

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

Musikalische Unterstützung zur Vorbereitung des Schrifterwerbs bei Kindern deutscher und nichtdeutscher Muttersprache

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaftlicher Bereich

Vergabe des Themas: 18.07.2006

vorgelegt von: Martin, Simone
1390540

1. Prüferin: Prof. Dr. Christa Röber

2. Prüferin: Prof. Dr. Mechtild Fuchs

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG

1. Aktuelle Befunde zum	
Bildungswesen in Deutschland.....	6
1.1 Die OECD-Studien: PISA und IGLU.....	6
1.2 Untersuchungen im Elementarbereich.....	9
1.3 Neuerungen der Bildungs- und Familienpolitik für die	
Kindergärten.....	10
1.3.1 Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung	
für die baden-württembergischen Kindergärten.....	11
1.3.1.1 Allgemeine Information.....	11
1.3.1.2 Der Vergleich zu den anderen Bundesländern.....	12
1.3.1.3 Die Leitgedanken des Orientierungsplans.....	13
1.3.1.4 Die Bildungs- und Entwicklungsfelder.....	15
1.3.1.5 Im Blickpunkt: Spiel und musikalische Förderung.....	17
1.3.1.6 Im Blickpunkt: Sprachförderung.....	19
1.4 „Bildung im Wandel?!“ Kritisches Fazit.....	21
2. Überblick zur Arbeit in der Kita Violett.....	24
2.1 Entstehung der Lieder von	
„Quasselliese“ und „Wo ist der Floh?“.....	24
2.2 Vorplanungen und Zielsetzung der Arbeit mit den Kindern.....	24
2.2.1 Eigene Vorkenntnisse.....	24
2.2.2 Auswahl der Kinder.....	26
2.2.3 Terminabstimmung.....	27
2.2.4 Vorüberlegungen zum musikalischen Teilbereich.....	28
2.2.5 Erarbeitung der Sprachspiele.....	28
2.2.6 Informationsveranstaltung für die Eltern.....	29
2.3 Die Arbeit mit den Kindergartenkindern.....	29
2.3.1 Das erste Treffen mit den Kindern.....	29
2.3.2 Beobachtungen bei der Sprachförderung.....	30
2.3.3 Beobachtungen beim Singen in den Gruppen.....	31
2.3.4 Die Kinder der Kontrolluntersuchung.....	32

2.4	Nachbereitung der Termine im Kindergarten.....	32
2.5	Abschließende Bemerkung.....	33
3.	Musikalische Förderung der Kinder.....	34
3.1	Musikalische Förderung im Kindergarten.....	34
3.2	Einsatz von Musik zur sprachlichen Förderung.....	34
3.2.1	Beim Singen verwendete Materialien zur musikalischen Gestaltung der Kinderlieder „Tierpolonaise“ und „Eine kleine Maus“	36
3.3	Das Lied „Tierpolonaise“.....	40
3.3.1	Harmonische und melodische Analyse.....	40
3.3.2	Textumsetzung.....	42
3.3.3	Musikalische Umsetzung des Hörbeispiels auf der CD „Wo ist der Floh?“	43
3.3.4	Konsequenzen für den Einsatz des Liedes.....	43
3.3.5	Einüben des Liedes in der Kita-Gruppe.....	45
3.3.5.1	<i>Die Kinder der Kita Violett lernen das Lied „Tierpolonaise“ kennen.....</i>	45
3.3.5.2	<i>Musikalische Fortschritte der Kinder.....</i>	49
3.4	Das Lied „Eine kleine Maus“.....	49
3.4.1	Harmonische und melodische Analyse.....	50
3.4.2	Textumsetzung.....	51
3.4.3	Musikalische Umsetzung des Hörbeispiels auf der CD „Wo ist der Floh?“	52
3.4.4	Konsequenzen für den Einsatz des Liedes.....	53
3.4.5	Einüben des Liedes in der Kita-Gruppe.....	53
3.4.5.1	<i>Die Kinder der Kita Violett lernen das Lied „Eine kleine Maus“ kennen.....</i>	53
3.4.5.2	<i>Musikalische Fortschritte der Kinder.....</i>	57
3.5	Abschließende Bemerkung.....	58
4.	Sprachliche Förderung der Kinder der Kita Violett....	59
4.1	Sprachliche Förderung in Bezug auf die Liedthematik.....	59
4.1.1	Spielanweisungen.....	61
4.1.1.1	<i>Die Spiele mit Eduard und Vera.....</i>	61
4.1.1.2	<i>Die Spiele mit Kai und Karim.....</i>	69

4.2	Phonetisch-phonologischer Vergleich der russischen mit der deutschen Sprache.....	76
4.2.1	Allgemeine Betrachtung der russischen Sprache.....	76
4.2.2	Das Alphabet.....	77
4.2.3	Phonetik und Phonologie.....	78
	4.2.3.1 Analyse des Vokalsystems.....	79
4.2.4	Prosodische Merkmale der russischen Sprache.....	81
	4.2.4.1 Prosodische Merkmale des Satzes.....	81
	4.2.4.2 Wortbetonung.....	82
	4.2.4.3 Mögliche Fehlerquellen der Migrantenkinder russischer Erstsprache beim deutschen Schriftspracherwerb.....	84
4.3	Empirischer Teil: Auswertung der Sprachförderung mit den Kindern.....	86
4.3.1	Lautschrift der häufig vorkommenden Begriffe und Grapheme.....	86
4.3.2	Die Arbeit mit Vera.....	86
4.3.3	Die Arbeit mit Eduard.....	96
4.3.4	Vergleich mit den Ergebnissen der Kinder ohne spezifische Sprachförderung.....	105
4.3.5	Die Arbeit mit Karim.....	107
4.3.6	Die Arbeit mit Kai.....	116
4.4	Abschließende Bemerkung.....	126
5.	Resümee und Ausblick.....	127
6.	Literatur.....	129
7.	Anhang.....	133
7.1	Gliederung.....	133
7.2	Transkriptionen.....	134

EINLEITUNG



Die so gestaltete Außenfassade der Kita Violett fiel mir bereits beim ersten Besuch in der Kindertagesstätte positiv auf. Sie wurde als gemeinsames Projekt von Kindern der Kita Violett, deren Eltern, Vertretern der Trägerverbände, den Erzieherinnen¹ und der Leiterin - im Zusammenhang des Kindergartenausbaus zum Familiennetzwerk - verwirklicht.

Da ich die Aussage *Wir gestalten die ZUKUNFT NEU* als sehr bezeichnend für meine Arbeit mit den Kindern und nun auch für meine wissenschaftliche Hausarbeit empfinde, möchte ich mit ihr beginnen:

Der Wunsch nach einer Veränderung des Bildungswesens, vor allem bezüglich des Elementarbereichs besteht schon lange. Doch wie lässt sich eine Neugestaltung zukunftsorientiert und zielgerichtet umsetzen und dauerhaft gewährleisten?

„**Wir** gestalten die Zukunft neu“

Dass die Zukunft und damit die Bildung als ihr Fundament *alle* etwas angeht, wird durch die aktuellen bildungspolitischen Reden² und Debatten und das breite Interesse der Bevölkerung Deutschlands³ ersichtlich.

¹ Zur besseren Lesbarkeit werde ich im Folgenden bei der Bezeichnung der Erzieher und Erzieherinnen durchgängig die weibliche Form benutzen (womit ich die männlichen Erzieher jedoch nicht ausschließen möchte).

² z.B. erste Berliner Rede „Bildung für alle“ von Hörst Köhler

³ zu beobachten in den Medien: z.B. PISA- und Bildungsshow und diverse Buchangebote

Die bildungspolitischen Diskussionen und die Erkenntnis des Bedarfs einer Neugestaltung des Bildungswesens wurden mit der Bekanntgabe der Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsuntersuchungen ausgelöst.

Die Ergebnisse der OECD-Studien PISA und IGLU bestätigen es seit einigen Jahren: Das Bildungssystem in Deutschland weist Defizite im internationalen Vergleich auf, die nicht unbeachtet bleiben dürfen. Die erst kürzlich veröffentlichten Bilanzen der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ wiesen in Deutschland als Folge dieser Mängel einen Akademikernotstand auf (vgl. OECD Pressemitteilung 2006). Im internationalen Vergleich gibt es in Deutschland zu wenig Hoch- und Fachhochschulabsolventen (mit einer so genannten tertiären Bildung). Durch das vom Ausland abweichende duale Ausbildungssystem in Deutschland sind die Ergebnisse der Erhebung jedoch strittig.

Was meiner Ansicht nach ausschlaggebend für die aktuellen Ergebnisse ist, ist die Tatsache, dass fast ein Viertel der in den PISA-Untersuchungen getesteten Jugendlichen nicht über annähernd zu erwartende sprachliche Kompetenzen verfügen und diese daher „äußerst schlechte Voraussetzungen für eine Bildungs- und Berufskarriere mitbringen“ (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 108). Ebenso ist nachgewiesen, dass der Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Folge ihrer Sprachdefizite und der damit verbundenen fehlenden Integration nur einen niedrigen schulischen Abschluss erreichen.

„Wir gestalten **die Zukunft** neu“

Dieses bedrückende Resultat der Studien für das deutsche Bildungssystem, veranlasste Politiker und Wissenschaftler dazu, Bildungs- und Orientierungspläne für Schulen und auch für Einrichtungen der Elementarerziehung und –bildung zu erstellen. In diesem Zusammenhang wurde über Sprachförderungsmaßnahmen für Kinder im vorschulischen Alter aus so genannten „kommunikationsarmen“ Familien und mit Migrationshintergrund nachgedacht, um eine möglichst frühe zielgerichtete Ausbildung auch dieser Kinder zu erzielen.

Auch schlug Justizminister Goll (FDP) kürzlich vor, „die Untersuchung zur Schulleistung mit einer Erhebung des Sprachstandes bei allen Kindern zu verbinden und auf diese Weise die Sprachförderung der Kinder so früh wie möglich beginnen (zu)

lassen“ (DPA 2006). Ab dem vierten Lebensjahr des Kindes soll eine Sprachstandsdiagnose erhoben und ein individuelles Sprachförderkonzept erstellt werden (vgl. ebd.).

Im ersten Teil meiner Arbeit werde ich diesbezüglich der Frage nachgehen, wie aus bildungspolitischer Sichtweise der Erziehungs- und Bildungsfunktion im Elementarbereich nachgegangen werden soll. Dabei möchte ich in diesem Kapitel zunächst die wissenschaftlichen Erkenntnisse aktueller Bildungsstudien offenlegen, da diese wie bereits erwähnt ausschlaggebend für die Besinnung auf den bildnerischen Auftrag der Kindergärten waren. Ich werde mich dabei auf die Ergebnisse der OECD-Studie PISA 2000 und die Studie IGLU beschränken, da in diesen Studien der Schwerpunkt auf der Untersuchung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder liegt und diese mir für mein Thema „Musikalische Unterstützung zur Vorbereitung des Schrift-erwerbs bei Kindern deutscher und nichtdeutscher Muttersprache“ am interessantesten erscheinen. Die Ergebnisse von PISA 2000 stelle ich dennoch mit Befunden von PISA 2003 kurz in Bezug und benenne etwaige Abweichungen. Im Hauptteil von Kapitel 1 gehe ich inhaltlich auf aktuelle Befunde im Elementarbereich ein. Folglich werde ich die derzeitige Entwicklung im Kindergartenwesen beleuchten und auf den neuen baden-württembergischen Orientierungsplan für Kindergärten zu sprechen kommen. Zusätzlich greife ich in weiteren Abschnitten das Entwicklungs- und Bildungsfeld „Sprache“ auf und benenne die im Orientierungsplan berücksichtigten Aussagen zum Punkt *Spiel und musikalische Förderung*. Im letzten Teil von Kapitel 1 möchte ich einen Vorausblick auf die zukünftige praktische Umsetzung des Orientierungsplans liefern.

„Wir **gestalten** die Zukunft neu“

Ich möchte die folgenden Kapitel (2-5) meiner wissenschaftlichen Hausarbeit nach meinen Erfahrungen und meiner praktischen Arbeit mit den Vorschulkindern und deren Auswertungen ausrichten:

Um dem Leser einen Überblick und ersten Eindruck von meiner Arbeit im Kindergarten zu geben, möchte ich im zweiten Kapitel ein speziell konzipiertes Sprachförderkonzept darstellen. Ebenso schildere ich meine persönlichen Erfahrungen bezüglich der Vorplanung, der musikalischen und sprachlichen Förderung der Kinder der Kita Violett und ihrer Nachbereitung. Die Grundlage für meine musikalische Arbeit

in der Kindergruppe und die sprachliche Förderung zweier russischer und zweier deutscher Kinder bildete dabei das gemeinschaftliche Projekt der Dozentinnen Frau Prof. Dr. Röber und Frau Prof. Dr. Fuchs, bei dem eine CD mit einer Sammlung von didaktisch konzipierten Kinderliedern („Wo ist der Floh?“) und ein Begleitheft mit Anregungen zur Sprachförderung von Kindergarten- und Vorschulkindern (vgl. Fuchs; Röber; Leibold 2005) entstanden ist. Verwendungszweck dieser Materialien und damit auch Ziel meiner Arbeit im Kindergarten ist das Erreichen einer Zunahme sprachlichen Wissens bei den Kindern durch eine adäquate musikalische und sprachdidaktische Förderung, um somit auch Kindern mit geringen deutschsprachlichen Kenntnissen den Übergang auf die Schule zu erleichtern.

Im dritten Teil meiner Arbeit beschäftige ich mich dann näher mit dem musikalischen Aspekt meiner Förderung der Kinder. In einem ersten Schritt werde ich eine Analyse der beiden von mir ausgewählten Lieder „Tierpolonaise“ und „Eine kleine Maus“ vornehmen und diese in Bezug zu deren praktischem Einsatz in der Kindergartengruppe und der sprachlichen Einzelförderung setzen. Im Folgenden berichte ich über die musikalische Förderung der Kinder in den Gruppen der Kita und beurteile deren musikalische Fähigkeiten, Motivation und Interesse an den Liedern, schlussendlich werde ich deren gesangliche Fortschritte bewerten.

Methodisch ähnlich gehe ich im vierten Teilbereich meiner Arbeit vor, in welchem ich den sprachlichen Aspekt meiner Arbeit darstelle. In diesem Kapitel möchte ich das Sprachförderkonzept vorstellen, mit dem ich gearbeitet habe und welches den Kindern hilft, die für den Schrifterwerb relevanten Strukturen der Sprache zu entdecken. So werde ich unter dem Gesichtspunkt der Sprachförderung mit den vier Kindern mit einer kurzen allgemeinen Erläuterung des Schriftspracherwerbs beginnen. Im Anschluss finden sich in einem weiteren Abschnitt Anweisungen der Spiele, die ich speziell zur Förderung der Kinder bezüglich der sprachlichen Merkmale der Lieder konzipiert habe. Da ich sowohl mit russischen als auch mit deutschen Kindern arbeitete, halte ich es für notwendig, die beiden Sprachen in Hinsicht auf ihre sprachlichen Schwierigkeiten und Unterschiede zu vergleichen.

Am Schluss dieses Teils über die Sprachförderung bewerte ich die zu den Sprachförderterminen mit den Kindern angefertigten Protokolle und beschreibe damit meine praktische Arbeit mit den Kindern.

„Wir gestalten die Zukunft *neu*“

In einem anschließenden Resümee fasse ich meine Meinung über die elementarpädagogische Arbeit zusammen und gebe einen Ausblick auf mögliche zukünftige Neugestaltung der beiden wichtigen pädagogischen Bereiche: der musikalischen und sprachlichen Förderung der Kinder.

1. Aktuelle Befunde zum Bildungswesen in Deutschland

1.1 Die OECD-Studien: PISA und IGLU

Ein Hauptanliegen zur Initiierung der internationalen Schulleistungstudien der „Organisation für Wissenschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD)⁴ war es, durch international vergleichbare Daten Aufschluss über die Leistungsqualität und das Lernverhalten der Schüler und über ihre Kompetenzen in einzelnen Schlüsselfächern zum Ende ihrer Schulpflichtzeit zu erlangen (vgl. Artelt; Baumert 2004, 3f).

In dem Kompetenzbereich „Lesen“ brachten die Ergebnisse von PISA 2000⁵ Schlechtes zum Vorschein: fast 10 Prozent der Schüler und Schülerinnen liegen unter der ersten Stufe der Lesekompetenz (insgesamt fünf PISA-Kompetenzstufen), also stark unter dem erwarteten Leistungsbereich und werden somit als Risikogruppe eingestuft. 13 Prozent der geprüften Schüler erreichten gerade einmal Kompetenzstufe 1 im „Lesen“ und können somit nur basale Kenntnisse über die deutsche Sprache vorweisen. Deutschland liegt im Kompetenzbereich „Lesen“ insgesamt unter dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten (vgl. Stanat; Artelt, Baumert 2002, 8f). Als Gründe für das schlechte Abschneiden im Kompetenzbereich „Lesen“ wurde das Desinteresse des Schülers am Lesen, sowie damit verbunden die unzureichende Fähigkeit die zu lesenden Texte zu reflektieren und zu bewerten (so genannten „Dekodierfähigkeit“) genannt. Besonders bedenklich ist: 42% der Jugendlichen geben an, dass sie nicht aus Vergnügen lesen (vgl. ebd. 10). Ein weitgehend unberücksichtigter Hauptgrund dieser Aussage ist mit Sicherheit, dass ihnen der Deutschunterricht nicht die Möglichkeit bot, ihre grundlegenden Fähigkeiten bezüglich des Sprach- und Schrifterwerbs aufzubauen. Ebenfalls wurde in den PISA-Untersuchungen aufgewiesen, dass ein enger Zusammenhang zwischen den messbaren Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler und den Lernansätzen besteht (vgl. Artelt; Baumert 2004, 3).

⁴ Die OECD-Studie (engl.: “Organisation for Economic Co-operation and Development“) PISA wird im Dreijahreszyklus durchgeführt.

⁵ (engl. „Programme for International Student Assessment“)

Erstaunlich ist jedoch, dass in den bisherigen OECD-Studien keine konkreten unterrichtsanalytischen Untersuchungen stattfanden, obgleich die schwache Leistung der Schüler doch wohl auf den Unterricht selbst und die angewandte Methode zum Schrift- und Spracherwerb zurückzuführen ist (vgl. Röber-Siekmeyer 2004, 129f). Eine Hauptaufgabe der Lehrkräfte im Deutschunterricht sollte daher darin bestehen, den Jugendlichen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu geben und die Motivation am Lesen aufzubauen. Dadurch wird den Schülern und Schülerinnen eine positive Grundeinstellung zur Sprache und zum Lernen allgemein vermittelt, was diese folglich „zu fähigen, selbstbewussten und enthusiastischen Lernern“ (Artelt; Baumert 2004, 3) macht. Die Forderung nach effektiven Lernansätzen⁶, bei denen die Schülerinnen und Schüler angeregt werden müssen, eigenständig Lernstrategien und Lernziele zu entwickeln und damit ihr Lernen selbst zu regulieren, ist ein hoher Anspruch an die Pädagogen (vgl. ebd. 10ff). Dass dies in der Praxis gewisse Schwierigkeiten für die Lehrerinnen und Lehrer darstellt, belegen die Ergebnisse der PISA-Untersuchung: so wurden weniger als 15% der von der OECD-Studie eingestuften potenziellen Risikoschüler als solche von ihren Lehrern erkannt.

Im Vergleich der Leseleistungen der Geschlechter schnitten die 15jährigen Mädchen deutlich besser ab (vgl. Stanat; Artelt; Baumert 2002, 14). Dies kann zumindest teilweise durch die mangelnde Freude der Jungen am Lesen begründet sein. Ein anderer Faktor kann jedoch auch eine teilweise für Jungen unpassende Auswahl an Literatur für den Deutschunterricht sein.

Bereits im Grundschulbereich wurden im dritten Teil der „IGLU-Studie“, der „internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“⁷, - an deren Untersuchung 35 Staaten beteiligt waren - bei der Lesesozialisierungsforschung festgestellt, dass das Interesse der Zehnjährigen am „Lesen“ in Deutschland nur gering einzustufen ist. Desgleichen wurde aufgedeckt, dass die neunjährigen Jungen weit weniger gern in der Schule lesen als die gleichaltrigen Mädchen (vgl. DPA 2005).

⁶ Durch unterschiedliche Lernansätze lässt sich etwa ein Fünftel der Varianz bei der Lesekompetenz der Jugendlichen erklären (vgl. Artelt; Baumert 2004, 22)

⁷ Dieses Jahr im April/ Mai wurden weitere 400 Schulen der Bundesländer verglichen. Ergebnisse sind frühestens Ende 2007 zu erwarten.

PISA 2000 offenbarte auch, dass in Deutschland das Kompetenzgefälle von leistungsschwachen und leistungsstarken Schülern auffällig ist. Vor allem Jugendliche mit Familien des unteren ökonomischen und sozialen Status, sowie anderer kultureller Herkunft⁸ weisen erhebliche Leistungsdefizite gegenüber Schülern deutscher Herkunft und eines gehobenen Status auf (vgl. Stanat; Artelt; Baumert 2002, 20f). Dabei hängen die Leistungsunterschiede der Kinder deutscher und nicht-deutscher Herkunft vom „Sprachhintergrund der Zuwanderer, der Verweildauer in Deutschland, den Sprachgepflogenheiten und der Sozialschicht der Familie, aber auch von der schulischen Förderung ab“ (ebd. 21). Der überwiegende Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (der ersten und zweiten Generation) oder unterer Sozialschicht⁹ befindet sich deshalb auf Schulen mit unterer Schulausbildung wie Haupt- und Sonderschulen, leider oft unabhängig des Potenzials und der hohen Motivation der Kinder. Fast 50% der Migrantenkinder, deren Eltern im Ausland geboren sind, besuchen die Hauptschule (vgl. ebd. 13). Als Hauptgrund des „Versagens“ der Kinder ausländischer Abstammung ist mit Sicherheit u.a. die meist unzureichende Integration in die Gesellschaft zu nennen. Zeigen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund jedoch gleich starke Leseleistungen wie die deutschen Jugendlichen, ist keine Benachteiligung derer festzustellen. Somit ist erwiesen, dass der Schlüssel für eine gelingende Integration der Migranten im Aufbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten des Deutschen besteht.

Die Ergebnisse der Stichproben 2000 der Kompetenzstufe „Lesen“ hat sich in der weiteren PISA-Untersuchungen 2003 statistisch leider noch nicht signifikant verändert. In den aktuellsten Berichten der OECD-Studie wurde erneut eingeräumt, dass es zu wenig Bildungschancen für Migrantenkinder gibt und die Ministerien plädieren deshalb für eine effizientere Förderung (speziell eine Sprachförderung) bereits im Kindergarten. Denn es ist erwiesen, dass ohne ausreichende Deutschkenntnisse spätestens in der Schulzeit erhebliche Leistungsdefizite der Kinder auch in anderen Bereichen auftreten. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind aus unterschied-

⁸ In den alten Bundesländern mit hoher Einwanderungsquote besitzen etwa 30% der Jugendlichen (in den Großstädten bis zu 40%) einen Migrationshintergrund oder binationale Verbindungen in der Familie.

⁹ Fast 40% der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien befinden sich auf der Hauptschule, dagegen sind nur 10% der Jugendlichen niedriger Sozialschicht auf dem Gymnasium (vgl. Stanat; Artelt; Baumert 2002, 13)

lichen Gründen nicht mehr in der Lage, Sprachdefizite in den ersten Schuljahren aufzufangen und den geforderten sprachlichen Kompetenzen anzugleichen. Schon ab der zweiten Klasse schwindet bei den Kindern die Motivation: womöglich durch zu viel Kritik verunsichert oder durch Einsicht des eigenen Unvermögens frustriert (vgl. Röber-Siekmeyer 2004, 132).

1.2 Untersuchungen im Elementarbereich

In wenigen wissenschaftlichen darauf folgenden Untersuchungen an Kindergärten – wie Studie von Wolfgang Tietze (1998)¹⁰ und „Starting Strong“ (2004) – konnten wie erwartet, bereits im System der frühkindlichen Betreuung eklatante Qualitätsunterschiede der Kindertageseinrichtungen der Bundesländer, auch im internationalen Vergleich, nachgewiesen werden. So konnte lediglich in einem Drittel der Einrichtungen gute pädagogische Arbeit verzeichnet werden. Ebenso bedenklich ist die Tatsache, dass im Vergleich der Bundesländer zwischen den Kindergartenkindern gleichen Alters ein Leistungsunterschied von bis zu einem Jahr festgestellt wurde, der sicherlich mit der pädagogischen Qualität der Kindergarteneinrichtungen einhergeht (vgl. Textor 2006; Tietze/ Viernickel 2002).

Dieses Ergebnis der Kindergartenstudien erstaunte viele Pädagogen und Erziehungswissenschaftler nicht wesentlich, da bereits ab den 90er Jahren unter Pädagogen über Defizite in der Elementarbildung diskutiert wurde und erste Schritte zur besseren Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen angestrebt wurden¹¹. Doch blieben die meisten Ansätze landesweit folgenlos (vgl. Textor 2006, 13f). Die Untersuchungen und aktuellen Werke u.a. von Wassilios E. Fthenakis lassen nun eine erneute Diskussion über die Bildungsfunktion der Kindergärten aufkommen; diesmal von unterschiedlichen Seiten, denn nun wird auch von bildungspolitischen Gremien eine Reform im Elementarbereich in Deutschland angestrebt.

¹⁰ Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ von Wolfgang Tietze, Professor an der FU Berlin in Zusammenarbeit mit Hans-Günther Rossbach (Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik an der Universität Bamberg)

¹¹ s. Donata Eschenbroich „Weltwissen der Siebenjährigen“: Dieses Buch fand großes Interesse in der Bevölkerung und wurde zum Bestseller.

Fthenakis fordert „die Diskussion weiter(zu)föhren, um Antworten auf die anstehenden Fragen zur Bildung unserer Kinder und die Curricula für die Tageseinrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter zu finden“ (Fthenakis 2003, 14f).

1.3 Neuerungen der Bildungs- und Familienpolitik für die Kindergärten

In den letzten Jahren wurden seitens der zuständigen Ministerien in fast allen Bundesländern Deutschlands Bildungs- und Orientierungspläne entwickelt und veröffentlicht.

In einem gemeinsamen Rahmen der Länder sind verschiedene Bildungsbereiche und -ziele der frühkindlichen Erziehung in Kindergärten festgelegt. Auch beschreiben die Bildungs- und Orientierungspläne Aufgabenbereiche der Erzieherinnen und geben ihnen Impulse für ihre Arbeit in den Kindertageseinrichtungen.

Im Folgenden werde ich einige relevante Informationen zur Entstehung des Baden-Württembergischen Orientierungsplans nennen und ihn in Vergleich zu den anderen Bundesländern setzen. Dabei beziehe ich mich auf die Vorlage des „Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport“¹². Den Hauptbereich dieses Kapitels bilden die Grundaussagen und Leitgedanken des Orientierungsplans (s. Abschnitt 1.4.3). Dabei werde ich einzelne mein Thema betreffende Teilbereiche aufgreifen und deren zukünftige Umsetzung nach Angaben des Orientierungsplans beleuchten. Ein Abschnitt widmet sich sowohl der Kritik als auch der zukünftigen Umsetzung des Orientierungsplans. In einer abschließenden Bemerkung befasse ich mich kritisch mit den Aussagen des Orientierungsplans und bringe meine persönliche Meinung bezüglich der deutschen Bildungsdebatte zum Ausdruck.

¹² vgl. Pilotphase 2006

1.3.1 Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten

1.3.1.1 Allgemeine Information

„Die Stärkung frühkindlicher Bildung und Erziehung in Familien und Kindergarten ist die Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen, für eine stärkere Entkopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung und damit auch der Schlüssel dazu, dass keine Begabung ungenutzt bleibt.“

(Vorwort des Orientierungsplans)

Baden-Württemberg entwickelte im Vergleich zu anderen Bundesländern sein Gesamtkonzept für Kindergärten (und damit umfassend für alle Einrichtungen im Elementarbereich), den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“, relativ spät: Dieser ist, nachdem seiner Planung in einer öffentlichen Anhörung am 4. Juli 2003 von den zuständigen Gremien und Institutionen¹³ zugestimmt wurde, von einer Arbeitsgruppe - bestehend aus Mitgliedern der Landesregierung und kommunalen Landesverbänden, sowie Trägerverbänden, z.B. Kirche - gemeinsam entworfen und in der Landespressekonferenz am 23. November 2005 der Öffentlichkeit vorgestellt worden (vgl. Bildungsserver).

In einer groß angelegten, wissenschaftlichen Pilotstudie, vom Staat mit 500.000 € finanziert, wird nun der Orientierungsplan an 30 Kindergärten drei Jahre lang intensiv erprobt und ausgewertet. Bei 1.700 weiteren Kindergärten wird eine Fragebogenerhebung zum Einsatz kommen, die Aufschluss über Erwartungen als auch Verständnisschwierigkeiten bei der Umsetzung bezüglich des Orientierungsplans geben soll. Auch sollen Verbesserungsvorschläge bei der Pilotstudie berücksichtigt werden. Nach dieser Erprobungsphase ist geplant, den Orientierungsplan weiterzuentwickeln und gegebenenfalls umzugestalten.

Am 17. Juni 2006 fand zur Pilotstudie die Auftaktveranstaltung den PHs Freiburg und Ludwigsburg statt.

¹³ Kultusministerium, Städtetag, Gemeindetag, LIGA, GEW, Landeselternrat, Erziehergemeinschaft

Ab dem Kindergartenjahr 2009/2010 soll der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ an allen Kindergärten in Baden-Württemberg – ca. 7300 Einrichtungen – verpflichtend eingeführt werden (vgl. Kultusportal).

Der Orientierungsplan stellt für die nächsten Jahre in Baden-Württemberg einen zentralen Bestandteil der Bildungs- und Kinderpolitik dar (vgl. ebd.).

1.3.1.2 Der Vergleich zu den anderen Bundesländern

Der baden-württembergische Orientierungsplan basiert ebenso wie die Vorlagen der anderen Bundesländer auf einer länderübergreifenden Rahmenvereinbarung¹⁴, welche im Oktober 2003 verabschiedet wurde.

Noch im selben Jahr veröffentlichte Bayern seinen Bildungs- und Erziehungsplan¹⁵, der seit dem letzten Kindergartenjahr (2005/2006) verpflichtend ist. Viele andere Bundesländer wie z.B. Mecklenburg-Vorpommern¹⁶, Hessen¹⁷ bemühen sich ebenfalls seit einigen Jahren um eine Entwicklung verbindlicher Bildungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich.

Diese verbindlichen Bildungs- und Orientierungspläne der Länder weisen inhaltliche Gemeinsamkeiten auf, haben jedoch trotz des gemeinsamen Referenzrahmens unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Somit soll in einigen Bundesländern eine flexible Schuleingangsphase, also der „Zusammenschluss der Klassen eins und zwei zu einer pädagogischen Einheit“ (Seibert 2005, 25) und damit verbunden unterschiedliche Altersgrenzen zur Einschulung, erprobt werden.

Alle Bildungs- und Orientierungspläne des Landes betonen die Wichtigkeit eines gelingenden Übergangs zur Grundschule, sowie die zentrale Bedeutung der Sprachförderung speziell auch für Kinder aus sogenannten „kommunikationsarmen“ Familien.

¹⁴ „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“

¹⁵ Bayern: „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“

¹⁶ Mecklenburg-Vorpommern: „Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule“ (2004 veröffentlicht)

¹⁷ „Bildungs- und Erziehungsplan von 0-10 Jahren“

Mit diesen neuen Anforderungen sollen Qualitätsunterschiede zwischen den Kindertageseinrichtungen ausgeglichen werden, eine Leistungssteigerung der bemängelten Einrichtungen stattfinden und ein weitgehend fließender Übergang von Kindergarten zu Schule für alle Kinder ermöglicht werden.

Doch komme ich nun zu dem Konzept des für unser Bundesland relevanten Orientierungsplans zurück:

1.3.1.3 Leitgedanken des Orientierungsplans

Eine Grundaussage des Sozialgesetzbuches 8 lautet, dass Bildung, Erziehung und Betreuung die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich ist. Ebenso ist im Sozialgesetzbuch 8 §1 Abs. 1 folgende Aussage festgehalten: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“.

In Anbetracht dieser Festlegungen muss der Kindergarten – wie bereits oben erwähnt - vorrangig als Ort der frühkindlichen Bildung betrachtet werden.

Doch welche Aspekte umfassen die frühkindliche Bildung?

In einem ersten Schritt musste in bildungspolitischer Hinsicht festgelegt werden, was unter den Begriffen Bildung und Erziehung zu verstehen ist. Dies geschah im „Gemeinsamen Rahmen der Länder“, demzufolge „Bildung und Erziehung [...] als ein einheitliches, sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet (werden muss)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 20).

„Nach diesem Verständnis tragen die Bildung des Kindes unterstützende, erzieherische und betreuende Tätigkeiten gemeinsam zum kindlichen Bildungsprozess bei“ (ebd., 20f). Die Bildung sei ein Geschehen sozialer Interaktion und daher mehr als nur „angehäuftes Wissen“ (vgl. Kultusportal 2006).

Insofern ist es Auftrag der Tageseinrichtungen, die Kinder zur Eigenverantwortlichkeit¹⁸ und Gemeinschaftsfähigkeit¹⁹ zu erziehen und das Recht des Kindes zur

¹⁸ Eigenverantwortlichkeit: „sich seiner selbst bewusst sein [...] eigene Gefühle regulieren zu können, sich seiner eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst zu sein und zu selbstständigen Denken und Urteilen in der Lage zu sein. Dazu gehört, eigene Bedürfnisse und Meinungen zu äußern und Aufgaben selbst zu übernehmen.“ (Kultusportal 2006)

Entfaltung aufzugreifen. Diesbezüglich müssen schon im Kindergarten die Grundlagen, wie Freude am Lernen und Engagiertheit der Kinder von den Erzieherinnen angeregt werden, denn diese Eigenschaften sind ausschlaggebend für die Gesamtentwicklung des Kindes. Es ist ebenso eine gemeinsame Aufgabe von Kindergärten und Schulen die Schulfähigkeit des Kindes zu entwickeln und zu fördern, welche nur durch eine effiziente Kooperation der Institutionen erzielt werden können (vgl.ebd.). Wie in allen Orientierungs- und Bildungsplänen verdeutlicht, liegt gleichfalls in Baden-Württemberg der Schwerpunkt auf der Entwicklung zur Schulfähigkeit und der damit einhergehenden Sprachförderung.

Der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung an baden-württembergischen Kindergärten stellt in erster Linie eine Art Navigationshilfe für Erzieherinnen, Eltern und Träger der Tageseinrichtungen dar, in dem die Zielsetzungen für die Elementar-erziehung festgelegt sind. Dieser soll den Kindergärten eine Struktur mit verpflichtenden Inhalten vorgeben, wobei jeder Kindergarten selbst für deren adäquate Umsetzung verantwortlich ist. Nicht nur verbindliche Zielsetzungen, wie zum Beispiel Orientierung an der Motivation des Kindes, ein mehrperspektivischer Ansatz und die Förderung der Schulfähigkeit im letzten Kindergartenjahr, sondern auch die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bilden im Orientierungsplan einen wichtigen Bestandteil. Es bleiben den Kindergärten dabei individuelle Gestaltungsspielräume zur Umsetzung der Ziele und bei der Konzept- und Profilbildung, welche unbedingt notwendig für die Einhaltung der Zielsetzungen ist (vgl. Kultusportal 2006).

So liefert der Orientierungsplan den Erzieherinnen und Eltern Impulse für die pädagogische Begleitung der Kinder und stellt damit die „Grundlage für eine frühe und individuelle begabungsgerechte Förderung der Kinder“ (ebd.) dar.

Die Bildungsinhalte sollen der individuellen kindlichen Entwicklung angepasst und auf sie aufbauend sein, sodass sie den Bildungsprozess der Kinder von Geburt an und auch im Anschluss an den Kindergarten aufgreifen, und damit ein Fundament für alle weiteren Lernprozesse bilden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006 7ff).

¹⁹ Gemeinschaftsfähigkeit: „sich zugehörig fühlen zu können, bereit und imstande zu sein, das soziale Miteinander zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen“ (Kultusportal 2006)

Diesbezüglich ist zu beachten, dass der „Entwicklungsprozess eines Kindes [...] sowohl durch biologisch bedingte Reifung von Organen und Funktionen als auch durch die je unterschiedlichen Lebenserfahrungen, sowie durch individuelle Anlagen, Präferenzen und soziale Faktoren bestimmt“ wird (vgl. ebd., 24).

Der Orientierungsplan versucht die vielschichtigen Bereiche der kindlichen Entwicklung und Förderung mit den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern abzudecken und aus möglichst vielen verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und vor allem die Orientierung am Kind zu berücksichtigen.

Folgende Leitfragen wurden dafür in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt:

- Was kann, will und braucht das Kind?
- Wie erfährt das Kind die Welt?
- Wie wird es ein Mitglied der Gemeinschaft?
- Wie entwickelt es sich zu einem unverwechselbaren Menschen, der aktiv am Leben teil hat?
- Wie wird man in Bildungs- und Erziehungsprozessen der unaufgebaren Würde des Kindes gerecht?

Im folgenden Abschnitt werde ich nun die Ausrichtung der Bildungs- und Entwicklungsfelder näher schildern und die Inhalte bezüglich der im Orientierungsplan geforderten Aufgabenbereiche zur Sprachförderung und musikalischen Elementararbeit wiedergeben.

1.3.1.4 Die Bildungs- und Entwicklungsfelder

„Was ist Gegenstand des Bildungsprozesses und was sind die angestrebten Qualifikationen und Kompetenzen?“ (Bildungserver)

Nach den aufgeführten Fragestellungen und den Aspekten der entwicklungs-gerechten Bildung und zeitgemäßen Erziehung richtet der Bildungsplan sein Augenmerk auf sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder:

- Sinne
- Körper
- Sprache

- Denken
- Gefühle und Mitgefühle
- Sinn, Werte und Religion

Diese Bildungs- und Entwicklungsfelder ergänzen sich gegenseitig und bilden fließende Übergänge, sollen jedoch in Anbetracht des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule im letzten Kindergartenjahr differenziert betrachtet werden (vgl. Kultusportal 2006), da sich ihre Gewichtung mit zunehmendem Alter der Kinder entwicklungsbedingt und individuell verändert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 65).

Bezüglich der Leitgedanken des Orientierungsplans sind diese Bildungs- und Erziehungsfelder ganz bewusst nicht nach schulischen Fachsystematiken gerichtet, sondern orientieren sich an der Motivation des Kindes und an dessen Entwicklungsfeldern, welche für deren individuelle Entwicklung und die Eingliederung in die Gesellschaft von Bedeutung sind. Doch sollen diese Bildungs- und Entwicklungsfelder - welche sich wie ein roter Faden durch das Leben der Kinder ziehen - im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiographie der Kinder in der Schule in den einzelnen Fächern und Fächerverbänden fortgesetzt werden (vgl. ebd., 65f; 70).

Hilfestellungen (z.B. durch eine „Bildungsmatrix“) und Praxisbeispiele sollen die pädagogischen Fachkräfte anleiten, die verbindlichen Ziele der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder in der Gruppe und in Einzelarbeit mit den Kindern umzusetzen und Lernstandsdiagnosen zu erstellen. Die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind „erfolgt einerseits in geplanter Form durch die absichtvolle Gestaltung von Aktivitäten (Programm, Angebote, Projekte...), andererseits durch die Reaktion der Erzieherin auf das, was Kinder beschäftigt und wo sie sich engagieren“ (ebd., 68).

Dabei sollten sich die Erzieherinnen immer wieder vor Augen führen, was bei der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt geschieht und welche Facetten die menschliche Entwicklung aufweist (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 24).

Zusammenfassend soll mit einer vielschichtigen elementarpädagogischen Arbeit bezüglich der Bildungs- und Entwicklungsfelder das körperliche Gleichgewicht (z.B. Gesundheit und Ernährung) und die kognitive und seelische Entwicklung der Kinder

gefördert werden (vgl. ebd., 73f). Die Umwelt soll von den Kindern mit Hilfe der Sinne (Sehen, Beobachten, Hören, Fühlen, Tasten, Riechen, Schmecken) wahrgenommen und erforscht werden und somit „elementares frühkindliches Erleben mit vielfältigen Sinneserfahrungen verknüpft“ (ebd., 81) werden. Ebenso können die Kinder erfahren, dass Sprache und Emotionen unweigerlich miteinander verbunden sind²⁰ (ebd., 91). Des Weiteren sollen die Kinder lernen, Ereignisse zu erklären und vorherzusagen. Für einen gelingenden Erziehungsprozess der Kinder ist es wichtig, „eine Brücke [...] zwischen den konkret kontext- und handlungsgebundenen Erfahrungen des Kindes, dem kindlichen Denken in Bildern und dem Denken in Symbolen“ (ebd., 101) zu bilden. Ein ebenfalls wichtiger erwähnenswerter Punkt in der kindlichen Entwicklung ist das Austesten von Grenzen und Freiheiten und das Schaffen einer Sinn- und Wertorientierung (vgl. ebd., 114).

1.3.1.5 Im Blickpunkt: Spiel und musikalische Förderung

„Der Kindergarten ist ein Ort für optische und klangliche Wahrnehmung, für Erkundungen und Erfahrungen, für Experimentieren und Erfinden, für Gestalten und Formen. In einem ganzheitlichen Blick und in einem großen Verständnis für die Welt der Kinder gehören hierzu gestisches und mimisches Darstellen, Tanz und Bewegung, bildnerisches Gestalten, Spiele mit der Muttersprache und in ganz besonderer Weise auch die Musik. Und zwar Musik in allen kindgerechten Formen des praktischen Umgangs – auch in Verbindung mit Spiel und Sprache, mit Hören und Zuhören, mit Tanz und Bewegung.“

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 83)²¹

Im Orientierungsplan wird ausdrücklich gefordert, dass der Kindergarten ein Ort der Musikerziehung für alle Kinder sein muss und die musikalische Elementarerziehung ein wichtiges Ziel der Kindergartenarbeit darstellt (vgl. ebd., 83 f). Es kann nicht

²⁰ siehe Abschnitt 1.3.1.6

²¹ in: „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphasen“

erwartet werden, dass jedes Kind sich von zu Hause aus mit Musik beschäftigt oder gar ein Instrument erlernt, bei dem seine musikalischen Talente gefördert werden. So bietet der Kindergarten für viele Kinder mitunter die einzige Möglichkeit sich mit und über Musik in der Gemeinschaft auszudrücken. Die natürliche Freude der Kinder am Musizieren sollte vor allem durch das Singen im Kindergarten aufgegriffen und pädagogisch genutzt werden und von dort die Anliegen der Musik in die Familien transportiert werden. Dabei bietet das musikalische Handeln zusätzlich Chancen für die Umsetzung musikalischer Traditionen für die Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., 84).

Im Spiel mit Musik können sich die Kinder schöpferisch ausdrücken und aktiv mit sich selbst und ihrem Umfeld auseinandersetzen²², denn im Spiel machen die Kinder zusätzlich aktiv Erfahrungen (z.B. durch Bewegung), die für den kindlichen Bildungsprozess von großer Bedeutung sind (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 12f), denn „Lernen“ und „Spielen“ sind für die Kinder ein und dasselbe. So verwirklichen sich im Spiel sowohl „die allgemein menschlichen Lerngrundsätze wie auch die spezifischen Bedingungen des kindlichen Lernens auf ideale Weise“ (ebd., 27). Demzufolge bildet, wie oft angenommen, Spiel und Lernen keinen Gegensatz, sondern vollzieht sich das kindliche Lernen gerade durch spielerische Handlung.

Dieses Prinzip des Spielens sollte in allem kindlichen Handeln vollzogen werden und lässt sich ebenso gut wie zur musikalischen Förderung auch zur Sprachförderung verwenden.

Desgleichen werden bei einer adäquaten Musikerziehung die Sinne der Kinder auf natürliche Weise geschult (hören und zuhören, fühlen, beobachten etc.). Deshalb geht es bei dem Spiel mit Musik nicht nur um den Aufbau musikalischer Kompetenzen, sondern es werden ebenso dabei die motorischen (wie z.B. Koordination, Gleichgewichtssinn) als auch sozialen Fähigkeiten (wie z.B. Sinn für Gleichberechtigung) der Kinder aufgebaut (vgl. ebd. 13). Es wäre wünschenswert, dass die Kindergärten zusätzlich für Kinder mit Seh- und Hörbehinderung spezielle Gestaltungsräume und Förderung anbieten könnten (vgl. ebd., 84f).

²² siehe dazu Kapitel 3.3.5 und Kapitel 3.4.5: z.B. beim Rollenspiel zur Musik

Das musikalische Gestalten hilft den Kindern die Welt auf ästhetische-künstlerische Weise für sich zu entdecken und damit ihre individuelle Persönlichkeit auszubilden und in der Gemeinschaft zur Geltung zu bringen. Die Erzieherinnen haben den Auftrag die gezielte Schulung der Sinne zu initiieren, z.B. durch möglichst vielseitige Gestaltung der musikelementarischen Arbeit (Rhythmus spüren, Echo hören) und über die entstehenden Eindrücke mit den Kindern zu reflektieren.

1.3.1.6 Im Blickpunkt: Sprachförderung

Immer mehr Politiker fordern, dass alle Kinder (eingeschlossen Kinder mit Migrationshintergrund) die deutsche Sprache beherrschen, bevor sie in die Schule kommen (vgl. „Die Grammatik lässt sich auch singen“), doch dafür muss erst geklärt werden, was es bedeutet „eine Sprache zu beherrschen“ und wie sich diese Anforderungen an den Kindergarten gewährleisten lassen kann.

Wie in allen Orientierungs- und Bildungsplänen des Landes, so erhält die Sprachförderung auch im baden-württembergischen Orientierungsplan eine starke Gewichtung. Es wird versucht, Antworten auf den Spracherwerbsprozess und die damit erforderliche Umsetzung der Sprachförderung zu finden.

Eine der ersten Feststellungen des Orientierungsplans bezüglich der Sprache ist, dass diese ein Regelsystem darstellt, welches sich die Kinder aneignen müssen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 28). Es wird von einer „komplizierten Grammatik“ ausgegangen, welche das Kind beherrschen lernen muss. Da die ersten Lebensjahre und das Kindergartenalter als die lernintensivste Zeit gelten, müssen sich Kinder schon sehr früh in dieser sensiblen Phase bestimmte Sprachregeln erwerben, damit langfristig keine Probleme auftreten (vgl. ebd., 29f). Die Sprache kann von Kindern besonders gut durch das Spiel angeeignet werden: es finden dabei sinnliche Bezüge zwischen dem Spielen und der Sprache statt, durch die die Kinder Lernimpulse erhalten, z.B. durch Reime ausprobieren, neue Wörter erfinden etc. Eine gute Möglichkeit zum spielerischen Sprachenlernen stellt dabei das Musizieren dar: beim Singen konzentrieren sich die Kinder auf den Rhythmus, das Tempo und auf den Takt des Liedes und bilden dabei gleichzeitig ihre Sing- und Sprechstimme aus, erweitern ihren Wortschatz und lernen eine Melodie mit Ausdruck zu versehen (vgl. ebd., 35).

Beim Erlernen neuer Regeln tritt meist automatisch für die Kinder eine Belohnung ein (z.B. beim Vorsagen eines Gedichtes), was diese motiviert, sich weiter anzustrengen. Die intrinsische Motivation und Anstrengungsbereitschaft bilden die Grundvoraussetzung für späteres „ausdauerndes und zielorientiertes Lern- und Arbeitsverhalten“ (ebd. 41).

Einige sehr wichtige Faktoren des Spracherwerbs werden im Orientierungsplan genannt:

- Sprache ist an Emotionen gebunden.
- Zum Spracherwerb braucht es Vorbilder, welche die Sprache bereits beherrschen.
- Dem Kind muss die Möglichkeit geboten werden, mit der Sprache zu experimentieren.
- Voraussetzung für das Sprachenlernen ist eine anregende Umgebung.

Die Sprachbeherrschung hat im Leben eine herausragende Rolle, da sie für spätere Lernprozesse eine wichtige Funktion einnimmt, denn „wer Deutsch nur unzureichend beherrscht, wird es nicht nur schwerer beim Sprechen mit anderen haben, (sondern auch) beim Verfolgen des Unterrichts“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 92). Ein Problem ist jedoch, dass mit dem Kind in der Familie oft zu wenig gesprochen wird. Deshalb soll und muss sich der Kindergarten speziell der Sprachförderung annehmen. Dazu sollte vor allem mit den Kindern zusammen gereimt, gesungen und erzählt werden, denn so wird erreicht, dass der „Sprachinstinkt“ des Kindes systematisch aufgebaut wird (vgl. ebd., 93).

„Alle Kinder im Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens“, so eine Aussage aus dem Orientierungsplan (vgl. ebd.). Für eine Kommunikation braucht es im Kindergarten auch Schrift, denn durch diese lässt sich die Sprache - laut Orientierungsplan - „buchstäblich“ festhalten. Deshalb sollen die Kinder ange-regt werden, möglichst viel mit Malutensilien zu arbeiten, um Zeichen und Schriften zu erfinden. Hierdurch wird auch die Vielfalt der Sprachen aufgegriffen, was den „heutigen Kindern selbstverständlich und vertraut ist“ (ebd., 94).

Trotz der Forderungen aus politischer Sicht nach persönlichen Sprachstandsdiagnosen und einheitlichen Sprachtests bei Schulbeginn, ist vom Orientierungsplan her keine isolierte Sprachförderung vorgesehen: die Kinder sollen in alltäglichen Spielsituationen und sprachanregenden Lernangeboten ihre Sprachkompetenz erweitern (ebd. 93).

Einige konkrete Lernziele für den Bereich „Sprache“ im Orientierungsplan sind (ebd. 94):

Kinder

- erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.
- erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegungen 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 auf.
- erfahren unterschiedliche Sprachen als Ausdrucksmöglichkeit und Reichtum.
- lernen Schrift als alltäglichen Teil ihrer Lebensumwelt kennen und setzen sie ein.

1.4 „Bildung im Wandel?!“ Kritisches Fazit

Die Verbesserung des Bildungssystems bei der Früherziehung bringt unumgängliche Konsequenzen mit sich. Dies wurde aus bildungspolitischer Sicht durch das Erstellen des Orientierungsplans für den Elementarbereich gewährleistet.

Mir stellt sich nun die Frage, ob sich dessen Konzepte nun auch im Alltagsgeschehen des Kindergartens umsetzen lassen. Dazu möchte ich einzelne Punkte aufgreifen und bewerten.

Sehr schön finde ich, dass man sich bemüht hat, sich nach der Sichtweise und Motivation des Kindes zu orientieren. So enthält der erste Teil eine detaillierte aber doch leicht verständliche Beschreibung des Grundverständnisses von Erziehung und Bildung, sowohl aus wissenschaftlichen Erkenntnissen, als auch aus im Alltag gewonnenen Erfahrungen der Elementarpädagogik. Damit begründet der

Orientierungsplan die Einteilung in die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder. Diese werden klar dargestellt.

Was allerdings gänzlich fehlt, sind konkrete Anweisungen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten. Deshalb sind meiner Meinung nach, auch die Lernzielsetzungen der Bildungs- und Entwicklungsfelder sehr unpräzise, z.B. Erweiterung und Verbesserung der nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten oder Kennenlernen der Schrift als alltäglicher Teil der Lebensumwelt. Diese Aussagen bieten den Erzieherinnen nicht sehr viele neue Anregungen!

Ein positives Merkmal dieses Orientierungsplans bildet die verpflichtende musikalische Arbeit mit den Kindern. Sie wird in sehr vielen Abschnitten erwähnt und mit anderen Teilbereichen in Bezug gestellt (z.B. dem Spracherwerb, dem Körperbewusstsein, dem kindlichen Spiel etc.). Doch fehlen auch hierbei die Umsetzungsvorschläge zur musikalischen Förderung. Viele Erzieherinnen sind sehr wenig musikalisch ausgebildet, tun sich schwer, musikalische Förderung in den Kindergartenalltag mit einzubringen und sehen diese nur als alltägliches „notwendiges Übel“.

Die Darstellung der Musik zur Unterstützung der anderen Bereiche (siehe Sprache), hat ebenso Vorteile wie auch Nachteile: So wird Musik schnell nur noch als „Mittel zum Zweck“ betrachtet und nicht als eigenständige Disziplin, die stark zur Entwicklung des Kindes beitragen kann.

Beim Thema „Sprachförderung“ wird ein weiterer Zwiespalt im Orientierungsplan sichtbar, vor allem bei den Zielsetzungen:

Soll das Kind nun zur Schulfähigkeit und damit zu einer einheitlichen Sprachkompetenz (auf Grund des zukünftig anstehenden Spracheingangstests) gebildet werden? Oder wird bei der Sprache von einem individuellen Entwicklungsprozess ausgegangen, den Kinder unterschiedlich schnell durchlaufen und schon deshalb eine einheitliche Sprachkompetenz im sechsten Lebensjahr nicht erwartet werden kann?

Als positiv zu erwähnen ist der ausdrückliche Einbezug der Schrift in den Kindergartenalltag, doch ist mir nicht klar, warum im Orientierungsplan (wie leider in vielen aktuellen Abhandlungen über den Spracherwerbsprozess) immer noch von

einer absoluten Lauttreue der Buchstaben ausgegangen wird. Wie sonst lässt sich die Aussage des Orientierungsplans erklären, dass Sprache „buchstäblich“ festgehalten ist? (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, 93)

Es wird für mich in diesem zweiten Teil des Orientierungsplans stellenweise deutlich, dass einige wissenschaftliche (und vielleicht „unangenehme“?) Faktoren - die kindliche Psyche und den Kindergartenalltag betreffend - öfters durch zu emotionales und positives Schreiben „verklärt“ werden.

Dies ist ein Zeichen dafür, dass vor allem diejenigen bei der Erstellung des Orientierungsplans ausschlaggebend waren (z.B. Politiker aus Wirtschaft), die nicht viel praktische Erfahrung über die Alltagswelt des Kindergartens sammeln konnten und damit von der pädagogischen Erziehung und Bildung der Kinder wenig verstehen.

Meiner Meinung nach beschwerten sich die Erzieherinnen zu Recht, dass sie an der Entwicklung des Orientierungsplans zu wenig mitwirken durften und dieser nun ein wenig an der Realität „vorbeidrifft“.

Wie soll zum Beispiel eine effiziente sprachliche und musikalische Förderung im Kindergarten durchgeführt werden, wenn die Gruppen oft aus 25 und mehr Kindern (mit teils hohem Migrantenanteil) bestehen, die zu kleinen Räume keine Gestaltungsmöglichkeiten des täglichen Spiels zulassen und die Erzieherinnen in dieser Hinsicht keine adäquate Ausbildung aufweisen?

Der Bildungsplan ist für mich ein erster Schritt in die richtige Richtung, doch bleiben viele wichtige Punkte auch in politischer Hinsicht im Ungewissen:

So ist beispielsweise zu fragen: wo und wie kann eine konkrete finanzielle Hilfe des Landes stattfinden? Wie sieht die zukünftige Ausbildung der Erzieherinnen aus?

Diese Punkte, welche zu Unmut führen, sollten möglichst schnell von politischer Seite gelöst werden. Auch muss bedacht werden, dass sich das Kindergartenwesen nicht von „heute auf morgen“ ändern lässt, sondern dass dies einen langwierigen Prozess darstellt.

Aber es muss auf jeden Fall im Kleinen angefangen werden!

2. Überblick zur Arbeit in der Kita Violett

2.1 Entstehung der Lieder von „Quasselliese“ und „Wo ist der Floh?“

Bereits vor drei Jahren hatte ein gemeinsames Projekt von Frau Prof. Dr. Mechtild Fuchs und Frau Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer im Rahmen einer Kooperationsveranstaltung der Musikdidaktin und der Sprach- und Grundschuldidaktin an der PH-Freiburg zum Thema „Schrifterwerb im Rhythmus der Musik“ stattgefunden, bei dem mit Hilfe der Studenten Lieder entstanden, deren entsprechende Liedtexte Grundschulern helfen sollen, auf neuartige und interessante Weise die deutsche Sprachstruktur mit Unterstützung der Musik zu entdecken. Im Rahmen dieses Projektes entstand eine CD mit dem Titel „Quasselliese“ (Fuchs; Röber-Siekmeyer 2001). Die vertonten Lieder wurden in den vergangenen Jahren im Grundschulunterricht erprobt und evaluiert.

2005 entstand erneut in einem gemeinsamen Projekt der beiden Dozentinnen eine weitere Liedersammlung²³, bei welcher nun der Schwerpunkt auf dem Gebrauch im Kindergarten und in der Vorschule liegt. Ebenfalls wurden die Lieder und dazugehörigen Spielanweisungen an der Förderung des Schriftspracherwerbs ausgerichtet und auch die Problematik des Erlernens der deutschen Sprachstrukturen für Kinder nichtdeutscher Muttersprachen berücksichtigt. Zu dieser CD „Wo ist der Floh?“ mit 14 eigenentwickelten Liedern zur Sprachförderung entstand ein Begleitheft, welches Aufschluss über den Einsatz und das Ziel der Lieder gibt und Hilfestellung zur Erarbeitung der Sprachspiele für die Kinder bietet (Fuchs; Röber; Leibold 2005).

2.2 Vorplanungen und Zielsetzungen der Arbeit mit den Kindern

2.2.1 Eigene Vorkenntnisse

Frau Prof. Dr. Christa Röber machte vergangenes Semester in einem ihrer Seminare darauf aufmerksam, dass die Möglichkeit bestünde, dieses zweite gemeinschaftliche Projekt an einem Kindergarten in Weingarten zu erproben und die Arbeit mit den

²³ Die Lieder wurden in Gemeinschaftsarbeit der Dozentinnen und Studenten der PH erarbeitet und mit Unterstützung einer Gruppe Grundschulkindern der Emil-Thoma-Schule Freiburg aufgenommen.

Vorschulkindern und deren Ergebnisse sowohl in einer wissenschaftlichen Hausarbeit, als auch mit einem dokumentarischen Film zu erläutern. Ich hatte schon vorher von der CD gehört, da die Aufnahmen im Studio des Musiktraktes entstanden, war jedoch noch nicht mit deren Liedern vertraut und deshalb gespannt, welche Arbeit mich mit den Kindern erwarten würde. Da ich Musik als Hauptfach studiere, hatte ich bereit eine ungefähre Vorstellung davon, wie ich die Lieder zusammen mit den Kindern erarbeiten würde. Doch wusste ich vor den Gesprächen mit den Dozentinnen nicht, wie die gezielte Sprachförderung der Kinder aussehen würde, da ich bis zu diesem Zeitpunkt noch keine praktischen Erfahrungen mit Sprachförderung sammeln konnte, auch nicht mit Kindern im Grundschulalter.

Bei einer ersten gemeinsamen Besprechung Ende letzten Jahres mit den beiden Professorinnen und neben mir, zwei weiteren Musik- und Deutschstudentinnen und einer Deutsch- und Geschichtsstudentin wurden erste Aufgabenbereiche und Zielsetzungen der Arbeit mit den Kindern besprochen: jede Studentin solle sich in einem ersten Schritt zwei Lieder aus der CD „Wo ist der Floh?“ auswählen, welche sie dann mit den Kindern erarbeiten mochte. Diese Lieder sollten möglichst zwei thematisch unterschiedliche sprachliche Förderziele beinhalten z.B. Arbeit mit Nominalgruppen oder Wortsegmentierung.

Die Aufgabe war, in Zweiergruppenkünftig die Arbeit mit den Kindern der Kita Violett durchzuführen und uns dabei gegenseitig zu filmen. Die dabei entstehenden Filmsequenzen sollen in unseren Hausarbeiten anhand von angefertigten Transkriptionen ausgewertet werden. Als weiteres Ergebnis unserer Arbeit steht später noch die Produktion eines gemeinschaftlichen umfassenden Films an, der die Arbeit mit den Kindern und deren Fortschritte dokumentieren und die Ergebnisse offen legen wird.

Ziel dieser Aufgabe ist der strukturierte Aufbau der schriftsprachlichen Kompetenz bei fünf- und sechsjährigen Kindern mit Hilfe adäquater Mittel: individuelle Spiele und kindgerechte Lieder.

Wir vier Studentinnen und Frau Prof. Christa Röber besuchten darauf hin die Kita Violett in Freiburg-Weingarten, in der die Förderung stattfinden sollte und besprachen uns mit der Leiterin Frau Hartmann und zwei für das Sprachprojekt zuständigen

Erzieherinnen. Wir fühlten uns gleich durch den herzlichen Empfang der Leiterin sehr gut im Kindergarten angenommen. Ich war sehr beeindruckt von dem Engagement, das die Leiterin den Kindergartenkindern entgegenbringt. Auch kooperiert der Kindergarten mit sämtlichen Hochschulen Freiburgs und setzt sich zudem stark für eine gute Elternarbeit ein. Neben unserem Sprachprojekt laufen zahlreiche andere Förderprojekte für die Kinder und Sprachförderung für die Eltern der Migrantenkinder.

2.2.2 Auswahl der Kinder

Jede von uns Studentinnen durfte für unser Forschungsprojekt vier Kinder in Zweiergruppen fördern. Davon sollten jeweils zwei der vier Kinder die gleiche Muttersprache sprechen. Im bestmöglichen Fall würde jede Studentin zwei Kinder mit Migrationshintergrund und zwei deutsche Kinder fördern.

Die beiden verantwortlichen Erzieherinnen wählten vorab die sechzehn zu fördernden Kinder aus und besprachen die Vorauswahl mit uns, was schon einiger Planung bedurfte: sie mussten sich vor allem an unsere Vorgaben bezüglich der Erstsprache der Kinder halten, und auch darauf achten, dass die Zweiergruppenkonstellation harmonisierte und die Kinder nicht schon zur selben Zeit in anderen Förderprojekten eingebunden waren. Ebenso mussten wir uns zeitlich mit den Erzieherinnen abstimmen. Da die Kita Violett einen sehr hohen Ausländeranteil hat, war es für die Erzieherinnen leichter, Migrantenkinder zur Sprachförderung auszuwählen als Kinder deutscher Herkunft. Ich entschied mich somit für zwei russische Kinder (Eduard und Vera) und zwei deutsche Kinder (Kai und Karim).

Meine vier „Förderkinder“:



Eduard (anfangs 5, im Laufe der Arbeit 6 Jahre alt)
russischer Herkunft
grüne Gruppe



Vera (4 Jahre alt, im Laufe der Arbeit 5 Jahre alt)
russischer Herkunft
grüne Gruppe



Kai (anfangs 5, im Laufe der Arbeit 6 Jahre alt)
deutscher Herkunft
rote Gruppe



Karim (anfangs 5, im Laufe der Arbeit 6 Jahre alt)
deutscher Herkunft, Vater jedoch Araber
rote Gruppe

2.2.3 Terminabstimmung

Die Sprachförderung fand einmal in der Woche statt. Somit musste ich mit meiner Teampartnerin und den Erzieherinnen einen Zeitpunkt in der Woche vereinbaren, der sowohl in unseren bereits schon vollen Semesterplan als auch zu den einzelnen Gruppen, in denen gesungen werden sollte und in denen sich die Förderkinder befanden, passte.

Da ich jeweils mit einer Stunde Anfahrtszeit und Rückfahrtszeit, sowie mit einer bis zwei Stunden Förderung rechnen musste, hielt ich mir den Mittwoch morgen frei. Meine Partnerin fehlte bereits zu Beginn der Termine auf Grund von Krankheiten recht häufig und war dadurch leider sehr schnell in Verzug mit ihren Kindern und dem zeitlichen Plan. Nach wenigen Wochen schied sie - ohne Begründung gegenüber den Dozentinnen und mir - und blieb den Treffen mit der Gruppe und der Teamarbeit im Kindergarten ganz fern. Darüber war ich am Anfang ziemlich traurig, ich hoffte, dass wir ein gutes Team bilden und uns gegenseitig bei der Arbeit helfen und unterstützen könnten, wie es von Frau Prof. Röber ursprünglich angedacht war.

Aber recht schnell merkte ich, dass ich auch alleine sehr gut zurecht kam²⁴ und meist ausgiebiger mit den Kindern singen und spielen konnte.

2.2.4 Vorüberlegungen zum musikalischen Teilbereich

In einem weiteren Treffen besprachen wir drei Musikstudentinnen mit Frau Prof. Dr. Fuchs einzelne Aspekte zum musikalischen Bereich unserer Arbeit. Im Vorfeld wählten wir wie bereits erwähnt, jeweils zwei Lieder aus und ich entschied mich für die Lieder „Tierpolonaise“ und „Eine kleine Maus“, da diese mir thematisch und musikalisch für die Kinder gut gefielen und unterschiedliche sprachliche Aspekte mit ihnen gefördert werden konnten. In der grünen Gruppe übte ich parallel zur Sprachförderung von Eduard und Vera das Lied „Tierpolonaise“ ein und in der roten Gruppe das Lied „Eine kleine Maus“. Bei den Treffen hielten sich die Zeit für die musikalische Förderung der Kinder in der Gruppe und die sprachliche Einzelförderung meist die Waage. Ebenso wie bei der sprachlichen Förderung sollten auch die Kinder der Gruppe beim Singen daraufhin beobachtet werden, wie sie auf die Lieder bzw. die Spiele reagieren und welche Fortschritte sie im Verlauf machen.

2.2.5 Erarbeitung der Sprachspiele

Durch den Besuch der Seminare von Frau Prof. Dr. Röber und Frau Mareike Stein im Sommersemester 2005 und durch die hilfreichen Anregungen zur Gestaltung der Spiele im Beiheft von „Wo ist der Floh?“ kam mir eine Idee, wie ich die Spiele gestalten könnten. Wir hatten ja die Aufgabe die Spiele eigenständig zu erarbeiten und herzustellen, diese sollten aber auch den sprachlichen Merkmalen der Lieder zur Sprachförderung entsprechen und möglichst vielseitig sein.

Zu Beginn der Arbeit erstellte ich die ersten Spiele für die Anfangserhebung mit Hilfe der Vorschläge Frau Prof. Dr. Röbers und des Beiheftes. Alle weiteren Spiele bauten auf diese Spiele auf oder dienten zur Förderung der gleichen sprachlichen Merkmale und variierten sie: Memoryspiel, Fische-Angelspiel, Bandolino, Bingo etc.²⁵ Ich verwendete hauptsächlich Tierabbildungen, dem Liedinhalt entsprechend, da dies den Kindern Freude bereitete und sie sich mit den bunten Abbildungen besser die schriftlichen Abbildungen (z.B. die Vokalbuchstaben) merken konnten.

²⁴ Dank des geliehenen Stativs meines Vaters war das Filmen auch kein Problem mehr.

²⁵ Spielanweisungen Abschnitt 4.3.3

Die Spiele können künftig weiterhin zur sprachlichen Förderung verwendet werden, auch wenn die Kinder die Lieder nicht kennen.

Das Erstellen der Spiele bereitete mir sehr viel Freude und sorgte für einige schöne Stunden am Basteltisch und am Laminiergerät.

2.2.6 Informationsveranstaltung für die Eltern

Bevor wir Studentinnen mit den Fördereinheiten begannen, organisierten wir zusammen mit der Leiterin Frau Hartmann im Dezember 2005 einen Informationsnachmittag für die Eltern der Kinder: wir zeigten und erklärten ihnen einige unserer Spiele, informierten sie über die Lieder und versuchten sie zur Unterstützung unseres Projektes anzuregen. Leider waren nur sehr wenige Eltern erschienen, doch diese waren von unserem Konzept sehr schnell begeistert. In den folgenden Tagen informierte Frau Hartmann auch die bei der Informationsveranstaltung abwesenden Eltern und achtete darauf, dass jedes Elternpaar eine CD mit den Liedern erhielt, so dass die Kinder auch zu Hause sich ab und zu die Lieder anhören konnten. Auch die Erzieherinnen und Erzieher der einzelnen Gruppen bekamen von uns CDs, so dass sie auch ohne uns Studentinnen gelegentlich in der Gruppe die Lieder singen und sich über die Lieder mit den Kindern unterhalten konnten. Wir erhielten von allen Eltern der „Förderkinder“ die Unterschrift, dass wir ihre Kinder mit der Kamera aufnehmen und zu Informations- und Fortbildungszwecken einen Film erstellen durften, der an der Kita Violett und der PH Freiburg genutzt werden kann.

2.3 Die Arbeit mit den Kindergartenkindern

2.3.1 Das erste Treffen mit den Kindern

Wir entschieden uns aus zeittechnischen wie auch aus methodischen Gründen für eine Sprachförderung in Zweiergruppen: die Kinder hatten weniger Scheu vor uns, wenn sie gemeinsam gefördert wurden und konnten sich gegenseitig helfen, auch wurde das Spielen zu dritt interessanter. Das erste Treffen fand bewusst nur mit je einem Kind statt, da so der individuelle Sprachstand vor und später am Ende der Arbeit besser festgestellt werden konnte. Ich begann mit der Sprachförderung bei den beiden russischen Kindern Eduard und Vera. Ich war sehr gespannt: Wie würden sie auf mich reagieren? Schnell merkte ich, dass ich zwei sehr unterschiedliche Kinder zu fördern hatte: Vera war von Anfang an sehr aufgeschlossen und ließ sich schnell

für die Spiele begeistern, Eduard hingegen war zu Beginn der Arbeit zurückhaltend, beeindruckte mich aber bald durch seine enorme Auffassungsgabe. Bei dem ersten Treffen mit Kai und Karim vier Monate später stellte ich sehr schnell Unterschiede zwischen den Kindern fest, sowohl bezüglich ihrer persönlichen als auch kognitiven Merkmale.

Ich fand es ein wenig schade, dass ich kaum Zeit hatte, die Kinder vor dem Singen und der Arbeit mit den Sprachspielen besser kennen zu lernen. Ich hätte sie gerne in der Gruppe und in Interaktion mit anderen Kindern und den Erzieherinnen beobachtet, um schon ein besseres Bild von ihnen zu haben, bevor ich mit der Arbeit begann. So hätte ich mich ihnen auch von Anfang an persönlicher anpassen können. Auch war es mir teilweise unangenehm, die Förderkinder von ihrer Beschäftigung in der Gruppe herauszunehmen um sie in einem, von ihrer Gruppe gesonderten Raum, zu fördern.

2.3.2 Beobachtungen bei der Sprachförderung

Schnell stellte sich heraus, dass meine beiden Zweiergrüppchen Eduard und Vera, Kai und Karim weitgehend gut harmonierten. Meist ergänzten und halfen sie sich gegenseitig beim Spielen. Doch je länger ich mit ihnen arbeitete desto mehr wurden die sprachlichen und kognitiven Differenzen der Kinder bemerkbar. Die unterschiedliche Auffassungsgabe der Kinder sorgte gelegentlich dafür, dass ein Kind sich überfordert und das andere Kind sich unterfordert fühlte. So baute ich hin und wieder „Extratermine“ mit einzelnen Kindern ein, in denen ich eher gezielt Spiele wiederholte, in denen Schwierigkeiten für die Kinder auftraten. Manchmal war es leider auch aus zeittechnischen Gründen, Krankheit, Kindergeburtstagen etc. nicht möglich, die Kinder *gemeinsam* zu fördern. Wegen Ferien und eigener Terminüberschneidungen (Klausuren) musste die Sprachförderung leider zusätzlich zwei Mal ausfallen. Doch zeigten sich die ErzieherInnen flexibel und ich konnte neue Ersatztermine mit ihnen vereinbaren. Des öfteren musste ich (vermutlich u.a. wegen den zeitlichen Pausen zwischen den Einheiten) am Anfang der Sprachfördertermine eine Wiederholungsphase einschieben, um bereits Gelerntes wieder aufzufrischen.

Während die Kinder mit den Spielen über die Sprache lernten, lernte ich viel über ihr Verhalten: je häufiger ich mich mit ihnen traf, um so genauer lernte ich ihr Wesen kennen. In einer abschließenden Besprechung mit den ErzieherInnen stellte ich viele

Parallelen zwischen meiner und der Einschätzung der Erzieherinnen über die Kinder fest. Dass eines der Kinder sich der Sprachförderung verweigerte, gab es zum Glück nicht. Die Erzieherinnen räumten mir bereitwillig Zeit für das Singen und die Einzelarbeit ein, hielten sich ansonsten aber aus meiner Arbeit mit den Kindern heraus.

Das selbstgesteuerte musikalische und sprachliche Arbeiten mit den Kindern erlaubte mir sehr viel Freiheit bei der Gestaltung meiner Termine, forderte mich aber auch immer wieder heraus, neue Spiele und Methoden zu entwickeln, so dass die Übungstermine für die Kinder möglichst lange für sie fördernd und interessant blieben.²⁶

2.3.3 Beobachtungen beim Singen in den Gruppen

Während meiner Beobachtungen der Kinder beim Singen stellte ich fest, dass diese (außer einigen wenigen Kindern) sich ausgesprochen schnell für die Lieder, vor allem deren inhaltliche Komponente, begeistern ließen. Das gesangliche Verfolgen der Melodie bereitete ihnen kaum Schwierigkeiten, doch taten sie dies auf sehr unterschiedlichem gesanglichem Niveau. Ich stellte fest, dass den vier und fünfjährigen Kindern die Lieder am zugänglichsten waren und sie lange konzentriert bei den Übungsphasen blieben. Ich nehme an, dass die Kleinsten kognitiv nicht immer in der Lage waren die Liedthematik gänzlich zu begreifen (s. „Eine kleine Maus“) und meine methodischen Anweisungen zu befolgen. Die Kinder zwischen sechs und sieben Jahren hingegen waren gelegentlich nach mehreren Übungsphasen über die verwendeten Materialien zu den Liedern gelangweilt (s. „Tierpolonaise“). Ab und zu entstand in den Gruppen ein leichtes Durcheinander, wenn sie sich nach meinen Anweisungen bezüglich der Liedgestaltung richten sollten, obwohl ich versuchte, diese klar und einfach zu halten. Die Kinder waren jedoch noch nicht gewohnt, Lieder anders einzuüben und zu gestalten, als sitzend im Stuhlkreis. Auch fiel es ihnen schwer gegenseitig Rücksicht zu nehmen, wenn es z.B. darum ging, wer als erstes ein Schildchen bekommt. Einige ihrer oft egoistischen Verhaltensweisen verdeutlichten mir den Unterschied zwischen den noch nicht vollständig sozialisierten Kindergartenkindern²⁷ und den bereits gut in eine Sozialstruktur integrierten Grundschulkindern.

²⁶ weitere Informationen zu den Spielen und der sprachlichen Arbeit mit den Kindern: Kapitel 4

²⁷ Auch die familiäre soziale Integration ist von großer Bedeutung.

Die Bereitschaft zur sozialen Integration, das Sichauseinandersetzen der Kinder mit ihrem Umfeld, ist meiner Meinung nach eine der wichtigsten Kompetenzen, die im Kindergarten gelernt werden müssen. Das gemeinsame angeleitete Singen und Spielen in der Kindergartengruppe kann dafür ein wichtiges Fundament bilden.²⁸

2.3.4 Die Kinder der Kontrolluntersuchung

In der empirischen Erhebung sollte auch eine Untersuchung mit einer „Kontrollgruppe“ zum Tragen kommen. Bei den Kindern der „Kontrollgruppe“ durfte jedoch die für das Projekt konzipierte Sprachförderung nicht durchgeführt werden, so dass wir durch die Auswertung der zeitlich parallelen Anfangs- und Enderhebungstermine einen neutralen Vergleich zu der „Fördergruppe“ hatten. Ziel dieses Verfahrens war es, die neu durch die zusätzliche Förderung erworbenen sprachlichen Kompetenzen zu bestätigen. Wir Studentinnen waren uns bewusst über die Problematik, welche diese Kontrolluntersuchung mit sich brächte: den Erzieherinnen und Eltern der „Kontrollkinder“ musste offen gelegt werden, dass es sich um eine nur einmalig durchgeführten „Förderung“ der Kinder handle. Ich hatte ein wenig Gewissensbisse, dass diese Kinder nur als „Negativbeispiele“ meiner Arbeit dienen sollten. Zusätzlich schwierig war die zeitliche Unterbringung der Kontrolluntersuchung in meinem ohnehin schon stark überlasteten Zeitplan der Woche. Zu meiner Freude erklärte sich eine Erzieherin meines ehemaligen Kindergartens mit einer Kontrolluntersuchung einverstanden. Bei den beiden russischen Mädchen, Sabrina und Monika, handelte es sich um zwei sehr lernwillige und intelligente Mädchen, die bereits zusätzlich eine gute Sprachförderung im Kindergarten und zu Hause erfuhren. So fiel die Untersuchung nicht ganz so negativ aus, wie es für meine Auswertungsergebnisse wünschenswert gewesen wäre!²⁹

2.4 Nachbereitung der Termine im Kindergarten

Zeitlich parallel zu der musikalischen und sprachlichen Förderung der Kinder entstanden Filmsequenzen, die ich am Computer (s. Transkriptionen zur Sprachförderung³⁰) verschriftlichte. Frau Prof. Dr. Christa Röber steuerte wertvolle

²⁸ nähere Ausführungen zu dem Singen in der Gruppe in Kapitel 3

²⁹ Ergebnisse der Kontrolluntersuchung unter Abschnitt 4.3.4 S.

³⁰ alle Transkriptionen in tabellarischer Form im Anhang (Kapitel 9) zu finden.

Anregungen zum Transkriptionsverfahren bei. Diese Unterlagen dienten mir zur besseren Analyse der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und halfen mir bei der Vorbereitung der Termine im Kindergarten. Die Transkriptionen bilden des weiteren einen Hauptbestandteil dieser Arbeit, da sie neben den Filmsequenzen, als Hauptmaterial zur tiefergehenden Analyse der aufgebauten Sprachstrukturen der Kinder verwendet werden konnten. Bis zum Frühjahr werde ich als zusätzliches visuelles Ergebnis meiner Arbeit mit den beiden anderen Studentinnen aus den einzelnen Filmsequenzen der musikalischen und sprachlichen Übungseinheiten einen kurzen dokumentarischen Film erstellen, der den Eltern der Kinder, den Studentinnen und Studenten und den Erzieherinnen als Anregung und zur Information gezeigt werden soll.

2.5 Abschließende Bemerkung

Nach der Arbeit im Kindergarten kann ich mit Überzeugung sagen, dass nicht nur die Sprachförderkinder von der Arbeit profitiert haben, sondern ich ebenso - wenn auch auf eine anderer Weise: mir war es möglich, durch die längere zeitliche Arbeit mit den Kindern ihr Verhalten zu beobachten und zu reflektieren. So lernte ich die individuelle Persönlichkeit der Kinder kennen. Oft war ich erstaunt, wie lange manche Kinder sich mit einer Aufgabe oder einem Spiel beschäftigten, wenn diese/s ihnen interessant und herausfordernd erschien. Oft begriffen sie die für sie recht schwierigen Sachverhalte der einzelnen Aufgabenstellungen sehr schnell, andere Male brauchten sie für meine Begriffe „Ewigkeiten“. Mit den Kindern mitgefremt habe ich mich, wenn sie Erfolge bei den Sprachspielen verzeichneten oder ihnen beim Singen und Spielen ein neuer Gedanke in den Sinn kam (Zitat von Kai: „Warum heißt die Maus im Lied „Mi-Ma-Mausemaus?“).

Ich musste meine Begeisterung und mein Tempo hin und wieder im Spiel zurücknehmen und mich - von ihrem Verhalten und momentanen Befinden abhängig - im weiteren Vorgehen nach ihnen richten. Dies wird mir auch für meine weitere Arbeit mit Schulkindern der Elementar- und Sekundarstufe in Erinnerung bleiben, da ich der Meinung bin, dass gute Lehrerinnen ihr eigenes Wesen wenn erforderlich, etwas zurücknehmen und anstelle dessen die Bedürfnisse der Kinder und deren Persönlichkeit in den Mittelpunkt der Arbeit stellen sollten.

3. Musikalische Förderung der Kinder

3.1 Musikalische Förderung im Kindergarten

Wie bereits im Orientierungsplan aufgeführt, sollte Musik ein fester Bestandteil im Alltag der Kinder und damit auch im Kindergarten darstellen. Denn jedes Kind bringt ein natürliches Potenzial bzw. eine Musikalität mit sich, welche möglichst früh entdeckt und gefördert werden sollte³¹, so dass es in ähnlicher Weise wie mit der Sprache auch mit Musik kommunizieren lernt. Aufgabe der Erzieherin ist es, das Kind in seinem Umgang mit Musik zu unterstützen und für eine kindgerechte musikalische Lernumgebung zu sorgen. Dabei muss die Erzieherin Wissen über musikalische Lernprozesse besitzen, um Methoden und Konzepte für eine bestmögliche Förderung zu entwickeln (Gruhn 2006, 8ff). Dies sind hohe Anforderungen an die Erzieherin, aber dass sich eine effiziente strukturierte musikalische Förderung der Kinder für deren momentane und spätere - vor allem sprachliche - Lernprozesse äußerst positiv auswirkt, werde ich in den folgenden Abschnitten aufweisen.

3.2 Einsatz von Musik zur sprachlichen Förderung

„Stets bestimmt beim Singen die enge Korrespondenz von Melodischem, Rhythmischem, Sprachlichem und Stimmlichem das Tun, sei es in der Aussprache des gesungenen Wortes, in der Artikulation der Laute, in der Bildung der Vokalfarben oder in der Akzentuierung“ (Beck 2006, 23)

Musik weist mit der Sprache zahlreiche Gemeinsamkeiten auf, sowohl den Aneignungsprozess als auch ihre strukturellen Eigenschaften betreffend; sie können sich diesbezüglich gegenseitig ergänzen.

So besteht der musikalische ebenso wie der sprachliche Lernprozess aus einem systematischen, kleinschrittigen und kontinuierlichen Aufbau, vielen Wiederholungen und konsequentem Einüben. Bei beiden Prozessen stellt die Stimme und das

³¹ Dieses Potenzial verkümmert, wenn es im Kindesalter nicht genutzt wird.

Hörorgan die wesentliche Grundlage dafür dar³² (vgl. Gruhn 2006; Fuchs/ Röber-Siekmeyer 2002; Fuchs 2003; Stoy 2005).

Dabei kann vor allem das Singen eine entscheidende Funktion für das Erlernen von Sprachstrukturen einnehmen: sprachliche Unterschiede können bei Wiederholphasen oder verlangsamtes Singen durch die zielgerichte audiative Wahrnehmung deutlicher erkannt werden (vgl.ebd.). Viele Wiederholungen würden beim Sprechen schnell langweilig werden, was beim Singen (oder auch Rappen) aufgrund des Melodieverlaufs und des rhythmisierten Sprechens nicht der Fall ist. Auch spielt die gehobene Stimmlage und eine regulierte Atmung eine tragende Rolle, da den Kindern die Artikulation und die Differenzierung der phonologischen und prosodischen Merkmale der Sprache leichter fällt. Sie tragen ebenso zu einer sprachlichen Verbesserung bei, so wird bereits Musik zu sprachtherapeutischen Zwecken eingesetzt (vgl. Fuchs/ Röber 2002, 98ff; Rüskaamp 2005).

Auch aus Ergebnissen der Gehirnforschung wirkt sich die Kombination von Musik und Sprache positiv aus: das durch den musikalisch-sprachlichen Lernprozesses ausgelöste vernetzte Denken (Vernetzung der synaptischen Verbindungen) bewirkt komplexe Reizstrukturen, welche zur Bildung neuer mentaler Repräsentanten führt. Demzufolge werden verstärkt komplexe mentale Repräsentanten gebildet und synaptische Verbindungen gelegt, wenn das Erlernen von Sprache mit einer musikalischen Betätigung verbunden ist. Diese kommen dem späteren Lernprozess und der kognitiven Entwicklung des Kindes zugute.

Als ebenfalls wichtige Komponente muss der emotionale Aspekt von Musikverarbeitung angesehen werden, denn wir nehmen Musik vorrangig als Sinneserfahrung wahr: in kurzer Zeit können wir entscheiden, ob die Musik uns glücklich oder traurig stimmt. Somit kann kindgerechte Musik in Kombination mit dem Sprachen lernen dazu dienen, dass der Spracherwerb vom Kind als positive Erfahrung wahrgenommen wird (vgl. Gruhn 2006, 41ff).

³² So orientiert sich auch Gordons Musik-Lernmodell am Spracherwerbsprozess

3.2.1 Beim Singen verwendete Materialien zur musikalischen Gestaltung der Kinderlieder „Tierpolonaise“ und „Eine kleine Maus“

- CD „Wo ist der Floh?“
- „Rasseln“
- Blockflöte
- Ukulele



Einsatz der Instrumente

Zur melodischen und harmonischen Begleitung der Kinder beim Singen verwendete ich die Ukulele und die Blockflöte.

Eine Ukulele oder Gitarre eignet sich besonders gut zur harmonischen Begleitung, da diese Instrumente angenehm für das kindliche Hörempfinden sind³³ und die Kinder von der Lautstärke her nicht übertönen, wie dies beim Klavier und anderen Instrumenten gelegentlich der Fall ist. Zusätzlich regte das für Kinder fremdartige Instrument *Ukulele* das ihr Interesse am Zuhören und Horchen an.

Für eine melodische Begleitung eignen sich auch andere Instrumente sehr gut (z.B. Geige oder Querflöte), sofern sie der Tonlage des Liedes entsprechen und nicht zu laut sind. Es muss beachtet werden, dass manche Melodieinstrumente (alle Blasinstrumente) erst benutzt werden, wenn den Kindern das Lied bereits geläufig ist, da sie bekanntlich gesanglich während des Spielens nicht unterstützt werden können.

Die selbstgebastelten „Rasseln“ sind für die Verwendung im Kindergarten und zur Elementaren Gruppenerziehung besonders zweckdienlich: sie können in geeigneter Anzahl schnell selbst oder mit den Kindern hergestellt werden, sie sind handlich und nicht zu laut. Sie können ohne aufwendige spieltechnische Anweisungen von den Kindern benutzt werden und dabei zusätzlich ihre motorischen Fähigkeiten schulten. Ebenso wie zur Begleitung des Liedes eignet sich die Rasseln und anderes percussives Instrumentarium - wie etwa Handtrommeln und Congas – dazu, die Kinder rhythmisch zu fördern. Die Instrumente können z.B. beim „Warming up“ mit

³³ Die kindliche Stimmen selbst weist auf Grund der Größenverhältnisse des Körpers eine „stärkere Helligkeit“ als die der Erwachsenen auf. Sie klingt beim natürlichen Singen leichter als die Stimme der Erwachsenen (vgl. Mohr 2003, 24 f).

den Kindern verwendet werden: gehen zum Schlag der Trommel, Rhythmen imitieren, Klänge nachahmen, Einschätzung von laut und leise etc. Auch sollte über die Instrumente mit den Kindern gesprochen werden: Wie klingen sie? Kennst du schon ein ähnliches Instrument?

In diesem Sinne werden das Spiel mit Musik und der Kontakt zu Klangmaterial und Musikinstrumenten zu einem eigenen Erfahrungsfeld (vgl. Beck-Neckermann 2002, 144 f; Widmer 2003, 44 f).

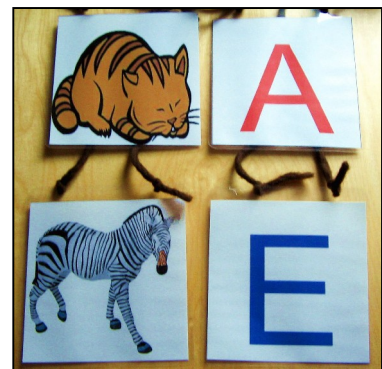
Den Einbezug der Instrumente in ihre elementarpädagogische Arbeit bietet für Erzieherinnen und Erzieher keinen all zu großen Aufwand und sollte auf Grund der Förderung der ästhetischen Kompetenzen unbedingt in den Kindergartenalltag miteingeführt werden.

Hörbeispiele (wie z.B. Musikkassetten, CDs etc.) sollten nur gelegentlich bewusste musikalisch verwendet werden und nicht der Einübung des Liedes dienen³⁴: es könnte sein, dass die Kinder sich durch die Aufnahme ablenken lassen und nicht mehr auf ihre eigene Stimme hören. Auch sollten nur Hörbeispiele verwendet werden, bei denen das Lied nicht durch schlechte musikalische Qualität des Gesangs und unausgewogene Begleitung, „verdorben“ wird.

- Tier- und Buchstabenschilder

Gebrauch der Buchstaben- und Tierschilder

Auf den Schildern sind die verschiedenen Tiere und die dazugehörigen Buchstabengrapheme abgebildet. Die Vokale <a, e, ie, o, u, ö, ü, ä> kommen inhaltlich in dem Lied „Tierpolonaise“ vor und so eignen sich deren Abbildung und die der Tiere auf den Schildchen ausgezeichnet für das Einüben des Liedes: die Kinder können sich auf Grund der Schildchen sich mit den verschiedenen Tieren auseinandersetzen und identifizieren und bekommen daher einen vertiefenden Bezug zum Liedinhalt.



³⁴ dennoch können die Hörbeispiele neben der alltäglichen Spielbeschäftigung der Kinder in der Gruppe ab und zu gehört werden

Ebenso wie in diesem Lied werden in vielen anderen Liedern Buchstaben thematisiert³⁵ und durch den Einbezug der Buchstaben kann der Liedinhalt den Kindern veranschaulicht werden.

Einzelne, den Kindern noch unbekannte, Begriffe können anhand des Abbild-Buchstaben-Vergleichs erklärt werden (z.B. „Fohlen“, „Laus“) dabei findet eine meist unbewusste erste Analyse des Lautungs-Schrift-Bezugs bei den Kindern statt: „Was hat der Buchstabe auf dem Schild mit dem Tier zu tun?“. Vermutlich kennen auch einige der älteren Kinder bereits Buchstaben und können den Jüngeren ihre Bedeutung erklären.

Somit lernen die Kinder untereinander und unter der Leitung der Erzieherin zu agieren. Neben dem funktionalem Verwendungszweck (Einreihung der Kinder in die Polonaise) haben die Tier- und Buchstabenschildchen die Funktion der Sprachbildung. Folglich findet sprachliche und musikalische Förderung in direktem Zusammenhang miteinander statt.

- „Tiersuchkarte“

Verwendungszweck der „Tiersuchkarte“

Auch diese „Tiersuchkarte“ dient zur Visualisierung bestimmter Inhalte des Liedes: die Kinder können Tiere wiederentdecken, die im Lied



vorkommen. Auch sind „exotische Tiere“ abgebildet, welche nicht in der Alltagswelt der Kindergartenkinder vorkommen (z.B. Krokodil, Wolf).

Kinder beschäftigen sich sehr gerne mit Tieren da diese ihre Fantasie und Neugierde anregen, das wurde mir bei meiner Arbeit besonders bewusst. Häufig kamen Fragen: „Was ist das für ein Tier?“ „Wo gibt es das Tier und was frisst es?“ Bei der „Tierpolonaise“ regt die „Tiersuchkarte“ die Phantasie der Kinder an und sie machen eigene Vorschläge für den Einbezug unterschiedlicher Tiere in das Lied (z.B. für die Strophe mit dem Buchstaben <A> „Adler“).

Mit Hilfe einer Suchkarte können auch andere Liedinhalte thematisiert werden: z.B. die Jahres- und Tageszeiten, Transportmittel, Länder oder die Zahlen.

³⁵ Z.B. in dem Kinderlied „C,A,F,F,E,E...“ oder „A,a,a, der Winter der ist da“

Laut A. Mohr haben „Bilder [...] besonderen Einfluß auf die Vorstellungskraft und psychologische Erlebnisfähigkeit“ (Mohr 2003, 56). Die Kinder entdecken somit durch die Unterstützung einfacher Materialien beim Singen ihr Umfeld und lernen sich kreativ auszudrücken, wie es im Orientierungsplan und von Pädagogen einstimmig gefordert wird.

- Schilder mit <MI> und <MA>

Einsatz der Schilder mit <MI> und <MA>

In dem Lied „Eine kleine Maus“ sind die Silben <Mi> und <Ma> zu vernehmen. Sie können immer am Anfang des Refrains von den Kindern erkannt werden und können die Schildchen, am Anfang von der



ErzieherIn und später von den Kindern selbst entsprechend ihrer Lautung hochgehalten werden. Die Schilder können zudem ihre Verwendung in stimmbildnerischen Übungen mit den Kindern finden: Melodiesolfèges (nach Gordon) können mit Hilfe der Silben eingeübt werden. Dabei können vor allem die Lippenbewegung, verschiedene Resonanzräume wie Mundhöhle, Brustraum und Nasenraum sowie der unterschiedliche Einsatz des dunklen Vokals [a] und des hellen Vokals [i] und deren unterschiedliche Register ([a] Brustregister, [i] Mittelregister) erprobt werden (vgl. Mohr 2003, 66f). Bei einer aufbauenden Stimmbildung sollten im späteren Verlauf auch andere Silben- und Klangstrukturen miteinbezogen werden.

Ebenfalls ist die Arbeit mit Schriftschildern auch für andere Lieder geeignet³⁶. Sie dienen beim Einsatz mit Kindern zur schriftsprachlichen Analyse der Struktur der Sprache und zur Segmentierung und Differenzierung musikalischer Einheiten.

³⁶ z.B. bei dem volkstümlichen Kinderlied „Ri, ra, rutsch, wir fahren mit der Kutsch“

3.3 Das Lied „Tierpolonaise“

F Gm C⁷ F

A a a da ist ein Ka-ter, a a a der Ka-ter kommt he-ran.

Gm C⁷

Wir wir wir tan-zen Po-lo-nai-se, und und und der

F

Ka-ter, der fängt an.

3.3.1 Harmonische und melodische Analyse

Das Lied „Tierpolonaise“ ist ein einfaches, für Kindergartenkinder leicht erlernbares, Strophenlied. Es steht in der Tonart F-Dur und sollte in moderatem Tempo eingeübt werden³⁷.

In diesem Kinderlied sind einige interessante harmonische Aspekte zu verzeichnen: das Lied beginnt auf der Tonika F-Dur schließt aber die erste Phrase mit einem Trugschluss in der Subdominantparallelen g-moll. Dies verleiht dem Lied eine interessante und für ein Kinderlied ungewöhnliche Klangfarbe. Im dritten Takt und damit in der Nebenphrase setzt nun die Melodie einen Ton tiefer auf der Terz der Dominante C⁷ ein, welche nun zur neuen Tonika gezählt werden kann. Dennoch endet diese Phrase auf der Tonika F-Dur und nicht, wie angenommen werden könnte, auf dem Halbschluss der Dominante. Die ersten vier Takte könnten deshalb bereits als geschlossene Periode betrachtet werden. Man fühlt sich noch nicht völlig „wohl“ mit dem Ende auf F-Dur, da diese ebenso die Subdominate - auf C⁷ bezogen - sein könnte; und die Melodie ebenso mit einer steigenden Linie den offenen Klangcharakter aufweist. In Takt 5 bleibt F-Dur erhalten und wird nun endgültig als Tonika akzeptiert. Das harmonische Schema des Vordersatzes vollzieht sich erneut im Nachsatz. Die achttaktige Periode endet auf der Tonika und zu Ende des Liedes fühlt man sich auch in der Grundtonart F-Dur „angekommen“. Diesen Effekt unterstützt die Melodieführung: im letzten Takt verläuft die Melodie von der Quinte c² zum Grundton f¹.

³⁷ in etwa dem Laufschrift der Kinder angepasst

Im Gegensatz zu den harmonischen Merkmalen weist das Lied nur wenige Besonderheiten bezüglich der melodischen Merkmale auf. Der Tonumfang des Kinderliedes reicht von d1 bis c2: damit beträgt der Ambitus sieben Töne und liegt im guten Singstimmbereich der Kinder. Die Melodie verläuft kleinschrittig (der größte Tonsprung beträgt eine Terz) und verhält sich syllabisch zum Text. Die Tonhöhe der Melodie steht zur Harmoniefolge im Grundton- oder Terzverhältnis, so setzt die Melodie beim Refrain in Takt 5 eine Terz erhöht auf a2 ein und kadenziiert die Strophenmelodie der ersten vier Takte. Zudem besteht die Melodie ausschließlich aus Achtel-, Viertel- und Halbenotenwerte, was dem kindlichen Singvermögen ebenfalls entspricht³⁸. Damit ist das Lied auch auf Grund seiner schnellen Einprägsamkeit für Kinder mit nur wenig musikalischer Erfahrung sehr gut geeignet.

Das Hauptmotiv in Takt 1 mit den drei Viertelnoten auf derselben Tonstufe und der anschließenden Viertelpause ist sehr hervorstechend. Die Viertelpause erzeugt Spannung und erhöht die Aufmerksamkeit für den anschließenden Teil des Liedes. Das Nebenmotiv weist mit der Umspielung des Tones f1 eine kinderliedtypische Melodiefolge auf. Erstaunlich ist, dass deren ansteigende Linie nicht in Takt 3 weitergeführt wird, sondern am Ende von Takt 2 abreißt. Haupt- und Nebenmotiv klingen daraufhin zum zweiten Mal an, nun aber einen Ton tiefer auf e1.

Insgesamt erklingt das zweitaktige Melodieschema viermal und wird bei den Wiederholungen kadenziiert und imitiert. Erst ab Takt 8 mit Auftakt findet dieses Schema seinen melodischen und harmonischen Ausgang (s. oben).

Das häufige Wiederholen des eingängigen Melodiegedankens der ersten beiden Takte macht das Lied für Kinder sehr schnell erlernbar: schon nach zwei- oder dreimaligem Hören können die Kinder meist die Melodie nachsingen.

³⁸ Kinder haben Schwierigkeiten lange Noten auszusingen, da dies nicht ihrem erhöhten Pulsschlag entspricht.

3.3.2 Textumsetzung

Tierpolonaise

Text und Musik: Mechtild Fuchs

- | | | |
|----|--|---|
| 1. | A-a-a...
a-a-a...
wir-wir-wir...
und-und-und... | da ist ein Kater,
der Kater kommt heran
tanzen Polonaise
der Kater, der fängt an. |
| 2. | E-e-e...
e-e-e...
wir-wir-wir...
und-und-und... | da ist ein Zebra,
das Zebra kommt heran,
tanzen Polonaise
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,... |

Die Kinder können sich den Text auf Grund des kindgerechten verständlichen Inhaltes und der syllabischen Verarbeitung zur Melodie sehr gut einprägen: es wird im Liedtext von Tieren erzählt, die sich nacheinander in eine Tierpolonaise reihen und zusammen tanzen. Inhaltlich weist der Text keine Spannungshöhepunkte auf und auch den Kindern wird schnell bewusst, dass es sich bei diesem Lied um ein Sprachlernspiel handelt, denn schon zu Beginn des Liedes wird der - dem Tier entsprechende Buchstabe - drei Mal wiederholt („A, a, a, da kommt ein Kater...“). Dies wiederholt sich in jeder Strophe mit wechselnden Buchstaben („E, e, e, da kommt ein Zebra...“).

Sehr schön ist, dass sich beliebig viele Strophen singen lassen und auch die Tiere gelegentlich „ausgetauscht“ werden können („A, a, a, da kommt ein Hase/ Adler...“). Dabei können auch die Kinder ihre Vorschläge mit einbringen und so das Lied mitgestalten.

3.3.3 Musikalische Umsetzung des Hörbeispiels „Tierpolonaise“ von der CD „Wo ist der Floh?“

Das Lied „Tierpolonaise“ wurde von ausgewählten Kindern einer Grundschule unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Fuchs eingesungen. Studenten der PH Freiburg unterstützten die Schüler dabei instrumental.

Das fröhliche recht forsche Singen, sowie die polka-anmutende Besetzung von Akkordeon, Tuba und Schlagwerk, lassen das Kinderlied in der Aufnahme in volksliedhaftem Stil auf der Aufnahme erklingen. Variation der Instrumente in den Begleittimmen lassen diese Instrumente (z.B. Tuba) nicht zu „wichtig“ erscheinen und die vielen Strophen wirken für die Kinder nicht eintönig. Im Gegenteil: die Kinder singen sehr gerne bereits bekannte Schemata. Das Akkordeon spielt weitgehend die Harmonien zur Melodiestimme des Kindergesangs oder begleitet sie in einer dezenten Nebenmelodie. Nur der Wechselbass in der Tuba und der Rhythmus des Schlagzeugs ist während des ganzen Liedes gleichbleibend zu hören: sie liefern das Fundament des Liedes.

Die muntere Aufnahme der „Tierpolonaise“ ermutigt die Kindergartenkinder schnell zum Mitsingen und Tanzen. Die Viertelpausen im Singpart können zum kurzen Klatschen mit den Kindern genutzt werden, wie es in der Aufnahme der Fall ist. Es bietet sich – schon im Bezug auf den Liedtext - an, zu diesem Lied eine Polonaise mit den Kindern zu tanzen. Doch muss diese schon vor der Begleitung mit der CD gut eingeübt sein, damit die Kinder bei dem doch recht schnellen Tempo der Aufnahme schritthalten können.

Des Weiteren ist auf der CD ein Playback des Liedes zu hören. Somit können die Kindergartenkinder in einem fortgeschrittenen Übungsstadium oder bei Aufführungen zur instrumentalen Begleitung solistisch oder in der Gruppe singen.

3.3.4 Konsequenzen für den Einsatz des Liedes

Das Lied „Tierpolonaise“ ist vor allem auch sehr gut für kleine Kinder geeignet (ca. 3 bis 5 Jahre), die gesangliche Qualität hängt dabei jedoch auch von den musikalischen Vorkenntnissen der Kinder ab. In Folge der vielen Wiederholungen des Textes in den Strophen (ausschließlich die Tiernamen und die dazu gehörigen Buchstaben wechseln) und der Melodie (s. oben) ist das Lied für Kinder sehr leicht verständlich.

Das Lied „Tierpolonaise“ sollte gelegentlich auch in höherer Stimmlage gesungen werden, denn Ziel der stimmbildnerischen Arbeit mit Kindern ist es, die Klangfarbe des Kopfreisters (bei hohen Tönen) zu wecken und sie auch auf tiefere Lagen zu übertragen und damit den Tonraum der Kinder zu erweitern (vgl. Mohr 2003, 61). Bei bruststimmigem Singen im Mittelregister neigt das Singen des Liedes von den Kindern in „Gebrüll“ auszuarten, sofern sie die stimmbildnerische Arbeit nicht gewöhnt sind.

Das eingängige Lied birgt zudem die Gefahr, dass das Lied für die Kinder schnell langweilig wird, weshalb es möglichst variantenreich und mit vielen Bewegungsvorgängen eingeübt werden sollte. Bei häufigem Singen sollten den Kindern immer wieder neue Herausforderungen geboten werden, z.B. durch Tanzschritte – denn „gerade Kinder reagieren häufig mit spontanem Tanzen auf Musik“ (Beck-Neckermann 2002, 111)- oder dem Einbezug von Instrumenten (s. Kapitel 3.1.3) und Bodypercussion wie Klatschen, Stampfen etc., unterschiedlicher Gestaltung des Liedtextes, Rollenspiele und den gelegentlichen Einbezug der CD.

Zusätzlich kann mit den Kindern „erforscht“ werden, welche Arten von Instrumenten in diesem Lied auf der Aufnahme zu hören sind (Rhythmusinstrumente: Schlagzeug etc.) und es können neue Ideen der Kinder für den Einbezug von Instrumenten aufgegriffen werden, z.B. Xylophon an Stelle der Tuba. Ein Besuch in der Musikschule oder beim Musikverein bietet sich dafür optimal an. Dies führt dazu, dass die doch recht einfache Gestaltung des Liedes den älteren Kindern nicht langweilig wird.

Dieses Lied eignet sich außerdem noch vorzüglich zu anderen pädagogischen Zwecken, z.B. „Einsammeln“ der Kinder im Kreis oder in der Reihe oder zur musikalischen Begleitung der Gruppenbeschäftigung. Ebenso bietet es Anreiz für thematisch aufbauende Spiele wie z.B. „Ich denke mir ein Tier...“ und „Tiere im Zoo“.

Das grenzüberschreitende Spielen mit Musik sorgt bei den Kindern für einen weiteren kognitiven Anreiz und verknüpft musikalisches Handeln mit weiteren Inhalten der elementarpädagogischen Arbeit.

3.3.5 Einüben des Liedes in der Kita-Gruppe

Parallel zur Sprachförderung mit Eduard und Vera übte ich mit den beiden und den Kindern der grünen Gruppe der Kita Violett das Lied „Tierpolonaise“ ein. Ich werde im Folgenden zu einzelnen Beispielen aus meinen Übeeinheiten berichten und meine Beobachtungen bezüglich des Verhaltens der Kinder und ihrer gesanglichen Qualität darlegen und beurteilen. Außerdem möchte ich einige weitere Vorschläge zur intensiveren musikelementarischen Arbeit mit dem Lied unterbreiten.

3.3.5.1 Die Kinder der Kita Violett lernen das Lied „Tierpolonaise“ kennen

Bei der grünen Gruppe handelt es sich um eine sehr altersgemischte Kindergruppe: es befinden sich sowohl Kinder mit knapp zwei Jahren als auch Kinder mit fast sieben Jahren in ihr. Das gemischte kognitive als auch musikalische Potential der Kinder forderte ein sehr flexibles Arbeiten, denn die musikalischen - insbesondere die gesanglichen - Fähigkeiten und die damit verbundene Motivation waren wie ihr Alter sehr gemischt und teilweise auch tageszeit- und tagesformabhängig.

Beim ersten Kennenlernen des Liedes waren die Kinder sehr aufgeregt, da vermutlich die meisten von ihnen das Singen mit einer Studentin vorher nicht gekannt hatten. In einem ersten Schritt fragte ich sie, wer von ihnen Katzen zu Hause habe: dies nahm ihre anfängliche Scheu und Zurückhaltung und regte einige gleich zum Plaudern mit mir an. Zudem lenkte ich damit das Gespräch auf den thematischen Inhalt der ersten Strophe des Liedes. Auch erklärte ich, dass ein Kater ein Katzenmännchen ist und dass es in unserem Lied um einen Kater gehen würde, denn viele Kinder dieses Alters können noch keinen sinnlichen Bezug zum Begriff „Kater“ herstellen. Ich hatte ein kleines Tonkätzchen dabei, das jedes Kind einmal in die Hand nehmen und sich ansehen durfte.

Mir war es wichtig, dass thematische Fragen bezüglich dieses Liedes gleich zu Beginn gestellt und beantwortet wurden, um die Kinder inhaltlich nicht zu überfordern oder zu langweilen, falls sie den Liedtext nicht verstünden. Zudem konnten sich die Kinder daraufhin besser mit den musikalischen Inhalten des Liedes beschäftigen.

Im nächsten Schritt durften die Kinder selbst Kater spielen: auf dem Boden schleichen, schnurren, miauen, Katzenbuckel machen und Milch lecken. Bis auf wenige – noch etwas schüchterne Kinder - waren alle begeistert von der Lockerungsübung und einige ältere Kinder brachten selbst Vorschläge zum Verhalten des



Katers in das Spiel mit ein. Bei dieser stimmbildnerischen Übung (Austesten der Stimme, Lockerung der Atemwege, Aufwärmung der Muskulaturen) wurde gleichzeitig die anfängliche Scheu einiger Kinder abgebaut und die Konzentration der Kinder durch die ruhige Bewegung auf das Einüben des Liedes gelenkt.

Ich übte mit ihnen die Strophe nach dem Prinzip des Vorsingens und Nachsingens ein. Ich sang ihnen dabei eine Phrase des Liedes vor und sie sangen sie nach, denn ich wollte den Kindern das Gespür für den Beginn und das Ende der musikalischen Linien dieses Liedes verdeutlichen (vgl. Mohr 2003, 62f). Dabei achtete ich darauf, dass ich recht leise vorsang: so mussten sie genauer hinhören, um die Melodie nachzuvollziehen. Auch versuchte ich mit anderen Übungen (hinhören mit geschlossenen Augen) ein bewussteres Hinhören der Kinder zu erreichen, da dies eine grundlegende musikalische Fähigkeit ist, welche bei Kindern speziell gefördert werden sollte. Dies sollte im Kindergarten immer in spielerischen Handlungsweisen integriert geschehen, denn das Spiel mit Musik bei Kindern folgt immer Spielimpulsen und ist somit grenzüberschreitend (vgl. Beck-Neckermann 2002, 110).

Bevor weitere Strophen des Liedes hinzukamen, variierten wir die Strophenmelodie durch summen, flüstern und miauen. Auch forderte ich sie einmal auf, die Strophe so laut wie möglich zu singen: sie kamen selbst zum Urteil, dass dies nicht besonders schön klang. Durch derartige Aktionen lernten sie, ihre Stimme vielfältig zu nutzen und damit ein erstes Gefühl für ihre Singstimme zu entwickeln. Bald sangen einige Kinder bewusst die Melodie nach und hatten sich bis zum nächsten Treffen bereits die Strophe eingepägt (vgl. Widmer 1997 S. 30 ff).

Bei einem folgenden Termin in der Gruppe bezog ich weitere Tiere des Liedtextes in unsere Singübungen mit ein. Ich brachte jeweils passende Schildchen mit, damit die Kinder einen visuellen Bezug zu den Tieren gewinnen konnten. Einige schilderten mir sogar ihre eigenen Erfahrungen mit den Tieren, berichteten z.B.



von Zoobesuchen oder ihren eigenen Haustieren. Die Kinder durften die Schilder entsprechend ihrem Lieblingstier auswählen (dabei konnten zusätzliche Spiele integriert werden). Auch zeigte ich ihnen mit den Buchstabenkärtchen - welche sie sich während des Singens und Tanzens umhängen konnten - die verschiedenen Schriftbilder der Vokale, welche im Lied im Bezug auf die Tiere vorkommen. Ich erklärte ihnen das Schriftbild der unterschiedlich farbigen Buchstaben und ließ sie sie entsprechend den Tierschildern zuordnen. Erkennbar schienen sich oft nur die älteren Kinder für die Buchstaben zu interessieren.

Zur mentalen Auflockerung der Kinder als Übungseinheit vor dem Singen und zum „Aufwärmen“ der artikulatorischen Werkzeuge (Zunge, Lippen etc.) ahmten wir gelegentlich verschiedene Tiergeräusche nach: Die Kinder miauten, blökten, wieherten, bellten. Es machte ihnen großen Spaß, doch wurden sie oft - auf Grund der ungewohnten Situation - nach kurzer Zeit ungeduldig und fingen eigenständig an, das Lied zu singen. Damit wollten sie mir auch teilweise zeigen, wie gut sie das Lied bereits beherrschten.

Ich führte ab dem dritten Mal ein, dass sie zu Beginn des wiederholenden Refrains bei „wir, wir , wir“ jeweils auf andere Kinder der Gruppe deuteten. So mussten sie genau darauf achten, wann der wiederholende Part einsetzte. Zum gleichen Zweck des „bewussteren Hinhörens“ sang ich den Vers gelegentlich alleine, und sie mussten im richtigen Moment mit dem Refrain einsetzen. Dies gelang aber in der doch recht großen Gruppe nicht immer, und die Erzieherin unterstützte die Kinder beim Singen. Alleine oder in Zweier- und Dreiergruppen traute sich in dieser Gruppe leider niemand, den Vers zu singen. Am Ende der Übungseinheiten durften die Kinder gelegentlich die Aufnahme der CD anhören oder mitsingen. Dies gefiel ihnen dann besonders gut!

Nachdem die Kinder die Strophen des Liedes kennen gelernt hatten und einige den Liedtext sehr gut aus dem Gedächtnis abrufen konnten, wollte ich mit ihnen den Polonaisetanz einführen. Zu Beginn entstand allerdings dabei ein großes Durcheinander in der Gruppe.



Ich merkte schnell, dass die Kinder noch viel genauere Anweisung in Bezug auf die Bewegung brauchten. Auch sorgte der beengte Spielbereich für einige Schwierigkeiten, so dass der Tanz stellenweise eher in einen Lauf durch einen Hindernisparcour ausartete. Nach einigen Wiederholungen funktionierte jedoch das In-der-Reihe-Laufen zur Musik um einiges besser und die Kinder hatten ihren Spaß daran. Wenn möglich, sollten raumgreifende Tänze meinem Vorschlag nach in größeren Räumen oder (bei schönem Wetter) im Außenbereich des Kindergartens stattfinden.

Als ich den Eindruck hatte, dass einige Kinder nach etlichen weiteren Übungsterminen das Lied bereits etwas langweilig fanden, brachte ich die selbstgebastelten Rasseln mit. Diese bastelte ich aus Fotodöschen und füllte sie mit Reis³⁹. So konnten sie billig, einfach und in geeigneter Anzahl hergestellt werden und jedes Kind durfte eine Rassel ausprobieren und während des Singens benutzen. Leider war das rhythmische Vermögen der Kinder nur auf sehr schwachem Niveau, wenn überhaupt vorhanden. Ich schaffte es leider nicht, selbst nach mehrmaligen rhythmischen Vorübungen, die Kinder zu einem gleichmäßigen rhythmischen Schütteln der Rasseln entsprechend des Liedmetrums zu bringen. Dies hätte wohl sehr viel mehr Zeit und kontinuierliche Übung mit den Kindern erfordert. Doch machte ihnen das neue „Instrument“ viel Freude, was mit Sicherheit den Beginn der rhythmischen Ausbildung für die Kinder bedeutet.

Hin und wieder begleitete ich die Kinder beim Singen mit der Ukulele, der „Babygitarre“, von der sie besonders fasziniert waren und sie ausprobieren wollten oder mit der Blockflöte. Eines der Kinder konnte bereits ein wenig Blockflöte spielen und führte es der Gruppe vor.



³⁹ Um die Rasseln mit den Kindern im Kindergarten zu basteln, fehlte leider die Zeit.

Das zeigte mir erneut, dass Musik eine schöne spielerische Herausforderung für die Kinder darstellt und vor allem zu ihrer sozialen Stärkung unerlässlich in Kindergärten ist.

3.3.5.2 *Musikalische Fortschritte der Kinder*

Es war mir von vornherein klar, dass ich in der kurzen mir zur Verfügung stehenden Zeit (sieben Übungstermine innerhalb von drei Monaten), in der Gruppe eine weitreichende Verbesserung der Singstimme der Kinder nicht erreichen konnte. Es zeigte sich schnell, dass sie vor meinen musikalischen Übungen beim Singen weitgehend das sogenannte „plärrige Singen“ (vgl. Mohr 2003, 47) angewendet haben und das musikalische Arbeiten nicht gewohnt waren. Somit war kein großer gesanglicher Fortschritt bei den Kindern in dieser kurzen Zeit feststellbar.

Dennoch gelang es mir, sie im Verlauf der ganzen Übungsphase bis zum Schluss für das Lied „Tierpolonaise“ zu motivieren und ihr Liedrepertoire damit zu erweitern. Sehr schön fand ich, dass die Kinder sich inhaltlich mit dem Lied beschäftigten und sie Erfahrungen mit den verschiedenen Aspekten und Umsetzungsmöglichkeiten von musikalischem Handeln machen konnten. Der „Polonaisetanz“ wurde nach jedem Üben koordinierter und stellenweise gelang es den Kindern sogar, im Takt des Liedes mitzulaufen. Auch die anfängliche Schüchternheit einiger Kinder zu Beginn der Arbeit, legte sich im Laufe der Zeit und bald machten alle beim einheitlichen Singen und Musizieren mit, was eine sehr schöne gemeinsame Gruppenbegeisterung auslöste.

3.4 Das Lied „Eine kleine Maus“

Ei- ne klei- ne Maus, die kauf- te sich ein Haus. Sie
fegt den Dreck hi- naus und lebt in Saus und Braus.
Mi- ma- mau- se- maus, die lebt im Haus in Saus und Braus,
Mi- ma- mau- se- maus, die lebt in ih- rem Haus.

3.4.1 Harmonische und melodische Analyse

Ebenso wie das Lied „Tierpolonaise“ eignet sich dieses Lied auf Grund seiner klaren harmonischen und melodischen Strukturierung sehr gut für Kindergartenkinder. Es ist gleichfalls im 4/4-Takt geschrieben, sollte jedoch *alla breve* in moderatem Tempo mit den Kindern gesungen werden.

Das Lied „Eine kleine Maus“ steht in der Grundtonart E-Dur. Wie die meisten Kinderlieder weist es mit der Durtonart einen fröhlichen Charakter auf und animiert die Kinder zum Singen. Bei Verwendung von Instrumenten sollte jedoch in Betracht gezogen werden, das Lied einen bis zwei Töne höher anzustimmen und in F-Dur oder G-Dur zu singen. Diese Tonarten haben drei Vorzeichen weniger als E-Dur, wodurch das Lied auf einigen Harmonieinstrumenten leichter zu begleiten ist und evtl. auch die Kinder zur Begleitung einbezogen werden können (Klangstäbe oder Flöten).

Es kommen in dem Kinderlied ausschließlich die Grundkadenzfolge E-Dur, A-Dur und H-Dur vor (1-4-5), was eine leichte harmonische Begleitung (z.B. mit der Gitarre) zulässt. Das Lied „Eine kleine Maus“ ist in zwei Teile gegliedert: vier Takte Vers und vier Takte Refrain (A und B Teil).

Das Harmonieschema verläuft folgendermaßen:

- zwei Takte Tonika in E-Dur
- in Takt 3 Wechsel auf die Subdominante A-Dur und ab Schlag 3 erneut E-Dur
- im folgenden Takt Übergang auf die Dominante H-Dur und ab Schlag 3⁴⁰ wiederum die Grundtonart E-Dur

Das Schema von Takt 2 und 3 (zweimal E-Dur, einmal A-Dur, einmal E-Dur) wird wiederkehrend im Refrain zwei Mal in den Takten 5 bis 8 wiederholt. Zu dieser Harmoniefolge des Kinderliedes kann beim Einüben ein ostinater Begleitrhythmus (A-E-H-E) beim Refrain hinzugezogen werden.

⁴⁰ Vermutlich befindet sich im Arbeitsheft ein Druckfehler

Mit einem Tonumfang von h bis e2 hat das Kinderlied einen recht großen Ambitus von elf Tönen zu verzeichnen. Um den für Kinderstimmen doch recht tiefen Ton h zu vermeiden kann jedoch als Auftakt zu Takt 2 ebenso das e1 oder g1 gesungen werden. Das Hauptmotiv im ersten Takt ist gekennzeichnet durch eine in sich schließende Achtelnotenfolge (e1-g1-f1-e1), die im zweiten Takt mit Auftakt wiederholt wird. Auffällig im Lied ist das rhythmische Element: punktierte Achtelnote mit anschließender Sechzehntelnote und nachfolgender Achtelnote. Es tritt im Lied gleich mehrmals auf (Takt 3, 5 und 7), was die sonst recht einseitige Rhythmik des Liedes belebt. Jedoch kann die Punktierung durch zwei Achtelnoten aufgehoben werden, falls die Kinder beim Singen des rhythmischen Elementes Schwierigkeiten haben.

Ein weiteres Problem für stimmlich ungeübte Kinder bietet der Oktavsprung von Teil A zu Teil B. Damit der hohe Ton e2 in Takt 5 „sauber“ erklingt, sind ein gutes Einsingen und einige stimmtechnische Tipps für die Kinder unbedingt erforderlich. Dieser Takt wird noch einmal in Takt 7 wiederholt. Gleichfalls spiegelt der Schlusstakt Takt 4 wieder. Mit kleineren Kindern sollte der Takt 8 auch tongleich dem vierten Takt nachgesungen werden und auf den Leitton d1 zu E-Dur verzichtet werden, da die melodische Folge (a1-f1-d1 in H-Dur) schlecht nachzuvollziehen ist.

3.4.2 Textumsetzung

Eine kleine Maus

Text und Musik: Sabine Benzinger

1. Eine kleine Maus,
die kaufte sich ein Haus.
Sie fegt den Dreck hinaus
Und lebt in Saus und Braus.
- Refrain: Mi-ma-mausemaus,
die lebt im Haus
in Saus und Braus.
Mi-ma-mausemaus,
die lebt in ihrem Haus.
2. Der Strauß besucht die Maus.
Fragt: „Darf ich in dein Haus?“
Die Maus sagt: „Bitte sehr,
mein Haus ist groß, komm her!“
- Refrain: Mi-ma-mausemaus,...
3. Die Laus besucht die Maus. ...

Refrain: Mi-ma-mausemaus,...

4. Der Pfau besucht die Maus. ...

Refrain: Mi-ma-mausemaus,...

5. Der Kater kommt zur Maus.
 Fragt: „Darf ich in dein Haus?“
 Die Maus, die stutzt und spricht:
 „Verschwinde bloß, du Wicht!“

Refrain: Mi-ma-mausemaus,...

Das Lied handelt von einer kleinen Maus, welche sich zuerst ein Haus kauft, es fegt und daraufhin von verschiedenen Tieren besucht wird: Kinder finden zu dieser Thematik einen schnellen Zugang, besonders gerne identifizieren sie sich mit der cleveren Maus. Schön gestaltet ist die letzte Strophe, in welcher der Kater die Maus besuchen will... natürlich in der eindeutigen Absicht sie zu fressen. Die kluge Maus durchschaut aber den Plan des Katers und schickt ihn fort (<Kater> ist übrigens das einzige Tier, welches den Diphthong <au> nicht beinhaltet).

Trotz syllabischer Einteilung des Textes im Bezug zur Melodie ist für Kinder das Lernen des Liedes mit Schwierigkeiten verbunden, da sowohl das Erlernen der Melodie als auch das Erlernen des für Kinderlieder recht langen Liedtextes einiges an Zeit und Übung bedarf.

3.4.3 Musikalische Umsetzung des Hörbeispiels auf der CD „Wo ist der Floh?“

Besonders gut gewählt für das Lied „Eine kleine Maus“ sind auf dem Hörbeispiel der Einsatz der Instrumente und die Verteilung der Stimmparts.

Bei einem kleinen Vorspiel kommen „Mäusegepiepe“ und eine Plastiktüte als „Mäusegeraschel“, Triangel sowie eine gezupfte Gitarre als Melodiebegleitung zum Einsatz. Dieser Vorspann macht die Kinder bereits neugierig auf das Lied. Der Student Dominik Leibold übernahm den Gesangspart der Verse und gestaltet diese inhaltlich mit wechselnder Betonung – meiner Meinung nach - hervorragend (z.B. wechselnde Klangfarbe der Stimme bei unterschiedlichen Tieren). Im Refrain übernimmt eine Gruppe Kinder der Grundschulklasse die Hauptmelodie, während eine Nebenmelodie von Dominik Leibold zu hören ist. In der Playbackversion erklingt anstelle des Gesangs eine leise gedämpfte Trompete.

Als instrumentale Begleitung der Strophen ist in beiden Versionen eine Bass-Gitarre, klassische Gitarren und stellenweise eine gezupfte Geige und ein Shaker zu vernehmen. In kurzen Zwischenspielen des Liedes (zwischen den Strophen) kommen zusätzlich Glockenspiele zum Einsatz. Das Lied endet wie es begonnen hat: ein „Mäusegeraschel und –gepiepse“ klingt am Ende aus.

Beim Hören des Liedes können die Kinder durch den passend variierten Gebrauch der Instrumente sinnlich die „kleine Welt der Maus“ wahrnehmen. Das Rascheln mit den Tüten kann von einem Kind übernommen werden, ebenso können die Kinder das Piepsen der Maus nachahmen. Der Vers kann beim Kennenlernen des Liedes wie in der Aufnahme von einem Erwachsenen übernommen werden. Doch vielleicht finden sich in einer fortgeschritteneren Übephase Kinder, die den Solopart übernehmen wollen. Es sollte jedoch Ziel sein, dass alle Kinder sowohl den Refrain als auch die Verse singen können.

3.4.4 Konsequenzen für den Einsatz des Liedes

Schon sehr kleine Kinder finden thematisch einen Bezug zum Inhalt des Liedes. Doch ist das Lied auf Grund seiner musikalischen Gestaltung eher für Kinder im Vorschulalter geeignet. Mit Hilfe dieses Liedes kann sehr viel stimmlich mit den Kindern gearbeitet werden (s. nachfolgenden Abschnitt). Auch kann das Harmonieschema mit geübten Kindern erarbeitet werden und der Refrain mit einem Ostinato auf Klangstäben unterlegt werden. Es besteht jedoch womöglich die Gefahr, dass ältere Kinder das Lied angesichts der doch sehr kindlichen Thematik ablehnen.

3.4.5 Einüben des Liedes in der Kita-Gruppe

3.4.5.1 Die Kinder der Kita Violett lernen das Lied „Eine kleine Maus“ kennen

Mein erstes Treffen mit den Kindern der roten Gruppe gestaltete ich ähnlich wie den Einstieg in der grünen Gruppe: ich machte die Kinder zunächst neugierig auf das Lied. Dazu hatte ich eine kleine Stoffmaus dabei, die ich ihnen ganz kurz zeigte. In der Szene entstand folgendes Gespräch mit den Kindern:

- Habt ihr die kleine Maus gesehen?
- ~ Ja, da unter deinem Arm.

- Hast du auch schon einmal eine echte Maus gesehen?
- ~ Am Fluss und wir hatten welche zu Hause. Ich habe zwei als Haustiere: eine weiße und eine graue.
- In dem Lied, das ich gleich mit euch singen werde, gibt es auch eine Maus: die Mi-Ma-Mausemaus hat sich ein Haus gekauft. Ein ganz großes Haus...voller Staub! Was hat sie da wohl gemacht?
- ~ Das weggemacht!
- Genau, die fegt den Dreck hinaus! Und dann hat sie alle ihre Freunde eingeladen. Ich singe es euch vor...

Mit diesem kurzen Gesprächsausschnitt möchte ich aufzeigen, wie schnell und gerne sich Kinder von einer Thematik begeistern lassen, die in ihrem Erfahrungshorizont liegt. Gleich mehrere Aspekte werden deutlich: fast jedes Kind hat schon einmal eine Maus gesehen und kann von seinen Eindrücken erzählen, sofern man es zulässt. Sie machen Angaben zum Aussehen und zu Orten, an denen Mäuse vorkommen. Fast automatisch lässt sich dabei auf verschiedene Inhalte eines zu behandelnden Themas überleiten: in diesem Fall auf den Inhalt des Liedes.

Daraufhin sang ich den Kindern die erste Strophe vor und begleitete das Singen mit entsprechenden Gesten und Mimik (z.B. „fegen“). Viele Kinder versuchten gleich zu Beginn mitzusingen. Einigen fiel auf, dass sie die Musik bereits von der CD kennen. Diese Kinder ermunterte ich, ein bisschen lauter zu singen, um den anderen die Melodie beizubringen. So konnten die Kinder voneinander lernen und in der sozialen Handlung gegenseitig aufeinander Rücksicht nehmen (vgl. Widmer 1997, 32 f).

Nachdem wir bereits die zweite Strophe gesungen hatten, forderte ich in einem weiteren Schritt dieser ersten Übungseinheit einige der Kinder auf, alleine (mit meiner Unterstützung) zu singen. Zwei Mädchen erklärten sich gleich bereit ein kleines Rollenspiel passend zur ersten und zweiten Strophe aufzuführen und dazu die „gesprochenen“ Sätze („Darf ich in dein Haus?“ „Bitte sehr, mein Haus ist groß, komm her!“) zu singen, was mich sehr erstaunte. Wir sangen die beiden Strophen zum Schluss noch einmal im Stehen – die Kinder singen



immer im Sitzkreis - zur besseren Körperhaltung und dadurch bedingten besseren Atmung und zum erforderlichen Singstimmeinsatz. Denn nach Mohr ist das „erste Ziel stimmbildnerischer Arbeit mit Kindern (das) Erlangen einer aufrechten und stabilen Körperhaltung“ (Mohr 2005, 60).

Am Ende der Übungsphase wollten einige der Kinder noch wissen, welche Tiere die Maus noch besuchen kommen und ich zeigte ihnen die Abbildungen der Tiere (Pfau und Laus) auf den Schildchen. Die Neugier der Kinder machte mich gespannt auf unser nächstes Treffen.

Beim folgenden Übungstermin brachte ich ihnen die restlichen Strophen bis auf die letzte Strophe mit dem Kater bei. Abwechselnd sangen nur die Mädchen, die Jungs oder ich die Verse und beim Refrain stiegen immer alle mit ein. Auch das Rollenspiel wurde aufgefrischt und fast jedes Kind



wollte einmal die Maus sein. Ich zeigte ihnen die Schilder <MI> und <MA> und erklärte ihre Bedeutung. Die Kinder auf der einen Seite des Stuhlkreises bekamen Schildchen mit <MI>, die Kinder der anderen Seite <MA>, so war es für die Kinder leichter, im richtigen Moment die Schilder hochzuheben. Da im Text die beiden Silben <MI> und <MA> fast gleichzeitig am Anfang des Refrains zu hören sind, fiel es den Kindern schwer, den richtigen Moment passend zum Gesang abzuwarten. Sie hielten meist gleichzeitig die Schilder in die Höhe⁴¹.

Am Ende dieses Übungstermins hörten wir gemeinsam das Lied auf der CD an und die Kinder sangen eifrig mit. Mir fiel auf, dass viele der Kinder während des Hörens in eine „Brummelstimme“ beim Singen rutschten und ihre kindliche hohe Stimmlage nicht benutzten oder flach und kraftlos



sangen - vermutlich, weil sie sehr auf die Singstimmen der Aufnahme konzentriert waren (vgl. Mohr 2003, 46 f).

⁴¹ Bemerkenswerterweise benannte Kai die Schildchen richtig nach <MI> und <MA> als ich ihn in der Sprachförderung danach fragte.

Das „Aufwärmen“ vor den Singeinheiten gestaltete ich teils durch ein kleines „Mäusespiel“ und durch das Nachsingen von Melodiesolfèges und Rhythmuspattern nach der Methode Gordon´s.

- Das Mäusespiel:

Die Maus isst Spaghetti und zieht sich eine Nudel mit einem [z]- Laut aus dem Mund.

Die Maus schmatzt und streicht sich mit einem „mmm“ über den Bauch.

Die Maus sieht eine Fliege auf dem Teller und sagt „Ihh!“

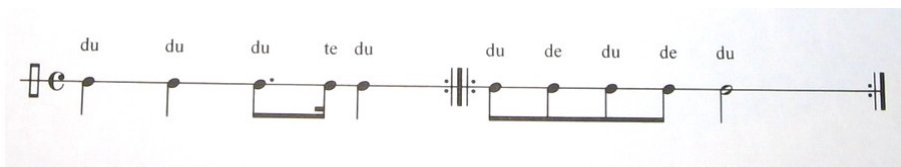
Die Maus hat alles leer gegessen und „schnauft“.

Dieses kurze Spiel eignet sich sehr gut vor dem Einsingen, denn es lockert die Artikulationswerkzeuge (verschiedene Laute), es finden erste stimmliche Experimente (hohes „Ihh“) statt, die Körpermuskulatur entspannt sich („ausschnaufen“, Bauch streicheln). Ein zusätzlicher Effekt ist, dass die Kinder großen Gefallen an diesen Spielen finden und dies ihre Gemeinschaftsfähigkeit („alle müssen das gleiche tun“) stärkt.

Die Melodiesolfèges dienen zum Einsingen und zur differenzierten Wahrnehmung der Melodiephrasen der Lieder. Die Rhythmuspattern hingegen fördern die rhythmischen Fähigkeiten und die verfeinerte Artikulation der Textphrasen.

Im Folgenden einige Beispiele zum Lied:

Rhythmuspattern:



Melodiesolfèges:

Stimme

do re mi do mi do do mi re re mi do

mi do re do mi re mi do do mi so so mi do

do re mi fa so so fa mi re do do mi so do do so mi do

do la so fa mi re fa la so fa mi

Bei diesen Übungen ließ leider immer nach kurzer Zeit die Konzentration nach und so gestaltete ich mit ihnen nur kurze Übungseinheiten von zwei bis fünf Minuten. Doch eignen sich diese Übungen sehr gut zum kontinuierlichen Aufbau der Stimmqualität und der musikalischen Fähigkeiten der Kinder (vgl. Fuchs 2003).

Damit komme ich schon zum nächsten Abschnitt meiner Arbeit, in dem ich eine abschließende Beurteilung des musikalischen Fortschrittes der Kinder der roten Gruppe vornehmen möchte.

3.4.5.2 Musikalische Fortschritte der Kinder

Auch in dieser Gruppe befanden sich wie in der grünen Gruppe sehr viele und sehr unterschiedliche Kinder, doch waren viele davon schon im Vorschulalter. Dies war auf Grund ihrer kognitiven und sozialen Fähigkeiten ausschlaggebend dafür, dass ich die ganzen Aktivitäten in der Gruppe durchführen konnte. Doch auch die Kleinen ließen sich sehr schnell von den Älteren mitreißen und vom Lied bis zum letzten Übungstermin begeistern. Mit der Zeit wurden sie bei den einzelnen Terminen selbstsicherer und machten ungezwungen bei den Rollenspielen und bei den „Aufwärmphasen“ mit. Der Erzieher und die Erzieherin unterstützten mich bei der Arbeit, indem sie manchmal unruhige Kinder ermahnten und mir mit dem CD-Player

behilflich waren. Insgesamt hat mir die Arbeit mit den Kindern in der Gruppe sehr viel Freude bereitet.

3.5 Abschließende Bemerkung

Als schöne Abrundung meiner Übungsphasen hätte ich gerne einen gut geplanten Auftritt der Kinder vor Publikum gesehen. Für eine Aufführung vor den Eltern oder den Kindern der anderen Gruppen wäre es schön gewesen, eine kleine Choreografie mit den Kindern einzuüben, bestehend aus einigen Bewegungselementen, Gruppen und Einzelgesang und im optimalen Fall einer Rhythmusgruppe mit Rasseln oder einer solchen, die auch gegebenenfalls das Klatschen übernimmt. Leider war die Organisation für mich in der kurzen Zeit mit den Kindern nicht möglich. Doch vielleicht finden die Erzieherinnen der Kita Violett noch die Zeit, mit den Kindern einige der schönen Lieder der CD „Wo ist der Floh?“ einzuüben. Denn dass sich die Kinder mit einfachen Mitteln und ohne großen Aufwand für die Musik begeistern lassen, wird sicherlich in diesem Kapitel deutlich. Die größte Schwierigkeit bei der musikalischen Frühförderung stellte für mich die große Kinderanzahl in den Gruppen dar und die dadurch bedingte Gruppenheterogenität. Doch auch diese Probleme sind vermutlich bei längerer und kontinuierlicher Arbeit mit den Kindern und bei mehr Platz für die Bewegung der Kinder zu überwinden.

Es wäre wünschenswert, dass im Kindergartenwesen in den nächsten Jahren mehr Wert auf eine adäquate musikalische Arbeit gelegt wird, die Erzieherinnen sich offen zeigen für neue Wege in der elementarpädagogischen Arbeit mit Musik und bereit sind, sich mit diesem Bereich zu befassen. Denn meine Arbeit in den Gruppen hat - so hoffe ich - gezeigt, dass sich diese „Mühen“ bezahlt machen.

4. Sprachliche Förderung der Kinder der Kita Violett

4.1 sprachliche Förderung in Bezug auf die Liedthematik

Durch die allgegenwärtige Präsenz der Schrift in unserer „literalen“ Gesellschaft, wird den Kindern schon sehr früh bewusst, dass das Erlernen der Schrift für sie von großer Bedeutung ist (vgl. Maas 1992; Röber-Siekmeyer/ Tophinke 2002, 10). Leider wird aber immer noch davon ausgegangen, dass der Lernprozess für den Schrift-erwerb für die Kinder erst mit Schuleintritt beginnt, wodurch meist das Potenzial und Interesse der Kinder an der Schriftsprache im Vorschulalter nicht bedacht wird und damit ungenutzt bleibt.

Durch die Übungen mit den didaktisch konzipierten Sprachspielen können den Kindern bereits im Kindergarten die ersten Strukturen und Regeln der Schriftsprache verständlich gemacht werden; ein zielgerichtetes Lernen wird dabei gefördert. So können die Kinder anhand der Spiele feststellen, dass die gesprochene Sprache das Ausgangsmaterial für die Schrift bildet und das damit verbundene phonologische Wissen der gesprochenen Sprachen (das „Know-how“) bei bewusstem und systematischem Umgang für die Schriftsprache genutzt werden kann (vgl. Röber 2004a, 130ff; Röber 2005, 2f). Die Kinder lernen auf spielerische Weise eine phonetisch-phonologische Analyse der Sprache vorzunehmen, setzen sich aufgrund dessen mit dem Laut-Schrift-Bezug auseinander und stellen fest, dass dieser nicht – wie leider oft im Anfangsunterricht vermittelt – im 1:1 Verhältnis steht. Denn anders als in der Schrift, sind Wörter und Buchstaben keine isolierten Elemente in der gesprochenen Sprache. Deshalb können die Sprachspiele die Kinder durch ihre Symbolhaftigkeit unterstützen, durch eine regelgeleitete und systematische Analyse der gesprochenen Sprache formale Merkmale der Schrift zu erkennen (wie z.B. grammatikalische Regelmäßigkeiten und damit orthographische Muster) und eignen sich damit ein „Intellektuelles Wissen“ über die Sprache an (vgl. Vygotski 2002, 251ff).

Denn „Schrifterwerb [...] bedeutet das Entdecken der Regularitäten, mit denen Buchstaben sowohl auf der lautlichen Ebene als auch über sie hinaus Merkmale des gesprochenen symbolisieren“ (Röber 2005, 4)

Besonders auch Kinder nichtdeutscher Herkunft benötigen Hilfe und Förderung für eine bewusst handelnde, analysierende Auseinandersetzung mit der Sprache, bei der vor allem die orthographischen und phonologischen Besonderheiten der deutschen Sprache, die sich von der jeweiligen anderen Sprache unterscheidet, intensiv berücksichtigt werden (vgl. Fuchs/ Röber/ Leibold 2005, 3). Zudem dienen die spezifischen Spiele der Wortschatzerweiterung.

Bei den Spielen zu dem Lied „Tierpolonaise“ liegt der Schwerpunkt auf dem Erkennen der phonetisch-phonologischen Merkmale, der so genannten „Langvokale“ des Deutschen. Die Kinder lernen durch eine genaue Analyse die Vokalphoneme der betonten Silbe aus den Wörtern zu isolieren und gegebenenfalls durch andere zu ersetzen. Dabei kann ihnen der visuelle Einbezug der Grapheme das Operieren mit der Sprache und eine erste Zuordnung (Wort bzw. Abbild + entsprechender Vokal) helfen.

Die richtige Identifikation und Aussprache der Vokalphoneme in der betonten Silbe kann dabei für Kinder russischer Muttersprache eine zusätzliche Herausforderung bedeuten.

Die Spiele des Liedes „Eine kleine Maus“ sind ebenso förderlich für Identifikation der vokalphonemischen Elemente, als auch zu Auseinandersetzung mit orthographischen Satzmustern. So lernen die Kinder z.B. beim verschieben der Duplosteine, dass Sätze aus unterschiedlich gewichteten Teilen bestehen („Nominalgruppen“), die je nach Reihenfolge im Satz einen unterschiedlichen Sinnzusammenhang bilden.

Gelegentliche Spielvarianten erhöhen das Interesse und die Motivation der Kinder. So kann der gleiche Lerninhalt (Arbeit mit Vokalen/Konsonanten, Satzbau) öfters mit den Kindern wiederholt werden und oder im Spiel selbst verschiedene sprachliche Aspekte hervorgehoben werden.

Im Folgenden finden sich nun die Spielanleitungen. Sie geben Aufschluss über ihren Lerninhalt und die entsprechenden Umsetzungsmöglichkeiten (mögliche Varianten sind ebenfalls darin enthalten).

4.1.1 Spielanweisungen

4.1.1.1 Die Spiele mit Eduard und Vera

Spiel 1 + 1a + 1b:

MEMORY

Ziel:

- Identifikation der unterschiedlichen „Langvokale“ des Deutschen in der betonten Silbe.

Anzahl der Spieler:

- 2-4 Spieler

Spielmaterial:

- Memorykarten (paarweise)
(die Anzahl der Karten kann variiert werden)

Spielverlauf:

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

Beispiele:

- Rose + Boote
- Biene + Briefe

Abbildung auf den Spielkarten:

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



Spielvariationen:

- Spiel 1: s. rechts
- Spiel 1a: Abbild Tier + Abbild Tier
- Spiel 1b: Abbild Tier + Abbild Vokal

Spiel 2 + 2a + 2b:

DOMINO

Ziel:

- Bildung von Wortpaaren mit gleichem Vokal in der betonten Silbe

Anzahl der Spieler:

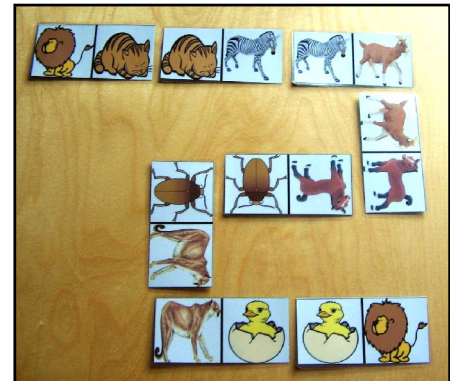
- 1-3 Spieler

Spielmaterial:

- Dominokarten
(die Anzahl der Karten kann variiert werden)

Spielverlauf:

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



Beispiele:

- Kater + A
- Lupe + Kuchen

Spielvariationen:

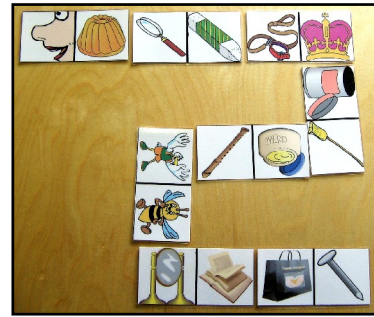
- Spiel 2: Abbild Tier + Abbild Tier
- Spiel 2a: Abbild Tier + Vokal
- Spiel 2b: Abbild allgemein + Abbild allgemein



Abbildung auf den Spielkarten:

- | | |
|---------------|----------------|
| Spiel 2 + 2a: | Spiel 2b: |
| - Löwe + Ö | - Flöte + Möwe |
| - Kater + A | - Nagel + Nase |

- Zebra + E
- Ziege + IE
- Fohlen + O
- Käfer + Ä
- Puma + U
- Küken + Ü
- Creme + Besen
- Spiegel + Biene
- Krone + Dose
- Leine + Kreide
- Kuchen + Lupe
- Bücher + Tüte



Spiel 3:

BINGO

Ziel:

- Benennen der Namen der Vokalbuchstaben

Anzahl der Spieler:

- 2 Spieler

Spielmaterial:

- Bingospielplan
- Würfel
- Spielkarten (doppelt)

Spielverlauf:

- Die Kinder würfeln nacheinander und legt die passende Spielkarte auf das Tierabbild auf dem

Spielplan (auch ankreuzen möglich).

- Wer zuerst eine Reihe diagonal, waagrecht oder quer vollständig hat, hat gewonnen.

Beispiele:

- Löwe (Ö) + Kater (A) + Zebra (E)
- Puma (U) + Fohlen (O) + Käfer (Ä)

Abbildung auf dem Spielmaterial:

Bingospielplan:

- Abbildung Tiere: Löwe, Zebra, Ziege, Fohlen, Kater, Puma, Küken, Käfer
- Würfel + Spielkarten Vokale: A, O, IE, E, Ü, U, Ä, Ö



Spiel 4 + 4a + 4b + 4c:

ANGELSPIEL

Ziel:

- Bildung von Wortpaaren mit gleichem Vokal in der betonten Silbe
- Benennen der Vokalbuchstaben

Anzahl der Spieler:

- 2-4 Spieler

Spielmaterial:

- „Aquarium“ + Angel
- Fischkarten



Spielverlauf:

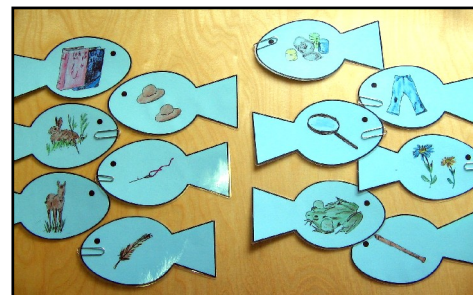
- Die Kinder ziehen nacheinander die Fischkarten.
- Am Ende des Spiels bilden die Kinder Paare aus den gezogenen Fischkarten.
- Variation: Nur spezielle Vokallaute aus dem „Aquarium“ ziehen

Spielvariation:

- Spiel 4: Abbildung Tier + Vokal
- Spiel 4a: Abbildung allgemein + Abbildung Tier
- Spiel 4b: Abbildung allgemein + Abbildung allgemein
- Spiel 4c: Abbildung allgemein + Vokal

Abbildung auf dem Spielmaterial:

- | | | |
|----------|------|------------------|
| - Meise | - EI | - Reiter, Leiter |
| - Küken | - Ü | - Hüte, Bücher |
| - Kater | - A | - Hase, Nadel |
| - Zebra | - E | - Feder, Esel |
| - Löwe | - Ö | - Flöte, Kröte |
| - Puma | - U | - Lupe, Blumen |
| - Fohlen | - O | - Dosen, Hose |
| - Ziege | - IE | - Fliege, Biene |



Spiel 5:

Karten lesen

Ziel:

- Identifikation der unterschiedlichen Vokale in der betonten Silbe

Anzahl der Spieler:

- 1-2 Spieler

Spielmaterial:

- Lesekarten
- Würfel Vokale



Spielverlauf:

- Die Kinder würfeln reihum.
- Wenn die Kinder die passenden gewürfelten Kärtchen richtig lesen, dürfen sie diese behalten.
- Gewonnen hat das Kind mit den meisten Kärtchen.
- Variation: Endungen der Wörter vertauschen

Abbildung auf den Spielkarten:

- | | | |
|---------------|-------|--------|
| - Lesekarten: | Küken | Zebra |
| | Puma | Ziege |
| | Kater | Fohlen |
| | Käfer | Löwe |

Spiel 6:

BANDOLINO

Ziel:

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

Anzahl der Spieler:

- 1-2 Spieler

Spielmaterial:

- Bandolinospielkarte

Spielverlauf:

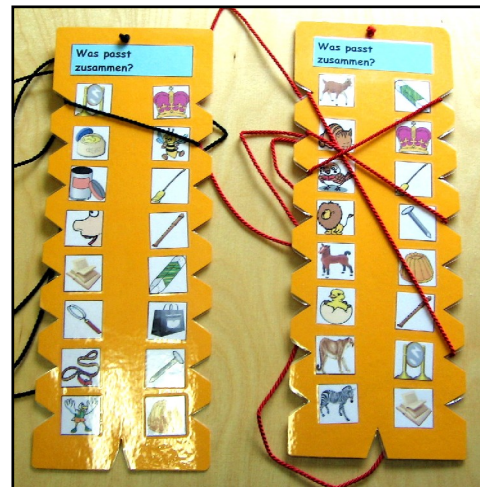
- Ein Kind findet mit Hilfe der Schnur die richtigen Pärchen auf der Bandolinospielkarte.
- Ein Mitspieler kontrolliert auf der Rückseite, ob das Kind die Schnur richtig eingefädelt hat.

Spielvariationen:

- Spiel 5: Abbild Tier + Vokal
- Spiel 6a: Abbild Tier + Abbild allgemein
- Spiel 6b: Abbild allgemein + Abbild allgemein

Abbildung auf den Spielkarten:

- IE, Ziege, Spiegel, Biene
- A, Kater, Nagel, Nase
- EI, Meise, Kreide, Leine
- Ö, Löwe, Flöte, Möwe
- O, Fohlen, Krone, Dose
- Ü, Küken, Bücher, Tüte
- U, Puma, Kuchen, Lupe
- E, Zebra, Besen, Creme



Spiel 7:

MEMORY GEZINKT

Ziel:

- Identifikation mit den Vokalen <IE>, <E> und <A>

Anzahl der Spieler:

- 2-4 Spieler



Spielmaterial:

- Memorykarten (paarweise, in Vokal A, E und IE sortiert)
(die Anzahl der Karten kann variiert werden)

Spielverlauf:

- Die Karten werden gemischt und verdeckt auf dem Tisch verteilt.
- Die Kinder dürfen immer zwei Karten aufdecken, passen sie zusammen, dürfen sie diese behalten. Schnell erkennen die Kinder, dass die Karten mit den selben Buchstaben eher zusammenpassen
- Am Ende des Spiels werden die Memorykarten entsprechend der Abbildungen zu den Vokalkarten sortiert.
- Weiterführung des Spiels: Die Kinder schieben die Memorykarten zu „verkehrten“ Vokalkarten.
(zaubern: z.B. Spiegel wird zu Spagel oder Spegel)

Abbildung auf den Spielkarten:

<A>:	<E>:	<IE>:
Gras	Kegel	Spiegel
Hase	Zebra	Stiefel
Vase	Esel	Ziege
Kater	Feder	Biene
Nagel	Besen	Wiege

Spiel 8 + 8a:

KARTEN-LEGE-SPIEL

Ziel:

- Benennen der Namen der Vokalbuchstaben
<A>, <E>, <IE>, <O>, <U>

Anzahl der Spieler:

- 2-4 Spieler



Spielmaterial:

- Spielplan
- Würfel
- Spielkarten (doppelt)

Spielverlauf:

- Die Kinder würfeln nacheinander und legen die passende Spielkarte auf den Spielplan.
- Gewonnen hat derjenige, welcher als erstes den Spielplan belegt hat.

Abbildung auf dem Spielmaterial:

Spiel 8: Kater, Zebra, Ziege, Fohlen, Puma

Spiel 8a: Optional können auch die Kärtchen von Spiel 1 verwendet werden.

Spiel 9:**TERZETT, QUARTETT****Ziel:**

- Bildung von Wortpaaren mit gleichem Vokal in der betonten Silbe

Anzahl der Spieler:

- mindestens 3 Spieler

Spielmaterial:

- Spielkarten

Spielverlauf:

- Die Karten werden einzeln in Richtung des Uhrzeigers verteilt.
- Ein Spieler fragt einen beliebigen Mitspieler nach einer Karte, die er zur Bildung eines Terzett bzw. eines Quartetts braucht
- Hat der Befragte die Karte, so muss er diese abgeben.
- Der Spieler darf weiterfragen, bis der Befragte die verlangte Karte nicht hat.
- Der Befragte darf nun in gleicher Weise fordern.



- Volle Terzette/ Quartette müssen auf dem Tisch aufgedeckt werden.
- wer am Schluss die meisten Terzette/ Quartette besitzt, hat gewonnen.

Abbildung auf dem Spielmaterial:

- Nadel, Hase, Schafe
- Esel, Regen, Feder
- Hüte, Bücher, Bügel
- Vögel, Flöte, Löwe
- Burg, Lupe, Blumen
- Noten, Hose, Dosen
- Eimer, Leiter, Kleider

4.1.1.2 Die Spiele mit Kai und Karim

Spiel 1+1a:

MEMORY

Ziel:

- Bildung von Wortpaaren mit gleichem Diphthong in der betonten Silbe

Anzahl der Spieler:

- 2-4 Spieler

Spielmaterial:

- Memorykarten (paarweise)
(die Anzahl der Karten kann variiert werden)



Spielverlauf:

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

Spielvariationen:

- Spiel 1: s. Abbildung 1
- Spiel 1a: s. Abbildung 2
(optional mit gezinkten Karten)

Beispiel:

- Eule + Feuer
- Schaufel + Traube



Abbildung auf den Spielkarten:

- <AU>: Maus, Schraube, Haus, Pflaume, Maus, Auge, Baum, Schaufel, Raupe, Pfau, Traube
- <EI>: Schwein, Seife, Geige, Kleider, Eimer, Leiter, Leine, Pfeil, Hai, Pfeife
- <EU>: Eule, Kreuz, Keule, Feuer

Spiel 2 + 2a + 2b:

DOMINO

Ziel:

- Identifikation der Diphthonge <EI>
<AU> und <EU> von Silben

Anzahl der Spieler:

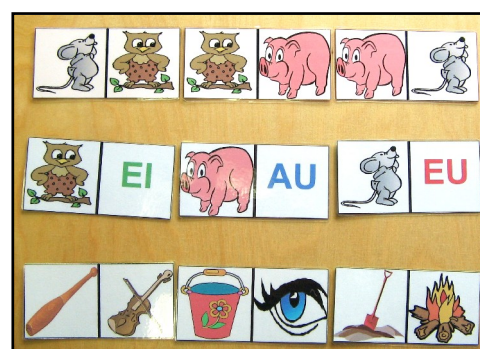
- 1-2 Spieler

Spielmaterial:

- Dominokarten

Spielverlauf:

- Die Karten werden an die Mitspieler verteilt.
- Ein Kind beginnt und legt eine Karte ab.



- Reihum dürfen die Kinder eine passende Karte ablegen.

Spielvariationen:

- Spiel 2: Abbild Tier + Abbild Tier
- Spiel 2a: Abbild Tier + Diphthong
- Spiel 2b: Abbild allgemein + Abbild allgemein

Abbildung auf den Spielkarten:

- <AU> - Maus - Auge, Schaufel
- <EU> - Eule - Keule, Feuer
- <EI> - Schwein - Geige, Eimer

Spiel 3 + 3a:

BANDOLINO

Ziel:

- Identifikation der Diphthonge von Silben

Anzahl der Spieler:

- 1-2 Spieler

Spielmaterial:

- Bandolinospielkarte

Spielverlauf:

- Ein Kind findet mit Hilfe der Schnur die richtigen Pärchen auf der Bandolinospielkarte.
- Ein Mitspieler kontrolliert auf der Rückseite, ob das Kind die Schnur richtig einfädelt.

Spielvariationen:

- Spiel 3: Diphthong + Tier
- Spiel 3a: Abbild allgemein + Abbild allgemein

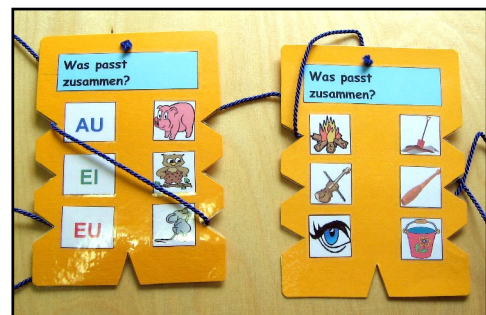


Abbildung auf den Spielkarten:

- <AU>: Maus, Auge, Schaufel
- <EI>: Schwein, Geige, Eimer
- <EU>: Eule, Feuer, Keule

Spiel 4:

DUPLO-LEGE-SPIEL

Ziel:

- Bildung verschiedener Satzmuster

Anzahl der Spieler:

- 1-2 Spieler



Spielmaterial:

- Duplosteine
- Würfel
- Legekärtchen (Anzahl kann variieren)

Spielverlauf:

- Ein Kind würfelt und findet den farblich passenden Duplostein. Dieser liegt nun am Anfang des Satzes.
- Reihum wird gewürfelt. Das Kind, welches als erstes einen Satz richtig mit den Duplosteinen gelegt hat, hat gewonnen.
- Variante: Die Kinder müssen abwechselnd einen Fragesatz und einen Antwortsatz bilden.

Abbildung auf den Spielkarten:

Roter Duplostein: Gelber Duplostein: Blauer Duplostein:

Ich	gehe	in den Kindergarten
die Maus	kaufte sich	ein Haus
Kai	fegt	das Haus
Karim	geht	in dein Haus
Simone	darf	in deine Höhle



Mama	mag	ein Buch
du	spielst/t	ein Ball
	darf nicht	Auto / Eis
		in das Bett

Spiel 5:

ANGELSPIEL

Ziel:

- Benennen der Diphthonge und Bildung verschiedener Wortpaare mit gleichem Diphthong in der betonten Silbe

Anzahl der Spieler:

- 2-4 Spieler

Spielmaterial:

- „Aquarium“ + Angel
- Fischkarten

Spielverlauf:

- Die Kinder ziehen nacheinander die Fischkarten.
- Am Ende des Spiels bilden die Kinder Paare aus den gezogenen Fischkarten.
- Variation: Nur spezielle Vokallaute aus dem „Aquarium“ ziehen

Spielvariation:

- Spiel 5: Abbildung Tier + Vokal
- Spiel 5a: Abbildung allgemein + Abbildung Tier
- Spiel 5b: Abbildung allgemein + Abbildung allgemein
- Spiel 5c: Abbildung allgemein + Vokal

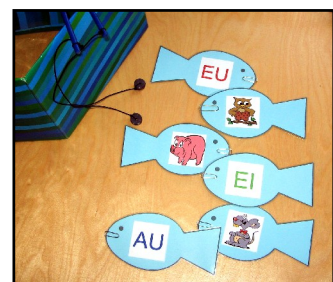


Abbildung auf dem Spielmaterial:

- AU: Maus, Schraube, Haus, Pflaume, Maus, Auge, Baum, Schaufel, Raupe, Pfau, Traube
- EI: Schwein, Seife, Geige, Kleider, Eimer, Leiter, Leine, Pfeil, Hai, Pfeife
- EU: Eule, Kreuz, Keule, Feuer



Spiel 6:

KARTEN-LEGE-SPIEL

Ziel:

- Identifikation der Diphthonge von Silben
<EI>, <AU> und <EU>

Anzahl der Spieler:

- 2-4 Spieler

Spielmaterial:

- Spielplan
- Würfel
- Spielkarten (doppelt)



Spielverlauf:

- Die Kinder würfeln nacheinander und legen die passende Spielkarte entsprechend dem gewürfelten Schriftbild auf den Spielplan.
- Ist der Diphthong auf dem Spielplan bereits belegt, muss ausgesetzt werden.
- Gewonnen hat derjenige, welcher als erstes den Spielplan belegt hat.

Abbildung auf dem Spielmaterial:

Spielplan: <AU> <EU> <EI>

Spielkarten: Maus Eule
 Schwein Auge
 Geige Feuer
 Schaufel Eimer
 Keule

Spiel 7:

QUARTETT / TERZETT

Ziel:

- Bildung von Wortpaaren mit gleichem Vokal in der betonten Silbe

Anzahl der Spieler:

- 2-4 Spieler

Spielmaterial:

- Spielkarten

**Spielverlauf:**

- Die Karten werden einzeln in Richtung des Uhrzeigers verteilt.
- Ein Spieler fragt einen beliebigen Mitspieler nach einer Karte, die er zur Bildung eines Terzett bzw. eines Quartetts braucht
- Hat der Befragte die Karte, so muss er diese abgeben.
- Der Spieler darf weiterfragen, bis der Befragte die verlangte Karte nicht hat.
- Der Befragte darf nun in gleicher Weise fordern.
- Volle Terzette/ Quartette müssen auf dem Tisch aufgedeckt werden.
- wer am Schluss die meisten Terzette/ Quartette besitzt, hat gewonnen.

Spielvariation:

- Spiel 7: als Terzett (optional mit gezinkten Karten)
- Spiel 7a: als Quartett (optional mit gezinkten Karten)

Abbildung auf dem Spielmaterial:

- Geige Eimer Schwein Pfeil
- Keule Kreuz Eule Feuer
- Traube Raupe Auge Maus

4.2 Phonetisch-phonologischer Vergleich der russischen mit der deutschen Sprache

In diesem Abschnitt möchte ich die russischen Sprachstrukturen mit denen der deutschen vergleichen und dabei besonders die prosodischen und phonologischen Aspekte der beiden Sprachen berücksichtigen. Ich werde zu Beginn einen kurzen Überblick über die russische Sprache liefern, sowie deren Sprachabstammung und Sprachverwandtschaften erläutern, da mir dies für einen tiefgründigeren Vergleich der phonologischen Eigenschaften beider Sprachen wichtig erscheint. Dabei werde ich in einem Teilkapitel auch das russische Vokalsystem näher betrachten, denn dieses erscheint mir als häufige Fehlerquelle beim Erwerb der deutschen Schriftsprache von russischen Erstsprachlern. Deshalb habe ich ebenfalls die Segmentierung der Vokalphoneme mit den russischen Kindern Eduard und Vera im Kindergarten speziell sprachlich gefördert.

4.2.1 Allgemeine Betrachtung der russischen Sprache

Die *russische Sprache*⁴² zählt zum *slawischen Sprachstamm*. Dieser kann in die Teilbereiche *West-, Ost- und Südslawisch* unterteilt werden, wobei die russische Sprache bis zum 14. Jh. dem *Altostslawischen* zuzuordnen ist. Neben dem Russischen zählen Weißrussisch und Ukrainisch zu dem ostslawischen Zweig. Das Slawische wird den großen Sprachfamilien *indoeuropäischer* und *indogermanischer Sprachen* zugeordnet, zu welcher auch der germanische Sprachstamm - auf welchen die deutsche Sprache zurückzuführen ist – zählt.

Aus dem 10. Jh sind erste schriftliche Zeugnisse der russischen Sprache erhalten. Als Literatursprache wurde damals das *Altkirchenslawische* (auch albulgarisch oder altslawisch) verwendet. Im Laufe der Zeit wich die gesprochene *altrussische Sprache* auf phonologischer und morphologischer Ebene immer mehr von der bis ins 17. Jh. verwendeten Literatursprache des *Altkirchenslawischen* ab. Erst in der Regierungszeit Peters des Großen im 18. Jh. wurde, im Zuge der „Europäisierung Russlands“ das russische Schriftsystem reformiert⁴³. Es entwickelte sich eine Schriftsprache, die

⁴² früher auch *Großrussisch* genannt

⁴³ Das erste Buch in der neuen russischen Schrift wurde 1708 gedruckt (vgl. Encarta plus 2002)

von dem Altkirchenslawischen, der gebrauchten Umgangssprache und den entliehenen westlichen Sprachelementen geprägt war. Durch das Werk Aleksandr Puschkins entwickelte sich Anfang des 19. Jh. eine Literatursprache, welche im weiteren Verlauf als Norm der russischen Schriftsprache galt. Sie erreichte Ende des 19 Jhs. ihren gegenwärtigen Entwicklungsstand.

Die russische Sprache wird von ca. 170 Millionen Menschen als Erstsprache gesprochen und ist damit in der slawischen Sprachfamilie die Sprache mit den meisten Sprechern. Zusammen mit den Menschen, welche russisch als zweite Sprache sprechen, werden weltweit etwa 300 Millionen Russischsprecher gezählt. Die russische Sprache ist eine der fünf offiziellen Sprachen der GUS („Gemeinschaft Unabhängiger Staaten“) und zugleich eine verbreitete Sprache für Wissenschaft, Kunst und Technik.

Russisch ist in drei Dialektgruppen zu gliedern: *Nordrussisch*, *Südrussisch* und *Mittelrussisch*. Die russische Standardsprache (das Hochrussisch) und die Amtssprache auf dem Territorium der ehemaligen UdSSR ist auf die mittlrussischen Mundarten der Gegend um Moskau zurückzuführen (vgl. Encarta plus 2002).

4.2.2 Das Alphabet

Majuskel	Minuskel	Name	Transliteration	Majuskel	Minuskel	Name	Transliteration	Majuskel	Minuskel	Name	Transliteration
А	а	a	a	К	к	ka	k	Х	х	cha	h
Б	б	be	b	Л	л	el	l	Ц	ц	ze	c
В	в	we	v	М	м	em	m	Ч	ч	tsche	č
Г	г	ge	g	Н	н	en	n	Ш	ш	scha	š
Д	д	de	d	О	о	o	o	Щ	щ	schtscha	šč
Е	е	je	e	П	п	pe	p	Ъ	ъ	twjordyj snak	"
Ё	ё	jo	ë	Р	р	er	r	Ы	ы	jery	y
Ж	ж	sche	ž	С	с	es	s	Ь	ь	mjagkij snak	'
З	з	se	z	Т	т	te	t	Э	э	e oborotnoje	é
И	и	i	i	У	у	u	u	Ю	ю	ju	ju
Й	й	i kratkoje	j	Ф	ф	ef	f	Я	я	ja	ja

Die russische Sprache ist mit dem russischen Alphabet verknüpft, welches der *kyrillischen Schrift* entstammt⁴⁴.

Es besteht seit der letzten Rechtschreibreform 1918 aus 33 Buchstaben⁴⁵, welche für die graphemische Wiedergabe der in etwa 42 bedeutungsunterscheidenden

⁴⁴ zur Geschichte der russischen Schriftsprache s. vorheriger Abschnitt

Einzellaute, die *Phoneme*, verwendet werden: davon 10 Buchstaben zur Wiedergabe von Vokalen und 23 Buchstaben zur Wiedergabe von Konsonanten. Der Zahl der Phoneme des russischen Alphabets als solchem ist jedoch nicht genau festlegbar, da es zwei *Grapheme* <Ы> gibt, welche als Indikatoren für Härte und Weichheit vorangestellter Konsonanten dienen. Eine weitere Besonderheit der russischen Sprache hat der Laut [j] inne: er tritt mit einigen Vokalphonemen in Verbindung und bildet die sogenannten *jotierenden Vokale* (s. auch Abschnitt 4.2.3).

Außerdem werden, ebenso wie in der deutschen Sprache, im Russischen Phoneme durch Zeichenkombinationen wiedergegeben, z.B. bei <sch> [ʃ] , <pf> [pf] und <eu> [ʲɔy] (vgl. ebd.).

4.2.3 Phonetik und Phonologie

Die genaue Zahl der Phoneme der russischen Standardsprache ist wie bereits erwähnt nicht genau festgelegt. Sie besteht aus sechs festgelegten *Vokalphonemen* [a,e,i,o,u,ə] inbegriffen des *Indikators* <Ы> der die etwa 31 bis 37 Konsonantenphonemen als weiche oder harte Laute unterteilt. Die Dominanz der Konsonantenphoneme gegenüber den Vokalphonemen im Russischen erklärt sich aus dieser Besonderheit slawischer Sprachen, in denen Konsonanten weich (palatal) als auch hart oder glottal gesprochen werden können. Ebenso gibt es im Russischen fakultative Varianten, deren artikulatorische Unterschiede gering sind (die sogenannten *Allophone*). So haben einige russische Dialekte einen spezifischen Phonembestand, der sich aus der variierenden Artikulation der Konsonanten erklären lässt. Die Aussprache vieler Konsonanten der russischen Sprache wird zudem durch andere, nachfolgende Konsonanten bestimmt und durch die Stellung im Wort⁴⁶. Generell werden die Phoneme im Russischen weniger druckstark (*fortis*) und mit weniger Muskelaktivität produziert als im Deutschen.

Die russische Sprache weist damit durch den Einsatz des Indikators <Ы> eine durch Schreibung festgelegte Unterscheidung der Lautartikulation auf. Dies gibt es in der deutschen Sprache nicht: Lautartikulatorische Varianten sind im Deutschen

⁴⁵ das deutsche Alphabet besteht aus 30 Buchstaben

⁴⁶ Sonore Konsonanten werden stimmlos gesprochen, wenn sie einem anderen stimmlosen Konsonanten vorangehen und wenn sie am Wortende stehen.

ausschließlich auf dialektal („gerolltes“ [r] im bayrischen und hessischen Dialekt) oder koartikulatorische Gegebenheiten (vergleiche ['miç] und ['max]) zurückzuführen und hängen von der Stellung im Wort ab. Auch besteht im Vergleich zur russischen Sprache das deutsche *Phoneminventar* nur aus 36 kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten (vgl. Maas 1992, 218 ff).

Im folgenden werde ich nun näher auf die Vokalphoneme der russischen Sprache eingehen und sie in Bezug zur deutschen phonologischen Struktur setzen.

4.2.3.1 Analyse des Vokalsystems

Im Vergleich zu den 18 Vokalphonemen im Deutschen - 15 *Monophthonge* [a,ɑ,e,ø,ɛ,ɛi,œ,i,ɪ,y,ʏ,ɔ,o,u,ʊ] und drei *Diphthonge* [au,ɔy,ai] - weist die russische Sprache mit den sechs festgelegten Vokalphonemen (<a> [a] , <ɐ> [ɛ] , <и> [i] , <o> [o] , <y> [u] und <ы>⁴⁸) sehr viel weniger eigenständige Vokalphoneme auf. Diese können jedoch durch flexible Betonungsmuster sehr variieren. Eine Besonderheit stellen die so genannten *jotierenden Formen* der Laute dar (s. oben). Sie bilden vier eigenständige Vokalbuchstaben.

So stehen zehn Grapheme der russischen Schriftsprache für sechs Vokalphoneme:

Monothonge:	а [ʔa]	э [ɛ]	и [i]	о [o]	у [u]	ы
Jotierte Vokale:	я [ja]	е [jɛ]		ё [jo]	ю [ju]	

Im Deutschen werden zwischen zwei Vokaltypen unterschieden: den *Kurzvokalen* [a,ɛ,ɪ,ɔ,ʏ,œ,ʊ] und den *Langvokalen* [ɑ,ɛː,iː,eː,oː,uː] , wobei die Kurzvokale als unge-spannte Vokale und die Langvokale als gespannte Vokale, je nach Intensität des Einsatzes der Artikulationswerkzeuge bezeichnet werden. Phonologisch

⁴⁷ Die so genannten „Schwalaute“ [ə] und [ɐ] gehören zwar zum Lautinventar, werden aber nicht dem Phonemsystem zugerechnet.

⁴⁸ Er wird glottal als [ɣ] gesprochen.

unterscheiden sich die beiden Vokaltypen in zwei Aspekten: der Artikulationsdauer (*Quantität*) und der Artikulationsart (*Qualität*) z.B. beim Minimalpaar <Rate> und <Ratte>. Unterschiedliche Silbentypen und Silbenanschlusstypen entscheiden über die beiden Aspekte der Vokaltypen⁴⁹. In der deutschen Sprache kann die *Koartikulation* bestimmter Laute über das darauffolgende Konsonantenphonem bestimmen (z.B. im Minimalpaar „mich“ [ˈmiç] und „mach!“ [ˈmax]).

Im Russischen zeigen die Grapheme der Vokale in der Schrift an, ob es sich bei dem vorangehenden Konsonanten um einen *druckstarken* oder *druckschwachen* (*palatalisierten*) *Laut* (so bei <я>) handelt. So können russische Vokalphoneme ebenfalls in zwei Gruppen unterteilt werden: in die Vokale nach harten Konsonanten < а, э, о, у, ы > und in die Vokale nach weichen Konsonanten < я, е, ё, ю, и >.

In der russischen Sprache gibt es generell keine, wie im Deutschen gebräuchliche, Unterteilung in Lang- und Kurzvokale. Die Betonung der Vokale, die im Deutschen vorwiegend durch *dynamische Hervorhebung* geschieht, sollte im Russischen vermieden werden, außer sie ist intonatorisch bedingt (Noll; Wenk 2003, 12f)

Es gelten für die Aussprache der Vokale in den Silben im Russischen folgende Regeln:

(1) Vokale in betonten Silben (S[˘]):

sie bilden den relativ längsten Vokal des Wortes und werden immer ihrem Schriftbild entsprechend ausgesprochen.

(2) Vokale in unbetonten Silben (S[°]):

Die Vokale der unbetonten Silben werden im Russischen kurz gesprochen. Auf Grund der unbetonten Silbe⁵⁰ gelten diese Vokale im Russischen wie im Deutschen als reduziert (im Deutschen [ɐ] und [ə], im Russischen [ɪ] und [ə]).

Der unbetonte reduzierte Vokal wird zudem in zwei unterschiedliche Reduktionsstufen gegliedert und weist sowohl quantitative als auch - weniger häufig - qualitative Unterschiede auf (vgl. ebd, 13).

⁴⁹ Im Deutschen lassen sich vier Wortgruppen anhand ihrer Silbenstruktur unterscheiden.

⁵⁰ Bei der russischen Wortbetonung wird der betonte Vokal besonders druckstark ausgesprochen, was zur Reduktion des unbetonten Vokals führt.

Ebenso findet sich im Russischen, ähnlich wie im Deutschen bei den Diphthongen z.B. bei [ai,au,ɔy], eine *gleitende Artikulation* wieder. Diese verändert die Klangfarbe als auch die Qualität des Vokals während seiner Wiedergabe.

Zum Schluss dieses Abschnitts ist noch zu erwähnen, dass es im Russischen *fakultativ* ist, den *Anfangsrand mit einem Konsonantenphonem* zu besetzen und somit das Wort häufig mit einem Vokalphonem in der ersten Silbe beginnt. Da die Phoneme im Russischen, wie bereits erwähnt, weniger artikulatorische Intensität aufweisen, werden die Vokale auf Grund des leisen Einsatzes (durch eine kurze Aspiration erreicht) nicht wie im Deutschen mit dem *Glottisverschluss* gebildet.

4.2.4 Prosodische Merkmale der russischen Sprache

4.2.4.1 Prosodische Merkmale des Satzes

Sowohl in der russischen als auch in der deutschen Sprache haben die *prosodischen Merkmale* eine entscheidende Funktion bei *Sprechhandlungen*. Die *Satzmelodie* - zu der ebenfalls das *Sprechtempo* und die *Stimmfärbung* beitragen - und die *Intonation* dienen in erster Linie der *kommunikativen Komponente* der Sprache, denn sie geben Aufschluss über die *Intention des Satzes* (z.B. Unterscheidung zwischen Aussage- und Fragesatz).

Intonationsaussagen der russischen und der deutschen Sprache beziehen sich ausschließlich auf die Ebene des Satzes, da es sich bei beiden Sprachen um *nicht-tonale Sprachen* handelt und die *Sprechtonlage* nicht über die Bedeutung der Wörter entscheidet⁵¹.

Bei der Intonation können zwei Arten unterschieden werden: innerhalb und am Ende eines Satzes kann die *Sprechtonlage* entweder gehoben oder gesenkt werden. Im Russischen gibt es dafür *sieben unterschiedliche Intonationskonstruktionen* (genannt als ИК-1 bis ИК-7).

Der *Intonationsverlauf* der Sätze ist im Russischen meist stärker ausgeprägt und weniger dem Sprachrhythmus folgend als im Deutschen. Desgleichen ist es häufig

⁵¹ Dagegen ändert in tonalen Sprachen (z.B. Japanisch) die Sprechtonlage den Sinn der Wörter.

der Fall, dass in der russischen Sprache die *Hauptbetonung* des Satzes an anderer Stelle liegt als im Deutschen.

4.2.4.2 Wortbetonung

Die Betonung dient in erster Linie zur Hervorhebung von Silben innerhalb eines Wortes (*Wortakzent*) und trägt damit zur *phonetischen und semantischen Verständigung* der Wörter bei. Die Wortbetonung beider Sprachen wird als *frei* betrachtet⁵², da „die Betonung in bezug auf den Wortanfang oder das Wortende auf einer beliebigen Silbe liegen kann“ (vgl. Noll; Wenk 2003, 11f), doch ist diese für die jeweilige Form des Wortes festgelegt (z.B. <ábegeben> <gében>).

Eine Verschiedenheit der russischen Sprache im Vergleich zur deutschen Sprache besteht darin, dass ihre Betonung nicht auf der ersten Stammsilbe, wie im Deutschen meist der Fall, sondern auf der letzten oder zweitletzten Silbe liegt (vgl. Noll; Wenk 2003, S.15 ff, Röber-Siekmeyer 2004).

Besonders auffällig ist die unterschiedliche Betonung der deutschen und russischen Sprache bezüglich der *Komposita*: im Deutschen ist bei Komposita unter dem Einfluss des deutschen Worhythmus häufig nur die erste Silbe betont (z.B. „Báhnhof“ – „Háuptbahnhof“). Diese Betonungsvorlagen des Sprechrhythmus gibt es in der russischen Sprache nicht. Im Russischen können in einem Kompositum mehrere Silben betont werden: die Hauptbetonung liegt dabei, in Entlehnung aus dem Französischen, meist auf der letzten Silbe (z.B. russ: <ледоко́л> dt.: <Éisbrecher>).

Im Russischen kommt - im Gegensatz zum Deutschen - zusätzlich die Komponente der *Beweglichkeit* der Betonung hinzu, so kann die Betonung eines Wortes Aufschluss über seine grammatikalische und lexikalische Funktion (z.B. <любы́те> „Liebt!“ *Imperativ* – <любы́те> „sie lieben“ *Indikativ*) geben. Vor allem tendieren ein- und zweisilbige Wörter zu einer beweglichen Betonung. Unter der beweglichen Betonung wird der „Wechsel der Betonung zwischen dem Flexionsstamm und der Endung“ (Noll/ Wenk 2003, 17) verstanden. Sie dient laut Noll/ Wenk der Gegenüberstellung von Singular und Plural [...] sowie zur Vermeidung von Homophonen“ (ebd. 17). Vor allem in der Sprache *häufig vorkommende* und *althergebrachte Wörter* - z.B. Verben der Fortbewegung, Wörter für Körperteile und Natur oder häufig Wörter in Redewendungen – sind durch Beweglichkeit der Betonung

⁵² Im Polnischen z.B. immer auf eine bestimmte Silbe des Wortes gelegt.

gekennzeichnet: z.B. <о́блака> („der Wolke“, *Genitiv Singular*) – <облака́> („die Wolken“, *Nominativ Plural*). Im Deutschen wird die letzte Silbe des Wortes nie betont, weshalb die Betonung bis auf wenige Ausnahmen (z.B. <Káktus> <Kaktéén>) als *unbeweglich* gilt.

Ebenso wie im Deutschen kommen auch im Russischen (doch um einiges zahlreicher) *Homographe*⁵³ vor, die mit unterschiedlicher Silbenbetonung oder in unterschiedlichem Zusammenhang eine lexikalische oder grammatikalische Bedeutungsänderung erfahren, z.B. <замо́к> Türschloss – <за́мок> Schlossgebäude oder <мука́> „Mehl“ – <му́ка> „Qual“ oder <я плачу́> „ich bezahle“ <я пла́чу> „ich weine“ (vgl. Noll; Wenk 2003, 22).

Ein weiteres phonetisches Merkmal der russischen Sprache bilden die gleichgeschriebenen und zusätzlich gleichbedeutenden Wörter, die als *Betonungsvarianten* gelten, wobei diese entweder zur *Feinbestimmung bestimmter Eigenschaften* (1), als *stilistisches Mittel* (2) oder zur *Abgrenzung der Standardsprache vom Dialekt* (3) dienen:

- (1) характе́рный (charakteristisch, kennzeichnend) – характе́рный (charaktervoll, jähzornig)
- (2) де́вица (die Jungfrau) - деви́ца (das Mädchen, die Unverheiratete)
- (3) петля́ - পে́тля (die Schlinge *od.* die Masche)

Abgesehen von den Wörtern im Russischen, bei denen ein Betonungswechsel auftreten kann, zeichnen sich viele Wörter durch einen *fixierten Wortakzent* aus, der sich vor allem an die Morphemstruktur des Wortes - häufig in der Wortmitte - bindet: z.B. bei рабо́тать „arbeiten“ ; рабо́тал „ich arbeitete“ – рабо́тай „Arbeite!“ (vgl. Noll; Wenk 2003, 15f).

Zusammenfassend lässt sich über die russische Sprachstruktur aussagen, dass auf die Betonung mehrere phonologische Komponenten Einfluss haben: u.a. die Silben- und Wortstruktur und eine reihenbildende Komponente: der Satzrhythmus (vgl. ebd. 30).

⁵³ gleichgeschriebene Wörter mit unterschiedlichem Bedeutungsinhalt

Im folgenden Abschnitt möchte ich nun auf die aus den Besonderheiten der Sprachstruktur möglicherweise resultierenden Schwierigkeiten im deutschen Schriftspracherwerb bei Kindern russischer Erstsprache (s. Vera und Eduard) eingehen.

4.2.4.3 *Mögliche Fehlerquellen der Migrantenkinder russischer Erstsprache beim deutschen Schriftspracherwerb*

Ursache für eine häufig falsche Wiedergabe der phonetischen Einheiten einer fremden Sprache unkundigen Kindes bildet die kanalisierte Wahrnehmung der lautlichen und phonemischen Struktur der unbekannt Sprache. Der Zweitsprachler wendet als Folge der kanalisierten Wahrnehmung und einer unzureichenden Kenntnis der prosodischen Struktur der Sprache, eine unkorrekt artikulierte Aussprache an. Da die mündliche Sprache und damit verbunden die Aussprache das „Ausgangsmaterial“ für den Erwerb der Schriftsprache darstellt, können schon sehr früh im Erwerbsprozess der deutschen Sprache erste fehlerhafte Sprach- und Schriftsprachstrukturen bei Kindern russischer Muttersprache auftreten.

Fehlerquellen beim Erlernen der deutschen Schriftsprache stellen für russische Spracherlerner die Vokalismen des Deutschen und die meist unterschiedlichen prosodischen und grammatikalischen Satz- und Wortmuster dar.

In der russischen Sprache kommen, wie bereits erwähnt, einige Vokalphoneme im Unterschied zum Deutschen nicht vor, wie [æ,ø,y]. Diese Vokallaute können von den russischen Kindern nicht immer richtig wahrgenommen werden, was zu einer falschen Wiedergabe führt: Die Kinder ersetzen (kanalisieren) die unbekannt Vokale durch ihnen vertraute Laute ihrer Muttersprache. Vor allem die differenzierte korrekte Aussprache von sogenannten Lang- und Kurzvokalen wird ihnen zu Beginn nicht gelingen, da es diese Unterscheidung im Russischen bekanntlich nicht gibt.

Beispiele aus meiner Arbeit mit den russischen Kindern bezüglich der Aussprache der Kinder:

<Katter> [ka.'tɛr]	an Stelle von	<Kater> ['kɑ:tɛ]
<Sebra> [zɛ.'brɑ]	an Stelle von	<Zebra> ['tsɛ:brɑ]

Dabei auffällig war, dass die Kinder häufig die zweisilbigen Wörter auf ihrer zweiten Silbe betonten und nicht wie im Deutschen üblich auf der ersten Silbe. Durch die

Betonung auf der zweiten Silbe, wurde der im deutschen reduzierte Vokal (meist die Schwa-laute [ə] und [ɐ]) von den Kindern ähnlich der Kurzvokale im Deutschen ausgesprochen. Auch wurden die Konsonanten weniger fortis (druckstark) von ihnen artikuliert, was auf eine weitere Entlehnung der russischen Sprache hindeutet.

Dass die russische Satzstruktur erhebliche Unterschiede zu den deutschen Satzmustern aufweist, wird anhand des Liedtextes von „Tierpolonaise“ noch einmal besonders veranschaulicht:

Deutscher Liedtext	Wörtliche Übersetzung der russischen Satzstruktur bezüglich des deutschen Liedtextes
A-a-a, da ist ein Kater,	a-a-a, hier Kater
Der Kater kommt heran.	Kater herankommt
Wir-wir-wir tanzen Polonaise,	wir Polonaise tanzen
Und-und-und der Kater, der fängt an.	Kater anfängt

Auffallend ist auch bei diesem kurzen Liedtext, dass im Russischen die Verknüpfung einzelner Wortgruppen nicht so streng gehalten wird: das Subjekt muss nicht notwendigerweise unmittelbar vor oder nach dem Prädikat stehen, so kann – anders als im Deutschen - die Wortfolge im Satz stark variieren, ohne die Semantik des Satzes zu verändern. Auch kennt die russische Sprache weder bestimmte noch unbestimmte Artikel, da bereits durch das Merkmal ausgeprägter Flexion der russischen Sprache Kasus, Genus und Numerus durch Suffixe angegeben werden (vgl. Kirschbaum; Kretschmar 1987, 6 ff).

Auch die Kinder der Sprachförderung „verdrehten“ bei Gesprächen häufig die Satzstruktur der deutschen Sprache oder setzten die Hauptbetonung des Satzes an falscher Stelle. Die richtige Reihenfolge der Satzmuster einzuhalten fiel ihnen jedoch mit Hilfe der Spiele (vgl. Duplo-Lege-Spiel - Spielanweisungen Abschnitt 4.3.2) nicht schwer, vermutlich da sie bei der Spieldurchführung eine genauere Betrachtung der deutschen Satzstruktur vornehmen mussten.

4.3 Empirischer Teil:

Auswertung der Sprachförderung mit den Kindern

4.3.1 Lautschrift der häufig vorkommenden Begriffe und Grapheme

Zur besseren Verständigung der Transkriptionen und damit der Auswertungsergebnisse möchte ich vorab die prosodischen und phonologischen Merkmale einiger häufig vorkommender Begriffe und Grapheme mit Hilfe der Lautschrift (IPA) verdeutlichen:

<Kater>	[ˈkɑ:tə]	<a>	[ʔɑ:]
<Zebra>	[ˈtse:bra]	<e>	[ʔe:]
<Ziege>	[ˈtʃi:gə]	<ie>	[ʔi:]
<Fohlen>	[ˈfo:lɪn]	<o>	[ʔo:]
<Puma>	[ˈpu:ma]	<u>	[ʔu:]
<Löwe>	[ˈlø:və]	<ö>	[ʔø:]
<Küken>	[ˈky:kɪn]	<ü>	[y:]
<Maus>	[maʊs]	<au>	[ʔaʊ]
<Feuer>	[ˈfɔy.ɐ]	<eu>	[ʔɔy]
<Geige>	[ˈgɑi:gə]	<ei>	[ʔaɪ]

4.3.2 Die Arbeit mit Vera

Vera, das Mädchen russischer Herkunft, war mit ihren vier Jahren mit Abstand das jüngste Kind meiner Sprachförderung. Mir fiel schon bei unserem ersten Termin auf, wie aufgeweckt und wissbegierig sie ist und so verflüchtigten sich schnell meine anfänglichen Bedenken bezüglich ihres Alters. In ihrer Familie wird ausschließlich russisch gesprochen, vielleicht sprach sie deshalb sehr laut und deutlich und bemühte sich dabei, meinen Tonfall beim Sprechen der Wörter nachzuahmen. Dies gelang ihr jedoch nicht immer auf Anhieb: beim Sprechen betonte sie häufig die im Deutschen reduzierte zweite Silbe S° in gleicher Weise wie die erste Silbe S´ der Wörter, so dass ihr die korrekte Aussprache der Schwa-Laute [ə] und [ɐ] nicht gelang. Doch waren ihr einige der prosodischen und phonologischen Unterschiede der russischen

und deutschen Sprache durchaus schon bewusst. Das fiel mir auf, als sie beim gemeinsamen Spiel mit Eduard diesen korrigierte, weil er <Zebra> „falsch“ aussprach⁵⁴. Nach einigem Üben mit den vorgegebenen Wörtern (ich sprach ihr die Wörter vor und betonte dabei die Vokale der ersten Silbe besonders) gelang ihr die „deutsche Betonung“ der Wörter.

Beim Sprechen vertauschte Vera öfters die Wörter und Satzglieder. Auch verband sie beim Reden die Substantive manchmal mit dem falschen Artikel oder benutzte diese gar nicht. Die grammatikalischen Schwierigkeiten konnten auf Grund der knappen Zeit nur am Rande angegangen werden, doch zeichneten sich im Verlauf der Sprachförderung auch in diesem Bereich Verbesserungen ab.

Im Folgenden werde ich anhand einiger Abschnitte der Transkriptionen⁵⁵ eine detailliertere Auswertung der Sprachförderung bei Vera vornehmen:

Erster Termin:

Der erste Termin diente zur Analyse von Veras Sprachkenntnissen. Um festzustellen, in welchen Bereichen an Veras sprachlichen Fähigkeiten gearbeitet werden musste und zum Kennenlernen des Kindes, spielten wir zuerst ein – bereits auf die sprachliche Förderung ausgerichtetes – Memory (s. Spielanweisungen Abschnitt 4.3.2 Spiel 1⁵⁶).

Zu Beginn sollte Vera die Abbildungen auf den Kärtchen benennen. Dies machte ihr keine größeren Probleme, nur bei den Begriffen <Rabe>, <Tuben> und <Boote> musste ich ihr helfen. Dann spielten wir das Memoryspiel mit dem sich Vera schnell begeistern ließ. Im Anschluss sprachen wir noch einmal die Kärtchen durch. Sie sollte nun versuchen, Paare mit gleichem Vokalphonem in der betonten Silbe zu finden. Dabei musste sie speziell auf die Aussprache der Wörter achten.

Ich	Vera	Bemerkungen
Oh, du hast gewonnen. Jetzt nehme ich immer ein Kärtchen von den Pärchen weg. Sag´ mir doch noch einmal	<Blume>, <Biene>... Was ist das?	Vera benennt die restlichen Bildchen auf den Karten. Sie erkennt nicht jedes Bild sofort.

⁵⁴ später erfuhr ich, dass das russische Wort für <Zebra> [ze.'bra] lautet.

⁵⁵ Die Transkriptionen befinden sich in kompletter Ausführung im Anhang.

⁵⁶ Alle anderen Spielerklärungen sind ebenfalls unter dem Abschnitt 4.3.2 zu finden.

was da drauf ist.		
<Boote>	Ja, <Boote>! Weiß ich doch schon!	Vera grinst.
Man kann von den Kärtchen wieder zwei Pärchen bilden. <Biene> und...	Die Biene macht Honig.	
Ja, zu was für einem Kärtchen hier passt <Biene>?	Hm...das weiß ich nicht.	Vera ist ratlos.
Passt <Biene> zu <Nase>?	Nein!	
Ich zeige es dir. <Biene> passt zu <Briefe>. Du musst ganz genau hinhören. Zu was passt <Nase>?	Hm, das weiß ich nicht. <Nase> und <Rose>.	

Abschnitt aus dem Protokoll von 07.12.05

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Vera den Wörtern vor allem eine sinnliche Bedeutung zukommen ließ („Die Biene macht Honig“). Dies ist sehr natürlich, wenn sich Kinder mit Begriffen auseinandersetzen.

Auch im weiteren Verlauf des Spieles wurde deutlich, dass Vera zwischen den Wörtern eine semantische Verknüpfung zu finden versuchte: Vermutlich legte sie <Nase> zu <Rose>, weil „die Nase die Blume riechen“ kann. Eine Begründung ihrer Zuordnung gab sie jedoch nicht an.

Zu Ende des Spieles ordnete sie die Kärtchen einander willkürlich zu. Ich merkte, dass ich vor allem mit Vera üben musste „gezielter auf die Wörter zu hören“ um dadurch mit Hilfe deren phonologischer Analyse eine genauere Kenntnis der Struktur der deutschen Sprache für Vera aufzubauen.

Zweiter Termin:

In der ersten gemeinsamen Sprachförderung lernten die Kinder die Grapheme <E> und <A> kennen. Dazu spielten wir das gezinkte Memoryspiel (auf der Rückseite der Karten stand der entsprechende Buchstabe). Zudem sollten sie schon einen ersten Bezug zwischen geschriebener und gesprochener Sprache herstellen:

Ich	Eduard	Vera	Bemerkungen
Hörst du ein [ʔe:] in [tse:bra] ?		Hm...ja.	Ich deute auf die Kärtchen mit <E> und <Zebra> Vera ist sich noch etwas unsicher ob <E> zu <Zebra> passt.
Hörst du das [ʔe:],			Eduard nickt.

Eduard?			
Ist in Vera auch ein [ʔe:]? Schau, so wird dein Name geschrieben.	Ja	Weiß nicht.	

Schaut, so werden eure Namen geschrieben. Findet ihr das <E>?	Da.	Da.	Ich zeige Vera und Eduard Schilder auf denen ihre Name stehen. Sie erkennen das <E>.
Hört ihr [ʔe:] in euren Namen?		Ja! [ˈve:ra]	Vera spricht ihren Namen langsam aus. Eduard nickt.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 18.01.06

Vera konnte zu Beginn dieses Treffens das Graphem <E> noch nicht zu den Wörtern zuordnen, da sie mit der gesprochenen Sprache nicht operieren konnte. Mit Hilfe des Schriftbildes ihres Namens fiel es ihr aber leichter, den Buchstaben <E> zu entdecken und später auch in der Sprache zu „filtern“.

Dritter Termin:

Ich	Eduard	Vera	Bemerkungen
Habt ihr den Buchstaben schon einmal gesehen?	Hm, vorhin im Lied?	Bei <Ziege>!	Ich dem Kärtchen steht <IE>. Vera und Eduard können sich an die Schilder erinnern, die ich beim Singen in der Gruppe austeilte.
Ja genau, da habt ihr recht. Vera, wie heißt denn der Buchstabe? Er ist in <Ziege>.			Vera kann sich nicht an den Phonem [ʔi:] erinnern. Ich singe die Strophe des Liedes mit ihnen.
	Ein [ʔi:]	Iigit, iigit !	
Ja, sprecht mal [ʔi:]	[ʔi:]	[ʔi:]	
Was macht dabei der Mund?	Der lacht so.		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 25.01.06

Vor der Einzelarbeit mit Vera und Eduard sang ich in der Gruppe die dritte Strophe, welche von der Ziege handelt. Die Kinder konnten gleich einen Zusammenhang zwischen dem Lied und dem neuen Graphem <IE> feststellen. Nach dem erneuten

Singen der Strophe erkannte Eduard das Phonem [ʔi:]. Vera fand sogleich ein Wort, welches ihr half, sich den Vokal zu merken. Eduard nahm daraufhin eine erste artikulatorische Analyse des Phonems vor.

Ich	Eduard	Vera	Bemerkung
Wohin passt <Ziege>?			Beide zeigen schnell auf <IE>.
Warum passt das?		..wegen dem Lied	
Sagt einmal langsam [ʔsi:..gə]	[ʔsi:..gə]	[ʔsi:..gə]	Ich schiebe die Ziege zu <E>.
Wie heißt es jetzt?		Nein falsch!	
Jetzt heißt es [ʔse:..gə] . [ʔsa:..gə]	Und da?		Die Beiden lachen.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 25.01.06

Beide Kinder haben sich den Graphem <IE> zum Wort <Ziege> behalten können. Doch Vera erklärte sich diese Zusammengehörigkeit auf Grund des Liedes. Meine Aufgabe war es, Vera im weiteren Verlauf der Arbeit zu zeigen, dass gleiche Vokalphoneme in unterschiedlichen Wörtern vorkommen.

Wir spielen „Wörter verzaubern“: dabei schob ich das Wort jeweils zu unterschiedlichen Vokalbuchstaben und sprach es mit dem jeweiligen Buchstaben aus. Die Vokalgrapheme <A>, <E> und <IE> konnten die Kinder mit Hilfe der Schilder an ihrem Aussehen unterscheiden. Sie hatten großen Spaß dabei, vor allem wenn neue Wörter dabei entstanden (z.B. [ʔvi:..zə] und [ʔva:..zə]).

Nach einigem Üben fingen die Kinder an, die Abbildungen bewusst zu falschen Vokalgraphemen zu schieben, um zu hören wie sich das Wort veränderte.

Vierter Termin:

Bei diesem Termin lernten die Kinder weitere Vokalgrapheme. Sie durften mit einem Vokalbuchstabenwürfel würfeln und das passende Kärtchen mit dem Tierabbild auf ihren Spielplan legen (vgl. Spiel 8).

Ich	Eduard	Vera	Bemerkungen
	Ist das [ʔze:..bra] ?		Eduard würfelt als erstes <E>
		Nicht [ʔze:..bra]:	Vera korrigiert Eduards

		[ˈtse:bra] .	Aussprache des Wortes <Zebra>. Sie würfelt <A>.
		<A> der <Kater>.	Nun würfelt Eduard <IE> und legt <Ziege> auf seinen Spielplan.
	Das kommt dahin.		Vera würfelt nun <O>
Vera, weißt du noch, was das für ein Tier ist?			Vera kann sich nicht erinnern.
	<Fohlen>	ein <Fohlen>. Hier!	Sie legt <Fohlen> auf <O>. Eduard würfelt <U>.
Gut!	<Puma> <U>		Eduard gewinnt am Schluss das Spiel.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 08.02.06

Die Kinder konnten mittlerweile sicher die Grapheme <IE>, <E> und <A> den passenden Tierabbildungen zuordnen. Erstaunlich war, dass Vera Eduard bei der Aussprache des Wortes <Zebra> korrigierte: Sie erkannte, dass das Wort in den beiden Sprachen unterschiedlich ausgesprochen wird.

Sie hörte nun schon sehr viel genauer auf die Aussprache der Wörter als zu Beginn der Sprachförderung und bauten sich somit ein „kinästhetisches Wissen über Abläufe der Lautproduktion“ (Röber-Siekmeyer 2001) auf, was als Voraussetzung gilt, Laute wahrzunehmen.

Neu hinzukommende Vokale musste man Vera öfters vorsagen und die Tierabbildungen, sowie die entsprechenden Grapheme dazu zeigen. Ich vermute, dass sie die Vokalphoneme und die vorgegebenen Wörter noch schematisch auswendig lernte und die Vokalphoneme zu diesem Zeitpunkt noch nicht in anderen Wörtern isolieren konnte.

Fünfter Termin:

Bei Fische-Angel-Spiel wiederholte ich mit den Kindern die neu erlernten Vokale (ei, ü, ö). Zuerst sollten sie die Fische angeln und dann beschreiben was sie darauf sehen. Anschließend sortierten wir die passenden Pärchen zusammen, z.B. <Fohlen> und <O>.

Ich	Eduard	Vera	Bemerkungen
Was hast denn du jetzt geangelt, Vera?		Ein Buchstabe. „Die Ziege Buchstabe“.	Die Kinder angeln die Fische aus dem Karton.
Genau, das ist der Buchstabe [ʔi:] . Oh, du hast gleich zwei geangelt!	Was ist da drauf?	Oh, ich habe noch „Das kleine Vogel Buchstabe“!	
Genau, der Buchstabe gehört zu <Meise> Das ist ein kleiner Vogel. Weißt du noch wie der Buchstabe heißt?		[ʔai]	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 15.02.06

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass sich Vera sehr gut die Vokale zu den entsprechenden Tierabbildungen merken konnte. Interessant dabei ist ihre Ausdrucksweise: „Die Ziege Buchstabe“ oder „Das kleine Vogel Buchstabe“. Dies zeigte, dass sie noch sehr stark von den Tierabbildungen abhängig war, um die Phoneme zu benennen.

Ich	Eduard	Vera	Bemerkungen
Jetzt haben wir zwei. <Hase> und <Nadel>. Passen sie zusammen?		Nein, die Nadel tötet den Hase.	Vera bringt die Bildchen semantisch in Bezug.
Aha, höre genau hin: [ˈha::zə] , [ˈna::dl]	Passen zusammen.		Ich spreche die Begriffe vor und betone dabei den gemeinsamen Vokal <A>. Vera nickt.
Klingt <Nadel> und <Hase> wie <Kater> oder wie <Löwe>?		<Kater>	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 15.02.06

In einem nächsten Schritt mussten die Kinder noch nicht erwähnte Abbildungen einander zuordnen. Beim ersten Versuch misslang Vera dies, da sie zwischen den Bildchen erneut einen semantischen Bezug herstellte: „die Nadel tötet den Hase“. Ich forderte sie auf, genau auf den Klang der Wörter <Hase> und <Nadel> zu hören und sprach diese langsam vor. Danach zog ich einen Vergleich zu bereits „gekannten“ Tierwörtern: „Klingt <Nadel> und <Hase> wie <Kater> oder wie <Löwe>?“ Daraufhin waren sich beide Kinder einig und sortierten die Fische mit <Nadel> und <Hase> zueinander.

Vera hatte nun bewusst erkannt, dass gleichlautende Vokalphoneme in verschiedenen Wörtern vorkommen können.

Sechster Termin:

Bei diesem Termin förderte ich Vera einzeln. Wir wiederholten alle Vokale noch einmal und spielten dazu das Memoryspiel, welches bereits beim ersten Termin zum Einsatz kam.

Ich	Vera	Bemerkungen
Ok, versuchen wir es: Wo kommt denn <Nase> hin?	Das weiß ich nicht.	
Höre noch einmal genau hin: ['nɑ:zə]	Auf [ʔɑ:]	Vera legt <Nase> auf den richtigen Buchstaben.
Richtig. Jetzt komme ich dran. <Blume>	Auf [ʔu:] . Hier.	
Und <Briefe>?		Vera legt <Briefe> auf <O>
Heißt es ['bro:fə] ?	Hi,hi. Nein!	Vera legt <Briefe> auf <IE>
Genau. <Rose>...		Vera legt <Rose> auf <O>.
Toll machst du das. <Tuben>		Sie legt <Tuben> ebenfalls zu <O>.
Klingt ['tu:bn] wie ['ro:sə] oder wie ['blu:mn] ?	['blu:mn]!	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 01.03.06

Es gelang Vera nun, die Vokale aus der betonten Silbe zu segmentieren. Dies zeigte sich, indem sie durch genaues Hinhören auch nicht eingeübte Wörter zum passenden Vokal zuordnen konnte. Nur noch selten, bei artikulatorisch und lautlich ähnlichen Vokalen, wie [ʔo:] und [ʔu:] zögerte sie bei der Zuordnung. Vera fand immer mehr Gefallen an den Spielen und forderte mich gelegentlich auf, schwerere Spiele mitzubringen.

Siebter Termin:

Bei diesem letzten Termin mit Vera spielte ich mit ihr noch einmal ihre Lieblingsspiele. Wir spielten das Angelspiel welches sie besonders gerne mochte. Danach versteckte ich die Vokalgrapheme unter den Fischen mit den Abbildungen und sie musste entscheiden, ob diese zu den Abbildungen auf den Fischen passten oder nicht.

Ich	Vera	Bemerkungen
Ich verstecke jetzt Buchstaben unter den Fischen und du sagst mir, was drunter ist!	Ja.	
Kannst du mir sagen, was unter diesem Fisch ist.	Hm...	
Was hörst du für einen Buchstaben in ['fe:.dɐ] ?	[?e:]	
Ja richtig. <E>	Jippie...ein Punkt für mich!	
Und hier?	[?i:]	Ich deute auf den Fisch mit <Ziege>. Vera singt das Lied „Tierpolonaise“ vor sich hin.
Noch die beiden Kärtchen. Unter <Dose>?	<Fohlen>: [?o:]	
Genau. Und <Lupe>	<Puma>: [?u:]	Vera kann nun die Vokale den Bildchen zuordnen. Sie orientiert sich dabei an den Beispielen aus dem Lied.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 12.04.06

Vera hatte mittlerweile fast keine Probleme mehr, die Langvokale in den ihr nicht vertrauten Wörtern zu finden und diese den entsprechenden Abbildungen zuzuordnen. Auch die Unterscheidung zwischen den ähnlich klingenden Vokalphonemen [?o:] und [?u:] bereitete ihr keine Schwierigkeiten mehr.

Es hat mich gefreut, dass sie stellenweise immer wieder anfang, das Lied „Tierpolonaise“ zu singen und darauf auch bei den Sprachspielen Bezug nahm: Auch nach häufigem Singen in der Gruppe schien es ihr immer noch zu gefallen.

Wir spielen noch einmal das Bingo-Spiel

Ich	Vera	Bemerkungen
<E>: Was passt denn da?	<Esel>	
Genau. Was passt zu <O>	Das weißt du nicht? Aber ich weiß es schon!	Vera grinst.
Ja? Dann verrate es mir.	<Rose>	
Aha. Jetzt habe ich <IE> gewürfelt: <Biene>. Hörst du [?i:] in ['bi:.nə] ?	Ja, und <Briefe>!	
Gut Vera.	Jetzt habe ich noch eins!	Ich deute auf <A>
Hilfst du mir, was hier noch	Die <Rabe>	

reinkommt?		
Stimmt: <Rabe>	Und <O> noch...hm...	Vera legt <Boote> auf den Buchstaben.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 12.04.06

Veras sprachliche Fortschritte:

Diese letzte Sprachförderung verdeutlichte mir noch einmal, dass Vera ungeachtet ihres doch noch sehr jungen Alters erhebliche Fortschritte gemacht hatte und dass es mir gelang, trotz der kurzen Zeit und einigen zeitlichen Unterbrechungen ihr Sprachvermögen aufzubauen:

- Vera lernte einige Wörter neu kennen, z.B. <Tabe>, <Meise>, <Puma> und erweiterte damit ihren Wortschatz.
- Es gelang ihr eine genaue Analyse der Wörter und die Segmentation der Langvokale aus der betonten Silbe.
- Durch das Verdeutlichen der akustischen und phonologischen Merkmale der Vokalphoneme bei der Sprachförderung gelang ihr die sowohl die phonologische als auch orthographische Unterscheidung der Vokale.
- Sie lernte das Schriftbild einiger Vokale kennen und setzte sich erstmals bewusst mit dem deutschen Schriftsystem auseinander, welches sich sehr von den Merkmalen der kyrillischen Schrift unterscheidet.
- Sie konnte am Ende der Sprachförderung differenzierter unterscheiden zwischen betonter und unbetonter Silbe und stellte fest, dass im Deutschen meist – im Gegensatz zum Russischen - die erste Silbe der Wörter betont wird.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Vera sehr viel Freude hatte an der ersten spielerischen Auseinandersetzung mit der Schriftsprache des Deutschen und ihr dies als erste Vorbereitung für ihren schulischen Werdegang helfen kann.

4.3.3 Die Arbeit mit Eduard

Eduard spricht im Gegensatz zu Vera sowohl russisch als auch deutsch in seiner Familie. Dadurch begründet sich eventuell auch die für sein Alter ungewöhnlich hohe Sprachgewandtheit in der deutschen Sprache. Beim Sprechen verwendete er Sätze mit recht komplizierter Sprachstruktur und gab diese entsprechend dem grammatikalischen System der deutschen Sprache korrekt wieder. Dabei übernahm er gelegentlich die russische Satzprosodie und übertrug diese auf die deutsche Sprache. Er war ein sehr aufnahmefähiger Junge und suchte oft neue Herausforderungen durch „schwierigere Spiele“. Er wurde jedoch schnell ungeduldig, wenn ich zwischendurch Vera helfen musste, weshalb ich die beiden zusätzlich öfters getrennt voneinander förderte.

Erster Termin:

Beim ersten Treffen spielte ich auch mit Eduard das Memoryspiel (vgl. Punkt 4.3.3), um ihn besser kennen zu lernen und sein sprachliches Vermögen einschätzen zu können.

Ich	Eduard	Bemerkungen
Du musst ganz genau auf die Wörter hören. Ich sage es dir einfach noch einmal ganz deutlich vor, vielleicht findest du dann ein Pärchen.		Ich sage die Kärtchen noch einmal vor und betone dabei die Vokale.
	<Reiter> und <Rabe>	
Ok, und zu was passt <Boote>? Zu <Nase>?	Nein.	Eduard legt <Boote> zu <Briefe>
Weißt du, wieso?		Eduard schüttelt den Kopf.
Ich zeige dir eines: <Boote> und <Rose> passen zusammen. Zu was gehört <Biene>?	Hm...zur <Blume>.	Eduard wirkt sehr unsicher und zögert.
Warum meinst du, passt <Biene> zu <Blume>?	Weil das richtig ist.	
Ich würde <Biene> und <Briefe> zusammenlegen. Und <Rabe>?	<Rabe> und <Blume>	
Passt das?	Ja.	
Und <Tuben>?	<Reiter>	
<Kleider> und...	<Nase>	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 07.12.05

Beim Erkennen der Abbilder auf Kärtchen hatte Eduard keinerlei Probleme. Nach dem Memoryspiel forderte ich Eduard auf erneut Pärchen aus den verbliebenen Kärtchen zu bilden. Eduard wusste zunächst nicht, was er machen sollte und ich sagte ihm, er müsse genau hinhören, wenn ich die Wörter ausspreche. Daraufhin sortierte er <Reiter> und <Rabe>, sowie <Boote> und <Briefe> zusammen. Ich vermutete, dass er Wörter entsprechend ihrem Konsonantenphonem im Anfangsrand zuordnete, was darauf schließen ließ, dass er bereits eine Analyse der sprachlichen Struktur der Wörter vorgenommen und nicht die Wörter auf Grund ihrer Semantik in Bezug gesetzt hatte. Ich ordnete <Biene> und <Briefe> zusammen um ihm erkenntlich deutlich zu machen, dass ich die Wörter entsprechend dem Vokalphonem in der betonten Silbe sortierte. Daraufhin schien er verwirrt (vielleicht weil diese beiden Wörter ebenfalls mit demselben Konsonanten begannen) und ordnete die Abbilder nun willkürlich zueinander.

Zweiter Termin:

Ich spielte bei diesem zweiten Termin mit Eduard alleine, da Vera leider krank war. Dadurch konnte ich Eduard genauer beobachten und besser kennenlernen. Er wirkte auf mich auch diesmal noch recht verschlossen und schüchtern. Doch gelang es mir, nach einigem Spielen sein Interesse zu wecken und er freute sich auf den nächsten Termin mit mir.

Ich	Eduard	Bemerkungen
Ich habe hier zwei verschiedene Kärtchen. Das ist <A> und das <Kater>. Das weißt du schon, nicht wahr? Zeigst du auf die Kärtchen, während ich singe?	Ja.	Ich singe und während dessen zeigt Eduard auf die Kärtchen. Er möchte lieber nicht mitsingen.
Ich verstecke jetzt das Kärtchen mit <Kater>. Du kannst es suchen.	War ja leicht!	Eduard findet den versteckten Kater schnell und grinst.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 11.01.06

Eduard lernte als erstes den Vokal A und das dazugehörige Graphem kennen, indem er <A> und <Kater> in Bezug zu dem Lied setzen konnte.

Das Versteckspielen machte ihm besonderes Vergnügen: er konnte sich schwierige Verstecke aussuchen und testen, ob ich die Karten finde. Ein zusätzlicher Effekt ist beim Versteckspielen, dass sich Eduard bewegen konnte und nicht ruhig an einem Tisch sitzen musste. Dieses Spiel führten wir bei weiteren Terminen mit verschiedenen Buchstabenkarten am Ende der Sitzungen durch. Mit diesem kurzen „Ritual“ wiederholten die Kinder die neu erlernten Buchstaben auf spielerische Weise.

Dritter Termin:

Nach dem Memoryspiel mit den gezinkten Karten:

Ich	Eduard	Vera	Bemerkungen
Ich habe ein bisschen an den Karten getrickst. Habt ihr das gesehen?	Klar	Ja	
Schaut mal, was steht denn da hinten drauf?	<A>		
Und hier?		<E>	
Wir nehmen jetzt noch die <E> und <A>-Kärtchen zu den Tieren dazu.	<Zebra> und <E>		Ich nicke Eduard zu.
Gut, Edi.			

Abschnitt aus dem Protokoll vom 18.01.06

Die Kinder lernten nun die Vokalgrapheme <A> und <E> kennen und diese anhand ihres Aussehens unterscheiden.

Eduard wusste bereits, dass das Tierabbild <Kater> zu <A> passte und legte deshalb spontan (vielleicht auch in Erinnerung an das Lied) <Zebra> zu <E>.

In einem nächsten Schritt zeigte ich den Kindern Schilder mit <Zebra> und <Kater>.

Ich	Eduard	Vera	Bemerkungen
Ich bin mir sicher, ihr könnt sogar schon ein wenig lesen. Ihr könnt schon die zwei Wörter lesen.			Auf einem Blatt steht <Kater> und auf dem anderen <Zebra>
Edi, versuch es doch mal!	Äh..		
Kommt dir der Buch-	[?ɛ:]		Eduard betont den

stabe bekannt vor?			Langvokal <E> falsch: er sagt [ʔɛ:] an Stelle von [ʔe:].
Genau: [ʔɛ:]. Wo passen die kleinen Kärtchen dazu?			Ich zeige den Kindern Kärtchen mit <E> und <A>.
Das Wort fängt mit <Ka> an und kommt zu...	Zu <A>		Ich deute auf <Kater>.
Sehr gut. Was steht da nun geschrieben?	<Kater>		
Und da?	[ʔɛ:.bra]		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 18.01.06

Eduard hatte nun weitere Erfahrungen mit der genauen Analyse der Schrift gemacht: er hatte begriffen, dass sich die Schrift aus den Elementen der gesprochenen Sprache zusammensetzt und konnte bereits die vokalischen Elemente aus der betonten Silbe der Wörter segmentieren. Auf Grund dessen konnte er bereits die geschriebenen Wörter entschlüsseln, auch wenn er nicht alle Grapheme kannte.

In diesem Abschnitt ist Eduards Verwendung der russischen Prosodie auf die deutsche Sprache auffallend. So benutzte er den halboffenen Vokal [ʔɛ:] an Stelle des im Deutschen gebräuchlichen Langvokals [ʔe:] im Wort <Zebra>. Ebenso sprach er das im Anfangsrand befindliche Konsonantenphonem [t͡s] als stimmhaft [z] aus.

Vierter Termin:

Ich spielte mit den Kindern bei diesem Treffen u.a. das Spiel „Bingo“. Dabei entstand folgendes Gespräch:

Ich	Vera	Eduard	Bemerkungen
Du kannst als erstes würfeln, Vera.	Ein <Küken>		
Jetzt könnt ihr beide <Küken> auf eurer Spielkarte einkreisen.		Da!	Die Kinder markieren das entsprechende Bild auf ihrem Spielplan.
Gut	Ah, bei mir geht so die Reihe. Bei dir so.		Eduard würfelt <Ö>.
Was ist das?	<Löwe>	Jetzt ich.	Vera würfelt <E>.
	Das [zɛ:]. Oh, da ist noch ein <E> auf mei-		

	ner Karte. <Zebra>		
--	-----------------------	--	--

Abschnitt aus dem Protokoll vom 25.01.06

Nun konnten die Kinder bereits die Vokale (a,e,i,o,u,ä,ö,ü) den zugehörigen Graphemen und Tierabbildungen zuordnen. Aus der kurzen gedanklichen Äußerung Eduards „Das [zɛ:]. Oh, da ist noch ein <E> auf meiner Karte. <Zebra>“ wird ersichtlich, dass er im ersten Schritt die Silbenstruktur des Wortes erkannte und dann den Langvokal der ersten Silbe zuordnete. Daraufhin entschlüsselte er das gesamte Wort. Dies lässt schon auf ein sehr strukturiertes Vorgehen Eduards beim Operieren mit den Wortstrukturen schließen.

Eduard erfasste beim Bingospiel sehr schnell die Spielregeln, doch musste ich Vera gelegentlich bei der Zuordnung der Vokalgrapheme zu den Tierabbildungen helfen.

Im Anschluss spielten wir ein Memoryspiel

Danach durften die Kinder die Kärtchen mit den verschiedenen Abbildungen zu den Vokalgraphemen <E>, <A> oder <IE> legen.

Ich	Eduard	Vera	Bemerkungen
Und das Kärtchen? Wohin kommt <Hase>?	[ha:] ...<Hase>. Zu <A>		Eduard spricht meist die erste Silbe, an Stelle des Vokals.
Schön. Und das?		<Kater>	Vera schiebt <Kater> zu <A>
<Biene>?			Eduard legt das Kärtchen zu <IE>
	Und da?		Eduard schiebt <Biene> zu <A>.
[ˈba:nə] . Und wie heißt es bei <E>?	[be:] ... [ˈbe:nə] ?		Vera lacht.
Toll Edi, genau.			Eduard legt <Nagel> auf <IE>
	Oh, [ˈni:gl] !		Eduard hat das Spiel sehr schnell begriffen und kann bereits die Wörter eigenständig „verzaubern“.

Ja gut! Und wenn ich <Ziege> zu <A> lege?		Das ist falsch!	Ich schiebe <Ziege> zu <A>
Dann ist es [ˈt͡sa:gə] . Und wenn ich	[ˈt͡sa:ra]		

<Zebra> zu <A> lege?			
[ˈt͡sɛ:.brɔ] Gut. Wenn ich jetzt <Ziege> zu <IE> lege?		<Ziege>!	
Ja, dann bleibt das Wort. Und das <IE> zu <Kater>?	Hi-hi...Kita...wie Kita Violett...oder Kitera!		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 25.01.06

Eduard konnte nun auch ihm nicht von den Übungen her vertraute Wörter den zugehörigen Graphemen zuordnen. Eigenständig schob er die Kärtchen zwischen den Schildern mit den Vokalgraphemen hin und her und „verzauberte“ damit die Wörter. Nach kurzer Zeit gelang es ihm in den Wörtern das entsprechende Vokalphonem durch einen anderen Langvokal zu ersetzen und richtig auszusprechen.

An diesem Spiel hatten die Kinder großen Gefallen, vermutlich weil sie gerne neue Wörter erfanden und sich durch das Verschieben ein gewisses Reimschema der Wörter ergab.

Fünfter Termin:

Zu Beginn dieser Sitzung wiederholte ich mit Hilfe des Angelspiels die Vokale:

Ich	Eduard	Bemerkungen
Und wie heißt der Buchstabe von <Puma> nach dem ich suche?	Weiß ich nicht.	
[ˈpu::ma] . Hast du ihn gehört?	[ˈpu:]	
[ʔu:] ...der Mund ist ganz rund und spitz dabei	[ʔu:]	
Ganz anders als bei [ʔi:]	[ʔi:]	Eduard wiederholt die Vokalphoneme.
Genau, jetzt hast du keinen runden Mund mehr.		Eduard nickt und grinst.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 01.02.06

Nach genauem Hinhören nannte Eduard die Silbe [ˈpu:] als gesuchten Buchstaben im Wort <Puma>. Dies lässt erkennen, dass kleinere Kinder die Sprache nach ihrer Silbenstruktur analysieren und nicht wie von Erwachsenen meist erwartet, die Wörter in einzelne Laute unterteilen (vgl. Röber 2002).

Ich halte es für wichtig, dass den Kindern beim Sprechen die artikulatorischen Merkmale der Phoneme bewusst gemacht werden, da „die Wahrnehmung der Abläufe bei der Artikulation [...] für Kinder markanter als die der auditiven Analyse (sind)“ (Röber-Siekmeyer 2001).

Deshalb verdeutlichte ich Eduard durch den direkten Vergleich den kinästhetischen Unterschied der Vokalphoneme [ʔi:] und [ʔu:].

Ich	Eduard	Bemerkungen
Du hast gewonnen. Toll!		
Lass uns jetzt ein paar Wörter überlegen, in denen ein [ʔo:] zu hören ist. Was war es denn im Lied?	<Fohlen>	
Ja, fällt dir noch ein Wort ein?		Eduard schüttelt den Kopf.
Hm... ist in Eduard auch ein [ʔo:]?	Nein!	
Was klingt denn ähnlich wie <Hose>?	Hmm..	
<Rose>	<Rose>...<Dose>	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 01.02.06

Der Abschnitt legt offen, dass Eduard schon eigenständig Reimwörter nennen konnte, welche den gleichen Vokalphonem in der betonten Silbe aufweisen (<Dose> <Rose>). Dies beweist, dass ihm das Operieren mit uneingeübten Wörtern nun keine Probleme mehr bereitete.

Sechster Termin:

Da die Kinder bei diesem Termin auf Grund einer anstehenden Theateraufführung ziemlich aufgeregter waren, wollte ich sie nicht bei der Spracharbeit überfordern. Wir wiederholten anhand des Angelspiels die Vokalgrapheme und spielten danach „Wörter verzaubern“.

Siebter Termin:

Zu diesem Treffen mit Eduard brachte ich ein neues Spiel mit:

Ich	Eduard	Bemerkungen
Das heißt Bandolino. Da	Ja. <Löwe>, <Spie-	Eduard benennt die Bilder

sind auch wieder die Tiere aus dem Lied drauf zu sehen und noch andere Bilder, siehst du?	gel>...	auf dem Bandolinospiel.
Du musst jetzt mit dem Faden hier anfangen und ein passendes Bildchen auf der anderen Seite finden. <Ziege>: jetzt brauchst du ein Wort, in dem <IE> zuhören ist. <Kuchen>?	Hm...nein.	
<Spiegel>?		Eduard nickt fädelt den Faden bei <Spiegel> ein.
	<Kater> und <Nagel>	
Meinst du das passt?	Ja.	Eduard findet auch die anderen Bildchen passend zueinander.
Gut machst du das, das ist richtig. Jetzt mal hinten schauen, ob du alles richtig gemacht hast.	<Küken> und <Bücher>. Hihi...Das Küken kann lesen!	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 06.04.06

Für Eduard stellte die Zuordnung nicht geläufiger Wörter (z.B. <Bücher> und <Küken>) mit Hilfe der Phonemanalyse keine Schwierigkeit mehr dar.

Er war nun sogar im Stande zwischen dem semantischen und dem phonologischen Zusammenhang der Wörter zu unterscheiden: Dies verdeutlicht die Aussage: „<Küken> und <Bücher>. Hihi...Das Küken kann lesen!“

Jetzt machen wir es so: Ich sage einen Buchstaben und du suchst ein Bildchen dazu: <E>	<Zebra>!	
Und was passt noch?	<Esel>	Eduard antwortet sehr schnell.
<IE>?	<Stiefel>, <Ziege>	

Gut, ich habe hier die Fische und ich verstecke Buchstaben darunter und du sagst mir, ob sie passen.	<U> – <Puma>, passt! <Blume> und <A>, passt nicht!	
Ja, dann musst du es liegen lassen.	<A> und <Hase>. Passt. <Hose>...<E>: nee!	Ich lege die Fische in das „Aquarium“.
Ok, wir dürfen aber nur spezielle Fische angeln: die	<U – Fisch> und <Puma>.	

Fische, in denen <A>, <E> und <IE> zu hören sind, müssen im Aquarium bleiben.	<Zebra>: bäh, geht nicht.	
---	---------------------------	--

Abschnitt aus dem Protokoll vom 06.04.06

Die zwei kurzen Abschnitte verdeutlichen, wie eigenständig Eduard bereits bei der Analyse der Sprachstrukturen vorgehen konnte:

Der erste Abschnitt belegt, dass Eduard vermutlich einen Merkwortschatz entsprechend den Vokalphonemen aufgebaut hatte. Dies gelang ihm mit Hilfe der Begriffe, die bereits in anderen Sitzungen bei der Arbeit mit anderen Sprachspielen genannt wurden.

Auch der zweite Abschnitt zeigt auf, dass die Differenzierung der Vokale Eduard keinerlei Schwierigkeiten mehr bereitete.

Achter Termin:

Um noch einmal belegen zu können, welche Fortschritte Eduard während der Sprachförderung machte, spielte ich bei dem letzten Treffen das Memoryspiel, welches bereits beim ersten Treffen zum Einsatz kam:

Ich	Eduard	Bemerkungen
Sollen wir noch das Memory spielen?	Ja, das schwierige!	
Zuerst spielen wir mit diesen Memorykarten und dann wird es schwieriger.	Och, ok.	Wir spielen zusammen das Memoryspiel (<i>Spiel 1</i>), Eduard gewinnt.
Ich bin jetzt gespannt, ob du das hinbekommt. Gib mir bitte erst einmal von jedem Pärchen eine Karte zurück.	Hä, schon wieder!	Er kann sich an die Anfangserhebung erinnern.
Das haben wir am Anfang schon einmal gemacht. Kannst du die Kärtchen zu zweit zusammensortieren?	Nein...	
Doch, da bin ich mir sicher, dass du das kannst.	Ja, ok.	
Ich helfe dir bei einem: <Esel> und <Besen>. Und was passt zu <Rabe>?	<Nase>	
Jawohl. Und <Biene>?	Weiß nicht!	
Was hörst du den in ['bi:..nə] ? Welcher Buchstabe klingt da?	['i:]	

Ja. Und das passende Kärtchen?	<Briefe>	Eduard spielt jetzt sehr lustlos.
--------------------------------	----------	-----------------------------------

Abschnitt aus dem Protokoll vom 12.04.06

Eduard empfand keine Freude mehr an dem angebotenen Memoryspiel, welches für ihn keine Herausforderung mehr darstellte. Stellenweise ordnete er die Kärtchen aus Unkonzentriertheit und Lustlosigkeit einander falsch zu. Deswegen, so denke ich, würde diese Enderhebung den sprachlichen Leistungsstand Eduards verfälschen.

Mir wurde klar, dass es bei Eduard nun erforderlich wäre, neue Anreize durch ein unterschiedliches Themenfeld (z.B. Arbeit an der Satzstruktur) in der Sprachförderung zu schaffen.

Eduards sprachliche Fortschritte:

Die vorangehenden Abschnitte belegen, dass Eduard überdurchschnittliche Fortschritte beim Erlernen sprachlicher Strukturen machte.

Am Schluss der Sprachförderung operierte er selbstständig mit dem Wortbestand: Es gelang ihm die Vokalphoneme aus den Wörtern zu isolieren und diese durch andere Vokale zu ersetzen (s. „Wörter verzaubern“). Es fiel ihm ungewöhnlich leicht, ungeübte Wörter anhand ihrer Vokale zu kategorisieren. So erweiterte er sich nach und nach seinen „Arbeitswortschatz“ und konnte rasch aus dem Gedächtnis Wörter benennen, die denselben Langvokal in der ersten Silbe aufwiesen.

Er hat sich mit Sicherheit durch die Spracharbeit ein erstes Fundament zur Analyse der deutschen Sprache für den Schulanfang erworben.

4.3.4 Vergleich mit den Ergebnissen der Kinder ohne spezifische Sprachförderung

Ich	Sabrina	Bemerkungen
<Rose> passt zu <Booten>. Wozu passt <Blumen>.	Zur <Nase>.	
Warum passt <Blumen> zu <Nase>?	Darum! Blumen müssen die Menschen riechen.	
Und <Briefe>	Passt zu <Reiter>. Der	

	schreibt die doch!	
--	--------------------	--

Abschnitt aus dem Protokoll vom 10.04.06

Ich	Monika	Bemerkungen
Jetzt passen von denen noch einmal zwei zusammen.	Hm...	Monika schaut mich fragend an.
Soll ich dir ein Pärchen zeigen? <Nase> und <Rabe>. Jetzt bist du dran: <Briefe> und?	Und <Esel>. Ich habe auf dem Reiterhof einen Zettel bekommen und dann durfte ich Esel reiten.	
Zu was passt <Rose>?	zu <Blumen>	
Aha, und <Besen>	Das weiß ich: zu Kleider, weil ich einmal eine alte Frau im Kleid gesehen habe und die hat gefegt!	
<Boote>	Und <Tuben>, glaube ich.	
Höre mal genau hin: [ˈbeː.zn] und [ˈʔeː.zl] . Hast du das gehört?	Ja.	
Was gehört zu [ˈbriː.fə] ?	Hm,hm..<Reiter>	Monika kann die Kärtchen weiterhin nicht nach dem gleichen Vokal zuordnen.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 10.04.06

Mit Monika und Sabrina spielte ich dasselbe Memoryspiel wie mit Eduard und Vera zu Beginn und am Ende der Sprachförderung. Ich wollte auf diese Weise einen genauen Vergleich zwischen den Kindern mit und ohne spezielle Sprachförderung vornehmen.

Monika und Sabrina sind zwei sehr kluge sechsjährige Mädchen und konnten sich problemlos mit mir auf Deutsch unterhalten. Beide Mädchen haben Eltern russischer Nationalität, sind aber in Deutschland geboren und sprechen in ihren Familien ebenso deutsch wie russisch.

Beim Spielen mit ihnen ist eines augenfällig: sie erzählten gerne Geschichten (die Treffen dauerten jeweils eine Stunde!) und sie hatten sehr viel Freude an den Abbildungen auf den Kärtchen, welche sie stellenweise anregte, fantasievolle „Anekdoten“ dazu zu erzählen („Ich habe auf dem Reiterhof einen Zettel bekommen und dann durfte ich Esel reiten“).

Mit der orthographischen Struktur und den phonetischen Merkmalen der deutschen Sprache hatten sie sich dagegen bisher nicht bewusst beschäftigt und so fand eine Zuordnung der Kärtchen bei ihnen aus rein semantischer Motivation statt:

Warum passt <Blumen> zu <Nase>?	Darum! Blumen müssen die Menschen riechen.
---------------------------------	--

Ich denke jedoch, dass sie nach einigen Terminen Sprachförderung ebenso wie Eduard und Vera einen orthographischen Bezug zu den Wörtern hätten herstellen können und nicht mehr die „Wörter ausschließlich als Transporteure von semantischem Inhalt“ (Röber 2004a, 129) betrachtet hätten.

4.3.5 Die Arbeit mit Karim

Karim, ein Junge mit sogenannter „binationaler Verbindung“, das heißt mit Migrationserfahrung in der Familie, ist ebenso wie Eduard und Vera in Deutschland geboren. Mit seinen Eltern spricht er weitgehend deutsch, obwohl sein Vater libanesischer Herkunft ist. Deswegen bereitete ihm die Verständigung keine Probleme, er äußerte sich allerdings in sehr einfachen Sätzen und artikulierte die Wörter meist undeutlich. Karim wirkte auf mich schon zu Beginn sehr aufgeweckt, reagierte aber in der Gruppe und bei der Sprachförderung mit seinem „Rumgekasper“ sehr auffällig. Ebenso merkte man, dass ihm Kais Freundschaft und Urteil sehr wichtig waren. Damit ich mit beiden entsprechend ihrer sprachlichen Kompetenz arbeiten konnte und sie sich gegenseitig nicht bei der Sprachförderung negativ beeinträchtigten, förderte ich sie stellenweise getrennt.

Erster Termin:

Ich	Karim	Bemerkungen
In der Tüte sind viele Spiele, die ich mit dir spielen möchte.	Ich hole alle mal raus.	
Ok, wir brauchen als erstes das Memory.	Memory! Ich verteile.	<i>Spiel 1</i>
Fängst du an?	Ja.	
Sage immer, was du auf den Kärtchen siehst.	<Feuer>, <Eimer>	
<Schaufel>	Was ist das?	

<Geige>	Eine <Geige>, <Eimer>.	
---------	------------------------	--

Jetzt kann man noch einmal Pärchen bilden, denn immer zwei Kärtchen passen zusammen. Ich mache dir eins vor: <Geige> und <Eimer>.	<Feuer>, <Eule>	
Warum hast du das zusammen gelegt?	Weil die Eule im Feuer grillt! Die grillt Mäuse.	Karim stellt den semantischen Bezug her. Dabei ordnet er durch Zufall die passenden Kärtchen zusammen.
Und was passt noch?	<Traube> und <Schaufel>. Weil der gräbt und dann tut der Mann die Trauben rein.	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 12.04.06

Karim hatte keinerlei Probleme, die sechs Kärtchen zu benennen, auch das Memoryspielen kannte er bereits aus der Gruppe.

Die Kärtchen ordnete er im Anschluss an das Memoryspiel nicht nach phonologischen Merkmalen zueinander, sondern versuchte einen Sinnzusammenhang zwischen den Bildchen zu erstellen. Dies veranschaulicht seine Aussage: „Weil die Eule im Feuer grillt! Die grillt Mäuse.“

Ich nahm mir deshalb vor, beim nächsten Termin mit Karim zu üben, die Wörter unabhängig ihrer Semantik auf ihre phonologische und graphemische Struktur hin zu untersuchen.

Ich	Karim	Bemerkungen
So, zum Schluss möchte ich schauen, ob du schon ein bisschen schreiben kannst. Da steht jetzt: <Karim> <geht> <in den Kindergarten>.	Ja.	
Kannst du auch schreiben: <geht> <Karim> <in den Kindergarten>	Nein, ich kann nur meinen Namen schreiben.	Karim schüttelt den Kopf. Er deutet auf die drei Duplosteine und versucht zu lesen. Er hat bereits begriffen, dass ein Satz aus verschiedenen Segmenten besteht.
Ich zeige es dir noch einmal: <Karim> <geht> <in den Kindergarten>	<Ka> <rim> <geht> <inden> <Kin> <der> <garten>	Ich zeige auf die Duplosteine.

Gut machst du das. Ich schreibe dir jetzt <geht> <Karim> <in den Kindergarten>		Ich verrücke die Steine.
Kannst du jetzt schreiben <in den Kindergarten> <geht> <Karim> ?		Karim schüttelt den Kopf.

Das ist „Kindergarten-schreiben“. Ich habe das schon auf die Duplosteine geschrieben. Siehst du, <Karim> kannst du schon lesen.	Das ist das [k] , [ʔɑ:] und das da das [m]	
---	--	--

Abschnitt aus dem Protokoll vom 12.04.06

Diese Aufgabe, die Wörter entsprechend der Satzstruktur zu gliedern, bereitete Karim noch erhebliche Schwierigkeiten. Er verstand zu Beginn nicht, dass die Wörter und Satzglieder bereits auf den Duplosteinen geschrieben standen und er nun durch Verschieben der Steine eine Veränderung des Satzmusters erreichen konnte. Doch hatte er bereits Vorkenntnisse darüber, dass Wörter sich in Silben gliedern („<Ka> <rim> <geht> <inden> <Kin> <der> <garten>“).

Er versuchte die Buchstaben mit seinem Finger auf dem Tisch nachzufahren, woraus ich schloss, dass er schon wusste, dass sich das Schriftsystem aus Buchstaben zusammensetzte. So konnte er auch einige Vokale und Konsonanten seines Namens im Schriftbild erkennen und benennen.

Meine Aufgabe bestand darin, ihm weitere orthographische Regularitäten bezüglich der Satzmuster und Silbenstruktur der Wörter beizubringen und darauf zu achten, dass er von der Buchstabenfixierung wekommt (vgl. Röber-Siekmeyer 2001).

Zweiter Termin:

Anhand des Fische-Spiels lernten die Kinder erstmals die Grapheme <AU>, <EI> und <EU> kennen:

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Ok, was hast du geangelt? Das ist ein <AU>-Fisch - wie <Maus>.	<Auge>		
Ja genau. Was passt denn noch?	[ˈmaʊ.gə] hihi		

[ˈmaʊ.gə]. Ja, das würde auch passen: <Lauge>	Hihi, ´ne Lauge- stange!	[ˈzaʊ.gə] !	Karim erfindet jetzt auch Wörter.
Genau!	Oder ein Lauge- knoten! hihi	<Sau>!	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.04.06

Bemerkenswert ist, dass sich die Kinder ohne Vorkenntnisse oder einer Aufforderung meinerseits eigenständig mit dem Erfinden von Wörtern beschäftigten. Diese Wörter wiesen alle die gleichen Vokalphoneme in der betonten Silbe auf, sowie den Schwa-Laut [ə] als reduzierte Silbe und „reimten“ sich nach den Begriffen der Kinder.

Dies zeigt, dass Kinder dieses Alters bereits eine sehr hohe Aufnahmefähigkeit für das Erkennen sprachlicher Strukturen besitzen.

Ich	Kai	Karim	Bemerkung
Genau. Nächster Fisch...			Kai deckt <EU> und <Auge> auf.
Da steht <EU> drauf.	<Eule>		
Gut, passt das zu <Auge>?	Nein!	Die Eule hat aber auch Augen!	Karim grinst.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.04.06

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass Karim schon erkannt hatte, dass Wörter einen semantischen und ebenso einen phonologischen Bezug zueinander besitzen können.

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Könnt ihr euch an das Lied erinnern, was die Maus gemacht hat?	Ein Haus gekauft.	Eine Maus fegt den Dreck hinaus!	Ich räume die Kärtchen weg und hole die Duplosteine sowie den Würfel heraus (<i>Spiel 4</i>)
Da steht: <Die Maus> <kauft sich> <ein Haus>		hihi	Ich deute erst auf den roten, dann auf den gelben und am Schluss auf den blauen Duplostein.
So, jetzt müsst ihr aufpassen, sonst wisst ihr nicht, wie es geht.			Ich würfle blau und lege den blauen Duplostein an den Anfang der Reihe.
Jetzt heißt es: <ein	Nein!	Nein!	

Haus> <die Maus> <kauft sich>. Geht das?			
--	--	--	--

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.04.06

Die Kinder konnten sich auf den Liedtext zurückbesinnen und wussten schon vermutlich auf Grund ihrer sprachlichen Vorkenntnisse, dass der Satz in dieser Zusammensetzung <ein Haus> <die Maus> <kauft sich> nicht richtig ist.

Dritter Termin:

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
<Geige>	Da.		Kai zeigt auf <EI>
Hat Kai recht, Karim?		Ja.	
Und wenn ich es hier hin schiebe?		[^h ʔy.gə]	
Gut, [^h gʊy.gə] !			

Abschnitt aus dem Protokoll vom 04.05.06

Karim stellte nun erste Versuche an, die „Wörter zu verzaubern“. Er erkannte mittlerweile, dass er dafür den Vokalphonem der ersten Silbe durch einen anderen ersetzen musste. Doch gelang ihm dies nicht vollständig, da er die Phoneme [g] und [ar] als Einheit betrachtete und daher auch [g] durch den Diphthong <EU> ersetzte.

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Möchte jemand <EU> verstecken?	Ja ich. Ich will ein <EU> ver- stecken.		Ich spiele mit Kai und Karim Fische verste- cken.
Und da auf diesem Fisch? Möchtet ihr diesen Fisch auch verste- cken?		Ja!	
Was steht denn da drauf?		<EI>	Ich zeige den Fisch mit <AU>.
	<AU>		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 04.05.06

Bei diesem Spiel bewies Karim, dass ihm das Erkennen der Buchstaben nun schon sehr viel leichter fiel, als zu Beginn der Sprachförderung.

Vierter Termin:

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Wir üben jetzt Kindergarten-schrift. Dabei müsst ihr einfach nur die Dominos verschieben, wenn ihr einen Satz schreiben wollt. Jetzt steht da: <Karim> <mag> <ein Eis>. Könnt ihr auch schreiben: <mag> <Karim> <ein Eis> ?			Ich lege die Duplosteine in die Reihenfolge.
			Karim sortiert die Steine in die falsche Reihenfolge.
Jetzt steht da: <mag> <ein Eis> <Karim> Stimmt das?		Nee	Karim schüttelt den Kopf.
Was steht jetzt? Versuche es zu lesen.		<Karim> <Eis> <mag>	
Genau. Lege jetzt: <Ein Eis> <mag> <Karim>			Karim legt die Duplosteine wieder falsch.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 18.05.06

Beim richtigen Ordnen der Nominalgruppen und damit auch bei der Isolierung der Wörter hatte Karim noch am meisten Schwierigkeiten in der Sprachförderung. Dies übte ich bei den folgenden Terminen verstärkt.

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Karim, zu welchem Kärtchen möchtest du <AU> legen?		<Kleider>?	
Hörst du ein [ʔau] ?		Hm..nee	

Jetzt würde es [ˈklaʊ.də] heißen.		Hier?	Karim legt <Geige> zu <AU>
[gɑʊ.gə] ?	Hi...hi...Gauge!	Gauge...Auge!	Karim reimt.
		<Schaufel>	Karim möchte nun <Schaufel> zu <AU> legen.
Ja, das stimmt.			Kai würfelt <EI>.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 18.05.06

Meist gelang es Karim nun, auch „uneingeübte“ Abbildungen zu den passenden Schriftbildern zu ordnen, doch benötigte er ab und zu noch meine Hilfe, indem ich bei den Wörtern die erste Silbe betont lange sprach.

Fünfter Termin:

Ich wiederholte mit Karim noch einmal die Diphthonge anhand des Angelspiels:

Ich	Karim	Bemerkungen
Was ist denn auf dem Fisch drauf?		Ich zeige Karim den Fisch mit <EI>. Er schüttelt den Kopf.
<EI>	<EI>	
Fällt dir ein Wort mit <EI> ein?	<Ei>...hm...<Auge>	
Ist in [ʔau.gə] [ʔar] zu hören?	Nee...in <Eimer>	
Das ist <EU>.	<Eule>	
Gut. Und das?	<AU>...ge	Ich lege die Fische von <i>Spiel 5c</i> in das „Aquarium“.

So, jetzt versuchen wir die Fische zu sortieren. Wie heißt denn dieser Buchstabe?	<EU>	
Und diese Buchstaben?	<EI> und <AU>	
Gut. Wohin passt denn <Baum>?	<AU>	
Richtig. Und <Feuer>	<EU>	
Und zu <EI>?	<Eimer>	
Was passt zu <Eule>	<Eule>, <Eule>, <Eule>..	Karim legt das Kärtchen zu <EU>
Ja. Und <Kleider>?	Zu <EI>	
Gut hast du das gemacht.		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 29.06.06

Karim war sich zum Schluss sehr sicher und zögerte kaum noch bei der Zuordnung.

Ich	Karim	Bemerkungen
	Ah, die Legos!	Ich nehme die Duplosteine aus der Tasche. Wir spielen <i>Spiel 4</i> .
Da steht: <Die Maus> <geht> <in das Bett>		Ich verschiebe die Duplosteine.
Jetzt steht: <in das Bett> <geht> <die Maus>	Ah.	Karim singt das Lied vor sich hin.
Lege wieder: <Die Maus>		Nach einigem Überlegen legt

<geht> <in das Bett>		Karim die Steine in die richtige Reihenfolge.
Jawohl! Richtig. Lege: <in das Bett> <geht> <die Maus>	<in das Bett> <geht> <die Maus>	Karim deutet auf die Steine.
Sehr gut. Richtig.	Juhuu!	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 29.06.06

Bei Karim waren nun auch große Fortschritte beim Operieren mit den Duplosteinen ersichtlich. So hatte er jetzt die Regularitäten der Satzstruktur durch das Verschieben der Nominalgruppen und den veränderten Prosodieverlauf erkannt (vgl. Röber-Siekmeyer 1997, 181f).

Sechster Termin:

Ich	Karim	Bemerkungen
Kannst du mir sagen, welches Bildchen zu <AU> passt? <Schwein>, <Eule> oder <Maus>	Sag noch mal den Buchstaben.	Über die Pause bei der Sprachförderung hat Eduard die Grapheme „vergessen“.
<AU> ist das. Was passt zu <AU>?	<Eule>	
<Eule> mit <AU>. Dann wäre es [ʔau.lə]	Dann <Maus> und <AU>	
Ja, du musst genau hinhören. Zu was passt <EI>?	<Schwein>	
Genau, und das letzte? <EU>	<Eule>	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 24.07.06

In Folge der langen zeitlichen Pause in der Sprachförderung hatte Karim einiges bereits Gelerntes wieder vergessen, doch konnte er sich schnell wieder an seinen „Merkwortschatz“ rückbesinnen.

Ich	Karim	Bemerkungen
So, jetzt haben wir von jedem nur noch eines. Jetzt passen wieder zwei zusammen. Du musst genau hinhören. Weißt du, auf <EI>, <EU> und <AU>. Sag mir, was zu <Feuer> passt.	hm ... weiß ich nicht!	
Fangen wir mit <Schwein> an.	<Eimer>	

Gut, <Traube> passt...	<Haus>	
<Feuer>	<Kreuz>	Karim gelingt die Zuordnung der Kärtchen.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 24.07.06

Die Zuordnung der Abbilder zu den Schriftzeichen gelang Karim im Gegensatz zum ersten Termin nun ohne langes Nachdenken und ohne Rückgreifen auf einen semantischen Bezug der Wörter.

Siebter Termin:

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Jetzt müsst ihr euch natürlich erst den Satz erwürfeln.			Kai würfelt blau. Er nimmt sich <in das Haus>
Möchtest du Würfeln, Karim? Gelb...da steht <fegt>		hihi	Beide erwürfeln sich die Sätze.
Da steht: <das Haus> <Karim> <fegt>. Lege es mal richtig hin.		<Karim> <fegt> <das Haus>!	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 02.08.06

Dieser letzte Abschnitt belegt, dass Karim bei dieser letzten Sitzung bereits vorgefertigte orthographische Muster zur Satzstruktur verinnerlicht hatte, die es ihm nun erleichterten, die Duplosteine entsprechend der gewünschten Satzart zu gliedern.

Karim's sprachliche Fortschritte:

Trotz meiner Bedenken bezüglich seiner Verhaltensauffälligkeiten, gelang es Karim am Ende der Sprachförderung die Wörter entsprechend ihrer phonologischen und orthographischen Merkmale zu ordnen. Ebenso konnte ich bei ihm den Zuwachs sprachlicher Kompetenzen auch bei der Arbeit mit den Duplosteinen feststellen. Es gelang ihm, durch den sicheren Umgang mit den farbigen Duplosteinen grammatikalisches Sprachwissen bezüglich der Satzstruktur aufzubauen.

4.3.6 Die Arbeit mit Kai

Kai, ein sehr aufnahmefähiger und kluger Junge, aus einer deutschen Familie und mittelschichtigen Verhältnissen, erfährt bereits von zu Hause aus sehr viel Förderung. Beim Arbeiten war er meist sehr konzentriert und ehrgeizig. Öfters hatte ich das Gefühl, dass er sich mit den an sich selbst gestellten Forderungen (und womöglich den Erwartungen seiner Eltern) unter Druck gesetzt hat.

Erster Termin:

Kai zeigte sich gleich bei unserem Kennenlernen als ein sehr eifriger Junge:

Ich	Kai	Bemerkungen
Na Kai, wie fandest du das Lied?	Gut	
Singst du gerne?	Ja, ich habe die Kassette von dem und dann weiß ich schon wer alles zu Besuch zur Maus kommt.	
Ah, ich habe dir ein Memoryspiel dabei.	Memoryspielen ist ganz leicht, aber ich kenne auch ganz schwierige.	
Da siehst du ...	<Auge>, <Feuer>, <Kleider>, <Trauben>, <Geige>, <Eule> Zu Eule kann man auch Uhu sagen	Ich zeige ihm die Kärtchen.
Uhus sind ein bisschen anders.	Die Uhus sind ein bisschen größer.	Kai ist ein cleverer Junge.
Ok, fängst du an? Sag bitte immer dazu, was du siehst.	<Auge>, <Geige>	Wir spielen zusammen das Memoryspiel.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

Das Erkennen der Abbildungen auf den Kärtchen des Memoryspiels bereitete ihm keinerlei Schwierigkeiten.

Ich	Kai	Bemerkungen
Jetzt brauche ich von jedem Paar ein Kärtchen zurück. So, ich behaupte jetzt, dass man von den übrigen Kärtchen noch einmal Paare bilden kann. Versuchst du das mal?	Ja.	Kai weiß zu Beginn nicht, wie er die Kärtchen zusammen legen kann.

Ich zeige dir ein Pärchen: <Auge>, <Traube>	Das ist nämlich so ähnlich!	
Wieso ist das ähnlich?	Weil <Auge> fängt mit [ʔou:] an und <Traube> auch.	
Gut, dann versuche einmal das Nächste.	Hm...	Ich deute auf <Geige>. Kai ist sich unsicher, ob er es zu <Kleider> oder <Feuer> legen soll.
Lege eines zusammen, von dem du denkst, dass es richtig ist.	<Kleider>, die sehen nicht so ähnlich aus, aber ich weiß es nicht.	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

In diesem Protokollabschnitt ist zu erkennen, dass Kai schon am Anfang der Zuordnung der Kärtchen merkte, dass es mir auf die phonologischen Merkmale der Wörter ankam. Dies zeigen seine Aussage: „Das ist nämlich so ähnlich! Weil <Auge> fängt mit [ʔou:] an und <Traube> auch.“ Doch gelingt ihm noch nicht die korrekte Benennung des Vokalphonems. Bei der Abbildung <Geige> war er sich jedoch unsicher, ob nun <Kleider> oder <Feuer> passe, deshalb wählte er das Wort, welches seiner Meinung nach sich durch keinen semantischen Bezug zu <Geige> kennzeichnete.

Ich	Kai	Bemerkungen
Also, das ist ein Bandolinospiel.	Das kenne ich.	
Schau, du musst hier mit dem Faden bei <Feuer> anfangen und das Passende suchen: <Schaufel>, <Keule> oder <Eimer>	Ja. <Keule>	
<Geige>	[gat] ... <Eimer>! <Auge>, <Schaufel>	
Jetzt kannst du hinten drauf schauen, ob du es richtig gemacht hast.	Ja.	Kai hat die Wörter passend zueinander sortiert.
Super!	Bandolino habe ich auch zu Hause.	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

Die Zuordnung der Abbilder gelang Kai jetzt ohne Fehler. Er orientierte sich dabei wie üblich für Kinder an den phonologischen und artikulatorischen Merkmalen der betonten Silbe (vgl. Röber-Siekmeyer 1997, 84f).

Ich	Kai	Bemerkungen
Hier habe ich zum Schluss noch ein anderes Spiel und mit dem lernen wir jetzt lesen. Hier steht <Kai>, <geht>, <in den Kindergarten>	Duplosteine! <Kai>, <geht>, <in den Kindergarten>	Kai zeigt, während er liest, auf die richtigen Duplosteine.
Kannst du jetzt auch schreiben: <geht> <Kai> <in den Kindergarten> ?		Kai nickt.
Versuche es einmal...		Kai schreibt mit dem Finger seinen Namen auf den Tisch.
Du kannst die Duplosteine vertauschen, dann ist das wie Kindergartenschreiben: da steht es ja schon geschrieben drauf. <Kai> <geht> <in den Kindergarten>	Stimmt!	
Schreibe jetzt: <geht> <Kai> <in den Kindergarten>?		Kai weiß nicht, wie es geht.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

Kai wusste bereits, dass die Schrift ein Regelsystem aus Buchstaben ist. So versuchte auch er wie Karim diese Buchstaben auszuschreiben. Ich machte ihm verständlich, dass die Wörter bzw. die Nominalgruppen des Satzes bereits auf den Duplosteinen vorgegeben seien, doch konnte er die gewünschte Satzstellung mit Hilfe der Duplosteine noch nicht finden.

Ich	Kai	Bemerkungen
Toll Kai, das hast du richtig gut gemacht. Ein letztes Spiel?	Ja. Domino. Das kenne ich auch schon.	
	Das Domino ist leicht! <Schwein> <Maus> <Eule>	
Jetzt das schwierige. Wie beim Memory musst du jetzt genau hinhören.	<Eule> <Keule> <Geige> <Eimer> und <Auge>	Kai legt die drei Dominoblättchen in die richtige Reihenfolge. Er freut sich.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

Auch bei diesem Spiel gelang Eduard die Zuordnung der Abbilder und somit die Isolierung der Vokalphoneme aus dem Wortstamm.

Anschließender Termin:

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Ok, was hast du geangelt? Das ist ein <au>-Fisch - wie <Maus>.	<Auge>		
Ja genau. Was passt denn noch?	['mau.gə] hihi		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

Kai fielen bereits beim nachfolgenden Termin zwei entsprechende Wörter mit dem selben Diphthong <AU> ein. Ebenso erstaunlich war, dass ihm bereits das Erfinden eines neuen Wortes gelang mit gleichem Vokalphonem in der betonten Silbe (<Mauge> zusammengesetzt aus <Auge> und <Maus>).

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Wisst ihr, was das ist? <EI>		Ein Ei!	Die Kinder kichern.
Wo hört ihr noch [ʔai]	Mai!		
Richtig ...oder...Mayonnaise!			Beide lachen.
	Passt zu Ketchup!		
Hihi, nein das passt nicht, hört mal hin: <Schwein>	Das passt!	Bäh!	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

Den Kindern macht das Erfinden und Entschlüsseln der Wörter mit gleich klingenden Diphthongen Spaß.

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Was ist das?	[ʔe:] [ʔu:]		Kai angelt <EU>
Das kannst du schon lesen? Das heißt zusammen [ʔɔy]	<Eule>!		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

Und das ist <AU>. Passt das zu <Schwein>?	Nein, weil <Schwein> nicht mit [ʔɑ:] anfängt.		Kai orientiert sich bereits an der phonologischen Struktur der ersten Silbe.
[ʔau] muss in <Schwein> zu hören sein. [ʃwain] ...hört ihr da was?	Nein!	Nein!	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

Was steht denn da drauf?	[ʔe:] ...[ʔi:]		Ich zeige <EI>. Kai liest die Buchstaben öfters einzeln. Ich nehme den Fisch mit <Au>.
[ʔai] Das muss man zusammen lesen. Was ist da drauf?	[ʔu:]		
[ʔau]	<Auge>	Au, au, au	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.07.06

In diesen Abschnitten wird ersichtlich, dass Kai sehr bemüht war, die Buchstaben zu erkennen und zu benennen. Dabei wurde auffällig, dass er die beiden Buchstaben des Vokalgraphems <EI> noch nicht als Einheit erkennen konnte und ihm die richtige Aussprache des Diphthongs vorgesagt werden musste.

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Jetzt steht: <Kai> <kauft sich> <eine Höhle>			Beide kichern. Ich würfle blau.
Was steht jetzt da?	<eine Höhle> <kauft> <Kai>		
<eine Höhle> <Kai> <kauft sich> steht jetzt.	Ich kaufe mich selbst!		Karim würfelt.
	<Kai> <Höhle> <kauft>		
<Kai> <eine Höhle> <kauft sich>	Das reimt sich gar nicht!		Kai würfelt.
<Kai> <kauft sich> <eine Höhle>. Jetzt stimmt der Satz wieder!			

Abschnitt aus dem Protokoll vom 27.04.06

Kai konnte nun mit Hilfe des Operierens mit den Duplosteinen erste Satzstrukturen erkennen und einschätzen. So stellte er fest, dass die Reihenfolge der Duplosteine <Kai> <eine Höhle> <kauft sich> keinen Sinn ergaben und begründete dies damit, dass es sich nicht reimte.

Dritter Termin:

Bei diesem Termin sollten die Kinder die Grapheme <EI>, <AU> und <EU> kennenlernen und sie aufgrund ihrer phonologischen Merkmale voneinander abgrenzen.

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Habt ihr schon die Buchstaben auf der Rückseite entdeckt? Seht ihr, die sind unterschiedlich.	Ja.		
Das ist <EU> und das <AU>			Kai und Karim nicken.
<EI> wie <Geige>. Hört ihr da was?	[gɑɪ]...[ʔɑɪ]		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 04.05.06

Kai benannte zuerst die Stammsilbe des Wortes und anschließend das in ihr befindliche Vokalphonem. Dies verdeutlichte, dass ihm die Isolation der phonemischen Elemente aus den Wörtern nun schon sehr gut gelang. Dabei stellte ihm die optische Darstellung der Diphthonge eine Hilfe dar (vgl. Röber-Siekmeyer 1997, 82).

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Schaut einmal her. Was steht denn da?	[ʔɑ:] und [ʔu:]		
Ja. Das heißt [ʔɑu] . Wie vorhin auf den Kärtchen stand.	hm		Karim zuckt mit den Schultern.
[ʔɔy]	[ʔɔy] <Eule>		Ich zeige den beiden das <EU> Kärtchen.
Ja genau. Und das ?	[ʔɑɪ]		Ich zeige das <EI> Kärtchen.
Sehr gut. Wir nehmen noch einmal die Kärtchen. Wohin passt denn <Leiter>?			Kai legt das Kärtchen zuerst zu <AU> und gleich darauf zu <EI>
<Leiter> zu <EI>.	Und hier?		Kai schiebt <Leiter> zu <AU>.
Hier wäre es [ˈlau.tɐ]			Karim schaut interessiert, ist aber sehr ruhig. Ich schiebe das Kärtchen zu <EU>
[ˈloj.tɐ]	Hi..hi..		

Nächstes Kärtchen...	<Auge> hier!		Kai legt <Auge> zu <AU>
----------------------	--------------	--	-------------------------

Abschnitt aus dem Protokoll vom 04.05.06

Am Ende dieser Sitzung konnte Kai bereits die Vokalphoneme anhand ihres Schriftbildes benennen und wies damit schon sehr große Fortschritte auf.

Vierter Termin:

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Und wenn ich <Geige> zu <EU> lege?	Geuge, Beule...		Den Kindern macht es sehr Spaß Quatschwörter zu finden.
<EI>. <Maus> oder <Kreide>?	<Kreide> Kreide,Scheide!	Hi...hi...	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 18.05.06

Bei diesem Termin spielte ich mit den Kindern „Wörter verzaubern“. Dabei bezog ich nun auch für sie nicht geläufige Wörter, wie <Kreide> und <Keule> ein. Dies regte sie dazu an, weitere Wörter mit dem gleichen Phoneminventar zu finden und erweiterte somit ihren Wortschatz.

Fünfter Termin:

Ich	Kai	Bemerkungen
Hallo Kai, wir haben uns schon lange nicht mehr gesehen.	Ja. Aber ich übe zu Hause. Ich habe nämlich auch die CD zu Hause.	
Ja toll.	Oh, Fische angeln.	Ich nehme Fische von <i>Spiel 5c</i> aus der Tasche.
Genau. Wir haben ja schon viele Buchstaben gelernt – weit du noch, wie der hier heißt?	Hm...	Ich zeige Kai den Fisch mit <EU>
Das ist <EU>. Fällt dir ein Wort ein mit <EU>?	<Auge>	
Dann wäre es [ʔɔy.gə]	<Eule>!	
Richtig. <Eule> passt zu <EU>. Dieser Fisch?	<EI>...<Geige>!	
Gut. Und das hier?	<Auge>...<AU>	Kai konnte sich das Schriftbild der Diphthonge gut merken.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 29.06.06

Kai hatte sich über die zeitliche Pause Merkwörter zu den Diphthongen behalten können, anhand derer er nun wieder auf andere Wörter mit gleichem Vokal schließen konnte.

Ich	Kai	Bemerkungen
Hier steht: <Mama> <fegt> <das Haus>	<Mama> <fegt> <das Haus>	Wir spielen nun <i>Spiel 4</i> . Kai deutet auf die Duplosteine während er den Satz „liest“. Er begreift sehr schnell und ist heute sehr konzentriert.
Kannst du auch legen: <fegt> <Mama> <das Haus>?		Kai legt die Dominosteine in die richtige Reihenfolge.
Steht es jetzt da?	Ja.	
Gut Kai, hast du richtig gemacht. Schreibe jetzt: <das Haus> <fegt> <Mama>	<das Haus> <fegt> <Mama>	Kai grinst, denn er hat die Steine wieder in die richtige Reihenfolge gelegt.

Abschnitt aus dem Protokoll vom 29.06.06

Wir nehmen einen anderen Satz: <Kai> <fährt> <Auto>	Ja!	Ich zeige Kai wie die Steine liegen.
<Fährt> <Kai> <Auto>?		Kai legt die Duplosteine wiederum in die richtige Reihenfolge.
	Und <Auto> <fährt> <Kai>. Ich will Auto fahren!	Auch diesen Satz legt er richtig hin.
Da bist du noch ein bisschen klein, um selbst Auto zu fahren. Aber kannst du schon das lesen?		Ich zeige ihm das Schild mit <MI> und <MA>
	<MI> und das ... <MA>	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 29.06.06

Kai wies nun keinerlei Schwierigkeiten mehr auf bezüglich der Sortierung der vorgegebenen Nominalgruppen der Sätze mit Hilfe der farblich zu unterscheidenden Duplosteine. Anhand einer formalen Betrachtung (Operieren mit den Duplosteinen) gelang ihm die Strukturierung der Satzelemente durch Segmentierung und Differenzierung der Nominalgruppen (vgl. Röber 2004a).

Sechster Termin:

Ich	Kai	Bemerkungen
Es passen jetzt wieder zwei zusammen. Sie müssen ähnlich klingen. Ich lese dir die Kärtchen noch einmal vor. Hör` gut zu: <Feuer> <Auge>... Was passt zusammen?		Ich lese Kai die Kärtchen vor. Er deutet auf <Baum> und <Schaufel>
Hast du da was gemeinsames gehört?	Weil die sich reimen.	
Ok, nächstes:	<Geige> und <Feuer>	
Bist du dir sicher?	Nein	
Was hörst du in [fɔy.ɐ]	[fɔy] . Dann <Feuer> und <Eule>	Kai benennt die erste Silbe des Wortes.
Genau, prima. Und was bleibt übrig?	<Geige> und <Schwein>!	

Abschnitt aus dem Protokoll vom 26.07.06

Ich	Kai	Bemerkungen
Hast du noch Lust auf ein Würfelspiel?	Ja.	Wir spielen das Würfelspiel (<i>Spiel 6</i>)
Was siehst du auf dem Würfel?	[ʔe:] ...[ʔi:]	
[ʔaɪ]	[ʔaɪ]	
Was passt?	<Schwein>	
Ok, jetzt habe ich <AU> gewürfelt.	Das da: <Traube>. <EI>...<Kreide>	Kai würfelt.
Oder?	<Geige>...reimt sich auch.	Kai würfelt erneut <EI> und legt <Baum> dazu.
Dann wäre es [baim]	Hä... [baim]? Hi,hi...	Kai greift zu <Eimer>

Abschnitt aus dem Protokoll vom 26.07.06

Zu diesem Zeitpunkt der Sprachförderung beschäftigte sich Kai nun schon sehr eigenständig mit der Analyse sprachlicher Strukturen (auch wenn er bei diesem Termin etwas unkonzentriert wirkte).

Siebter Termin:

Ich	Kai	Karim	Bemerkungen
Dieses Spiel haben wir vor langer Zeit schon einmal gemacht. Hier ist die Buchstabenreihe...Das	<AU> <EI>	<AU> <EU>	

ist das...			
Richtig, jetzt müsst ihr versuchen, die passenden Kärtchen dazu zu finden.			Wir spielen <i>Spiel 6</i> . Karim würfelt. Er findet kein passendes Kärtchen zu <AU>.
	Ich weiß es: <Traube>		

Abschnitt aus dem Protokoll vom 02.08.06

Das ist ein Kartenspiel. Jeder muss jetzt immer drei passende Kärtchen finden. Was passt den zu <Auge>?	Äh, <Traube>, <Raupe>		Wir sortieren die Karten vor.
Genau, und <Maus>. Und zu <Schwein> passt?	<Reifen>	<Pfeil>	
Und <Eimer> und <Geige>. Gut macht ihr das.			

Abschnitt aus dem Protokoll vom 02.08.06

Nun konnte Kai auch uneingeübte Wörter aufgrund einer phonologischen und orthographischen Analyse und mit Hilfe der Spiele zueinander ordnen.

Kais sprachliche Fortschritte:

Da Kai schon zu Beginn der Sprachförderung sehr wissbegierig war und bereits über verhältnismäßig viel Wissen bezüglich sprachlicher Strukturen verfügte, fiel es mir leicht, ihn für die Arbeit mit den Spielen zu begeistern und konnte ich auch schon zu Beginn bei ihm sehr große Lernfortschritte feststellen. Im Laufe der Termine erweiterte er seine phonologischen und damit auch seine schriftsprachlichen Kenntnisse. So konnte er bald nicht nur die betonte Silbe aus den Wörtern isolieren, sondern auch deren phonemische Elemente bestimmen. Dies half ihm dabei, nicht eingeübte Wörter den entsprechenden Graphemen zuzuordnen.

Ebenso konnte er durch das Operieren mit den Duplosteinen am Ende der Sprachförderung, anhand der unterschiedlichen Nominalgruppenstellung Satzstrukturen bestimmen und differenzieren.

4.4 Abschließende Bemerkung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Kinder durch die gezielte Förderung sprachliche Fortschritte – wenn auch in unterschiedlichem Maße – aufweisen konnten. Sie hatten großes Interesse und Freude an den Spielen und konnten anhand dieser auf spielerische Weise ihr Wissen über sprachliche Strukturen aufbauen.

Es ist für mich schwierig zu beurteilen, ob letztendlich nun die Kinder deutscher oder nichtdeutscher Muttersprache eine größere Steigerung ihrer sprachlichen Fähigkeiten aufweisen konnten, da der sprachliche Schwerpunkt der einzelnen Förderungen stark variierte: so legte ich bei dem einen Kind mehr Wert auf das Erkennen von Satzstrukturen und bei einem anderen Kind wiederum auf die Wortisolierung, abhängig von ihren erkennbaren Schwierigkeiten. Auch ist durch das unterschiedliche Alter und die ungleiche soziale Herkunft eine definitive Aussage bezüglich dieser Bewertung unmöglich. Für mich war ausschließlich die vom deutschen abweichenden Betonungsmuster der russischen Kinder erkennbar, doch waren diese nicht bei der Verständigung mit den Kindern hinderlich. Zwei der Kinder (Vera und Karim) hätten einer zeitlich längeren und intensiveren Sprachförderung bedurft, um ihr neu erworbenes orthographisches und phonologisches Wissen langfristig zu festigen und weiterzuentwickeln.

Schlussendlich ist festzuhalten, dass nicht nur Kinder nichtdeutscher Muttersprache sich mit den Strukturen der deutschen Sprache frühzeitig beschäftigen sollten, sondern „dass auch deutsch-muttersprachliche Kinder ihre Sprache für den Schrift-erwerb neu entdecken müssen“ (Röber 2005, 3), und dass somit eine strukturierte Sprachförderung bereits im Elementarbereich unerlässlich ist, um die Kinder adäquat auf ihre Schulzeit und ihre weiteren Lernprozesse vorzubereiten.

5. Resümee und Ausblick

In dieser abschließenden Zusammenfassung möchte ich nun nicht mehr auf einzelne Ergebnisse und spezifische Aussagen meiner Kapitel eingehen, da ich diese bereits in *abschließenden Bemerkungen* festgehalten habe. Ich möchte mich vielmehr ein letztes Mal mit den mir am Anfang der Arbeit gestellten Fragen beschäftigen und auf die aus meiner Arbeit gewonnenen Erkenntnissen eingehen.

So stellte sich mir am Anfang meiner Auseinandersetzung mit dem Thema die Frage, wie eine solchermaßen sprachspezifische Förderung der Kinder im Kindergartenalltag unterzubringen wäre. Es gelingt! Und die Förderung ist unbedingt notwendig!

Dennoch ist sie nur unter einigen Bedingungen zu gewährleisten: So konnte - wie aus meinem zweiten Kapitel hervorgeht - dieses Förderprojekt mit den Kinder der KiTa Violett nur unter den Voraussetzungen stattfinden, dass andere, wie z.B. die Dozentinnen, die Leiterin und die Erzieherinnen der KiTa Violett, mich in meinem Vorhaben unterstützten und mir bei der Organisation zur Seite standen. Es musste sowohl die räumliche und zeitliche Unterbringung der Fördertermine geklärt, als auch die Eltern informiert werden. Dies war nur im Rahmen einer klaren Strukturierung meiner Arbeit und des Kindergartenalltags möglich. Ich bereitete mich auf die Termine mit den Kindern intensiv vor, indem ich mich mit der jeweiligen Thematik eingehend befasste und entsprechende Spiele und Konzepte für die Förderung erstellte. Viel Zeit nahm auch die Nachbereitung der Fördertermine in Anspruch, unter anderem um Diagnosen bezüglich des Leistungsstandes der Kinder zu erstellen. Demzufolge müssen zahlreiche Faktoren mitbedacht werden, um künftig generell eine adäquate elementarpädagogische Arbeit durchführen zu können.

Leider wird aber meiner Ansicht nach von bildungspolitischer und wirtschaftlicher Seite her nur wenig Platz für die Erfüllung dieser Faktoren eingeräumt. Für eine Umstrukturierung des Bildungswesens und somit auch des Elementarbereichs ist ein - im Vergleich zu heute - besser ausgebildetes und besser bezahltes pädagogisches Fachpersonal und ein umfassendes und klares Finanzierungskonzept vonnöten. Dies würde das Fundament für eine zukunftsorientierte kindgerechte Arbeit im Kindergarten bilden.

Eine effiziente Ausbildung und Erziehung der Kinder kann in gewissem Umfang jedoch auch dann erreicht werden, wenn viele dazu beitragen und sich gegenseitig in ihrer Arbeit unterstützen: denn schließlich sollte die künftige Neugestaltung des Bildungswesens im Interesse aller sein.

Trotz des organisatorischen und zeitlichen Aufwandes würde ich die Arbeit im Kindergarten sofort wieder durchführen.

Es war immer schön, in den Kindergarten zu kommen und von fröhlichen und neugierig interessierten Kindern begrüßt zu werden. Auch die Vor- und Nachbereitung der Termine machte mir Spaß, da sie die Resultate zu meiner Arbeit zusätzlich spiegelten.

So verspürte ich sehr viel Dankbarkeit seitens der Kinder, wenn sie z.B. eine für sie schwierige sprachliche Hürde meisterten und dadurch neue positive Erfahrungen machten und dann über das ganze Gesicht strahlten. Auch freute mich zu beobachten, wie die Kinder sich beim Singen in der Gemeinschaft behaupten konnten und es egal war, ob sie aus armem oder reichem Elternhaus stammten, deutscher oder nichtdeutscher Herkunft waren.

Die sprachliche und musikalische Förderung und die ihnen zuteilwerdende Anerkennung, stärkte das Selbstvertrauen dieser Kinder. Ebenso stellte ich erfreut fest, dass sie neugierig begannen, die Dinge zu hinterfragen (z.B. „Was ist ein Puma?“ „Wie schreibt man Mi?“ „Wie heißt das Instrument?“). Für mich war es ein schöner Erfolg zu sehen, wie sie glücklich darüber waren, wenn Erwachsene auf ihre Fragen Antworten geben konnten und ihnen halfen, die Welt für sich zu entdecken.

Ich kann abschließend nur hoffen und wünschen, dass dieses Projekt mit der Kombination von sprachlicher und musikalischer Förderung (vielleicht noch intensiver) weitergeführt wird und damit ebenso anderen Kindern zugute kommt.

6. Literatur

Artelt, C./ Baumert, J./ Julius-McElvany, N./ Peschar: *Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000.* Berlin: 2004.

Online im Internet: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/LearnersForLife_GER.pdf
(25.09.06)

Beck, Stephan: *Musik und Sprache.* In: „Grundschule“ Heft 4, 2006, 22-24.

Beck-Neckermann, Johannes: *Handbuch der musikalischen Früherziehung.* Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder 2002.

Cslovjecsek, Markus: *Sprachenlernen mit Musik.* Die Qualitäten von Musik als Werkzeug des Lernens. In: mip Journal Heft 9, 2004.

Deutsche Presse Agentur: *Lernen in der Grundschule.* In: Die Zeit, 06.11.2005.

Deutsche Presse Agentur: „*Sprache hilft integrieren*“ In: Badische Zeitung, 10.08.2006.

Eisenberg, Peter/ Klotz, Peter (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben.* Stuttgart: Klett 1993.

Elschenbroich, Donata: *Weltwissen der Siebenjährigen.* Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann 2001.

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA.* Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 4. Aufl., Herder: Freiburg 2003.

Fuchs, Mechtild/ Röber-Siekmeyer, Christa: Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Röber-Siekmeyer, Christa/ Tophinke, Doris (Hrsg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik.* Hohengehren: Schneider 2002, 98-122.

Fuchs, Mechtild/ Röber-Siekmeyer, Christa: *Quasselliese.* Rechtschreibung im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schrifterwerb. Freiburg, 2001.

Fuchs, Mechtild: „*Was Hänschen nicht lernt...*“ Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule. In: Praxis Grundschule Heft 6, 2003.

Fuchs, Mechtild/ Röber, Christa/ Leibold, Dominik: *Wo ist der Floh?* Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Vorschule: Das Arbeitsheft zur CD. Pädagogische Hochschule Freiburg, 2005.

Gruhn, Wilfried: Das Projekt „Kindliche Lernwelt Musik“. Vom Forschungsprojekt zum Früherziehungskonzept. In: *Kindliche Lernwelt Musik: Vom Forschungsprojekt zum Früherziehungskonzept*. Freiburg: Gordon-Institut 2006.

Käfer, Armin: *Das neue Familienbild der CDU*. In: Badische Zeitung, 12.09.2006.

Kirschbaum, Ernst-Georg/ Kretschmar, Elisabeth: *Kurze russische Sprachlehre*. Stuttgart: Klett 1987.

Klein, Wolfgang: *Zweitspracherwerb*. Eine Einführung. Königstein: Athenäum 1984.

Kultusportal Baden-Württemberg: *Kindergärten in Baden-Württemberg*.

Online im Internet: <http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/stm5c3qpfn4rgw1gvnmizfv1g7ktad/menu/1182966/index.html> (20.09.06)

Maas, Utz: *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer 1992.

Microsoft Encarta: *Enzyklopädie 2002*. (10.10.2006)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten*. Pilotphase. Weinheim und Basel: Beltz 2006.

Online im Internet: <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html> (16.09.06)

Mohr, Andreas: *Handbuch der Kinderstimmgebung*. 5. Aufl., Mainz: Schott 2003.

Noll, Nina/ Wenk, Reinhard: *Russische Betonung*. Hamburg: Buske 2003.

Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): *Bildung auf einen Blick*. Deutschland verliert in der Hochschulausbildung den Anschluss. Pressemitteilung, Berlin, 12.09.2006.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003*. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann 2004.

Röber-Siekmeier, Christa: *Die Schriftsprache entdecken: Rechtschreiben im offenen Unterricht*. 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz 1997.

Röber-Siekmeier, Christa: Mut zum Abstrahieren. Sprachstrukturiertes Arbeiten im Anfangsunterricht. Eine kasuistische Darstellung. In: Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): „...*ich kann da nix!*“ *Mehr Vertrauen im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach 1998, 137-160.

Röber-Siekmeier, Christa/ Spiekermann, Helmut: *Die Ignoranz der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs*. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 5, 2000.

Röber-Siekmeier, Christa: *Der Mythos der Lauttreue. Für eine andere Präsentation der Schrift*. In: Grundschule Heft 6, 2001.

Röber-Siekmeier, Christa: Schrifterwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft – Versuch einer Standortbestimmung. In: Röber-Siekmeier, Christa/ Tophinke, Doris (Hrsg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Hohengehren: Schneider 2002, 10-29.

Röber-Siekmeier, Christa: Wozu dienen Buchstaben beim Lesen- und Schreibenlernen? Eine nicht provokante Frage. In: Grömminger, Arnold (Hrsg.): *Geschichte der Fibel*. Frankfurt/M, Berlin: Lang 2002 (a).

Röber-Siekmeier, Christa: Spiralen und Lassos: Sprachwissenschaft – Sprachdidaktik – Pädagogik. In: Bommers, M./ Noack, C./ Tophinke, D. (Hrsg.): *Sprache als Form*. Schriftenreihe der PH Heidelberg: Beltz 2004, 129-144.

Röber-Siekmeier, Christa: „Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schrifterwerb. In: Huneke, H. W. (Hrsg.): *Geschriebene Sprache, Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildung*. Schriftenreihe der PH Heidelberg: Beltz 2004(a), 129-144.

Röber, Christa: „*Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache*“. Notwendigkeit und Möglichkeit eines systematischen Schrifterwerbs. Freiburg 2005.

Rudiger, Georg: „*Die Besten zu den Kleinsten!*“ BZ-Interview (mit Mechtild Fuchs) zum Musikunterricht an Grundschulen. In: Badische Zeitung, 01.02.2006.

Rüskamp, Wulf: *Die Grammatik lässt sich auch singen*. In: Badische Zeitung 24.12.2005.

Schenk, Arnfrid: *Hohe Motivation, schwache Leistung*. In: Die Zeit, 15.05.2005.

Schraub, Horst/ Zenke, Karl G.: *Wörterbuch Pädagogik*. 5. überarbeitete u. erw. Aufl., München: Deutscher Taschenbuchverlag 2002.

Stanat/ Artelt/ Baumert u.a.: *PISA 2000. Die Studie im Überblick*. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut 2002.

Online im Internet: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
(15.09.06)

Stoy, Caroline: *Kinder brauchen Musik*. Musikalische Früherziehung nach Edwin E. Gordons „Music Learning Theory“. In: „Spielen und lernen“ Heft 8, 2005.

Textor, Martin R.: *Bildung im Kindergarten*. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Münster: Monsenstein & Vannerdt OHG 2006.

Tietze, Wolfgang/ Viernickel, Susanne: *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder*. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 2002.

Tophinke, Doris: Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schriffterwerb. In: Röber-Siekmeyer, Christa/ Tophinke, Doris (Hrsg.): *Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Hohengehren: Schneider 2002, 48-65.

Vygotskij, Lev S.: Untersuchung der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe im Kindesalter. In: Vygotskij, L. S.: *Denken und Sprechen*. Beltz 2002, 251-386. (Russ. Originalausgabe 1934)

7. Anhang

7.1 Gliederung

Einzelförderung mit Eduard und Vera

- 07.12.05: Anfangserhebung mit Eduard
Anfangserhebung mit Vera
- 11.01.06: Arbeit mit Eduard und Vera
- 18.01.06: Arbeit mit Eduard und Vera
- 25.01.06: Arbeit mit Eduard und Vera
- 01.02.06: Arbeit mit Eduard
- 08.02.06: Arbeit mit Eduard und Vera
- 15.02.06: Arbeit mit Eduard und Vera
- 22.02.06: Arbeit mit Eduard und Vera
- 01.03.06: Arbeit mit Vera
- 06.04.06: Arbeit mit Eduard
- 12.04.06: Arbeit mit Eduard
- 27.04.06: Arbeit mit Vera

10-mal Sprachförderung mit Eduard

9-mal Sprachförderung mit Vera

7-mal Singen in der Gruppe

Arbeit mit den Kindern Sabrina und Monika (Kontrollgruppe 1)

- 10.04.06: Kontrollerhebung Sabrina
Kontrollerhebung Monika
Arbeit mit Sabrina und Monika

Einzelförderung mit Kai und Karim

- 12.04.06: Anfangserhebung Karim
- 27.04.06: Anfangserhebung Kai
Arbeit mit Kai und Karim
- 04.05.06: Arbeit mit Kai und Karim
- 18.05.06: Arbeit mit Kai und Karim
- 29.06.06: Arbeit mit Karim
Arbeit mit Kai
- 26.07.06: Arbeit mit Kai
Arbeit mit Karim
- 02.08.06: Arbeit mit Kai und Karim

7-mal Sprachförderung mit Karim

7-mal Sprachförderung mit Kai

6-mal Singen in der Gruppe

7.1 Transkriptionen

Einzelförderung mit Eduard und Vera

Datum und Ort: 07.12.05 KiTa Violet

Studentin: Simone Martin

Kind: Eduard

Anfangserhebung

Aufgabe: Zuordnung einzelner Vokalen und des Diphthongs <EI> mit Hilfe von Memorykärtchen.

Spiel 1 kommt zum Einsatz
(alle weiteren Angaben bezüglich der Spiele und der Auswertung der Transkriptionen unter Kapitel 4.3)

Simone	Eduard	Bemerkungen
Ich habe hier verschiedene Kärtchen dabei, denn ich möchte mit dir heute ein Memoryspiel spielen.	Ich kenne Memory.	Wir spielen zu Beginn das <i>Spiel 1</i>
Ah, dann kannst du das bestimmt gleich richtig toll! Siehst du, dass ist ein <Rabe>.		Ich deute auf die Memorykarten.
Was ist den hier drauf zu sehen?	<Blume> <Rose>	Eduard erkennt die restlichen Karten.
Ich habe die Karten noch einmal. Möchtest du anfangen?	Ja. <Nase> und <Tuben>	Beim Memoryspielen ist Eduard sehr ruhig und konzentriert. Ich fordere Eduard auf, die aufgedeckten Kärtchen zu benennen.
Ich mache die Hälfte der Karten jetzt auf die Seite. Kannst du versuchen die anderen zu sortieren? Es passen immer zwei zusammen.		Eduard zögert und schaut mich fragend an.
Du musst ganz genau auf die Wörter hören. Ich sage es dir einfach noch einmal ganz deutlich vor, vielleicht findest du dann ein Pärchen.		Ich sage die Kärtchen noch einmal vor und betone dabei die Vokale.
	<Reiter> und <Rabe>	
Ok, und zu was passt	Nein.	Eduard legt <Boote> zu

<Boote>? Zu <Nase>?		<Briefe>
Weißt du, wieso?		Eduard schüttelt den Kopf.
Ich zeige dir eines: <Boote> und <Rose> passen zusammen. Zu was gehört <Biene>?	Hm...zur <Blume>.	Eduard wirkt sehr unsicher und zögert.
Warum meinst du, passt <Biene> zu <Blume>?	Weil das richtig ist.	
Ja? Du denkst, dass die Biene zu den Blumen will?		Eduard schaut auf die Kärtchen. Er ist noch sehr schüchtern mir gegenüber oder wegen der Kamera.
Ich würde <Biene> und <Briefe> zusammen legen. Und <Rabe>?	<Rabe> und <Blume>	
Passt das?	Ja.	
Und <Tuben>?	<Reiter>	
<Kleider> und...	<Nase>	
Ok, Eduard. Dann kannst du jetzt wieder zurück in deine Gruppe und ich spiele mit dir ein Spiel aus der Gruppe.	ok	

Datum und Ort: 07.12.05 KiTa Violett

Kind: Vera

Anfangserhebung

Aufgaben: Zuordnung einzelner Vokalen und des Diphthongs <EI> mit Hilfe von Memorykärtchen.

Simone	Vera	Bemerkungen
Ich habe gestern ein Memoryspiel gebastelt, das ich jetzt mit dir spielen möchte; du spielst ja gerne Memory.	Ja	Vera grinst.
Wir schauen uns erst einmal an, was auf den Kärtchen zu sehen ist. Sage mir bitte, was du darauf siehst.	<Blumen>	Ich zeige die Karten von <i>Spiel 1</i> .
Ja, und das?	Ein Pferd mit Mann.	
Das ist das Kärtchen <Reiter>	Ein Reiter. Eine Nase. Eine Roseblume	
<Rose>. Schön.	<Rose>	Vera zählt die weiteren Bildchen auf den Karten auf. Wir spielen zusammen das

		Memoryspiel. Vera wirkt sehr fröhlich und aufgeschlossen für die Spiele.
Oh, du hast gewonnen! Toll! Jetzt nehme ich immer ein Kärtchen von den Pärchen weg. Sag´ mir doch noch einmal was da drauf ist.	<Blume>, <Biene>...Was ist das?	Vera benennt die restlichen Bildchen auf den Karten. Sie erkennt nicht jedes Bild sofort.
<Boote>	Ja, <Boote>! Weiß ich doch!	Vera grinst.
Ich sage dir jetzt, dass man von den Kärtchen wieder zwei Pärchen bilden kann. <Biene> und...	Die Biene macht Honig.	
Ja, zu was für einem Kärtchen hier passt <Biene>?	Hm...das weiß ich nicht.	Vera ist ratlos.
Passt <Biene> zu <Nase>?	Nein!	
Ich zeige es dir. <Biene> passt zu <Briefe>. Du musst ganz genau hinhören. Zu was passt <Nase>?	Hm, das weiß ich nicht. <Nase> und <Rose>.	Vera ordnet die Karten nach ihrem semantischen Sinn.
Was passt denn zu <Boote>?	<Blumen>	
Sollen wir <Boote> zu <Blumen> legen?	Ja!	
Was passt zu <Rabe>?	Die <Kleider>	Vera ordnet nun die Kärtchen willkürlich zu.
Warum denkst du, dass das passt?	Hm, weiß nicht.	
Also gut, Vera. Bald komme ich wieder und werde noch mehr Spiele mit dir spielen. Tschüs! Bis dann.	Tschüs. Bis dann!	

Datum und Ort: 11.01.06 KiTa Violett

Kind: Eduard

Einzelarbeit mit Eduard

Aufgabe: Eduard soll das Schriftbild des Vokals <A> kennen lernen und eine erste Zuordnung vornehmen.

Simone	Eduard	Bemerkungen
Wir haben gerade das Lied mit dem Kater gesungen. Du hast ja auch einen Kater zu Hause, habe ich gehört.	Eine Katze. Die heißt Rini.	
Schön, ich habe leider keine Katze. Aber ich habe hier zwei Kärtchen und auf dem einen ist ein Kater. Ich singe dir jetzt noch einmal das Lied vor.		Auf den Kärtchen ist <Kater> und <A> abgebildet. Während des Singens deute ich auf das dem Liedtext entsprechende Kärtchen.
Hast du gesehen, was ich gemacht habe?		Eduard nickt.
Ich habe hier zwei verschiedene Kärtchen. Das ist <A> und das <Kater>. Das weißt du schon, nicht wahr? Zeigst du auf die Kärtchen, während ich singe?	Ja.	Ich singe und währenddessen zeigt Eduard auf die Kärtchen. Er möchte lieber nicht mitsingen.
Ich verstecke jetzt das Kärtchen mit <Kater>. Du kannst es suchen.	War ja leicht!	Eduard findet den versteckten Kater schnell und grinst.
Möchtest du den Kater verstecken?	Ja	Eduard versteckt den Kater und ich suche ihn. Eduard macht das Versteckspiel Spaß.
Eduard, hier habe ich <A>. [ʔa:] und [ˈka:tʊ] gehören zusammen. Weißt du warum?	Weil das im Lied so ist.	
Ok, ich verstecke jetzt beide Karten hinter meinem Rücken. Wo ist das <A>?		Eduard versucht abwechselnd auf die richtige Hand zu deuten, je nach dem ob er <A> oder <Kater> finden soll.
Gehört Eduard und [ʔa:] auch zusammen?	Nein.	Wir verstecken zum Schluss noch einmal die Kärtchen. Ich wollte heute vor allem Eduard die Schüchternheit nehmen.

Datum und Ort: 18.01.06 KiTa Violett
Kinder: Eduard, Vera

Aufgaben: Wiederholung des Graphems <A>, Erlernen des Graphems <E> sowie die entsprechende Wortverknüpfung (<Kater> und <Zebra>) herstellen

Simone	Eduard	Vera	Bemerkungen
Wir haben ganz viele Tiere in unserem Lied. Was sind denn eure Lieblingstiere?		Meines ist das Zebra.	
Und deines, Eduard?	Der Löwe.		
Ah ja, schön. Wir spielen jetzt mit den ersten beiden Tieren, die in dem Lied vorkommen.			
Kannst du dich noch daran erinnern, was wir letzte Woche gemacht haben, Edi? Da hatten wir ein Kärtchen mit <Kater>, gell? Und hier habe ich noch ein Kärtchen...	Das <A>		Eduard erkennt den Graphem.
Lasst uns doch einmal das Lied singen.			Beim Singen halte ich das entsprechende Kärtchen in die Höhe.
Oh, ich habe noch ein Kärtchen...	Das <E>		
Ja, richtig. Hört ihr den Unterschied zwischen [ʔɑ:] und [ʔe:] ?		Jaaa	Eduard nickt.
Ich verteile jetzt die Kärtchen mit <E>, <A>, <Kater> und <Zebra> und singe das Lied. Ihr lauft immer zu dem Kärtchen, welches im Lied vorkommt.		Ja	Ich singe die ersten beiden Strophen. Vera und Eduard laufen immer zum richtigen Kärtchen.
Das habt ihr gut gemacht. Ich habe noch viele kleine Kärtchen. Da sind <Zebra> und <Kater> drauf. Findet ihr die passenden?			Auf der Rückseite der Karten steht der entsprechende Buchstabe. Die Kinder haben keine Probleme die passenden Karten zu gruppieren.

Es haben alle gepasst. Wie habt ihr das gemacht?			Vera grinst.
Ich habe ein bisschen an den Karten getrickst. Habt ihr das gesehen?	Klar	Ja	
Schaut mal, was steht denn da hinten drauf?	<A>		
Und hier?		<E>	
Wir nehmen jetzt noch die <E> und <A>-Kärtchen dazu.	<Zebra> und <E>		Ich nicke Eduard zu.
Gut, Edi.			
Hörst du [ʔe:] in [tse:bra] ?		Hm...ja.	Ich deute auf die Kärtchen mit <E> und <Zebra> Vera ist sich noch unsicher ob <E> zu <Zebra> passt.
Hörst du das auch, Eduard?			Eduard nickt.
Ist in Vera auch ein <E>?	Ja	Weiß nicht.	
Schaut, so werden eure Namen geschrieben. Findet ihr das <E>?	Da!	Da!	Ich zeige Vera und Eduard Schilder auf denen ihre Name stehen. Sie erkennen das <E>.
Hört ihr [ʔe:] in euren Namen?		Ja!	Vera spricht ihren Namen langsam aus. Eduard nickt.

Ich habe noch ein Spiel: ein Dominospiel.		Domino können wir schon.	Wir spielen zusammen <i>Spiel 2</i> .
Auf diesem hier sind verschiedene Tiere drauf. So, jetzt seid ihr dran! Was ist das?		Eine Kuh!	
Nein, das ist doch <Ziege>!		Eine <Ziege>!	Die Kinder legen die Dominokärtchen in der richtigen Reihenfolge.
Bald können wir das mit Buchstaben machen.		Buchstaben, geht dann aber schwieriger noch.	Vera hat die Satzstruktur des Deutschen noch nicht richtig verstanden.
Ich bin mir sicher, ihr könnt sogar schon ein			Auf einem Blatt steht <Kater> und auf dem

wenig lesen. Ihr könnt schon die zwei Wörter lesen.			anderen <Zebra>
Edi, versuch es doch mal!	Äh..		
Kommt dir der Buchstabe bekannt vor?	[?ɛ:]		Eduard betont den Langvokal <E> falsch: er sagt [?ɛ:] an Stelle von [?e:].
Genau: [?ɛ:]. Wo passen die kleinen Kärtchen dazu?			Ich zeige den Kindern Kärtchen mit <E> und <A>.
Das Wort fängt mit <Ka> an und kommt zu...	Zu <A>		Ich deute auf <Kater>.
Sehr gut. Was steht da nun geschrieben?	<Kater>		
Und da?	[?ze:.bra]		
Toll, seht ihr, ihr könnt schon ein bisschen lesen! Edi, du kannst entscheiden, was wir als letztes Spiel machen.	Verstecken spielen mit den Buchstaben		
Gut, verstecke du die Kärtchen.			Edi versteckt die Kärtchen.
Oh, ich finde sie glaube ich nicht. Wo ist denn <A>? Und <Kater>?	Das ist zusammen		
Ah. Vera findest du das Kärtchen?			Vera findet die Kärtchen
Vera, was ist denn auf diesem Kärtchen drauf.		hm...<E>?	Ich zeige ein Kärtchen auf dem <E> steht.
Ja stimmt, und da?	<A>		
Das nächste Mal lernen wir einen neuen Buchstaben. Seid ihr schon gespannt welcher?		Ja!	Eduard nickt.
Ich verrate es euch aber noch nicht! Bis dann!	Tschüss!	Bis dann!	

Datum und Ort: 25.01.06 KiTa Violett
Kinder: Eduard, Vera

Aufgabe: Erlernen des Graphems <IE> sowie Verknüpfung mit dem Klangbild, Wiederholung von <E> und <A>

Simone	Eduard	Vera	Bemerkungen
Schaut mal her.		Was ist denn das?	Ich zeige den Kindern eine große Karte auf der verschiedene Tiere abgebildet sind (s. Kapitel 3.1.3)
Eine Eule. Und das hier?	Ein Leopard		
Das ist ein Puma, auch eine Raubkatze... und das ein Fohlen.		Und das eine Biene.	Wir spielen „Ich sehe was, was du nicht siehst, um die Begriffe (z.B. Puma, Fohlen) einzuüben und die Tiere kennenzulernen.
Gut. Ich habe ein Spiel mitgebracht. Ich glaube, das habt ihr noch nie gespielt: es heißt Bingo. Da sind auch wieder verschiedene Tiere drauf und die gleichen Tiere sind auf kleinen Kärtchen. Die müssen wir erst mischen.	Was ist das?		Wir spielen Bingo (<i>Spiel 3</i>). Auf kleinen Kärtchen sind die selben Tierabbildungen die auch im Lied vorkommen: <Kater>, <Zebra>, <Ziege>, <Fohlen>, <Puma>, <Käfer>, <Löwe>, <Küken>
	Was ist das für ein Tier?		Eduard deutet auf das Kärtchen mit <Puma>
Das ist <Puma>. So, jetzt brauchen wir noch Stifte. Mit denen müsst ihr auf der Spielkarte das Tier ankreuzen, das wir aufdecken. Derjenige, der als erstes so eine Reihe in die Richtung oder so eine Reihe hat, hat gewonnen. So geht Bingo.			Ich erkläre die Spielregeln. Die Kinder lassen sich schnell vom Spiel begeistern.
Du kannst als erstes würfeln, Vera.	Ein <Küken>		
Jetzt könnt ihr beide <Küken> auf eurer Spielkarte einkreisen.		Da!	Die Kinder markieren das entsprechende Bild auf ihrem Spielplan.

Gut	Ah, bei mir geht so die Reihe. Bei dir so.		Eduard würfelt <Ö>.
Was ist das?	<Löwe>	Jetzt ich.	Vera würfelt <E>.
	Das [zɛ:] . Oh, da ist noch ein <E> auf meiner Karte. <Zebra>		
Stimmt, da hat sich noch ein Buchstabe mitreingeschummelt: das <E>. Schau Vera, ich habe was entdeckt: du hast eine Reihe – <Zebra>, <Löwe>, <Käfer>!			Wir spielen das Spiel noch einmal. Diesmal gewinnt Eduard.
Das war toll, gell?	Ja	Jaaa	

Ich habe noch ein Memoryspiel dabei.		Viele Buchstaben	Wir spielen <i>Spiel 7</i> . Vera entdeckt die Buchstaben auf der Rückseite der Memorykarten.
Ja, auf der Rückseite. Was sind denn da für Buchstaben drauf?	<A>, <E>		
Ja schön, ich sehe noch einen Buchstaben.	Ja, den hier.		
Habt ihr den Buchstaben schon einmal gesehen?	Hm, vorhin im Lied?	Bei <Ziege>!	In dem Kärtchen steht <IE>. Vera und Eduard können sich an die Schilder erinnern, die ich beim Singen in der Gruppe austeilte.
Ja genau, da habt ihr recht, Vera. Wie heißt denn der Buchstabe? Er ist in <Ziege>.			Vera kann sich nicht an den Phonem [ʔi:] erinnern. Ich singe die Strophe des Liedes mit ihnen.
	Ein [ʔi:]	Iigit, iigit !	
Ja, sprecht mal [ʔi:]	[ʔi:]	[ʔi:]	
Was macht dabei der Mund?	Der lacht so.		
Genau! Und beim [ʔɑ:] ?			Die Kinder sagen [ʔɑ:].
Beim [ʔɑ:] ist der			

Mund weiter geöffnet. Beim [ʔi:]...das ist wie „Igit, iigit“!			
Ok, die Kärtchen sind verteilt, jetzt müsst ihr die passenden Bildchen suchen. Und immer sagen, was drauf ist.	<A> <A>. Oh, passt nicht.		Auf den Bildchen ist <Vase> und <Hase> zu sehen. Eduard und Vera lachen.
Was war denn da drauf?		<Zebra>	
...und <Kegel>	Aha, jetzt versteh ich. <Gras> und <Nagel>		Eduard hat begriffen, dass es verschiedene Wörter mit demselben Vokalphonem gibt.
		<Esel> und <Feder>	
	<Kater> und <Kater>! Ich hab´eins!		Die Kinder spielen weiter. Sie sind sehr konzentriert und es macht ihnen sehr viel Spaß.
<E> wie <Besen>. Das passt. Jetzt könnt ihr die Kärtchen abzählen.	Ich habe gewonnen.		

Gut, jetzt muss ich euch wieder jeweils ein Kärtchen der Pärchen weg nehmen. Jetzt wird es spannend, mal schauen, ob ihr das schon könnt!			Ich lege drei große Schilder mit <IE>, <E> und <A> auf den Tisch.
Was liegt denn hier?	<E> und <IE>	Und <A>	Die Kinder deuten jeweils auf das richtige Schild.
Wohin passt <Ziege>?			Beide zeigen schnell auf <IE>.
Warum passt <Ziege> da hin?		..wegen dem Lied	
Sagt einmal langsam [ʔsi:..gə]	[ʔsi:..gə]	[ʔsi:..gə]	Ich schiebe die Ziege zu <E>.
Wie heißt es jetzt?		Nein falsch!	
Jetzt heißt es [ʔse:..gə] . [ʔsa:..gə]	Und da?		Die Beiden lachen.
Und das Kärtchen? Wohin kommt <Hase>?	[ha:] ...<Hase>. Zu <A>		Eduard spricht meist die erste Silbe , an Stelle des Vokals.

Schön. Und das?		<Kater>	Vera schiebt <Kater> zu <A>
<Biene>?			Eduard legt das Kärtchen zu <IE>
	Und da?		Eduard schiebt <Biene> zu <A>.
[ˈba:nə] . Und wie heißt es bei <E>?	[be:] ... [ˈbe:nə] ?		Vera lacht.
Toll Edi, genau.			Eduard legt <Nagel> auf <IE>
	Oh, [ˈni:gl] !		Eduard hat das Spiel sehr schnell begriffen und kann bereits die Wörter eigenständig „verzaubern“.
Der Esel, der Isel und der Asel.			Vera kichert.
Das ist <Wiege>. Wie heißt es jetzt?	[ˈva:gə] ... geht auch!		
Ja, jetzt ist es ein anderes Wort obwohl sich nur ein Buchstabe verändert hat. Jetzt ist es eine <Wiege>			Ich schiebe <Wiege> zurück zu <IE>
			Ich schiebe <Spiegel> zu <A>
Aus [ˈʃbi:gl] wird [ʃba:gl]	hihi	hihi ... lecker!	Vera schaut ab und zu auf der Rückseite nach. Ich zeige ihnen jetzt Blätter, auf denen Kater, Ziege und Zebra stehen.

Was steht da?		<Katze>	
<Kater>. Wir singen doch immer vom Kater.	<Zebra> und <Ziege>	<Zebra> <Ziege>	
Ja gut! Und wenn ich <Ziege> zu <A> lege?		Das ist falsch!	Ich schiebe <Ziege> zu <A>
Dann ist es [ˈtʃa:gə] . Und wenn ich <Zebra> zu <A> lege?	[ˈtʃa:ra]		
[ˈtʃa:bra] Gut. Wenn ich jetzt <Ziege> zu <IE> lege?		<Ziege>!	
Ja, dann bleibt das Wort. Und das IE zum Kater?	Hihi...Kita...wie Kita Violett...oder Kitera!		
Ich zeige euch schon	[o:]	[o:]	Vera spricht Eduard die

einmal die Buchstaben, die wir nächste Woche lernen. Vielleicht wisst ihr schon wie sie heißen. Im Lied waren sie heute auch.			Buchstaben nach
Und das? Kennt ihr diesen Buchstaben?	Hm...Nein!		Die Kinder können sich nicht an den Graphem <U> erinnern.
Das ist das <U> von <Puma>.		U, u, u, da kommt der Puma...	Vera singt das Lied vor sich hin.
	Können wir jetzt das Verstecken-spiel noch mal machen?		Eduard und danach Vera verstecken die Karten mit den verschiedenen Buchstaben. Ich muss suchen. Die beiden freuen sich.

Datum und Ort: 01.02.06 KiTa Violett

Kind: Eduard

Aufgaben: Neu hinzu kommen die Grapheme <O> und <U>, zudem möchte ich Eduard die unterschiedliche Artikulation der Vokale A, E und IE bewusst machen.

Simone	Eduard	Bemerkungen
Edi, hast du die CD zu Hause angehört?	Ja, hab` ich.	
Und hat sie dir gefallen?		Eduard nickt.
	Nehmen wir heute ein schwieriges Spiel?	
Möchtest du etwas schwieriges spielen? - Ok, aber erst fangen wir mit einem leichten Spiel an: Ich habe dieses Mal ein Memory mit den Buchstaben und mit den Tieren dabei. Was für ein Buchstabe, den du kennst, hörst du in Zebra?	[?e:]	
Genau. Und bei <Ziege>?	Mmm...[?i:]	Eduard hat jetzt gelernt, die Vokal <A>, <E> und <IE> von der Silbe zu isolieren.

Gut, das hast du dir schön gemerkt. Heute haben wir auf das Lied mit dem Fohlen gesungen...	<Fohlen> und [ʔo:]	
Und das hier?	<Puma>	
Und wie heißt der Buchstabe von <Puma> nach dem ich suche?	Weiß ich nicht.	
[ˈpuː.ma] . Hast du ihn gehört?	[ˈpu:]	
[ʔu:] ...der Mund ist ganz rund und spitz dabei	[ʔu:]	
Ganz anders als bei [ʔi:]	[ʔi:]	Eduard wiederholt die Vokalphoneme.
Genau, jetzt hast du keinen runden Mund mehr.		Eduard nickt und grinst.

Also, lass uns jetzt das Memoryspiel spielen.		Wir spielen <i>Spiel 1a</i>
Du hast gewonnen. Toll!		
Lass uns jetzt ein paar Wörter überlegen, in denen ein [ʔo:] zu hören ist. Was war es denn im Lied?	<Fohlen>	
Ja, fällt dir noch ein Wort ein?		Eduard schüttelt den Kopf.
Hm... ist in Eduard auch ein [ʔo:]?	Nein!	
Was klingt denn ähnlich wie <Hose>?	Hmm..	
<Rose>	<Rose>...<Dose>	
Hörst du das [ʔo:]?	Ja.	
Schön. Dann kannst du mir bestimmt jetzt schon das hier vorlesen. Da stehen die Tiere aus dem Lied drauf.		Ich zeige Eduard die Kärtchen mit <Kater>, <Zebra>, <Ziege> und <Fohlen>
	Da steht <Zebra>	
Super, woher weißt du das?	Weil da ein <E> drin ist.	
Das hier?	<Ziege>	
Und das hier?	<Fohlen>	
Das weißt du auch schon! Toll, kannst du schon bisschen lesen, wenn du nächstes Jahr in die Schule kommst!		Eduard grinst.

Kannst du dich erinnern an das Dominospiel.		Eduard nickt. Wir spielen <i>Spiel 2a</i> .
---	--	--

Jetzt wird es aber schwieriger als letztes Mal. Jetzt musst du den richtigen Buchstaben zum Tier sortieren. Siehst du, <A> zu <Kater> und jetzt musst du zu <Zebra> den Buchstaben finden.		Eduard nimmt das Kärtchen mit <E>, bei den schwierigeren Begriffen (<Löwe>, <Käfer>, <Küken>) helfe ich ihm.
Die Buchstaben die du da noch siehst lernen wir das nächste Mal.	Ja	

So, ein letztes Spiel können wir noch machen.	Memory, das Schwierige!	
Das mit den lila Karten mit <A>, <E> und <IE>	Ja!	Wir spielen <i>Spiel 7</i> zum Schluss. Das letzte Mal hat er sich ein Memoryspiel für zu Hause gewünscht.
So, ich habe das Memoryblatt dabei. Die Kärtchen mit den Tieren musst du ausschneiden und dann kannst du zu Hause spielen. Bis nächstes Mal.	Tschüss.	

Datum und Ort: 08.02.06 KiTa Violett

Kinder: Eduard, Vera

Aufgaben: Lernen und Wiederholung von A, E, IE, O, U

Simone	Eduard	Vera	Bemerkungen
Ich habe heute ein ähnliches Spiel dabei, wie das Bingospiel. Hier ist euer Spielplan und ein Würfel auf dem die ganzen Buchstaben sind, die ihr schön gelernt habt.		<A> und <E>	Wir spielen <i>Spiel 8</i> .
Ja, und das hier? Und das hier ist <O> und <U>. Wir versuchen es. Ich habe hier noch die Tierkärtchen, die zu den Buchstaben dazupassen.	<IE>	<IE>	
Wenn ihr einen			

Buchstaben würfelt und das richtige Kärtchen findet, könnt ihr es auf den Spielplan legen. Wer zuerst alle Kärtchen draufgelegt hat, hat gewonnen.			
	Ist das [ˈzɛ:bra] ?		Eduard würfelt als erstes <E>
		Nicht [ˈzɛ:bra]: [ˈtʃɛ:bra] .	Vera korrigiert Eduards Aussprache des Wortes <Zebra>. Sie würfelt <A>.
		<A> der <Kater>.	Nun würfelt Eduard <IE> und legt <Ziege> auf seinen Spielplan.
	Das kommt dahin.		Vera würfelt nun <O>
Vera, weißt du noch, was das für ein Tier ist?			Vera kann sich nicht erinnern.
	<Fohlen>	ein <Fohlen>. Hier!	Sie legt <Fohlen> auf <O>. Eduard würfelt <U>.
Gut!	<Puma> <U>		Eduard gewinnt am Schluss das Spiel.

Das habt ihr schon ganz gut gemacht. Könnt ihr euch noch an das Memoryspiel mit den Buchstaben hintendrauf erinnern?	<A>, <E> und...äh...<IE>!		Wir spielen <i>Spiel 7</i>
Richtig. Fängst du an, Edi? Was ist das?	<Esel> und <Besen>		Dieses Mal gewinnt Vera.
		Spielen wir noch ein anderes Spiel?	
Zuerst sortieren wir die Kärtchen zu den passenden Buchstaben. Wohin kommt <Ziege>?			Eduard schaut auf der Rückseite der Karten nach.
Edi, du kannst das doch auch ohne zu schauen, versuch es mal.			Eduard grinst. Das nächste Kärtchen <Kegel> schiebt er zu <IE>
Oh, bist du dir sicher?...jetzt heißt es	Zu <E>	Und da?	Vera schiebt <Kegel> zu <A>. Die Kinder schieben heute mit

[ˈkiːgl]			Absicht die Wörter zu den falschen Buchstaben und wollen von mir wissen, wie es heißt. Vera nimmt das Wort <Vase> und verschiebt es.
Jetzt wurde aus [ˈvaːzə] eine [ˈviːzə]			Eduard und Vera fangen an zu lachen.
Ich habe einen Buchstaben gewürfelt...		<O>	
Ja...<O> wie <Fohlen>. Was passiert wenn ich <Vase> zum O schiebe?		Das weiß ich nicht.	
Dann heißt es [ˈvoːzə]		Rose?	
Nicht [ˈroːzə] sondern [ˈvoːzə].	Dose, Hose, Rose		Eduard kann sich an den Reim von letzter Woche erinnern.
Wie heißt <Zebra> mit <A>?	[ˈzaːbra]		
Gut [ˈt͡saːbra]			
Ich möchte noch einmal das Bingospiel mit euch spielen. Diesmal noch einmal mit den Tieren und das nächste Mal sind andere Bildchen drauf.			Die Kinder legen die Kärtchen fast alle richtig hin (bis auf <Käfer> und <Löwe>). Vera muss meist noch etwas länger nachdenken als Eduard.
		Und was spielen wir noch?	
Du möchtest noch etwas spielen?		Ja!	
	Verstecken!		Vera nickt und grinst
Ok, Edi was willst du verstecken?	das A und das E		
Aber nicht so schwer, ich bin nicht so gut im Suchen! Vera, du musst die Augen zumachen.			Das Versteckspiel hat sich fast schon zu unserem wöchentlichen Schlussritual entwickelt.

Datum und Ort: 15.02.06 KiTa Violett
Kinder: Eduard, Vera

Aufgaben: Lernen und Wiederholung von A, E, IE, O, U, Ö, Ü

Simone	Eduard	Vera	Bemerkungen
Schaut, heute habe ich ein neues Spiel dabei.		Oh, für was brauchen wir einen Karton?	Ich spiele mit den Kindern das <i>Spiel 4</i> .
Das zeige ich euch jetzt. Was sind das?		Fische!	
	Und die Angeln! Ah... wir angeln heute.		
Was hat der Fisch verschluckt?	<Fohlen>	Ein <Fohlen>	
Und..		Ein <Löwe>	Eduard und Vera zählen mir die Abbildungen auf den „Fischen“ auf.
Die Fische verschwinden im Aquarium	Ist das das Aquarium?		
Ja, das Wasser fehlt, aber wir können trotzdem angeln.		Ich habe ein <Zebra>.	
Was hast du, Edi?	Ein <Puma>		
Was hast denn du jetzt geangelt, Vera?		Ein Buchstabe. „Die Ziege Buchstabe“.	Die Kinder angeln die Fische aus dem Karton.
Genau das ist der Buchstabe [ʔi:] . Oh, du hast gleich zwei geangelt!	Was ist da drauf?	Oh, ich habe „Das kleine Vogel Buchstabe“!	
Genau, der Buchstabe gehört zu <Meise> Das ist ein kleiner Vogel. Weißt du noch wie der Buchstabe heißt?		[ʔaɪ]	
	<Fohlen> [ʔo:]		
Ihr macht das doch ganz toll!		<Ziege> passt gut zu dem Ziege-Buchstabe.	
	Ein <O> und <E>		Wir versuchen nun die Buchstaben zu den passenden Tieren zu sortieren.
Genau, passt da was	Ne..	Zu mir passt	Vera legt das <E> zu

dazu?		zum <Zebra>.	<Zebra>
Das <Ö>, zu welchem Tier passt es?	Ich weiß es, ich weiß es: <Löwe>.		
So, jetzt kommen noch andere Fische dazu. Was haben die Fische verschluckt? Was könnt ihr sehen?	Ich sehe eine <Hose> und eine <Giraffe>!		<i>Spiel 4b (Angelspiel)</i>
<Giraffe>? Das ist <Ziege> auf dem Fisch!		Und eine <Feder> und eine <Blume>	
	<Dose>, <Lupe>		Die beiden zählen auf, was sie auf den Bildchen sehen.
Ok, dann lass uns jetzt angeln, vielleicht findet ihr auch wieder Fischpärchen, die etwas gemeinsam haben.	Ich fange an.		
Oh, du hast gleich zwei geangelt.	<Feder> und <Dose>		
Passen die zusammen?	Nein, passt nicht.		
Jetzt haben wir zwei. <Hase> und <Nadel>. Passen sie zusammen?		Nein, die <Nadel> tötet den <Hase>.	Vera bringt die Bildchen semantisch in Bezug.
Aha, höre genau hin: ['ha:zə] , ['na:dl]	Passen zusammen.		Ich spreche die Begriffe vor und betone dabei den gemeinsamen Vokal <A>. Vera nickt.
Klingt <Nadel> und <Hase> wie <Kater> oder wie <Löwe>?		<Kater>	Die Kinder versuchen nun die Begriffe zu sortieren.
Gut, du Edi.	<Besen>, <Feder>		
Jawohl, noch zwei Fische sind im Aquarium.		<Dose>	
Das passt zur <Hose>	Nein, <Dose> fängt mit [d] an.		Eduard achtet auf den Konsonanten.
Edi, da hast du recht. Aber achte jetzt auf meinen Mund: ['do:zə] , ['ho:zə] Klingt doch ganz ähnlich und der Mund sieht gleich aus.	[o:]		Wir sprechen gemeinsam die Paare aus, welche zusammen passen: <Hase> und <Nadel>, <Dose> und <Hose> ...

Gut habt ihr das gemacht. Sollen wir das nächste mal wieder das Angelspiel machen.	Ja. Ich will eine Angel	Jaaa!	
--	-------------------------	-------	--

Ok, schaut: hier ist der <Ei>-Fisch, und der <A>-Fisch – und was ist das für ein Fisch?	Ein <O>-Fisch		Ich verteile die Fische mit den Buchstaben im Raum.
Ja, den <O>-Fisch stelle ich hier hin. Ich sage euch jetzt ein Wort und ihr müsst euch den richtigen Fisch nehmen. Tube!		Hier <Tube>.	Vera nimmt sich den <O>-Fisch.
Jetzt ist es die [ˈtoː.bə]	Da?		Edi zeigt auf den <IE>-Fisch und grinst.
[ˈtiː.bə] ?	Hihi.	Hihi. Da.	Vera nimmt den <U>-Fisch.
Ja, jetzt stimmt es. So, jetzt Reiter.	Der da.		Nach kurzem überlegen nimmt Eduard den <IE>-Fisch
Klingt Reiter wie Biene oder wie Meise?	<Meise>. Da?		Eduard zeigt auf den <EI>-Fisch.
Sehr gut. Und jetzt müsst ihr <Nüter> suchen.	<Nüter>?		Die Kinder kichern und zeigen beide auf den <Ü>-Fisch.
Jetzt: <Esel>.		Hab´ ich!	Beide gehen zum <E>. Ich glaube, das Spiel macht ihnen sehr viel Spass.
Ok, eine S...	<Söme>		
<Söme>... gut, dann sucht mal <Söme>			Edi rennt zum <Ö>.
Sehr gut, dann kommt mal wieder an den Tisch. Super habt ihr das heute gemacht. Ich bin richtig stolz auf euch. Das nächste Mal machen wir noch einmal das Bingo-Spiel.		Ja, das Bingospiel!	

	Können wir noch das Verstecken spielen?		
Ok, Edi versteckst du			Wir spielen unser

zwei Fische <Ö> und <U>, Vera und ich suchen sie.			übliches Abschlussritual.
---	--	--	---------------------------

Datum und Ort: 22.02.06 KiTa Violett

Kinder: Eduard, Vera

Aufgaben: Wiederholen der Vokale und Umlaute
Zuordnung nicht eingeübter Begriffe zu den Buchstaben

Simone	Eduard	Vera	Bemerkungen
		Machen wir heute wieder das Fischespiel?	
Ja, das können wir nachher machen. Dann versucht aber erst einmal die Fische zu den richtigen Buchstaben zu legen.	„U,U,U“..<Puma> !		Eduard legt <U> zu <Puma>
Und was war das?			Ich zeige den Kindern den Ü-Buchstabe. Sie können ihn nicht zu dem entsprechenden Bildchen zuordnen.
Das ist <Ü>. Wie <Küken>!		<Küken>	
In den Karton kommen jetzt die Fische mit den Buchstaben und noch ein paar anderen Fische. Was ist da drauf?	<Blume>	<Hase>	Wir spielen zusammen das Spiel 4c (<i>Angelspiel</i>).
Jetzt müsst ihr wie letztes Mal die passenden Fische zusammenlegen.			Eduard ist heute stellenweise recht unkonzentriert. Vielleicht liegt es daran, dass wir ein ähnliches Spiel wie letztes Mal wiederholen.
	Ich habe schon mit sortieren angefangen.		Eduard legt <Blume> zu <O>.
['blu:mə] , keine ['blo:mə] .			Nach kurzer Zeit legt Eduard <Blume> zu

			<U>.
Ja richtig: ihr müsst ganz genau hinhören. Und nach was klingt <Feder>? Wie <Löwe> oder wie <Zebra>?	Wie <Zebra>	<Zebra>	Die Kinder können nun auch unbekannte Begriffe den Buchstaben zuordnen.

Sollen wir nun das Bingo-Spiel machen?		Ja!	
	Ne, Monopoly!		
Das habe ich nicht dabei.			
Oh, zuerst noch eine kleine Leseübung:			Ich zeige den Kindern die <i>Lesekarten von Spiel 5</i> .
	Äh, <Löwe>	<Kater>	
	<Ziege>	<Zebra>	Beide können jetzt alle Tierkärtchen anhand der Buchstaben erkennen.

Also, ihr zwei...jetzt das Bingospiel. Du darfst anfangen, Edi.			Wir spielen das <i>Spiel 3 (Bingo)</i> miteinander. Dieses Spiel ist schon fast zu leicht für Eduard.
Ja, immer ankreuzen, was ihr gewürfelt habt.	[ˈtʃiːgə] und [ˈtʃɑːgə]		Eduard versucht die Wörter zu „zaubern“.
Wohin kommt <O>?		Die <Fohlen>!	
	Oh, du hast schon eine Reihe.		Vera hat das Spiel gewonnen.
Zum Abschluss spielen wir heute das <i>Spiel 7 (Memory gezinkt)</i> .			
So ,jetzt gehen wir noch in der Gruppe das Lied mit den Tieren singen.		„A, A, A, da ist ein Kater..“	Vera singt das Lied vor sich hin. Eduard mag das Singen nicht so sehr.

Datum und Ort: 01.03.06 KiTa Violett

Kinder: Vera

Aufgaben: Verknüpfung zwischen Graphemen und Phonemen

Simone	Vera	Bemerkungen
	Mit was spielen wir heute? Oh, das kenne ich noch. Würfel brauchen wir noch.	
Genau. Hier sind noch die Karten vom Memoryspiel, du musst jetzt versuchen, die richtige Karte auf den Buchstaben zu legen, den du gewürfelst.	Ja.	Spiel 8a
Ok, versuchen wir es: Wo kommt denn <Nase> hin?	Das weiß ich nicht.	
Höre noch einmal genau hin: ['nɑ:zə]	Auf [ʔɑ:]	Vera legt <Nase> auf den richtigen Buchstaben.
Richtig. Jetzt komme ich dran. <Blume>	Auf [ʔu:] . Hier.	
Und <Briefe>?		Vera legt <Briefe> auf <O>
Heißt es ['bro:fə] ?	Hi,hi. Nein! Hier...	Vera legt <Briefe> auf <IE>
<Rose>		Vera legt <Rose> auf <O>.
Toll machst du das. <Tuben>		Sie legt <Tuben> ebenfalls zu <O>.
Klingt ['tu:bn] wie ['ro:sə] oder wie ['blu:mn] ?	['blu:mn]!	
		Vera würfelt <u>
	<Puma>	
Ja gut, das <U> von Puma.	<Blume>	
Genau, das passt auch.	Schon wieder <A>	Nach einiger Zeit wir Vera unkonzentrierter.

So, jetzt spielen wir noch einmal das Memoryspiel.	Ja, machen wir.	Spiel 1
Du fängst an. Immer dazu sagen, was du aufdeckst.	<Nase>, <Briefe> passt nicht.	
<Rabe>, <Tube>	<Reiter> <Reiter>	
Jetzt brauche ich von jedem Pärchen eines zurück. Die Restlichen passen aber jeweils auch noch einmal zusammen. Ich zeige dir eins: <Tuben> und <Blumen>.	Ich brauch´ aber Buchstabe dazu.	
Also gut. Jetzt du.	<Boote> und <Rabe>	Ich gebe ihr Kärtchen mit den Buchstaben.

Hör gut hin. Wir sprechen es noch einmal zusammen.		Wir sprechen die Kärtchen noch einmal langsam zusammen durch, wobei ich immer etwas den Vokal hervorhebe.
	<Blume> und <Biene>	
Passt das?	Ach so, der Buchstabe. Nein: <Rabe> und <Nase>	.
Ja, richtig! Gut! <Rose> und...	<Fohlen>	Vera ordnet nun die Wörter nach ihrem phonologischen Zusammenhang.
Ja, und was passt hier?	Hm... <Reiter>	Vera ordnet <Reiter> zu <Kleider>. Auch die restlichen Kärtchen legt sie richtig zusammen.
Vera, das hast du heute toll gemacht! Jetzt darfst du in deine Gruppe zurück und zum Theaterspiel.	Tschüss!	

Datum und Ort: 06.04.06 KiTa Violett

Kind: Eduard

Aufgaben: Aufbau und Erweiterung des Wortschatzes für die Vokale

Simone	Eduard	Bemerkungen
Hey Edi, heute spielen nur wir zwei: Vera hat eine Theaterprobe.	Ja. Was hast du da für Spiele in der Tüte?	
Das heißt Bandolino. Da sind auch wieder die Tiere aus dem Lied drauf zu sehen und noch andere Bilder, siehst du?	Ja. <Löwe>, <Spiegel>...	<i>Spiel 6b</i> Eduard benennt die Bilder auf dem Bandolinospiegel.
Du musst jetzt mit dem Faden hier anfangen und ein passendes Bildchen auf der anderen Seite finden. <Ziege>: jetzt brauchst du ein Wort, in dem <IE> zuhören ist. <Kuchen>?	Hm...nein.	
<Spiegel>?		Eduard nickt fädelt den Faden bei <Spiegel> ein.
	<Kater> und <Nagel>	
Meinst du das passt?	Ja.	Eduard findet auch die

		anderen Bildchen passend zueinander.
Gut machst du das, das ist richtig. Jetzt mal hinten schauen, ob du alles richtig gemacht hast.	<Küken> und <Bücher>. Hihi...Das Küken kann lesen!	

Was sollen wir jetzt spielen?	Memory, das schwere.	<i>Spiel 7</i>
Wir raten erst einmal, was auf den Karten sein kann.	<E> Zebra und <A> Auto	Eduard sieht nur die Rückseite der gezinkten Karten mit dem Buchstaben darauf.
Was könnte unter <IE> sein?	<Ziege> hm... <Spiegel>	
Wo kann <Hase> sein?	<A>	
Ok, du fängst an.		Wir spielen das Memoryspiel.
Jetzt machen wir es so: Ich sage einen Buchstaben und du suchst ein Bildchen dazu: <E>	<Zebra>!	
Und was passt noch?	<Esel>	Eduard antwortet sehr schnell.
<IE>?	<Stiefel>, <Ziege>	
<O>?	<O> gibt's hier nicht!	
Ja du hast recht, wollte sehen, ob du das merkst!		

Möchtest du noch ein Spiel spielen?	Ja	Eduard macht das Spielen heute sehr großen Spaß.
Gut, ich habe hier die Fische und ich verstecke Buchstaben darunter und du sagst mir, ob sie passen.	<U> – <Puma>, passt! <Blume> und <A>, passt nicht!	
Ja, dann musst du es liegen lassen.	<A> und <Hase>. Passt. <Hose>...<E>: nee!	
Richtig. Das kannst du nehmen.	Jetzt soll'n wir aber angeln!	

Ich habe zwar die Angeln dabei, aber das Aquarium nicht.	Da machen wir das so.	Eduard holt eine Schuhschachtel.
Ok, wir dürfen aber nur spezielle Fische angel: die Fische, in denen <A>, <E> und <IE> zu hören sind, müssen im Aquarium bleiben.	<U – Fisch> und <Puma>. <Zebra>: bäh, geht nicht.	

Ok, mal schauen, wer gewonnen hat.	Ich habe gewonnen.	
Schon wieder du! Hast du aber toll gemacht. Wir sehen uns dann das nächste Mal.	Tschüs, bis nächstes Mal!	

Datum und Ort: 12.04.06 KiTa Violett
Kinder: Eduard

Enderhebung

Aufgaben: Wiederholung der Vokale

Simone	Eduard	Bemerkungen
		Zu Beginn spielt Eduard das Bandolinispiel (<i>Spiel 6b</i>) Danach zeige ich ihm die verschiedenen Buchstaben. Er benennt sie alle richtig.
Edi, hier sind die Memorykarten. Jetzt musst du würfeln und die richtigen Kärtchen finden.	<Fohlen>	<i>Spiel 8a</i> Eduard würfelt <O>.
Ja richtig, aber <Fohlen> ist bei den Kärtchen nicht dabei. Da musst du ein anderes suchen.	<Dose>, <Biene>?	
<Dose> ist richtig.		Eduard würfelt.
	<IE>– mh, weiß nicht.	
Komm Edi, überlege noch einmal.	<Ziege>	
Hörst du da ein [ʔi:] ?	Ja.	
Das hast du richtig gehört.	Hm. <E> und <Besen>	
Gut: <O>	<Boote> <Rose>	Eduard hat das Spiel gut verstanden, lässt sich jedoch heute schnell ablenken und ist öfters heute unkonzentriert.

Sollen wir noch das Memory spielen?	Ja, das schwierige!	
Zuerst spielen wir mit diesen Memorykarten und dann wird es schwieriger.	Och, ok.	Wir spielen zusammen das Memoryspiel (<i>Spiel 1</i>), Eduard gewinnt.
Ich bin jetzt gespannt, ob du das hinbekommt. Gib mir	Hä, schon wieder!	Er kann sich an die Anfangserhebung erinnern.

bitte erst einmal von jedem Pärchen eine Karte zurück.		
Das haben wir am Anfang schon einmal gemacht. Kannst du die Kärtchen zu zweit zusammensortieren?	Nein...	
Doch, da bin ich mir sicher, dass du das kannst.	Ja, ok.	
Ich helfe dir bei einem: <Esel> und <Besen>. Und was passt zu <Rabe>?	<Nase>	
Jawohl. Und <Biene>?	Weiß nicht!	
Was hörst du den in ['bi::nə] ? Welcher Buchstabe klingt da?	['i:]	
Ja. Und das passende Kärtchen?	<Briefe>	Eduard spielt jetzt sehr lustlos.
Sehr schön.		
<Tuben>	<Reiter>	
Hörst du in <Reiter> ['u:] ?	Nein.	
In <Blumen>?	Ja.	
Ok. Das stimmt.	<Rose> und <Boote>. Fertig, kann ich gehen?	

Ich habe noch ein neues Spiel dabei. Mal schauen, ob du schon ein bisschen schreiben kannst.		Ich möchte mit Eduard das Spiel mit den Dominosteinen ausprobieren (<i>Spiel 4</i>)
Ich mache es dir vor. Da steht: <ich> <gehe> <in den Kindergarten>. Jetzt schreibe ich <in den Kindergarten> <gehe> <ich>. Kannst du schreiben: <gehe> <ich> <in den Kindergarten>?	Ja.	Eduard legt die Dominosteine gleich beim ersten Mal richtig in die richtige Reihenfolge.
Und wie heißt es jetzt?	<ich> <gehe> <in den Kindergarten>	Eduard macht das Spiel richtig. Es hat schon viel der deutschen Satzstruktur verstanden.
Toll Edi, das hast du gut gemacht.	Und so?	
<in den Kindergarten> <ich> <gehe>	Hihi...und <spazieren>?	
Das könnte man hier hin schreiben, an Stelle von <gehe>. Dann heißt es <ich> <spaziere> <in den Kindergarten>	Ja	Eduard möchte bereits die Nominalgruppen austauschen.

So, Edi, jetzt sind wir fertig.	Ok. Tschüss.	
Tschüss!		

Datum und Ort: 12.04.06 KiTa Violett
Kind: Vera

Aufgabe: Wiederholung der Vokale und deren Einordnung zu noch nicht eingeübten Wörtern.

Simone	Vera	Bemerkungen
Hallo Vera!	Hallo, welche Spiele hast du mitgebracht?	
Ganz viele verschiedene Spiele habe ich mitgebracht. Lass uns doch noch einmal das Angel-Spiel machen.	Jaaa! Die Angel-Spiel, die Angel-Spiel	Wir spielen zusammen das Angel-Spiel (<i>Spiel 4b</i>)
Was hat der Fisch aufgefressen?	<Besen> <Dosen> der Osterhase!	Ich zeige Vera die einzelnen Fischkärtchen
Hi,hi...ja, <Hase>	Eine <Lupe>, eine <Biene>	
Das ist <Fliege>	Oh, ich hab´ die rote <Feder>.	Nachdem Vera die Bildchen auf den Fischen benannt hat, angeln wir die Fische.
So, jetzt versuchen wir die Fische zu sortieren. Soll ich anfangen.	Ja.	
<Fliege> und <Ziege>	<Hase> und <Blume>	
Passt das? Höre noch einmal genau hin: [ˈhaː.zə] und [ˈbluː.mə]	Hm... das weiß ich nicht!	
Passt zu [ˈhaː.zə]: [ˈbluː.mə] oder [ˈnaː.dl] . Höre wie es klingt: [haː.se]	Weiß ich nicht.	Vera ist heute etwas unkonzentriert.
Ich sage es dir: <Hase> und <Nadel>. Hörst du das [ʔɑ:] ?	Jaaa!	
Gut. <Besen> und ...	Hm...<Zebra>	
Ja richtig, aber das haben wir nicht. Was passt noch?	...<Feder>?	
Ja richtig, du kannst das doch.		
Und zu <Lupe>? <Hose> oder <Blume>?	<Hose>	Ich glaube, Vera bräuchte noch die Buchstaben auf Kärtchen zur Orientierung.
Bist du dir sicher?	<Blume>	
Und dann ist noch <Hose>	Das weiß ich.	

und <Dose>.		
Lass uns die Fische noch einmal gemeinsam durchsprechen. <Ziege> <Fliege>...	<Ziege> <Fliege>...	Wir benennen gemeinsam die Abbildungen auf den Kärtchen, damit sich Vera noch einmal den Klang der Vokale verdeutlicht.

	Jetzt ein anderes Spiel.	
Ich verstecke jetzt Buchstaben unter den Fischen und du sagst mir, was drunter ist!	Ja.	
Kannst du mir sagen, was unter diesem Fisch ist.	Hm...	
Was hörst du für einen Buchstaben in ['fe:.dɐ] ?	[?e:]	
Ja richtig. <E>	Jippie...ein Punkt für mich!	
Und hier?	[?i:]	Ich deute auf den Fisch mit <Ziege>. Vera singt das Lied „Tierpolonaise“ vor sich hin.
Noch die beiden Kärtchen. Unter <Dose>?	<Fohlen>: [?o:]	
Genau. Und <Lupe>	<Puma>: [?u:]	Vera kann nun die Vokale zu den Bildchen zuordnen. Sie orientiert sich dabei an den Beispielen aus dem Lied.

	Aber das schwerere will ich nicht.	Ich gebe Vera das Bandolinospiel (<i>Spiel 6a</i>). Vera spielt das Fadenspiel sehr gerne. Ich muss ihr dabei allerdings noch ein wenig helfen.
Nein, musst du auch nicht. Aber wir können das noch spielen – das haben wir schon lange nicht mehr gemacht. Hier sind die Memorykarten und hier die Buchstabenreihe. Du musst jetzt versuchen, das Kärtchen zum Buchstaben zu finden, was du würfelst.	Ok.	Wir spielen zusammen <i>Spiel 8a</i>
<E>: Was passt denn da?	<Esel>	
Genau. Was passt zu <O>	Das weißt du nicht? Aber ich weiß es schon!	Vera grinst.
Ja? Dann verrate es mir.	<Rose>	

Aha. Jetzt habe ich <IE> gewürfelt: <Biene>. Hörst du [ʔi:] in [ˈbi:nə] ?	Ja, und <Briefe>!	
Gut Vera.	Jetzt habe ich noch eins!	
Hilfst du mir, was hier noch reinkommt?	Die <Rabe>	Ich deute auf <A>
Stimmt: <Rabe>	Und <O> noch...hm...	Vera legt <Boote> auf den Buchstaben.
Super.	Jetzt noch andere Spiele von uns.	
Ok, zeige du mir, was du noch spielen möchtest.		Wir spielen zum Abschluss noch ein Puzzle zusammen.

Datum und Ort: 27.04.06 KiTa Violett

Kind: Vera

Aufgaben: Wiederholung der Vokalgrapheme und –phoneme.

Simone	Vera	Bemerkungen
Vera, sollen wir heute schon das schwierigere Bandolino ausprobieren?	Ja.	Vera probiert das Bandolinospiel aus (<i>Spiel 6b</i>)
Ok, dann sage mir bitte erst noch einmal, was du darauf siehst.	<Hose> <Spiegel> <Lupe>...	Vera zählt die Bildchen auf.
<Spiegel> passt zu? Nein, nein, nicht hinten spickeln – das geht auch gar nicht.	<Biene>?	
Ja richtig. Nächstes: <Creme>	Das weiß ich nicht.	
<Besen>. Hörst du <Creme> und <Besen>, das [e:]	Ja.	Ich muss Vera noch sehr helfen bei dem Bandolinospiel. Vermutlich ist sie noch ein bisschen zu jung dafür.
<Nase>	<Kreide>	
Dann wäre es <Krade>. <Nase> und <Nagel> passen. So schauen wir einmal hinten: richtig. Das müssen wir noch ein bisschen üben, aber das war auch ganz schön schwer!	So, noch was?	
Ja, ich habe noch ein Spiel dabei.	Das kleine Bandolino ist schon babyleicht.	
Ach so. Wir machen jetzt	Nee.	

ein bisschen etwas wie ein Quartett. Weißt du, was das ist?		
Schau, hier sind die Kärtchen.	<Dosen> <Esel>	Vera benennt die Kärtchen.
Gut. Jetzt passen immer drei zusammen. Wir mischen die jetzt. Wenn du drei gleiche gefunden hast, darfst du sie umdrehen und auf deinen Platz legen.	Und dann?	
Dann hast du gewonnen. <Hase> <Schafe> <Nadel> Hörst du das [a:]	Ja.	
Versuche es mal mit [e:] : <Esel>	Hm...	Vera findet keine passende Karte.
<Regen> passt. Gut Vera, bis nächstes Mal!	Bis dann!	Das Spiel ist noch zu schwer für Vera.

Arbeit mit den Kindern Sabrina und Monika (Kontrollerhebung)

Datum und Ort: 10.04.06 ev. KiGa Emmendingen

Kind: Sabrina

Aufgabe: Zuordnung von Vokalen und dem Diphthong <ei> mit Hilfe von Memorykärtchen.

Simone	Sabrina	Bemerkungen
Hallo Sabrina, wie alt bist du denn?	Fünf.	
Ah, dann kommst du schon bald in die Schule!	Ja, aber ich muss noch so alt werden!	Sabrina zeigt sechs Finger.
Also, dann setzten wir uns jetzt auf die Matratze. Ich möchte mit dir ein Memoryspiel spielen. Kennst du Memory?	Ja!	Wir spielen <i>Spiel 1</i>
Da sind viele Bildchen drauf. Was kann den das sein?	Ein <Vogel>.	
Ja, das ist ein <Rabe>. Hast du schon einmal einen Raben gesehen?	Ja, hab´ ich. Mein Bruder hat mal einen verletzten Rabe gesehen...	Sabrina ist ein sehr aufgewecktes, gesprächiges Mädchen
Und was ist das?	Eine <Nase>!	
Und das sind <Kleider>.	Ich habe auch ein tolles Kleid und Klara hat ein Prinzessinnenkleid...	
Schön. Was ist das?	Ein Hexenbesen	
<Besen>. Und das?	Ein Esel. Er macht so: IA	
Wie heißt diese Blume?	Mh..	
Das ist eine <Rose> und das sind <Briefe>.	Das ist eine <Biene>. Im Kino habe ich Heuschrecken gesehen...	
Ah, da ist ein <Reiter>! Also, die Karten drehe ich jetzt um und dann können wir anfangen.	Ich?	
Ja, du fängst an. Sage immer was du auf den Kärtchen siehst.	<Briefe> und <Nase>. Passt nicht.	
Ach so, du fängst an.		
<Blumen> und <Nase>. Du bist dran.	Ja, <Nase> und <Nase>.	Wir spielen das Spiel fertig.
Gut, jetzt brauchen wir von	Ja.	

jedem Pärchen nur noch eins. Ich behaupte jetzt, dass man noch einmal immer zwei Kärtchen zusammenpassen. Glaubst du mir das?		
Ich mache dir eins vor. Höre gut hin: ['nɑ:.zə] und ['rɑ:.bə]	<Kleider>..hm... <Reiter>. <Briefe> <Biene>.	
Gut machst du das.	<Rose>, <Blumen>. <Boote> und <Esel>.	
<Rose> passt zu <Booten>. Wozu passt <Blumen>.	Zur <Nase>.	
Warum passt <Blumen> zu <Nase>?	Darum! Blumen müssen die Menschen riechen.	
Und <Briefe>	Passt zu <Reiter>. Der schreibt die doch!	
Ok, Sabrina, das hast du toll gemacht. Jetzt spiele ich noch ein bisschen mit der Monika und nachher können wir noch einmal etwas zusammen spielen. Ja?	Au ja! Ich hole Monika.	

Datum und Ort: 10.04.04 ev. KiGa Emmendingen

Kind: Monika (knapp 6 Jahre)

Aufgabe: Zuordnung von Vokalen und dem Diphthong <ei> mit Hilfe von Memorykärtchen.

Simone	Monika	Bemerkungen
Monika, ich möchte mit dir heute ein Memoryspiel machen, weißt du, was das ist?	Ja, weiß ich natürlich.	Ich möchte mit Monika zu Beginn <i>Spiel 1</i> spielen.
Was ist denn hier drauf zu sehen?	Eine Blume	Ich zeige das Kärtchen mit <Rose>.
Das ist eine ganz spezielle Blume: <Rose>	Ja, eine <Rose>. Die sehen so wunderhübsch aus. Was ist das?	Ich zeige <Boote>
<Boote>	Ach so.	
Das hier?	<Zettels>	
<Briefe>. Und das hier?	<Nase>? Ist ja lustig. Oh, hübsche Kleider.	Ich zeige Monika die anderen Kärtchen. Sie ist ein sehr

	<Besen>...	aufgewecktes intelligentes Kind. Sie möchte mir viele Geschichten über ihre Familie und die Freundinnen erzählen.
Ok, jetzt drehen wir alle Karten um.	Sind alle Karten gleich, gell?	
Jede Karte ist doppelt. Was siehst du hier?	Ein <Rabe> und ein <Esel>	
<Biene> und <Rose>	„Oh, die Simone hat eine Biene und eine Rose, wie schön!“	Monika versucht mit einer Kasperlepuppe das Spiel zu kommentieren.
	Ein Pferd! Nee...<Reiter>! Was ist das?	
<Tuben>	Was ist <Tuben>?	
Kennst du Zahnpastatuben?	Ja, die kenne ich, da ist Zahncreme drin.	Wir spielen das Spiel fertig.
Jetzt bekomme ich von jedem Kartenpärchen eines zurück.	Ok	
Jetzt passen von denen noch einmal zwei zusammen.	Hm...	Monika schaut mich fragend an.
Soll ich dir ein Pärchen zeigen? <Nase> und <Rabe>. Jetzt bist du dran: <Briefe> und?	Und <Esel>. Ich habe auf dem Reiterhof einen Zettel bekommen und dann durfte ich Esel reiten.	
Zu was passt <Rose>?	zu <Blumen>	
Aha, und <Besen>	Das weiß ich: zu Kleider, weil ich einmal eine alte Frau im Kleid gesehen habe und die hat gefegt!	
<Boote>	Und <Tuben>, glaube ich.	
Höre mal genau hin: [ˈbeː.zn] und [ˈʔeː.zl] . Hast du das gehört?	Ja.	
Was gehört zu [ˈbriː.fə] ?	Hm,hm..<Reiter>	Monika kann die Kärtchen weiterhin nicht nach dem gleichen Vokal zuordnen.
Monika und Kasperle, das habt ihr schon ganz toll gemacht.	„Dankeschön?“	
Sollen wir noch einmal etwas spielen?	Ja, ja, ja...	
Mit der Sabrina?	Ja, ich hole sie!	

Datum und Ort: 10.04.04 ev. KiGa Emmendingen

Kind: Monika und Sabrina (Kontrollgruppe)

Aufgabe: s. oben, Erlernen des Liedes „Tierpolonaise“

Simone	Monika	Sabrina	Bemerkungen
So ihr beiden, setzt euch mal wieder hin. Was ist denn das?		Ein Karton	
Genau, und jetzt kommt noch etwas dazu...			Ich gebe den Kindern die Angeln.
Wisst ihr jetzt, was das ist?		Ja, ein Aquarium und Fische!	Monika ist immer noch mit den Handpuppen beschäftigt. Wir spielen zusammen das <i>Spiel 4b</i> .
Das sind <Dosen>...	Was ist das?		
<Nadeln>	Ich kann schon bisschen nähen.	Ich auch. Oh, ich habe fünf.	
Könnt ihr die jetzt auch zusammen sortieren?	<Blumen> gehört zu <Hase>		Die Kinder sind zu sehr abgelenkt durch die Puppen.
Ok, jetzt erst einmal alle Puppen weglegen.			

Sollen wir noch etwas singen?	Ja!	Ja!	
In dem Lied geht es um viele Tiere. Als erstes um einen Kater! Das geht so: „A,a,a...da ist ein Kater...“			Ich singe den beiden das Lied Stückchenweise vor und sie singen es mir nach.
Was für ein Tier können wir noch nehmen? Den Löwe?	ja		
Dann müssen wir singen: „Ö,ö,ö...“			Den Kindern gefällt das Lied.

Einzelförderung mit Kai und Karim

Datum und Ort: 12.04.06 KiTa Violett

Kind: Karim

Anfangserhebung

Aufgaben: Benennen der Diphthonge <EI>, <AU> und <EU>; Satzsegmentierung

Simone	Karim	Bemerkungen
Hallo Karim.	Hallo, was ist das da?	
In der Tüte sind viele Spiele, die ich mit dir spielen möchte.	Ich hole alle mal raus.	
Ok, wir brauchen als erstes das Memory.	Memory! Ich verteile.	<i>Spiel 1</i>
Fängst du an?	Ja.	
Sage immer, was du auf den Kärtchen siehst.	<Feuer>, <Eimer>	
<Schaufel>	Was ist das?	
<Geige>	Eine <Geige>, <Eimer>.	
	Du, ich lerne auch arabisch! Mein Papa spricht arabisch.	
Ah ja, ich kann leider kein arabisch. Und mit deiner Mama sprichst du deutsch?	Ja.	Ich decke die nächsten Kärtchen auf.
<Traube>, <Eule>	<Eimer>, <Eimer>. Das passt!	
Gut!	<Geige>, <Traube>. Hört die Kamera das?	
Ja, und bald kannst du dich dann auch im Fernseher sehen.	Hey cool!	Karim macht Grimassen.
Also, mach du weiter.	<Feuer>, <Feuer>, <Schaufel>, <Schaufel>	
Ok, ich glaube, du hast gewonnen. So, jetzt gibst du mir von jedem Pärchen eins zurück. Wir brauchen nur noch ein Kärtchen von jedem.	<Traube>, <Eule> ...	
Jetzt kann man noch einmal Pärchen bilden, denn immer zwei Kärtchen passen zusammen. Ich mache dir eins vor: <Geige> und	<Feuer>, <Eule>	

<Eimer>.		
Warum hast du das zusammen gelegt?	Weil die Eule im Feuer grillt! Die grillt Mäuse.	Karim stellt den semantischen Bezug her. Dabei ordnet er durch Zufall die passenden Kärtchen zusammen.
Und was passt noch?	<Traube> und <Schaufel>. Weil der gräbt und dann tut der Mann die Trauben rein.	

Aha. Ok, super. Ich habe noch ein Spiel dabei. Kennst du Bandolino?	Ja, das weiß ich !	
Hier anfangen bei <Feuer> und dann musst du das Passende dazufinden. <Schaufel>, <Keule> oder ?	<Keule>. <Auge> und <Schaufel>, weil der Mensch gräbt. Zeig mal hinten. Stimmt nicht ganz...	<i>Spiel 3a (Bandolino)</i>
Ja, müssen wir das nächste Mal noch einmal ein bisschen üben.		

So, zum Schluss möchte ich schauen, ob du schon ein bisschen schreiben kannst. Da steht jetzt: <Karim> <geht> <in den Kindergarten>.	Ja.	<i>Spiel 4</i>
Kannst du auch schreiben: <geht> <Karim> <in den Kindergarten>	Nein, ich kann nur meinen Namen schreiben.	Karim schüttelt den Kopf. Er deutet auf die drei Duplosteine und versucht zu lesen. Er hat bereits begriffen, das ein Satz aus verschiedenen Segmenten besteht.
Ich zeige es dir noch einmal: <Karim> <geht> <in den Kindergarten>	<Ka> <rim> <geht> <inden> <Kin> <der> <garten>	Ich zeige auf die Duplosteine.
Gut machst du das. Ich schreibe dir jetzt <geht> <Karim> <in den Kindergarten>		Ich verrücke die Steine.
Kannst du jetzt schreiben <in den Kindergarten> <geht> <Karim> ?		Karim schüttelt den Kopf.
Mit den Duplos kannst du schreiben, da steht es schon drauf.	Ich kann das noch nicht. Soll ich erst einmal Stifte holen.	

Das ist „Kindergartenschreiben“. Ich habe das schon auf die Duplosteine geschrieben. Siehst du, <Karim> kannst du schon lesen.	Das ist das [k] , [ʔɑ:] und das da das [m]	
Genau, gut machst du das schon. Dann sind wir heute fertig und ich komme nächste Woche wieder. Tschüss!	Tschüss!	

Datum und Ort: 27.04.06 KiTa Violett

Kind: Kai

Anfangserhebung

Aufgaben: Benennen der Diphthonge <EI>, <AU> und <EU>; Satzsegmentierung

Simone	Kai	Bemerkungen
Na Kai, wie fandest du das Lied?	Gut	
Singst du gerne?	Ja, ich habe die Kassette von dem und dann weiß ich schon wer alles zu Besuch zur Maus kommt.	
Ah, ich habe dir ein Memoryspiel dabei.	Memoryspielen ist ganz leicht, aber ich kenne auch ganz schwierige.	<i>Spiel 1</i>
Da siehst du ...	<Auge>, <Feuer>, <Kleider>, <Trauben>, <Geige>, <Eule> Zu Eule kann man auch Uhu sagen	Ich zeige ihm die Kärtchen.
Uhus sind ein bisschen anders.	Die Uhus sind ein bisschen größer.	Kai ist ein cleverer Junge.
Ok, fängst du an? Sag bitte immer dazu, was du siehst.	<Auge>, <Geige>	Wir spielen zusammen das Memoryspiel.
Jetzt brauche ich von jedem Paar ein Kärtchen zurück. So, ich behaupte jetzt, dass man von den übrigen Kärtchen noch einmal Paare bilden kann. Versuchst du das mal?	Ja.	Kai weiß zu Beginn nicht, wie er die Kärtchen zusammen legen kann.
Ich zeige dir ein Pärchen: <Auge>, <Traube>	Das ist nämlich so ähnlich!	

Wieso ist das ähnlich?	Weil <Auge> fängt mit [ʔou:] an und <Traube> auch.	
Gut, dann versuche einmal das Nächste.	Hm...	Ich deute auf <Geige>. Kai ist sich unsicher, ob er es zu <Kleider> oder <Feuer> legen soll.
Lege eines zusammen, von dem du denkst, dass es richtig ist.	<Kleider>, die sehen nicht so ähnlich aus, aber ich weiß es nicht.	
Ich würde <Geige> und <Kleider> zusammenlegen. Hörst du das? [ˈɡai.gə] und [ˈklaɪ.də]		Kai nickt und grinst.

Also, das ist ein Bandolinospiel.	Das kenne ich.	<i>Spiel 3a</i>
Schau, du musst hier mit dem Faden bei <Feuer> anfangen und das Passende suchen: <Schaufel>, <Keule> oder <Eimer>	Ja. <Keule>	
<Geige>	[ɡai] ... <Eimer>! <Auge>, <Schaufel>	
Jetzt kannst du hinten drauf schauen, ob du es richtig gemacht hast.	Ja.	Kai hat die Wörter passend zueinander sortiert.
Super!	Bandolino habe ich auch zu Hause.	

Hier habe ich zum Schluss noch ein anderes Spiel und mit dem lernen wir jetzt lesen. Hier steht <Kai>, <geht>, <in den Kindergarten>	Duplosteine! <Kai>, <geht>, <in den Kindergarten>	Kai zeigt, während er liest, auf die richtigen Duplosteine.
Kannst du jetzt auch schreiben: <geht> <Kai> <in den Kindergarten> ?		Kai nickt.
Versuche es einmal...		Kai schreibt mit dem Finger seinen Namen auf den Tisch.
Du kannst die Duplosteine vertauschen, dann ist das wie Kindergartenschreiben: da steht es ja schon geschrieben drauf. <Kai> <geht> <in den Kindergarten>	Stimmt!	
Schreibe jetzt: <geht>		Kai weiß nicht, wie es

<Kai> <in den Kindergarten>?		geht. Ich mache es ihm mit den Duplosteinen vor.
Kannst du jetzt legen: <in den Kindergarten> <geht> <Kai>.	<in den Kindergarten> <geht> <Kai>	Kai legt die Duplosteine jetzt richtig hin.
Und jetzt wieder <Kai> <geht> <in den Kindergarten>	<Kai> <geht> <in den Kindergarten>	Kai verschiebt die Steine richtig und lacht.

Toll Kai, das hast du richtig gut gemacht. Ein letztes Spiel?	Ja. Domino. Das kenne ich auch schon.	<i>Spiel 2</i>
	Das Domino ist leicht! <Schwein> <Maus> <Eule>	
Jetzt das schwierige. Wie beim Memory musst du jetzt genau hinhören.	<Eule> <Keule> <Geige> <Eimer> und <Auge>	<i>Spiel 2b</i> Kai legt die drei Dominoblättchen in die richtige Reihenfolge. Er freut sich.
Das hast du toll gemacht Kai. Wenn du Lust hast können wir jetzt noch den Karim holen und mit ihm zusammen spielen.	Ja!	

Datum und Ort: 27.04.06 KiTa Violett

Kinder: Kai, Karim

Aufgabe: Einüben der Grapheme <EI>, <AU> und <EU>, Verknüpfung mit den entsprechenden Phonemen

Simone	Kai	Karim	Bemerkungen
So, ich möchte mit euch heute mit euch ein Fischespiel spielen.			Wir beginnen mit dem <i>Spiel 5</i> .
Zwei Angeln...			Karim schnappt sich eine Angel und rennt zur Kamera. Beide Kinder sind heute sehr aufgedreht.
Komm Karim, bleibe sitzen.	Ich fange an.		
Ok, was hast du geangelt? Das ist ein <au>-Fisch - wie	<Auge>		

<Maus>.			
Ja genau. Was passt denn noch?	['maʊ.gə] hihi		
['maʊ.gə]. Ja, das würde auch passen: <Lauge>	Hihi, ´ne Laugenstange!	['zaʊ.gə] !	Karim erfindet jetzt auch Wörter.
Genau!	Oder ein Laugenknoten! hihi	<Sau>!	
Ok, was hat es hier denn noch für Fische? Karim, du bist dran.			Karim angelt <ei>. Er schaut mich fragend an.
Wisst ihr, was das ist? <EI>		Ein Ei!	Die Kinder kichern.
Wo hört ihr noch [ʔaɪ]	Mai!		
Richtig ...oder...Mayonnaise!			Beide lachen.
	Passt zu Ketchup!		
Hihi, nein das passt nicht, hört mal hin: <Schwein>	Das passt!	Bäh!	
Wisst ihr noch ein Wort		<Kai>!	
Genau, Kai passt auch!			
Was ist das?	[ʔe:] [ʔu:]		Kai angelt <EU>
Das kannst du schon lesen? Das heißt zusammen [ʔɔy]	<Eule>!		
Gut habt ihr das gemacht. Nächstes mal kommen mehr Fische herein.			

Was seht ihr auf den Bildern?	<Trauben>, <Geige>	<Feuer>, <Kleider> Was ist das?	Nun werde ich mit ihnen das Memoryspiel <i>Spiel 1</i> spielen. Die Kinder zählen die Abbildungen auf den Kärtchen auf.
<Kreide>. Wisst ihr was man mit Kreide macht?	Malen!...an die Tafel malen		
Ja...an die Tafel malen und schreiben.		Oh, <Haus>	
	<Maus>, <Eimer>	<Eimer>	
Jetzt haben wir noch untere Fischchen.		Hihi, <Schwein>	Ich nehme die Fische mit den Diphthongen

<AU> wie <Auge>, <EI> wie <Geige>, und <EU> wie <Eule>.			<AU>, <EI> und <EU>
Ich lege die Fische jetzt auf ein Kärtchen und ihr deckt sie auf. Dann sagt ihr mir, ob es passt oder nicht.	Ich fang an!	Ich fang an!	
Kai fängt an, du warst vorhin erster, Karim!	Ok, passt! Weil Keksschachtel fängt auch mit [e] an!		Kai deckt <Kreide> und <ei> auf
Das ist doch <Kreide>!	<Kreide> <EI> passt doch.	<Kreide>	
Hört man [ʔai] raus. Dann stimmt es, weil hier steht <ei>. Ok Kai, jetzt darfst du den Fisch irgendwo anders drauflegen, wo du willst.		<Schwein>! hihi	Karim deckt <AU> und <Schwein> auf.
Und das ist <AU>. Passt das zu <Schwein>?	Nein, weil <Schwein> nicht mit [ʔa:] anfängt.		Kai orientiert sich bereits an der phonologischen Struktur der ersten Silbe.
[ʔau] muss in <Schwein> zu hören sein. [ʔwam] ...hört ihr da was?	Nein!	Nein!	
Genau, passt auch nicht. Nächster Fisch...			Kai deckt <EU> und <Auge> auf.
Das steht <EU> drauf.	<Eule>		
Gut, passt das zu <Auge>?	Nein!	Die Eule hat aber auch Augen!	Karim grinst.
Ja, da hast du auch wieder recht. Aber wir hören ja jetzt ob die Wörter ähnlich klingen.	Mhm.		
Karim siehst du das an meinem Mund? [ʔau] und [ʔɔy]. Probiert das selber mal aus.		[ʔau] [ʔɔy]. Der Mund ist größer!	Beide sprechen abwechseln [ʔau] und [ʔɔy]
Der Mund ist bei [ʔau] weiter offen.	[ʔau] [ʔɔy].. Ja.		
Gut, also dann kannst			Karim nimmt den Fisch

du den Fisch mit <EU> wo anders hinlegen.			<AU> und <Schwein>. Beide fangen wieder an zu lachen.
Passt <AU> und <Schwein>?	Nein! Auf keinen Fall!		Beide lachen weiter.
So, wollt ihr beide das Spiel noch weiter machen?	ja	ja	Kai nimmt sich <Haus> und <EI>
Passt das?	Nein!	Neeiiiiin!	
Was steht denn da drauf?	[ʔe:] ...[ʔi:]		Ich zeige <EI>. Kai liebt die Buchstaben öfters einzeln. Ich nehme den Fisch mit <Au>.
[ʔar] Das muss man zusammen lesen. Was ist da drauf?	[ʔu:]		
[ʔau]	<Auge>	Au, au, au	
Passt das zu <Traube> ?	nein	ja	
Ja, passt. [ʔrau.bə] und [ʔau], der Mund macht das selbe - geht weit auf.	Ich habe zu Hause Trauben.	Ich auch.	

Könnt ihr euch an das Lied erinnern, was die Maus gemacht hat?	Ein Haus gekauft.	Eine Maus fegt den Dreck hinaus!	Ich räume die Kärtchen weg und hole die Duplosteine sowie den Würfel heraus (<i>Spiel 4</i>)
Da steht: <Die Maus> <kauft sich> <ein Haus>		hihi	Ich deute erst auf den roten, dann auf den gelben und am Schluss auf den blauen Duplostein.
So, jetzt müsst ihr aufpassen, sonst wisst ihr nicht, wie es geht.			Ich würfle blau und lege den blauen Duplostein an den Anfang der Reihe.
Jetzt heißt es: <ein Haus> <die Maus> <kauft sich>. Geht das?	Nein!	Nein!	
Dann müsst du weiterwürfeln.			Kai würfelt rot.
Jetzt steht: <Die Maus> <ein Haus> <kaufte sich>	Nein!		Karim würfelt gelb.
Was steht jetzt da?		<die Maus>...	
Nee,nee..ich lese es euch vor: <kaufte	Nein!		

sich> <die Maus> <ein Haus>? Geht das?			
Man kann doch fragen: „Kaufte sich die Maus ein Haus?“	hihi	Das kann sie sich selber fragen!	
Ja, <die Maus> <kaufte sich> <ein Haus>.			Ich verschiebe die Duplosteine entsprechend in die Reihenfolge.
Wisst ihr was: Jetzt kauft sie sich kein Haus sondern <eine Höhle> Genau. Lege den <Kai> auf den Stein!		Was ist das? <Kai>?	
Jetzt steht: <Kai> <kauft sich> <eine Höhle>			Beide kichern. Ich würfle blau.
Was steht jetzt?	<eine Höhle> <kauft> <Kai>		
<eine Höhle> <Kai> <kauft sich> steht jetzt.	Ich kaufe mich selbst!		Karim würfelt.
	<Kai> <Höhle> <kauft>		
<Kai> <eine Höhle> <kauft sich>	Das reimt sich gar nicht!		Kai würfelt.
<Kai> <kauft sich> <eine Höhle>. Jetzt stimmt der Satz wieder!			
Jetzt noch mit Karim ein Satz: <Karim> <fegt> <die Höhle>		Ich fege doch keine Höhle! Ne, ich will, ich fege die ganze Welt!	
Karim du darfst anfangen mit würfeln. Versuche es zu lesen	<Höhle>	<Höhle>	
<Die Höhle> <Karim> <fegt>			Wir würfeln noch zwei mal.
„Fegt Karim die Höhle?“ „Karim fegt die Höhle.“	So, ich putze jetzt den Stein weg.		
Ok, sollen wir das nächste mal weiterspielen?	Ja!	mhm	
Gut, dann bringe ich euch andere Spiele mit – ich könnt das	Tschüss	Tschüss	

nämlich schon toll. Ihr dürft wieder zurück in eure Gruppe. Tschüss.			
--	--	--	--

Datum und Ort: 04.05.06 KiTa Violett

Kinder: Kai, Karim

Aufgaben: Diphthonge <EI>, <AU>, <EU> und „Verzaubern“ der Wörter

Simone	Kai	Karim	Bemerkungen
Ihr habt toll gesungen, das muss ich euch jetzt einmal sagen!	Oh, hihi		Ich zeige den Kindern verschiedene Memorykarten des <i>Spiels 1a</i> .
	<Zauberer>	<Baum>	
		<Schaukel>	
	Gell, das ist wie Memory! <Kleider>	<Rad>	
<Reifen>	<Feuer>	<Kreuz>	
<Keule>		<Keule>, <Eule>, <Keule>, <Eule>	Die Kinder benennen die Abbilder auf den Karten.
Habt ihr schon die Buchstaben auf der Rückseite entdeckt? Seht ihr, die sind unterschiedlich.	Ja.		
Das ist <EU> und das <AU>			Kai und Karim nicken.
<EI> wie <Geige>. Hört ihr da was?	[gɑɪ]...[ʔɑɪ]		
		<Kleider>...hi, hi. <Reifen>.	Karim macht mal wieder Grimassen.
Ok, jetzt bist du dran, Kai.	<Trauben>, <Schraube>		
Karim...		<Keider>	
	Du bist doch kein Mädchen! Hi..hi..		
So, jetzt bin ich dran! Hm...passt nichts: <Schaufel> und <Traube>. Karim...		<Leiter> <Pfau>	
Schaue noch einmal	Hi...hi		Die Kinder finden es

hinten drauf <EI> und <AU>. <Pfau> mit <EI> wäre [pfar]			interessant, wenn die Wörter „verzaubert“ werden.
So, jetzt haben wir überall nur noch <AU>	Au, au, au....		
<Auge> und <Auge>. Passt!	Jetzt bin ich, oder? <Maus> und <Maus>. Passt!		
Ja. So, fertig. Ich glaube ihr habt gewonnen. Ihr seid im Memoryspielen einfach besser!			

Schaut einmal her. Was steht den da?	[ʔɑ:] und [ʔu:]		
Ja. Das heißt [ʔɑu] . Wie vorhin auf den Kärtchen stand.	hm		Karim zuckt mit den Schultern.
[ʔɔy]	[ʔɔy] <Eule>		Ich zeige den beiden das <EU> Kärtchen.
Ja genau. Und das ?	[ʔar]		Ich zeige das <EI> Kärtchen.
Sehr gut. Wir nehmen noch einmal die Kärtchen. Wohin passt den <Leiter>?			Kai legt das Kärtchen zuerst zu <AU> und gleich darauf zu <EI>
<Leiter> zu <EI>.	Und hier?		Kai schiebt <Leiter> zu <AU>.
Hier wäre es [ʔɑu.tə]			Karim schaut interessiert ist aber sehr ruhig. Ich schiebe das Kärtchen zu <EU>
[ʔɔy.tə]	Hi..hi..		
Nächstes Kärtchen...	<Auge> hier!		Kai legt <Auge> zu <AU>
Richtig.			
Karim für dich eins. <Reifen>	Ich weiß es.		Kai zeigt auf das <EU> – Kärtchen.
Hört genau hin: <Reifen>	Da.		
<Geige>	Da.		Kai zeigt auf <EI>
Hat Kai recht, Karim?		Ja.	
Und wenn ich es hier hin schiebe?		[ʔɔy.gə]	
Gut, [gɔy.gə] !			
<Maus>	Hier hin.	Ich will nicht	Karim ist langsam

		mehr: ich will schlafen.	unkonzentriert.
Genau Kai.			
Ok, drehen wir die Karten herum, ob ihr recht hattet....		Oh...	
Stimmt alles! Das habt ihr gut gemacht.			

Möchte jemand <EU> verstecken?	Ja ich. Ich will ein <EU> verstecken.		Ich spiele mit Kai und Karim Fische verstecken.
Und da auf diesem Fisch? Möchtest ihr diesem Fisch auch verstecken?		Ja!	
Was steht den da drauf?		<EI>	Ich zeige den Fisch mit <AU>.
	<AU>		
<AU> Ja, fange du an, Kai. Karim, Augen zu.			
Hat es euch heute Spass gemacht?	Hi..hi..ja	Ja!	
Macht ihr das nächste Mal wieder mit?	Ja		
Schön. Also, bis dann.	Tschüss	Tschüss	

Datum und Ort: 18.05.06 KiTa Violett

Kinder: Kai, Karim

Aufgabe: Wiederholung der Grapheme <EU>, <AU> und <EI>, Bildung verschiedener Satzmuster

Simone	Kai	Karim	Bemerkungen
		Wo ist Mi-Ma-Mause-maus, das Kuschtier?	
Das war heute nicht dabei.		Oder hat die Katze sie gefragt: „Darf ich in dein Haus?“	
Und vielleicht hat die Maus sie hineingelassen und	Oh...nein! Dann esse ich den Kater auf!		Ich lege die Duplosteine mit <Eis> <Karim> und <mag> auf den Tisch!

dann hat die Katze sie aufgefressen!			
Kannst du schon erkennen, was da draufsteht?		<Karim>	
	Und da ist ein <Eis> drauf!		
<Karim> <mag> <ein Eis>		Mh...lecker!	Ich zeige auf die Duplosteine.
Wir üben jetzt Kindergartenschrift. Dabei müsst ihr einfach nur die Dominos verschieben, wenn ihr einen Satz schreiben wollt. Jetzt steht da: <Karim> <mag> < ein Eis>. Könnt ihr auch schreiben: <mag> <Karim> <ein Eis> ?			Ich lege die Duplosteine in die Reihenfolge.
			Karim sortiert die Steine in die falsche Reihenfolge.
Jetzt steht da: <mag> <ein Eis> <Karim> Stimmt das?		Neee	Karim schüttelt den Kopf.
Was steht jetzt? Versuche es zu lesen.		<Karim> <Eis> <mag>	
Genau. Lege jetzt: <Ein Eis> <mag> <Karim>			Karim legt die Duplosteine wieder falsch.
	Ich weiß wie es geht!		Kai legt <mag> <Karim> <ein Eis>. Ich zeige es ihnen noch einmal.
Jetzt steht: <Kai> <mag> <einen Ball>	Nein, ich mag keine Bälle!		Sie haben nun den Unterschied zwischen Frage und Antwort verstanden. Ich lege neue Kärtchen auf die Duplosteine.
Dann lege: <mag> <Kai> <einen Ball>			Kai legt die Duplosteine falsch hin.
Versuche zu lesen was drauf steht.	Mh...<Ball> <mag> <Kai>		Er liest es die Steine wie sie liegen.
Ok, schreibe nun: <mag> <Kai> <einen Ball>			Die beiden vertauschen die Duplos immer wieder und werden ziemlich albern. Es wird jedoch deutlich,

			dass Kai die Kärtchen richtig ablesen kann.
Hier habe ich einen Würfel. Könnt ihr schon lesen, was da draufsteht?	mh	Hi..hi..	<i>Spiel 6</i>
Könnt ihr euch an die Buchstaben erinnern, die ihr gerade gelernt habt?	Ah ja: <EU> und <EI>		
Genau, <EI>, <AU> wie <Maus> und das ist <EU>	Und <EI> wie Kai und <EU> wie <Eule>		
Auf den Kärtchen sind ganz verschiedene Bilder...	Hi, hi...Ich fange an!	Oh, ein dickes Schwein! Ha..ha..oh, leck!	
So, hört zu: du musst jetzt würfeln und ein Bild suchen, das zum Buchstabe passt. Was ist das für ein Buchstabe?	<EU>		Kai nimmt sich das Kärtchen mit der <Eule>
Gut, <Eule>			
<EI>, wo hörst du <EI>, Karim?		Ich sehe kein <EI>...<Kai>!	
Da hast du recht, aber der ist auf keinem Kärtchen drauf.			Die Kinder kichern wieder.
Sprechen wir zusammen: <Traube> <Eimer>		<Eimer>	
Richtig! <Eimer> passt zu <EI>. Ich habe <AU> gewürfelt. Kai, du!		<Auge>	
	Noch einmal <AU>: <Maus>		Die beiden macht große Fortschritte.
Karim, zu welches Kärtchen möchtest du <AU> legen?		<Kleider>?	
Hörst du ein [ʔau] ?		Hm..nee	
Sonst würde es [ˈklaʊ.dɐ] heißen.		Hier?	Karim legt <Geige> zu <AU>
[ˈgəʊ.gə] ?	Hi...hi...Gauge!	Gauge...Auge!	Karim reimt.
		<Schaufel>	Karim möchte nun <Schaufel> zu <AU> legen.
Ja, das stimmt.			Kai würfelt <EI>.

	<EI>. <EI> wie <Schwein>, jeah!		Karim würfelt <EU>.
		<Auge> ?	
Nein, der Buchstabe heißt anders...<EU>	<Eule>!	Oh, ich will auch ein Schwein!	
<AU>: ich nehme <Haus>!		<Haus>, <Maus>	Kai ist an der Reihe und würfelt <EI>
	<EI>?		
Ja	Ich nehme die <Leiter>!		Karim würfelt <EU>
		<Auge>?	Er bringt <EU> und <AU> immer wieder durcheinander.
Nein ,das ist ein <EU>	Es gibt keine <EU>-Wörter mehr!		
Doch, ich sehe noch eins!	Wo?		Karim zeigt auf <Kleider>
[ˈkloː.də] ?		Hi, hi	Karim findet kein passendes Bild.
Schau mal: <Feuer>. Hörst du [ˈʔy] ?		Ja	Ich würfle <AU>.
<AU>		<Baum>	
<Baum> ist leider schon weg, aber es passt noch etwas anderes.	<Traube>		Kai würfelt <EI>. Ich merke, dass dieses Spiel für die Kinder noch sehr schwer ist und sie Mühe haben sich zu konzentrieren. Sie finden kein passendes Bild zu <EI>.
<Kreide> zum Beispiel.		Schau mal, was mir Kai gegeben hat, das Schwein!	Wir spielen das Spiel noch schnell zu Ende und schauen zusammen, was auf der Rückseite der Bilder steht.

Und wenn ich <Geige> zu <EU> lege?	Geuge, Beule...		Den Kindern macht es sehr Spaß Quatschwörter zu finden.
<EI>. <Maus> oder <Kreide>?	<Kreide> Kreide,Scheide!	Hi...hi...	
Ein Wort für <AU>		<Auge>	
Für <EI>	<Eimer>		
Und <EU>	<Eule>		Kai hat sich für jeden Diphthong passende Wörter gemerkt.

Das habt ihr gut gemacht, dann dürft ihr in die Gruppe!	Ja, tschüss.	Hi..hi...tschüss	
---	--------------	------------------	--

Datum und Ort: 29.06.06 KiTa Violett

Kinder: Karim

Einzelarbeit mit Karim

Aufgaben: Wiederholung der Grapheme <EU>, <AU> und <EI> und deren Phoneme [ʔy], [ʔaʊ] und [ʔai]

Simone	Karim	Bemerkungen
	Warum heißt den die Maus „Mi-Ma-Mause-Maus“?	
Hm...Das ist ihr Name. So wie du Karim heißt. Wir haben jetzt schon ganz schon lange nicht mehr miteinander gespielt. Kannst du dir denken, für was das ist?	Mhm. Da kann man Fische reinmachen. Ich habe auch ein Fische-Spiel zu Hause – ein ganz großes.	Wir spielen <i>Spiel 5</i>
Wir haben Buchstaben gelernt. Kannst du dich noch erinnern?	Ja.	
Was ist den auf dem Fisch drauf?		Ich zeige Karim den Fisch mit <EI>. Er schüttelt den Kopf.
<EI>	<EI>	
Fällt dir ein Wort mit <EI> ein?	<Ei>...hm...<Auge>	
Ist in [ʔaʊ.gə] [ʔai] zu hören?	Nee...in <Eimer>	
Das ist <EU>.	<Eule>	
Gut. Und das?	<AU>...ge	Ich lege die Fische von <i>Spiel 5c</i> in das „Aquarium“.
	Ich fange an: <EI>. Und wer gewinnt?	
Das schauen wir dann. Der, der mehr Fische hat. <EU>		Wir angeln alle Fische aus dem Aquarium und ich wiederhole dabei das Schriftbild der Diphthonge.
So, jetzt versuchen wir die Fische zu sortieren. Wie heißt den dieser Buchstabe?	<EU>	
Und diese Buchstaben?	<EI> und <AU>	

Gut. Wohin passt denn <Baum>?	<AU>	
Richtig. Und <Feuer>	<EU>	
Und zu <EI>?	<Eimer>	
Was passt zu <Eule>	<Eule>, <Eule>, <Eule>..	Karim legt das Kärtchen zu <EU>
Ja. Und <Kleider>?	Zu <EI>	
Gut hast du das gemacht.		

	Ah, die Legos!	Ich nehme die Duplosteine aus der Tasche. Wir spielen <i>Spiel 4</i> .
Da steht: <Die Maus> <geht> <in das Bett>		Ich verschiebe die Duplosteine.
Jetzt steht: <in das Bett> <geht> <die Maus>	Ah.	Karim singt das Lied vor sich hin.
Lege wieder: <Die Maus> <geht> <in das Bett>		Nach einigem Überlegen legt Karim die Steine in die richtige Reihenfolge.
Jawohl! Richtig. Lege: <in das Bett> <geht> <die Maus>	<in das Bett> <geht> <die Maus>	Karim deutet auf die Steine.
Sehr gut. Richtig.	Juhuu!	
Nehmen wir einen anderen Satz: <Mama> <fegt> <das Bett>	Hi...hi	
Schreibe jetzt: <das Bett> <fegt> <Mama>		Karim legt die Steine in die richtige Reihenfolge. Er grinst...
Toll Karim, das hast du gut verstanden. Jetzt kannst du mal schauen, wo Kai ist.	Ok.	

Datum und Ort: 29.06.06 KiTa Violett
Kinder: Kai

Aufgaben: Wiederholung der Schriftbilder

Simone	Kai	Bemerkungen
Hallo Kai, wir haben uns schon lange nicht mehr gesehen.	Ja. Aber ich übe zu Hause. Ich habe nämlich auch die CD zu Hause.	
Ja toll.	Oh, Fische angeln.	Ich nehme Fische von <i>Spiel 5c</i> aus der Tasche.
Genau. Wir haben ja schon viele Buchstaben gelernt –	Hm...	Ich zeige Kai den Fisch mit <EU>

weit du noch, wie der hier heißt?		
Das ist <EU>. Fällt dir ein Wort ein mit <EU>?	<Auge>	
Dann wäre es [ʔy.gə]	<Eule>!	
Richtig. <Eule> passt zu <EU>. Dieser Fisch?	<EI>...<Geige>!	
Gut. Und das hier?	<Auge>...<AU>	Kai konnte sich das Schriftbild der Diphthonge gut merken.
	Wann beißt den da einer an? Oh, gleich zwei Fische: <Eimer> und <Baum>.	Wir spielen zusammen das Angelspiel.
So, ich glaube du hast mehr Fische. Jetzt versuchen wir sie mal zu den Buchstaben zu sortieren.	<EI> und <Eimer>	Ich deute auf den Fisch mit <EI>
Sehr gut. Zu <EU>?		Kai legt <Feuer> zu <EU>
Ja richtig. Was passt zu <Baum>	<AU>	Kai sortiert alle weiteren Kärtchen den Diphtongen richtig zu ohne groß überlegen zu müssen.

Hier steht: <Mama> <fegt> <das Haus>	<Mama> <fegt> <das Haus>	Wir spielen nun <i>Spiel 4</i> . Kai deutet auf die Duplosteine während er den Satz „liest“. Er begreift sehr schnell und ist heute sehr konzentriert.
Kannst du auch legen: <fegt> <Mama> <das Haus>?		Kai legt die Dominosteine in die richtige Reihenfolge.
Steht es jetzt da?	Ja.	
Gut Kai, hast du richtig gemacht. Schreibe jetzt: <das Haus> <fegt> <Mama>	<das Haus> <fegt> <Mama>	Kai grinst, denn er hat die Steine wieder in die richtige Reihenfolge gelegt.
Bravo, das kannst du ja jetzt richtig gut.		Das Zuordnen der Satzteile macht ihm keine Probleme mehr. Ich bin sehr begeistert!
Wir nehmen einen anderen Satz: <Kai> <fährt> <Auto>	Ja!	Ich zeige Kai wie die Steine liegen.
<Fährt> <Kai> <Auto>?		Kai legt die Duplosteine wiederum in die richtige Reihenfolge.
	Und <Auto> <fährt> <Kai>. Ich will Auto fahren!	Auch diesen Satz legt er richtig hin.
Da bist du noch ein		Ich zeige im das Schild mit

bisschen klein, um selbst Auto zu fahren. Aber kannst du schon das lesen?		<MI> und <MA>
	<MI> und das ... <MA>	
Toll Kai. Sollen wir jetzt noch ein Spiel mit Karim zusammen spielen?	Ja.	Ich spiele zum Abschluss mit Kai und Karim das Memoryspiel (<i>Spiel 1a</i>). Dieses Spiel haben sie sich ausgesucht.

Datum und Ort: 26.07.06 KiTa Violett
Kinder: Kai

Aufgaben: Verknüpfung der Diphthonge auf neu hinzukommende Wörter

Simone	Kai	Bemerkungen
		Zu Beginn wiederholen wir noch einmal, mit Bandolinospiele (<i>Spiel 3</i>), die gelernten Diphthonge.
Also Kai, welches Bildchen passt den zu <AU>?	<Maus>	
Richtig.	Da passt das <Schwein>	Kai deutet auf <EI>.
	Und <EU> mit <Eule>	
Gut, schauen wir hinten: alles richtig!		

Lass uns noch einmal das Memoryspiel spielen!	Ui. Rote Karten.	Wir spielen das Memoryspiel (<i>Spiel 1</i>)
Was ist das?	<Baum>, <Geige> ...	Kai benennt die Bildchen auf den Karten.
Fang du an, Kai.	<Geige> und <Schaufel>. Passt nicht! Du...	Wir spielen zusammen.
Du hast gewonnen. Aber nur ganz knapp! Jetzt brauche ich von jedem deiner Pärchen eines zurück.	Och...ok	
Es passen jetzt wieder zwei zusammen. Sie müssen ähnlich klingen. Ich lese dir die Kärtchen noch einmal vor. Hör` gut zu: <Feuer>		Ich lese Kai die Kärtchen vor. Er deutet auf <Baum> und <Schaufel>

<Auge>... Was passt zusammen?		
Hast du da was gemeinsames gehört?	Weil die sich reimen.	
Ok, nächstes:	<Geige> und <Feuer>	
Bist du dir sicher?	Nein	
Was hörst du in [ˈfɔy.ɐ]	[fɔy] . Dann <Feuer> und <Eule>	Kai benennt die erste Silbe des Wortes.
Genau, prima. Und was bleibt übrig?	<Geige> und <Schwein>!	
Ja, das hast du gut gemacht.		Das Zuordnen der Bilder macht Kai keine Probleme mehr.

Hast du noch Lust auf ein Würfelspiel?	Ja.	Wir spielen das Würfelspiel (<i>Spiel 6</i>)
Was siehst du auf dem Würfel?	[ʔe:] ...[ʔi:]	
[ʔai]	[ʔai]	
Was passt?	<Schwein>	
Ok, jetzt habe ich <AU> gewürfelt.	Das da: <Traube>. <EI>...<Kreide>	Kai würfelt.
Oder?	<Geige>...reimt sich auch.	Kai würfelt erneut <EI> und legt <Baum> dazu.
Dann wäre es [baim]	Hä... [baim]? Hi,hi...	Kai greift zu <Eimer>
<Eimer> stimmt. Dann sind wir für heute fertig, Kai. Jetzt kannst du noch Karim holen.	Ok.	Nach dem Wiederholen kann sich Kai nun auch das Schriftbild der Dightonge merken. Sehr schön ist, dass er sich beim Zuordnen der Bilder am Klangbild der Wörter orientiert.

Datum und Ort: 24.07.06 KiTa Violett

Kinder: Karim

Aufgaben: Wiederholung der Schriftbilder <EI>, <AU> und <EU>

Simone	Karim	Bemerkungen
Karim, was siehst du denn hier für Buchstaben?	Das verstehe ich jetzt nicht.	Ich zeige ihm das Bandolinenspiel (<i>Spiel 3</i>)
Die Buchstaben, kannst du dich erinnern wie sie heißen? Das ist das <Au>.		Ich deute auf <AU> und Karim nickt.
Kannst du mir sagen,	Sag noch mal den	Über die Pause bei der

welches Bildchen zu <AU> passt? <Schwein>, <Eule> oder <Maus>	Buchstaben.	Sprachförderung hat Eduard die Grapheme „vergessen“.
<AU> ist das. Was passt zu <AU>?	<Eule>	
<Eule> mit <AU>. Dann wäre es [ʔau.lə]	Dann <Maus> und <AU>	
Ja, du musst genau hinhören. Zu was passt <EI>?	<Schwein>	
Genau, und das letzte? <EU>	<Eule>	
Richtig, jetzt stimmt es.		Karim ist sich noch nicht ganz sicher mit dem Schriftbild der Dightonge.

Lass uns jetzt das Memoryspiel spielen.	Ist das ein ganz normales Memory?	Wir spielen das Memoryspiel (<i>Spiel 1</i>)
Ja	Das mit <Schwein>?	
Sollen wir <Schwein> dazu nehmen?	Ja. <Schwein>!	
Also gut, was siehst du auf den Kärtchen?	<Eimer>, <Traube>, <Haus>, <Feuer>, <Kreuz>...	Karim benennt die Abbilder auf den Kärtchen. Wir spielen zusammen Memory.
He, hast mir gar keins übrig gelassen.	Hast du vorhin bei Kai auch keines bekommen?	
Da hatte ich noch eins oder zwei...	Ich war besser als Kai!	Karim steht in einem großen Konkurrenzverhältnis zu Kai.
Ich brauche jetzt von jedem Pärchen eine Karte zurück.	Wie viele?	
So, jetzt haben wir von jedem nur noch eines. Jetzt passen wieder zwei zusammen. Du musst genau hinhören. Weißt du, auf <EI>, <EU> und <AU>. Sag mir, was zu <Feuer> passt.	hm ... weiß ich nicht!	
Fangen wir mit <Schwein> an.	<Eimer>	
Gut, <Traube> passt...	<Haus>	
<Feuer>	<Kreuz>	Karim gelingt die Zuordnung der Kärtchen.
Sehr gut, Karim. Ein anderes Spiel...	Was?	

Ich habe <EU> gewürfelt. Was passt denn?	<Feuer>	
Jetzt du. Was ist das?	Hm...<Schwein>	Karim würfelt <EI>

<AU>	<Traube>	
Zu <EU>	<Kreuz>	
Ok, gut gemacht! Jetzt singen wir noch das Lied mit den anderen Kindern.		

Datum und Ort: 02.08.06 KiTa Violett
Kinder: Kai, Karim

Aufgaben: Arbeit am Wortschatz

Simone	Kai	Karim	Bemerkungen
Wisst ihr, was ich erfahren habe? Dass ihr in die Schule kommt. Wisst ihr das schon?	Ja, wissen wir schon länger als du!	Ja	
Ja wie als seit ihr dann?	Sechs	Sechs	
Drei?	Hihi, nein sechs!		
Bis ich das neue Spiel herausgesucht habe, könnt ihr das hier noch spielen. Kennt ihr die noch?	Ja	Ja	Ich hole <i>Spiel 2a</i> und <i>Spiel 3</i> aus der Tasche. Kai ist gleich konzentriert beim spielen. Karim schaut bei Kai.
		Wie heißen die noch mal?	Karim zeigt auf die Buchstaben.
<AU>, <EU>, <EI>	<EI> <Schwein>		Ich deute auf die Buchstaben.

Dieses Spiel haben wir vor langer Zeit schon einmal gemacht. Hier ist die Buchstabenreihe...Das ist das...	<AU> <EI>	<AU> <EU>	
Richtig, jetzt müsst ihr versuchen, die passenden Kärtchen dazu zu finden.			Wir spielen <i>Spiel 6</i> . Karim würfelt. Er findet kein passendes Kärtchen zu <AU>.
	Ich weiß es: <Traube>		
Gut Kai, findest du auch noch ein <AU>-Kärtchen, Karim?	<EI> aber bei mir ist doch gar kein <E> ...<EI> <Kreide>!	Wie heißt das noch mal? Wenn´s <Eule> wär	Karim versucht <EU> von <Eule> durch <EI> zu übersetzen.

		[ʔou.lə] .	
Fast, dann hieße es [ʔai.lə]		Wie <Geige>	Kai und Karim kichern.
Ganz knapp hat Kai vor dir gewonnen, Karim.		Macht nichts.	

Ich habe heute ein Spiel dabei, dass heißt Quartett. Habt ihr davon schon einmal gehört?	Ja, ich habe eins zu Hause.	Nee, ich nicht.	Wir spielen das <i>Spiel 7</i> .
Das ist ein Kartenspiel. Jeder muss jetzt immer drei passende Kärtchen finden. Was passt den zu <Auge>?	Äh, <Traube>, <Raupe>		Wir sortieren die Karten vor.
Genau, und <Maus>. Und zu <Schwein> passt?	<Reifen>	<Pfeil>	
Und <Eimer> und <Geige>. Gut macht ihr das.			
Jeder bekommt jetzt drei Karten und ihr müsst versuchen, am Schluss nur Karten zu haben, die zueinander passen. Dann dürft ihr die Karten auf den Tisch legen. Wer sie als letztes abgelegt hat, ist der Verlierer.	Oh!	Ich kenn´ das aber noch nicht.	
Jetzt darf jeder erst einmal in die Karten schauen. Ihr müsst euch überlegen, ob ihr <EI>-Wörter, <EU>- Wörter oder <AU>- Wörter sammelt	Ich sammle <EU>		Ich glaube, für Karim ist das Spiel noch etwas zu schwer. Wir spielen zuerst mit aufgedeckten Karten.
Karim, du kannst es dir auch noch aussuchen. Ich gebe dir jetzt <Maus> weiter, was passt da?		<Keule>	
Nein, überlege noch einmal.		<Raupe>	
Genau, und jetzt kannst du eins von den beiden an Kai			Karim gibt die Karte mit <Eimer> weiter.

weitergeben.			
So Kai, jetzt hast du zwei <EI>-Wörter: <Eimer> und <Geige> und zwei <EU>-Wörter. Was möchtest du jetzt weitergeben?	<Eule>		Kai gibt <Eule> weiter.
Ich gebe <Pfeil> weiter. Brauchst du <Pfeil>?		Nein	
Dann gebe die Karte weiter. Du, Kai?	Hm...ja.		
Dann gibst du mir die Karte weiter, die nicht zu den drei anderen passt. Und dann darfst du deine Karten umgekehrt auf den Tisch legen.			Kai legt die Karten auf den Tisch.
Dieses Spiel hast du gewonnen. Sollen wir das Spiel noch einmal spielen?	Nein, ich bin zu müde, das Quartett zu spielen.	Nein	Das Spiel ist ein wenig kompliziert. Man sollte es an verschiedenen Tagen wiederholen.

Sollen wir zum Abschluss noch ein Spiel von mir oder von draußen spielen?		Von dir.	
Ok, ich habe eine Idee: ihr dürft jetzt Sätze würfeln. Hier sind die Duplosteine.	Aber ich will mein Name zu erst machen.	Und hier Karim.	Wir spielen <i>Spiel 4</i> .
Jetzt müsst ihr euch natürlich erst den Satz erwürfeln.			Kai würfelt blau. Er nimmt sich <in das Haus>
Möchtest du Würfeln, Karim? Gelb...da steht <fegt>		hihi	Beide erwürfeln sich die Sätze.
Da steht: <das Haus> <Karim> <fegt>. Lege es mal richtig hin.		<Karim> <fegt> <das Haus>!	
Jetzt stimmt es. Da steht <in das Haus> <geht> <Kai>	Ui! <Kai> <geht> <in das Haus>		Kai verschiebt die Duplos.
Richtig. Karim würfle noch einmal.			Karim würfelt blau. Er legt das blaue Domino nach vorne.
Was steht jetzt?	<das Haus> <Karim> <fegt>	Iih!	
Komischer Satz. Lege ihn mal richtig hin,			Karim vertauscht den roten mit dem gelben

Karim.			Dominostein.
Ja, lese den Satz jetzt vor.		<das Haus> <fegt> <Karim>	
Toll macht ihr zwei das. Wollt ihr euch einen neuen Satz aussuchen.	Ok.	Will nicht mehr.	
Also gut, hören wir auf. Wir haben heute ja schon ganz schön viel gespielt!	Ja, aber dann will ich jetzt die Belohnung!	Ich auch!	Beide grinsen.
Was? Gibt es noch eine Belohnung? Habt ihr das verdient? Es gibt eine kleine Abschiedssüßigkeit, dass ihr immer so toll mit gemacht habt. Die Belohnung ist aber doch, dass ihr jetzt schon ein bisschen lesen könnt.	Ok.	Oh, Lollis!	

Erklärung

„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 (auch aus dem Internet) 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.“

Emmendingen, den 17.10.2006

(Simone Martin)