglichen Teil ihrer Lebensumwelt kennen und setzen sie ein

---

<sup>98</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 90ff.

<sup>99</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 92f.

<sup>100</sup> Orientierungsplan (2006), S. 93.

<sup>101</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 93f.

Nach den Zielen folgen in dem Bildungsplan „Fragen als Denkanstöße“. Zum Beispiel findet man dort Fragen wie:

- „Wie werden Kinder angeregt, etwas zu dokumentieren oder sich Merktzettel zu erstellen?“
- „Wodurch werden Kinder angeregt, Briefe und Merktzettel zu „schreiben“ (malen, diktieren, kritzeln, Buchstaben schreiben)?“
- „Wie werden Kinder angeregt Geschichten in kleine Rollenspiele, Bilder, Musik umzusetzen?“
- „Wo finden Kinder Anregungen, mit denen sie sich die Lautwerte der Buchstaben bzw. die Zeichen für bestimmte Laute erschließen können (z.B. mit einer Anlauttabelle)?“
- „Welche Spiele werden eingesetzt, mit denen die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Lautaspekt der Sprache (Schrift) gelenkt wird (z.B. „Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit ‚M‘ an“, Drei Chinesen mit dem Kontrabass)?“

Diese Fragen zeigen deutlich, dass sich der Orientierungsplan in Bezug auf den Schrifterwerb eher an der Phonem–Graphem–Korrespondenz orientiert. Ich denke, es ist gut, Lieder wie z.B. „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ mit den Kindern zu singen. Jedoch sollte hier das Augenmerk nicht auf die einzelnen Laute gerichtet werden, da es den Kindern wie auch schon in Kapitel 2 beschrieben, nicht möglich ist, einzelne Laute zu erkennen, sondern es sollte vor allem auf die Silbe und die prosodische Gestaltung der Wörter geachtet werden.

Vor allem die Förderung der Sprache ist der Schlüssel in der Bildungsbiographie eines jeden Kindes und für den erfolgreichen Besuch der Schule. Deshalb ist es natürlich gerade dieses Entwicklungsfeld, das einer positiven Weiterführung in der Grundschule bedarf, da sich die Erweiterung der Sprachkompetenz wie ein roter Faden durch alle Fächer des Grundschulunterrichts zieht. Durch die Auseinandersetzung mit Geschriebenem, durch Lesen und durch eigenes Schreiben erwerben die Kinder wichtige Lese- und Rechtschreibstrategien, entdecken schriftsprachliche Regelmäßigkeiten und entwickeln ein Gespür für Rechtschreibregeln.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Vgl. Orientierungsplan (2006), S. 98.

Abschließend bleibt zu sagen, dass durch eine hohe und andauernde Transparenz des Geschehens im Kindergarten und durch einen regelmäßigen Austausch zwischen Schule und Kindergarten über die Entwicklung der Kinder und über Fördermaßnahmen, Ziele und Methoden eine optimale Unterstützung und Förderung der Kinder erreicht werden kann.

### **3.2. Aufgaben, Kritik und Chancen des Kindergartenwesens**

Die Ausarbeitung des Orientierungsplans kann als deutliches Zeichen dafür gewertet werden, dass sich in Baden-Württemberg endlich Gedanken über eine adäquate Förderung der Kinder bereits vor dem Schuleintritt gemacht wurden. Erste Schritte in die richtige Richtung wurden gemacht und offensichtlich besteht ein staatliches Interesse an Bildung und Erziehung. Durch den Orientierungsplan ist nun die Möglichkeit oder sogar die Pflicht einer Evaluation der Förderung und Arbeit im Elementarbereich gegeben.

Ein Punkt, der in dem Orientierungsplan meiner Meinung nach immer noch zu kurz kommt, ist die Förderung von Migrantenkindern. Dabei können gerade die Bildungschancen von Migrantenkindern entscheidend erhöht werden, wenn ihre Sprachentwicklung und ihr Sprechen von Anfang an gezielt beobachtet und gefördert werden. Nur so können die Kinder neben ihrer Muttersprache auch die deutsche Sprache soweit beherrschen, dass sie sich bereits im Kindergarten auf Deutsch verständigen und später in der Schule dem Unterricht folgen können.<sup>103</sup> Diese Förderung muss meiner Meinung nach schon im Kindergarten beginnen und sich systematisch und kontinuierlich durch die gesamte Kindergarten- und Schulzeit ziehen. Im Orientierungsplan sollte - anders als es gegenwärtig der Fall ist - auch (oder gerade) diese Problematik deutlich benannt und inhaltlich mit Möglichkeiten der Förderung und der Beobachtung dieser Kinder gefüllt werden.

Aus dem Orientierungsplan ergeben sich vor allem auch Konsequenzen für die ErzieherInnen. Grundsätzlich besteht die Frage, wie das Personal qualifiziert werden muss, damit die Forderung nach Bildung im Elementarbereich adäquat erfüllt werden kann. Gerade eine systematische Förderung des Bildungspotenzials der kleinen Kinder kann nicht durch Erzieherinnen geschehen, denen eine „wissenschaftliche“ Ausbildung fehlt. In Deutschland werden die Erzieherinnen noch immer an Fachschulen ausgebildet,

---

<sup>103</sup> Vgl. Gereke (2005), S. 15.

und nicht wie in den meisten anderen europäischen Staaten, an Hochschulen.<sup>104</sup> Zwar gibt es auch in diesem Bereich erste Versuche von Reformansätzen (beispielsweise fördert die Robert-Bosch-Stiftung bis 2010 fünf ausgewählte Modellstudiengänge in Berlin, Bremen, Koblenz, Dresden und Freiburg, oder es wird in einigen Bundesländern als Zugangsvoraussetzung Abitur verlangt), jedoch wird es noch Jahre dauern, bis sich die Elementarpädagogik an den Hochschulen etabliert hat.<sup>105</sup>

Laut *Braun* sind die ErzieherInnen in Deutschland zu schlecht ausgebildet und für viel zu viele Kinder zuständig. Würden die ErzieherInnen darin geschult werden, Kinder gezielt zu beobachten, könnten sie frühzeitig Defizite, etwa beim Spracherwerb oder im emotionalen-sozialen Bereich erkennen, und die Kinder, noch bevor sie in die Schule kommen, präventiv fördern.<sup>106</sup>

Eine gute Erziehung und Bildung von Kleinkindern ist also nur realisierbar, wenn Erzieher/innen über umfassende Kenntnisse aus den Bereichen Hirnforschung, Lern- und Entwicklungspsychologie verfügen. Außerdem benötigen sie didaktische und methodische Kompetenzen, um z.B. für Kinder relevante Themen und Inhalte auszusuchen und diese dann kindgemäß zu präsentieren.<sup>107</sup> Um den Orientierungsplan wirklich umzusetzen, bedarf es also nicht nur einer nachhaltigen Umstrukturierung des Elementarbereichs, sondern auch einer konsequenten Veränderung der ErzieherInnenausbildung.<sup>108</sup>

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Orientierungsplan in Baden-Württemberg auf jeden Fall einen ersten Schritt in die Richtung dringend benötigter Reformen im Bildungswesen darstellt. Dennoch bleibt abzuwarten, welche Probleme sich während der Erprobungsphase ergeben und welche Konsequenzen daraus resultieren.

Den Autoren des Orientierungsplans müssen meiner Meinung nach zum einen die Nachteile einer 1:1 Zuordnung von Laut und Buchstabe bewusst gemacht werden und zum anderen sollte ihnen die Bedeutung der Förderung von Migrantenkinder deutlich gemacht werden, so dass diese einen höheren Stellenwert bekommt und sich im Orientierungsplan entsprechend niederschlägt.

---

<sup>104</sup> Vgl. Aden-Grossmann (2002), S. 14ff.

<sup>105</sup> Vgl. Otto (2006), S. 71.

<sup>106</sup> Vgl. Braun (2006).

<sup>107</sup> Vgl. Textor (2006), S. 61f.

<sup>108</sup> Vgl. Balluseck (2003), S. 320.

## **4. Phonetisch – phonologische Untersuchung der albanischen Sprache im Vergleich zum Deutschen**

Zwei der Kinder meiner empirischen Untersuchung haben Albanisch als Muttersprache. In Kapitel 1.4. „Zweitspracherwerb“ wurde deutlich, was für eine wichtige Rolle die Muttersprache der deutsch lernenden Kinder für den Lernprozess spielt. Damit die Voraussetzungen und eventuell muttersprachlich bedingte Fehler der Kinder richtig beurteilt werden können, ist es erforderlich, die wichtigsten Unterschiede von Muttersprache (Albanisch) und Zielsprache (Deutsch) zu kennen. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel eine Einführung in die Besonderheiten der albanischen Sprache gegeben.

### **4.1. Allgemeine Informationen über die albanische Sprache**

Die albanische Sprache wird heute in Albanien, mehrheitlich im Kosovo, in einigen Teilen Serbiens und Montenegros und in Mazedonien gesprochen. Auch in Süditalien (ca. 100.000 Sprecher), wo sie als Arberesch bezeichnet werden, und in Griechenland gibt es alteingesessene albanischsprachige Minderheiten. Insgesamt sprechen weltweit ca. 7 Mio. Menschen albanisch, davon ca. 3,75 Mio. in Albanien selbst, ca. 2 Mio. auf dem Gebiet des Balkans und mehr als eine Millionen Emigranten in aller Welt. Das Albanische bildet einen selbstständigen Zweig der indogermanischen Sprachfamilie und gehört, zusammen mit dem Griechischen, zu den am längsten auf den Balkaninseln gesprochenen Sprachen. Es ist mit keiner anderen der lebenden Sprache besonders eng verwandt, nur die Grammatik weist Ähnlichkeiten zum Mittel- und Neugriechischen und zum Rumänischen auf.<sup>109</sup>

Im Albanischen gibt es zwei große Dialektgruppen. Das Toskische, das im südlichen Teil vorkommt und das Gegische, das im nördlichen Albanien gesprochen wird. Die Standardsprache des Albanischen basiert heute auf der Grundlage des Toskischen.<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 13f.

<sup>110</sup> Vgl. Buchholz (1998), S. 19.

Wie schon oben erwähnt, gehört das Albanische wie die deutsche Sprache zur indogermanischen Sprachfamilie. Aus diesem Grund werde ich kurz auf diese Sprachfamilie eingehen.

#### 4.1.1. Indogermanische Sprachen

Die indogermanischen Sprachen - neben Albanisch können hier beispielsweise die germanischen, romanischen und slawischen Sprachen genannt werden - bilden die heute meistverbreitete Sprachfamilie der Welt mit mehr als 2,5 Mrd. Muttersprachlern. Die Sprachen dieser Familie weisen partielle Übereinstimmungen beim Vokabular, in der Flexion oder in den grammatischen Kategorien wie Numerus und Genus auf.<sup>111</sup>

Ein Merkmal der indogermanischen Sprachen sind geschlossene Silben. Die meisten einsilbigen Wörter gehören hier dem geschlossenen Typus an. Außerdem findet man bei den indogermanischen Sprachen häufig Konsonantenverbindungen und am Wortanfang kommen dieselben Konsonantengruppen vor.

*„Auf b, d, f, g, k, p kann ein l oder r folgen, auf t ein r, auf s ein l, t oder tr. Schon aus diesem Grunde sind Wörter wie sprengeln, spricht, gesprochen, Asphalt, elektrisch oder Zwetschge für viele Völker dieser Erde, die an eine andere Lautbasis gewöhnt sind, ganz fremd.“<sup>112</sup>*

Völker, die eine nichtindogermanische Sprache sprechen, haben eine andere Lautbasis und verändern deshalb die indogermanischen Wörter so, dass sie sich an ihre Lautvorstellungen anpassen. Zum Beispiel werden Konsonantenverbindungen durch eingeschobene Vokale getrennt, so dass aus dem Wort <Picknick> bei den Japanern <Pikunicku> wird. Des Weiteren können Laute, die in den nichtindogermanischen Sprachen fehlen, durch Laute der eigenen Muttersprache ersetzt werden. Auch hier können als Beispiel die Japaner genannt werden, die anstelle des fremden <r> ein <l> verwenden und statt <Vater>, <Vatel> sagen.<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Indogermanische\\_Sprachen](http://de.wikipedia.org/wiki/Indogermanische_Sprachen).

<sup>112</sup> Bodmer (1997), S. 204.

<sup>113</sup> Vgl. Bodmer (1997), S. 206.

## 4.2. Das Albanische Alphabet

Seit 1908 ist eine phonetisch basierte Version des lateinischen Alphabets das verbindliche Schriftsystem. Das albanische Alphabet besteht aus folgenden 36 Buchstaben.<sup>114</sup>

| Buchstabe | Phonetische Transkription | Aussprache (Beispiele werden nur dann gegeben, wenn die Aussprache oder die Schriftzeichen vom Deutschen abweichen) |
|-----------|---------------------------|---|
| a         | [a]                       |   |
| b         | [b]                       |   |
| c         | [ts]                      | Wie <z> in Zange  |
| ç         | [tʃ]                      | Wie <tsch> in Peitsche  |
| d         | [d]                       |   |
| dh        | [ð]                       | Wie stimmhaftes, englischen <th> in that  |
| e         | [e]                       | Wie offenes <e> in fett   |
| ë         | [ɛ]                       | Betont: ähnlich dem offenen <ö> in öffnen; unbetont: wie <e> in Gabe  |
| f         | [f]                       |   |
| g         | [g]                       |   |
| gj        | [d,]                      | Palatales <d>, ähnlich <dj>   |
| h         | [h]                       |   |
| i         | [i]                       |   |
| j         | [j]                       |   |
| k         | [k]                       |   |
| l         | [l]                       |   |
| ll        | [ɫ]                       |   |
| m         | [m]                       |   |
| n         | [n]                       | Wie <n> in nein; vor <g> und <k>: wie <n> in Zange  |
| nj        | [ɲ]                       | Palatales <n>   |
| o         | [ɔ]                       | Offenes <o> wie in offen  |
| p         | [p]                       |   |
| q         | [t,]                      | Palatales <t>, ähnlich <tj> wie in tja  |
| r         | [r]                       | Kurzes Zungen-r   |
| rr        | [rː]                      | Stark gerolltes Zungen-r  |
| s         | [s]                       | Stimmloses <s>  |
| sh        | [ʃ]                       | Wie <sch> in Schule   |
| t         | [t]                       |   |
| th        | [θ]                       | Wie stimmloses englisches <th> in thing   |
| u         | [u]                       |   |
| v         | [v]                       | Wie <w> in Wein   |
| x         | [dz]                      | Wie stimmhaftes italienisches <z> in mezzo  |
| xh        | [dʒ]                      | Wie englisches <j> in John  |
| y         | [y]                       | Wie <ü> in Tür  |
| z         | [z]                       | Wie stimmhaftes <s> in Rose   |
| zh        | [ʒ]                       | Wie französisches <j> in journal  |

<sup>114</sup> Darstellung übernommen aus Buchholz (1998), S. 14f; Buchholz (1987), S. 26.

Anhand dieser Tabelle wird deutlich, dass die einzigen fremden Buchstaben, die es im Deutschen nicht gibt < ç > und < ë > sind. Man kann auch erkennen, dass vor allem das Prinzip der Verwendung von Buchstabenverbindungen (Doppelbuchstaben) genutzt wird (<dh>, <gj>, <ll>, <nj>, <rr>, <sh>, <th>, <xh> und <zh>). Die Buchstaben <w> und <β> genauso wie die Buchstabenkombinationen <ch>, <sch> und <tz> kommen im Albanischen in Abgrenzung zum Deutschen nicht vor.

### 4.3. Das Phonemsystem des Albanischen

Im phonologischen System der albanischen Sprache lassen sich alle Lautsegmente in Vokale und Konsonanten einteilen. Vom phonetischen Standpunkt aus wird noch in eine weitere Klasse, die der Gleitlaute unterschieden, deren Glieder über vokalische und konsonantische Eigenschaften verfügen. Gleitlaute und Vokale unterscheiden sich durch ihre Position in der Silbe voneinander.<sup>115</sup>

#### 4.3.1. Vokalismus

Bei den Vokalen ist der Grad der Verengung zwischen den Artikulatoren und Artikulationsstellen so, dass der Atemstrom ungehindert aus dem Mund entweichen kann.<sup>116</sup> Vokale sind so genannte Öffnungslaute.

Im Albanischen gibt es sieben Vokalgrapheme zur Bezeichnung von sieben verschiedenen Phonemen:<sup>117</sup>

|     |   |     |     |   |     |     |   |     |
|-----|---|-----|-----|---|-----|-----|---|-----|
| <a> | → | [a] | <i> | → | [i] | <u> | → | [u] |
| <e> | → | [ɛ] | <o> | → | [ɔ] | <y> | → | [y] |
| <ë> | → | [ɔ] |     |   |     |     |   |     |

<sup>115</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 27.

<sup>116</sup> Vgl. Hall (2000), S. 22.

<sup>117</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 28f.

Die Vokale des Albanischen sind phonetisch quantitativ (nach ihrer Dauer) unterschiedlich, es bestehen aber keine phonologischen Oppositionen. Das albanische phonetische System weist dabei folgende Eigenschaften auf:

Vokale in offenen Silben sind länger als in geschlossenen Silben und auch vor den Englauten sind sie länger als vor den Verschlusslauten. Vokale vor stimmhaften Konsonanten sind länger als vor stimmlosen und sie sind kürzer vor Konsonantengruppen im Gegensatz zu einfachen Konsonanten.<sup>118</sup>

Im Albanischen unterscheidet man zwischen „halblangen Vokalen“ und „Kurzvokalen“. „Halblange Vokale“ kommen in der albanischen Sprache nur in betonten Silben vor. Sie sind „halblang“, wenn sie in offenen Silben (d.h. Silben, die auf einen Vokal enden), vor den Englauten [ɸ] und [r] oder vor stimmhaften Konsonanten stehen.<sup>119</sup> Phonetische Länge kann außerdem entstehen, wenn zwei gleiche Vokale aufeinander treffen, oder wenn ein zwischen zwei Vokalen stehendes <h> entfällt und sich die zusammentreffenden Vokale zusammenziehen.<sup>120</sup>

Im Albanischen werden die Vokale in geschlossenen Silben, vor Verschlusslauten und vor stimmlosen Konsonanten kurz artikuliert. Vokale sind umso kürzer, je weiter sie von der Tonstelle entfernt sind. Außerdem geben die Vokale Aufschluss über die Länge der Silben. Je mehr Silben ein Wort enthält, desto kürzer sind die einzelnen Silben und damit auch die einzelnen Vokale.

---

<sup>118</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 32f.

<sup>119</sup> Vgl. Buchholz (1998), S. 15.

<sup>120</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 32.

## Vergleich zum Deutschen

Im Deutschen gibt es acht Vokale zur Bezeichnung von 17 Phonemen:

| gespannte Vokale | ungespannte Vokale | Reduktionsvokale |
|------------------|--------------------|------------------|
| <ie> → [i]       | <i> → [i]          | <e> → [ɐ]        |
| <ü> → [ʏ]        | <ü> → [ʏ]          | <er> → [ɐ]       |
| <e> → [e]        | <e> → [ɛ]          |                  |
| <ö> → [ø]        | <ö> → [œ]          |                  |
| <ä> → [ɛ:]       |                    |                  |
| <a> → [a]        | <a> → [a]          |                  |
| <o> → [o]        | <o> → [ɔ]          |                  |
| <u> → [u]        | <u> → [ʊ]          |                  |

In der deutschen Sprache wird zwischen „Langvokalen“ und „Kurzvokalen“ unterschieden. Langvokale können sowohl in offenen (z.B. <Fee>), als auch (Im Gegensatz zum Albanischen) in geschlossenen Silben (z.B. <Huhn>) stehen.<sup>121</sup> Wie der Name schon sagt, werden im Deutschen die Vokale länger artikuliert als die albanischen Vokale, die nur „halblang“ sind.

Kurzvokale dagegen stehen in den Silben, die auf einem Konsonanten enden (z.B. <Bus>). Sie unterscheiden sich klanglich von den langen Vokalen, da hier der Ansatzraum relativ offen (deswegen auch die Bezeichnung „offener Vokal“) und die Intensität der Zungen- und Lippenartikulation geringer ist.<sup>122</sup>

Im Unterschied zum Albanischen stehen im Deutschen die Quantität und die Qualität der Vokale zueinander in wechselseitiger Beziehung. Lange Vokale werden geschlossen, dezentraler und gespannter artikuliert, die kurzen Vokale dagegen zentraler und ungespannter. An Beispielen wie <Hüte - Hütte> oder <Miete - Mitte> kann man sehen, dass sich die Vokale im Deutschen nicht nur nach ihrer Dauer / Länge, also der Quantität, sondern auch nach ihrer Klangstruktur, der Qualität, differenzieren.<sup>123</sup>

<sup>121</sup> Vgl. Hall (2000), S. 23.

<sup>122</sup> Vgl. Hall (2000), S. 23.

<sup>123</sup> Vgl. Hall (2000), S. 249f.

### 4.3.2. Konsonantismus

Die albanischen Konsonanten (die Auflistung der einzelnen Konsonantengrapheme und der dazugehörigen Phoneme ist unter 4.2 „Das albanische Alphabet“ zu finden) lassen sich in sieben Gruppen einteilen:<sup>124</sup>

|                    |  |
|--------------------|--|
| 1. Verschlusslaute | stimmhaft: [b, d, g]<br>stimmlos: [p, t, k]          |
| 2. Affrikaten      | stimmhaft: [dz, dʒ]<br>stimmlos: [ts, tʃ]            |
| 3. Frikative       | stimmhaft: [v, ð, z, ʒ]<br>stimmlos: [f, θ, s, ʃ, h] |
| 4. Nasale          | [m, n, ŋ]  |
| 5. Laterale:       | [ɬ, l]   |
| 6. Vibranten       | [r, ʀ]   |
| 7. Gleitlaut       | [j]  |

In der standardsprachlichen Norm des Albanischen bleiben bei den Konsonanten die Merkmale stimmhaft bzw. stimmlos immer erhalten. Umgangssprachlich werden dagegen alle stimmhaften Konsonanten im absoluten Auslaut stimmlos, d.h. <d> wird im Auslaut als <t> artikuliert, <b> als <p> oder <g> als <k>.

Entscheidend für die Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit eines Konsonanten ist im Albanischen immer auch der Folgekonsonant. Bei Äußerungen, in denen auf ein Wort mit einem stimmhaften Konsonanten im Auslaut ein Wort folgt, welches ebenfalls mit einem stimmhaften Konsonanten oder Vokal beginnt, werden <g>, <d> und <b> nicht stimmlos artikuliert, sondern es wird lediglich die Stimmhaftigkeit reduziert. Des Weiteren werden stimmhafte Konsonanten, die innerhalb einer Betonungseinheit vor stimmlosen

---

<sup>124</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 37ff.

Konsonanten stehen, ebenfalls stimmlos. Genauso wie stimmlose Konsonanten, die vor stimmhaften Konsonanten stehen, dann stimmhaft werden.<sup>125</sup>

### Vergleich zum Deutschen:

Die Konsonantengrapheme des Deutschen sowie die ihnen kontextunabhängigen zugeordneten Phoneme:

|       |   |      |      |   |      |
|-------|---|------|------|---|------|
| <p>   | → | [p]  | <ch> | → | [ç]  |
| <t>   | → | [t]  | <w>  | → | [v]  |
| <k>   | → | [k]  | <j>  | → | [j]  |
| <b>   | → | [b]  | <h>  | → | [h]  |
| <d>   | → | [d]  | <m>  | → | [m]  |
| <g>   | → | [g]  | <n>  | → | [n]  |
| <qu>  | → | [kw] | <ng> | → | [ŋ]  |
| <f>   | → | [f]  | <l>  | → | [l]  |
| <s>   | → | [z]  | <r>  | → | [r]  |
| <ß>   | → | [s]  | <z>  | → | [ts] |
| <sch> | → | [ʃ]  |      |   |      |

Auch die deutschen Konsonanten lassen sich entsprechend ihrer Artikulationsmodi in sieben Gruppen einteilen:<sup>126</sup>

|                 |  |
|-----------------|--|
| Verschlusslaute | stimmhaft: [b, d, g]<br>stimmlos: [p, t, k, ʔ]         |
| Affrikaten      | [pf, ts, tʃ, (dʒ)]                                     |
| Frikative       | stimmhaft: [v, z]<br>stimmlos: [f, s, ʃ, (ʒ), ç, x, h] |
| Nasale          | [m, n, ŋ]  |

<sup>125</sup> Vgl. Buchholz (1998), S. 15.

<sup>126</sup> Vgl. Hall (2000), S.5ff; S. 31ff.

|           |     |
|-----------|-----|
| Laterale  | [l] |
| Vibranten | [r] |
| Gleitlaut | [j] |

Im Gegensatz zu den Vokalen, besitzt das Deutsche bei den Konsonanten keine Quantitätsopposition. Man kann erkennen, dass die meisten Konsonanten in beiden Sprachen auftreten, auch die Einteilung in die sieben verschiedenen „Artikulationsgruppen“ ist bei beiden Sprachen identisch. Trotzdem gibt es einige Konsonanten, die es in einer Sprache gibt und in der anderen nicht. Zum Beispiel sind dem Albanischen die Konsonanten [pf, ç] und [x] fremd, genauso wie im Deutschen die Konsonanten [θ, ð, ʃ] und [r:] nicht vorkommen.

Im Deutschen haben die stimmhaften Phoneme im Auslaut ihre stellungsbedingten stimmlosen Varianten (Stichwort „Auslautverhärtung“). Als Beispiel können hier die Wörter [hundə] <Hunde> und [hunt] <Hund> genannt werden. Die stimmhaften Konsonantenphoneme [b, d, g, v, z, ʒ] kommen im Auslaut nicht vor, es wird also die Opposition zwischen den Phonemen [b - p], [d - t] etc. im Wortauslaut aufgehoben. Im Gegensatz zum Albanischen gilt im Deutschen das gleiche Prinzip auch für Phoneme in silbenfinaler Position (wie z.B. bei dem Wort [ʃtre:pzɑ:m] <strebsam>), hier ist die Auslautverhärtung ein silbenbezogener Prozess. Schaut man sich im Unterschied dazu das Wort [bi:gən] <biegen> an, kann man erkennen, dass ein Phonem vor einem Vokal niemals der Auslautverhärtung unterliegt, da dieses Segment immer den Anfang einer neuen Silbe schafft.<sup>127</sup>

Im Deutschen und im Albanischen wird [n] vor <g> und <k> zu [ŋ] gewandelt. Die Angleichung tritt in allen möglichen Positionen ein, wobei die Angleichung im Albanischen im Gegensatz zum Deutschen sogar auch am Wort- und Morphemanfang (z.B. [ŋet] <nget> das albanische Wort für <reizen>) geschehen kann.<sup>128</sup>

<sup>127</sup> Vgl. Hall (2000), S. 207f.

<sup>128</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 43.

## 4.4. Intonation und Satzrhythmus

### 4.4.1. Wortbetonung

Die Albanische Wortbetonung weist einen dynamischen Charakter auf, da der Wortakzent phonetisch nicht gebunden, sondern grammatisch bedingt ist. Im Albanischen kann grundsätzlich jede Silbe betont sein, wobei sich aber folgende drei Grundregeln aufstellen lassen:

1. *In den meisten Fällen wird die vorletzte Silbe betont*
2. *Innerhalb des Paradigmas eines Verbs, Nomens oder Pronomens ändert sich die Tonstelle meist nicht*
3. *In der Regel lässt sich die Tonstelle in einem korrekten flektierten Wort wie folgt ableiten: a) bei den Substantiven und substantivischen Adjektiven aus der bestimmten Form des Nominativs Singular; b) bei den Verben aus der 2. Person Plural des Präsens; c) bei den Pronomina aus dem Dativ Plural*<sup>129</sup>

Schaut man sich den Charakter der Betonungen der Silben genauer an, kann festgestellt werden, dass die betonten Silben mit größerer Spannung und „klarer“ artikuliert werden als die unbetonten Silben. Außerdem verfügen die betonten Silben über eine größere phonologische Länge als die unbetonten Silben.<sup>130</sup>

#### **Vergleich zum Deutschen:**

Im Deutschen werden im Unterschied zum Albanischen nicht alle Silben grundsätzlich betont. Als Beispiel sei hier die Reduktionssilbe genannt, die prinzipiell nicht betont wird (siehe z.B. [ma:lɐ] <Ma**l**er> oder [ga:tən]. <Ga**t**en>).<sup>131</sup>

In der deutschen Sprache wird zwischen drei Silbentypen unterschieden: Die Normalsilbe, die betonte Silbe und die Reduktionssilbe. Wörter mit Normalsilben gibt es im Albanischen nicht und sie sind auch im Deutschen Ausnahmen. Hier setzen sich die meisten Wörter aus betonter Silbe und Reduktionssilbe zusammen.<sup>132</sup>

Betonte und unbetonte Silben unterscheiden sich vor allem dadurch, dass die Tonhöhe bei den betonten Silben verändert wird. In den meisten Fällen ist die hervorzuhebende Silbe

---

<sup>129</sup> Buchholz (1987), S. 53.

<sup>130</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 53f.

<sup>131</sup> für eine genaue Betrachtung der Reduktionssilbe vgl. Röber (2005), S. 393ff.

<sup>132</sup> Vgl. Röber (2005), S. 187.

höher als die anderen Silben. Laut Eisenberg wird eine betonte Silbe „*allgemein mit mehr Länge, mehr Lautheit und anderer Tonhöhe artikuliert, als wenn sie unbetont ist.*“<sup>133</sup> Im Deutschen dominiert dabei, im Unterschied zum Albanischen, die Tonhöhe. Bei der Silbe <lich> kann man zum Beispiel feststellen, dass sie in <Lichter> betont, in dem Wort <freundlich> jedoch unbetont ist. Ob eine betonbare Silbe betont oder unbetont ist, hängt im Deutschen also davon ab, welche Position sie in der Wortform innehat.

#### **4.4.2. Satzmelodie**

Durch Hebung und Senkung der Stimme, verbunden mit der Betonung, also der Hervorhebung bestimmter Silben, entstehen besondere, phonologisch relevante Tonmuster und Tongruppen. Betrachtet man dazu noch das Sprechtempo, bestimmte Kürzungen und Längungen der Vokale und die Stimmfärbung, wird dies alles zu dem Begriff der Satzmelodie zusammengefasst. Im Großen und Ganzen stimmen die Satzmelodien in beiden Sprachen überein. Sowohl bei den Aussagesätzen, als auch bei den Ausrufesätzen ähnelt sich die Intonation des Albanischen und des Deutschen stark.<sup>134</sup>

Ein kleiner Unterschied besteht bei der Intonation der Fragesätze, da diese syntaktisch-morphologisch wie Aussagesätze aufgebaut sein können. Bei Fragesätzen ist im Albanischen, genauso wie im Deutschen, immer ein steigendes Tonmuster vorhanden. Jedoch muss hier, im Gegensatz zum Deutschen, nicht in jedem Fall die letzte Silbe am höchsten artikuliert werden.<sup>135</sup>

#### **4.5. Folgen für den Schrifterwerb bei Migrantenkindern und speziell bei Kindern albanischer Muttersprache**

Wie schon in Kapitel 1.4.2. „Kanalisierte Lautwahrnehmung fremdsprachlicher Laute“ aufgezeigt wurde, können Phoneme und Laute einer fremden Sprache für einen Sprachenlerner, der der zu erlernenden Sprache unkundig ist, nicht als sprachliche Einheit wahrgenommen werden und können aus diesem Grund auch nicht korrekt produziert und artikuliert werden. Da jedoch gerade die korrekte Aussprache eine Voraussetzung für den Schrifterwerb darstellt, und in der Schrift die mündliche Sprache kodiert ist (vgl. Kapitel

---

<sup>133</sup> Eisenberg (1998), S. 126.

<sup>134</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 54.

<sup>135</sup> Vgl. Buchholz (1987), S. 55f.

2ff), ergeben sich für den albanischen Schriftsprachenlerner in den Gebieten Schwierigkeiten, in denen das Lautsystem der Muttersprache stark von dem der Zielsprache abweicht. Im Albanischen betrifft das insbesondere die Ebene der Vokale, da hier, wie schon oben beschrieben, einige Vokale gar nicht vorkommen und auch bei der Aussprache einige Unterschiede existieren.

Im Albanischen besteht im Gegensatz zu der deutschen Sprache zum einen keine Unterscheidung bei der Vokalqualität, und zum anderen besitzt das Albanische keine Langvokale. Aus diesem Grund kann bei schriftlichen Dokumenten eine Kanalisierung der fremden Sprache zu erkennen sein. Es kann sein, dass zwar die richtigen Vokale korrekt gewählt werden, diese jedoch ohne Vokalkürzung repräsentiert werden, wie z.B. bei <renen> statt <rennen>, oder <Hamer> statt <Hammer>, oder auch ohne eine Markierung der Langvokale, wie z.B. bei <vir> statt <vier> oder <di> statt <die>.

Laute und Vokale, die dem Albanischen ganz und gar unbekannt sind, wie z.B. die Umlaute [ɛ:] und [œ], die also weder wahrgenommen noch produziert werden können, werden dann durch den oft genannten „Kanal“ zu einem nahe verwandten Vokal verändert, den auch die Muttersprache besitzt. Dies kann ebenso in der Schrift geschehen, so dass ein Kind z.B. <effnen> statt <öffnen>, oder <meglich> statt <möglich> schreibt. Da die Kinder in der Schrift genau ihre sprachlichen Artikulationen wiedergeben, bietet die Schrift folglich einen perfekten Analyserahmen. Indem die Kinder viel mit der fremden Sprache in Kontakt kommen und eine Anleitung für eine korrekte Artikulation erhalten, kann der hinderliche „Kanal“ abgebaut werden und den Kindern nach und nach die fremdsprachlichen Laute nahe gebracht werden, damit sie diese dann wahrnehmen können. Diese Anleitung muss (wie auch schon in Kapitel 1.4. und besonders 1.4.2 beschrieben) am besten möglichst früh in der sprachlichen Entwicklung des Kindes geschehen, also bereits im Kindergarten und nicht erst in der Schule.

Aufbauend auf diesen theoretischen Überlegungen wird im Folgenden zweiten Teil die eigentliche empirische Arbeit dargestellt.

## Teil II      Empirischer Teil

### 5. Durchführung und Organisation der Sprachförderung

#### 5.1. Hintergrund des Projekts „Wo ist der Floh?“

Die folgende empirische Untersuchung basiert auf der CD und dem Arbeitsheft „Wo ist der Floh? Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Vorschule“.<sup>136</sup> Das Material zur Unterstützung des Spracherwerbs entstand im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts an der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter Leitung der Professorinnen Christa Röber (Deutschdidaktik und Pädagogik) und Mechtild Fuchs (Musikdidaktik). Die Texte der Lieder stellen dabei verschiedene Aspekte, wie die Phonologie oder grammatische Strukturen der deutschen Sprache in den Mittelpunkt, die durch die Musik, sei es durch melodische Hervorhebungen oder rhythmische Akzentuierungen, verdeutlicht werden<sup>137</sup> (vgl. hierfür Kapitel 5.3. „Sprachförderung mit Hilfe von Musik“).

Mit diesem Material begann ich ab Dezember 2005 zusammen mit zwei weiteren Studentinnen der PH Freiburg mit jeweils vier Kindern nichtdeutscher Muttersprachen in der *Kindertagesstätte Violett* zu arbeiten. Während der Projektzeit trafen wir uns in regelmäßigen Abständen mit Frau Röber, um eine wissenschaftliche, sprachtheoretische und pädagogische Fundierung der Arbeit zu gewährleisten und um einen Austausch an Erfahrungen und Anregungen zu haben. Neben dem eigentlichen Ziel der Sprachförderung sollte, vor allem in Hinblick auf den neuen Bildungsplan, auch eine Sensibilisierung der Erzieherinnen für eine sprachstrukturierende Arbeit im Kindergarten erreicht werden.

---

<sup>136</sup> Die CD entstand im Rahmen des Seminars „Schrifterwerb im Rhythmus der Musik“ im WS 2004/2005 und im SS 2005. Studentinnen und Studenten haben die einzelnen didaktisch konzipierten Lieder, unter Mithilfe der beiden Professorinnen, komponiert und dazu die Texte entwickelt. Im Anschluss an das SS 2005 wurden die Lieder dann unter Mitwirkung von Studierenden der PH Freiburg aufgenommen.

<sup>137</sup> Vgl. Fuchs (2005).

## 5.2. Konkreter Rahmen der Spracharbeit

Meine Spracharbeit mit drei Kindern türkischer und albanischer Muttersprache wurde wöchentlich von Mitte Dezember bis Mitte Juni einmal pro Woche ca. eine Stunde mit je zwei Kindern, später auch mit einem Kind pro Sitzung durchgeführt. Bevor die Einzelförderung begann, habe ich gemeinsam mit der gesamten *Gelben Gruppe* der *Kita Violett* die Lieder „Tierpolonaise“ und „Ich wünsche mir“ gesungen. Durch das Singen in der Gruppe sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden mich kennen zu lernen und zwar nicht nur als jemand, der mit einzelnen Kindern etwas „Geheimen“ macht, sondern als jemand, mit dem alle zusammen etwas Schönes, Lustiges, Musikalisches machen können. Auch für die speziell ausgesuchten Kinder der Einzelförderung schien es mir sinnvoll, mich zunächst in der Gruppensituation kennen zu lernen.

In dieser Situation, beim Liedersingen in der *Gelben Gruppe* traten leider erste Probleme auf. Oft konnte ich auf Grund von Geburtstagen und anderen Festen in der Gruppe oder Feierlichkeiten im gesamten Kindergarten nicht mit der Gruppe singen. Ich hatte ab und zu das Gefühl, dass den Kindergärtnerinnen das Singen nicht in ihren Zeitplan passte und dass es ihnen lieber gewesen wäre, wenn ich ihre Arbeit nicht „unterbrochen“ hätte. Hinzu kam, dass ich immer an Freitagen in die *Kita Violett* gegangen bin und durch die häufigen Donnerstags-Feiertage an diesen Tagen kein normaler Kindergartenalltag stattfand.

Auch die Einzelförderung mit den Kindern erlitt durch Feiertage und Ferien immer wieder unbeabsichtigte Pausen, so dass eine Kontinuität der Förderung leider fehlte und ich in den einzelnen Sitzungen oft weniger voraussetzen konnte, als ich eigentlich geplant hatte. Wichtig zu erwähnen ist ebenfalls, dass die Kinder für den Zeitraum der Förderung aus ihrer Kindergartengruppe ausgegliedert wurden, da die Arbeit nur in einem abgetrennten Raum erfolgen konnte. Bei der Raumsuche kam es des Öfteren zu Koordinationsproblemen, da nicht immer ein geeigneter Raum zur Verfügung stand und wir uns oft auf neue Räumlichkeiten (wie z.B. das Arbeiten in der Turnhalle) einstellen mussten.

Ich habe sämtliche Sitzungen mit den Kindern mit einer Kamera gefilmt und den Ton gesondert auf MP3 aufgenommen. Die einzelnen Filme wurden dann jedes Mal auf DVDs überspielt und dienten zusammen mit den MP3s als Grundlage für die Transkriptionen.<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> Die Transkriptionen der einzelnen Sitzungen sind im Anhang zu finden.

### **5.2.1. Konzeption der empirischen Untersuchung**

Die Kinder haben während des Projektes unterschiedliche Entwicklungen durchgemacht und auch unterschiedliche Lernerfolge erzielt. Aus diesem Grund werde ich im Folgenden Auszüge aus den Transkriptionen der Sitzungen für jedes Kind einzeln interpretieren und auswerten. Am Anfang der Förderung habe ich mich an die methodischen Vorschläge aus dem Arbeitsheft „Wo ist der Floh?“ gehalten, habe im späteren Verlauf jedoch je nach Situation und Anforderung der Kinder auch eigene Ideen und Methoden eingebracht.

Die Auswertung der einzelnen Sitzungen gliedert sich in drei Teile: Der erste Teil gibt einen kurzen Überblick über die Lebenssituation der Kinder zur Zeit der Förderung, sowie über ihr muttersprachliches und deutschsprachiges Ausdrucksvermögen.

Im zweiten Teil erfolgt eine genaue Interpretation und chronologische Auswertung der Protokolle. Hierbei greife ich exemplarisch Schlüsselsituationen auf, die einen besonderen Aufschluss über die lautliche, prosodische und lexikalische Entwicklung der Kinder in ihrem Umgang mit der deutschen Sprache geben. Dabei stützt sich die Analyse vor allem auf folgende Fragen:

1. Wie stark sind die sprachlichen Defizite in der Zweitsprache Deutsch auf unterschiedliche schriftrelevante Phänomene der Muttersprache zurückzuführen?
2. Inwieweit sind die Kinder in der Lage, die Aufgabenbereiche des Materials erfolgreich zu bewältigen und damit der Struktur der Deutschen Sprache näher zu kommen?
3. Inwieweit sind Material und Lieder geeignet die Kinder und die sprachliche Arbeit mit den Kindern zu unterstützen, um ihnen eine Basis für die Schrift, also eine besser artikulierte Sprache zu geben?

Im dritten Teil folgt dann abschließend ein Überblick über die Lernerfolge und Ergebnisse der Sprachförderung der einzelnen Kinder.

### **5.2.2. Die Kinder**

Um ein möglichst umfassendes Bild verschiedensprachiger Kinder zu bekommen, haben sich die drei Studentinnen, Frau Röber, die Kindergartenleiterin Frau Hartmann und die zwei zuständigen Erzieherinnen zusammengesetzt und überlegt, welche Kinder für diese

Projekt geeignet sein könnten. Wir haben uns für Kinder mit albanischer, türkischer, russischer, kurdischer und zum Vergleich auch deutscher Muttersprache entschieden.

Die mir zu Beginn der Förderung zugeordneten Kinder sind zwei Kinder mit albanischer Herkunft und Muttersprache (Garip ♂ und Endrit ♂) und zwei mit türkischer Herkunft und Muttersprache (Carla ♀ und Berfin ♀). Die Kinder waren zu Beginn der Förderung vier (Berfin), und fünf Jahre alt (Endrit, Garip und Clara). Endrit und Clara wurden im Verlauf der Sitzungen sechs Jahre. Nach einem Monat wurde die Spracharbeit mit Berfin abgebrochen, da es leider nicht gelang, einen Weg zu finden, sie für die Arbeit an und mit der Sprache zu motivieren. Es ist zu vermuten, dass Berfin für das Sprachförderungsprogramm noch zu jung war und die einzelnen Spiele zu schwierig für sie waren.



Garip, 5 Jahre



Endrit, 6 Jahre



Clara, 6 Jahre



Berfin, 4 Jahre

### 5.3. Exkurs: Sprachförderung mit Hilfe von Musik

Dass sprachliches Lernen durch Musik gefördert werden kann, scheint unumstritten. Wer kennt nicht das Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“, hat als Schulkind mit den verschiedenen Klängen herumexperimentiert und über die Quatschwörter, die entstanden (wie z.B. das Wort <Kentrebess>) gelacht. Auch LehrerInnen beziehen Lieder in ihre Arbeit mit ein, da sie die Erfahrung gemacht haben, dass ein Lernprozess mit Musik bessere Erfolge erzielen kann und den meisten Kindern auch mehr Spaß macht.<sup>139</sup> Mit Hilfe der Musik sollen Kinder die sprachlichen Strukturen, wie z.B. bestimmte Lautkombinationen, verschiedene Silben- und Worttypen, Akzentuierungen, etc..., des

---

<sup>139</sup> Vgl. Fuchs/ Röber (2006), S. 16.

Deutschen entdecken, die für die Sprachförderung und die Vorbereitung auf den Schrifterwerb von Bedeutung sind.<sup>140</sup>

Bevor auf die Vorteile einer Verknüpfung von Musik und Sprache durch Lieder eingegangen wird, müssen erst einmal die strukturellen Gemeinsamkeiten von gesprochener Sprache und Musik aufgezeigt werden.

Als offensichtlichste Ähnlichkeit haben beide (Sprache und Musik) ein Zeichensystem entwickelt. Damit sie erinnert und analysiert werden können, besitzt die Musik das Notensystem und die Sprache die Schrift.

Musik und Sprache sind außerdem abhängig von den Regeln der Prosodie. Aufgrund von Betonungen verfügen beide über eine Sprachmelodie und über Sprachrhythmik. Beim genauen Betrachten von Satzmelodien und Liedmelodien bemerkt man viele Gemeinsamkeiten: die menschliche Stimme hebt und senkt sich beim Sprechen zur Akzentuierung von wichtigen Textstellen; aus demselben Grund passiert dies beim Singen von Liedmelodien. Und genauso, wie sich die Stimme am Satzende beim Sprechen senkt, so sinkt in der Regel auch beim Singen die Liedmelodie am Phrasenende auf den Grundton<sup>141</sup>, wie dies z.B. bei meinen beiden für die Förderung ausgesuchten Liedern „Tierpolonaise“ und „Ich wünsche mir“ geschieht.<sup>142</sup> Eine weitere akustische Gemeinsamkeit ist ferner die Klangfarbe: das Timbre in der Stimme des Sprechers und z.B. die Instrumente in der Musik).<sup>143</sup>

Ein weiterer Aspekt ist die Form. Auch hier weisen Musik und Sprache Gemeinsamkeiten auf. Die Länge und Gliederung einer Liedmelodie und auch die eines gesprochenen Textes werden durch den Atem festgelegt, der die Länge der Sinneinheiten vorgibt. In den meisten Liedern gibt es Zusammenhänge zwischen Atempausen im Text, die grammatische Strukturen und Sinneinheiten hervorheben, und zwischen den melodisch-rhythmischen Haltepunkten.<sup>144</sup> Im Lied „Ich wünsche mir“, befinden sich zum Beispiel auskomponierte Pausen, in denen geatmet werden kann; und zwar zwischen den Wörtern <Ich wünsch mit einen Hut> und <mit Federn>.

---

<sup>140</sup> Vgl. Fuchs/ Röber-Siekmeyer (2002), S. 98.

<sup>141</sup> Vgl. Fuchs/ Röber-Siekmeyer (2002), S. 99.

<sup>142</sup> Vgl. Texte und Lieder sind im Anhang zu finden

<sup>143</sup> Vgl. Altenmüller (2000), S. 25.

<sup>144</sup> Vgl. Fuchs/ Röber-Siekmeyer (2002), S. 99.

Der Aufbau von Sätzen mit zwei Nominalgruppen, die durch <mit> verbunden sind, wird dadurch betont und verdeutlicht (siehe Notenbeispiel).



Schaut man sich diese vielen Gemeinsamkeiten zwischen Sprache und Musik an, liegt es daher nahe, die Musik zum Erlernen von Lesen und Schreiben zu nutzen. Es ist sogar anzunehmen, dass „bessere“ Ergebnisse nach diesen „Musik“-Fördermaßnahmen erwartet werden können als bei „normaler“ Sprachförderung.

Zur weiteren Vertiefung und Verdeutlichung dieser Annahme werde ich nun auf die Vorteile einer Sprachförderung mit Musik eingehen.

Da sich die Sprache beim Singen verlangsamt, werden dadurch natürlich auch die Wörter „deutlicher“ und die Sprache ist mehr an der geschriebenen Sprache orientiert. Außerdem werden die unbetonten Endsilben „deutlicher“ artikuliert, da sie in Liedern melodisiert werden.<sup>145</sup>



(siehe hier exemplarisch das Wort <Kater>)

In der gesprochenen Sprache können ständige Wiederholungen zu Übungszwecken schnell langweilig werden. Im Gegensatz dazu können sie in musikalischer Form als lustvoll erlebt werden. Die Kinder der *Gelben Gruppe* haben z.B. das Lied „Tierpolonaise“, das vom Text her viele Wiederholungen aufweist, geliebt und wollten es immer wieder singen, ohne dass ihnen jemals langweilig wurde. Auch die Wiederholung bestimmter rhythmisch–melodischer „Patterns“ und eine regelmäßige formale Gliederung in Strophen wirken sich positiv auf den Spracherwerb aus. Den Kindern ist es dadurch möglich, längere sprachliche Strukturen zu ordnen und diese besser im Gedächtnis zu speichern.<sup>146</sup>

Wie schon in Kapitel 1.4.2 und 2.4. erwähnt, kommt der Prosodie im Sprach- und Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle zu. Gerade durch Melodie und Rhythmus wird die Prosodie des Deutschen hervorgehoben und die sprachtypischen Akzentuierungen

<sup>145</sup> Vgl. Fuchs/ Röber (2006), S. 16.

<sup>146</sup> Vgl. Fuchs/ Röber (2006), S. 16.

durch die Musik verstärkt.<sup>147</sup> Passend zu diesem Punkt sei kurz auf einen Vergleich der Sprachbegabung von Musikern und Nichtmusikern verwiesen.

Die amerikanische Forscherin *Nadine Gaab* hat festgestellt, dass Musiker die einzelnen Laute der gesprochenen Sprache sehr viel besser auseinander halten können als Nicht-Musiker. Beide Gruppen konnten zwar die Phoneme nach Tonhöhe und Lautstärke unterscheiden, wenn es aber um Lautvariationen im Bereich weniger Millisekunden ging, waren die Musiker klar überlegen. Zum Beispiel hörten die Musiker kleinste Unterschiede zwischen Konsonant – Vokalfolgen wie <ga> und <ka>. Dieses präzise Hörverstehen führt laut *Gaab* zu besseren sprachlichen Leistungen der Musiker.<sup>148</sup> Es wird also noch einmal verdeutlicht, wie positiv sich die Musik auf die Sprachentwicklung auswirken kann.

Als letzter, und vielleicht sogar wichtigster Punkt ist dann noch die Freude an der Musik zu nennen. Die Bilder von einer Polonaise tanzenden *Gelben Gruppe* durch den Kindergarten, werden mir noch lange in sehr positiver Erinnerung bleiben. Durch die Musik verbinden sich unterschiedliche Kinder auf vollkommen unkomplizierte Weise und lernen gemeinsam.<sup>149</sup>

Beim abschließenden Blick auf die Gemeinsamkeiten und Verbindungen von Sprache und Musik kann festgehalten werden, dass sich Musik positiv auf den Spracherwerb auswirkt und die Nutzung musikalischer Mittel als Hilfe der Bewusstmachung sprachlicher Strukturen beim Schrifterwerb sehr dienlich sein kann. Im nächsten Kapitel werden die einzelnen Themen der Sprachförderung meiner Lieder aufgezeigt.

#### **5.4. Themen der Sprachförderung bei den ausgewählten Liedern**

Bei einer ersten Sitzung im November 2006 mit Frau Röber, den anderen Studenten und mir wurde im Vorfeld versucht, durch eine geeignete Liedauswahl möglichst viele Probleme der deutschen Sprache in unserem Projekt zu behandeln. Meine Wahl fiel dabei auf die Lieder „Ich wünsche mir“ und „Tierpolonaise“, auf die ich im Folgenden näher eingehen werde.

---

<sup>147</sup> Vgl. Fuchs/ Röber (2006), S. 16.

<sup>148</sup> Vgl. <http://www.wissenschaft.de/wissen/news/259360.html>.

<sup>149</sup> Vgl. Fuchs/ Röber (2006), S. 16.

#### 5.4.1. Sprachförderung bei dem Lied „Tierpolonaise“

In diesem Lied werden das Benennen der Namen der Vokalbuchstaben und die Identifikation der unterschiedlichen „Langvokale“ des Deutschen in Silben gefördert.<sup>150</sup>

Die deutsche Sprache besitzt insgesamt 16 Vokale. Es gibt folglich mehr Vokale in der gesprochenen Sprache als Vokalbuchstaben in der Schrift, ferner stehen die Laute der gesprochenen Sprache und die Buchstaben der geschriebenen Sprache nicht in einer 1:1-Beziehung. Verglichen mit anderen Sprachen (auch im Vergleich zum Albanischen) verfügt das Deutsche über relativ viele Vokale.<sup>151</sup>

Vokale kommen entweder in den unbetonten oder den betonten Silben vor. Bei den unbetonten Silben gibt es entweder einen kurzen a-ähnlichen Laut (den so genannten „Schwa-Laut“) wie er z.B. am Ende von den Wörtern Kinder, Vater oder Bruder zu hören ist. Oder es gibt stattdessen einen ä-ähnlichen Vokal, wie er z.B. am Ende von den Wörtern <Nase>, <Hose> oder <Tasche> vorkommt. Die Vokale der betonten Silbe können auch in zwei Gruppen aufgeteilt werden: die langen, dehnbaren z.B. bei Wörtern wie <Hase>, <Rose>, <Lehne>; und die kurzen, nicht dehnbaren wie z.B. bei Wörtern wie <Kasten>, <Brille> oder <Mücke>.<sup>152</sup>

Bei der in dieser Arbeit beschriebenen Förderung der Kinder wurden nur die langen, dehnbaren Vokale in der betonten Silbe verwendet, da diese gut wahrnehmbar am Ende einer Silbe stehen.

Wie schon unter Kapitel 4 am Beispiel der Unterschiede von albanischer und deutscher Sprache beschrieben, hat jede Sprache ein eigenes Lautsystem. Es unterscheidet sich sowohl in der Art, als auch in der Anzahl der Laute. Das Erlernen und das Aussprechen von Vokalen und Konsonanten, die es in der Erstsprache nicht gibt, sind deswegen natürlich besonders schwierig. Aus diesem Grund ist es außerordentlich wichtig, dass sich die Kinder in den Klang der deutschen Sprache einhören und sie dabei gezielt unterstützt werden.<sup>153</sup>

Alle Kinder, egal welcher Muttersprache, nehmen im Kindergartenalter Wörter und deren Silben noch ganzheitlich wahr. Sie sind nicht in der Lage, die Silbe in ihre Elemente, die Laute, zu gliedern.<sup>154</sup> Sehen kann man dies z.B. an Schreibungen der Kinder, die die

---

<sup>150</sup> Vgl. Fuchs (2005), S. 8.

<sup>151</sup> Vgl. Tophinke (2003), S. 79f.

<sup>152</sup> Vgl. Tophinke (2003), S. 79.

<sup>153</sup> Vgl. Tophinke (2003), S. 80.

<sup>154</sup> Vgl. Tophinke (2003), S. 81.

Wörter teilweise unvollständig wieder geben. Sie schreiben nur die Elemente, die sie schon erfassen können, so dass sie ein Wort wie <LÖWE> vereinfacht mit den Buchstaben <LW> schreiben. Jede der beiden Silben erhält zwar schon einen Buchstaben – <L> steht für die erste, betonte und <W> für die zweite, unbetonte Silbe – die Elemente <Ö> und <E> werden aber noch nicht erfasst.

Hier kann das „Verzaubern“ von Wörtern den Kindern helfen, spielerisch die Elemente der Silben zu entdecken. „Verzaubert“ werden die Wörter, indem in den betonten Silben der Wörter die Vokale ausgetauscht werden, so dass die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Vokale gerichtet wird und es ihnen somit ermöglicht wird, sie als Elemente der Silbe zu begreifen. Ein „Verzaubern“ der Wörter entwickelt auch die Wahrnehmung der Kinder für die Vokale der deutschen Sprache und unterstützt sie darin, ein Gehör für die Laute zu entwickeln. Außerdem lädt es auch zum Mit- und Nachsprechen der Vokale ein, so dass die Kinder auch lernen, die verschiedenen Vokale und Laute artikulatorisch zu unterscheiden.<sup>155</sup>

Das Lied „Tierpolonaise“ macht die Kinder ebenfalls mit den Vokalbuchstaben vertraut. Sie lernen die Buchstaben für diejenigen Vokale kennen, über die wir singen und mit denen wir spielen. Kinder haben großen Spaß und großes Interesse daran, Buchstaben kennen zu lernen, zum Beispiel um ihren Namen selber schreiben zu können. Gerade für die Vorbereitung des Schrifterwerbs ist es hilfreich, wenn die Kinder schon mit dem Prinzip der Symbolisierung von gesprochener Sprache durch Buchstaben vertraut gemacht werden.

In den folgenden Unterkapiteln werde ich kurz auf die Methoden, die ich beim Singen in der Gruppe angewendet habe, eingehen. Die einzelnen Spiele, mit denen ich die Kinder gefördert habe, werde ich zum besseren Verständnis auch erklären und darstellen. Aus dem Grund der Verständlichkeit habe ich mich außerdem dazu entschlossen, einzelne Photos einzufügen.

---

<sup>155</sup> Vgl. Tophinke (2003), S. 81f.

#### 5.4.1.1. Das Singen in der Gruppe

Ich werde das erste Singen beispielhaft etwas ausführlicher behandeln und bei den nachfolgenden Sitzungen nur die wichtigsten Punkte aufzeigen.

Am Anfang der ersten Sitzung in der *Gelben Gruppe* habe ich ein großes Bild des Katers in die Mitte des Stuhlkreises gelegt und die Kindern gefragt, was sie auf dem Bild sehen. Als Antwort kam sofort das Wort <Katze>, weil dieses Tier jedem Kind aus der Gruppe bekannt war. Da in dem Lied „Tierpolonaise“ jedoch von einem Kater gesungen wird, mussten wir erst mal diesen Begriff und den Unterschied zu einer Katze klären.



Während der Einsingphase sollte sich jedes Kind vorstellen, selber ein Kater zu sein und durch den Garten zu schleichen. Ich hatte zu diesem Zweck meine Flöte mitgebracht und spielte die Melodie des Liedes. Immer wenn die Kinder Töne/ Musik hörten, schlichen sie auf allen Vieren im Stuhlkreis umher und wenn ich mit dem Flöten aufhörte, verblieben sie still in ihrer Position. Die Kinder hörten so zum ersten Mal und noch völlig unbewusst die Melodie der „Tierpolonaise“ und wurden durch den Wechsel von Musik und Pause zu einem bewussten Hören aufgefordert.

Nachdem sich alle Kinder wieder auf ihren Platz gesetzt hatten, ermunterte ich sie dazu, mir ganz genau zuzuhören. Ich sang ihnen die erste Strophe des Liedes vor. Im folgenden Verlauf sangen wir die erste Strophe mehrmals durch, damit sich der Text und die Melodie gründlich einprägten. Als nächstes legte ich die „Wo ist der Floh“-CD ein, wir hörten das ganze Lied und tanzten zum Abschluss eine Polonaise.

In den künftigen Sitzungen:

- zeigte ich immer wieder neue Bilder von Tieren und wir sangen die passenden neuen Strophen dazu (siehe Photo).
- sollten die Kinder die Tiere und die dazugehörigen Vokalbuchstaben benennen können.



- wurden einzelne Kinder in Tiere „verwandelt“, indem sie eine Karte mit dem entsprechenden Tier oder Vokalbuchstaben umgehängt bekamen.



- Die Kinder gingen dabei in einer Polonaise durch den Raum und bei jeder Strophe schloss sich das nächste Kind an.
- zeigte ich den Kindern eine Stimmgabel und ließ jedes Kind einzeln den Kammerton „A“ hören und forderte es auf, den Ton nachzusingen.
- legte ich Wert darauf, dass die Kinder auch einmal ohne mich sangen um zu schauen, wie sie alleine singen können.
- legte ich Wert darauf, dass die Kinder auch einmal ganz leise sangen und nicht immer nur „brüllten“ und so laut sangen wie sie konnten.

Das Singen dieses Liedes hat den Kindern der *Gelben Gruppe* sehr viel Spaß gemacht. Durch das häufige Wiederholen der gleichen Textzeilen, nur mit ausgewechselten Vokalen und Tiernamen, konnten sich die Kinder den Text schnell merken und das Lied nach kurzer Zeit singen. Vor allem das Tanzen der „Polonaise“ bereitete ihnen große Freude. Dadurch, dass die Kinder die Tiere selber darstellten und bei der „Polonaise“ nicht ihren Einsatz verpassen wollten, waren alle konzentriert bei der Sache. Der einzige Punkt, der bei der „Tierpolonaise“ noch verbessert werden könnte, wäre das Tempo der Playback-Version. Diese konnte man nur zum Tanzen der Polonaise ohne Text verwenden, da es die Kinder nicht schafften bei dem schnellen Tempo den richtigen Text zu singen.

#### 5.4.1.2. Spielerläuterungen für die Einzelförderung

### Spiel 1: Memory

#### Ziel:

- Identifikation der unterschiedlichen „Langvokale“ des Deutschen in Silben.

#### Spielmaterial:

- Memorykarten (paarweise) → die Anzahl der Karten kann, je nach Schwierigkeitsgrad variiert werden.



#### Abbildungen auf den Spielkarten:

- Boote - Rose
- Rabe - Nase
- Besen - Esel
- Briefe - Biene
- Leiter - Kleider
- Häuser- Kräuter

#### Spielverlauf:

- die Karten werden gemischt und verdeckt auf dem Tisch verteilt.
- die Kinder dürfen immer zwei Karten aufdecken und diese behalten, falls sie zusammen passen.
- Am Ende wird jeweils eine Karte der Pärchen abgegeben.
- die Kinder versuchen nun erneut passende Pärchen aus den verbleibenden Karten zu bilden, indem sie die Kärtchen mit den gleichen Vokalen in der betonten Silbe zueinander sortieren.

#### Beispiele:

- Rose + Boote
- Rabe + Nase

#### Themen der Sprachförderung

- Erlernen und Aussprechen von Vokalen.
- Einhören in die deutsche Sprache.

## Spiel 2: Gezinktes Memory

### Ziel:

- Identifikation der Vokalen <A>, <O> und <E>.

### Spielmaterial:

- Memorykarten (paarweise, in Vokale <A>, <O> und <E> sortiert).

### Spielverlauf:

- Die Karten werden gemischt und verdeckt auf dem Tisch verteilt.
- die Kinder dürfen immer zwei aufdecken, passen sie zusammen, dürfen sie diese behalten. Schnell erkennen die Kinder, dass die Karten mit denselben Buchstaben eher zusammen passen.

### Abbildungen auf den Spielkarten:

- Boote - Rose
- Rabe - Nase
- Besen - Esel
- Briefe - Biene



### Themen der Sprachförderung

- Identifikation der Vokalbuchstaben und Benennen der Namen.

## Spiel 3: Domino

### Ziel:

- Bildung von Wortpaaren mit gleichem Vokal in der betonten Silbe.

### Spielmaterial:

- Dominokarten

### Abbildungen auf den Spielkarten:

- Kater - Ziege
- Puma - Küken
- Käfer - Zebra
- Löwe - Fohlen



**Spielverlauf:**

- die Karten werden an die Mitspieler verteilt.
- ein Kind beginnt und legt eine Karte ab.
- reihum versuchen die Kinder dann eine passende Karte abzulegen.

**Beispiel:**

- Kater + Kater
- Kater + <A>
- Puma + <U>

**Spiel 4: Karten – Zuordne - Spiel****Ziel:**

- Benennen der Namen der Vokalbuchstaben.
- Zuordnung von Vokalbuchstaben zu den passenden Tieren.

**Spielmaterial:**

- Karten mit den Abbildungen:
  - Kater
  - Fohlen
- kleine Karten mit den Abbildungen:
  - <A>
  - <O>

**Spielverlauf:**

- die Kinder benennen die einzelnen Abbildungen auf den Karten und sortieren die Abbildungen der Tiere zu den passenden Abbildungen der Buchstaben.

## Spiel 5: Karten und Tiere verzaubern

### Ziel:

- die Kinder entdecken die Elemente der Silben.

### Spielmaterial:

- Karten mit den Abbildungen:
  - Kater
  - Fohlen
- kleine Karten mit den Abbildungen:
  - <A>
  - <O>
  - <U>
  - <E>



### Spielverlauf:

- ich erzähle den Kindern, dass ich Wörter verzaubern kann. Aus richtigen Wörtern, die eine Bedeutung haben mache ich Quatschwörter, also Wörter, die es nicht gibt und die keine Bedeutung haben.
- Ausgangswörter sind <Kater> und <Fohlen>, die durch Austauschen des Vokals zu <Koter>, <Kuter>, <Fahlen>, <Fehlen> etc...werden.
- auf dem Tisch liegt zuerst die Karte mit der Abbildung <Kater>. Daneben liegt eine Karte mit der Abbildung des Buchstabens <A>. Ich spreche den Kindern das Wort <Kater> vor und rege sie zum Nachsprechen an.
- ich tausche die Karte mit der Abbildung für den Buchstaben <A> mit der für <O> aus und spreche die Verzauberung des Wortes <Kater> (also <Koter>) vor.
- so verfare ich mit den verschiedenen Wörtern und Buchstaben.

## Spiel 6: Angel-Spiel:

### Ziel:

- Bildung von Wortpaaren mit gleichem Vokal in der betonten Silbe.

### Spielmaterial:

- „Aquarium“ und Angel mit einem Magnet
- Karten in Fischform mit Magnet, mit den Abbildungen:

- Gabel - Vogel
- Nadel - Hose
- Nagel - Noten
- Hase - Dosen



### Spielverlauf:

- Die Kinder angeln nacheinander die „Fischkarten“
- Am Ende des Spieles bilden die Kinder Paare aus den geangelten Fischkarten

#### 5.4.2. Sprachförderung bei dem Lied „Ich wünsche mir“

Bei diesem Lied geht es um das Erkennen von Wörtern als Elemente von Sätzen. Dabei wird die Erweiterung von Nominalgruppen links vom Kern durch Adjektive (<ein Hut> <ein kleiner Hut> <ein kleiner bunter Hut>), die Wortabtrennung durch Erweiterungen (<ein Hut> <ein kleiner Hut>) und der Aufbau von Sätzen mit zwei Nominalgruppen, die durch <mit> verbunden sind (<ein Hut mit Federn>) behandelt.<sup>156</sup>

Geschriebene Texte sind in Sätze gegliedert, die durch Satzzeichen abgegrenzt werden. Die Sätze wiederum sind in Elemente/ Wörter<sup>157</sup> gegliedert, zwischen denen sich jeweils eine Leerstelle befindet. In der gesprochenen Sprache ist das völlig anders. Sie ist in phonetischer Hinsicht eine fortlaufende Kette betonter und unbetonter Silben, die durch Sprech- bzw. Atempausen unterbrochen sein kann. Für Kinder ist es deswegen nicht leicht, Wortgrenzen zu erfassen, da sie nicht wissen, wo ein Wort endet und ein neues beginnt.<sup>158</sup>

Durch das spielerische Ersetzen, Verschieben und Einfügen von Elementen lässt sich das Entdecken der Wörter unterstützen. Dies geschieht hier mit Hilfe von Duplosteinen. Jeder Duplostein steht für ein Wort. Die Kinder bilden Sätze aus Wörtern und erkennen, dass Sätze aus Elementen zusammengesetzt werden. Sie spielen mit den Sätzen, indem sie Wörter wegnehmen, austauschen, ergänzen oder deren Reihenfolge verändern. Für die Duplosteine werden verschiedene Farben (hier rot, grün, blau) verwendet, da so sichtbar gemacht wird, dass die Sätze aus unterschiedlichen Wörtern bestehen. Das Symbolisieren der Wörter durch Duplosteine unterschiedlicher Farbe macht den Kindern das Satzmuster des Deutschen sichtbar und fördert ihre spielerische Aneignung. Dabei wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Satzelemente und ihre Anordnung gelenkt und macht sie ihnen bewusst.<sup>159</sup> Mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache können dann vor allem solche Satzmuster geübt werden, die es in der Erstsprache nicht gibt.

Zusätzlich werden die Kinder mit Hilfe der Duplosteine auf die Schrift vorbereitet. Die Kinder erfassen das Prinzip der Symbolisierung von Sprache und die Duplosteine machen

---

<sup>156</sup> Vgl. Fuchs (2005), S. 30

<sup>157</sup> Wörter sind die kleinsten frei beweglichen Einheiten im Satz. Sätze sind durch Spatien gegliedert. Die durch Spatien abgetrennten Sequenzen werden Wörter genannt.

<sup>158</sup> Vgl. Tophinke (2003), S. 14f.

<sup>159</sup> Vgl. Tophinke (2003), S. 15.

den Aufbau von Sätzen aus Elementen / Wörtern für sie sichtbar. Beides sind Aspekte, die für das spätere Schreiben bestimmend sind.

Ein weiterer Punkt, der für die Kinder in der ersten Klasse schwierig ist, ist das Zusammenschreiben von Artikel und Nomen. Häufig schreiben sie beide zusammen und verstehen sie als ein Wort, da sie im Satzzusammenhang oft aufeinander folgen, eine rhythmische Einheit bilden und auch bedeutungsmäßig zusammengehören. Durch bestimmte Spiele (siehe z.B. Kapitel 5.4.2.2. Spiel Nr. 4 und 7) kann eine wichtige vorbereitende Funktion für den Schrifterwerb geschaffen werden, da diese den Kindern zeigen, dass Artikel und Nomen zwei Wörter sind, zwischen die weitere Wörter (hier Adjektivattribute) eingefügt werden können.

Da gerade Adjektivattribute in der Sprache von Kindern bis zur dritten Klasse und speziell von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache eher selten vorkommen, wird ebenfalls das Verwenden dieser geübt.<sup>160</sup>

#### 5.4.2.1. Das Singen in der Gruppe



Dieses Bild lag am Anfang des ersten Singens in der Mitte des Stuhlkreises auf dem Boden und die Kinder sollten erst einmal sammeln, was sie auf dem Bild sehen. Durch das Bild leitete ich dann zu dem eigentlichen Lied „Ich wünsche mir“ über und sang die erste Strophe von dem Floh, der sich einen Hut wünscht.

Zur Verdeutlichung der einzelnen Zeilen <ein Hut>, <ein kleiner Hut> und <ein kleiner bunter Hut> habe ich große Abbildungen dieser Begriffe gebastelt und hielt diese in die Höhe (siehe unten).



<sup>160</sup> Vgl. Tophinke (2003), S. 32.

In den folgenden Sitzungen:

- brachte ich zum Einsingen viele Federn mit, die jedes Kind in die Luft pusten konnte um dann zu beobachten, welche Federn am längsten in der Luft blieben → durch ein gemeinsames Einatmen und Ausatmen auf „f“ sollte versucht werden, den Kindern ihre Atmung bewusst zu machen.
- ergänzten wir immer wieder neue Strophen und sangen von <ein Ball>, <ein Schaf> etc. (siehe Photos)



- bekamen die Kinder verschiedenen Abbildungen und hielten diese hoch, wenn wir von dem passenden Gegenstand sangen.

Während der Zeit, in der dieses Lied eingeübt wurde, kam es auf Grund der Pfingstferien und der vielen Feiertage zu vielen Unterbrechungen und durch einige Geburtstagsfeiern und anderen Aktivitäten in der *Gelben Gruppe* oft zu Ausfällen des gemeinsamen Singens. Infolgedessen war hier ein systematisches Arbeiten leider nicht so möglich, wie ich es mir gewünscht hätte. Trotzdem sangen die Kinder auch dieses Lied gerne.

#### 5.4.2.2. Spielerläuterungen für die Einzelförderung

### Spiel 1: Memory

#### Ziel:

- Bildung von Paaren mit gleichen Bildern.

#### Spielmaterial:

- Memorykarten (paarweise) → die Anzahl der Karten kann, je nach Schwierigkeitsgrad variiert werden.

#### Abbildung auf den Spielkarten:

- ein Rad mit Fähnchen
- ein Hut mit Federn
- ein Ball mit Punkten
- ein Schiff mit Segel
- ein Schaf mit Glöckchen



→ Von jedem Gegenstand gibt es drei Arten:

1. In normaler Größe, einfarbig
2. Eine verkleinerte, einfarbige Abbildung
3. Eine verkleinerte, bunte Abbildung



#### Spielverlauf:

- Die 12 Karten werden gemischt und verdeckt auf dem Tisch verteilt.
- Die Kinder decken immer zwei Karten auf und können diese behalten, falls sie zusammen passen.

## Variation

### Ziel:

- Bildung von Paaren mit jeweils einer „einfachen“ Abbildung und einer ausgeschriebenen Version

### Abbildungen auf den Spielkarten:

- Auf der einen Hälfte der Karten sind ganz normale Abbildungen zu sehen
- Auf der anderen Hälfte sind die Wörter <ein>, <kleiner/ kleines> und <bunter/ buntes> ausgeschrieben (siehe Abbildung)



### Spielverlauf:

- Siehe oben

## Spiel 2: Welche Karten gehören zusammen

### Ziel:

- Die Kinder sollen drei, vom Gegenstand zueinander passende Karten (z.B.: ein Hut; ein kleiner Hut; ein kleiner, bunter Hut) finden und die Unterschiede in Größe und Farbe benennen

### Spielmaterial:

- Die Memorykarten wie oben, jedoch von jedem Paar nur ein Exemplar → die Anzahl der Karten kann, je nach Schwierigkeitsgrad, variiert werden

### Abbildung auf den Spielkarten:

- Siehe Spiel 1: Memory



### **Spiel 3: Wie viele Wörter hat der Satz?**

Dieses Spiel wurde zum Zweck der Anfangserhebung genutzt. Ich wollte mit dem Spiel herausfinden, ob und in wie weit die Kinder Wortgrenzen erkennen konnten.

#### **Ziel:**

- Identifizierung aller Wörter aus einem Satz → Erlernen von Strategien der Segmentierung.

#### **Spielmaterial:**

- 10 hölzerne Spielfiguren
- Von mir vorbereitete Sätze, wie z.B.:
  - Endrit fährt Fahrrad
  - Endrit fährt gerne Fahrrad
  - Endrit fährt gerne Fahrrad nach dem Kindergarten
- ein Ball
- ein kleiner, bunter Ball

#### **Spielverlauf:**

- Den Kindern werden Sätze vorgelesen.
- Sie sollen herausfinden, aus wie vielen Wörtern der Satz besteht und die passende Anzahl an Spielfiguren vor sich auf den Tisch legen.
- Sie versuchen dann, jedem Wort eine Figur zuzuordnen und den Satz noch einmal zu wiederholen.

**Variation:**

Diese Variante wird nicht für die Anfangserhebung verwendet, sondern während der späteren „Sitzungen“ gespielt. Es dient vor allem auch einer Auflockerung der vielen konzentrierten Phasen, da sich die Kinder hier bewegen können.

**Ziel:**

- Identifizierung aller Wörter aus einem Satz → die Kinder erlernen Strategien der Segmentierung

**Spielmaterial:**

- Große Karten mit den Zahlen zwei, drei und vier, die im Raum verteilt werden.
- Vom mir vorbereitete Sätze, wie z.B.:
  - Garip spielt
  - Garip fährt Fahrrad
  - Garip spielt im Kindergarten
  - Ein kleines Haus
  - Ein Haus mit Fenstern

**Spielverlauf:**

- Den Kindern werden Sätze vorgelesen.
- Sie sollen herausfinden, aus wie vielen Wörtern der Satz besteht und zu der Karte mit der passenden Zahl laufen.
- Wenn sie dort angekommen sind, sollen sie versuchen den Satz noch einmal zu wiederholen, und sagen, welche einzelnen Wörter sie hören.

## Spiel 4: Duplo – Lege – Spiel

### Ziel:

- Die Kinder „schreiben“ Nominalgruppen mit verschieden farbigen Steinen
- Sie lernen die Erweiterung von Nominalgruppen links vom Kern durch Adjektive und die Segmentierung von Wörtern kennen

### Spielmaterial:

- verschiedenfarbige Duplosteine: jeweils drei blaue, grüne und rote Steine.
- Kärtchen in denselben Farben.
- Die blauen Duplosteine und Karten symbolisieren das Wort <ein>
- Die grünen Steine und Karten symbolisieren das Wort <Hut>
- Die roten Steine und Karten symbolisieren die Wörter <kleiner/ kleines> und <bunter/ buntes>



**Abbildungen** der Gegenstände, z.B.: <Hut>; <kleiner Hut>; <kleiner, bunter Hut>



### Spielverlauf:

- Ich lege die Abbildung von <ein Hut> (siehe oben links) auf den Tisch und frage die Kinder, was sie sehen.
- Ich lege dann ein Hut mit den Duplosteine vor die Kinder, lese die Wörter vor und zeige dabei immer auf das vorgelesene Wort.
- Kinder lesen die Wörter ebenfalls und zeigen dabei auf das vorgelesene Wort.
- Als nächstes wird die Abbildung <ein kleiner Hut> auf den Tisch gelegt und ein kleiner Hut mit den Duplosteinen „geschrieben“.
- Auch die letzte Abbildung <ein kleiner, bunter Hut> wird auf den Tisch gelegt und ein kleiner bunter Hut „geschrieben“.
- Als letzten Schritt lesen die Kinder noch einmal alles vor.

## Spiel 5: Das Angel – Spiel

### Ziel:

- Die Kinder erkennen, dass Wörter Einheiten sind, die sich durch Operationen (Einschübe) ergeben (z.B. <ein Hut>; <ein kleiner Hut>; <ein kleiner, bunter Hut>)

### Spielmaterial:

- Angel und „Aquarium“
- Karten in Fischform mit den Varianten:
  - Rad mit Fähnchen
  - Hut mit Federn
  - Ball mit Punkten
  - Schiff mit Segel
  - Schaf mit Glöckchen



→ Von jedem Gegenstand gibt es drei Varianten:

1. In normaler Größe, einfarbig
2. Eine verkleinerte, einfarbige Abbildung
3. Eine verkleinerte, bunte Abbildung

### Spielverlauf:

- Die Kinder angeln nacheinander die Fischkarten und benennen die Abbildungen auf ihnen
- Sie versuchen passende Trios zu bilden → für jedes Trio bekommen sie einen Punkt
- Gewonnen hat das Kind mit den meisten Punkten

## Variation

### Ziel:

- Die Kinder können erkennen, aus wie vielen Wörtern die abgebildeten Gegenstände auf den Fischen bestehen → Erlernen von Strategien zur Segmentierung

**Spielmaterial und Abbildungen:** - siehe oben

### Spielverlauf:

- Die Kinder angeln einen Fisch, benennen die Abbildung und geben an, aus wie vielen Wörtern der Gegenstand besteht.

## Spiel 6: Karten zuordnen

### Ziel:

- Die Kinder erkennen, dass Äußerungen durch Operationen in Wörter zu gliedern sind.
- Sie erkennen, dass die Segmentierung grammatischen Regeln folgen kann.
- Sie können geschriebene Wörter richtig den Gegenständen zuordnen.

### Spielmaterial:

Bilder der Gegenstände: <ein Hut>, <ein kleiner Hut>, <ein kleiner bunter Hut>



- Karten mit den Abbildungen: Hut, Fahrrad, Ball, Boot → jeweils wieder <ein Hut>, <ein kleiner Hut>, <ein kleiner, bunter Hut>
- **Karten** mit den Abbildungen Hut, Fahrrad, Ball und Boot, bei denen die Wörter <ein>, <kleiner> und <bunter> ausgeschrieben auf den Karten stehen.



Die Abbildungen sind auf diesen Karten alle gleich groß, damit die Kinder „gezwungen“ sind, auf die Anzahl der Wörter zu schauen, und sich nicht an der Größe des Bildes orientieren können.

### Spielverlauf:

- Auf dem Tisch liegen große Abbildungen von <ein Hut>; <ein kleiner Hut>, <ein kleiner, bunter Hut>
- Die Kinder bekommen eine Karte und sollen diese der richtigen Abbildung zuordnen. Z.B. die Karte <ein kleiner Hut> gehört zu der Abbildung <ein kleiner Hut>.

## **Spiel 7: Treppen bauen:**

### **Ziel:**

- Die Kinder finden und erkennen durch Einfügen Wortgrenzen
- Sie üben die Verwendung von Adjektivattributen und die Erweiterung der Nebengruppe

### **Spielmaterial:**

- Vorlage mit den zu schreibenden Sätzen in den passenden Farben
- 4 Streifen mit dem Satz: <ein kleiner bunter Hut>
- 1 Blatt Papier
- Schere und Kleber



### **Spielverlauf:**

- Die Kinder lesen die Wörter auf der Vorlage
- Sie bekommen die vorbereiteten Satzstreifen und sollen versuchen, die Treppe von der Vorlage „nachzubauen“.
- Durch das Aus- und Abschneiden verschiedener Wörter können die Kinder die Wortgrenzen kennen lernen und herausfinden, wo ein Wort endet und ein neues beginnt
- Die Kinder versuchen als erstes, <ein Hut> aus dem Satzstreifen herauszuschneiden und auf das vorbereitete Blatt zu kleben
- Pro neuer Reihe kommt somit immer ein Wort dazu, so dass am Ende eine Treppe entsteht

## Spiel Nr. 8: Sätze würfeln

### Ziel:

- Die Kinder erkennen den Aufbau von Sätzen mit zwei Nominalgruppen, die durch <mit> verbunden sind, wie zum Beispiel <ein Hut mit Federn>.

### Spielmaterial:

- Ein Würfel mit den Abbildungen für <ein Hut>, <ein bunter Hut>, <ein Ball>, <ein bunter Ball>, <ein Boot> und <ein buntes Boot>.
- Ein Würfel mit den Abbildungen für: <mit Federn>, <mit bunten Federn>, <mit Punkten>, <mit bunten Punkten>, <mit Segeln> und <mit bunten Segeln>.



- Duplosteine (siehe Spiel 4) mit den Wörtern: <ein>, <mit>, <bunter/ buntes>, <bunten>, <Hut>, <Ball>, <Boot>, <Federn>, <Punkten> und <Segeln>.

### Spielverlauf:

- Die Kinder würfeln mit den zwei Würfeln und sagen, was für Abbildungen sie gewürfelt haben
- Nun versuchen sie, die gewürfelten Gegenstände mit den Duplosteinen zu „schreiben“.



→ein bunter Hut



mit bunten Federn

## Spiel Nr. 9: Brettspiel

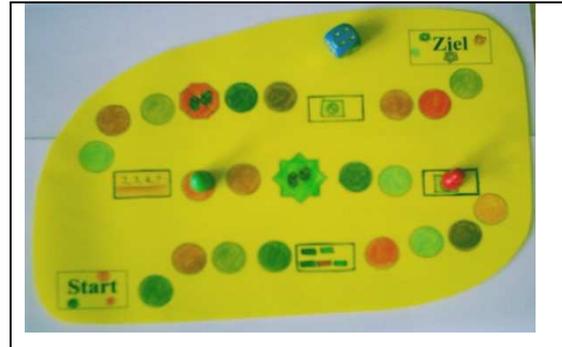
Hier werden noch einmal alle vorher gespielten Spiele in einem Brettspiel zusammengefasst. Durch Würfeln gelangen die Kinder vorwärts und werden mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert, die sie lösen müssen, um zum Ziel zu gelangen.

### Ziel:

- spielerisches Wiederholen der vorherigen Spiele.

### Spielmaterial:

- Spielplan
- Würfel
- Spielfiguren
- das Material von Spiel 3, 4 und 6



### Spielverlauf:

- Ein Spieler beginnt, würfelt und geht die gewürfelte Anzahl mit seiner Spielfigur nach vorne
- Kommt ein Spieler auf ein Ereignisfeld muss er versuchen die Aufgabe richtig zu lösen. Es gibt Aufgaben bei denen gelesen und zugeordnet werden muss (siehe Spiel Nr. 6), Aufgaben bei denen geschrieben werden muss (siehe Spiel Nr. 4) und Aufgaben, bei denen die Anzahl der Wörter von vorgelesenen Sätzen erkannt werden muss (siehe Spiel Nr. 3)
- Hat der Spieler die Aufgabe richtig gelöst, darf er noch einmal würfeln
- Gewonnen hat der Spieler, der als erstes im Ziel ist

## **6. Auswertung und Interpretation der Sprachförderung**

In diesem Kapitel zeige ich anhand der Gesprächsprotokolle der geförderten Kinder, ob und wie sich die Erkenntnisse über das kindliche Sprachwissen und dessen Gebrauch bestätigen und wie die Übungen eine Vorbereitung auf den Schrifterwerb fördern. Aufbauend auf Kapitel 4 „Die Albanische Sprache“ stelle ich dar, ob es den Kindern gelingt, die Strukturen der deutschen Sprache zu begreifen, und wo dabei (vielleicht auch muttersprachlich bedingte) Schwierigkeiten auftreten können. Beginnen werde ich mit den beiden albanischen Jungen Garip und Endrit, bei denen das Lied „Ich wünsche mir“ Ausgangssituation der Sprachförderung war. Danach kommt die Analyse des türkischen Mädchens Clara, deren Sprachförderung auf dem Lied „Tierpolonaise“ basiert. Der Verlauf der Arbeit orientierte sich an verschiedenen, selbst hergestellten Materialien, deren Aufbau und Erläuterungen in Kapitel 5.4. zu finden sind.

### **6.1. Die Sitzungen mit Garip**

#### **6.1.1. Ausgangssituation von Garip**

Garip, am 9.10.2000 in Deutschland geboren, war zu Beginn des Projekts fünf Jahre alt. Seine beiden Eltern stammen aus dem Kosovo und die ganze Familie (Garip hat noch einen älteren Bruder) lebt seit etwa acht Jahren in Deutschland. Der Vater von Garip spricht laut Frau Hartmann gut Deutsch, so dass es mit ihm fast keine Verständigungsprobleme gibt. Die Mutter spricht hingegen nur Albanisch. Zwar besuchte sie in der Kita einen, von der PH-Freiburg initiierten, Deutschkurs für Mütter, den sie jedoch ziemlich schnell wieder abbrach. Zu Hause wird, aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse der Mutter, fast ausschließlich die Muttersprache Albanisch gesprochen. Garip redet höchstens mit seinem Bruder und seinem Vater gelegentlich deutsch.

In der Kita spricht Garip hingegen ausschließlich Deutsch. Da er erst im nächsten Jahr in die Schule kommt, hat er hier noch ein ganzes Jahr Zeit, seine Deutschkenntnisse zu verbessern, um dann beim Schuleintritt keine signifikanten Nachteile gegenüber den deutschen Kindern zu haben.

### 6.1.2. Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle

Bereits während der ersten Sitzung stellte ich fest, dass Garip schon über gute Deutschkenntnisse verfügt. Er konnte sich verständlich ausdrücken und besaß einen relativ großen deutschen Wortschatz. Seine Aussprache deutscher Wörter war meines Erachtens nicht auffällig. Einzig das Aussprechen der Buchstabenkombination <ch> bereitete ihm kleine Probleme. Wörter wie <ich >, <mich> oder <dich> sprach er nicht korrekt [iç], [diç], [miç] aus, sondern artikulierte sie [iʃ], [diʃ] und [miʃ̃]. Da er jedoch auch ab und zu statt [das] [daʃ] sagte, muss dies nicht damit zusammenhängen, dass es im Albanischen die Buchstabenkombination <ch> nicht gibt (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3.2.), sondern könnte auch auf einen kleinen Sprachfehler hindeuten.

Ein weiterer Sprachfehler fiel mir auf, als er bei unserer ersten Sitzung seine Memorykarten mit den Nummern dreizehn, vierzehn, fünfzehn und sechzehn zählte. So sprach er <sechzehn> beispielsweise [zɛçsɛ:n] aus. Garip hat noch leichte Schwierigkeiten, die Buchstabenkombination [ts] zu artikulieren. Dies kann damit begründet werden, dass das <z> im Albanischen [z], also wie ein stimmhaftes <s> ausgesprochen wird und die Kombination [ts] in der albanischen Sprache nicht existiert, er sie also erst erlernen muss. Im Großen und Ganzen ist jedoch festzuhalten, dass seine Aussprache gut ist und er über ein großes lexikalisches Repertoire verfügt. Zu erkennen ist der umfassende Wortschatz darin, dass Garip bei der Benennung der Abbildungen auf den Spielkarten keinerlei Probleme hatte, und auch das Wörter wie <Stützräder>, das meiner Meinung nach schon auf einen größeren Wortschatz hindeutet, verwendete.

Vor der ersten Sitzung war es zunächst nötig, die sprachlichen Fähigkeiten von Garip zu testen und zu prüfen wo er noch Hilfe benötigte. Aus diesem Grund haben wir zu Beginn ein Memory gespielt, bei dem es darauf ankam, zwischen drei Aussagen zu Gegenständen zu unterscheiden (vgl. Spiel 1: alle folgenden Spielerklärungen sind unter Kapitel 5.4.2.2. zu finden). Schnell wurde klar, dass Garip mit dem Benennen der Gegenstände keine Schwierigkeiten hatte und sogar schon die Präposition <mit> kannte und diese zum Verbinden von Satzgliedern korrekt einsetzte.

| <b>Garip</b>                 | <b>Nadia</b>     | <b>Bemerkungen</b> |
|------------------------------|------------------|--------------------|
| <Ein Fahrrad mit eine Fahne> | Klasse. Und das? |                    |
| <Ein Hut mit Federn>         | Und das?         |                    |
| <Ein Boot mit eine Fahne>    | Klasse.          |                    |

vgl. Protokoll Garip vom 03.03.06

An Hand der letzten Äußerung <Ein Boot mit eine Fahne> kann man sehen, dass ihm die Grammatik (hier z.B. die richtige Benutzung unbestimmter Artikel) noch Probleme bereitete, bzw. ihm durch die seltene Benutzung der deutschen Sprache zu Hause diese Unterschiede am Ende von Wörtern der deutschen Sprache gar nicht bewusst waren. Weitere Beispiele lassen sich anführen:

| <b>Endrit</b> | <b>Garip</b>                                    | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|---------------|---|--|--|
|               | Ich hab einen geschnappt. <Ein bunter Fahrrad>. | Und das ist auch noch klein. Wir sagen: <ein kleines, buntes Fahrrad>, ja? | G. angelt einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleines, buntes Fahrrad>. |

vgl. Protokoll Garip/ Endrit vom 10.03.06

| <b>Endrit</b> | <b>Garip</b>        | <b>Nadia</b>                  | <b>Bemerkungen</b>  |
|---------------|---------------------|-------------------------------|---|
|               | <Ein kleiner Boot>. | Wir sagen <ein kleines Boot>. | G. hat einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleines Boot> geangelt. |

vgl. Protokoll Garip/ Endrit vom 10.03.06

In den folgenden Sitzungen trat dieses Problem immer seltener auf:

| <b>Garip</b>                   | <b>Nadia</b>                      | <b>Bemerkungen</b>  |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|
| <ein Boot>. <ein bunter Boot>. | Und das Boot ist auch noch klein. | G. angelt einen Fisch mit der Abbildung <ein kleines, buntes Boot>. |
| <ein kleines, bunter Boot>.    |                                   |   |

vgl. Protokoll Garip vom 28.04.06

|                     |  |  |
|---------------------|--|--|
|                     | Was steht da jetzt?                    |  |
| <ein kleines Ball>. | Ja, aber das heißt <ein kleiner Ball>. |  |

vgl. Protokoll Garip vom 05.05.06

Um dann ab dem 05.05.06 gar nicht mehr aufzutreten.

Zu Beginn des Memoryspiels konnte Garip die verschiedenen Arten der einzelnen Gegenstände noch nicht gut auseinander halten. Am unteren Beispiel erkennt man, dass ihm eine Unterscheidung der Abbildungen noch nicht auf Anhieb gelang.

| <b>Garip</b> | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>                      |
|--------------|--|---|
| Noch eins?   | Ja.  | G. deckt <ein kleiner, bunter Hut> auf. |
|              | Passt das denn zusammen?                             | G. deckt <ein kleiner Hut> auf.         |
| Ja.          | Aber, wenn du sie dir ganz genau anguckst?           |   |
| Passen die.  | Siehst du da nicht einen Unterschied?                |   |
| Doch.        | Und was siehst du?                                   |   |
| Zwei Hüte.   | Ja. Aber guck mal. Der ist ganz weiß, oder? Und der? |   |
| Mit Farben.  | Also passen sie doch nicht ganz zusammen.            |   |
| Ja.          |  |   |

vgl. Protokoll Garip vom 03.03.06

Auch im nächsten Spiel (vgl. Spiel 2) konnten diese Unsicherheiten teilweise noch beobachtet werden. Nach den anfänglichen Problemen hatte er im Verlauf der nächsten Sitzungen mit dem Unterscheiden jedoch keine Schwierigkeiten mehr. Er hatte verstanden, dass die Abbildungen nach zwei Kriterien (Größe und Farbe) unterschieden werden mussten.

Das nächste Spiel (vgl. Spiel Nr. 3) sollte dazu dienen, herauszufinden, ob und inwieweit Garip schon Wortgrenzen erkennen konnte. Anhand der unteren Beispiele kann man sehen, dass ihm dies noch in keinster Weise möglich war.

| <b>Garip</b> | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>                              |
|--------------|---|---|
|              | Für jedes Wort kannst du einen Stein nehmen. <Garip fährt Fahrrad>. |   |
| Ja.          | Was meinst du, wie viel Steine brauchst du da?                      | G. nimmt einen Stein, zeigt aber zwei Finger.   |
| Eins.        | Gerade hast du noch zwei gezeigt. Noch mal. <Garip fährt Fahrrad>.  | G. zeigt jetzt auch nur noch einen Finger hoch. |
| Eins.        |   |   |

vgl. Protokoll Garip vom 03.03.06

| <b>Garip</b>                         | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>  |
|--------------------------------------|---|---|
|                                      | Und wenn ich sage: <Ball mit Punkten>. Wie viele Steine brauchst du dann? |   |
| Zwei.                                | Brauchst du dann zwei oder drei Steine? <Ball mit Punkten>.               | G. zeigt zwei Finger hoch, stellt aber drei Figuren vor sich auf den Tisch. |
| Mit bunten?                          | Ja, wenn ich jetzt sage: <Ball mit bunten Punkten>?                       | G. hält drei Finger in die Luft.  |
| Passt mit zu drei. Eins, zwei, drei. |   |   |

vgl. Protokoll Garip vom 03.03.06

Das Ergebnis überrascht nicht und wurde in dieser Form auch erwartet, da Garip bis jetzt noch keine Gelegenheit bekommen hatte, Wörter als Elemente von Sätzen, z.B. mit Hilfe der Duplosteine, zu entdecken. So hatte er noch gar nicht die Möglichkeit gehabt, sich Wortgrenzen bewusst zu sein und diese zu erkennen. Nachdem wir in den nächsten Sitzungen mit den Duplosteinen gearbeitet hatten, konnte man feststellen, dass es Garip zunehmend leichter fiel, Wortgrenzen zu erfassen.

| <b>Garip</b>                  | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>                                  |
|-------------------------------|---|---|
| Wo passt das?                 | [...] Ich habe <ein kleines, buntes Schaf>.<br>Wie viele Wörter sind das? |   |
| Vier Wörter.                  | Super. Dann legen wir das zu der Zahl vier.                               |   |
| <Ein Ball>.                   | Wie viele Wörter?   | G. angelt einen Fisch mit der Abbildung <ein Ball>. |
| Drei, nein zwei. Zwei Wörter. |   |   |

vgl. Protokoll Garip vom 28.04.06

Trotzdem gab es immer wieder Momente, in denen Garip unsicher wirkte und sich selber Erklärungen für die Anzahl der Wörter suchte. Sehr schön zeigt dies folgendes Beispiel:

| <b>Garip</b>  | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|---|--|--|
|   | Ich habe <ein kleiner Hut>. Was meinst du wie viele Wörter das sind? | Ich angle einen Fisch mit der Abbildung <ein kleiner Hut>.   |
| Ein Wort. Nein, drei Wort. Das hat drei Federn, deswegen. |  | G. zeigt auf die drei Federn. Für ihn sind sie eine Erklärung, dass er auf drei Wörter gekommen ist. |

vgl. Protokoll Garip 28.04.06

Deswegen waren bei einem nächsten Spiel (vgl. Spiel Nr. 6) nicht nur die Abbildungen auf den Karten zu sehen, sondern es waren zum ersten Mal die Wörter auf den Karten ausgeschrieben. Garip bekam nun also die Möglichkeit festzustellen, dass die Abbildungen aus einer unterschiedlichen Anzahl von Wörtern bestehen. Es entstand ein erster Punkt zur Analysefähigkeit der Wortanzahl. An nachstehenden Protokollausschnitten lässt sich belegen, dass Garip verstanden hat, dass die Abbildungen auf den Karten aus einer unterschiedlichen Anzahl von Wörtern bestehen und er beim Unterscheiden der Karten auf diese Anzahl achten muss.

| <b>Garip</b>               | <b>Nadia</b>                                      | <b>Bemerkungen</b>   |
|----------------------------|---|--|
|                            | Schau mal. Ich habe hier geschrieben <ein> <Hut>? | Ich zeige auf die Karte <ein Hut>.                                 |
| <ein Hut>.                 | Zu welchem Bild musst du diese Karte jetzt legen? |  |
| Hier.                      |   | G. legt die Karte auf die Abbildung von <ein Hut>.                 |
|                            | Und dann kommt hier <ein kleiner Hut>.            | Ich zeige auf die Karte <ein kleiner Hut>.                         |
| Hier.                      |   | G. legt die Karte auf die Abbildung von <ein kleiner Hut>.         |
|                            | Und was ist dann das?                             | Ich zeige auf die Karte <ein kleiner, bunter Hut>.                 |
| <ein kleiner, bunter Hut>. |   | G. legt die Karte auf die Abbildung von <ein kleiner, bunter Hut>. |

vgl. Protokoll Garip vom 16.03.06

| <b>Garip</b>                            | <b>Nadia</b> | <b>Bemerkungen</b>   |
|---|--------------|--|
| Das Boot kommt da hin.                  | Genau.       | G. legt es zu der Abbildung <ein Hut>.   |
| Das <kleine Boot> kommt bei des.        |              | G. nimmt die Karte <ein kleines Boot> und legt sie zu der Abbildung <ein kleiner Hut>.                 |
| Das <kleine, bunte Boot> kommt bei des. |              | G. nimmt die Karte <ein kleines, buntes Boot> und legt sie zu der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut>. |

vgl. Protokoll Garip vom 16.03.06

Am Anfang der zweiten Sitzung wurden zum ersten Mal die Duplosteine zur Sprachförderung eingeführt. Es ist hinzuzufügen, dass dies die einzige Sitzung war, bei der Garip und Endrit gemeinsam teilnahmen. Da sich die beiden Kinder jedoch gegenseitig immer wieder ablenkten, arbeitete ich danach wieder mit beiden Kindern separat.

Zum Einstieg zeigte ich Garip eine Abbildung von <ein Hut> (vgl. Spiel Nr. 4). Dazu nahm ich erst den blauen Duplostein mit der Karte <ein>, sagte dazu <ein> und nahm dann den grünen Duplostein mit dem Wort <Hut> und sagte dazu <Hut>. Durch die Duplosteine wurde den Kindern die Möglichkeit gegeben, etwas Besonderes zu erfahren, was normalerweise erst durch den Schrifterwerb möglich ist: Das Lesen und Schreiben von Sätzen.

Garip konnte mir die Wörter schnell selbstständig „vorlesen“ und zeigte bei jedem Wort auf den richtigen Stein.

| <b>Endrit</b> | <b>Garip</b>               | <b>Nadia</b>                             | <b>Bemerkungen</b>  |
|---------------|----------------------------|--|---|
|               | <Ein kleiner, bunter Hut>. | Klasse. Seht ihr, so einfach geht lesen. | G. liest als erster und zeigt bei jedem Wort auf den richtigen Stein. |

vgl. Protokoll Garip/ Endrit 10.03.06

Beim Schreiben der Sätze hatte er dagegen mehr Schwierigkeiten. An manchen Tagen konnte er ohne Probleme zwischen den einzelnen Farben der Duplosteine unterscheiden und sie den richtigen Wörtern zuordnen:

| <b>Garip</b> | <b>Nadia</b>                         | <b>Bemerkungen</b>                                      |
|--------------|--------------------------------------|---|
|              | Weißt du noch welches der <Hut> war? |   |
| Des.         |                                      | G. zeigt auf die grünen Duplosteine mit dem Wort <Hut>. |

vgl. Protokoll Garip vom 16.03.06

| <b>Garip</b>       | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|--------------------|--|--|
|                    | Ja. Und was brauchst du noch? Du brauchst von jeder Farbe einen Stein. Einen blauen, einen roten und einen grünen. | G. zeigt auf <Hut>.  |
|                    | Und was steht da jetzt?  | G. nimmt zu dem Wort <Hut> noch die Wörter <ein> und <kleiner> und legt sie in der richtigen Reihenfolge vor sich auf den Tisch. |
| <ein kleiner Hut>. | Genau richtig. Da hast du ganz alleine etwas geschrieben.  |  |

vgl. Protokoll Garip vom 16.03.06

Auf der anderen Seite gab es immer wieder Situationen, bei denen man gesehen hat, dass er doch noch einige Schwierigkeiten mit dem Unterscheiden der Duplosteine hat. Es kam z.B. vor, dass er zweimal das Wort <Hut> nebeneinander legte und dazu <ein kleiner Hut> sagte, oder dass er nach der Aufforderung <ein kleiner Hut> zu schreiben, das Wort <kleiner> rechts neben das Wort <Hut> legte. Das kommende Beispiel verdeutlicht diese Probleme noch einmal:

| <b>Garip</b>     | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>  |
|------------------|--|---|
| Und jetzt kommt? | Jetzt kommt noch <ein kleiner, bunter Hut>.            |   |
|                  | Du fängst immer mit <ein> an. Welcher Stein ist <ein>? | G. hat Schwierigkeiten mit dem Merken der verschiedenen Farben und der dazugehörigen Wörter. Er hat noch nicht bemerkt, dass der blaue Stein mit dem Wort <ein> immer an den Anfang kommt und der |

|             |   |  |
|-------------|---|--|
|             |   | grüne Stein mit dem Wort <Hut> immer ans Ende gehört.                                    |
|             | Du kannst ja mal hier oben lesen?                 | Ich zeige auf die erste Reihe.   |
| <ein Hut> . | Welches ist dann das <ein>?                       |  |
| Die beiden. | Ne, nur das Blaue ist <ein>. Das Grüne ist <Hut>. | G. zeigt auf <ein> und auf <Hut>.  |
|             |   | G. nimmt den blauen Stein mit dem Wort <ein> und legt ihn an den Anfang.                 |
| <Hut> .     | <ein>, <bunter> .                                 | G. nimmt den roten Stein mit dem Wort <bunter> und den grünen Stein mit dem Wort <Hut> . |

vgl. Protokoll Garip vom 28.04.06

Garip zeigte vereinzelt immer noch Schwierigkeiten bei der isolierten Wahrnehmung der einzelnen Wörter <ein> und <Hut>, wurde im weiteren Verlauf beim Operieren mit den Duplosteinen jedoch schnell sicherer.

Die Duplosteine als sprachstrukturierende Symbole verdeutlichten Garip durch Austauschproben die Austauschbarkeit der einzelnen Satzelemente. Schon in einer der ersten Sitzungen ereignete sich folgendes:

| <b>Garip</b>                                     | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|--|--|--|
| <ein kleiner, bunter Hut> .                      | Klasse. Erkennst du einen Unterschied zwischen diesen beiden Wörtern hier? | Ich zeige auf den Stein <kleiner> und auf den Stein <bunter> .   |
| Kann man die vertauschen?                        | Welche kann man vertauschen?   |  |
| Das rote von hier. Die kann man vertauschen, ja? | Die beiden kann man vertauschen, da steht ja das gleiche darauf.           | G. zeigt auf die beiden <kleiner> Steine in Reihe zwei und drei.   |
| Oder die.  | Was passiert dann? Versuch mal.  | G. zeigt auf <kleiner> und <bunter> .  |
| Oder mit Magneten einfach machen.                |  | G. vertauscht die beiden Kärtchen <kleiner> und <bunter>, so dass dort steht <ein bunter, kleiner Hut> . |

vgl. Protokoll Garip vom 31.03.06

Garip hatte selbstständig entdeckt, dass man die einzelnen Elemente vertauschen kann.

In einer späteren Sitzung machte ich ihn erneut auf die Möglichkeit des Austauschens aufmerksam. Nachdem wir in den ersten Sitzungen nur mit den Variationen von <ein Hut> arbeiteten, führte ich nach einiger Zeit als neue Karte den <Ball> ein:

| <b>Garip</b>    | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|-----------------|--|--|
|                 | Wir haben vor den Ferien schon von einem Ball gesungen, oder?  |  |
| Ja              | Wenn jetzt hier steht <ein Hut> und ich will aber <ein Ball> schreiben, und diese Karte hier heißt <Ball>, was musst du dann machen? | Ich zeige ihm die Karte mit dem Wort <Ball>.   |
| Das passt hier. | Genau richtig.   | G. nimmt die Karte mit dem Wort <Ball> und tauscht sie mit der Karte mit dem Wort <Hut> aus. |

vgl. Protokoll Garip vom 28.04.06

| <b>Garip</b>               | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>                                     |
|----------------------------|---|--|
|                            | Was steht da?   |  |
| <ein kleiner, bunter Hut>. | Und wenn ich jetzt haben will <ein kleiner, bunter Ball>. | G. vertauscht die Karten <Ball> und <Hut> miteinander. |
| So.                        | Genau richtig.  |  |

vgl. Protokoll Garip vom 28.04.06

Diese Ausschnitte machen deutlich, dass Garip den Vorgang der Austauschbarkeit verstanden hat und er außerdem einen Zusammenhang zwischen den gesprochenen Sätzen und der Symbolisierung durch die Duplosteine herstellen konnte. Ein weiteres Beispiel hierfür:

| <b>Garip</b> | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|--------------|--|--|
|              | Kannst du mir zeigen welches der Stein mit <Ball> ist? |  |
| Hier.        |  | G. zeigt erst auf den Stein mit dem Wort <ein> und dann auf den Stein mit dem Wort <Ball>. |

|                |                               |   |
|----------------|-------------------------------|---|
|                | Gibt es denn noch mehr Bälle? |   |
| Hier und hier. | Genau.                        | G. zeigt auf die Stein mit dem Wort <Ball> in der zweiten Reihe und in der dritten Reihe. |

vgl. Protokoll Garip vom 05.05.06

Garip hat also verstanden, dass auf dem grünen Stein immer das Wort <Ball> oder <Hut> steht. Er konnte alle Steine mit dem Wort <Ball> identifizieren.

Ein weiterer Schritt, um Garip die Darstellung von sprachlichen Strukturen zu verdeutlichen, war das „Treppen bauen“ (vgl. Spiel Nr. 7). Zentrales Element hierbei war die Möglichkeit, selber Sätze zu schreiben und zu lesen. Durch eine regelmäßige Erweiterung der einzelnen Zeilen (Treppen) sollte Garip lernen Sätze zu segmentieren und in eine syntaktisch korrekte Form zu bringen.

Zu Beginn der Übung musste allerdings zunächst geklärt werden, ob Garip die Sätze auf der Vorlage genauso lesen konnte, wie auf den Duplosteinen. Diese Transferleistung bereitete ihm keinerlei Probleme, er las alle drei Zeilen fehlerfrei vor.

Darauf anknüpfend gab ich Garip vier Streifen, auf denen jeweils die Wörter <ein kleiner bunter Hut> oder <ein kleiner bunter Ball> standen und er sollte mittels Ausschneiden und Aufkleben versuchen, dieselben Sätze zu schreiben, wie er sie auf der Vorlage gelesen hatte. Der folgende Protokollauschnitt beweist Garips sprachliches Potential:

| <b>Garip</b>                | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>  |
|-----------------------------|--|---|
|                             | Und wenn du jetzt das hier kleben willst. <ein kleiner Hut>, was brauchst du dann noch für Wörter? |   |
| Das. Das hier und das hier. | Genau. Toll.   | G. zeigt auf <ein> dann auf das schon aufgeklebte <kleiner> und als letztes auf das Wort <Hut> und klebt sie auf. |
|                             | Was steht da jetzt?  |   |
| <ein kleiner Hut>.          | Super.<br>Und jetzt kannst du auch noch <ein kleiner, bunter Hut> schreiben.                       |   |

vgl. Protokoll Garip vom 31.03.06

Garip hatte an diesem Spiel große Freude und war sehr stolz darauf, dass er ganz allein etwas gelesen und geschrieben hatte. Als Erinnerung laminierte ich ihm eins der hergestellten Blätter, so dass er es mit nach Hause nehmen und seinen Eltern zeigen konnte. Unten ist das Ergebnis zu bewundern:



Anhand dieses Beispiels ist zu sehen, dass Garip die Prinzipien der Schrift verstanden hat, indem er von links nach rechts „schrieb“ und Lücken/ Spatien zwischen den Wörtern ließ.

In einer späteren Sitzung sollte Garip – diesmal wieder mit Duplosteinen – Sätze schreiben, ohne dabei auf eine Vorlage zurückgreifen zu können. Wir benutzten dafür Karten mit verschiedenen Abbildungen. Garip sollte diese Abbildungen benennen und dann mit den Duplosteinen schreiben. Es kam also darauf an, sowohl richtig zu lesen als auch richtig zu schreiben. Das anschließende Beispiel zeigt, dass Garip auch diese Aufgabe fehlerfrei meisterte:

| <b>Garip</b>                | <b>Nadia</b>                           | <b>Bemerkungen</b>  |
|-----------------------------|--|---|
|                             | Was heißt das hier?                    |   |
| <ein kleiner, bunter Ball>. | Kannst du das auch schreiben?          | G. nimmt die Steine mit den Wörtern <ein> <bunter> und <kleiner> und legt sie in eine Reihe.          |
|                             | Ist das alles, oder fehlt da noch was? | G. bemerkt sofort, welches Wort noch fehlt und legt den Stein mit dem Wort <Ball> ans Ende der Reihe. |
|                             | Was steht jetzt in der letzten Reihe?  |   |
| <ein kleiner, bunter Ball>. |  | Garip zeigt bei jedem Wort auf den passenden Duplostein.  |

vgl. Protokoll Garip vom 12.05.06

In der abschließenden Sitzung sollte anhand des Symbolwürfels (vgl. Spiel Nr. 8) geprüft werden, ob es Garip möglich ist, noch komplexere Satzstrukturen als zuvor zu erkennen. Es ging um die Verbindung von zwei Nominalgruppen durch die Präposition <mit>. Aus Zeitgründen war es mir leider nicht möglich die gesamte Sitzung zu transkribieren. Ein exemplarisch ausgewähltes Beispiel sollte deswegen reichen, die bemerkenswerten Fortschritte zu verdeutlichen. Garip gelang es, selbstständig zwei Nominalgruppen mit Hilfe der Duplosteine zu schreiben zu lesen und mit der Präposition <mit> zu verbinden.

| <b>Garip</b>                     | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|----------------------------------|--|--|
|                                  |  | Garip würfelt <ein Ball> und <mit bunten Punkten>.   |
|                                  | Was hast du jetzt gewürfelt?   |  |
| <ein Ball> <mit bunten Punkten>. | Genau. Und willst du das jetzt mal schreiben?                                  |  |
| Ja.                              | [...]  | G. nimmt als erstes den Duplostein mit dem Wort <ein> und dann den Stein mit dem Wort <Ball>.  |
| <ein Ball>.                      |  | G. zeigt beim Lesen auf die richtigen Wörter.  |
|                                  | Und was brauchst du jetzt, wenn du noch <mit bunten Punkten> schreiben willst? | G. nimmt erst den Stein mit dem Wort <Punkten> und legt ihn neben das Wort <Ball>, so dass der Satz: <ein> <Ball> <Punkten> entsteht. Als nächstes nimmt er den blauen Stein mit dem Wort <mit> und legt den Stein erst ans Ende des Satzes und dann mit meiner Hilfe zwischen <Ball> und <Punkten>. |
| <Ein Ball mit Punkten>.          |  | G. zeigt beim Vorlesen wieder auf die richtigen Wörter.  |
|                                  |  | G. nimmt nun den Stein mit dem Wort <bunten> und legt ihn ans Ende des Satzes.   |
|                                  | <Ein Ball mit Punkten bunten>. Ist das denn richtig?                           | Ich zeige beim Lesen auf die Wörter.   |
| Nein.                            |  | E. bemerkt, dass die Stellung der Wörter noch nicht korrekt ist.   |

|                                    |   |   |
|------------------------------------|---|---|
|                                    | Dann hör mal zu, wo das Wort <bunter> dazwischen gehört. <Ein> <Ball> <mit> <bunten> <Punkten>. Was meinst du, wo das Wort dazwischen muss. | Ich zeige beim Lesen immer auf das passende Wort und nehme meinen Finger zur Seite, wenn das Wort <bunten> kam. |
| Da. <Ein Ball mit bunten Punkten>. | Super.  | G. schiebt das Wort <bunten> an die richtige Stelle. Er zeigt beim Vorlesen wieder auf die richtigen Wörter.    |

Protokoll Garip, vom 16.06.06

An diesem Beispiel kann man sehen, dass Garip bereits in der Lage war, die Wortgrenzen zu erkennen, da er das Wort <bunten>, nachdem ich ihm den Satz vorgelesen hatte, an die richtige Stelle platzierte.

Auch bei dem nächsten zu schreibenden Satz, zeigte er viel von seinem Können. Er konnte mir sagen, welches Wort als erstes kommt (das Wort <ein>), wusste, dass das Wort <Schiff> auf einen grünen Duplostein gehörte und legte das Wort <mit> an die richtige Stelle. Kurz zusammengefasst: Garip gelang es Wörter als isolierte Elemente von Sätzen zu erkennen.

### 6.1.3. Ergebnisse der Sprachförderung bei Garip

Garip hat im Laufe unserer gemeinsamen Sitzungen einige bemerkenswerte Lernfortschritte gezeigt. Zunächst hat er überraschend schnell gelernt Sprache zu betrachten, mit ihr zu spielen und mit ihr zu operieren.

Durch das spielerische Ersetzen, Verschieben und Einfügen von Elementen hat Garip gelernt, dass Sätze aus kleineren Einheiten – den Wörtern – bestehen. Hierdurch war es ihm nach einigen Übungseinheiten möglich, mit den Duplosteinen selbst Sätze zu schreiben und sie zu lesen. Außerdem hat er verstanden, dass die Duplosteine den Prinzipien der Schrift (von links nach rechts und Spatien zwischen den Wörtern) entsprechen.

Garip fiel es durch das Experimentieren mit den Duplosteinen zudem wesentlich leichter, Wortgrenzen zu erkennen und zu benennen. Außerdem entdeckte er durch die verschiedenen Farben der Duplosteine auch die Satzmuster des Deutschen. Ein gar nicht geplantes, aber trotzdem sehr erfreuliches Ergebnis der Förderstunden war es auch, dass er unbewusst den Gebrauch richtiger grammatischer Strukturen (richtiger Gebrauch unbestimmter Artikel; Flexionsendungen) geübt und verbessert hat.

Da die Aussprache von Garip zu Beginn unserer Sitzungen schon sehr gut war, konnte man hier keine großen Unterschiede erkennen. Das Problem mit der Aussprache des [ç]-Lautes, war ab und zu immer noch zu hören. Ich werde den Erzieherinnen vorschlagen, an diesem Problem weiter zu arbeiten und vielleicht auch einen Logopäden hinzuzuziehen.

Durch die Symbolisierung mit Hilfe der Duplosteine ist eine Bewusstwerdung der Einheiten der Wörter erreicht, was ihm im Schriftspracherwerbsprozess von großem Nutzen sein wird.

## **6.2. Die Sitzungen mit Endrit**

### **6.2.1. Ausgangssituation bei Endrit**

Endrit wurde am 12.05.2000 im Kosovo geboren. Sein Vater lebte bereits vor seiner Geburt einige Jahre in Deutschland, kehrte kurzfristig in den Kosovo zurück, um dann vor ca. 7 Jahren mit der ganzen Familie nach Deutschland zu immigrieren.

Endrits Vater kann sich auf Deutsch verständigen, verfügt jedoch über keinen großen Wortschatz und spricht schlechter Deutsch als sein Sohn. Die Mutter von Endrit spricht gar kein Deutsch. Auch sie besuchte den Deutschkurs für Mütter, brach ihn aber ebenfalls frühzeitig ab. Frau Hartmann äußerte die Vermutung, dass die Männer der Frauen Angst haben, dass sie zu selbstständig werden könnten und dann nicht mehr nur für die Familie da sein würden.

Bei Endrit zu Hause wird ausschließlich Albanisch geredet. Nur mit seinen beiden Brüdern (der eine ist älter, der andere jünger) spricht er auch Deutsch. Kritisch sei anzumerken, dass sowohl in Garips als auch in Endrits Familie männliche Familienmitglieder über akzeptable Deutschkenntnisse verfügen, die weiblichen Mitglieder sich jedoch immer nur in ihrer Muttersprache verständigen und unterhalten.

Die Kita Violett ist der einzige Ort, wo Endrit regelmäßig mit der deutschen Sprache in Kontakt kommt. Als wir mit unseren Sitzungen begannen, war Endrit fünf Jahre alt, wurde dann im Verlauf der Förderzeit sechs. Endrit kommt in diesem Jahr in die Schule.

### **6.2.2. Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle**

Als ich das erste Mal mit Endrit sprach, stellte ich fest, dass er schon über gute Deutschkenntnisse verfügte. Er sprach zwar in kurzen Sätzen und gab immer sehr knappe Antworten, konnte sich aber zu jeder Zeit verständlich machen.

Endrit hatte teilweise Probleme mit dem Konjugieren der Verben. Während einer Sitzung, bei der es darum ging Wörter auszuschneiden und aufzukleben sagte er zum Beispiel: „*Gell, das hab ich nicht abgeschneidet?*“ (vgl. Protokoll Endrit vom 31.03.06). Ihm war noch nicht genau klar, wie das Partizip II gebildet wurde.

Die grammatischen Strukturen der deutschen Sprache zu verstehen, sie richtig zu benutzen und zu gebrauchen, erfordert täglichen, selbstverständlichen Umgang mit deutscher Sprache. Allein im Kindergarten deutsch zu sprechen kann nicht ausreichen. Da in Endrits

häuslichem Umfeld fast ausschließlich in der Erstsprache gesprochen wird, bekommt er nicht die Chance, das Deutsche richtig zu lernen.

Interessant war, dass mir Endrit in der ersten Sitzung sagte, dass er schon seinen Namen schreiben kann:

Ich kann auch meinen Namen schreiben. [ʔe:][n:][dɔ][rə][ʔi:][tʰ]

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

Endrit kannte also schon einige Buchstaben und konnte seinen Namen mit den richtigen Buchstaben schreiben. In späteren Sitzungen fiel auf, dass er mir, wenn ich ihn bat, mir z.B. <ein Hut> vorzulesen, gelegentlich nur die einzelnen Buchstaben vorlas und nicht das ganze Wort. Für ihn ist in diesen Momenten, Lesen ein Aneinanderreihen von einzelnen Buchstaben.

| <b>Endrit</b>              | <b>Garip</b> | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>  |
|----------------------------|--------------|---|---|
|                            |              | Hier ist <ein Hut><br>Liest das mal einer<br>von euch?  | [...]   |
| [ʔe:] [ʔi:]                |              |   | E. versucht die<br>einzelnen Buchstaben<br>zu lesen.        |
|                            |              | Ihr braucht gar nicht<br>jeden Buchstaben zu<br>lesen. Ihr könnt <ein<br>Hut> lesen. Jetzt<br>wisst ihr ja, was<br>darauf ist.<br>[...] |   |
| [ʔe:] [ʔi:] [n:]<br><Hut>. |              | Sag nur: <ein Hut>.   | E. versucht immer<br>noch, einzelne<br>Buchstaben zu lesen. |

vgl. Protokoll Endrit/ Garip vom 10.03.06

Ein Ziel der Förderung sollte aus diesem Grund sein, dass Endrit die Wörter in ganzen Silben liest um somit besser auf den Schrifterwerb vorbereitet zu werden. Das einzelne Buchstaben lesen trat nur noch einmal in einer späteren Sitzung auf, in der er sich meinem Gefühl nach auch nicht richtig konzentrierte (vgl. Protokoll Endrit vom 31.03.06).

Endrit konnte mir in der ersten Sitzung alle vorgelegten Begriffe benennen (vgl. Spiel Nr. 1), benutzte aber nie die Präposition <mit> um die Bilder noch genauer zu beschreiben.

| <b>Endrit</b> | <b>Nadia</b>                             | <b>Bemerkungen</b>  |
|---------------|--|---|
|               | Weißt du, was auf den Bildern ist?       |   |
| <Ball>.       |  | E. deckt die Abbildung für <ein Ball> auf.                                  |
|               | Genau.                                   |   |
| <Ball>.       |  | E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleiner Ball>.                          |
|               | Und gibt's da einen Unterschied?         |   |
| Mmh?          |  | E. schaut sehr konzentriert, ist sich aber nicht sicher, was er sagen soll. |
|               | Guck mal. Das ist <ein Ball>.            | Ich zeige auf die Abbildung für <ein Ball>.                                 |
|               | Und der ist kleiner, oder?               | Ich zeige auf die Abbildung für <ein kleiner Ball>.                         |
| Ja.           |  |   |
|               | Da können wir sagen: <ein kleiner Ball>. |   |

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

Hier kann man sehen, dass er zwar den Begriff <Ball> kannte, die verschiedenen Arten der Bälle jedoch noch nicht auseinander halten konnte.

| <b>Endrit</b>      | <b>Nadia</b>                                 | <b>Bemerkungen</b>  |
|--------------------|--|---|
|                    | Und das hier?                                | Ich zeige auf die Abbildung für <ein Hut>                     |
| Ist <Ein Hut>.     | Und was hat der da dran. Kennst du das auch? |   |
| Ja. Federn.        | Genau. <Ein Hut mit Federn>. Und das da?     | Ich zeige auf die Abbildung für <ein kleines, buntes Schiff>. |
| <Ein buntern Boot> |  |   |

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

Auch hier kann man erkennen, dass er die Begriffe <Hut> und <Federn> kannte, aber keine Verbindung zwischen den Wörtern herstellte.

Wie schon erwähnt, verwendete Endrit in der ersten Sitzung nie das Wort <mit>. Vor der zweiten Sitzung sang ich zum ersten Mal das Lied „Ich wünsche mir“ mit der gelben Gruppe. Endrit kam dort durch das Singen zum ersten Mal unbewusst mit der Verbindung

von zwei Nominalgruppen durch das Wort <mit> in Berührung. Interessanter Weise benutzte er daraufhin in der Einzelförderung bei Spielen (siehe Kapitel 5.4.2.2. z.B. Spiel Nr. 4 oder Spiel Nr. 5), bei denen nur die erste Nominalgruppe <ein kleiner bunter Hut> eine Rolle spielte, immer wieder auch die zweite Nominalgruppe und die Präposition <mit>.

<Ein Hut mit Federn>

vgl. Protokoll Endrit vom 10.03.06

<Ein kleiner Hut mit bunt>

vgl. Protokoll Endrit vom 16.03.06

→ er benutzt das Wort <mit> hier sogar um auszudrücken, dass der Hut bunt ist.

| <b>Endrit</b>   | <b>Nadia</b>                                   | <b>Bemerkungen</b>   |
|---|--|--|
| <Ein Hut mit bunte Federn>. <Ein kleiner Hut mit bunte Federn>. |  |  |
|   | Da sind nur drei Wörter.<br><Ein kleiner Hut>. | Ich zeige bei jedem Wort auf den passenden Duplostein.                 |
| <Ein kleiner Hut>.  |  | E. zeigt auf die richtige Reihe und auf die Wörter, die er ausspricht. |

vgl. Protokoll Endrit vom 31.03.06

Vielleicht hat ihn die musikalische „Verpackung“ des Problems so motiviert, dass er nun möglichst oft versuchte, das Wort <mit> unterzubringen. An dem Beispiel oben kann man aber auch erkennen, dass er es dann wieder schaffte, die gesprochenen Wörter den Duplosteinen zuzuordnen.

Anhand der letzten Äußerung <ein buntern Boot> kann man sehen, dass Endrit, genauso wie Garip, Schwierigkeiten im grammatischen Bereich, besonders mit der Flexion von Wörtern hatte. Wie die folgenden Beispiele zeigen, traten diese Probleme noch häufiger auf:

| <b>Endrit</b>     | <b>Nadia</b> | <b>Bemerkungen</b>  |
|-------------------|--------------|---|
| <Ein bunten Hut>. |              | E. deckt die Abbildung für <ein kleiner, bunter Hut> auf. |

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

| <b>Endrit</b>      | <b>Nadia</b> | <b>Bemerkungen</b>   |
|--------------------|--------------|--|
| <ein buntes Ball>. |              | E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleiner, bunter Ball>. |

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

| <b>Endrit</b>              | <b>Garip</b> | <b>Nadia</b>                           | <b>Bemerkungen</b> |
|----------------------------|--------------|--|--------------------|
| <Ein kleine, bunter Boot>. |              | Das heißt: <Ein kleines, buntes Boot>. |                    |

vgl. Protokoll Endrit/ Garip vom 10.03.06

An diesen Ausschnitten aus verschiedenen Protokollen kann man erkennen, dass Endrit mit dem Flektieren von Adjektiven noch sehr große Probleme hatte. Dies könnte daran liegen, dass es in der albanischen Sprache viele Adjektive gibt, die keine Komparationsformen (Steigerungsformen) besitzen, oder die Steigerung der Adjektive durch den Satzbau deutlich gemacht wird und nicht durch ein Flektieren der Adjektive.<sup>161</sup>

Die beiden nun folgenden Beispiele verdeutlichen dieses Problem und liefern meiner Meinung nach gleichzeitig auch eine mögliche Begründung:

| <b>Endrit</b>                  | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>                                     |
|--------------------------------|--|--|
| <ein kleiner, bunter Fahrrad>. | Das hast du an die richtige Stelle gelegt. Beim Fahrrad heißt es aber <ein kleines, buntes Fahrrad>. | E. legt es zu der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut>. |

vgl. Protokoll Endrit vom 16.03.06

| <b>Endrit</b>               | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b> |
|-----------------------------|---|--------------------|
| <Ein kleiner, bunter Boot>. | Beim Boot heißt es auch <ein kleines, buntes Boot>. |                    |

vgl. Protokoll Endrit vom 16.03.06

Zu Beginn der Sitzung vom 16. März haben wir sehr ausführlich über <ein Hut>, <ein kleiner Hut>, und <ein kleiner bunter Hut> gesprochen. Es könnte sein, dass Endrit aus diesem Grund eine Übergeneralisierung vornahm und auch bei allen folgenden Abbildungen die Adjektive stets auf <er> enden ließ.

<sup>161</sup> vgl. Buchholz (1987), S. 316ff. Hier wird das Beispiel genannt: <i vjetër> <alt>; <nj ë libër më i vjetër> <ein älteres Buch>; <libri më i vjetër> <das älteste Buch>.

Bei den künftigen Sitzungen ließ sich kein linearer Entwicklungsverlauf erkennen: Endrit hatte Phasen, in denen er die Endungen richtig verwendete, aber auch immer wieder Phasen, in denen er (vielleicht auch mangels Motivation) zuvor schon gezeigtes Wissen nicht abrufen konnte. Hierzu noch folgende Protokollausschnitte:

|   |
|---|
| <Ein Hut mit bunte Federn>. <Ein kleiner Hut mit bunte Federn>. |
|---|

vgl. Protokoll Endrit vom 31.03.06

| <b>Endrit</b>                  | <b>Nadia</b>                         | <b>Bemerkungen</b>                                     |
|--------------------------------|--------------------------------------|--|
| <ein Boot>. <ein kleiner Boot> | Ich sehe da aber noch etwas anderes? | E. angelt die Abbildung für <ein kleines, buntes Boot> |
| Ach ja. <ein bunter Boot>      |                                      |  |

vgl. Protokoll Endrit vom 28.04.06

|                            |
|----------------------------|
| <ein kleines, buntes Boot> |
|----------------------------|

vgl. Protokoll Endrit vom 28.04.06

|                             |
|-----------------------------|
| <ein kleines, buntes Schaf> |
|-----------------------------|

vgl. Protokoll Endrit vom 28.04.06

|                            |
|----------------------------|
| <ein kleiner, bunter Ball> |
|----------------------------|

vgl. Protokoll Endrit vom 05.05.06

|                                 |
|---------------------------------|
| <ein kleiner Haus mit Fenstern> |
|---------------------------------|

vgl. Protokoll Endrit vom 05.05.06

In der ersten Sitzung sollte ein Spiel (vgl. Spiel Nr. 3) dazu dienen, herauszufinden, ob und in wie weit Endrit schon Wortgrenzen erkennen konnte. Die folgenden Beispiele zeigen, dass Endrit schon erstaunlich viele Sätze in seine Elemente unterteilen konnte.

| <b>Endrit</b> | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>   |
|---------------|---|--|
|               | Zum Beispiel: Wie viele Wörter hat der Satz <Endrit fährt Fahrrad>? | Ich mache zwischen den Wörtern <Endrit> <fährt> und <Fahrrad> eine kleine Pause von ca. 1 Sekunde, um E. die Möglichkeit zu geben, die einzelnen Wörter zu erkennen. |
| Mmh.          | Meinst du ein Wort? <Endrit fährt Fahrrad>?                         | E. überlegt und nimmt eine Figur.  |
| Drei.         | Das hast du genau richtig gemacht.                                  | E. nimmt noch zwei Figuren dazu.   |

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

| <b>Endrit</b> | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>   |
|---------------|---|--|
|               | Wie viel Wörter hat dann der Satz <Endrit fährt gerne Fahrrad>? |  |
| Mmh, vier.    | Ja, das ist richtig.  | E. nimmt vier Figuren und stellt sie vor sich auf den Tisch. |

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

| <b>Endrit</b> | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>  |
|---------------|--|---|
|               | Jetzt kommt was ganz Schwieriges. Da bin ich mal gespannt. <Endrit fährt gerne Fahrrad nach dem Kindergarten>. |   |
| Sieben.       |  | Die Antwort kommt wie aus der Pistole geschossen. E. antwortet, ohne lange überlegen zu müssen. |
|               | Das ist richtig.   |   |

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

Vor allem bei der letzten Antwort war ich sehr überrascht. Es hätte natürlich sein können, dass Endrit die Wortanzahl nur geraten hat, aber ich hatte das Gefühl, dass er die Antwort wirklich wusste.

Bei den nächsten Sätzen zeigte sich deutlich, dass Endrit doch noch Probleme mit dem Erkennen der Wortgrenzen hatte:

| <b>Endrit</b> | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>    |
|---------------|--|-----------------------|
|               | Wie viel Wörter hat denn der Satz <Ball mit Punkten>?  |                       |
| Zwei?         |  | E. nimmt zwei Steine. |
|               | Und wenn ich jetzt sage: <Kleiner Ball mit kleinen Punkten>?                                   |                       |
| Drei?         |  | E. nimmt drei Steine. |
|               | Und jetzt noch mal etwas ganz schwieriges. <Kleiner, bunter Ball mit kleinen, bunten Punkten>. |                       |
| Sechs?        |  |                       |

vgl. Protokoll Endrit vom 03.03.06

Endrit schien es doch nicht immer möglich zu sein, die Sätze in die einzelnen Elemente zu zerlegen. In späteren Sitzungen erkannte man, dass er darin immer sicherer wurde, obwohl auch hier kein linearer Entwicklungsverlauf gesehen werden konnte.

| <b>Endrit</b>                   | <b>Nadia</b>              | <b>Bemerkungen</b>  |
|---------------------------------|---------------------------|---|
|                                 | Was ist da auf dem Fisch? |   |
| <ein kleiner bunter Hut>. Vier. |                           | E. angelt den Fisch mit der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut> und legt den Fisch zu der Zahl <4>. |

vgl. Protokoll Endrit vom 28.04.06

| <b>Endrit</b>      | <b>Nadia</b>                            | <b>Bemerkungen</b>    |
|--------------------|---|-----------------------|
| <ein kleiner Hut>. | Und wie viele Wörter sind das?          | E. zeigt drei Finger. |
| <ein Schaf>.       | Wie viele Wörter?                       |                       |
| Zwei.              | Genau. Das kannst du schon richtig gut. |                       |

vgl. Protokoll Endrit vom 28.04.06

| <b>Endrit</b>            | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>                      |
|--------------------------|--|---|
| <Ein Haus>.              | Das ist genau richtig.<br>Und jetzt <ein Haus mit Fenstern>. | E. läuft zu der Karte mit der Zahl <2>. |
| <Ein Haus mit Fenstern>. | Super.   | E. läuft zu der Karte mit der Zahl <4>. |

vgl. Protokoll Endrit vom 05.05.06

| <b>Endrit</b>                              | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|--|--|--|
|  | Der erste Satz heißt:<br><Endrit fährt Fahrrad>.<br>Wie viele Wörter hörst du? | Ich spreche die Wörter und Sätze im Folgenden, verständlich und in einem langsamen Tempo, mache aber zwischen den Wörtern keine größeren Sprechpausen. |
| Vier.                                      |  | E. läuft zu der Karte mit der Zahl <4>   |
|  | Kannst du den Satz nochmal sagen.  |  |
| <Endrit> <fährt><br><Fahrrad>. Drei Wörter | Das ist richtig.   |  |

vgl. Protokoll Endrit vom 05.05.06

An diesem Beispiel kann man sehen, dass Endrit, nachdem er sich den Satz vorgesprochen hatte auf das richtige Ergebnis kam. Ihm wurden die Wortgrenzen bei diesem Satz bewusst.

| <b>Endrit</b>            | <b>Garip</b>                           | <b>Nadia</b>                            | <b>Bemerkungen</b>   |
|--------------------------|--|---|--|
| <Ein kleiner Hut>.       | <Ein kleiner Hut>.<br>Kann auch schon. | Ja, ihr könnt das beide schon gut.      | Beide zeigen beim Sprechen auf die richtigen Wörter  |
|                          |  | Und wenn ich jetzt noch den dazu nehme? | Ich nehme den Duplostein mit dem Wort <bunter> dazu und lege ihn zwischen die Wörter <kleiner> und <Hut> |
| Wow, dann sind das vier. |  |   |  |

vgl. Protokoll Endrit/ Garip vom 10.03.06

Hier sieht man, dass Endrit bemerkte, dass der Satz jetzt aus vier Steinen, also vier Wörtern besteht. Durch die Duplosteine wurde ihm die Möglichkeit gegeben, die sprachlichen Strukturen, und somit die Wortgrenzen, besser zu erkennen. Endrit konnte mir die Wörter bei dem Operieren mit den Duplosteinen selbstständig „vorlesen“ und zeigte dabei bei jedem Wort auf den richtigen Stein (siehe Beispiel oben). Auch das Schreiben der einzelnen Wörter klappte oft, obwohl es immer wieder zu kleinen Unsicherheiten kam, was man exemplarisch an dem nun folgenden Ausschnitt erkennen kann:

| <b>Endrit</b>     | <b>Nadia</b>                                      | <b>Bemerkungen</b>   |
|-------------------|---|--|
|                   | Kannst du mir jetzt noch mal <ein Hut> schreiben? |  |
| <ein Hut>.        | Heißt das rote <Hut>?                             | E. nimmt den blauen Stein und sagt <ein>. Er nimmt dann den roten Stein mit dem Wort <kleiner> und sagt dazu <Hut>.              |
| Nein.             | Und jetzt noch mal <ein kleiner Hut>?             | E. tauscht den roten gegen den grünen <Hut> Stein aus.   |
| Eins, zwei, drei. | Überleg noch einmal.                              | E. nimmt den richtigen blauen Stein. Er nimmt dann den grünen <Hut> Stein und als letztes den roten <kleiner> Stein, so dass vor |

|                    |                     |   |
|--------------------|---------------------|---|
|                    |                     | ihm <ein Hut kleiner> steht.  |
| <ein kleiner Hut>. |                     | E. liest <ein> und zeigt auf das Wort <ein>. Er liest <kleiner> und zeigt auf das Wort <Hut> und liest dann <Hut> und zeigt auf das Wort <kleiner>. |
| Nein, falsch.      | Was steht da jetzt? | E. bemerkt seinen Fehler und vertauscht die Wörter <Hut> und <kleiner>, so dass vor ihm <ein kleiner Hut> steht.                                    |

vgl. Protokoll Endrit vom 16.03.06

Hier kann man sehen, dass Endrit schon verstanden hatte, dass die einzelnen Farben der Steine bestimmte Wörter symbolisieren. Nachdem er den Satz vorgelesen hatte, fiel ihm auf, dass die Steine in einer falschen Reihenfolge lagen. Ihm wurde die Symbolisierung in Form von Duplosteinen für die Darstellung sprachlicher Strukturen bewusst.

Für das Erkennen von Wortgrenzen und für die Analysefähigkeit der Wortanzahl spielte ich mit Endrit ebenfalls noch Spiel Nr. 6. Hier waren nicht nur die Abbildungen auf den Karten zu sehen, sondern es waren das erste Mal die Wörter auf den Karten ausgeschrieben. Endrit bekam so die Möglichkeit festzustellen, dass die Abbildungen aus einer unterschiedlichen Anzahl von Wörtern bestehen. An folgenden Protokollausschnitten lässt sich zeigen, dass Endrit verstanden hatte, dass die Abbildungen auf den Karten aus einer unterschiedlichen Anzahl von Wörtern bestanden und er beim Unterscheiden der Karten diese Anzahl berücksichtigen musste.

| <b>Endrit</b> | <b>Nadia</b>       | <b>Bemerkungen</b>  |
|---------------|--------------------|---|
|               | Was ist das?       | Ich zeige auf die Karte <ein Fahrrad>, wobei das <ein> ausgeschrieben ist |
| <ein Fahrrad> | Wo gehört das hin? |   |
| Da            |                    | E. legt die Karte zu der Abbildung <ein Hut>                              |

vgl. Protokoll Endrit vom 16.03.06

| <b>Endrit</b>                 | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>                                    |
|-------------------------------|---|---|
| <ein kleiner, bunter Fahrrad> | Das hast du an die richtige Stelle gelegt. Beim Fahrrad heißt es aber <ein kleines, buntes Fahrrad> | E. legt es zu der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut> |

|                                 |  |  |
|---------------------------------|--|--|
|                                 | Was steht da?                                      | Ich zeige ihm die Karte <ein kleines, buntes Boot>   |
| Das steht ja immer das gleiche. |  | E. zeigt erst auf die Karte <ein kleines, buntes Boot> und dann auf die Karten, die auch drei Wörter vor dem Bild haben. Er hat bemerkt, dass vor dem Bild immer das Gleiche, also <ein kleines/ kleiner, buntes/ bunter> steht. |
| <Ein kleiner, bunter Boot>      | Beim Boot heißt es auch <ein kleines, buntes Boot> |  |

vgl. Protokoll Endrit vom 16.03.06

In einer späteren Sitzung machte ich Endrit beim Operieren mit den Duplosteinen auf die Möglichkeit des Austauschens von verschiedenen Steinen aufmerksam. Durch das Ersetzen und Einfügen von Elementen sollte das Entdecken der Wörter gefördert werden. Endrit sollte lernen, dass Elemente, die sich ersetzen lassen, Wörter sind. Nachdem wir in den ersten Sitzungen nur mit den Variationen von <ein Hut> gearbeitet hatten, führte ich nun als neue Karte den <Ball> ein:

| <b>Endrit</b>      | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>  |
|--------------------|--|---|
|                    | [...]Hier ist die Karte <Ball>. Wo müsstest du die jetzt hinlegen, damit es nicht mehr <ein Hut> sondern <ein Ball> heißt? | Ich gebe E. die Karte mit dem Wort <Ball>   |
|                    | Genau.   | E. vertauscht die grüne Karte mit dem Wort <Hut> mit der Karte mit dem Wort <Ball>. |
|                    | Was steht hier noch?   | Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
| <ein kleiner Hut>. | Sollen wir da auch <ein kleiner Ball> daraus machen?   |   |
| Ja.                |  | E. vertauscht die grüne Karte mit dem Wort <Hut> mit der Karte mit dem Wort <Ball>. |

vgl. Protokoll Endrit vom 28.04.06

Endrit zeigte beim Ersetzen des Wortes <Hut> durch das Wort <Ball> keinerlei Probleme. Er wusste genau, dass der grüne Stein immer das letzte Wort in dem Satz

darstellt und hatte somit verstanden, dass jeder Duplostein für ein Wort steht und diese zusammen einen Satz bilden.

Es ist zu vermuten, dass ihm das Spiel „Treppen bauen“ (vgl. Spiel Nr. 7) auch deswegen viel Spaß bereitete. Das Auseinanderschneiden der Wortstreifen und das darauf folgende Aufkleben der einzelnen Wörter erzeugte bei Endrit ein Bewusstsein für Wortgrenzen. Außerdem erkannte er, dass das Wort <ein> immer an den Anfang und das Wort <Hut> immer ans Ende des Satzes gehörte und dazwischen andere Wörter eingeschoben werden konnten.

| <b>Endrit</b> | <b>Nadia</b>                        | <b>Bemerkungen</b>  |
|---------------|-------------------------------------|---|
|               |                                     | E. schneidet die Streifen so auseinander, dass er <ein>, <kleiner>, <bunter> und <Hut> vor sich liegen hat. |
|               | Was fehlt denn jetzt noch dahinter? | E. klebt <ein kleiner, bunter> auf.   |
| Das.          | Genau.                              | E. zeigt auf <Hut> und klebt ihn auf.   |

vgl. Protokoll Endrit vom 31.03.06

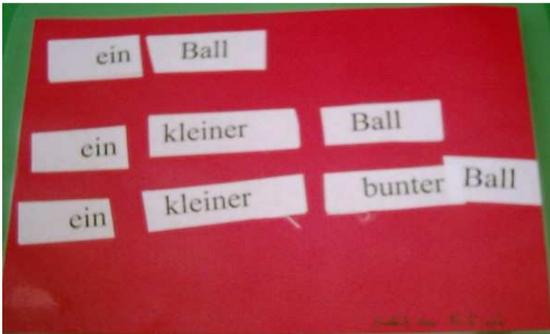
| <b>Endrit</b> | <b>Nadia</b>                         | <b>Bemerkungen</b>   |
|---------------|--------------------------------------|--|
|               | Welches Wort brauchst du als erstes? | E. schneidet das Wort <ein> von dem ersten Streifen ab und klebt es auf. Als nächstes schneidet er das Wort <Ball> ab und klebt es auf das Blatt Papier. |
|               | Was steht da jetzt?                  |  |
| <ein Ball>.   | Genau.                               |  |

vgl. Protokoll Endrit vom 05.05.06

| <b>Endrit</b>   | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>  |
|---|---|---|
|   | Kannst du mir noch mal vorlesen, was du geschrieben hast? |   |
| <ein Ball>.<br><ein kleiner Ball>.<br><ein kleiner, bunter Ball>. | Klasse.   | E. zeigt erst auf Reihe eins, dann auf Reihe zwei und zum Schluss auf Reihe drei. |

vgl. Protokoll Endrit vom 05.05.06

Am letzten Beispiel (ein Foto von dem Original, das er für seine Eltern mit nach Hause nahm, befindet sich unten) sieht man, dass es Endrit möglich war, seine selbst geschriebenen Sätze selbstständig zu lesen. Ein erster großer Schritt in Richtung des Schrifterwerbs war getan.



Durch die Spalten zwischen den Wörtern und die Schreibweise von links nach rechts konnte man außerdem erkennen, dass er die Prinzipien der Schrift verstanden hatte.

### 6.2.3. Ergebnisse der Sprachförderung bei Endrit

Bei der Arbeit mit Endrit konnten einige Lernfortschritte beobachtet werden. Endrit hat durch das Ersetzen, Verschieben und Einfügen von Elementen gelernt, dass Sätze aus kleineren Einheiten – den Wörtern – bestehen. Mit Hilfe dieser Elemente hat er gelernt Sprache zu betrachten und mit ihr zu operieren. Durch das Spielen mit den Duplosteinen wurde Endrit mit dem Prinzip der Symbolisierung der Sprache vertraut, was ihm mehr Sicherheit in der Entscheidung darüber, was ein Wort ist, vermittelte. Dies ist im Schrifterwerb von besonderer Bedeutung, da dort eine systematische Trennung von Wörtern verlangt wird.

Auch wenn Endrit am Anfang erstaunlicherweise schon viele Wortgrenzen erkannte und angeben konnte, wie viele Wörter er hören konnte, wurde schnell klar, dass er doch noch einige Schwierigkeiten hatte. Im Laufe der Sitzungen wurden diese Probleme jedoch immer weniger und Endrit war zum Schluss in der Lage zwischen Zwei-, Drei- und Vierwortsätzen nahezu fehlerfrei zu unterscheiden.

In Bezug auf Endrits Muttersprache zeigte sich, dass er mit der Flexion von Wörtern noch Schwierigkeiten hatte. Vor allem das Flektieren der Adjektive bereitete ihm Probleme, die bis zum Ende unserer Sitzungen auch noch nicht vollständig verschwunden waren. Trotzdem konnte man auch hier deutliche Fortschritte beobachten.

Endrit war es nach einiger Zeit möglich, mit den Duplosteinen selbst Sätze zu schreiben und sie zu lesen. Außerdem hatte er verstanden, dass die Duplosteine den Prinzipien der Schrift (von links nach rechts und Spatien zwischen den Wörtern) entsprachen. Durch die verschiedenen Farben der Duplosteine konnte Endrit außerdem die Satzmuster des Deutschen entdecken und sie sich bewusst machen.

Endrit hat gelernt, Sprache unabhängig von ihrer Bedeutung zu gliedern, was für seinen Schrifterwerbsprozess von großem Nutzen sein wird.

### **6.3. Die Sitzungen mit Clara**

#### **6.3.1. Ausgangssituation von Clara**

Clara wurde am 15.02.2000 in Deutschland geboren, spricht als Muttersprache aber Türkisch. Clara war zu Beginn unserer Arbeit fünf Jahre alt und wurde im späteren Verlauf sechs. Clara kommt noch dieses Jahr in die Schule.

Claras Vater spricht gut Deutsch und hat keinerlei Probleme sich in der deutschen Sprache zu verständigen. Claras Mutter spricht nur wenig Deutsch. Ihr fällt es schwer, sich auf Deutsch zu unterhalten. Interessant ist hier, dass Claras Vater seine Frau immer wieder ermutigt, mehr Deutsch zu sprechen und Deutschkurse zu besuchen. Claras Mutter scheint sich aber in ihrem türkisch sprechenden Umfeld wohl zu fühlen und sieht deswegen keine Notwendigkeit, bessere Deutschkenntnisse zu erwerben. Aus diesem Grund spricht Clara in ihrer Familie auch fast ausschließlich türkisch, damit ihre Mutter alles versteht. Nur mit dem Vater unterhält sie sich teilweise in der deutschen Sprache.

Claras Vater ist außerdem Mitglied im Migrantenausschuss von Freiburg und aus diesem Grund sehr daran interessiert, dass seine Kinder eine bestmögliche Ausbildung erhalten. Er war äußerst froh und auch stolz, dass seine Tochter für die Förderung ausgewählt wurde und hätte es am liebsten gehabt, wenn auch seine zweite Tochter teilgenommen hätte. Leider war das Arbeiten mit Clara teilweise recht schwierig, da sie sehr oft keine Lust hatte, zu jedem Spiel sagte: „Das ist langweilig“ und sich außerdem immer nur über einen kurzen Zeitraum konzentrieren konnte. Aus diesem Grund konnte ich mit ihr auch weniger Sitzungen machen, als mit den beiden Jungen. Trotzdem konnte man auch in diesem Fall Fortschritte feststellen.

#### **6.3.2. Chronologische Betrachtung und Auswertung**

Während unserer ersten Sitzung fiel mir auf, dass Clara zwar akzentfrei Deutsch sprach, ihr aber viele Vokabeln fehlten, von denen ich gedacht hätte, dass sie diese bereits beherrscht. Zum Kennen lernen der Abbildungen mit einem Langvokal in der betonten Silbe spielten wir am Anfang ein Memory (vgl. Kapitel 5.4.1.2. Spiel Nr.1), bei dem Clara Begriffe wie <Leiter>, <Esel>, <Biene> <Rabe> oder <Kräuter> nicht kannte.

| <b>Clara</b> | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|--------------|--|--|
|              | Und was ist das?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Esel>.            |
| Ein Igel.    | Ein Igel? Der ist doch ziemlich klein, oder?                   |  |
| Ja.          | Und was ist das hier? Die machen immer [ʔi:][ʔa:], [ʔi:][ʔa:]. | C. lacht<br>Ich versuche die Geräusche eines Esels nachzumachen. |
| Ein Pferd.   | Nein, das ist ein Esel.  |  |
| Ein Esel.    |  |  |

vgl. Protokoll Clara vom 09.12.05

| <b>Clara</b> | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>                                    |
|--------------|---|---|
|              | Und das hier?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Rabe>. |
| Ein Vogel.   | Ja, aber das ist ein ganz bestimmter Vogel. Das ist ein Rabe. |   |

vgl. Protokoll Clara vom 09.12.05

| <b>Clara</b>         | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>                                    |
|----------------------|--|---|
|                      | Und dann haben wir hier?                                   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Besen> |
| Das kann man putzen. | Genau. Damit kann man putzen. Weißt du auch wie das heißt? | [...]   |
| Nein.                | Das ist ein Besen.   |   |
| Besen.               |  |   |

vgl. Protokoll Clara vom 09.12.05

An diesem Beispiel kann man sehen, dass Clara zwar weiß, wofür man einen Besen braucht, die Bezeichnung für diesen Gegenstand aber nicht kennt.

Clara musste über viele Begriffe länger nachdenken, konnte die meisten jedoch, nachdem wir über sie gesprochen hatten, sich gut merken und in Weiteren auch benennen. Es gab einen Begriff, den sie sehr schnell lernte. Es handelte sich um das Wort <Kleider>. Daran kann man gut sehen, dass Clara die Begriffe, die ihr persönlich wichtig sind, schnell lernen und bezeichnen konnte. Dagegen hatte sie bei anderen Begriffen, wie z.B. den Tierbezeichnungen <Esel> und <Rabe> Schwierigkeiten. Vielleicht lässt sich das damit erklären, dass dies spezielle Tiere waren, mit denen sie in ihrem häuslichen Umfeld noch nicht in Kontakt gekommen war und sie die Namen aus diesem Grund noch nie gehört hatte.

Interessant war für mich, dass Clara sowohl bei dem Wort <Esel> als auch bei dem Wort <Rabe> die Oberbegriffe <Vogel> und <Pferd> kannte, ihr eine genauere Klassifizierung jedoch nicht gelang. Die Begriffe <Rabe> und <Esel> konnte sie sich in den folgenden Sitzungen dann jedoch gut merken und auch benennen.

Auch Clara hatte mit einigen grammatischen Strukturen des Deutschen Schwierigkeiten. Ihr fiel vor allem die Pluralbildung der zu benennenden Gegenstände schwer, was die folgenden Protokollausschnitte belegen:

| <b>Clara</b> | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>                                  |
|--------------|--|---|
|              | Das hier kennst du schon, oder?                        | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Briefe>. |
| Brief.       | Ja. Aber das sind auch wieder mehrere. Dann heißt das? |   |
| Brief.       | Das heißt dann Briefe.                                 |   |

vgl. Protokoll Clara vom 09.12.05

| <b>Clara</b> | <b>Nadia</b>               | <b>Bemerkungen</b>  |
|--------------|----------------------------|---|
|              | Was ist das?               | C. deckt erst eine Karte mit der Abbildung für <Boote> auf. |
| Boot.        | Und wenn das mehrere sind? |   |
| Mmh.         | Dann sind das Boote.       |   |
| Boote.       |                            |   |

vgl. Protokoll Clara vom 09.12.05

Clara benutzte außerdem manchmal falsche Wörter oder ließ manche Wörter ganz weg.

| <b>Nadia</b>        | <b>Clara</b>                           | <b>Bemerkungen</b>  |
|---------------------|--|---|
| Was siehst du hier? |  | Ich zeige auf Karte mit der Abbildung für <Besen>                               |
|                     | Das kann man fegen<br>und das ist Esel | C. zeigt auf die Abbildung für <Besen><br>Und dann auf die Abbildung für <Esel> |

vgl. Protokoll Clara vom 13.01.06

| <b>Clara</b>                                | <b>Nadia</b>     | <b>Bemerkungen</b>                                  |
|---|------------------|---|
| Ich hab das gerade noch gedenkt.<br>Fohlen. | <Fohlen>. Genau. | C. ist der Namen für <Fohlen> kurzzeitig entfallen. |

vgl. Protokoll Clara vom 20.01.06

Anhand dieser Passagen sieht man, dass Clara statt dem Wort <damit> das Wort <das> verwendete. Vielleicht war ihr der Gebrauch der Konjunktion <damit> noch unbekannt und benutzte aus diesem Grund das Wort <das> - ein Wort, welches überall und oft gebraucht wird.

Der Fall, dass Clara den Artikel <ein> weglässt, trat nur dieses eine Mal auf. Es kann sein, dass es nur ein Flüchtigkeitsfehler war, oder ihr die Verwendung des unbestimmten Artikels, im Verlauf der nächsten Sitzungen, durch das Singen der Zeile <A – a – a, da ist **ein** Kater> erst bewusst wurde.

Nachdem wir das Memoryspiel in der ersten Sitzung beendet hatten, ging es mir darum, herauszufinden, ob es Clara schon möglich war, die unterschiedlichen Langvokale des Deutschen zu identifizieren. Dafür legte ich alle Abbildungen vor Clara auf den Tisch und zeigte ihr mit Hilfe des Beispielles <Rabe - Nase>, dass man die Gegenstände nicht nur nach ihrem Bild (also visuell) sondern auch nach ihrem Klang sortieren konnte. Ich merkte schnell, dass Clara diese Transferleistung noch nicht möglich war. Dies sei an einigen Beispielen dokumentiert:

| <b>Clara</b>          | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>                                  |
|-----------------------|--|---|
|                       | Versuch mal, ob du noch etwas findest, was zusammen passt. |   |
|                       | [kla:da].  | C. nimmt die Karte mit der Abbildung für <Kleider>. |
|                       | Hört sich das ähnlich an?<br>Sag noch mal.                 | C. nimmt die Karte mit er Abbildung für <Briefe>    |
| [bri:f] und [kla:it]. | Passt das zusammen?  |   |
| Ja.                   |  |   |

vgl. Protokoll Clara vom 09.12.05

| Clara                | Nadia                            | Bemerkungen   |
|----------------------|----------------------------------|---|
|                      | Findest du auch ein Paar?        |   |
| Des. Und das.        | Sagst du noch mal die Namen?     | C. nimmt die Karte mit der Abbildung für <Häuser> und die Karte mit der Abbildung für <Esel>. |
| <Esel> und <Häuser>. | Und das passt für dich zusammen? |   |
| Ja.                  | Und wieso?                       |   |
| So halt.             |                                  |   |

vgl. Protokoll Clara vom 09.12.05

Diese Beispiele zeigen, dass Clara den ähnlichen Klang der Vokale noch nicht erkannte und auch keine Erklärung für ihre Wahl liefern konnte. Einmal gab es jedoch eine Ausnahme:

| Clara                  | Nadia   | Bemerkungen  |
|------------------------|---|--|
|                        | Und wenn ich jetzt zum Beispiel die <Biene> habe. Was würde zu der [bi::nə] passen? | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Biene>. |
| Das.                   | Aha. Sagst du das noch mal.   | C. nimmt die Karte mit der Abbildung für <Briefe>.     |
| [bri::f] und [bi::nə]. | Klasse. Das gehört zusammen.  | C. zieht die Vokale beim Aussprechen in die Länge.     |

vgl. Protokoll Clara vom 09.12.05

Nachdem ich Clara das Wort <Biene> noch einmal sehr deutlich vorsprach, indem ich den Vokal in die Länge zog, fragte ich sie, was dazu passen könnte. Clara nahm daraufhin die Abbildung für <Briefe> und legte sie zu der Abbildung für <Biene>. Als sie beide Wörter noch einmal aussprach, zog auch sie die Vokale in die Länge – vielleicht hatte sie die Ähnlichkeit des Klanges der Vokale erkannt. Clara hatte, nachdem sie ein Pärchen richtig zugeordnet hatte, sehr schnell keine Lust mehr. Aus diesem Grund war es nicht möglich herauszufinden, ob das Zuordnen der Karten nur Zufall war oder ob sie die Ähnlichkeit des Klanges wirklich erkannt hatte.

Aufgrund der Weihnachtsferien entstand nach dieser Sitzung leider eine einmonatige Pause. Vor der nächsten Sitzung führte ich das Lied „Tierpolonaise“ in der *Gelben Gruppe* ein.

Danach zeigte ich Clara in der Einzelförderung noch einmal die Memorykarten von der ersten Sitzung, die heute aber „gezinkt“ waren (vgl. Spiel Nr. 2), d.h., auf der Rückseite der Karten befinden sich die passenden Vokalbuchstaben. Ich drehte die Karten um, so dass nur noch die Vokalbuchstaben zu sehen waren. Clara sollte mir nun das <A> vom <Kater> zeigen. Ihr gelang dies ohne Probleme, genauso wie sie dann auch das <E>, <I> und <O> erkannte und mir zeigen konnte. Clara kannte also schon einige Vokalbuchstaben und konnte diese auch benennen. Ihr war es ebenfalls möglich, die gleichen Buchstaben zu einander zu sortieren.

| <b>Clara</b>               | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>  |
|----------------------------|--|---|
|                            | Kannst du die gleichen Buchstaben zusammensortieren? Hier gibt es immer zwei gleiche, kannst du die zusammentun? |   |
| Die beiden und die beiden. |  | C. sortiert im Folgenden alle Abbildungen der Buchstaben auf den Karten richtig zusammen. |

vgl. Protokoll Clara vom 13.01.06

Als nächstes gingen wir noch einmal alle Abbildungen auf den Karten durch. Clara hatte sich vom letzten Mal, trotz der langen Pause alle Begriffe bis auf einen (<Raben>) gemerkt und konnte sie auch alle benennen. Was ihr hier meist noch nicht gelang, war, einen Zusammenhang zwischen dem Klang der Vokalbuchstaben auf der einen und dem der Abbildungen auf der anderen Seite herzustellen, was das folgende Beispiel verdeutlicht:

| <b>Clara</b>   | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>                                  |
|----------------|---|---|
|                | Kannst du mir jetzt ein Bild zeigen, wo du das <A vom Kater> hörst? |   |
|                | Ist da das <A vom Kater> drin?                                      | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung <Rose>     |
| <A wie Kater>. | Wo hörst du noch ein <A>?   |   |
| Hier.          | Was war das noch mal?   | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <Rabe> |
| Ein <Rabe>     | Jetzt kannst du hinten auf  |   |

|             |   |  |
|-------------|---|--|
|             | die Karte schauen und gucken, ob das richtig ist. Findest du noch eine Karte?         |  |
| Da          | Ist da hinten drauf ein <A>?  | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <Briefe>.   |
| Nein.       | Was ist das hier?   |  |
| Eine Leiter | Ist da ein <A> drin? Wie bei Kater?   |  |
| Ja.         | Meinst du? Klingt <Leiter> wie <Kater>?   |  |
| Mmh.        | Was ist denn das hier?  | C. verneint  |
| Eine Nase.  | Klingt das wie <Kater>? Wenn man <Nase> sagt? <Kater> und <Nase>, klingt das ähnlich? | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Nase>   |
| Nein.       | Guck mal hinten auf die Karte, ob da vielleicht ein <A> steht.                        | Beim Aussprechen der Wörter ziehe ich den Vokal in der ersten Silbe etwas in die Länge, um die verschiedenen Klänge der Vokale deutlich zu machen. |
| Ja.         |   | C. dreht die Karte um und entdeckt, dass in <Nase> ein <A> zu hören ist.   |

Vgl. Protokoll Clara vom 13.01.06

Clara ist es also nur ein einziges Mal (bei <Rabe>) gelungen, den gleichen Klang der Vokale in den verschiedenen Wörtern zu erkennen. Ansonsten war es ihr nicht möglich den Vokal in den betonten Silben der Wörter zu identifizieren.

Nachdem wir das Zuordnen der gleichen Vokalklänge beendet hatten, spielten wir das gezinkte Memory (vgl. Spiel Nr. 2). Clara bemerkte sofort, dass sie schneller Pärchen fand, wenn sie nur Karten aufdeckte, die den gleichen Vokalbuchstaben auf der Rückseite hatten.

| <b>Clara</b>  | <b>Nadia</b> | <b>Bemerkungen</b>                               |
|---|--------------|--|
| Ich weiß schon. Da sind überall die gleichen drauf. |              |  |
| Ich fang an.  |              |  |
| <Rabe> und <Nase>                                   | Was ist das? | C. deckt zwei Karten mit dem Vokalbuchstaben <A> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | auf. Sie deckt die Karten mit den Abbildungen <Rabe> und <Nase> auf. |
|--|--|--|

vgl. Protokoll Clara vom 13.01.06

An diesem Beispiel wurde noch einmal deutlich, dass Clara die Vokale als Buchstaben gut kennt, vom „Abbild“ her unterscheiden kann und die dazugehörigen Grapheme kennt.

In der nächsten Sitzung versuchte ich bei Clara durch das Singen des Liedes „Tierpolonaise“, eine Sensibilisierung des Hörens der einzelnen Vokalklänge zu erreichen. Auf dem Tisch lagen Karten mit den Vokalbuchstaben <A> und <O> und Abbildungen der Tiere <Kater> und <Fohlen> (vgl. Kapitel 5.4.1.2. Material von Spiel Nr.4). Clara sollte nun während dem Singen auf die passenden Karten zeigen.

Dieser Teil meiner Arbeit mit Clara bereitete mir großes Vergnügen, weil Clara, im Gegensatz zu den beiden Jungen, sehr gerne und sehr schön und richtig sang. Sie sang auch problemlos und mit sichtlicher Freude ganz allein, obwohl die Kamera lief. Wahrscheinlich wäre es für die weitere Förderung bei Clara angebracht, viel mit musikalischen „Hilfsmitteln“, wie z.B. Liedern und rhythmischen Spielen zu arbeiten. Ihre fehlende Motivation könnte möglicherweise damit vergrößert werden. Clara gelang es, während des Singens jedes Mal auf die richtigen Karten zu zeigen.

| <b>Nadia</b>                       | <b>Clara</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|------------------------------------|--|--|
| A – a – a ...<br>da ist ein Kater. |  | C. zeigt erst auf die Karte mit der Abbildung für <A> und dann auf die Karte mit der Abbildung für <Kater>.  |
|                                    | A – a – a ... der Kater kommt heran.<br>Wir – wir – wir ... tanzen Polonaise<br>und – und – und ...der Kater der fängt an. | C. zeigt auf die Abbildung für <A> und dann auf die Abbildung für <Kater>.<br><br>C. zeigt beim Singen des Wortes <Kater> auf die Abbildung für <Kater>. |

vgl. Protokoll Clara vom 20.01.06

| <b>Clara</b>   | <b>Nadia</b>                                    | <b>Bemerkungen</b>  |
|--|---|---|
|  | O – o – o ... Wo musst du da jetzt draufzeigen? |   |
| Da.  |   | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <O>.   |
|  | O – o – o...da ist ein...<br>Was ist da?        | C. zeigt die Karte mit der Abbildung für <Fohlen> in die Höhe.                            |
| Ein Fohlen.  | Genau.  |   |
| O – o – o ...da ist ein Fohlen<br>O – o – o ...das Fohlen kommt heran. |   | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <O> und dann auf die Abbildung für <Fohlen>. |

vgl. Protokoll Clara vom 20.01.06

Ich denke, dass Clara durch das Singen das phonologische Bewusstsein der Vokale erleichtert wurde. In einem nächsten Schritt wurde Clara aufgefordert, die Vokale und Bilder ohne zu singen zuzuordnen (vgl. Spiel Nr. 4). Wie das folgende Beispiel zeigt, gelang ihr auch dies ohne Probleme.

| <b>Clara</b>       | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|--------------------|--|--|
|                    | Kannst du mir sagen, welche Karten zusammen gehören? | C. schiebt die beiden Karten mit der Abbildung für <Kater> zusammen.                   |
| Die gehört dahin.  | Kannst du das noch einmal sagen?                     | C. schiebt die beiden Karten mit der Abbildung für den Buchstaben <A> zusammen.        |
| Kater und das <A>. | Genau.   | C. legt die beiden Karten mit der Abbildung für <Kater> und die für <A> nebeneinander. |

vgl. Protokoll Clara vom 20.01.06

Bemerken sollte man hier jedoch, dass auf den Tierbildern zusätzlich, wenn auch versteckt, der passende Vokalbuchstabe abgebildet ist. Es könnte also sein, dass Clara die Karten nur nach ihren visuellen, und nicht ihren phonologischen Gemeinsamkeiten sortierte. Um diese Überlegung zu überprüfen, versuchte ich mit Clara die Langvokale in der betonten Silbe zu verzaubern (vgl. Spiel Nr. 5).

Leider konnte ich Clara mit dem Zaubern nicht so begeistern, wie ich vorher gehofft hatte. Clara ließ sich nicht auf das Zaubern ein und konzentrierte sich nur darauf mir zu beweisen, dass ich nicht richtig zaubern konnte (vgl. Protokoll Clara vom 20.01.06 im Anhang). Das einzige wirksame Mittel, mit dem ich sie ganz erreichen konnte, war nur die Musik. Vielleicht hätte ich mir an dieser Stelle eine passende Übung ausdenken sollen, die „musikalisch verpackt“ gewesen wäre. Ich könnte mir jetzt vorstellen, dass sie dann konzentrierter gewesen wäre.

In der nächsten Sitzung begannen wir noch mal mit Spiel Nr. 4 (vgl. Kapitel 5.4.1.2.). Nachdem Clara alle Karten richtig zugeordnet hatte, sollte ich auf einmal meine Augen schließen und Clara wollte für mich zaubern, scheinbar hatte ihr das Zaubern doch Spaß gemacht. Anhand des folgenden Protokolls kann man gut erkennen, dass Clara noch Probleme hatte, den vokalischen Kern einer betonten Silbe durch einen anderen zu ersetzen.

| Clara                    | Nadia                            | Bemerkungen   |
|--------------------------|----------------------------------|---|
|                          | Was hast du mir jetzt gezaubert? | Auf dem Tisch liegt die Karte mit der Abbildung für <Fohlen> und die Abbildung für <A>. |
| Ein Kater.               | Das ist der [ka:ʔə]?             |   |
| Ja, weil da ist das <A>. |                                  | C. zeigt auf die Abbildung für den Buchstaben <A>.                                      |

vgl. Protokoll Clara vom 27.01.06

| Clara      | Nadia  | Bemerkungen  |
|------------|--|--|
|            | Was hast du mir jetzt gezaubert?   | Auf dem Tisch liegen die Karten mit der Abbildung für <Kater> und für <O>.                                   |
| Ne Fohlen. | Ja. das ist das [ʔo:] wie [fo:lən].<br>Aber wir gucken erst mal, was auf der großen Karte ist. Da ist der ...? | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <O>.<br>Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kater>. |
| Der Kater. | Genau. Und wenn daneben ein [ʔo:] liegt, dann ist es auf einmal ein...?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <O>.   |
| Hä?        | Dann ist es ein [ko:ʔə].   |  |
| Koter.     |  |  |

vgl. Protokoll Clara vom 27.01.06

Es wird deutlich, dass Clara eine Verbindung von dem Vokal <A> und dem <Kater> erkennen konnte. Sie registrierte also, dass der Klang im <A> und im <Kater> ähnlich war. Auf der anderen Seite gelang es ihr jedoch nicht, den Vokal <O> im <Fohlen> durch das <A> zu ersetzen. Im weiteren Verlauf dieser Sitzung fällt es ihr immer noch schwer die Vokale zu isolieren und durch andere zu ersetzen. Einmal gelang es ihr jedoch den <Koter> mit Hilfe des Vokals <A> wieder in den <Kater> zu verwandeln:

| Clara    | Nadia   | Bemerkungen   |
|----------|---|---|
|          | Dann ist es ein [ko:tə].  |   |
| Koter.   | Sollen wir den [ko:tə] wieder in den [ka:tə] zurückverzaubern? Was brauchen wir dann? |   |
| Nen <A>. | Genau.  | Ich wechsele die Karte mit der Abbildung für <O> mit der für <A>. |

vgl. Protokoll Clara vom 27.01.06

Um Clara mit den unterschiedlichen Klängen der Vokale <A> und <O> noch besser vertraut zu machen, spielten wir als nächstes das gezinkte Memory (vgl. Spiel Nr. 2), bei dem nur Abbildungen mit diesen Vokalen verwendet wurden. Clara konnte die Vokale <A> und <O> anhand ihres Aussehens unterscheiden, da sie immer nur Paare aufdeckte, die den gleichen Vokal auf der Rückseite zeigten.

In der folgenden Sitzung versuchte ich mit Hilfe des Angelspiels (vgl. Spiel Nr. 6) noch einmal Claras Augenmerk auf die Unterscheidung der Vokalklänge zu lenken. In dieser Sitzung spielte ich mit Clara und Berfin zusammen. Leider fehlte Clara bereits nach zwei Minuten die nötige Konzentration und sie begann Berfin abzulenken, so dass ich nach wenigen Minuten gezwungen war, die Sitzung zu beenden. Clara weigerte sich nach dieser Sitzung weiter mit mir zusammenzuarbeiten, so dass die Förderung leider beendet werden musste.

### 6.3.3. Ergebnisse der Sprachförderung bei Clara

Clara hat im Verlauf unserer gemeinsamen Sitzungen, trotz mancher Motivations- und Konzentrationsschwierigkeiten, einige Lernfortschritte gemacht. Clara hat die deutschen Langvokale <A, E, IE, O, U> kennen gelernt. Sie konnte sie problemlos artikulieren und den dazugehörigen Graphemen zuordnen. Allerdings hatte sie teilweise noch Probleme, diese Vokale in den betonten Silben von Wörtern zu erkennen, zu isolieren und durch einen anderen Vokal zu ersetzen. Trotzdem gelang es ihr zum Teil die vokalischen Elemente der betonten Silbe zu segmentieren.

Clara half die Förderung auf jeden Fall beim Ausbau ihres deutschen Wortschatzes. Sie lernte viele neue Namen von Tieren und Gegenstände kennen und konnte diese nach einiger Zeit auch selbstständig benennen.

Da die deutsche Sprache über mehr Vokale als die türkische Sprache verfügt, ist es wichtig, dass Clara ein Gehör für die verschiedene Laute entwickelt. Clara hat noch Mühe den Klang der verschiedenen Vokale zu unterscheiden, konnte jedoch den Vokal <A> immer dem <Kater> zuordnen – mit einiger Übung wird ihr dies in Zukunft auch mit den anderen Vokalen gelingen.

Unklar bleibt, ob Clara die Vokale schon als Elemente der Silben erfasste und ein phonologisches Bewusstsein entwickelte. Dies ist jedoch die zentrale Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache. An manchen Stellen der Förderung konnte man erste Schritte in die richtige Richtung erkennen, aber meiner Meinung nach benötigt Clara beim Erfassen der Elemente der Silbe noch Unterstützung. Hilfreich für den Schrifterwerb in der Schule ist außerdem, wenn Kinder schon mit dem Prinzip der Symbolisierung von gesprochener Sprache durch Buchstaben vertraut sind. Dies ist bei Clara der Fall, da sie alle Vokalbuchstaben erkannte und benennen konnte.

Generell sind Claras Deutschkenntnisse als gut einzustufen. Zwar fehlten ihr gelegentlich Vokabeln zum Benennen von Gegenständen, jedoch gelang es ihr stets sich diese Namen zu merken. Da Claras Deutsch schon zu Beginn der Untersuchung akzentfrei war, konnte hier keine Veränderung festgestellt werden.

Für Clara ist es erforderlich, dass es ihr in der Schule gelingt, sich länger auf eine Aufgabe zu konzentrieren, als ich es in meiner Förderung mit ihr erlebt habe. Sie ist selbstbewusst und interessiert an neuen Lerngegenständen, deshalb glaube ich, dass der Schrifterwerb für

sie zu keinem ernsten Problem werden wird. Auf jeden Fall scheint bei Clara eine zusätzliche musikalische Förderung empfehlenswert, da sie mit Liedern und Musik zu neuer Konzentration gebracht werden kann.

#### **6.4. Resümee zur Arbeit mit Migrantenkindern**

Am Ende der schriftvorbereitenden Arbeit mit Migrantenkindern albanischer und türkischer Muttersprache stellt sich die Frage, welche Ergebnisse im Bezug zur erlernenden Schrift erreicht wurden.

Wie in den empirischen Analysen mit den Kindern aufgezeigt wurde, wurde das mit dem Material angestrebte Ziel, sprachliche Strukturen zu entdecken, erreicht. Vor allem mit Hilfe der Symbolisierung der Wörter durch Duplosteine wurde bei den Kindern eine Bewusstwerdung der Wortabtrennungen erreicht. Zahlreiche Beispiele über das „Lesen“ der einzelnen Wörter und Sätze unterstreichen dies. Somit erkannten die Kinder schon vor dem Schrifterwerbsprozess, in dem nach Vygotskij erst die eigentliche Bewusstwerdung stattfinden kann, die Symbolisierung von Sprache. Schon im Kindergartenalter ist also, vor allem mit Hilfe des silbenphonologischen Zugangs, eine erfolgreiche Sprachförderung mit einer Symbolisierung der elementaren schriftrelevanten Strukturen möglich und daher sinnvoll.

Alle Kinder konnten im Laufe der Sitzungen mit Sprache, losgelöst von ihrem Sinninhalt, arbeiten. Endrit und Garip verstanden, dass Sätze aus unterschiedlich vielen Elementen (Wörtern) bestehen, die flexible Strukturen bilden und deswegen weggenommen oder hinzugefügt werden können. Clara lernte einige deutsche Langvokale kennen, die sie erfolgreich produzieren und artikulieren konnte. Dies alles waren wichtige Ziele der Förderung und sind eine Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung des Schriftspracherwerbs.

Grundsätzlich wäre es wünschenswert, dass die Materialien und Übungen, die von mir in die Kita eingebracht wurden nun auch weiter benutzt werden. Natürlich mit den von mir geförderten Kindern, aber auch mit weiteren Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Da das Material relativ einfach herzustellen ist, vielleicht in nicht ganz so aufwändiger Form, könnten Mitarbeiter der Kita diese Arbeit weiter fortsetzen. Ich werde auf jeden Fall mein Material bereitstellen, und als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Es wäre in diesem Zusammenhang sehr interessant zu beobachten, wie sich die sprachlichen Fertigkeiten von Garip, Endrit und Clara über einen längeren Zeitraum weiterentwickeln. Mit Übungen, die sich alle paar Wochen wiederholen, ließen sich Lernfortschritte erkennen und dokumentieren.

Die Strukturen der deutschen Sprache zu verstehen, sie richtig zu benutzen und zu gebrauchen, erfordert täglichen, selbstverständlichen Umgang mit deutscher Sprache. Allein im Kindergarten deutsch zu sprechen kann deswegen nicht ausreichen. Wenn im häuslichen Umfeld vorwiegend in der Erstsprache gesprochen wird, bekommen die Kinder nicht die Chance, das Deutsche richtig zu lernen. Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, dass auch die Eltern sich bewusst werden, was eine Förderung der Sprache für ihre Kinder bedeuten könnte. CDU-Staatsministerin Böhmer urteilt in diesem Zusammenhang treffend: „Die Migranteltern sind der Schlüssel, um die Integrationsprobleme von morgen zu vermeiden.“<sup>162</sup> Nur, wenn auch die Eltern versuchen die deutsche Sprache zu lernen und zuhause mit ihren Kindern deutsch sprechen, kommen die Migrantenkinder nicht schon mit einem Sprachdefizit in den Kindergarten. Die *Kita Violett* hat dies erkannt und bietet Deutschkurse für Mütter an. Auch in anderen Kindergärten gibt es ähnliche Projekte.<sup>163</sup>

An den obigen Beispielen kann man erkennen, wie positiv sich die Förderung auf die Kinder auswirkt. Es zeigt sich aber auch, dass diese mühsame langwierige, zeit- und materialaufwändige Arbeit, finanzielle, strukturelle und personelle Ressourcen benötigt, um alle Migrantenkinder zu erreichen. Eigentlich kann meine Arbeit im Moment nur ein „Tropfen auf dem heißen Stein“ sein. Erst wenn alle Migrantenkinder spezielle Förderung erhalten (vielleicht so wie die hier vorgestellte, aber sicher gibt es auch andere Möglichkeiten, an den jeweiligen Problemen zu arbeiten) und dies kontinuierlich und so früh wie möglich, kann man mit einer deutlichen Verbesserung der Situation rechnen.

---

<sup>162</sup> zitiert nach Spiewak (2006a), S. 25.

<sup>163</sup> Vgl. Rubner (2006), S. 9; Spiewak (2006a), S. 25f.

## 7. Schluss

Die zu Beginn meiner hier vorliegenden Arbeit aufgestellten Thesen und angesprochenen Fragen möchte ich nun noch einmal rückblickend aufgreifen und dabei abschließend die zentralen Ergebnisse zusammenfassen.

Im **ersten Teil** habe ich dargestellt, wie Kinder *Sprache* lernen und welche sprachlichen Voraussetzungen Migrantenkinder mitbringen, die kurz vor dem Schuleintritt stehen. Ich habe in diesem Zusammenhang aufgezeigt, dass es gerade für Kinder, die in Deutschland mit einer anderen Muttersprache aufwachsen, essenziell ist, so früh wie möglich mit den lautlichen und rhythmischen Besonderheiten einer Sprache vertraut gemacht zu werden. Dies ist deshalb von so großer Bedeutung, weil der Mensch laut *Trubetzkoy* zu Beginn des Lernprozesses nur sprachliche Einheiten verarbeiten kann, welche er aus seiner Muttersprache kennt. Er ist nicht dazu in der Lage, Laute der Zielsprache als sprachliche Einheiten wahrzunehmen.

Daraus schlussfolgernd habe ich erörtert, wie wichtig es für den Spracherwerbsprozess von Kindern ist, dass ihnen schon im Kindergarten die Möglichkeit gegeben wird, sich mit den spezifischen Strukturen des Deutschen bewusst auseinander zu setzen.

Der **zweite Teil** behandelte den *Schrifterwerb* des Kindes. Hier habe ich darauf hingewiesen, dass es im deutschen Schriftsystem keine 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe gibt und es daher wenig sinnvoll sein kann, Kindern das Schreiben nach der Regel „Schreib wie du sprichst“ beizubringen. Ich habe deshalb die Wichtigkeit des silbenphonologischen Zugangs herausgearbeitet und dargestellt, wie bedeutsam dieser für den Schrifterwerb ist.

Anhand von *Vygotskij* habe ich dargestellt, dass die Entstehung der phonologischen Bewusstheit eine Voraussetzung ist, um die gesprochene Sprache in ihre Einzelphoneme zu zergliedern und zu einem erfolgreichen Schrifterwerb zu gelangen. Bevor Kinder also eine Schrift lernen können, müssen sie erkannt haben, dass die Schrift ein eigenes Regelsystem besitzt, in dem die gesprochene Sprache nur das Ausgangsmaterial bildet.

Das **dritte Kapitel** beschäftigte sich mit der momentan viel diskutierten *Elementarpädagogik*. Ich habe darauf aufmerksam gemacht, dass speziell dem Kindergarten bei der Förderung von Migrantenkindern eine entscheidende Rolle zukommen muss. Anhand des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ stellte ich dar, dass in Baden-Württemberg die bildenden Aufgaben der Kindergärten erkannt und ernst genommen werden. Allerdings habe ich auch deutlich aufgezeigt, dass noch einige substantielle Verbesserungen nötig sind: Zum einen wird im Orientierungsplan von einer 1:1 Zuordnung von Laut und Buchstabe ausgegangen, was den Lernprozess des Schrifterwerbs behindert. Zum anderen wird die wichtige Problematik der Migrantenförderung zu wenig berücksichtigt.

Die Bedeutung einer breit gefächerten wissenschaftlichen Ausbildung von ErzieherInnen wurde herausgestellt. Um Kindern eine bestmögliche Ausbildung zu garantieren, müssen Pädagogen und ErzieherInnen über umfassende Kenntnisse aus den Bereichen Hirnforschung, Lern- und Entwicklungspsychologie und - speziell für die in dieser Arbeit angesprochene Problematik - über die Muster des Schriftspracherwerbs verfügen. Der Ruf nach einer besseren Ausbildung für ErzieherInnen wird immer lauter - die Zukunft wird zeigen, inwieweit dieser erhört wird.

Als Vorbereitung für die empirische Analyse erarbeitete ich im **vierten Kapitel** die phonologischen Besonderheiten der *Albanischen Sprache*. Ich habe aufgezeigt, dass das Albanische über andere Wortbetonungen verfügt und auf der Ebene der Vokale und Konsonanten von der Deutschen Sprache abweicht. Daraus ergibt sich eine wichtige Aufgabe für den Kindergarten: Die ErzieherInnen müssen den Kindern nichtdeutscher Muttersprache eine Anleitung für eine korrekte Artikulation des Deutschen geben und den Kindern die fremdsprachlichen Laute nahe bringen, damit diese wahrgenommen werden können.

Das **fünfte Kapitel** beschreibt meine *empirische Analyse*.

In einem kurzen Exkurs bin ich zunächst auf die *Sprachförderung mit Hilfe von Musik* eingegangen. Ich konnte feststellen, dass sich auf Grund vieler Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache Musik positiv auf den Spracherwerb auswirkt und sprachliche Strukturen durch musikalische Mittel transportiert werden.

Die von mir durchgeführte Förderung mit Hilfe der dargestellten Lieder und Materialien hat gezeigt, dass es möglich ist, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Besonderheiten

der deutschen Sprache zu lenken. Ich konnte den Kindern in vielen Fällen sprachliche Strukturen näher bringen und schriftrelevante Aspekte thematisieren. Besonders die Symbolisierung sprachlicher Strukturen scheint den Kindern beim künftigen Schrifterwerb zu helfen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine systematische Sprachförderung von *Migrantenkindern* mit speziellem, gut strukturiertem Material, bereits im Kindergarten beginnen muss. Eine Erkenntnis, die endlich auch die Politik erreicht hat. Der kürzlich stattgefundenen Integrationsgipfel zeigte deutlich, dass auch Politiker die besondere Bedeutung der frühen Sprachförderung erkannt haben.<sup>164</sup> Die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel sagte bei ihrer Bilanz des Treffens deshalb auch passend:

*„Ein Thema, das eine besondere Rolle gespielt hat, war das Thema Erlernen der deutschen Sprache. Alle waren davon überzeugt, dass der Zugang zu Bildung und zu Chancen in Deutschland damit verbunden ist, dass wir uns miteinander verstehen, das heißt, dass alle die deutsche Sprache beherrschen. Am einfachsten kann das gelingen, wenn bereits im Kindergarten dafür Sorge getragen wird, dass Kinder die deutsche Sprache so können, dass sie dann, wenn sie in die Schule kommen, auch ihre Lehrer gut verstehen können. Das Erlernen der deutschen Sprache ist die Voraussetzung, auf dem Ausbildungsmarkt vernünftige Chancen zu bekommen.“<sup>165</sup>*

---

<sup>164</sup> vgl. Hickmann (2006), S. 7.

<sup>165</sup> Merkel (2006).

## 8. Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2002):** *Kindergarten*. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Beltz, Weinheim.
- Altenmüller, Eckhart (2000):** *Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zerebralen Organisation von Musik- und Sprachwahrnehmung*. In: **Pahn, J. & Lamprecht-Dinnesen, A. & Keilmann, A. & Bielfeld, K. & Seifert, H. (Hrsg.):** *Sprache und Musik*. Beiträge der 71. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e.V. Franz Steiner Verlag, Stuttgart, S. 23 – 33.
- Apeltauer, Ernst (2004):** *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich*. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Apeltauer, Ernst (1997):** *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Langenscheidt, Berlin, München.
- Balluseck, Hilde von & Metzner, Helga & Schmitt-Wenkenach, Barbara (2003):** *Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule*. In: **Fthenakis, Wassilios (Hrsg.):** *Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Herder, Freiburg, S. 317–331.
- Bodmer, Frederick (1997):** *Die Sprachen der Welt*. Parkland, Köln.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006):** *Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung*. In: *Frühes Deutsch*, Heft Nr. 7, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, S.38-44.
- Braun, Anna Katharina (2006):** *Spuren des Denkens*. Wie schlechte Förderung die kindliche Hirnentwicklung beeinflusst. In: **Süddeutsche Zeitung Nr. 139**, 20. Juni, S. 45.
- Buchholz, Oda & Fiedler, Wilfried (1987):** *Albanische Grammatik*. 1. Auflage, Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- Buchholz, Oda & Fiedler, Wilfried & Uhlisch, Gerda (1998):** *Wörterbuch Albanisch – Deutsch*. 9. Auflage, Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie, Leipzig, Berlin, München.

- De Saussure, Ferdinand (1967):** *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. De Gruyter, Berlin.
- Dietrich, Rainer (2002):** *Psycholinguistik*. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.
- Eisenberg, Peter (1998):** *Grundriß der deutschen Grammatik*. Bd. 1: Das Wort. Metzler, Stuttgart, Weimar.
- Fuchs, Mechtild & Röber-Siekmeyer, Christa (2002):** *Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen*. In: **Röber-Siekmeyer, Christa/ Tophinke, Doris:** *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Schneider Hohengrehen, Baltmannsweiler, S. 98-122.
- Fuchs, Mechtild & Röber, Christa & Leibold, Dominik (2005):** *Wo ist der Floh?* Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Vorschule. Das Arbeitsheft zur CD. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Fuchs, Mechtild & Röber, Christa (2006):** *Quasselliese*. Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schrifterwerb. 2. veränderte Auflage, Freiburg.
- Gaschke, Susanne (2006):** *Die neue Kindheit*. Aus Spielkindergärten werden Bildungseinrichtungen. Schon die Jüngsten sollen lernen. Ist das der Erziehung zu viel? In: **DIE ZEIT** Nr. 27, 29. Juni, S. 27.
- Gereke, Iris & Meinhardt, Rolf & Renneberg, Wilm (2005):** *Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen*. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS), Oldenburg.
- Hall, T. Alan (2000):** *Phonologie*. Eine Einführung. Walter de Gruyter, Berlin, New York.
- Hardenberg, Nina von & Hagelüken, Alexander (2006):** *Schavan fordert mehr Geld für Spracherziehung*. Bundesbildungsministerin gesteht nach schlechtem Abschneiden Versäumnisse bei der Integration ein. In: **Süddeutsche Zeitung** Nr. 112, S. 5.
- Hickmann, Christoph (2006):** *Merkel skeptisch gegenüber schärferen Sanktionen*. Kanzlerin klammert Forderungen aus der Union nach mehr Druck auf Ausländer aus / Bedeutung der Sprache betont. In: **Süddeutsche Zeitung** Nr. 161, 15./16. Juli, S. 7

- Klann-Delius, Gisela (1999):** *Spracherwerb*. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.
- Klein, Wolfgang (1984):** *Zweitspracherwerb*. Eine Einführung. Athenäum Verlag GmbH, Königstein.
- Klein, Wolfgang & Dimroth, Christine (2003):** *Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand*. In: **Maas, U. & Mehlem, U.:** *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studie (IMIS) Universität Osnabrück, S. 127–161.
- Kramer, Katharina (2003):** *30 Sprache fließend*. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 137, S.17.
- Lenel, Aline (2005):** *Schrifterwerb im Vorschulalter*. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Maas, Utz (1992):** *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen.
- Maas, Utz (1999):** *Phonologie*. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Mattes, Veronika (2002):** *Von der Silbe zum Segment*. Die Rolle der Silbe im Spracherwerb. Diplomarbeit. Geisteswissenschaftliche Fakultät der Karl–Franzens–Universität Graz.
- Merkel, Angela (2006):** *Wortlaut der Video Botschaft von Bundeskanzlerin Merkel zu Integration* vom 15.07.2006.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006):** *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten*. Pilotphase. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Nauwerck, Patricia (2005):** *Zweisprachigkeit im Kindergarten*. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Oksaar, Els (1987):** *Spracherwerb im Vorschulalter*. Einführung in die Pädolinguistik. 2., erw. Auflage. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- Oksaar, Els (2003):** *Zweitspracherwerb*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Otto, Jeannette (2006):** *Aufgepasst! Warum auch Erzieherinnen eine akademische Ausbildung brauchen*. In: **DIE ZEIT** Nr. 28, 6. Juli, S.71.

- Piaget, Jean (1972):** *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien, München, Paris.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans-Günther; Rost, Jürgen und Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2003):** *PISA 2003*. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs: ([http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse\\_PISA\\_2003.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf)).
- Röber-Siekmeyer, Christa (1997):** *Die Schriftsprache entdecken*. Rechtschreiben im Offenen Unterricht. 3. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1998):** *DEN SCHBRISERIN NAS*. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennung. In: **Weingarten, R & Günther, H. (Hrsg.):** *Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, Hohengehren, S. 116–149.
- Röber-Siekmeyer (1998a):** *Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb*. In: **Apeltauer, E.; Glumpler, E.; Luchtenberg, S (Hrsg.):** *Erziehung für Babylon*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002a):** *Spiralen und Lassos: Sprachwissenschaft – Sprachdidaktik – Pädagogik*. In: **Bommes, M.; Noack, C.; Tophinke, D. (Hrsg.):** *Sprache als Form*. Festschrift für Utz Maas zum 60. Geburtstag, Westdeutsche Verlag, Frankfurt/ Main.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002b):** *Lautung und Schrift im Anfangsunterricht*. Entwurf des 1. Teils eines Buchmanuskriptes. Freiburg.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2004):** *Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schriffterwerb*. In: **Huneke, H.-W. (Hrsg.):** *Geschriebene Sprache*. Strukturen. Erwerb, didaktische Modellbildung. Verlag Beltz Wissenschaft, Schriftenreihe der PH Heidelberg, S. 129–144.
- Röber, Christa (2005):** *Lautung und Schrift in der Grundschule*. Ein sprachanalytisches Konzept für Unterricht und Lehrerbildung. Band I Grundlagen für die Diagnose der sprachlichen Leistungen von Grundschulkindern. Teil eines Buchmanuskriptes. Freiburg, S. 185–448.

- Röber, Christa:** „*Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache*“. Notwendigkeit und Möglichkeit eines systematischen Schrifterwerbs.
- Rubner, Jeanne (2006):** *Förderung im Doppelpack*. In Essen lernen Kindergartenkinder und Mütter gemeinsam Deutsch. In: **Süddeutsche Zeitung Nr. 158**, 12. Juli, S. 9.
- Siebert–Ott, G. (2001):** *Frühe Mehrsprachigkeit*. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Niemeyer, Tübingen.
- Spiewak, Martin (2006):** *Der Schatz der frühen Jahre*. Die Kitas sollen uns aus Integrationskrisen, demografischer Katastrophe und Schulmisere retten, das Wertevakuum füllen und Fundament des Bildungssystems werden. Und all das soll natürlich gar nichts kosten. In: **DIE ZEIT Nr. 27**, 29. Juni, S. 29.
- Spiewak, Martin (2006a):** *Mama muss jetzt lernen*. Integration fängt nicht erst in der Schule an. Darum gehen Stadtteilmütter in türkische Familien und unterstützen die Eltern. In: **DIE ZEIT Nr. 28**, 6. Juli, S. 25-26.
- Textor, Martin R. (2006):** *Bildung im Kindergarten*. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG, Münster.
- Tophinke, Doris (2002):** *Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb*. In: **Röber-Siekmeyer, Christa & Tophinke, Doris:** Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Schneider Hohengrehen, Baltmannsweiler, S. 48–65.
- Tophinke, Doris (2003):** *Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*. Materialien und praktische Anleitung. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Tracy, Rosemarie (2003):** *Sprachliche Frühförderung*. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Universität Mannheim. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Trubetzkoy, Nikolaj S. (1937):** *Grundzüge der Phonologie*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

**Vygotskij, Lev Semenovic (2002):** *Denken und Sprechen*. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Beltz Verlag GmbH, Weinheim und Basel.

**Wode, Henning:** *Psycholinguistik*. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Hueber, Ismaning, 1993.

### **Internetquellen**

<http://www.wissenschaft.de/wissen/news/259360.html>: *Musik für die Eloquenz*. Frühe musikalische Erziehung hilft bei der Sprachentwicklung. (gelesen am 29.6.2006)

[http://www.bundestkanzlerin.de/nn\\_46996/Content/DE/Rede/2006/07/2006-07-15-wortlaut-video-botschaft-integration.html](http://www.bundestkanzlerin.de/nn_46996/Content/DE/Rede/2006/07/2006-07-15-wortlaut-video-botschaft-integration.html): *Wortlaut der Video Botschaft von Bundeskanzlerin Merkel zu Integration* vom 15.07.2006 (gelesen am 17.07.2006)

## 9. Anhang

Transkription vom 03.03.2006 mit Garip

### Anfangsuntersuchung

| Garip  | Nadia   | Bemerkungen                               |
|--|---|---|
| Wir spielen zum Kennenlernen Spiel Nr. 1 (für alle folgenden Spielerklärungen vgl. Kapitel 5.4.2.2.) |   |   |
|  | Erst mal gucken wir, ob du die ganzen Begriffe kennst. Weißt du was das ist?  |   |
| <Ein Ball>.  | Und das?  |   |
| Noch <ein Ball> mit weiß.  | Genau.  |   |
| <Ein Fahrrad mit eine Fahne>.  | Klasse. Und das?  |   |
| <Ein Hut mit Federn>.  | Und das?  |   |
| <Ein Boot mit eine Fahne>.   | Klasse. Dann können wir ja gleich Memory spielen. Mal gucken wer gewinnt, ich bin nämlich auch ganz schön gut im Memory. Und du kannst mir immer sagen, was du aufgedeckt hast, ja? | G. fängt an.                              |
| Noch eins?   | Ja.   | G. deckt <ein kleiner, bunter Hut> auf.   |
|  | Passt das denn zusammen?  | G. deckt <ein kleiner Hut> auf.           |
| Ja.  | Aber, wenn du sie dir ganz genau anguckst?  |   |
| Passen die.  | Siehst du da nicht einen Unterschied?   |   |
| Doch.  | Und was siehst du?  |   |
| Zwei Hüte.   | Ja. Aber guck mal. Der ist ganz weiß, oder? Und der?  |   |
| Mit Farben.  | Also passen sie doch nicht ganz zusammen.   |   |
| Ja.  | Dann komme ich jetzt dran.  |   |
| Ich werde im Folgenden nur Garips Äußerungen und meine Reaktion darauf transkribieren.               |   |   |
| <ein Boot>.  |   | G. deckt die Abbildung für <ein Boot> auf |
| Passt.   | Passt. Dann kannst du es  | Er deckt dann die gleiche                 |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | behalten.  | Abbildung noch einmal auf.  |
| Bin ich noch mal dran?   | Ja, dann darfst du noch mal.<br>Was ist das?   |   |
| <Ein Hut mit Federn> und<br><ein Ball mit Punkten>.  |  |   |
| Passt das?   | Guck dir die mal<br>nebeneinander an. Passen die<br>zusammen?  | G. deckt die Abbildung für<br><ein Rad> und die für <ein<br>kleines, Rad> auf.        |
| Das ist klein und das ist<br>groß.   | Passt nicht, ne?<br>Dann bin ich wieder. <Ein<br>Hut>, aber <ein kleiner Hut>.<br>Ich bekomme gar keine. | Ich decke die Abbildung<br>für <ein Hut> und für <ein<br>kleiner Hut> auf.            |
| Ja. Jetzt weiß ich, wo die<br>sind. Danke, dass du das<br>aufgedeckt hast.   | Aber passt das denn?   | G. deckt die Abbildung für<br><ein kleines Rad> und <ein<br>kleines, buntes Rad> auf. |
| Ja.  | Guck mal genau.  |   |
| Das ist weiß und das ist rot<br>und blau.  | Das ist bunt, ne? Passt doch<br>nicht.   |   |
|  | <Ein bunter Ball mit<br>Punkten>. Und noch einer.<br>Das passt.  |   |
| Aber ich hab mehr.   |  | G. ist sehr konzentriert und<br>ist stolz, dass er viel mehr<br>Pärchen hat als ich.  |
|  | <Ein Hut mit Federn> und<br><ein Boot>.  |   |
| Faaalsch. <Ein Boot mit<br>Farben>.<br>Mist.   |  | G. deckt <ein kleines,<br>buntes Boot> auf und<br>danach <ein Ball>.                  |
| Das passt.   | Was war das?   | G. deckt zwei Mal <ein<br>kleines Rad> auf.   |
| <Ein Fahrrad mit weiß>.  |  |   |
| Boot mit gleichen Farben,<br>bunt.   |  | G. deckt zweimal <ein<br>kleines, buntes Boot> auf.                                   |
| Passt. <Ein Boot mit<br>großem>.   |  | G. deckt zweimal <ein<br>Boot> auf  |
| <Ein Ball mit weiß>.<br>Gewonnen!  | Mal gucken. Sollen wir mal<br>zählen?  | G. deckt zweimal <ein<br>kleiner Ball> auf.   |
| Eins, zwei, drei, vier, fünf,<br>sechs, sieben, acht, neun,<br>zehn, elf, zwölf, dreizehn,<br>vierzehn, fünfzehn,<br>sechzehn. | Herzlichen Glückwunsch.  | Garip hat sechzehn Karten,<br>ich nur acht Stück.                                     |
| Wir spielen jetzt Spiel Nr. 2  |  |   |
|  | Kannst du mir <ein kleiner,  | G. zeigt auf <ein kleiner,  |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | bunter Ball> zeigen?   | bunter Ball>.   |
|   | Ja, klasse.  |   |
|   | Und <ein Boot>?  | G. zeigt auf <ein Boot>.                                    |
|   | Und dann dagegen das kleine Boot?  |   |
|   | Aber was ist das noch, außer klein? Das ist auch bunt, oder?   | G. zeigt auf <ein kleines, buntes Boot>.                    |
| Ja.   |  |   |
|   | Und <ein kleiner Hut mit kleinen Federn>?  |   |
| Das.  | Und <ein Hut>?   | G. zeigt auf die richtige Karte.                            |
| Das.<br>Nein das.   | Was ist das?   | G. zeigt erst auf <ein kleiner Hut> und dann auf <ein Hut>. |
| <Ein großen Hut>.   | Und was gibt es noch für einen Hut?  |   |
| So einen Hut.   | Was ist das für einer?   | G. zeigt auf <ein kleiner, bunter Hut>.                     |
| Mit grün und gelb und grün.<br>Mit rot und gelb und grün<br>und noch schwarz. | Sagen wir <ein kleiner, bunter Hut>.<br>Willst du mir noch mal eine Karte raussuchen und sagen, was du siehst?   |   |
| <Ein Ball mit weiß>.  | Nicht bunt, ne? Und ist der Ball klein oder groß?  |   |
| Klein.  | Und findest du auch <ein Ball>?  |   |
| Ja. Das ist der Große.  | Und es gibt noch einen Ball?   |   |
| Diesen.   | Wie ist der?   | G. zeigt auf <ein kleiner, bunter Ball>.                    |
| Bunt.   | Sagen wir <ein kleiner, bunter Ball>.  |   |
| Wir spielen nun Spiel Nr. 3   |  |   |
|   | Ich sage dir einen Satz und würde gerne wissen, wie viele Wörter in dem Satz sind? Zum Beispiel: <Garip fährt Fahrrad> Für jedes Wort kannst du einen Stein nehmen. <Garip fährt Fahrrad>. |   |
| Ja.   | Was meinst du, wie viel Steine brauchst du da?   | G. nimmt einen Stein, zeigt aber zwei Finger.               |
| Eins.   | Gerade hast du noch zwei   | Zeigt jetzt auch nur noch                                   |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | gezeigt. Noch mal. <Garip fährt Fahrrad>.   | einen Finger hoch.  |
| Eins.  | Eins nur. Gut. Und wenn man jetzt sagt: <Garip fährt gerne Fahrrad>.  |   |
| Eins, zwei, drei.  | Und die braucht man dafür? <Garip fährt gerne Fahrrad>?   | G. nimmt drei Steine.   |
| Das bin ich.   |   | G. zeigt auf den ersten Stein.  |
| Und wer ist das?   | Das ist vielleicht das Fahrrad.   | G. zeigt auf den zweiten Stein.   |
| Ja. Ich fahr Fahrrad gerne.  | Und wenn ich sage: <Garip fährt gerne Fahrrad nach dem Kindergarten>?   |   |
| Ja.  | Brauchst du dann noch mehr Steine?  |   |
| Ja.  | Das sind aber ganz schön viele Steine. Da hast du schon richtig rausbekommen, dass das ganz viele Wörter sind. Klasse     | G. nimmt noch fünf Steine dazu, hat jetzt acht Steine vor sich stehen.  |
|  | Und wenn ich sage: <Ball mit Punkten>. Wie viele Steine brauchst du dann?   |   |
| Zwei.  | Brauchst du dann zwei oder drei Steine? <Ball mit Punkten>?   | G. zeigt zwei Finger hoch, stellt aber drei Figuren vor sich auf den Tisch.   |
| Mit bunten?  | Ja, wenn ich jetzt sage: <Ball mit bunten Punkten>?   | G. hält drei Finger in die Luft.  |
| Passt mit zu drei. Eins, zwei, drei.   | Aber ein paar hast du da ja schon. Das sind jetzt ein bisschen viele.   | G. stellt die zwei Steine zu denen, die er schon vorher hatte, vermutet aber, dass der Satz aus drei Wörtern besteht. |
| Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs.   | Und wenn ich jetzt sage: <ein bunter Ball mit bunten Punkten>? Was meinst du, wie viele Steine brauchst du dafür?         |   |
|  | So viele. Oh, das sind glaub ich zu viele Finger. Aber du hast schon gut gesehen, dass das viel mehr Wörter sind. Klasse. | G. streckt neun Finger in die Luft.   |
| <p>Als Abschluss spielen wir noch einmal Spiel Nr. 1. Garip ist während der ganzen „Sitzung“ vollkommen konzentriert und mit Freude bei der Sache.</p> |   |   |

Transkription vom 10.03.2006 mit Garip und Endrit

| Endrit   | Garip          | Nadia   | Bemerkungen   |
|--|----------------|---|---|
| Am Anfang der heutigen Sitzung singen wir zu dritt noch einmal die erste Strophe vom „Ich wünsche mir“ Lied. Ich haben dazu große Abbildungen der einzelnen Gegenstände zur Hilfe genommen (vgl. Spiel 4). |                |   |   |
| Wir spielen zusammen Spiel Nr.4.   |                |   |   |
|  |                | Hier ist <ein Hut> und wenn ich <ein Hut> schreibe, schreibe ich das so:<br>Liest das mal einer von euch?   | Ich zeige auf Hut Nr.1. Ich nehme den Duplostein mit der Karte <ein> und sage dazu <ein> und nehme dann den Duplostein mit <Hut> und sage dazu <Hut>. |
| [ʔe:] [ʔi:]  |                |   | E. versucht die einzelnen Buchstaben zu lesen.  |
|  |                | Ihr braucht gar nicht jeden Buchstaben zu lesen. Ihr könnt <ein Hut> lesen. Jetzt wisst ihr ja, was darauf ist. Garip, sagst du es auch noch mal? |   |
|  | <ein Hut>.     | Und zeigt ihr immer auf die Steine?<br>Und Endrit auch noch mal.  |   |
| [ʔe:] [ʔi:] [n:]<br><Hut>.   |                | Sag nur: <ein Hut>.   | E. versucht immer noch, einzelne Buchstaben zu lesen.   |
| <Hut>.   |                | Und wenn ich jetzt diesen Hut nehme, ist es auf einmal <ein kleiner Hut>.   | Ich zeige auf Hut Nr. 2, <ein kleiner Hut>.   |
|  | <Ein kleiner>. | Dann muss da noch was dazwischen, oder?   | Ich nehme den Duplostein mit dem Wort <kleiner> und lege ihn zwischen die Steine mit den Wörtern <ein> und <Hut>                                      |

| <b>Endrit</b>                           | <b>Garip</b>                        | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>   |
|---|-------------------------------------|---|--|
|   | Ja, was anderes.                    |   |  |
|   |                                     | Und dann haben wir?   |  |
|   | <Ein kleinen Hut>.                  | <Ein kleiner Hut>.  |  |
| Ich kann auch.<br><Ein kleiner Hut>.    | <Ein kleiner Hut>.                  |   |  |
|   |                                     | Ihr könnt das beide schon gut. Endrit, willst du es noch mal versuchen?                                 |  |
| Ja. <Ein Hut>.<br><Ein kleiner Hut>.    | <Ein kleiner Hut>. Kann auch schon. | Ja, ihr könnt das beide schon gut.  | Beide zeigen beim Sprechen auf die richtigen Wörter.   |
|   |                                     | Und wenn ich jetzt noch den dazu nehme?   | Ich nehme den Duplostein mit dem Wort <bunter> dazu und lege ihn zwischen die Wörter <kleiner> und <Hut>.                |
| Wow, dann sind das vier.                |                                     | Muss da noch was dazwischen?  | E. hat bemerkt, dass es jetzt vier Steine, also Wörter sind.   |
|   | Ja, das rote muss dazwischen.       | Und dann haben wir?   | G. hat schon verstanden, dass noch ein roter Stein zwischen <kleiner> und <Hut> muss.                                    |
| <Ein kleiner, bunter Hut>.              | <Ein kleiner, bunter Hut>.          | Klasse. Seht ihr, so einfach geht lesen.  | G. liest als erster und zeigt bei jedem Wort auf den richtigen Stein. Auch E. zeigt beim Lesen auf die richtigen Steine. |
|   |                                     | Und jetzt bin ich ja mal gespannt, ob ihr mir das noch mal vorlesen könnt. Als erstes kommt Garip dran. | Ich zeige auf die erste Reihe.   |
|   | <Ein Hut>. <Ein Hut>.               |   | G. zeigt auf die richtigen Steine.   |
|   |                                     | Und Endrit.   | Ich zeige auf die zweite Reihe.  |
| <Ein Hut>.<br><Ein kleiner bunter Hut>. |                                     | Was steht da? Guck noch mal genau.  |  |
| <Ein Hut mit kleine Federn>.            |                                     | Was steht hier oben?  | Ich zeige auf die erste Reihe, auf <ein Hut>.  |
| <Ein Hut>.                              |                                     | Genau. Und dann hier?   | Ich zeige auf die zweite Reihe, <ein kleiner Hut>.   |

| <b>Endrit</b>   | <b>Garip</b>                         | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>  |
|---|--------------------------------------|---|---|
| <Ein Hut mit Federn>.   |                                      | Nö. Hier steht ja <ein Hut>. Und das ist immer das Gleiche. Das grüne ist immer <Hut> und das blaue ist immer <ein>. Da haben wir jetzt noch was dazu gemacht. Garip, weißt du das? | Ich zeige auf <ein kleiner Hut>   |
|   | <Ein kleiner>.<br><Ein kleiner Hut>. | Genau, richtig. Endrit, was stand da jetzt noch mal?  |   |
| <Ein kleiner Hut>.  |                                      | Ja. Und hier oben?  |   |
| <Ein Hut mit Federn>.   |                                      | Da steht nur <ein Hut>. Und jetzt wird's noch mal schwieriger. Endrit willst du mal versuchen das zu lesen?   | Ich zeige auf die letzte Reihe.   |
| Ein.  | Kann ich das lesen?                  | Garip, willst du das mal versuchen?   |   |
|   | Ein Hut.                             | Genau. Und die nächste Zeile?   | Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
|   | Ein kleiner Hut.                     | Und dann?   | G. zeigt beim Vorlesen auf die richtigen Wörter.                        |
|   | Ein kleiner, bunter Hut mit Federn.  | Ja. Aber das mit den Federn steht da gar nicht.   |   |
|   | Ein kleiner, bunter Hut.             | Genau   |   |
|   |                                      | Sollen wir was angeln?  |   |
| Wir spielen nun Spiel Nr. 5. Am Anfang sollen mir beide Kinder drei zusammenpassende Fische (z.B. <ein Ball>, <ein kleiner Ball> und <ein kleiner, bunter Ball> zeigen. Beide finden sofort drei gleiche Fische. Ich erkläre ihnen, dass sie immer drei passende Fische angeln sollen und diese dann behalten können. |                                      |   |   |
|   |                                      | Garip fängt an.   |   |
|   | <Ein Boot>.                          | Was für <ein Boot>?   | G. angelt einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleines, buntes Boot>. |

| <b>Endrit</b>   | <b>Garip</b>                                    | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>  |
|---|---|---|---|
|   | <Ein kleines Boot mit bunt>.                    |   |   |
| <Ein kleine, bunter Boot>.  |   | Das heißt: <Ein kleines, buntes Boot>.  |   |
| <Ein Hut>.<br><Ein kleiner Hut mit Federn>.                         |   | Wir sagen: <Ein kleiner Hut>.   | E. angelt einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleiner Hut>.  |
|   | <Ein Schaf>.                                    | Aber was für <ein Schaf>?   | G. angelt einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleines, buntes Schaf>.  |
| <Ein weißer, buntes Schaf>.   |   | Ist das weiß?   |   |
|   | Nein.   | Genau. Das Schaf ist bunt. Wir können sagen: <Ein kleines, buntes Schaf>. Passt das zu deinem Boot? |   |
|   | Nein, das passt nicht.                          |   |   |
| <Ein großer Hut>.   |   | Genau. <Ein Hut> und <ein kleiner Hut>. Das passt zusammen.   | E. angelt einen Fisch mit der Abbildung für <ein Hut>. Er hat vorher schon den Fisch mit der Abbildung für <ein kleiner Hut> geangelt, so dass schon zwei zusammenpassen. |
|   | Das passt.                                      |   | G. hat <ein Boot> geangelt, welches zu <ein kleines Boot> passt.  |
| <Ein bunten Hut mit bunten Federn>.                                 |   | Dann hast du jetzt schon einen Punkt, weil du drei Gleiche hast.                                    | E. angelt einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleiner, bunter Hut>.  |
|   | <Ein weißer Boot>.                              | Nur <ein kleines Boot>.   | G. hat einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleines Boot> geangelt. Er hat jetzt auch einen Punkt.  |
| <Ein Ball>.<br>Ein kleiner Miniball.<br>Einfach <ein kleiner Ball>. |   |   | E. hat den Fisch mit der Abbildung für <ein Ball> geangelt.   |
|   | Ich hab einen geschnappt. <Ein bunter Fahrrad>. | Und das ist auch noch klein. Wir sagen: <ein kleines, buntes Fahrrad>, ja?                          | G. angelt einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleines, buntes Fahrrad>.  |

| <b>Endrit</b>   | <b>Garip</b>                             | <b>Nadia</b>  | <b>Bemerkungen</b>   |
|---|--|---|--|
| <Ein großer fatter, dicker Ball>.   |  |   | E. angelt einen Fisch mit der Abbildung für <ein Ball>.  |
|   | <Ein kleiner Schaf>. Hab ich zwei Punkt. |   | G. hat einen Fisch mit der Abbildung für <ein kleines Schaf> geangelt.   |
| <Ein kleiner, bunter Ball>.   |  | Dann habt ihr beide 2 Punkte und habt beide gewonnen. | Den letzten Fisch mit der Abbildung für <ein kleiner, bunter Ball> hat E. geangelt und somit auch zwei Punkte. |
| Beide Kinder haben ohne Probleme erkannt, welche Abbildungen auf den Fischen zusammengehören. |  |   |  |

### Transkription vom 16.03.2006 mit Garip

| <b>Garip</b>  | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>   |
|---|--|--|
| Wir spielen Spiel Nr. 4<br>Auf dem Tisch liegen jeweils drei rote, blaue und grüne Duplosteine. Daneben liegen jeweils drei Kärtchen mit den Wörtern <ein> und <Hut>, zwei Kärtchen mit dem Wort <kleiner> und ein Kärtchen mit dem Wort <bunter> |  |  |
|   | Möchtest du noch mal etwas schreiben?  |  |
| Erstmal die blauen.   | Weißt du noch, was auf den blauen Kärtchen steht?                              | G. nimmt ein blaues Kärtchen mit dem Wort <ein> in die Hand. |
| Nein.   | Kannst du dich noch erinnern, was wir letztes Mal für ein Lied gesungen haben? | Ich singe die erste Zeile von dem Lied <Ich wünsche mir>.    |
|   | Und das haben wir letztes Mal gelesen und geschrieben.<br><ein> <Hut>.         | Ich stelle die Wörter <ein> und <Hut> vor G. auf den Tisch.  |
|   | Was steht da?  | Ich zeige auf <ein Hut>.                                     |
| <ein> <Hut>.  | Genau. Und jetzt?<br>Was steht da?   | Ich lege das Wort <ein> vor ihn hin.                         |
| <ein Hut>.  | Hier steht erst mal nur ein Wort. Das heißt nur <ein>.                         |  |
| <ein>.  | Und jetzt?   | Ich lege die Wörter <kleiner> und <Hut> neben <ein>.         |
| <ein kleiner Hut>.  | Genau.   |  |
|   |  | G. und ich legen zusammen                                    |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | die dritte Reihe. G. legt das rote Wort <kleiner> auf den blauen Duplostein. Bemerkt dann aber, dass die Farben nicht zusammen passen und legt das Wort <ein> auf den passenden blauen Stein. |
| <ein> <kleiner>.  | <ein> <kleiner>.  | Wir legen die Wörter <ein> und <kleiner> vor uns auf den Tisch.   |
|   | Und was kommt jetzt?<br><ein> <kleiner> <bunter>?   | Ich lege das Wort <bunter> auf den Tisch.   |
| <Hut>.  |   | G. vollendet den Satz und legt den Duplostein mit dem Wort <Hut> an die richtige Stelle.  |
|   | Siehst du, dass das immer mehr Wörter werden?<br><Ein> ist immer gleich, und <Hut> auch.<br>Und dann kommen immer mehr Wörter dazwischen. | Ich zeige auf das Wort <ein>, dann auf das Wort <Hut>.<br>Ich zeige auf die roten Steine.   |
| Ja.   | Willst du noch mal lesen?   |   |
| <ein großer Hut>.   | Da steht nur <ein Hut>.   | G. zeigt auf die erste Reihe.   |
| <ein Hut>.  | Und in der Reihe?   | Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
| <ein großer Hut>.   | Wir singen ja immer von dem kleinen Hut, oder?  | G. zeigt bei jedem gelesenen Wort auf einen neuen Duplostein. Er hat die Wortgrenzen erkannt, verwechselt aber <großer> mit dem Wort <kleiner>.   |
| Ja.   | Hier steh <ein Hut>.<br>Und da steht <ein kleiner Hut>.   | Ich zeige auf die erste Reihe.<br>Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
| <ein kleiner Hut>.  | Und was steht da unten?   | Ich zeige auf die dritte Reihe.   |
| <ein kleiner, bunter Hut>.  | Genau.  | G. zeigt bei jedem Wort auf den passenden Duplostein.   |
|   | Versuchen wir das Lesen noch mal?   |   |
| Ja.<br><ein Hut>.<br><ein kleiner Hut>.<br><ein kleiner, bunter Hut>. | Super.  | G. zeigt erneut auf die Wörter, die er auch vorliest.   |
|   | Willst du mal selber etwas schreiben?   |   |
| Jaaaa. Vertauschen.   | Was steht da jetzt?   | G. nimmt die letzte Reihe <ein kleiner, bunter Hut>.  |

|                                |  |  |
|--------------------------------|--|--|
| <ein kleiner, bunter Hut>.     | Ja. Sollen wir die Steine mischen und du suchst dir welche raus?   | Wir mischen alle neun Duplosteine.   |
|                                | Mit welchem Stein fangen wir am besten an?   |  |
| Dem roten.                     | Probier mal, was dann passiert.  | G. legt <kleiner>, <kleiner>, <bunter> vor sich hin.   |
| Ich weiß es selber noch nicht. | Ne, das musst du auch nicht wissen. Da steht jetzt <kleiner>, <kleiner>, <bunter>.                                 | Ich zeige auf die Steine <kleiner>, <kleiner>, <bunter> und lese sie vor.  |
| <kleiner, kleiner, bunter>.    | Aber da ist gar kein Hut dabei. Weißt du noch welches der <Hut> war?   |  |
| Des.                           | Und weißt du auch noch was das blaue war?  | G. zeigt auf die grünen Duplosteine mit dem Wort <Hut> und legt sie nebeneinander auf den Tisch.                                 |
| <ein Hut>.                     | Das blaue heißt <ein>. Kannst du mir jetzt <ein kleiner Hut> schreiben?  |  |
| <ein kleiner Hut>.             |  | G. zeigt auf die Reihe, in der nur grüne Steine liegen und liest trotzdem <ein kleiner Hut>.                                     |
|                                | Du brauchst drei Steine mit unterschiedlichen Farben.  |  |
| Drei Steine.                   | Was war <Hut> Welche Farbe brauchst du dann?   |  |
| Das.                           | Ja. Und was brauchst du noch? Du brauchst von jeder Farbe einen Stein. Einen blauen, einen roten und einen grünen. | G. zeigt auf <Hut>.  |
|                                | Und was steht da jetzt?  | G. nimmt zu dem Wort <Hut> noch die Wörter <ein> und <kleiner> und legt sie in der richtigen Reihenfolge vor sich auf den Tisch. |
| <ein kleiner Hut>.             | Genau richtig. Da hast du ganz alleine etwas geschrieben.  |  |
| Wir spielen Spiel Nr. 6.       |  |  |
|                                |  | Auf dem Tisch liegen große Abbildung von: <ein Hut>, <ein kleiner Hut>, <ein   |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
|                            |  | kleiner, bunter Hut>.  |
|                            | Was siehst du hier?  | Ich zeige auf die Abbildung <ein Hut>.   |
| <ein großer Hut>.          | Das ist nur <ein Hut>.   |  |
| Ja. <ein Hut>.             |  | Ich zeige auf die Abbildung <ein kleiner Hut>.   |
| <ein kleiner Hut>.         | Genau. Und das hier?   | Ich zeige auf die Abbildung <ein kleiner, bunter Hut>.   |
| <ein bunter Hut>.          | Ja. Der ist bunt, aber auch klein. Wir sagen dazu <ein kleiner, bunter Hut>.   |  |
|                            |  | Ich lege nun Karten auf den Tisch, auf denen jeweils ein Hut abgebildet ist und zusätzlich die Wörter <ein>, <ein kleiner>, <ein kleiner, bunter> darauf geschrieben sind. |
|                            | Jetzt guck dir mal diese Karten an.  |  |
| <ein großer Hut>.          | Meinst du, dass das <ein großer Hut> ist?  | G. nimmt die Karte in die Hand, auf der steht: <ein kleiner, bunter Hut>.  |
|                            | Schau mal. Ich habe hier geschrieben <ein> <Hut>?  | Ich zeige auf die Karte <ein Hut>  |
| <ein Hut>.                 | Zu welchem Bild musst du diese Karte jetzt legen?  |  |
| Hier.                      |  | G. legt die Karte auf die Abbildung von <ein Hut>.   |
|                            | Und dann kommt hier <ein kleiner Hut>.   | Ich zeige auf die Karte <ein kleiner Hut>.   |
| Hier.                      |  | G. legt die Karte auf die Abbildung von <ein kleiner Hut>.   |
|                            | Und was ist dann das?  | Ich zeige auf die Karte <ein kleiner, bunter Hut>.   |
| <ein kleiner, bunter Hut>. |  | G. legt die Karte auf die Abbildung von <ein kleiner, bunter Hut>.   |
|                            | Genau. und siehst du das? Hier sind nur zwei Wörter drauf geschrieben <ein Hut>. Hier sind drei Wörter drauf geschrieben, <ein kleiner Hut>. Und hier sind es sogar vier Wörter, <ein kleiner, bunter Hut> | Ich zeige auf die Karte <ein Hut>.<br>Ich zeige auf die Karte <ein kleiner Hut>.<br>Ich zeige auf die Karte <ein kleiner, bunter Hut>.                                     |
|                            | Wo würde jetzt diese Karte hinkommen? Kannst du das schon lesen? <ein kleines  | Ich zeige G. die Karte <ein kleines Fahrrad>.  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | Fahrrad>? Wo würde das dann hinkommen?  |  |
| Beim Fahrrad.  | Das stimmt. Aber <ein kleines Fahrrad> hat genauso viele Wörter wie <ein kleiner Hut>. Wo würde die Karte dann hinkommen? |  |
| Das passt.   |   | G. sortiert die Karte richtig zu der Karte und Abbildung <ein kleiner Hut>.  |
| Da passt das Große. Da passt das Bunte und da passt das Kleine.  | Genau.  | G. sucht sich aus den Karten alle Karten raus, auf denen ein Fahrrad zu sehen ist, und sortiert sie alle richtig zu den passenden Abbildungen. |
|  | Wo passt dann diese Karte hin?<br>Wie heißt die Karte?  | Ich zeige auf die Karte <ein Hut>, auf der nur der Hut abgebildet ist und keine einzelnen Wörter?  |
| <ein großer Hut>.  | Sag nur <ein Hut>, ja? Wo gehört diese Karte hin?   |  |
| Hier.  |   | G. legt die Karte zu der Abbildung <ein Hut>.  |
|  | Und das hier?   | Ich zeige auf <ein Boot>   |
| Das Boot kommt da hin.   | Genau.  | G. legt es zu der Abbildung <ein Hut>.   |
| Das <kleine Boot> kommt bei des.   |   | G. nimmt die Karte <ein kleines Boot> und legt sie zu der Abbildung <ein kleiner Hut>.   |
| Das <kleine, bunte Boot> kommt bei des.  |   | G. nimmt die Karte <ein kleines, buntes Boot> und legt sie zu der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut>.   |
| G. ordnet im Folgenden alle Karten richtig zu den passenden Abbildungen. Auch die Karten auf denen die Wörter <ein>, <kleiner> und <bunter> ausgeschrieben sind. Er hat also erkannt, dass die Abbildungen auf den Karten aus einer unterschiedlichen Anzahl von Wörtern bestehen und er beim Unterscheiden der Karten auf diese Anzahl achten muss. |   |  |
|  | Kannst du schon sehen, was da drauf steht?  | Ich zeige auf die Karte <ein kleiner, bunter.>   |
| Das sind drei Wörter. Genau wie des.   |   | G. zeigt auf die Karte <ein kleines, buntes Fahrrad>.  |
| Wir spielen nun die Variation von Spiel Nr.1. Bei diesem Spiel hat Garip am Anfang noch Probleme zu erkennen, welche Wörter zusammenpassen. Nachdem wir einige Zeit gespielt haben findet er jedoch immer mehr Pärchen und kann mir sogar einzelne Karten vorlesen.  |   |  |

|                             |   |   |
|-----------------------------|---|---|
|                             | Was ist das hier?                         | Ich zeige auf die Karte mit den ausgeschriebenen Wörtern <ein kleines Boot>.      |
| <ein kleines Boot>.         |   | G. zeigt bei jedem Wort das er vorliest auf das passende Wort.                    |
|                             | Und was steht da?                         | G. hat <ein kleiner, bunter Ball> aufgedeckt.                                     |
| <ein kleiner Ball>.         | Guck mal, da stehen drei Wörter.          |   |
| Ja. <ein kleiner Ball>.     |   | G. zeigt auf die Wörter <ein kleiner, bunter>, liest aber nur <ein kleiner Ball>. |
|                             | Ne, guck mal. <Ein kleiner, bunter Ball>. | Ich zeige beim Vorlesen auf die Wörter <ein>, <kleiner> und <bunter>.             |
| <ein kleiner, bunter Ball>. | Genau.                                    |   |

### Transkription vom 31.03.2006 mit Garip

| Garip  | Nadia  | Bemerkungen  |
|--|--|--|
| Wir spielen Spiel Nr. 4<br>Auf dem Tisch liegen jeweils drei rote, blaue und grüne Duplosteine. Daneben liegen jeweils drei Kärtchen mit den Wörtern <ein> und <Hut>, zwei Kärtchen mit dem Wort <kleiner> und ein Kärtchen mit dem Wort <bunter>. |  |  |
|  | Liest du mir das hier mal vor?   | Ich zeige auf die Duplosteine mit den Abbildungen der Wörter <ein> und <Hut>.                                      |
| <ein Hut>.   |  | Ich lege die nächste Reihe: <ein kleiner Hut> auf den Tisch.   |
| <ein kleiner Hut>.   | Was steht hier?  | Ich lege <ein kleiner, bunter Hut> auf den Tisch.  |
| <ein kleiner, bunter Hut>.   | Klasse. Erkennst du einen Unterschied zwischen diesen beiden Wörtern hier? | G. zeigt bei jedem Wort auf den dazugehörigen Stein. Ich zeige auf den Stein <kleiner> und auf den Stein <bunter>. |
| Kann man die vertauschen?  | Welchen kann man vertauschen?  |  |
| Das rote von hier. Die kann man vertauschen, ja?   | Die beiden kann man vertauschen, da steht ja das gleiche darauf.           | G. zeigt auf die beiden <kleiner> Steine in Reihe zwei und drei.   |
| Oder die.  | Was passiert dann? Versuch mal.  | G. zeigt auf <kleiner> und <bunter>.   |
| Oder mit Magneten einfach  |  | G. vertauscht die beiden   |

|                                    |   |   |
|------------------------------------|---|---|
| machen.                            |   | Kärtchen <kleiner> und <bunter>, so dass dort steht <ein bunter, kleiner Hut>.  |
|                                    | Was steht dann jetzt da?  |   |
| <Ein Ball>.                        | Ne. Guck mal. Das grüne ist ja immer <Hut>. Und das blaue, was ist das?                                 | Ich zeige auf den grünen Stein <Hut>. Zeige auf <ein>.  |
| Das <kleine Hut>.                  | Ne. Das blaue ist immer nur?  |   |
| <ein>                              | Wir hatten vorhin <ein kleiner, bunter Hut>.  | Ich vertausche die Steine <kleiner> und <bunter>, so dass wieder <ein kleiner, bunter Hut> vor uns liegt.   |
|                                    | Und wenn ich das jetzt umdrehen?  | Ich vertausche die Steine <kleiner> und <bunter>. Es steht jetzt <ein bunter, kleiner Hut> vor uns.   |
| Dann haben wir wieder das Gleiche. | Ne. Weißt du was da jetzt steht? <ein bunter, kleiner Hut>.   | Ich zeige beim Vorlesen immer auf die dazugehörigen Wörter.   |
| Ja.                                | Kannst du das auch lesen? Was steht da jetzt?   |   |
| <ein kleiner, bunter Hut>.         |   | G. zeigt auf das Wort <bunter> wenn er <kleiner> sagt und zeigt auf das Wort <kleiner>, wenn er <bunter> sagt. G. kann die Wörter <kleiner> und <bunter> noch nicht vollständig unterscheiden. Er hat aber bemerkt, dass man diese Wörter vertauschen kann. |
|                                    | Willst du mal selber etwas schreiben?   |   |
| Ja.                                | Weißt da, was da jetzt steht?   | G. legt <ein> <kleiner> <bunter> vor sich hin.  |
| <ein kleiner, bunter Hut>.         |   | G. zeigt während er <ein> sagt auf das Wort <ein>. Er sagt und zeigt richtig auf das Wort <kleiner>. Dann zeigt er auf das Wort <bunter> und sagt dazu <bunter Hut>.  |
|                                    | Ist da denn ein <Hut>?  | G. verneint   |
|                                    | Wo ist denn der <Hut>?  |   |
| Da.                                |   | G. zeigt auf den Stein <Hut>.   |
|                                    | Genau. Wenn du den jetzt noch dahinter setzt, hast du <ein kleiner, bunter Hut>. Das hast du dann schon | G. legt den Stein <Hut> hinter <bunter>. Er hat fast selbstständig <ein kleiner, bunter Hut> geschrieben.   |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
|                            | ganz alleine geschrieben.  |  |
| Wir spielen Spiel Nr. 7    |  |  |
|                            |  | Ich lege die Vorlage mit:<br><ein Hut><br><ein kleiner Hut><br><ein kleiner, bunter Hut><br>auf den Tisch. |
|                            | Kannst du mir das noch mal vorlesen?   |  |
| <ein Hut>.                 |  | G. liest jede Reihe richtig vor.   |
| <ein kleiner Hut>.         |  |  |
| <ein kleiner, bunter Hut>. | Genau richtig.   |  |
|                            | Und jetzt bin ich mal gespannt, ob du es hinbekommst, dass du diese Streifen so aufklebst, dass es wie hier oben aussieht. | Ich gebe G. vier Streifen mit dem Satz <ein kleiner, bunter Hut>.  |
| <ein Hut>.                 | Als erstes kannst du versuchen <ein Hut> zu schreiben.   |  |
| Abschnitten?               | Ja, du kannst Wörter abschneiden. So, dass du <ein Hut> aufkleben kannst. Was musst du dann abschneiden?                   |  |
|                            | Mmh. Und was kommt dann als nächstes Wort?   | G. schneidet das Wort <ein> ab.  |
| Das.                       | Das es genauso aussieht wie hier oben: <ein Hut>.  | G. zeigt auf das Wort <kleiner><br>Ich zeige auf die erste Reihe der Vorlage <ein Hut>.                    |
|                            | Kommt das als nächstes Wort? Wir nehmen erst Mal nur die erste Reihe. Zwei Wörter: <ein Hut>. Was musst du dann aufkleben? | G. schneidet das Wort <kleiner> ab.<br><br>Ich zeige noch mal auf die Vorlage: <ein Hut>.                  |
| Das hier.                  | Genau. Erst mal <ein>. Und als nächstes?   | G. nimmt das Wort <ein> und legt es vor sich auf das Blatt.  |
|                            | Genau. Super.  | G. schneidet das Wort <Hut> ab und legt es auf das Blatt.<br>G. klebt beide Wörter auf.                    |
|                            | Jetzt sind wir bei der nächsten Reihe.   | G. klebt als erstes das Wort <kleiner> auf, da er dieses Wort schon vor sich liegen                        |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | hatte.  |
|  | Und wenn du jetzt das hier kleben willst. <ein kleiner Hut>, was brauchst du dann noch für Wörter?    |   |
| Das. Das hier und das hier.                                    | Genau. Toll.  | G. zeigt auf <ein>, dann auf das schon aufgeklebte <kleiner> und als letztes auf das Wort <Hut> und klebt sie auf.  |
|  | Was steht da jetzt?   |   |
| <ein kleiner Hut>.   | Super.<br>Und jetzt kannst du auch noch <ein kleiner, bunter Hut> schreiben.                          |   |
| Mit das hier?  | Wenn du möchtest mit dem. Wie du willst.<br><br>Das es wieder genau so aussieht, wie hier.            | G. zeigt auf den vierten (noch vollständigen) Streifen.<br>Ich zeige auf den letzten Satz auf der Vorlage.  |
|  | Genau. Jetzt hast du es schon ausgeschnitten und jetzt musst du es noch richtig aufkleben.            | G. schneidet die richtigen Wörter aus.  |
| Und jetzt das?   | <br><br><br><br>Guck mal. Das es genauso aussieht wie hier.   | G. ist sich bei den Wörtern <kleiner> und <bunter> nicht sicher, welches er als erstes aufklebt. Nachdem er sich die Vorlage angeschaut hat, macht er es aber richtig. Ich zeige auf <ein kleiner, bunter Hut> auf der Vorlage. |
|  | Jetzt hast du schon ganz alleine etwas geschrieben. Liest du mir noch einmal vor, was da jetzt steht? |   |
| <ein Hut>.<br><ein kleiner Hut>.<br><ein kleiner, bunter Hut>. |   | G. zeigt, während er vorliest, immer auf die richtigen Wörter.  |

### Transkription vom 28.04.2006 mit Garip

| Garip   | Nadia   | Bemerkungen   |
|---|---|---|
| Am Anfang versuchen Garip und ich das Lied „Ich wünsche mir!“ zu singen. Garip ist das Singen unangenehm, so dass ich die einzelnen Zeilen singe und Garip Sätze aus den Duplosteinen bildet. |   |   |
|   | Wenn ich zum Beispiel singe: „ich wünsch mir einen Hut...“, kannst du das hier hinlegen.<br>Was steht da jetzt?           | Ich lege die Duplosteine mit den Wörtern <ein Hut> auf den Tisch.       |
| <Ein Hut>.  |   | Garip zeigt beim Sprechen auf die richtigen Steine.                     |
|   | Genau. Und wenn ich weiter singe: „Ich wünsch mir einen kleinen Hut...“. Kannst du mir das auch hinlegen?                 | G. legt zwei Mal einen Stein mit dem Wort <Hut> vor sich auf den Tisch. |
|   | Was steht denn da jetzt?  | Ich zeige auf die erste Reihe.  |
| <ein Hut>.  | Genau. Und hier unten?  | Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
| <ein kleiner, bunter Hut>.  | Ne. Das stimmt nicht. Guck mal, hier oben steht: <ein Hut>. Der grüne Stein heißt immer <Hut>. Was steht dann hier unten? | Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
| Weiß ich nicht.   | Soll ich dir das mal vorlesen?  |   |
| Ja.   | Hier hast du geschrieben: <Hut> <Hut>.  | G. lacht.   |
|   | Kannst du mir jetzt mal <ein kleiner Hut> dahinlegen.   |   |
|   | <ein>.  | G. nimmt als erstes den Stein mit dem Wort <ein>.                       |
|   | Dann muss da noch irgendwas dazu, oder?   |   |
| Ja. Das Grüne.  | Was steht dann da jetzt?  | G. nimmt den Stein <Hut>.   |
| <ein Hut>.  | Genau. Und wenn du jetzt <ein kleiner Hut> schreiben willst, was muss dann noch dazwischen?                               |   |
| Des?  | Und wo legst du den Stein   | G. nimmt den Stein  |

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
|                    | dann hin?   | <kleiner>.  |
| Hier, oder hier?   | Jetzt steht da: <ein Hut kleiner>. Ist das denn richtig, wenn wir eigentlich <ein kleiner Hut> schreiben wollten? | G. legt den Stein <kleiner> hinter den Stein <Hut>, so dass auf dem Tisch steht: <ein Hut kleiner>. Ich zeige beim Vorlesen immer auf den passenden Stein.  |
| Nö.                | Der rote Stein ist der richtige, aber der muss zwischen die anderen beiden Steine.                                | Ich schiebe den roten Stein mit dem Wort <kleiner> zwischen <ein> und <Hut>.  |
|                    | Und jetzt haben wir hier oben stehen?   | Ich zeige auf die erste Reihe.  |
| <ein Hut>.         | Ja. Und hier?   | Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
| <ein kleiner Hut>. | Genau.  |   |
| Und jetzt kommt?   | Jetzt kommt noch <ein kleiner, bunter Hut>.   |   |
|                    | Du fängst immer mit <ein> an. Welcher Stein ist <ein>?  | G. hat Schwierigkeiten mit dem Merken der verschiedenen Farben und der dazugehörigen Wörter. Er hat noch nicht bemerkt, dass der blaue Stein mit dem Wort <ein> immer an den Anfang kommt und der grüne Stein mit dem Wort <Hut> immer ans Ende gehört. |
|                    | Du kannst ja mal hier oben lesen?   | Ich zeige auf die erste Reihe.  |
| <ein Hut>.         | Welches ist dann das <ein>?   |   |
| Die beiden.        | Ne, nur das Blaue ist <ein>. Das Grüne ist <Hut>.   | G. zeigt auf <ein> und auf <Hut>.   |
|                    |   | G. nimmt den blauen Stein mit dem Wort <ein> und legt ihn an den Anfang.  |
|                    | <ein>, <bunter>.  | G. nimmt den roten Stein mit dem Wort <bunter> und den grünen Stein mit dem Wort <Hut>.   |
| <Hut>.             |   |   |
|                    | Jetzt steht da <ein bunter Hut kleiner>.  | G. legt den roten Stein mit dem Wort <kleiner> hinter <Hut>.  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Oh.   | Du kannst die Steine auch auseinander schieben.  |   |
| OK.   | Kannst du mir die letzte Reihe noch mal vorlesen?  | G. nimmt den roten Stein mit dem Wort <kleiner> und schiebt ihn an die richtige Stelle.   |
| <ein kleiner, bunter Hut>.  |  | G. zeigt bei jedem Wort das er vorliest auf den richtigen Stein.  |
|   | Wir haben vor den Ferien auch schon von einem Ball gesungen, oder?   |   |
| Ja.   | Wenn jetzt hier steht <ein Hut> und ich will aber <ein Ball> schreiben, und diese Karte hier heißt <Ball>, was musst du dann machen? | Ich zeige ihm die Karte mit dem Wort <Ball>.  |
| Das passt hier.   | Genau richtig.   | G. nimmt die Karte mit dem Wort <Ball> und tauscht sie mit der Karte mit dem Wort <Hut> aus.  |
|   | Jetzt habe ich hier erst mal <ein kleiner Hut>. Was muss dann ausgetauscht werden, damit da <ein kleiner Ball> steht?                | Ich zeige auf die zweite Zeile.<br><br>Ich geben G. die Karte mit dem Wort <Ball>.  |
| Da.   |  | G. tauscht die Karte <Ball> mit der Karte <Hut>.  |
|   | Jetzt kommt noch die letzte Reihe. Was steht da?   |   |
| <ein kleiner, bunter Hut>.  | Und wenn ich jetzt haben will <ein kleiner, bunter Ball>.  | G. vertauscht die Karten <Ball> und <Hut> miteinander.  |
| So.   | Genau richtig.   |   |
| <ein Ball>.<br><ein kleiner Ball>.<br><ein kleiner, bunter Ball>. |  | G. liest mir noch mal jede Reihe richtig vor und zeigt dabei auf die richtigen Wörter/ Steine → er hat erkannt, dass es Wortgrenzen gibt. |
|   | Weißt du wie viele Wörter du bei <ein Hut> hörst?  | Ich spreche <ein Hut> in meinem normalen Sprechrhythmus, mache also keine größeren Pausen zwischen den Wörtern.                           |
| eins  | Ich sage, dass es zwei sind bei <ein Hut>. Zwei Wörter.  | Ich zeige beim Sprechen erst auf das Wort <ein> und dann auf das Wort <Hut>.  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | um die Wortgrenzen zu verdeutlichen.   |
| Und da? <ein kleiner Hut>. Drei Wörter.  | Genau.   | G. zeigt auf beim Vorlesen auf die richtigen Wörter.   |
| <ein kleiner, bunter Hut>. Vier Wörter.  | Klasse.  |  |
| Wir spielen die Variation von Spiel Nr. 5<br>Auf dem Tisch steht das Aquarium mit den Fischen und es liegen Karten mit den Zahlen 2, 3, und 4 vor uns. Die Fische sollen nun je nach Wörteranzahl der Abbildungen, den Zahlen zugeordnet werden. |  |  |
| Wo passt das?  | Ich habe schon mal einen Fisch geangelt. Ich habe <ein kleines, buntes Schaf>.<br><br>Wie viele Wörter sind das? |  |
| Vier Wörter.   | Super. Dann legen wir das zu der Zahl vier. Dann kannst du den nächsten Fisch Angeln.                            |  |
| <Ein Ball>.  | Wie viele Wörter?  | G. angelt einen Fisch mit der Abbildung <ein Ball>.  |
| Drei, nein zwei. Zwei Wörter.  | Kannst du mir auch sagen welches die Wörter sind?  |  |
| <ein Ball>.  |  | G. sagt die beiden Wörter ohne Pause.  |
| <ein Boot>. <ein bunter Boot>.   | Und das Boot ist auch noch klein.  | G. angelt einen Fisch mit der Abbildung <ein kleines, buntes Boot>.  |
| <ein kleines, bunter Boot>.  | Wie viele Wörter?  |  |
| Drei. Nein zwei. Nein vier.  |  | G. ist sich nicht sicher.  |
|  | Versuchen wir das mal zusammen. <ein> <kleines>, <buntes> <Boot>.  | Ich zeige G. für jedes ausgesprochene Wort einen Finger, so dass er erkennt, dass der Satz aus vier Wörtern besteht. |
| Oh, vier.  |  |  |
|  | Ich habe <ein kleiner Hut>.<br>Was meinst du wie viele Wörter das sind?  | Ich angle einen Fisch mit der Abbildung <ein kleiner Hut>.   |
| Ein Wort. Nein, drei Wort. Das hat drei Federn, deswegen.  |  | G. zeigt auf die drei Federn. Für ihn sind sie eine Erklärung, dass er auf drei Wörter gekommen ist.                 |
| <ein Hut>. Das passt bei   | Genau.   | G. zieht den Fisch mit der   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| zwei.  |   | Abbildung für <ein Hut> und legt es zu der Zahl <2>.  |
| <ein Schaf>. Drei. Nein zwei Wörter.   |   | G. zieht den Fisch mit der Abbildung für <ein Schaf>. Er legt es zu der Karte mit der Zahl <2>.             |
|  | Ich habe <ein kleines Schaf>.   |   |
| Das passt bei hier oder bei hier.  |   | G. legt den Fisch mit der Abbildung <ein kleines Schaf> zu der Zahl <3>.                                    |
| <ein kleiner, bunter Ball>. Das passt bei vier.  |   | G. legt den Fisch mit der Abbildung <ein kleiner, bunter Ball> zu der Karte mit der Zahl <4>.               |
| <ein kleiner, bunter Hut>. Das passt hier.   |   | G. angelt den Fisch mit der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut> und legt ihn zu der Karte mit der Zahl <4>. |
| <ein Ball>. Passt hier.  |   | G. zieht den Fisch mit der Abbildung <ein kleiner Ball>.  |
|  | Guck mal. Hier liegt schon <ein Ball> und der den du gerade geangelt hast, der ist kleiner.                                 | Ich zeige auf den Fisch mit der Abbildung <ein Ball>.   |
| Dann passt er hier.  |   | G. legt den Fisch mit der Abbildung <ein kleiner Ball> zu der Karte mit der Zahl <3>.                       |
| Wir spielen zum Abschluss noch die Variation von Spiel Nr. 1.<br>Wir benutzen nur die Karten mit den Abbildungen für <Hut> und <Boot>, damit der Unterschied zwischen den Karten mit einer „einfachen“ Abbildung und den Karten mit den geschriebenen Wörtern und der Abbildung klar wird. |   |   |
|  | Kannst du mir <ein kleiner, bunter Ball zeigen>?  | G. zeigt auf die Karte mit der Abbildung <ein kleiner, bunter Ball>.  |
| Ja, hier.  | Und dann gibt es noch eine Karte, auf der <ein kleiner, bunter> mit Wörtern geschrieben ist. Kannst du mir die auch zeigen? | G. zeigt mir die Karte mit den geschriebene Wörtern <ein kleiner, bunter> und der Abbildung <Ball>.         |
| Na klar.   | Das ist genau die richtige Karte. Bei dem Spiel müssen wir immer solche Pärchen finden.<br>Ein mal die Karte, auf der       | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung <ein kleiner,   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | nur das Bild ist, und einmal die Karte auf der die Wörter stehen. | bunter Ball> und dann auf die Karte mit den geschriebenen Wörtern <ein kleiner, bunter> und der Abbildung für <Ball>.                                   |
| <ein Ball> und <ein kleiner, bunter Hut>. Passt nicht.              |   | G. zieht die Karte mit der Abbildung für <ein Ball> und dann die Karte mit den geschriebenen Wörtern <ein kleiner, bunter> und der Abbildung für <Hut>. |
| <Ein Hut> und <ein kleiner, bunter Hut>.                            |   | G. deckt die Karte mit der Abbildung für <ein kleiner Hut> auf und dann die Karte mit der Abbildung für <ein kleiner, bunter Hut>.                      |
|   | Was ist das hier?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung <ein kleiner Hut>.  |
| <Ein Hut>.  | Aber das hier ist <ein kleiner Hut>.                              |   |
| Ja. Passt nicht.  |   |   |
| <Ein kleiner, bunter Hut> und <ein kleiner, bunter Hut>. Das passt. | Das kannst du behalten.   | G. deckt erst die Karte mit der Abbildung für <ein kleiner, bunter Hut> auf und dann die Karte mit der geschriebenen Variante.                          |
| <ein kleiner Hut> und <ein kleiner Hut>. Passt.                     |   | G. deckt eine Karte mit der Abbildung <ein kleiner Hut> und eine Karte mit der geschriebenen Variante von <ein kleiner Hut> auf.                        |
|   | <Ein Ball> <ein kleiner Ball>. Passt nicht.                       |   |
| <Ein Ball> und <ein kleiner Ball>.                                  |   | G. deckt die Karte mit der Abbildung <ein kleiner Ball> und die Karte mit den geschriebenen Wörtern <ein kleiner> und der Abbildung <Ball> auf.         |
|   | Aber guck mal. Hier stehen drei Wörter. <ein>...                  | Ich zeige auf die Karte mit den geschriebene Wörtern.   |
| <ein kleiner Ball>.   | Genau. Das passt dann zusammen.                                   |   |
| <ein Ball> <ein kleiner bunter Ball>.                               |   | G. deckt die Karte mit der Abbildung für <ein Ball> und die Karte mit dem   |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | geschriebenen Wort <ein> und der Abbildung für <Ball> auf.  |
| <ein kleiner, bunter Ball> und <ein kleiner, bunter Ball>. Das passt. Ich hab gewonnen. |  | Als letztes Pärchen deckt er die Karten mit der Abbildung für <ein kleiner, bunter Ball> und die geschriebene Variante auf. G. zeigt beim Vorlesen der geschriebenen Variante auf die richtigen Wörter. |

### Transkription vom 5.5.2006 mit Garip

| Garip  | Nadia  | Bemerkungen  |
|--|--|--|
| Wir spielen Spiel Nr. 4. Diesmal liegt als erster Satz statt den Steinen mit den bekannten Wörtern <ein Hut>, die Wörter <ein Ball> auf dem Tisch. |  |  |
|  |  | Ich lege <ein Ball> auf den Tisch.   |
| <ein Hut>.   | Guck noch mal ganz genau hin. Da steht gar nicht mehr <Hut>. | Ich zeige auf den Duplostein mit dem Wort <Ball>.  |
| Ah. <ein Ball>.  | Genau.   | Ich lege <ein kleiner Ball> auf den Tisch.   |
| <ein kleiner Ball>.  | Wie viele Wörter sind das?                                   | G. zeigt beim Vorlesen auf die richtigen Steine.   |
| Drei.  | Kannst du auch mit den Fingern mitzählen?                    | Ich möchte herausfinden, wo G. die Wortgrenzen hört und lasse ihn deswegen für jedes Wort einen Finger in die Höhe strecken. |
| <ein kleiner Ball>.  |  | G. zeigt für jedes Wort einen neuen Finger.  |
|  |  | Ich lege <ein kleiner, bunter Ball> auf den Tisch.   |
| <ein kleiner, bunter Ball>.  | Wie viele Wörter sind das?                                   |  |
| Vier.  | Kannst du das auch mitzählen?                                |  |
| <ein kleiner, bunter Ball>.  |  | G. zeigt für jedes Wort einen neuen Finger.  |
|  | Kannst du mir zeigen welches der Stein mit <Ball> ist?       |  |
| Hier.  |  | G. zeigt erst auf den Stein mit dem Wort <ein> und dann auf den Stein mit dem  |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | Wort <Ball> .   |
|   | Gibt es denn noch mehr Bälle?  |   |
| Hier und hier.  | Genau.   | G. zeigt auf die Stein mit dem Wort <Ball> in der zweiten Reihe und in der dritten Reihe.                   |
| Garip hat verstanden, dass auf dem grünen Stein immer das Wort <Ball> oder <Hut> steht. Er konnte mir alle Steine mit dem Wort <Ball> zeigen. |  |   |
| Wir spielen die Variation von Spiel Nr. 3. In den Ecken des Zimmers stehen die Karten mit den Zahlen 2, 3, 4 und 5.                           |  |   |
|   | Ich sage dir jetzt verschiedene Sätze und du versuchst herauszufinden, wie viele Wörter der Satz hat, und läufst dann zu der passenden Zahl, OK? |   |
| Ja.   | <Garip fährt Fahrrad>? Wie viele Wörter hat der Satz?  | G. zeigt mir drei Finger.   |
|   | Läufst du zu der passenden Zahl?   | G. läuft zu der Karte mit der Zahl <3> .  |
|   | Kannst du mir noch mal sagen, wie viele Wörter das sind?   |   |
| Drei.   | Genau. Und welche?   |   |
| <Garip fährt Fahrrad> .   | Richtig. Dann kommt jetzt der nächste Satz. <Garip spielt> .   | G. läuft zu der Karte mit der Zahl <2> .  |
|   | Und welches sind die Wörter?   |   |
| Zwei.   | Ja. Und welche?  | G. ist nicht ganz sicher, was er machen soll, so dass wir erst mal nur überlegen, wie viele Wörter er hört. |
|   | Das erste Wort ist?  | Es entsteht eine kleine Pause.  |
|   | <Garip> und das zweite ist <spielt>. Das ist ganz schön schwierig, ne?   | Ich zeige G. beim Sprechen der Wörter zwei Finger.  |
| Ja.   | Dann sagst du mir nur noch wie viele Wörter du hörst, ok? Wenn ich jetzt sage: <Garip spielt Ball> .   |   |
| Vier Wörter.  |  | G. läuft zu der Karte mit der   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | Zahl <4>.  |
|   | <Garip spielt gerne Ball>.   | G. läuft zu der Karte mit der Zahl <2>. Er überlegt kurz und läuft dann zu der Karte mit der Zahl <3>.   |
| Drei Wörter.  | <Garip spielt gerne Ball>. Sind das drei Wörter?   | Ich mache diesmal zwischen den einzelnen Wörtern etwas längere Pausen.   |
| Ja.   | Dann versuchen wir noch: <ein kleines Haus>.   |  |
| Das sind vier.  | Welches sind die Wörter?   | G. streckt vier Finger in die Luft. Ich berühre bei jedem Wort einen seiner Finger. Nachdem ich alle drei Wörter <ein> <kleines> und <Haus> gesagt habe, merkt er, dass es nur drei Wörter sind. |
|   | <ein Haus mit Fenstern>.   | G. läuft zu der Karte mit der Zahl <4>.  |
| <ein Haus mit Fenstern>.  | Das ist richtig.   |  |
|   | Jetzt kommt zum Schluss noch ein Satz, und zwar: <ein kleines Haus mit Fenstern>. Was meinst du wie viele Wörter das sind? |  |
| Drei.   | Du kannst mir das auch noch mal an meiner Hand zeigen.   | Ich halte G. meine Hand mit fünf gestreckten Fingern hin.  |
| <ein kleines Haus>.   |  | G. berührt bei jedem gesagten Wort einen meiner Finger.  |
|   | Das ist richtig. Und wenn es jetzt heißt <ein kleines Haus mit Fenster>?   |  |
| <ein kleines Haus mit Fenstern>.  |  | G. zeigt bei jedem der Wörter auf einen meiner Finger.   |
|   | Wie viele Wörter sind es dann?   |  |
| Fünf.   | Genau richtig.   |  |
| <p>Wir spielen Spiel Nr. 7 Auf dem Tisch liegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Vorlage mit den Sätzen:</li> <li>&lt;ein Ball&gt;</li> <li>&lt;ein kleiner Ball&gt;</li> <li>&lt;ein kleiner, bunter Ball&gt;</li> <li>- Vier Streifen mit dem Satz &lt;ein kleiner, bunter Ball&gt;</li> <li>→ Da das Aufkleben der Wörter beim letzten Mal mit dem Kleber sehr lange gedauert</li> </ul> |  |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>hat, habe ich die Sätze heute auf selbstklebende Streifen gedruckt.<br/>- Eine Schere</p> |  |  |
|  | Liest du mir erst mal vor, was hier steht?   | Ich zeige auf die Vorlage  |
| <p>&lt;ein Ball&gt;.<br/>&lt;ein kleiner Ball&gt;.<br/>&lt;ein kleiner, bunter Ball&gt;.</p> | Genau.   | G. zeigt beim Vorlesen immer auf die richtigen Wörter.   |
|  | Jetzt hast du hier wieder Streifen mit vielen Wörtern drauf. Und ich bin mal sehr gespannt, ob du die Sätze schreiben kannst, die hier schon stehen? | Ich zeige auf die Vorlage.   |
|  | Was kommt als erstes?  |  |
| <ein>.   | Welches ist denn das Wort <ein>?   |  |
| Das.   | Genau. Das kannst du als erstes aufkleben.   | G. zeigt auf das Wort <ein> in der ersten Reihe der Vorlage.   |
|  |  | G. schneidet das Wort <ein> aus dem ersten Streifen ab und klebt es auf das Papier. dann schneidet er das Wort <Hut> ab und klebt es neben das Wort <ein>. |
|  | Was steht da jetzt?  |  |
| <ein Ball>.  | Dann kommt jetzt die nächste Reihe.  | G. schneidet den nächsten Streifen zwischen dem Wort <kleiner> und dem Wort <bunter> auseinander und klebt <ein kleiner> auf das Papier.                   |
|  | Was steht da jetzt?  |  |
| <ein Ball>.  | Siehst du in der Reihe schon das Wort <Ball>?  | G. zeigt auf das Wort <ein> und sagt <ein>. Er zeigt dann auf das Wort <kleiner> und sagt <Ball>.  |
| Nein. Da brauch ich noch das.  |  | G. zeigt auf das Wort <Ball> auf einem der vier Streifen und klebt das Wort <Ball> hinter das Wort <kleiner>.  |
|  | Was steht da jetzt?  |  |
| <ein kleines Ball>.  | Ja, aber das heißt <ein kleiner Ball>.   |  |
|  |  | Als letztes schneidet G. die Wörter <ein> <kleiner> <bunter> und <Ball> aus und klebt sie in der richtigen   |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | Reihenfolge auf das Blatt Papier. G. muss für diese Reihe nur einmal kurz auf die Vorlage schauen und „schreibt“ den Rest ohne Hilfe. |
| Zum Abschluss liest mir Garip seine geschriebenen Sätze noch einmal vollkommen richtig vor. Als Erinnerung werde ich das Papier mit den selbst geschriebenen Sätzen laminieren und ihm mit nach Hause geben, damit er es seinen Eltern zeigen kann. |  |   |

### Transkription vom 12.05.2006 mit Garip

| Garip  | Nadia   | Bemerkungen   |
|--|---|---|
| Wir spielen Spiel Nr. 4. Auf dem Tisch liegen drei blaue Duplosteine mit dem Wort <ein>, drei grüne Steine mit dem Wort <Ball>, zwei rote Steine mit dem Wort <kleiner> und ein Duplostein mit dem Wort <bunter>. Heute soll Garip Abbildungen auf Karten benennen und diese mit den Duplosteinen schreiben. |   |   |
|  | Was steht da auf der Karte?   | Ich zeige G. die Karte mit dem geschriebenen Wort <ein> und der Abbildung für <Ball>.   |
| <ein Ball>.  | Genau. Und kannst du das jetzt mit den Duplosteinen schreiben?        |   |
|  |   | G. nimmt als erstes den Stein mit dem Wort <ein> und dann den Stein mit dem Wort <Ball> und legt sie in der richtigen Reihenfolge vor sich hin. |
|  | Klasse. Und was heißt das hier?                                       | Ich zeige auf die Karte mit den Wörtern <ein kleiner> und der Abbildung für <Ball>.   |
| <ein kleiner Ball>.  | Kannst du das auch schreiben?   | G. nimmt die Steine mit den Wörtern <ein> und <kleiner>.  |
|  | Fehlt da noch was?  | G. überlegt.  |
|  | Was steht da jetzt denn?  | Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
| <ein Ball>. Nein ich meine <ein kleiner Ball>.   | Ich lese hier jetzt nur <ein kleiner>, ich denke da fehlt noch etwas. |   |

|                             |   |  |
|-----------------------------|---|--|
| Das passt.                  | Genau.<br>Und jetzt kommt noch die letzte Karte.  | G. nimmt den Stein mit dem Wort <Hut> und legt ihn an das Ende der zweiten Reihe.<br><br>Ich zeige ihm die Karte mit den geschriebenen Wörtern <ein kleiner, bunter> und der Abbildung für <Ball>. |
| <ein kleiner, bunter Ball>. | Kannst du das auch schreiben?   | G. nimmt die Steine mit den Wörtern <ein> <bunter> und <kleiner> und legt sie in eine Reihe.   |
|                             | Ist das alles, oder fehlt da noch was?  | G. bemerkt sofort, welches Wort noch fehlt und legt den Stein mit dem Wort <Ball> ans Ende der Reihe.  |
|                             | Was steht jetzt in der letzten Reihe?   |  |
| <ein kleiner, bunter Ball>. | Hier sind jetzt die Wörter <kleiner> und <bunter> vertauscht, da steht also <ein bunter, kleiner Ball>. | Ich zeige bei jedem Wort auf den passenden Duplostein.   |
| Ja                          |   |  |
|                             | Wenn ich dir jetzt diese Karte gebe, zu welcher Reihe passt die dann?                                   | Ich gebe G. die Karte mit der Abbildung <ein Ball>   |
| <Ein Ball>. Hier            | Klasse. Da kannst du schon richtig lesen und schreiben.   | G. legt die Karte zu der ersten Reihe.   |
|                             | Und wo kommt diese Karte hin?   | Ich gebe G. die Karte mit der Abbildung für <ein kleiner Ball>.  |
| <Ein kleiner Ball>. Da.     |   | G. legt die Karte neben die zweite Reihe <ein kleiner Ball>.   |
| <ein kleiner, bunter Ball>. | Klasse.   | G. nimmt die Karte mit der Abbildung für <ein kleiner, bunter Ball> und legt sie neben die dritte Reihe.   |
|                             | Und wenn ich dir jetzt diese Karte gebe, wo könntest du die dann hinlegen?                              | Ich gebe ihm die Karte mit der Abbildung für <ein kleiner Hut>.  |
| <Ein Hut>.                  |   | G. legt die Karte neben die erste Reihe, wo noch <ein Ball> steht.   |
|                             | Müssten wir da jetzt was ändern?  |  |
| Ja.                         |   | G. schiebt die Karte mit der   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | Abbildung für <ein kleiner Hut> zur zweiten Reihe.  |
|   | Steht denn hier jetzt <ein kleiner Hut>.  | Ich zeige auf die zweite Reihe <ein kleiner Ball>.  |
| Ja.   | Eben stand da noch <ein kleiner Ball>, oder?  |   |
| Ach ja. Das muss weg.   | Genau.  | G. nimmt das Kärtchen mit dem Wort <Ball> von dem grünen Duplostein und tauscht sie gegen das Kärtchen mit dem Wort <Hut> aus.  |
|   | Und wo kommt dann diese Karte hin?  | Ich gebe G. die Karte mit der Abbildung für <ein kleiner, bunter Hut>.  |
| <ein kleiner, bunter Hut>. Und jetzt kommt noch der Große.  | Genau.  | G. legt die Karte neben die dritte Reihe<br>Ich gebe ihm die Karte mit der Abbildung für <ein Hut>, die er neben die erste Reihe legt.  |
|   | Müssen wir jetzt noch irgendetwas austauschen?  |   |
| Ja. Hier und hier.  |   | G. tauscht die beiden Kärtchen mit dem Wort <Ball> gegen die Kärtchen mit dem Wort <Hut>.   |
|   | Dann mische ich die Steine letzt durcheinander und bin gespannt, ob du mir das hier schreiben kannst. | Die Steine liegen ohne Ordnung auf dem Tisch und ich gebe G. die Karte mit der Abbildung für <ein kleiner Hut>.   |
| <ein kleiner Hut>.  | Kannst du das schreiben?  |   |
| Ja.   |   | G. nimmt als erstes den blauen Stein mit dem Wort <ein> und legt ihn rechts neben einen roten Stein mit dem Wort <kleiner>. Er nimmt dann den grünen Stein mit dem Wort <Hut> und schiebt ihn links neben das Wort <kleiner>. Vor ihm steht nun: <Hut kleiner ein>. |
| G. hat die richtigen Wörter gefunden, sie aber statt von links nach rechts von rechts nach links geschrieben. |   |   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | Kannst du mir das mal vorlesen?   |   |
| <ein>.  |   | G. sagt <ein> und zeigt dabei auf den ersten, den grünen Stein mit dem Wort <Hut>. Er überlegt und merkt, dass irgendwas nicht stimmt.    |
| <ein kleiner Hut>.  |   | G. schaut auf die Karte mit der Abbildung und liest deswegen <ein kleiner Hut> vor, zeigt dabei jedoch nicht auf die Steine.              |
|   | Ich glaube da steht etwas anderes. Mit welchem Stein fängst du denn an? |   |
| Mit dem blauen, mit <ein>.  | Genau. Das kommt ganz an den Anfang.                                    | G. nimmt den blauen Stein mit dem Wort <ein> und schiebt ihn an den Anfang.   |
| Dann das.   | Ja. Und was fehlt dann noch?  | G. nimmt den roten Stein mit dem Wort <kleiner> und schiebt ihn neben den Stein mit <ein>.  |
| Das Grüne.  | Was steht da jetzt?   | G. nimmt den Stein mit dem Wort <Hut> und schiebt ihn ans Ende der Reihe.   |
| <ein kleiner Hut>.  | Genau. Willst du noch etwas schreiben?                                  |   |
| Ja. Das. <ein Hut>.   |   | G. nimmt die Karte mit der Abbildung <ein Hut>.   |
|   |   | G. nimmt erst den Stein mit dem Wort <ein> und dann den Stein mit dem Wort <Hut> und legt sie in der richtigen Reihenfolge nebeneinander. |
|   | Das ist genau richtig.  |   |
| Und jetzt noch <ein kleiner bunter Hut>.  | Das ist wirklich gut.   | G. nimmt die restlichen Steine und legt sie in der richtigen Reihenfolge vor sich hin. Es steht dort jetzt: <ein kleiner, bunter Hut>.    |
| <p>Wir spielen jetzt Spiel Nr. 9. Auf dem Tisch liegen der Spielplan, ein Würfel, zwei Spielfiguren und das Material, welches für die einzelnen Aufgaben benötigt wird. Als erstes erkläre ich Garip, welche Aufgaben er auf den einzelnen Feldern zu lösen hat und was es sonst noch für besondere Felder gibt. Dann fängt Garip an. Ich werde nur die Aufgabensituationen transkribieren, da diese für die spätere Auswertung von Bedeutung sind.</p> |   |   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | G. landet auf dem Feld, bei dem er erkennen soll, wie viele Wörter ein Satz hat.   |
|  | Ich sage dir einen Satz und du sagst mir wie viele Wörter du hörst, OK?                |  |
| Ja.  | <Garip fährt gerne Fahrrad>. Wie viele Wörter sind das?                                |  |
| Zwei Wörter,   | Zwei Wörter?   |  |
| Nein, drei Wörter.   | Kannst du mir sagen welche Wörter du hörst? <Garip fährt gerne Fahrrad> ,              |  |
| <Garip> <fährt><br><Fahrrad>. Drei Wörter  | Das stimmt. Aber mein Satz war <Garip fährt gerne Fahrrad>. Versuchst du das noch mal? | Bei jedem Wort zeigt G. auf einen meiner Finger. Er kommt zu dem Ergebnis: drei Wörter,  |
| <Garip fährt Fahrrad><br><gerne>. Drei Wörter,   | <Garip fährt gerne Fahrrad> sind vier Wörter. Dann bin ich jetzt dran.                 | An das Wort <gerne> erinnert er sich erst nach den gesagten Wörtern <Garip fährt Fahrrad>. Er hört trotzdem nur drei Wörter.         |
|  |  | G. kommt auf das Feld, wo er eine Schreibaufgabe lösen soll.   |
|  | Ich gebe dir diese Karte und du sollst mir das jetzt mit den Steinen schreiben,        | Ich gebe G. die Karte mit der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut> ,  |
| <ein kleiner, bunter Hut> ,  |  | G. guckt, was auf der Karte abgebildet ist, nimmt die richtigen Steine und schreibt mit den Duplosteinen <ein kleiner, bunter Hut> , |
| <ein kleiner, bunter Hut> ,  | Super. Das ist ja schon fast zu leicht für dich,                                       | G. liest mir noch einmal die ganze Reihe vor und zeigt dabei immer auf den richtigen Stein.  |
| <p>Beim nächsten Mal sollte das Spiel etwas mehr Felder mit Aufgaben haben, da wir heute über die meisten Aufgabenfelder hinweg gezogen sind und Garip so nicht die Möglichkeit hatte viele Aufgaben zu lösen.</p> |  |  |

**Transkription vom 03.03.2006 mit Endrit**

**Anfangsuntersuchung**

| Endrit  | Nadia  | Bemerkungen   |
|---|--|---|
| Wir spielen Spiel Nr. 1, klären aber erst mal, ob alle Bilder bekannt sind. |  |   |
|   | Weißt du, was auf den Bildern ist?   |   |
| <Ball>.   |  | E. deckt die Abbildung für <ein Ball> auf.  |
|   | Genau.   |   |
| <Ball>.   |  | E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleiner Ball>.  |
|   | Und gibt's da einen Unterschied?   | Auf die Frage geht E. nicht ein und nimmt gleich die Abbildung für <ein kleines, buntes Rad>. |
| <Fahrrad>.  |  |   |
|   | Mmh.   |   |
| <Ball>.   |  | E. deckt die Abbildung für <ein kleiner, bunter Ball> auf.                                    |
|   | Noch ein Ball. Und guck mal. Die sind ja unterschiedlich, oder? Fällt dir da ein Unterschied auf, zwischen den Bällen? |   |
| Mmh?  |  | E. schaut sehr konzentriert, ist sich aber nicht sicher, was er sagen soll.                   |
|   | Guck mal. Das ist <ein Ball>.  | Ich zeige auf die Abbildung für <ein Ball>.   |
|   | Und der ist kleiner, oder?   | Ich zeige auf die Abbildung für <ein kleiner Ball>.   |
| Ja  |  |   |
|   | Da können wir sagen: <ein kleiner Ball>.   |   |
| Und der ist auch kleiner.   |  | E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleiner, bunter Ball>.                                    |
|   | Ja, und der ist auch angemalt. Der ist bunt.   |   |
| Bunt?   |  |   |
|   | Ja. Sagen wir: <ein kleiner, bunter Ball>, ok?   |   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <Bunter Ball>.  |   |   |
|   | Und das hier?   | Ich zeige auf die Abbildung für <ein Hut>.  |
| Ist <Ein Hut>.  | Und was hat der da dran. Kennst du das auch?  |   |
| Ja. Federn.   | Genau. <Ein Hut mit Federn>. Und das da?  | Ich zeige auf die Abbildung für <ein kleines, buntes Schiff>.                           |
| <Ein buntern Boot>.   |   | Ich habe beim ersten Mal nicht genau verstanden, dass er <ein buntes Boot> gemeint hat. |
|   | Ein Schiff, genau. Und das ist auch?  |   |
| <Ein bunter Boot>.  |   |   |
|   | Ach, genau. Richtig. Und dann spielen wir damit jetzt Memory.   | Erst bei der Nachfrage wird es mir klar.  |
| Wir spielen Spiel Nr. 1   |   |   |
|   | Willst Du anfangen? Und sag mir immer, was Du auf der Karte siehst.   |   |
| <Fahrrad>.  |   | E. deckt die Abbildung für <ein kleines Fahrrad> auf.                                   |
|   | Ist das groß oder klein?  |   |
| Klein.<br><Ein großes, buntes>.   |   | E. deckt die Abbildung für <ein kleines, buntes Fahrrad> auf.                           |
|   | Passt das denn zusammen?  |   |
| Nein.   |   |   |
|   | Genau. Das eine ist ja bunt und das andere ist gar nicht bunt. Das passt nicht zusammen, das musst du wieder zurücklegen. |   |
| Ich werde im Folgenden nur die wichtigsten und interessantesten Passagen von Endrit transkribieren. Endrit konnte auf Nachfrage alle Karten richtig benennen und hat schnell verstanden, dass die Abbildungen unterschiedlich groß und teilweise bunt sind. |   |   |
| <Ein großes Fahrrad> und ein kleines.   |   | E. deckt die Abbildung für <ein Fahrrad> auf und dann für <ein kleines Fahrrad>.        |
|   | Aber passt das denn zusammen?   |   |
| Mmh (verneint).   | Ne, ne? Das eine ist groß   |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | und das andere ist klein.<br>Zum <Fahrrad> kommt ein<br><Fahrrad> und zum<br><kleinen Fahrrad> <ein<br>kleines Fahrrad>. |  |
|   |  | E. deckt zwei Mal die<br>Abbildung für <ein Hut> auf<br>und freut sich über das<br>gefundene Pärchen.  |
|   | Vielleicht gewinnst du ja?   |  |
| Ich gewinne immer im<br>Memory.   | Da bin ich ja mal gespannt.  |  |
| <Ein bunten Hut>.   | Was war das?   | E. deckt die Abbildung für<br><ein kleiner, bunter Hut><br>auf.<br>Bei der nächsten Karte: <ein<br>kleines, buntes Schiff><br>verstehe ich ihn erst nicht<br>und frage nach.     |
| <Ein Schiff>.   |  |  |
|   | War das bunt oder nicht<br>bunt?   |  |
| Bunt.   |  |  |
| <Ein buntes Boot> und <ein<br>Fahrrad>.   |  | E. sagt manchmal <Boot><br>und manchmal auch<br><Schiff> zu <ein Schiff>.<br>E. deckt die Abbildung für<br><ein kleines, buntes Schiff><br>und für <ein kleines<br>Fahrrad> auf. |
|   | <Ein kleiner Hut> und <ein<br>kleiner Hut>.  |  |
| Neiiiiin.   | Ich gewinne.   | E. will auf jeden Fall<br>gewinnen und zeigen, dass er<br>im Memory gut ist.   |
|   | <Ein Fahrrad> und <ein<br>kleines Schiff>.   |  |
| Ha, ha, ha.   | Und jetzt noch das letzte?   | E. freut sich, dass ich kein<br>Pärchen gefunden habe.   |
| <Boot>. <Ein kleines>, <ein<br>kleines>.  | Genau: <ein kleines Boot>.   |  |
|   | Sollen wir mal zählen?   |  |
| Eins, zwei, drei, vier, fünf,<br>sechs, sieben, acht, neun,<br>zehn, elf, zwölf, dreizehn,<br>vierzehn. |  |  |
|   | Da hast du gewonnen.<br>Klasse.  |  |
| Huhu. Ich gewinne. Ich  |  | E. ist sehr stolz darauf, dass   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| gewinne.  |  | er gewonnen hat.  |
| Wir spielen Spiel Nr. 2   |  |   |
|   | Such mir noch mal alle Bälle raus. Und was ist da jetzt der Unterschied? | E. sucht die Abbildung für <ein Ball>, <ein kleiner Ball> und <ein kleiner, bunter Ball> aus allen Karten heraus.   |
| <Ein dicke Ball>.   | Sagen wir: <ein Ball>.   | E. zeigt auf die Abbildung für <ein Ball>.  |
| Und ein bisschen kleiner und <ein buntes Ball>.   |  | E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleiner Ball> und dann auf <ein kleiner, bunter Ball>.  |
|   | Genau. <Ein kleiner Ball> und <ein kleiner bunter Ball>.                 |   |
| Jaha.   |  |   |
|   | Kannst Du mir <ein bunter Hut mit Federn> zeigen?                        |   |
| <Bunten Hut mit Federn>.<br>Das ist <ein weißer Hut>.                                       | Ja, das ist <ein kleiner Hut>.   | E. zeigt auf die richtige Karte und legt danach eigenständig die passende Karte mit der Abbildung für <ein kleiner Hut> neben sie.                            |
| Das ist der kleine und das ist der <großer bunter Hut>.                                     | Der ist aber nicht groß. Der ist auch klein. <ein kleiner, bunter Hut>.  | E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleiner Hut>.<br>E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleiner, bunter Hut>.  |
|   | Und jetzt <ein Boot>.  |   |
|   | Ja. <Ein kleines buntes Boot>.   | E. sucht, ohne, dass ich ihn darauf hingewiesen habe, sofort die drei passenden Karten (<ein Boot>, <ein kleines Boot> und <ein kleines, buntes Boot> heraus. |
| <Ein Boot>.<br>Und ein kleiner, auch <ein Boot>.<br><Ein Boot>. <Ein bunter Boot>.          |  | E. zeigt auf die Abbildung für <ein Boot><br>E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleines Boot><br>E. zeigt auf die Abbildung für <ein kleines, buntes Boot>.  |
| Alle Bilder, nach denen ich E. frage, kann er mir im Folgenden zeigen und korrekt benennen. |  |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Wir spielen nun Spiel Nr. 3   |  |  |
|   | Jetzt möchte ich von dir, dass du mir für jedes Wort was ich sage, eine Figur hinstellst. Ich sag dir einen Satz und du machst da Figuren hin. Zum Beispiel: Wie viele Wörter hat der Satz <Endrit fährt Fahrrad>? | Ich mache zwischen den Wörtern <Endrit> <fährt> und <Fahrrad> eine kleine Pause von ca. 1 Sekunde, um E. die Möglichkeit zu geben, die einzelnen Wörter zu erkennen. |
| Mmh.  | Meinst du ein Wort? <Endrit fährt Fahrrad>?  | E. überlegt und nimmt eine Figur.  |
| Drei.   | Das hast du genau richtig gemacht. Wie viel Wörter hat dann der Satz <Endrit fährt gerne Fahrrad>?   | E. nimmt noch zwei Figuren dazu.   |
| Mmh, vier.  | Ja, das ist richtig. Jetzt kommt was ganz Schwieriges. Da bin ich mal gespannt. <Endrit fährt gerne Fahrrad nach dem Kindergarten>.  | E. nimmt vier Figuren und stellt sie vor sich auf den Tisch.   |
| Sieben.   |  | Die Antwort kommt wie aus der Pistole geschossen. E. antwortet, ohne lange überlegen zu müssen.  |
|   | Das ist richtig. Da bin ich aber platt. Kannst du denn auch schon lesen?   | E. nickt.  |
| Ich kann auch meinen Namen schreiben.<br>[ʔe:][n:][dɔ][rɔ][ʔi:][tʰ] |  |  |
|   | Wie viel Wörter hat denn der Satz <Ball mit Punkten>?  |  |
| Zwei?   |  | E. nimmt zwei Steine.  |
|   | Und wenn ich jetzt sage: <Kleiner Ball mit kleinen Punkten>?   |  |
| Drei?   |  | E. nimmt drei Steine.  |
|   | Und jetzt noch mal etwas ganz schwieriges. <Kleiner, bunter Ball mit   |  |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | kleinen, bunten Punkten>.  |   |
| Sechs?<br>Eins, zwei, drei.   |  | E. nimmt immer mehr Figuren, so dass dann acht Steine vor ihm stehen. |
|   | Wenn ich jetzt sage <Ball mit Punkten>, wie viele Wörter sind in dem Satz? |   |
| Zwei?   | Und welche Wörter hörst du da?   |   |
| <Ball>. Und <ein Ball mit Punkten>.                                     | Das sind die zwei Wörter? <Ball> und <Ball mit Punkten>?                   | Ich artikuliere die Wörter <Ball mit Punkten> ohne Sprechpausen.      |
| Nein, drei.   | Und was sind dann die Wörter?  |   |
| <Ball>. <mit>. <Ball mit Punkte>.                                       | Genau. Und wenn ich sage <kleiner Ball mit kleinen Punkten>?               |   |
| Zwei!   | Welches sind die zwei Wörter?  |   |
| <Ball>. <mit Punkten>.  | Und das „kleiner“?   |   |
| E. lacht und hat keine Lust mehr, so dass wir für heute Schluss machen. |  |   |

**Transkription vom 10.03.: siehe Transkriptionen von Garip**

**Transkription mit Endrit vom 16.03.2006**

| <b>Endrit</b>  | <b>Nadia</b>   | <b>Bemerkungen</b>  |
|--|--|---|
| Wir spielen Spiel Nr. 4<br>Auf dem Tisch liegen drei blaue Duplosteine mit dem Wort <ein>, drei grüne Steine mit dem Wort <Hut>, zwei rote Steine mit dem Wort <kleiner> und ein Duplostein mit dem Wort <bunter>. |  |   |
|  | Ich schreibe: <ein Hut><br>Kannst du das auch schreiben?<br>Kannst du die Wörter selber hier raussuchen? | Ich nehme den Stein mit dem Wort <ein> und den Stein mit dem Wort <Hut><br>Ich zeige auf die ganzen Steine. |
| Ja. <Ein> <Hut>.   | Genau.   | E. nimmt den Stein mit dem Wort <ein> und dann den Stein mit dem Wort <Hut>.                                |
|  | Und dann schreiben ich: <ein kleiner Hut>.   | Ich nehme die Steine <ein>, <kleiner> und <Hut> und   |

|                            |  |   |
|----------------------------|--|---|
|                            | Kannst du das auch schreiben?  | lege sie zu einem Satz zusammen.  |
| <ein> <kleiner> <Hut>.     |  | E. nimmt die richtigen Steine und legt vor sich auf den Tisch <ein kleiner Hut>. Das Wort <Hut> stellt er erst auf den Kopf, bemerkt jedoch schnell, dass das verkehrt herum ist und dreht den <Hut> wieder um. |
|                            | Kannst du mir jetzt noch mal <ein Hut> schreiben?                              |   |
| <ein Hut>.                 | Heißt das rote <Hut>?  | E. nimmt den blauen Stein und sagt <ein>. Er nimmt dann den roten Stein mit dem Wort <kleiner> und sagt dazu <Hut>.   |
| Nein.                      | Und jetzt noch mal <ein kleiner Hut>?  | E. tauscht den roten gegen den grünen <Hut> Stein aus.  |
| Eins, zwei, drei.          | Überleg noch einmal.   | E. nimmt den richtigen blauen Stein<br>Nimmt dann den grünen <Hut> Stein und als letztes den roten <kleiner> Stein, so dass vor ihm <ein Hut kleiner> steht.  |
| <ein kleiner Hut>.         |  | E. liest <ein> und zeigt auf das Wort <ein>. Er liest <kleiner> und zeigt auf das Wort <Hut> und liest dann <Hut> und zeigt auf das Wort <kleiner>.   |
| Nein, falsch.              | Was steht da jetzt?  | E. bemerkt seinen Fehler und vertauscht die Wörter <Hut> und <kleiner>, so dass vor ihm steht: <ein kleiner Hut>.   |
| <ein kleiner Hut>.         | Genau. Klasse. Jetzt schreibe ich <ein kleiner, bunter Hut>.                   | Ich lege die Steine mit den Wörtern <ein>, <kleiner> und <bunter> in eine Reihe und E. setzt den grünen Stein mit dem Wort <Hut> hintendran.  |
| <Ein kleiner, bunter Hut>. | Kannst du das mal lesen?<br>Klasse. Da kannst du schon ganz alleine schreiben. |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Wir spielen Spiel Nr. 6.<br>Auf dem Tisch liegen die großen Abbildungen <ein Hut>, <ein kleiner Hut> und <ein kleiner, bunter Hut>. |  |  |
|   | Was ist das?   | Ich zeige auf die Karte <ein Fahrrad>, wobei das <ein> ausgeschrieben ist.   |
| <ein Fahrrad>.  | Wo gehört das hin?   |  |
| Hier.   | Überleg noch mal.  | E. legt die Karte zu der Abbildung <ein kleiner Hut>.  |
| Da.   |  | E. legt die Karte zu der Abbildung <ein Hut>.  |
| <ein Ball>.   | Guck mal, da sind zwei Wörter und da unten ist der Ball. Da steht: <ein kleiner Ball>.               |  |
| <ein kleiner Ball> kommt dahin.   |  | E. legt die Karte zu der Abbildung <ein kleiner Hut>   |
|   | Und das hier?  | Ich zeige auf die Karte <ein kleines Boot>.  |
| <ein kleiner Boot>.   | Ja, das heißt <ein kleines Boot>, aber richtig zugeordnet.   | E. zeigt beim Lesen auf die richtigen Wörter und legt die Karte zu der Abbildung <ein kleiner Hut>.  |
| <ein kleiner, bunter Fahrrad>.  | Das hast du an die richtige Stelle gelegt. Beim Fahrrad heißt es aber <ein kleines, buntes Fahrrad>. | E. legt es zu der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut>  |
|   | Was steht da?  | Ich zeige ihm die Karte <ein kleines, buntes Boot>.  |
| Das steht ja immer das gleiche.   |  | E. zeigt erst auf die Karte <ein kleines, buntes Boot> und dann auf die Karten, die auch drei Wörter vor dem Bild haben. Er hat bemerkt, dass vor dem Bild immer das Gleiche, also <ein kleines/ kleiner, buntes/ bunter> steht. |
| <Ein kleiner, bunter Boot>.   | Beim Boot hieß es auch <ein kleines, buntes Boot>.   |  |
|   | Und wenn wir jetzt Memory spielen, weißt du dann welche Karten zusammen gehören?                     |  |
| Ja. Die und die.  |  | E. zeigt auf die Karte mit der Abbildung <ein kleiner,   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | bunter Ball> und auf die Karte, bei der <ein kleiner, bunter> ausgeschrieben ist und dann noch der Ball zu sehen ist. |
| Wir spielen die Variation von Spiel Nr. 1.  |   |   |
|   | Du fängst an.   |   |
| Ja.   |   | E. zieht <ein Fahrrad> und <ein kleines, buntes Fahrrad>.   |
|   | Was ist das denn? Passt das zusammen?                             |   |
| <ein Fahrrad> und <ein buntes Fahrrad>. Passt nicht.  |   |   |
|   |   | E. zieht <ein kleiner, bunter Hut> mit ausgeschriebenen Wörtern und dann <ein kleiner, bunter Hut> als Abbildung.     |
|   | Was steht da?   | Ich zeige auf <ein kleiner, bunter Hut>.  |
| <ein kleiner, bunter Hut>. Das passt.   |   | E. zeigt beim Vorlesen jeweils auf das richtige Wort.   |
| E. versteht von Anfang an, welche Karten zusammengehören, hat nach ca. drei Minuten Memory spielen jedoch keine Lust mehr, so dass ich alle Karten offen vor ihn auf den Tisch lege und ihn die passenden Pärchen finden lasse. |   |   |
|   | Welche Karten gehören zusammen? Liest du mir die Karten auch vor? | E. nimmt <ein kleiner bunter Hut>.  |
|   | Wozu passt der?   | E. nimmt die Karte mit den ausgeschriebenen Wörtern <ein kleiner, bunter Hut>.  |
| Dazu.   | Genau. Findest du noch eins?                                      | E. nimmt <ein kleines Boot>.  |
| <ein kleiner Boot>.   | <ein kleines Boot>.   | E. nimmt <ein kleines Boot> mit ausgeschriebenen Wörtern.   |
| E. findet im Folgenden alle zusammengehörenden Pärchen. Er kann mir jede Karte richtig vorlesen. Durch den „Spielwechsel“ hat er wieder Lust bekommen, weiter zu machen.  |   |   |

### Transkription vom 31.3.06 mit Endrit

| Endrit  | Nadia   | Bemerkungen  |
|---|---|--|
| Wir spielen Spiel Nr. 4.  |   |  |
|   | Willst du mir mal etwas schreiben und mir dann vorlesen?                                | E. legt <ein> <Hut> <bunter> <kleiner> vor sich auf den Tisch.   |
| <Ein>.  |   | Zeigt mit dem Finger auf <ein>.  |
| <Ein kleiner Hut>.<br><mit kleine bunte Federn>.                |   | E. zeigt auf <ein> und auf <Hut><br>Zeigt dann auf <bunter> und <kleiner>.                                       |
|   | Da liest du aber ganz schön viel. Wenn ich das lese, heißt das hier...                  | E. unterbricht mich und will es selber machen.   |
| Ein. <Ein kleiner Hut>.   | Das heißt <ein Hut>.  | Ich lege <ein Hut> auf den Tisch.  |
| <Ein Hut>.  | Was steht da noch mal?  |  |
| <Ein Hut>.  | Genau. <ein Hut>.   |  |
| Ein normaler.   | Das grüne ist immer <Hut>.<br>Und was steht da jetzt?                                   |  |
| [ʔe:] [ʔi:] [n:].   | Die Buchstaben sind richtig.<br>Das ganze Wort kannst du auch schon lesen, oder?        | E. versucht jeden Buchstaben einzeln zu lesen.   |
| [ajkum] Hahaha.   | Letztes Mal ging das so klasse. Und das kannst du heute auch lesen. Das weiß ich genau. | E. hat das [aj] noch im Kopf, macht daraus ein Quatschwort.  |
| <Ein Hut>. ein normaler ein normaler.                           | Und wenn ich jetzt das hier habe?   | Ich lege <ein kleiner Hut>.  |
| Nein. schwer.   | Ne, das kannst du gut.  |  |
| <Ein kleiner Hut mit bunt>.                                     | Da sind ja nur drei Wörter.   | E. zeigt erst auf <ein>, dann auf <Hut> und dann auf <kleiner>, vielleicht, weil er <ein Hut> jetzt schon kennt. |
| <Ein Hut mit bunte Federn>. <Ein kleiner Hut mit bunte Federn>. |   | E. zeigt nun auf keine Wörter mehr.  |
|   | Da sind nur drei Wörter.<br><Ein kleiner Hut>.  | Ich zeige bei jedem Wort auf den passenden Duplostein.   |

|                                     |   |   |
|-------------------------------------|---|---|
| <Ein kleiner Hut>.<br><Ein Hut>.    |   | E. zeigt auf die richtige Reihe und auf die Wörter, die er ausspricht.<br>E. zeigt auf <ein Hut>.   |
|                                     | Genau. Und jetzt. Was steht da?   | Ich lege <ein kleiner, bunter Hut>.   |
| <Ein kleiner Hut mit bunte Federn>. |   | E. zeigt richtig auf <ein> und auf <kleiner>. Danach zeigt er auf <bunter> und auf <Hut> und sagt dazu <Hut mit bunte Federn>.  |
|                                     | Nicht ganz. Was heißt denn das Grüne?   |   |
| <Hut>.                              | Ja. Das Grüne heißt immer <Hut>. Und das Blaue ist immer <ein>.                         | Ich zeige auf <Hut> und dann auf <ein>.   |
| <ein>.                              | Und dazwischen, das hattest du gerade auch schon. Das war <kleiner>. Liest du noch mal? |   |
| <Ein> [χL] <einer, bunter>.         |   | E. sagt [χL], zeigt auf <kleiner>, sagt dann <einer> und zeigt dabei schon auf das Wort <bunter>. Danach sagt er <bunter> und zeigt auf <Hut>. Ihm ist die Wortabtrennung noch nicht vollkommen klar. |
|                                     | Zeigst du dazu noch mal auf die Steine?   |   |
| <Ein kleiner, bunter Hut>.          | Genau. Klasse. Das kannst du schon.   | E. zeigt auf die Wörter, die er auch ausspricht.  |
| Wir spielen Spiel Nr. 7.            |   |   |
|                                     | Kannst du mir sagen, was da steht?  | Ich zeige auf die Vorlage, auf der steht:<br><ein Hut>;<br><ein kleiner Hut>,<br><ein kleiner, bunter Hut>.   |
| <Ein Hut>.                          |   | E. zeigt auf <ein> und auf <Hut>.   |
|                                     | Genau. Und da?  | Ich zeige auf die zweite Reihe.   |
| <Ein kleiner Hut mit Federn>.       | Das letzte heißt <Hut>,   | E. zeigt richtig auf <ein> und <kleiner>. Zeigt dann auf <Hut> und sagt dazu <Hut mit Federn>.  |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | oder?  |   |
| Ja.   | Was steht dann da also?  |   |
| <Ein kleiner Hut>.  | Genau. Klasse. Und bei dem Letzten?  | E. flüstert, zeigt aber auf die richtigen Wörter.   |
| Nein, das ist schwer.<br><Ein kleiner>.<br><br><Ein> [χL] <einer>.<br><br><Ein kleiner Hut mit Federn>. |  | E. fängt drei Mal von vorne an. Beim ersten Mal zeigt er richtig auf <ein> und <kleiner>. Beim zweiten Mal teilt er <kleiner> wieder in [χL] und <einer> auf.<br>Beim dritten Mal fährt er mit dem Finger über den ganzen Satz. |
|   | Die Federn sind da gar nicht dabei. Das ist nur <ein kleiner, bunter Hut>.   |   |
| Der Hut. Ja. <Ein kleiner, bunter Hut>.   | Genau. Das steht da. Klasse. Jetzt hast du hier vier Streifen, auf denen genau das gleiche draufsteht. Bekommst du das hin, dass es auf deinem Blatt genauso aussieht, wie hier? | Gebe E. vier Streifen auf denen <ein kleiner bunter Hut>.<br><br>Ich zeige auf die Vorlage.   |
|   |  | Für den ersten Schnitt braucht E. etwas länger, da ich ihm vielleicht nicht ganz klar machen konnte, was er tun soll.   |
|   | Vielleicht fängst du bei dem ersten an. Das du da stehen hast: <Ein Hut>. Was musst du dann wegschneiden?  | Nachdem der erste Schnitt aber richtig gesetzt wurde, hat ihm das Spiel immer mehr Spaß gemacht.  |
| So?   | Genau. Das ist richtig. Willst du's dann schon mal aufkleben?  | E. macht einen Schnitt zwischen <bunter> und <Hut> und dann einen Schnitt zwischen <ein> und <kleiner>  |
| Macht das Garip auch?<br>Kann der?  | Mal gucken. Aber du machst das schon richtig gut.  | E. klebt <ein> und <Hut> auf das Blatt  |
|   | Und was steht da jetzt?  |   |
| <Ein Hut>.  | Das hast du selber geschrieben. Klasse. Und das nächste, schaffst du das auch noch?  | Ich zeige auf <ein kleiner Hut>.  |
|   | Was willst du jetzt aufkleben?   | E. schneidet genau die richtigen Wörter aus und legt den richtigen Satz.  |
|   | Klasse. Genau richtig.   |   |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Und des?  | Brauchen wir das jetzt schon?   | E. zeigt auf <bunter>.   |
| Mmh (verneint).<br>Gell, das hab ich nicht abgeschneidet?                         | Das kannst du erst mal zur Seite legen.                               | E. meint das Wort <bunter>.  |
|   |   | Das Ausschneiden und Aufkleben der einzelnen Wörter dauert ziemlich lange, da werde ich mir für das nächste Mal etwas anderes ausdenken. |
| <Ein Hut mit Federn>.<br><Ein kleiner Hut mit Federn>.<br><Hut>, <Hut>, <Federn>. | Steht da irgendetwas von Federn?                                      | E. fängt mit einer Art Sprechgesang an über die Wörter im Rhythmus zu singen.  |
| Nein.   | Was steht da jetzt?   |  |
| <Ein Hut>.<br><Ein kleiner Hut>.  | Genau. Klasse. Und jetzt noch das letzte.                             |  |
|   |   | E. schneidet die Streifen so auseinander, dass er <ein>, <kleiner>, <bunter> und <Hut> vor sich liegen hat.                              |
|   | Was fehlt denn jetzt noch dahinter?                                   | E. klebt <ein kleiner, bunter> auf.  |
| Das.  | Genau.  | E. zeigt auf <Hut> und klebt ihn auf.  |
|   | Das hast du wirklich gut gemacht. Das hat heute richtig Spaß gemacht. |  |

### Transkription vom 28.04.2006 mit Endrit

| Endrit   | Nadia   | Bemerkungen  |
|--|---|--|
| Am Anfang versuchen Endrit und ich das Lied „Ich wünsche mir...“ zu singen. Endrit möchte selber lieber nicht singen, so dass ich die einzelnen Zeilen singe und Endrit Sätze aus den Duplosteinen bildet. |   |  |
|  | Wenn ich singe „Ich wünsch mit einen Hut mit Federn“, dann kannst du dass hier hinlegen: <ein Hut>. | Ich singe die erste Zeile des Liedes<br>Ich lege die Steine <ein Hut> auf den Tisch. |
| <ein Hut>.   |   | E. zeigt auf die richtigen   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | Steine.  |
|   | „ich wünsch mir einen kleinen Hut...“.<br>Kannst du das auch hinlegen?  | Ich singe den Anfang der zweiten Zeile.<br>E. nimmt die Steine mit den Wörtern <ein> <kleiner> und <Hut> und legt <ein kleiner Hut> auf den Tisch. |
|   | Genau. Und zum Schluss:<br>„Ich wünsch mir einen kleinen, bunten Hut...“.<br>Was musst du dann schreiben?<br>Du kannst ruhig die Reihe hier stehen lassen, hier sind ja noch mehr Steine. | Ich singe den Anfang der dritten Zeile.<br><br>Ich zeige auf die zweite Reihe und die restlichen Steine.   |
|   | „Ich wünsch mir einen kleinen, bunten Hut...!“  | Ich singe die Zeile ein zweites Mal.   |
|   | Genau.<br><br>Kannst du mir das noch mal vorlesen?  | E. nimmt die Steine mit den Wörtern <ein> <kleiner> <bunter> und <Hut> und legt sie in der richtigen Reihenfolge vor sich auf den Tisch.           |
| <Ich wünsch mir einen Hut mit bunte Federn>.        | Hier steht ein bisschen was anderes. Was steht denn hier oben?  | Ich zeige auf die erste Reihe mit den Wörtern <ein Hut>.   |
| <Ein Hut>.  | Genau. und dann in der nächsten Reihe?  | Ich zeige auf die zweite Reihe.  |
| <ein kleiner Hut mit Federn>, <ein Hut mit Federn>. | Hier steht: <ein kleiner Hut>.<br>Drei Wörter. Hier oben sind es zwei: <ein Hut> und da sind es drei: <ein kleiner Hut>. Und in der letzten Reihe?  | Ich zeige auf die erste Reihe.<br><br>Ich zeige auf die dritte Reihe: <ein kleiner, bunter Hut>.   |
| <Ein kleiner Hut mit bunte Federn>.                 | Guck mal. Weißt du noch was der grüne Stein heißt?  |  |
| <Hut>.  | Genau. Das grüne ist immer <Hut> und das blaue ist immer <ein>. Und dazwischen sind noch zwei Wörter, weißt du noch welche das sind?  | Es entsteht eine kleine Pause.   |
|   | Hier unten steht <ein kleiner, bunter Hut>.<br>Kannst du das noch mal sagen?  | Ich zeige bei jedem Wort das ich Vorlese auf das dazu passenden Wort.  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <Ein kleiner, bunter Hut>.   |  | E. zeigt beim Vorlesen richtig auf <ein> und <kleiner>. Er sagt <bun> und zeigt auf den Stein <bunter> und sagt <ter Hut> und zeigt auf den Stein <Hut>. |
|  | Und wenn wir jetzt gar nicht mehr von <ein Hut> singen wollen, sondern von <ein Ball>, was müssen wir dann machen? Hier ist die Karte <Ball>. Wo müsstest du die jetzt hinlegen, damit es nicht mehr <ein Hut> sondern <ein Ball> heißt? | Ich gebe E. die Karte mit dem Wort <Ball>.   |
|  | Genau.   | E. vertauscht die grüne Karte mit dem Wort <Hut> mit der grünen Karte mit dem Wort <Ball>.   |
|  | Was steht hier noch?   | Ich zeige auf die zweite Reihe.  |
| <ein kleiner Hut>.   | Sollen wir da auch <ein kleiner Ball> daraus machen?   |  |
| Ja.  |  | E. vertauscht die grüne Karte mit dem Wort <Hut> mit der Karte mit dem Wort <Ball>.  |
| Was steht da jetzt?  | Jetzt steht hier <ein>...  | Ich zeige auf die erste Reihe.   |
| <ein Ball>.  | Genau.   |  |
| <ein kleiner Ball>.  | Super. Dann machen wir noch die letzte Reihe.  | E. zeigt auf die zweite Reihe.   |
| <ein kleiner, bunter Ball>.  |  | E. vertauscht auch hier die Wörter <Hut> und <Ball>. Beim Vorlesen zeigt er auf die richtigen Wörter.  |
|  | Super. Du kannst schon richtig lesen.  |  |
| Wir spielen die Variation von Spiel Nr. 5. Auf dem Tisch liegen Karten mit Abbildungen der Zahlen 2, 3 und 4. Außerdem steht auf dem Tisch noch ein Aquarium mit den zu angelnden Fischen. |  |  |
|  | Was ist das?   | Ich zeige E. den Fisch mit der Abbildung für <ein kleiner Ball>.   |
| <ein Ball>.  | Das ist <ein kleiner Ball>, Wie viele Wörter sind das?   |  |
| Zwei?  | Überleg noch mal? <ein kleiner Ball>.  | Ich artikuliere die Wörter im Folgenden so, wie ich sie  |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | auch in einem normalen Gespräch aussprechen würde, also ohne längere Pausen zwischen den einzelnen Wörtern. |
| Drei.   |  |   |
| <ein Boot>. <ein kleiner Boot>.                 | Ich sehe da aber noch etwas anderes?                 | E. angelt die Abbildung für <ein kleines, buntes Boot>.   |
| Ach ja. <ein bunter Boot>.                      | Und es ist auch noch klein.                          |   |
| <ein kleines, buntes Boot>.                     | <ein kleines, buntes Boot>.                          | Wir sprechen zusammen <ein kleines, buntes Boot>. E. legt den Fisch zu der Karte mit der Zahl <4>.          |
|   | Was ist da auf dem Fisch?                            |   |
| <ein kleiner bunter Hut>. Vier.                 |  | E. angelt den Fisch mit der Abbildung <ein kleiner, bunter Hut> und legt den Fisch zu der Zahl <4>.         |
| <ein kleines, buntes Schaf>.                    | Wie viele Wörter?                                    | E. angelt die Abbildung für <ein kleines, buntes Schaf>.  |
| Vier.   | Super.   |   |
| <ein großer Hut>.                               | Das ist <ein kleiner Hut>. Hier ist der größere Hut. | Ich zeige auf die Abbildung von <ein Hut>.  |
| <ein kleiner Hut>.                              | Und wie viele Wörter sind das?                       | E. zeigt drei Finger.   |
| <ein Schaf>.                                    | Wie viele Wörter?                                    |   |
| Zwei.   | Genau. Das kannst du schon richtig gut.              |   |
| <ein Boot>.                                     |  | E. zieht die Karte mit der Abbildung für <ein Boot> und legt den Fisch zu der Karte mit der Zahl <2>.       |
| Endrit kann die Wortgrenzen schon gut erkennen. |  |   |

### Transkription vom 5.5.06 mit Endrit

| Endrit  | Nadia         | Bemerkungen                                      |
|---|---------------|--|
| Wir spielen Spiel Nr. 4. Diesmal liegt als erster Satz statt den Steinen mit dem gewohnten Wort <ein Hut>, der Satz <ein Ball> auf dem Tisch. |               |  |
|   | Was steht da? | Ich lege mit den Duplosteinen <ein Ball> auf den |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | Tisch.   |
| <ein Ball>.   | Wie viele Wörter stehen da jetzt?   |  |
| Zwei.   | Genau. Das nächste.   | Ich lege <ein kleiner Ball>.   |
| <ein kleiner Ball>.   | Wie viele Wörter?   | E. zeigt bei jedem vorgelesenen Wort auf den dazu passenden Duplostein.  |
| Drei.   | Ja. Und welches sind die Wörter?  |  |
| <ein> <kleiner> <Ball>.   | Genau.  | G. zeigt für jedes Wort mit einem seiner Finger auf das passende Wort.   |
|   | Und was steht jetzt da?   | Ich lege die Steine mit den Wörtern <ein kleiner, bunter Ball> auf den Tisch.  |
| <ein kleiner, bunter Ball>.   | Wie viele Wörter?   |  |
| Vier. Eins, zwei, drei, vier.   |   | E. zählt erst einmal die Anzahl der Steine.  |
| <ein> <kleiner> <bunter> <Ball>.  |   | E. zeigt bei jedem gesprochenen Wort auf den richtigen Stein.  |
| Wir spielen die Variation von Spiel Nr. 3. In den Ecken des Zimmers stehen die Karten mit den Zahlen 2, 3, 4 und 5. |   |  |
|   | Ich sag dir jetzt einen Satz und du versuchst herauszufinden wie viele Wörter du hörst. Und dann läufst du zu der passenden Zahl. |  |
|   | Der erste Satz heißt: <Endrit fährt Fahrrad>. Wie viele Wörter hörst du?  | Ich spreche die Wörter und Sätze im Folgenden, verständlich und in einem langsamen Tempo, mache aber zwischen den Wörtern, keine größeren Sprechpausen.  |
| Vier.   | Kannst du mir sagen welche Wörter du hörst?   | E. läuft zu der Karte mit der Zahl <4>.  |
| Eins, zwei, drei, vier.   | Kannst du den Satz noch mal sagen.  |  |
| <Endrit> <fährt> <Fahrrad>. Drei Wörter.  | Das ist richtig.  | E. zählt jedes neue Wort mit den Fingern mit. E. hat, nachdem er die Wörter gesagt hat drei ausgestreckte Finger an seiner Hand und kommt so zu dem Ergebnis, dass es drei Wörter sein müssen. |
|   | Und jetzt <Endrit fährt   |  |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | gerne Fahrrad> .  |  |
| Zwei.<br><br><Endrit fährt gerne Fahrrad>   | Meinst du?  | E. überlegt noch einmal, spricht sich die Wörter vor und benutzt wieder seine Finger. Danach kommt er zu dem richtigen Ergebnis und läuft zu der Karte mit der Zahl <4> .  |
|   | Als nächstes kommt: <ein Haus> .                              |  |
| <Ein Haus> .  | Das ist genau richtig.<br>Und jetzt <ein Haus mit Fenstern> . | E. läuft zu der Karte mit der Zahl <2> .   |
| <Ein Haus mit Fenstern> .   | Super.  | E. läuft zu der Karte mit der Zahl <4> .   |
|   | <ein kleines Haus mit Fenstern> .                             |  |
| <ein kleines Haus mit Fenstern> .<br>Vier.  |   | E. nimmt für jedes Wort einen Finger und zeigt am Ende 5 Finger.   |
| <ein kleiner Haus mit Fenstern> . Vier.   | Das sind sogar fünf Wörter.                                   |  |
|   | <ein kleines Haus mit bunten Fenstern> .                      | Hier spreche ich jedes Wort sehr deutlich aus, mache aber weiterhin keine großen Pausen zwischen den Wörtern.  |
| <ein kleines Haus mit bunten Fenstern> . Das sind fünf.   |   | E. versucht für jedes Wort einen Finger zu strecken. Er sagt <ein> und streckt den ersten Finger. Dann sagt er <kleines Haus> und streckt den zweiten Finger. Bei den restlichen Wörtern streckt er pro Wort einen Finger. |
|   | Das sind sogar sechs Wörter.                                  | E. kann bei nicht zu langen Sätzen die Wortgrenzen schon gut hören. Wird der Satz zu lang, ist er sich nicht immer sicher.   |
| <p>Wir spielen Spiel Nr. 7 Auf dem Tisch liegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Vorlage mit den Sätzen:</li> </ul> <p>&lt;ein Ball&gt;<br/>&lt;ein kleiner Ball&gt;<br/>&lt;ein kleiner, bunter Ball&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vier Streifen mit dem Satz &lt;ein kleiner, bunter Ball&gt;</li> </ul> <p>→Da das Aufkleben der Wörter beim letzten Mal mit dem Kleber sehr lange gedauert</p> |   |  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>hat, habe ich die Sätze heute auf selbstklebende Streifen gedruckt.<br/>- Eine Schere</p> |   |  |
|  | Was steht hier?   | Ich zeige auf die erste Reihe der Vorlage.   |
| <p>&lt;ein Ball&gt;.<br/>&lt;ein kleiner ball&gt;.<br/>&lt;ein kleiner, bunter Ball&gt;.</p> | Genau. Jetzt bin ich gespannt, ob du das, was du mir gerade vorgelesen hast auch aufschreiben kannst? | E. zeigt beim Vorlesen mit den Fingern auf die richtigen Wörter.   |
|  | Welches Wort brauchst du als erstes?  | E. schneidet das Wort <ein> von dem ersten Streifen ab und klebt es auf. Als nächstes schneidet er das Wort <Ball> ab und klebt es auf das Blatt Papier. |
|  | Was steht da jetzt?   |  |
| <ein Ball>   | Genau. Und was möchtest du als nächstes schreiben?  |  |
| <ein kleiner Ball>.  | Gut.  | E. schneidet die Wörter <ein> <kleiner> und <Ball> von den Streifen ab und klebt sie in der richtigen Reihenfolge auf das Blatt Papier.                  |
|  | Kannst du mir vorlesen, was da jetzt steht?   | Ich zeige auf seine zweite Reihe.  |
| <ein kleiner Ball>.  | Genau. Und was schreibst du jetzt noch?   | E. schneidet die Wörter <ein> <kleiner> <bunter> und <Ball> von den Streifen ab und klebt sie in der richtigen Reihenfolge auf das Blatt Papier.         |
|  | Kannst du mir noch mal vorlesen, was du geschrieben hast?   |  |
| <p>&lt;ein Ball&gt;.<br/>&lt;ein kleiner Ball&gt;.<br/>&lt;ein kleiner, bunter Ball&gt;.</p> | Klasse.   | E. zeigt erst auf Reihe eins, dann auf Reihe zwei und zum Schluss auf Reihe drei.  |

### Transkription: 1. Gespräch mit Clara am 09.12.2005

| Clara   | Nadia  | Bemerkungen   |
|---|--|---|
| Wir spielen als erstes Spiel Nr. 1 (Die Spielerklärungen aller folgenden Spiele sind unter Kapitel 5.4.1.2. zu finden). Am Anfang gehen wir alle Memorykarten durch, um zu schauen, ob Clara alle Begriffe kennt und benennen kann. |  |   |
|   | Was ist das?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Briefe>.   |
|   |  | C. kennt den Begriff nicht  |
|   | Das sind Briefe.   | Ich werde die Vokale in der betonten Silbe, auch schon bei der Begriffsklärung, etwas in die Länge ziehen, um C. unbewusst mit den verschiedenen Klängen der Vokale vertraut zu machen. |
|   | Und was siehst du hier?  | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Leiter>.   |
| Mmh...  | Kennst du das?   | C. überlegt.  |
| Nein.   | Das ist eine Leiter. Mit der Leiter kann man z.B. auf einen Baum klettern.<br>Und was ist das? | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Esel>.   |
| Ein Igel.   | Ein Igel? Der ist doch ziemlich klein, oder?   |   |
| Ja.   | Und was ist das hier? Die machen immer [ʔi:][ʔa:], [ʔi:][ʔa:].                                 | C. lacht<br>Ich versuche die Geräusche eines Esels nachzumachen.  |
| Ein Pferd.  | Nein, das ist ein Esel.  |   |
| Ein Esel.   | Und was ist das hier?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Boote>.  |
| Ein Fisch.  | Fische sind im Wasser. Aber die hier, die schwimmen auf dem Wasser. Das sind Boote.            |   |
| Boote.  | Und...   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kleider> und kann meine Frage gar nicht zu Ende stellen.   |
| Nen Kleid.  | Und hier sind es zwei.   | Die Antwort kommt wie aus der Pistole geschossen.   |
| Zwei Kleider.   | Genau. Super.  |   |

|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
|                      | Und das hier?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Rabe>.                                 |
| Ein Vogel.           | Ja, aber das ist ein ganz bestimmter Vogel. Das ist ein Rabe.<br>Und dann haben wir hier? | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Besen>.                                |
| Das kann man putzen. | Genau. Damit kann man putzen. Weißt du auch wie das heißt?                                | C. weiß wofür man einen Besen benutzt, kennt aber das Wort noch nicht.                |
| Nein.                | Das ist ein Besen.  |   |
| Besen.               | Was ist das hier noch mal?  | Ich zeige noch mal die Karte mit der Abbildung für <Rabe>.                            |
| Warte mal.           | Mit [R] fängt es an.  |   |
| Rabe.                | Genau.  |   |
|                      | Und hier haben wir noch mal?  | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Boote>. Es sind drei Boote zu sehen.       |
| Boot.                | Ja. Aber hier sind mehrere?<br>Wie viele siehst du?                                       |   |
| Drei.                | Genau. Und dann sind das drei Boote.<br>Und was siehst du hier?                           | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Esel>                                      |
|                      | Das Tier macht [ʔi:][ʔa:].  | C. überlegt.  |
| Esel.                | Ja.<br>Und...   | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Häuser>, C. antwortet wieder sehr schnell. |
| Ein Haus             | Ja. Aber hier sind es auch wieder mehrere? Wie viele siehst du?                           |   |
| Drei.                | Dann sind das drei Häuser.  |   |
| Drei Häuser.         | Richtig. Jetzt kommt noch etwas Schwieriges. Kennst du das hier?                          | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kräuter>.                              |
| Nein.                | Das sind Kräuter. Mit denen kann man z.B. kochen.   |   |
|                      | Das hier kennst du schon, oder?   | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Briefe>.                                   |
| Brief.               | Ja. Aber das sind auch wieder mehrere. Dann heißt das?                                    |   |
| Brief.               | Das heißt dann Briefe.  |   |
|                      | Das nächste?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Biene>                                 |
| Spinne.              | Guck mal, die sitzt auf einer   |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | Blume.   |  |
| Eine Biene.   | Genau.<br>Dann noch diese Karte. was siehst du hier?           | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Nase>.  |
| Nase.   | Ja.<br>Und das letzte Bild, was siehst du hier?                | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Rose>.  |
| Eine Blume.   | Ja, und das ist eine ganz spezielle Blume, eine Rose.          |  |
| Eine Rose.  |  |  |
| <p>Man merkt, dass Clara einige Begriffe gar nicht kennt (wie z.B. &lt;Kräuter oder &lt;Leiter&gt;) oder, dass sie zwar den Begriff kennt, ihr aber das richtige Wort dazu nicht einfällt (wie z.B. bei &lt;Rose&gt;, &lt;Besen&gt; oder &lt;Rabe&gt;).</p> |  |  |
| <p>Wir spielen nun zur Festigung der Begrifflichkeiten Spiel Nr. 1.</p>   |  |  |
|   | Willst du anfangen?  |  |
| Ja.   |  | C. deckt eine Karte mit der Abbildung für <Besen> und mit der Abbildung für <Kräuter> auf.                           |
|   | Was ist da auf der Karte?                                      |  |
| Besen und ...   | Das sind Kräuter.<br>Ich habe einen Besen und noch einen Besen | C. fällt der Begriff nicht ein   |
|   | Was ist das?   | C. deckt die Karte mit der Abbildung für <Esel> auf.   |
| Ein Esel. Und noch ein Esel.  |  | Sie deckt noch einmal die gleiche Karte auf, hat jetzt auch ihr erstes Pärchen.                                      |
| Häuser.   | Und was ist da drauf?  | C. deckt die Karte mit der Abbildung für <Häuser> auf. Dann deckt sie die Karte mit der Abbildung für <Kräuter> auf. |
|   | Das sind die Kräuter.  | C. zuckt mit den Schultern   |
| Ah ja. Kräuter.   | Genau.   |  |
|   |  | C. deckt eine Karte mit der Abbildung für <Rabe> auf und eine Karte mit der Abbildung für <Biene>.                   |
|   | Was hast du jetzt gerade gezogen?                              |  |
| Spinne.   | Guck noch mal, ob das wirklich wie eine Spinne aussieht?       | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <Biene>. Sie sagt schon zum zweiten Mal zu der <Biene> <Spinne>.        |

|   |   |   |
|---|---|---|
| Nein.   | Das ist eine Biene  |   |
| Und ein Rabe.   | Genau.  | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <Rabe>.  |
| Kleid und Kräuter.  | Richtig. Das passt nicht.   | C. deckt die Karten mit der Abbildung für <Kleider> und für <Kräuter> auf.  |
|   | Was ist das?  | C. deckt erst eine Karte mit der Abbildung für <Boote> auf und dann noch eine mit der gleichen Abbildung.   |
| Boot.   | Und wenn das mehrere sind?  |   |
| Mmh.  | Dann sind das Boote.  |   |
| Boote.  |   |   |
| Häuser. Das passt.  |   | C. deckt zwei Mal die Karte mit der Abbildung für <Häuser> auf.   |
|   | Was ist das?  | C. deckt eine Karte mit der Abbildung für <Rose> auf.   |
| Blume.  | Das ist eine Rose. Und was war das?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Leiter>, die C. dann gezogen hat.  |
| Mmh.  |   | C. ist sich nicht sicher, wie der Name für diesen Begriff ist.  |
|   | Das ist eine Leiter.  |   |
| Ne Leiter.  |   |   |
| <p>Die folgenden Begriffe konnte Clara alle benennen. Anschließend legten wir von jedem Pärchen eine Karte zur Seite, so dass jede Abbildung noch einmal vor uns auf dem Tisch lag. Nun sollte Clara erneut versuchen Paare zu finden. Diesmal sollten Paare gefunden werden, die den gleichen Vokal in der betonten Silbe haben (z.B. Biene und Briefe).</p> |   |   |
|   | <p>Jetzt versuchen wir noch andere Pärchen zu bilden. Ich zeig dir mal ein Beispiel. Zum Beispiel habe ich hier einen &lt;Raben&gt;. Und hier habe ich eine &lt;Nase&gt;.</p> <p>Die beiden würde ich zusammen tun.</p> | <p>Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für &lt;Rabe&gt;.</p> <p>Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für &lt;Nase&gt;.</p> <p>Auch hier spreche ich die Vokale in der betonten Silbe besonders deutlich und verlängert aus, um Clara den unterschiedlichen Klang der Vokale zu verdeutlichen</p> |
|   | Kannst du dir vorstellen, wieso [ʀaːbə] und [naːsə]   |   |

|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
|                      | zusammengehören?  |   |
| [ʀa:bə] und [na:sə]  | Genau. Das ist für mich ein Paar, was zusammengehört. Findest du auch ein Paar?   |   |
| Des. Und das.        | Sagst du noch mal die Namen?  | C. nimmt die Karte mit der Abbildung für <Häuser> und die Karte mit der Abbildung für <Esel>.           |
| <Esel> und <Häuser>. | Und das passt für dich zusammen?  |   |
| Ja.                  | Und wieso?  |   |
| So halt.             | Wenn ich jetzt den <Esel> habe, dann würde ich den [e:səl] und den [be:sən] zusammen machen. Kannst du hören, dass die Wörter ganz ähnlich klingen? | Ich nehme die Karte mit der Abbildung für <Esel> und die Karte mit der Abbildung für <Besen>.           |
|                      |   | C. erkennt den ähnlichen Klang der Vokale noch nicht.   |
|                      | Zum Beispiel würde für mich [be:sən] und [ʀo:sə] nicht zusammen passen. Versuch mal, ob du noch etwas findest, was zusammen passt.                  |   |
|                      | [klai:da].  | C. nimmt die Karte mit der Abbildung für <Kleider>.   |
|                      | Hört sich das ähnlich an? Sag noch mal.   | C. nimmt die Karte mit der Abbildung für <Briefe>.  |
| [bri:f] und [klait]. | Passt das zusammen?   |   |
|                      | Und wenn ich jetzt zum Beispiel die <Biene> habe. Was würde zu der [bi:nə] passen?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Biene>.  |
| Das.                 | Aha. Sagst du das noch mal.   | C. nimmt die Karte mit der Abbildung für <Briefe>.  |
| [bri:f] und [bi:nə]. | Klasse. Das gehört zusammen. Guck mal, ob du jetzt noch was findest, was zusammen gehört?   | C. zieht die Vokale auch in die Länge. Vielleicht hat sie die Ähnlichkeit des Klanges erkannt.          |
|                      |   | C. schiebt die einzelnen Karten hin und her, findet aber keine Karten mehr die für sie zusammen passen. |
| Es reicht.           |   | C. packt alle Karten auf einen Stapel und beendet damit die heutige Sitzung.                            |

**Transkription mit Clara am 13.01.2006:**

| <b>Nadia</b>   | <b>Clara</b>               | <b>Bemerkungen</b>   |
|--|----------------------------|--|
| Wir spielen Spiel Nr. 2.   |                            |  |
| Auf dem Tisch liegen die gezinkten Memorykarten mit den Abbildungen der Buchstaben <A> <O> und <E>.  |                            |  |
| Das Memory kennst du ja noch.<br>Das hier war das <A vom Kater>.<br>Und du sollst jetzt mal versuchen, ob du das <A> vom <Kater> wieder findest?                                       |                            | Ich zeige C. erst noch einmal die Abbildungen auf den Memorykarten und drehe diese dann um, so dass nur die Abbildungen der Buchstaben zu sehen sind.                  |
|  | Ich weiß, da.              | C. zeigt 2x richtig auf Karten mit der Abbildung für <A>.  |
| Oh, schon gefunden.<br>Klasse, das kennst Du schon gut.<br>Und jetzt gibt es ja auch noch andere Buchstaben. Hier ist das <A> vom <Kater> und dann hatten wir noch das <E> vom <Esel>? |                            |  |
|  | Esel? Da.                  | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <E>.  |
| Gut. Das weißt du auch schon.<br>Kannst du denn schon richtig lesen?   |                            |  |
|  | Mmh, nein.                 |  |
|  | Die beiden und die beiden. | C. sortiert im Folgenden alle Abbildungen der Buchstaben auf den Karten richtig zusammen.<br>Sie kann die Abbildungen für <A>, <I>, <O> und <E> erkennen und benennen. |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Und jetzt guck mal, was für Bilder auf der anderen Seite sind.<br>Was ist das?   |  | Ich drehe die Karten mit der Abbildung für <I> um und zeige auf die Abbildung für <Biene>.  |
|  | Ne Biene.                                |   |
| Und das?   |  | C. zuckt mit den Schultern.   |
| Das sind Briefe.   |  |   |
|  |  | Ich zeige auf Karte mit der Abbildung für <Besen>.  |
|  | Das kann man fegen.<br>und das ist Esel. | C. zeigt auf die Abbildung für <Besen>.<br>Und dann auf die Abbildung für <Esel>.   |
| Was ist das?   |  | Ich zeige noch mal auf die Karte mit der Abbildung für <Besen>.   |
|  | Das kann man fegen.                      |   |
| Mmh, das ist ein Besen und mit dem Besen kann man fegen. Genau, und das ist der Esel. Und das war das E auf der anderen Seite.<br>Und wenn du dir die noch anguckst? |  | Ich drehe die Karten mit dem Buchstaben <O> um und zeige auf die Abbildung für <Rose>.  |
|  | Eine Blume.                              |   |
| Ja, aber eine bestimmte Blume. Das ist eine Rose.  | Eine Rose.                               |   |
|  |  | Im Folgenden gehen wir zusammen noch einmal die ganzen Begriffe durch. Klara hat sich vom letzten Mal fast alle Begriffe (außer dem des Raben) gemerkt. |
| Kannst du mir jetzt ein Bild zeigen, wo du das <A vom Kater> hörst?  |  | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung <Rose>.  |
| Ist da das <A vom Kater> drin?   | <A wie Kater>.                           |   |
| Wo hörst du noch ein <A>?  | Hier.                                    | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für  |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | <Rabe>.  |
| Was war das noch mal?   | Ein Rabe.   |  |
| Jetzt kannst du hinten auf die Karte schauen und gucken, ob das richtig ist. Findest du noch eine Karte?          | Da.   | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <Briebe>.   |
| Ist da hinten drauf ein <A>?  | Nein.   |  |
| Was ist das hier?   | Eine Leiter.  |  |
| Ist da ein <A> drin? Wie bei Kater?   | Ja.   |  |
| Meinst du? Klingt <Leiter> wie <Kater>?   | Mmh.  | C. verneint.   |
| Was ist denn das hier?  | Eine Nase.  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Nase>.  |
| Klingt das wie <Kater>? Wenn man <Nase> sagt? <Kater> und <Nase>, klingt das ähnlich?                             | Nein.   | Beim Aussprechen der Wörter ziehe ich den Vokal in der ersten Silbe etwas in die Länge, um die verschiedenen Klänge der Vokale deutlicher zu machen. |
| Guck mal hinten auf die Karte, ob da vielleicht ein <A> steht.  | Ja.   | C. dreht die Karte um und entdeckt, dass in <Nase> ein <A> zu hören ist.   |
| Wir spielen Spiel 2<br>Auf dem Tisch liegen die gezinkten Memorykarten mit den Vokalbuchstaben auf der Oberseite. |   |  |
|   | Ich weiß schon. Da sind überall die gleichen drauf. | C. hat sofort gemerkt, dass wahrscheinlich die Karten zusammengehören, die den gleichen Vokal vorne auf der Karte haben.                             |
|   | Ich fang an.  |  |
| Was ist das?  | <Rabe> und <Nase>.                                  | C. deckt zwei Karten mit dem Vokalbuchstaben <A> auf. Sie deckt die Karten mit den Abbildungen <Rabe> und <Nase> auf.                                |
| Dann bin ich dran. Ich nehme  |   |  |

|  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
| die hier und die hier. Zwei mal <Esel>. Das passt schon.   |                                     |  |
| Was ist das?   | <Nase>                              | Ich decke die Karte mit der Abbildung <Nase> auf.              |
| Und was für ein Buchstabe war da vorne drauf?  |                                     | C. zuckt mit den Schultern.                                    |
| Das ist das <A> aus dem <Kater>.   |                                     |  |
| Du bist wieder dran.   | <Esel> und <Esel>                   | C. deckt zwei Mal eine Karte mit der Abbildung für <Esel> auf. |
| Das hast du schon verstanden. Dann müssen wir nächstes Mal wieder ohne die Buchstaben vorne drauf spielen.   | <Kleider> und <Kleider>. Das passt. |  |
| C. hat verstanden, dass man eher Paare findet, wenn man Karten mit den gleichen Buchstaben vorne auf den Karten aufdeckt. Sie kann im Verlauf des Spiels alle Abbildungen auf den Karten benennen. |                                     |  |
| Sollen wir noch ein Domino spielen?  | Ja.                                 |  |
| Wir spielen Spiel Nr. 3. Am Anfang gehen wir erst einmal die ganzen Abbildungen auf dem Dominospiel durch, um zu schauen, ob alle Tiere bekannt sind.  |                                     |  |
| Was ist das?   | Katze.                              | Ich zeige C. die Abbildung für <Kater>.                        |
| Das ist der Kater aus dem Lied<br>Und das?   | Ente.                               | Ich zeige auf die Abbildung für <Küken>.                       |
| Das ist ein Küken. Kannst du das noch mal sagen?   | Küken.                              |  |
| Genau. und was ist das?  | Das weiß ich nicht.                 | Ich zeige auf die Abbildung für <Ziege>.                       |
| Das ist eine Ziege.  | Eine Ziege.                         |  |
| Und das hier?  | Sag du. Ich kenn das nicht.         | Ich zeige auf die Abbildung für <Zebra>.                       |
| Das ist ein Zebra.   |                                     |  |
| Das kennst du, oder?   | Ein Löwe.                           |  |
| Und das hier?  | Ein Marienkäfer.                    |  |
| Wir sagen nur Käfer, ok?   |                                     |  |
| Und das?   |                                     | C, zuckt mit den Schultern.                                    |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Das ist ein Puma.  | Ein Puma.                                  |  |
|  | Jetzt sag ich mal eins. Das ist ein Pferd. | C. zeigt auf die Abbildung für <Fohlen>. |
| Ja, aber hier ist es ein kleines Pferd. Weißt du wie das dann heißt?   | Nein.                                      |  |
| Das ist ein Fohlen.  |  |  |
| Was ist das hier noch mal?   | Sag du noch mal.                           |  |
| Das ist die Ziege.   | Ziege.                                     |  |
| <p>Clara kennt viele Namen der abgebildeten Tiere nicht. Bei Tieren, wie z.B. Puma oder Küken, habe ich mit Problemen gerechnet. Dass sie aber auch die Namen von Ziege und Zebra nicht kennt, hätte ich vorher nicht gedacht.</p>   |  |  |
| <p>Wir versuchen nun, Domino zu spielen. Ich merke aber ziemlich schnell, dass das Spiel noch zu schwer für Clara ist. Die Zuordnung von den Vokalen in den betonten Silben und den Tiernamen fällt ihr noch sehr schwer, obwohl ich auf die Abbildungen der Tiere immer den passenden Vokal geschrieben habe.</p> |  |  |

#### Transkription vom 20.01.2006 mit Clara

| Clara   | Nadia  | Bemerkungen   |
|---|--|---|
| <p>Auf dem Tisch liegen am Anfang eine Karte mit der Abbildung für &lt;Kater&gt; (vgl. Spiel Nr. 4) und eine Karte mit der Abbildung für den Buchstaben &lt;A&gt;. Clara und ich singen zusammen die erste Strophe von dem Lied „Tierpolonaise“.</p> <p>C. spielt während des Singens mit den beiden Karten. Sie verschiebt sie oder legt die Karte mit der Abbildung für &lt;A&gt; auf die Karte mit der Abbildung für &lt;Kater&gt;. Sie scheint zu merken, dass die beiden Karten in irgendeiner Form zusammengehören.</p> |  |   |
|   | Du singst richtig schön. Aber jetzt nimm mal die Hand weg vom Mund und setz dich gerade hin. Dann kann man viel besser singen. |   |
| A – a – a .... da ist ein Kater<br>a – a – a.... der Kater kommt heran“.  | „A – a – a.... da ist ein Kater, a – a – a.... der Kater kommt heran“.   | Wir singen beide zusammen die ersten zwei Zeilen.                 |
|   | Wie geht es dann weiter?   |   |
| „Wir – wir – wir..... tanzen Polonaise, und – und – und der Kater der fängt an“.  |  | C. erinnert sich an den Text und singt selbstständig die richtige |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | Melodie.   |
| Kater.  | Und wenn wir jetzt singen<br>A – a – a ... da ist der...<br><br>dann kannst du auf die Karte mit dem Kater zeigen. Und wenn wir A – a – a singen, dann kannst du auf das <A> zeigen. | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kater><br><br>Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <A>.  |
|   | Dann singen wir jetzt noch mal.  |  |
| A – a – a ... da ist ein Kater.   | A – a – a ... da ist ein Kater...<br>Dann kannst du auf den <Kater> zeigen.  |  |
| A – a – a ...<br>da ist ein Kater.  |  | C. zeigt erst auf die Karte mit der Abbildung für <A> und dann auf die Karte mit der Abbildung für <Kater>.  |
|   | A – a – a ... der Kater kommt heran.<br>Wir – wir – wir ... tanzen Polonaise<br>und – und – und ...der Kater der fängt an.   | C. zeigt auf die Abbildung für <A> und dann auf die Abbildung für <Kater>.<br><br>C. zeigt beim Singen des Wortes <Kater> auf die Abbildung für <Kater>. |
| Auf dem Tisch liegen jetzt Karten mit der Abbildung für <Kater> und <A> und für <Fohlen> und <O>. Clara soll versuchen, während des Singens immer auf die passenden Karten zu zeigen. |  |  |
|   | Jetzt haben wir hier den <Kater>.<br>Und was ist dann das hier?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kater><br>Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Fohlen>.   |
| Ein Pferd.  | Das ist ein kleines Pferd.<br>Wie heißt das dann?  |  |
|   | Das ist ein <Fohlen>.  |  |
| Ein Fohlen.   |  |  |
|   | Jetzt singen wir noch einmal das Lied und du zeigst immer auf die Karte von der wir gerade singen.   |  |
| Ja.   |  |  |
| A – a – a ... da ist ein Kater...<br>A – a – a ... der Kater kommt heran.<br>Wir – wir – wir ... tanzen Polonaise   |  | C. zeigt richtig auf die Karte mit der Abbildung für den Buchstaben <A>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| und – und – und ...der Kater, der fängt an   |   | und dann auf die Abbildung für <Kater>.   |
|  | O – o – o ... Wo musst du da jetzt draufzeigen?                   |   |
| Da.  |   | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <O>.   |
|  | O – o – o...da ist ein...<br>Was ist da?                          | C. zeigt die Karte mit der Abbildung für <Fohlen> in die Höhe.  |
| Ein Fohlen.  | Genau.  |   |
| O – o – o ...da ist ein Fohlen<br>O – o – o ...das Fohlen kommt heran  |   | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <O> und dann auf die Abbildung für <Fohlen>.   |
|  | Wir – wir – wir ... tanzen Polonaise<br>und – und – und ...das .. |   |
| Das Kater der fängt an.  |   |   |
|  | Nein. Jetzt kommt das <Fohlen> und das hängt sich dran.           |   |
| <p>Als nächstes Spielen wir Spiel Nr. 4.<br/>Auf dem Tisch liegen jeweils zwei Karten von der Abbildung für &lt;Kater&gt;, für &lt;Fohlen&gt;, für &lt;O&gt; und für &lt;A&gt;. Clara soll nun versuchen passende Paare zu finden (z.B. &lt;Kater&gt; und &lt;Kater&gt; oder &lt;Fohlen&gt; und &lt;O&gt;)</p> |   |   |
|  | Kannst du mir sagen, welche Karten zusammen gehören?              | C. schiebt die beiden Karten mit der Abbildung für <Kater> zusammen.  |
| Die gehört dahin.  | Kannst du das noch einmal sagen?                                  | C. schiebt die beiden Karten mit der Abbildung für den Buchstaben <A> zusammen.   |
| Kater und das <A>  | Genau.  | C. legt die beiden Karten mit der Abbildung für <Kater> und die für <A> nebeneinander.  |
| <O> und  |   | C. schiebt die beiden Kärtchen mit der Abbildung für <O> zusammen und nimmt die Karte mit der Abbildung für <Fohlen> in die Hand. |
| Ich hab das gerade noch gedenkt.<br>Fohlen.  | <Fohlen>. Genau.  | C. ist der Namen für <Fohlen> kurzzeitig entfallen. Sie schiebt die   |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | beiden Karten mit der Abbildung für <Fohlen> zu den Karten mit dem <O>.   |
| Clara kann die beiden Vokale <O> und <A> beim Namen nennen und sie vom Aussehen her voneinander unterscheiden.  |  |   |
| Als nächstes spielen wir Spiel Nr. 5. Auf dem Tisch liegt eine Karte mit der Abbildung für <Kater> und eine Karte mit der Abbildung für <A>. Außerdem liegt dort noch ein glitzernder „Zauberstift“, mit dem ich die einzelnen Wörter verzaubern werde. |  |   |
|   | Jetzt zeige ich dir mal was ganz Besonderes. Ich kann nämlich zaubern.   | Bei diesem Spiel spreche ich die Vokale besonders lang und deutlich aus.  |
|   | Hier ist der [ka:tə] und ein [ʔa:].<br><br>Und wenn ich das jetzt verzaubere, dann habe ich auf einmal einen [ko:tə] | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kater> und auf die Karte mit der Abbildung für den Buchstaben <A>. Ich vertausche die Karte mit der Abbildung für den Buchstaben <A> mit dem Buchstaben <O>. |
| Du hast gar nicht gezaubert, du hast das mit der Hand weggenommen.  |  | C. findet das „Verzaubern“ der Wörter nicht so spannend, wie ich gehofft hatte.   |
|   | Ich habe den Buchstaben verzaubert und habe jetzt statt dem [ka:tə] einen [ko:tə].                                   | C. überlegt.  |
|   | Und man kann das auch wieder zurückzaubern.  |   |
| Aber ohne deine Hand.   | Ich muss meine Hand dazu nehmen.   |   |
| Dann kannst du nicht richtig zaubern.   | Das stimmt, aber ich kann Wörter verzaubern.   |   |
| Jetzt mach ich mal.   | Was haben wir da jetzt?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kater> und auf das <O>.  |
| <O>.  | Genau. Dann ist es nicht mehr der [ka:tə] sondern der [ko:tə]. Sagst du das mal?                                     |   |

|                                     |  |   |
|-------------------------------------|--|---|
| <Kater>.                            | Ja. Aber das [ʔa:] ist verzaubert in ein [ʔo:] und deswegen heißt es jetzt [ko:te].        |   |
| <Koter>?                            | Ja. Versuchen wir es noch mal. Hier sind der [ka:te] und das [ʔa:]. Sagst du das auch mal? | Ich zeige auf die Karten mit der Abbildung für <Kater> und <A>.   |
| <A> <Kater>.                        | Und wenn ich jetzt das [ʔa:] verzaubere dann habe ich auf einmal einen [ko:te].            | Ich vertausche den Buchstaben <A> mit dem Buchstaben <O>.   |
| Aber du zauberst gar nicht richtig. |  | Für C. ist das „zaubern“ nicht so interessant. Das einzige, was sie immer wiederholt ist, dass ich ja gar nicht richtig zaubern kann. |

#### Transkription vom 27.01.06 mit Clara

|  |  |   |
|--|--|---|
| Wir spielen Spiel Nr. 4. Auf dem Tisch liegen jeweils zwei Karten mit der Abbildung für <Kater>, für <Fohlen>, für <O> und für <A>. Clara soll nun versuchen passende Paare zu finden (<Kater> und <A> oder <Fohlen> und <O>). |  |   |
|  | Jetzt können wir immer eine große und eine kleine Karte zusammen tun. Legst du immer eine kleine Karte auf eine große Karte? |   |
|  | Zum Kater gehört welche kleine Karte?  |   |
| Die.   |  | Sie legt die kleinen Karten mit der Abbildung für <A> zu der Karte mit der Abbildung für <Kater>. |
|  | Und was gehört dann zu dem [fo:lən]?   |   |
| Das <O>.   | Genau richtig.   | Sie schiebt die Karten mit der Abbildung für <O> zu den Karten mit der Abbildung für <Fohlen>.    |
| Mach mal dein Auge zu.   | Willst du für mich zaubern? Dann bin ich ja gespannt, ob du mir einen [ka:te] oder einen [ko:te] zauberst.                   | C. erinnert sich an letztes mal und will nun für mich zaubern.                                    |
|  | Was hast du mir jetzt  | Auf dem Tisch liegt die   |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
|                          | gezaubert?   | Karte mit der Abbildung für <Fohlen> und die Abbildung für <A>.   |
| Ein Kater.               | Das ist der [ka:ʔe]?   |   |
| Ja, weil da ist das <A>. | Ja. Aber das hier ist das [fo:lən]. Wenn ich jetzt das [fo:lən] habe und ein [ʔa:], dann ist das auf einmal ein [fa:lən]. Was hast du mir jetzt gezaubert? | C. zeigt auf die Abbildung für den Buchstaben <A>.  |
| Ein Fohlen.              | Aber mit dem [ʔa:] ist es dann ein [fa:lən], oder?   |   |
| Ein Fahlen.              | Genau. Willst du mir noch mal etwas zaubern?   |   |
|                          | Was hast du mir jetzt gezaubert?   | Auf dem Tisch liegen die Karten mit der Abbildung für <Kater> und für <O>.                                  |
| Ne Fohlen.               | Ja. das ist das [ʔo:] wie [fo:lən].<br>Aber wir gucken erst mal, was auf der großen Karte ist. Da ist der ...?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <O>.<br>Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kater> |
| Der Kater.               | Genau. Und wenn daneben ein [ʔo:] liegt, dann ist es auf einmal ein...?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <O>   |
| Hä?                      | Dann ist es ein [ko:ʔe].   |   |
| Koter.                   | Sollen wir den [ko:ʔe] wieder in den [ka:ʔe] zurückverzaubern? Was brauchen wir dann?  |   |
| Nen <A>.                 | Genau.   | Ich wechsele die Karte mit der Abbildung für <O> mit der für <A>.   |
|                          | Zauberst du mir noch mal was?  |   |
|                          | Was ist das jetzt?   | Auf dem Tisch liegen die Karten mit der Abbildung für <Kater> und für <A>.                                  |
| <Kater> und <Kater>.     | Ein [ka:ʔe]. Genau. Dann zaubere ich dir jetzt noch mal etwas.   | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <Kater> und auf die für <A>                                    |
|                          |  | Auf dem Tisch liegen die  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | Was habe ich dir gezaubert?  | Karten mit der Abbildung für <Kater> und für den Buchstaben <O>. |
| Eine Kater.  | Ja. Aber ich habe ja noch das [ʔo:] dazugezaubert. Dann ist das gar nicht mehr ein [ka:tə] sondern ein [ko:]...? | C. zeigt auf die Karte mit der Abbildung für <Kater>.            |
| Ein Koter.   | Genau.   |  |
|  | Sollen wir noch mal Memory spielen?  |  |
| Wir spielen Spiel Nr. 2. Bei diesem Memory verwende ich nur Begriffe mit den Langvokalen <A> und <O> in der betonten Silbe, um Clara mit dem unterschiedlichen Klang von nur zwei Vokalen vertraut zu machen. Die anderen Vokale können dann in einer späteren Sitzung dazu genommen werden. Zuerst klären wir die Namen aller Begriffe.   |  |  |
|  | Was ist das?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Kater>.           |
| Ein Kater.   | Genau. Ein [ka:tə]. Und das?   | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Fohlen>.              |
| Ein Fohlen.  | Ja. Und das hier?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Gabel>            |
| Das kann man essen. Ne Gabel.  | Ja. Und das hier?  | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Hose>.                |
| Ne Hose.   | Und was ist das?   | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Vogel>.               |
| Ein Vogel.   | Und das?   | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Nase>.            |
| Eine Nase.   | Und was ist das hier?  | Ich zeige auf die Karte mit der Abbildung für <Rose>.            |
| Eine Rose.   | Und das hier?  | Ich zeige die Karte mit der Abbildung für <Hase>.                |
| Ein Eichhörnchen.  | Da sehe ich aber etwas anderes.  |  |
| Ein Hase.  |  |  |
| Clara deckt beim Memory spielen immer nur Karten auf, die den gleichen Buchstaben auf der Rückseite haben. Sie kann <A> und <O> anhand ihres Aussehens also schon ohne Probleme unterscheiden. Da sie auch alle Begriffe richtig benennen konnte, habe ich das Memory - Spiel nicht transkribiert, da es dabei keine Auffälligkeiten oder Besonderheiten gab. Beim „Verzaubern“ der Wörter und Buchstaben hat man gemerkt, dass Clara noch Probleme hat, die Vokale anhand ihres Klanges zu unterscheiden. |  |  |

## Tierpolonaise

F Gm C<sup>7</sup> F  
 A a a da ist ein Ka-ter, a a a der Ka-ter kommt he- ran.  
 Wir wir wir tan- zen Po- lo- nai- se, und und und der  
 F  
 Ka- ter, der fängt an.

*T + M: Mechtild Fuchs*

1. 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.
2. 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.
3. I - i - i . . . . . da ist eine Ziege, ...
4. O - o - o . . . . . da ist ein Fohlen, ...
5. U - u - u . . . . . da ist ein Puma, ...
6. Ä - ä - ä . . . . . da ist ein Käfer, ...
7. Ö - ö - ö . . . . . da ist ein Löwe, ...
8. Ü - ü - ü . . . . . da ist ein Küken, ...

## Ich wünsche mir

The musical score is written in a single system with seven staves. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The melody is written on a treble clef. Chords are indicated by letters above the staff. The lyrics are written below the staff, with some words split across lines. The score includes a first ending and a second ending, both marked with repeat signs and first/second endings. The final ending leads to a double bar line.

**Staff 1:** Chords: F, Dm. Lyrics: 1. Ich wünsch' mir ei- nen Hut mit Fe- dern, ich

**Staff 2:** Chords: B, F, C. Lyrics: wünsch' mir ei- nen klei- nen Hut mit klei- nen Fe- dern, ich

**Staff 3:** Chords: F, F<sup>7</sup>. Lyrics: wünsch' mir ei- nen klei- nen bun- ten

**Staff 4:** Chords: B, Gm, C<sup>7/4</sup>, C<sup>7</sup>. Lyrics: Hut mit klei- nen bun- ten Fe- dern, ich

**Staff 5:** Chords: F, C, 1. F, F, B. Lyrics: wünsch' mir ei- nen Hut mit Fe- dern. 2. Ich Glöck- chen. Ich

**Staff 6:** Chords: F, C, F, Bm. Lyrics: wün- sche mir, ich wün- sche mir so viel. Ich

**Staff 7:** Chords: F, C, F. Lyrics: wün- sche mir, ich wün- sche mir so viel!

## 13. Ich wünsche mir

---

*T + M: Teresa Anders · Maren Pardall · Stefanie Keßling*

1. Ich wünsch' mir einen Hut mit Federn,  
ich wünsch' mir einen kleinen Hut  
mit kleinen Federn,  
ich wünsch' mir einen kleinen bunten Hut  
mit kleinen bunten Federn,  
ich wünsch' mir einen Hut mit Federn.
  2. Ich wünsch' mir einen Ball mit Punkten,  
ich wünsch' mir einen kleinen Ball  
mit kleinen Punkten,  
ich wünsch' mir einen kleinen bunten Ball  
mit kleinen bunten Punkten,  
ich wünsch' mir einen Ball mit Punkten.
  3. Ich wünsche mir ein Rad mit Fähnchen,  
ich wünsche mir ein kleines Rad  
mit kleinen Fähnchen  
ich wünsche mir ein kleines buntes Rad  
mit kleinen bunten Fähnchen,  
ich wünsche mir ein Rad mit Fähnchen.
  4. Ich wünsche mir ein Schiff mit Segeln,  
ich wünsche mir ein kleines Schiff  
mit kleinen Segeln,  
ich wünsche mir ein kleines buntes Schiff  
mit kleinen bunten Segeln,  
ich wünsche mir ein Schiff mit Segeln.
  5. Ich wünsche mir ein Schaf mit Glöckchen,  
ich wünsche mir ein kleines Schaf  
mit kleinen Glöckchen,  
ich wünsche mir ein kleines buntes Schaf  
mit kleinen bunten Glöckchen,  
ich wünsche mir ein Schaf mit Glöckchen.
- Schluss: Ich wünsche mir, ich wünsche mir  
so viel, ich wünsche mir, ich wünsche mir  
so viel!

**„Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.“**

**„Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.“**

---

(Nadia Koderisch)