

Erste Staatsprüfung für das Lehramt  
an Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

Empirische Untersuchungen  
zur Aneignung didaktischer Lieder  
für den Spracherwerb im Deutschen durch Migrantenkinder

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas: 18.07.2006

Vorgelegt von: Aicher, Beate  
Matrikel-Nr: 1392045

1. Prüferin: Prof. Dr. Ch. Röber

2. Prüferin: Prof. Dr. M. Fuchs

# INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	5
THEORETISCHE GRUNDLAGEN .....	7
1    SPRACHERWERB.....	8
1.1 Kognitive Anforderungen des Spracherwerbs .....	8
1.2 Erwerbstheorien .....	11
1.2.1 Der nativistische Ansatz .....	11
1.2.2 Der kognitivistische Ansatz.....	13
1.2.3 Der interaktionistische Ansatz .....	14
1.3 Erstspracherwerb .....	14
1.3.1 Perzeptive phonologische Entwicklung .....	16
1.3.2 Produktive phonologische Entwicklung .....	17
1.3.3 Lexikalische Entwicklung.....	18
1.3.4 Syntaxerwerb .....	19
1.3.5 Entwicklung pragmatischer Kompetenzen.....	21
1.4 Zweitspracherwerb .....	22
1.4.1 Formen des frühen Zweitspracherwerbs .....	22
1.5 Analogien und Differenzen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb.....	24
1.6 Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und Konsequenzen für die Sprachförderung im elementaren Bereich.....	28

<b>2</b>	<b>SCHRIFTERWERB .....</b>	<b>32</b>
2.1	Bedeutung und Merkmale der deutschen Schrift .....	32
2.2	Sprachliche Kompetenzen zu Beginn des Schriffterwerbs .....	33
2.3	Der Aufbau deutscher Wörter.....	36
2.3.1	Silbentypen.....	36
2.3.2	Diphthonge .....	38
2.4	Vorschulische Schrifterfahrung und kognitive Voraussetzungen für den Schriffterwerb .....	39
2.5	Intellektuelle Weiterentwicklung durch den Schriffterwerb .....	41
2.6	Konsequenzen für die Schriftvermittlung im elementaren Bereich .....	43
2.7	Musik und (Schrift-)Sprache .....	46
2.8	Schriffterwerb bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache .....	49
<b>3</b>	<b>DIE TÜRKISCHE SPRACHE.....</b>	<b>51</b>
3.1	Allgemeines zur türkischen Sprache .....	51
3.2	Das türkische Alphabet .....	52
3.3	Wichtige grammatische Unterschiede zur deutschen Sprache .....	53
3.3.1	Wortbildung .....	53
3.3.2	Artikel und Genus.....	55
3.3.3	Pronomen.....	55
3.3.4	Syntax .....	56
3.3.5	Prosodie .....	58
3.4	Folgen für den Schriffterwerb bei Kindern türkischer Muttersprache.....	58

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM PROJEKT „WO IST DER FLOH?“ .....	61
4     INFORMATIONEN ZUM PROJEKT .....	62
4.1   Hintergründe der Untersuchung .....	62
4.2   Allgemeine Erläuterungen zu den Liedern .....	62
4.3   Beschreibung der Förderarbeit.....	64
4.3.1   Planung und Organisation .....	64
4.3.2   Rahmenbedingungen .....	65
4.3.3   Die verwendeten Materialien .....	66
5     DARSTELLUNG DER LIEDER UND SPIELE.....	67
5.1   Sprachliche Phänomene und Aufbau des Liedes „Paula kaut Kaugummi“ .	68
5.1.1   Das Singen und die methodische Umsetzung in der Gruppe .....	70
5.1.2   Die Spiele der Sprachförderung .....	75
5.2   Sprachliche Phänomene und Aufbau des Raps „Jasmin und Jan“.....	97
5.2.1   Das Singen und die methodische Umsetzung in der Gruppe .....	97
5.2.2   Die Spiele der Sprachförderung .....	101

6	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER EINZELFÖRDERUNG.....	113
6.1	Leitgedanken und Gliederung der Untersuchung.....	113
6.2	Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Dana und Dara .....	114
6.2.1	Ausgangssituation .....	114
6.2.2	Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle .....	115
6.2.3	Ergebnisse der Sprachförderung mit Dara .....	127
6.2.4	Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle .....	131
6.2.5	Ergebnisse der Sprachförderung mit Dana .....	140
6.3	Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Ayden .....	143
6.3.1	Ausgangssituation .....	143
6.3.2	Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle .....	144
6.3.3	Ergebnisse der Sprachförderung.....	155
6.4	Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Dilara .....	157
6.4.1	Ausgangssituation.....	157
6.4.2	Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle .....	157
6.4.3	Ergebnisse der Sprachförderung.....	168
6.5	Resümee.....	170
7	SCHLUSS UND AUSBLICK .....	173
8	LITERATURVERZEICHNIS .....	175
9	ANHANG.....	179

## EINLEITUNG

*„Es ist eine gesellschaftliche Aufgabe, allen Heranwachsenden eine Perspektive zu bieten“ (Klaus Klemm, Bildungsforscher).*

Diese Aufgabe stellt für die Gesellschaft im Hinblick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen eine Herausforderung besonderer Bedeutung dar. Die Tatsache, dass heute ca. 10% der Jugendlichen ohne Abschluss die Schule verlassen und 15% keine Ausbildung abschließen, verdeutlicht die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs zur Verbesserung des Bildungssystems. Darüber hinaus hat eine vergleichende Studie von Leistung und Engagement in PISA 2003 ergeben, dass Schüler mit Migrationshintergrund trotz starker Lernbereitschaft in den wichtigen Schulfächern häufig deutlich schlechter abschneiden als ihre einheimischen Altersgenossen. Da nahezu 20% der deutschen Bevölkerung einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Mikrozensus 2005), kann hier nicht von einem Minderheitenproblem ausgegangen werden. Die Verbesserung der Bildungschancen für diesen Teil der Bevölkerung ist von großer Bedeutung für die Entwicklung der gesamten Gesellschaft und hat Auswirkungen auf vielfältige Aspekte des sozialen Gefüges.

Übereinstimmend wird in der durch die PISA-Studie ausgelösten politischen Diskussion die Sprachkompetenz als Schlüssel zur Lösung dieser Defizite im Bildungssystem betrachtet. Darüber hinaus ist es wichtig, dass eine Entkopplung der Bildungschancen von der sozialen Herkunft gelingt. Dies setzt voraus, dass die Kinder zum Schuleintritt über vergleichbare sprachliche Kompetenzen verfügen. Voraussetzung dafür ist die sprachliche Förderung im Kindergarten bzw. in der Kindertagesstätte, vor allem für Kinder mit sprachlichen Defiziten, wie z. B. viele Migrantenkinder.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Erprobung, Weiterentwicklung und Evaluation eines Konzeptes zur sprachlichen Frühförderung im Kindergarten. Über einen Zeitraum von acht Monaten arbeitete ich mit vier Migrantenkindern türkischer und kurdischer Muttersprache. Ausgehend von der CD „Wo ist der Floh? Lieder

zum Spracherwerb in Kindergarten und Vorschule<sup>1</sup>“ wurden mithilfe didaktischer Materialien bestimmte sprachliche Strukturen der deutschen Sprache analytisch thematisiert.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil setzt sich zunächst mit dem Spracherwerb der Kinder auseinander. Im Besonderen wird dabei auf den Prozess des Zweitspracherwerbs eingegangen, um daraus Konsequenzen für die Förderarbeit ableiten zu können. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit dem Schrifterwerb. Das Verständnis eines Schrifterwerbs, der ausgeht von den Ressourcen der Kinder, ist von fundamentaler Bedeutung, um mit der Förderarbeit auf bereits bestehende individuelle sprachliche Kompetenzen der Kinder aufbauen zu können. Dies ist die Voraussetzung für eine effiziente Gestaltung der Förderarbeit. Darüber hinaus wird in der vorliegenden Arbeit die türkische Sprache im Hinblick auf den Erwerb des Deutschen für Kinder nicht deutscher Muttersprache untersucht. Diese Analyse ist die Grundlage späterer Rückschlüsse, von den Schwierigkeiten der Kinder im Rahmen der Sprachförderung auf die Gestaltung der Förderarbeit.

Der anschließende empirische Teil der Arbeit setzt sich mit der Konzeption, Durchführung und Evaluierung des Projekts auseinander. In chronologischer Abfolge werden dabei Auszüge aus den Fördereinheiten dargestellt und interpretiert. Im Hinblick auf den Schrifterwerb soll überprüft werden, ob sich der Einsatz didaktischer Lieder und Spiele auf die sprachliche Entwicklung von Kindern im elementaren Bereich positiv auswirkt.

In einem abschließenden Resümee werden die Ergebnisse zusammengefasst.

Ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich beim vorliegenden Text immer die männliche Form. Es sind jedoch sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint.

---

<sup>1</sup> Diese CD entstand im Wintersemester 2004/2005 im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts zum Sprach- und Schrifterwerb unter der Leitung von Fr. Prof. Fuchs und Fr. Prof. Röber.

# THEORETISCHE GRUNDLAGEN



# 1 SPRACHERWERB

Der Spracherwerb der Erstsprache stellt, neben den ersten Gehversuchen, vermutlich einen der wichtigsten Einschnitte im Leben eines Kindes dar. Sprache ermöglicht Kommunikation mit dem sozialen Umfeld. Ideen können durch sie ausgetauscht, Anliegen, Wünsche und Aufforderungen geäußert werden. Mündliche und schriftliche Kommunikation trägt in hohem Maße dazu bei, dass Menschen sich untereinander verständigen und verstehen können. In diesem Kapitel sollen Anforderungen, Theorien und der Verlauf des Spracherwerbs dargestellt werden. Da die von mir geförderten Kinder aus einer türkischen bzw. kurdischen Familie stammen, werde ich mich darüber hinaus mit Erwerbstheorien und Formen des Zweitspracherwerbs auseinandersetzen. Abschließend möchte ich verdeutlichen, welche Aspekte des Spracherwerbs für meine Förderarbeit maßgeblich waren bzw. inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse als Kriterien für Sprachförderung im Kindergarten eingebracht und genutzt werden können.

## 1.1 Kognitive Anforderungen des Spracherwerbs

Kommunikation findet nicht nur zwischen Menschen statt, sondern auch zwischen Mensch und Tier. So ist beispielsweise Vorsicht geboten, wenn ein Hund die Zähne fletscht oder eine Katze faucht. Allerdings hebt sich die menschliche Laut- und Schriftsprache von den Kommunikationsformen der Tiere ab. Zimmer nennt in diesem Zusammenhang „universale Grundmerkmale“ menschlicher Erwachsenensprache (vgl. Zimmer 1994, 17), von denen ich einige an dieser Stelle darstellen werde, um die Vielschichtigkeit und Komplexität menschlicher Sprache und deren Erwerb zu verdeutlichen. Gleichzeitig soll damit bewusst gemacht werden, welche Möglichkeiten Sprache den Menschen bietet bzw. wie Gewinn bringend sich der Spracherwerb für die Menschen auswirkt. Zimmer bezeichnet die menschliche Sprache unter anderem als „*situationsunmittelbar*“ (vgl. ebd. 18). Sie ermöglicht also ihrem Benutzer die Äußerung von Inhalten, die vom Zeitpunkt des Sprechens

räumlich und zeitlich abweichen. Dies geschieht durch die Verwendung deiktischer Ausdrücke<sup>2</sup>, wie beispielsweise ‚hier‘, ‚dort‘, ‚jetzt‘ und ‚dann‘. Zimmer weist zudem auf *verschiedene Strukturebenen* der Sprache hin (vgl. Zimmer 1994, 18). So ergibt sich aus einer verhältnismäßig kleinen Anzahl unterschiedlich kombinierter Laute eine Vielzahl verschiedenartiger Morpheme<sup>3</sup>. Diese wiederum werden durch die Regeln der Syntax „zu Bedeutungen höherer Ordnung zusammengestellt“ (ebd.). Zimmer führt des Weiteren die *Willkürlichkeit der Zeichen* der menschlichen Sprache auf (vgl. ebd.). Die Lautung eines Wortes steht, mit Ausnahme der onomatopoeischen Ausdrücke, in keiner Beziehung mit dem bezeichneten Gegenstand. „Willkürlichkeit ist in dem Sinne zu verstehen, dass die Zeichenform durch den Inhalt in keiner Weise bestimmt und auch der Zeicheninhalt nicht aus der Zeichenform herleitbar ist“ (Linke et al. 2001, 33). Mit einem weiteren Grundmerkmal charakterisiert Zimmer die menschliche Sprache als *offen* (vgl. Zimmer 1994, 19). Er bedient sich dabei einer mathematischen Betrachtungsweise. Durch unterschiedliche Kombinationen einer endlichen Zahl von Morphemen lassen sich durch eine begrenzte Anzahl an Regeln unendlich viele grammatisch korrekte Satzkonstruktionen bilden (vgl. ebd.).

Trotz der dargestellten Komplexität und Vielschichtigkeit sprachlicher Äußerungen lernt jedes regelentwickelte Kind Sprechen. Was nicht heißen soll, dass Sprechen lernen eine kinderleichte Angelegenheit darstellt. Laut Tracy vollzieht sich der Spracherwerb „gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen“ (Tracy 2003, 15). Der Lerner muss einerseits Kompetenzen im Bereich der *Phonologie* erwerben (vgl. ebd.). Er muss also beispielsweise bei der Wahrnehmung der Phone<sup>4</sup> die bedeutungsunterscheidenden Einheiten des Lautsystems, die Phoneme, identifizieren können. Nur dann kann es gelingen, beispielsweise das Wort ‚Bauer‘ von ‚Mauer‘ zu unterscheiden. Andererseits benötigt das Kind Wissen über die Intonation der jeweiligen Ausgangs- bzw. Zielsprache (vgl. Tracy 2003, 15). So erkennt es z. B.

---

<sup>2</sup> „Terminus für sprachliche Ausdrücke, die auf die Person-Raum-Zeitstruktur der jeweiligen Äußerungssituation bezogen sind, deren Bezeichnung also abhängig ist vom Sprech- bzw. Handlungskontext“ (Bußmann 1990, 163).

<sup>3</sup> „Das Morphem ist die kleinste lautliche oder graphische Einheit mit einer Bedeutung oder grammatischen Funktion“ (Linke et al. 2001, 60).

<sup>4</sup> „Mit ‚Phon‘ bezeichnet man zunächst einmal den materiellen Laut, wie er in einem konkreten Äußerungsakt produziert wird“ (Linke et al. 2001, 425).

das Wort ‚Löwe‘ nur dann als korrekten deutschen Begriff, wenn die erste Silbe bei der Artikulation akzentuiert wird. Als weitere Ebene nennt die Autorin eine zusätzliche linguistische Teildisziplin, die *Semantik* (vgl. ebd.), die Pinker als die „Schnittstelle zwischen Sprache und Geist“ bezeichnet (Pinker 2000, 28). Um die Bedeutung des Gesprochenen erfassen zu können, muss der Lerner wissen, dass „Sprachzeichen Bedeutung haben und dass wir im Sprechen [...] etwas mitteilen können“ (vgl. Linke u. a. 2001, 135). Tracy konkretisiert ihre Ausführung mit dem semantisch unlogischen Satz „der blaue Ball ist rot“ (Tracy 2003, 15). Unter syntaktischen Aspekten betrachtet handelt es sich bei dem Beispiel um einen korrekt geäußerten deutschen Satz mit einem finiten Vollverb in Zweitstellung. Die *Syntax* stellt also einen weiteren für den Spracherwerb relevanten Wissensbereich dar (vgl. ebd.) und wird von Dittmann sogar als „das ‚Herz‘ der menschlichen Sprache“ bezeichnet. „Eine endliche Zahl von Einheiten einer Sprache kann durch ein System von endlich vielen Regeln, nämlich durch die Syntax der Sprache, zu potentiell unendlich vielen verschiedenen Strukturen kombiniert werden [...]“ (Dittmann 2002, 12). Dittmann drückt also mit ähnlichen Worten das aus, was zuvor bei Zimmer unter dem Begriff „offene Sprache“ dargestellt wurde. Von Bedeutung sind aber nicht nur die syntaktischen Verknüpfungen, also das Satzgefüge, sondern auch dessen einzelne Elemente, die Morpheme (vgl. Tracy 2003, 15). Sie werden kategorisiert in freie vs. gebundene Morpheme und lexikalische vs. grammatische. Bei fortgeschrittenem Spracherwerb sollten genügend *Morphologie*-Kenntnisse vorhanden sein, um beispielsweise erkennen zu können, dass ‚getrinken‘ zwar ein entsprechend der Partizip-Bildung flektiertes Wort, allerdings nicht grammatisch korrekt ist. Zuletzt verweist Tracy auf die Ebene der *Pragmatik*. „Unter pragmatischer Kompetenz versteht man das Wissen um Gebrauchsbedingungen, und dazu gehört im Deutschen [beispielsweise] die Qual der Wahl der angemessenen Anrede [du oder Sie]“ (vgl. ebd.).

Ergänzend zu den beschriebenen Ebenen, auf denen sich der Spracherwerb vollzieht, sollten auch weitere Mittel nonverbaler und paraverbaler Kommunikation erwähnt werden, die es für den Sprecher zu beherrschen gilt. Zu den nonverbalen Ausdrucksmitteln zählen unter anderem Mimik, Gestik, Körperhaltung und Blickkontakt (vgl. Linke u. a. 2001, 273). Paraverbale Signale stellen unter anderem die Stimmlautstärke und die Sprechgeschwindigkeit dar (vgl. ebd.). Diese Mittel sind

notwendig, um Gespräche organisieren zu können. So kann beispielsweise durch ein leiser Werden der Stimme und eine Verlangsamung des Redeflusses während eines Gesprächs ein Sprecherwechsel eingeleitet werden (vgl. ebd. 268).

## 1.2 Erwerbstheorien

Die Frage, wie Kinder trotz der vorab dargestellten Anforderungen zur Sprache gelangen und inwiefern bzw. in welchem Maße dabei genetische oder soziale Faktoren eine Rolle spielen, steht laut Tracy „im Mittelpunkt intensiver Kontroversen“ (Tracy 2003, 13). Dietrich unterscheidet in diesem Zusammenhang drei grundlegend unterschiedliche Konzepte (vgl. Dietrich 2002, 90):

- den *nativistischen Ansatz*, der sich eher auf die biologischen Voraussetzungen des Spracherwerbs stützt;
- den *kognitivistischen Ansatz*, dessen Erwerbstheorie sich vor allem an der Denkfähigkeit der Kinder orientiert und den
- *interaktionistischen Ansatz*, der „der Teilnahme des Kindes an sozialisatorischer Interaktion Priorität zuschreibt“ (Bußmann 1990, 703).

Da die Erwerbstheorien zwar interessant, im Bezug auf meine Förderarbeit im Kindergarten aber von untergeordneter Bedeutung sind, werde ich mich bei der folgenden Darstellung dieser drei Ansätze jeweils auf die wesentlichen Inhalte beschränken.

### 1.2.1 Der nativistische Ansatz

Als Begründer des nativistischen Ansatzes prägte Chomsky die Grundannahme, dass die Fähigkeit des Menschen zum Erwerb der Sprache auf genetische Disposi-

tion zurückzuführen ist<sup>5</sup>. „Der Mensch ist genetisch mit einem Sprachorgan ausgestattet, und darin unterscheidet er sich von allen anderen Lebewesen“ (Dietrich 2002, 90). Chomsky entwickelte dabei laut Klann-Delius zunächst das Language-Aquisition-Device-Modell (LAD-Modell), welches besagt, dass das Kind über ein generelles Wissen in Bezug auf Form und Substanz von Sprache bzw. Grammatik verfügt. Es ist zudem in der Lage, über die Struktur der rezipierten Sprache Hypothesen zu bilden und diese auch zu bewerten (vgl. Klann-Delius 1999, 50f). Dieses Modell konnte jedoch weder die systematische Entwicklungsabfolge beim Spracherwerb erklären, noch konnte damit gezeigt werden, ob die Grammatik vom Kind tatsächlich korrekt gebildet wird (vgl. ebd. 52). Demzufolge initiierte Chomsky das Prinzipien- und Parametermodell (P&P-Modell). Den Kernaussagen dieses Modells entsprechend ist in jedem Kind die „Universalgrammatik“ (ebd.) genetisch verankert. Jeder Mensch besitzt ein Wissen über allgemeine Prinzipien, die für alle Sprachen gelten. Somit kann nach und nach die Systematik syntaktischer Strukturen aus dem Input der Umwelt erschlossen werden. Grammatisches Wissen wird nach dem P&P-Modell nicht durch Hypothesenbildung und -bewertung erworben, sondern ist angeboren (vgl. ebd., 53). „Spracherwerb ist [...] something that happens to you.“ (Chomsky zit. nach Klann-Delius 1999, 53). Zusammengefasst sind also dem nativistischen Ansatz folgend die Fähigkeiten, die zum Erwerb der Sprache führen, angeboren. Der Erwerb der Sprache erfolgt durch langsames Reifen und Anwenden dieses genetisch verankerten Wissens. Zimmer folgend ist dabei nach Ansicht der Nativisten der Output regelmäßig größer als der ohnehin sehr verwirrende und unzuverlässige Input der Umgebung des Kindes (vgl. Zimmer 1994, 65). Interessant erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass Chomsky bei der Darstellung seiner Inside-out-Theorie den Begriff ‚aquisition‘ (Erwerb) verwendet, obwohl Sprache aus seiner Sicht eher der Entwicklung als des Erwerbs bedarf.

---

<sup>5</sup> Laut Bußmann übte Chomsky damit Kritik an Skinner und seiner behavioristischen These, dass sprachliche Lernprozesse vor allem auf Erfahrung, Imitation und selektive Verstärkung zurückzuführen seien (vgl. Bußmann 1990, 703).

## 1.2.2 Der kognitivistische Ansatz

Der kognitivistische *Ansatz* wurde von Jean Piaget entwickelt, für den die Sprache und ihr Erwerb eng an die Denkfähigkeit des Menschen gekoppelt sind. Das Denken bzw. die Intelligenz entwickelt sich in aufeinander aufbauenden Stufen, die jeweils von spezifischen Denkstrukturen gekennzeichnet sind (vgl. Montada 2002, 418):

- die *sensumotorische Stufe*, in deren Verlauf sich sensumotorische Funktionen (z. B. Greifen eines Objekts) und Darstellungsfunktionen (z. B. Sprache) entwickeln. Sie umfasst ungefähr den Zeitraum zwischen Geburt und zweitem Lebensjahr.
- die Stufe des *voroperatorischen, anschaulichen Denkens* im Alter zwischen zwei und sechs Jahren.
- die Stufe der *konkreten Operationen*, die ab dem fünften oder sechsten Lebensjahr einsetzt.
- die Stufe der *formalen Operationen*, die beim etwa zehnjährigen Kind einsetzt und für Piaget den Endpunkt der geistigen Entwicklung darstellt.

Bei der Entwicklung des Stufenmodells orientierte sich Piaget vor allem an den „Fehlern“ und „Irrtümern“ der kindlichen Sprache und zog daraus entsprechende Schlussfolgerungen bezüglich des Denkens. Dieses sieht er in seiner Theorie „wesentlich an den Begriff des Handelns gebunden“ (Klann-Delius 1999, 93f). Laut Klann-Delius wird bei Piaget das Denken als eine besondere Form der Handlung betrachtet. Um das Denken bzw. die Intelligenz weiterzuentwickeln, müssen folglich durch handelnden Umgang mit der Umgebung neue Erkenntnisse gewonnen werden. Die Autorin zitiert in diesem Zusammenhang Furth, der aus diesem „konstruktivistischen Intelligenzbegriff“ die Konsequenz zieht, dass jeder neuen Erkenntnis eine dynamische Interaktion zwischen Mensch und Objekt zugrunde liegen muss (vgl. ebd., 94f). Klann-Delius führt weiter aus, dass für Piaget Sprache „in sozial-konventioneller Weise“ das Denken repräsentiert. Somit muss das Denken dem Sprechen vorausgehen bzw. beruht die Sprechfähigkeit auf der Denkfähigkeit des Menschen (vgl. ebd., 95). Die Sprache wiederum kann Gedachtes ordnen und zum

Ausdruck bringen, wodurch dieses über räumliche und zeitliche Distanzen transportiert werden kann. Die Sprachentwicklung ist also, wie vorab erwähnt, nach Piaget eng an die Entwicklung des Denkens bzw. der Intelligenz gekoppelt. „Die kognitivistische Konzeption der Sprachentwicklung des Kindes ist demnach grundsätzlich als in die Entwicklung der Intelligenz des Kindes eingebettet zu sehen“ (Dietrich 2002, 96). Die Entwicklung derselben unterliegt wiederum „zufälligen Umständen“ (Piaget zit. nach Wygotski 1971, 61).

### **1.2.3 Der interaktionistische Ansatz**

Beim interaktionistischen Ansatz wird im Vergleich zu den bisher dargestellten Theorien dem gesellschaftlichen Umfeld des Lerners eine größere Bedeutung beigemessen. Anhänger der interaktionistischen Theorie vertreten nach Klann-Delius die Ansicht, dass Kinder Sprechen lernen, um mit ihrer sozialen Umwelt in Kontakt treten und kommunizieren zu können. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Kind bereits von Geburt an über kognitive und soziale Kompetenzen verfügt, die sich förderlich auf den Spracherwerb auswirken. Durch die Interaktion mit den Menschen der unmittelbaren Umgebung bilden sich neue Verhaltenweisen aus. Dieser Entwicklungsprozess vollzieht sich unter anderem auch auf sprachlicher Ebene. „Der Grammatikerwerb ist [dabei] an lexikalische Entwicklungsprozesse gebunden [...] und wird nicht als Regellernen, sondern als Aufbau probabilistischer Strukturen prototypischer Art empfunden“ (Klann-Delius 1999, 180). Zu den Teilleistungen beim Erlernen der Sprache zählt neben dem Wortschatz- und dem Grammatikerwerb auch die Aneignung der Regeln des Sprachgebrauchs. Spracherwerb ergibt sich also durch Interaktion zwischen Kind, Sprache und sozialer Umwelt (vgl. ebd., 181).

## **1.3 Erstspracherwerb**

Erstsprache liegt nach einer Definition von Klein dann vor, wenn der Lerner zuvor noch keine andere Sprache erworben hat (Klein 1992, 16). Da jedes regelentwickelte Kind seine Muttersprache erlernt, kann davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeit zum Spracherwerb genetisch bedingt ist. Kinder lernen in aller Regel die Muttersprache, ohne dass sie von ihrer Umgebung dazu aufgefordert werden müssen. Dennoch ist sprachlicher Input seitens der kindlichen Umgebung sehr bedeutend und stellt für das Kind sowohl Anreiz als auch Herausforderung zum Spracherwerb dar (vgl. Tracy 2003, 13). So verweist beispielsweise Oksaar auf unterschiedliche Biographien so genannter ‚Wolfskinder‘, die ohne soziales Umfeld aufwuchsen und nicht in der Lage waren zu sprechen (vgl. Oksaar 1987, 76). Das kindliche Gehirn registriert bei der Rezeption des Inputs implizit Elemente der Sprache, wie z. B. Lautung, Prosodie<sup>6</sup>, Satzbedeutungen und auch Satzstrukturen. Dabei berichtet Tracy, dass trotz wesentlicher Affinitäten in den Erwerbsverläufen die Kinder den einzelnen Elementen jeweils unterschiedliche Relevanz beimessen. So nehmen manche beispielsweise vermehrt die Prosodie der Erwachsenensprache wahr und speichern das Gehörte unanalysiert als ganze Phrase ab (z. B. ‚gehtich‘ von ‚geht nicht‘). Andere gehen systematischer vor, indem sie einander entsprechende Satzmuster implizit miteinander vergleichen, um daraus Regeln abzuleiten (vgl. Tracy 2003, 14). Häufig kommt es dabei unter anderem auch zu Übergeneralisierungen einzelner Wortarten (z. B. ‚nachgedenkt‘ statt ‚nachgedacht‘) und zur Verwendung des Akkusativs statt des Dativs (z. B. ich gebe die Frau das Buch). Möglich sind auch Platzhalter und Füllsilben, mit denen das Kind ausdrückt, dass es bereits mehr über Satzstrukturen weiß, als es mit Worten ausdrücken kann (z. B. [n:] so laut ist. Das Kind ersetzt in seiner Antwort auf eine Warum-Frage die Konjunktion ‚weil‘ und den Artikel durch eine Füllsilbe) (vgl. ebd. 23). Dies stellt wichtige Entwicklungsschritte dar, auch wenn das soziale Umfeld des Kindes möglicherweise dazu tendiert, die vermeintlichen Defizite zu korrigieren. „Die Fehler der Kindersprache sind Fehler nur aus Sicht der Erwachsenen. [...] [Das Kind] besitzt Regeln, und es wendet diese logisch an (Zimmer 1986, 20).“ Der Lerner bringt durch die

---

<sup>6</sup> Die wörtliche lateinische Übersetzung von Prosodie lautet Accent (<ad-cent-: ad „dazu“, cant-o „singen“) (vgl. Maas 1999, 86). Sie ist die Bezeichnung für die Wortmelodie, die jedes mehrsilbige Wort im Deutschen aufweist (vgl. Röber 2006, 44). Zu den prosodischen Einheiten zählen unter anderem Silbe, Takt (Einheit einer betonten und einer nachfolgend unbetonten Silbe) (vgl. ebd., 67), Tonhöhe und Tonverläufe (vgl. Linke et al. 2001, 423).



dargestellten temporären grammatischen Abweichungen zum Ausdruck, dass er für sich eine Regel gebildet hat, die nun in der Gesprächssituation konkret Anwendung findet (vgl. Tracy 2003, 14). Folglich demonstriert das Kind dadurch sein neu erworbenes metalinguistisches Wissen.

### **1.3.1 Perzeptive phonologische Entwicklung**

Am Anfang des Prozesses der Sprachentwicklung steht die auditive Wahrnehmung. Der Lerner nimmt Laute aus seiner Umgebung wahr und versucht, das Gehörte zu analysieren und zu systematisieren. Dabei gilt es, „die Sprache von Nicht-Sprache [zu] trennen und den fortlaufenden Lautstrom in sprachlich relevante Elemente [...] auf[zu]brechen“ (Hennon et al. 2000, 51). Untersuchungen, wie beispielsweise die Herzfrequenzmessungen bei Föten, belegen, dass diese Sprachanalyse bereits im Mutterleib beginnt (vgl. ebd.). „Scheinbar sprachlos, entpuppt sich [also] der Säugling als verblüffend linguistisch kompetent“ (Grimm et al. 2002, 521). Interessant dabei ist, dass Säuglinge im Verlauf der ersten sechs Lebensmonate phonologische Kontraste wahrnehmen, die zwar in anderen Sprachen, jedoch nicht in ihrer Muttersprache bedeutungsunterscheidend sind. Zehn Monate alte Säuglinge weisen diese Fähigkeit nicht mehr auf (vgl. ebd., 521). Sie beginnen, ihre Muttersprache differenzierter wahrzunehmen, und bevorzugen in diesem Zusammenhang sprachliche Äußerungen, die den Phonemkombinationen der Umgebungssprache entsprechend aufgebaut sind (vgl. Klann-Delius 1999, 30). „Es findet also [...]eine Entwicklung von einer breit angelegten zu einer sprachspezifischen Lautwahrnehmung statt“ (Dittmann 2002, 18). Nach Overlach können manche Kinder bereits ab dem ersten, spätestens aber ab dem vierten Monat Vokale SprecherInnen unabhängig wiedererkennen (vgl. Overlach 2002, 35). Zwischen dem vierten und sechsten Monat nehmen die Säuglinge bereits Satzgrenzen anhand prosodischer Merkmale wahr und bevorzugen Baby-Talk<sup>7</sup> gegenüber normalsprachlichen Äußerungen (vgl. ebd.). Es existieren zudem zahlreiche Studien, die demonstrieren, dass Säug-

---

<sup>7</sup> Baby Talk bezeichnet eine Sonderform des Sprechens, die von Erwachsenen gegenüber Kleinkindern häufig angewendet wird. Er zeichnet sich durch eine langsamere Sprechgeschwindigkeit, einem größeren Tonumfang und einem Sprechen in höherer Tonlage aus (vgl. Overlach 2002, 35).

linge ihre Muttersprache gegenüber Fremdsprachen und die Stimme ihrer Mutter im Vergleich zu fremden Stimmen bevorzugen (vgl. Grimm et al. 2002, 521-524).

Der Mensch nimmt demzufolge von Beginn seines Lebens an die Sprache seiner Umgebung zur Kenntnis. Dabei werden sprachliche Äußerungen nicht nur wahrgenommen, sondern auf ihre lautlich-segmentale Struktur hin analysiert. „Die lautlich-segmentale Struktur [...] basiert zwar auf der Wahrnehmung lautlicher Eigenschaften, konstituiert sich in der Wahrnehmung aber erst im Zuge einer weitergehenden lautlich-segmentalen Analyse des Gesprochenen“ (Tophinke 2002, 51). Diese stellt eine komplexe Leistung dar, da sprachliche Äußerungen kontinuierlich sind und Artikulationspausen mehr dem Atmen und der Reflexion als der Verdeutlichung syntaktischer und morphologischer Strukturen dienen. Im Zusammenhang der lautlichen Segmentierung kommt der Silbe eine zentrale Bedeutung zu. „Sie [ist] auditiv leicht zu erfassen, da ihr ein rascher An- und Abstieg der Lautheit korrespondiert“ (vgl. ebd., 52).

### **1.3.2 Produktive phonologische Entwicklung**

Der Prozess der vorsprachlichen Entwicklung vollzieht sich in mehreren aufeinander folgenden Schritten. Nach der Geburt äußert sich der Säugling zunächst reflexbedingt entsprechend seiner Grundbedürfnisse (z. B. Nahrungsaufnahme) durch Schreien (vgl. Overlach 2002, 36). In der sich anschließenden Phase des *Gurrens* (vgl. Grimm et al 2002, 525) kommt es zur „Erweiterung der Vokalisation“ (vgl. Overlach 2002, 36). Durch vorwiegend glottal geäußerte Laute drückt der Säugling in diesem Zusammenhang Wohlbefinden aus. Ab dem dritten Monat gewinnt er immer mehr die Kontrolle über die Sprechwerkzeuge und beginnt mit der Bildung „marginaler Silben“ (ebd.). Ab dem 6. Monat werden im Verlauf des *Lallstadiums* bereits mit einer Art Satzmelodie unterlegte, mehrsilbige Konsonant-Vokal-Verbindungen geäußert (vgl. Grimm et al. 2002, 525). „Die kanonischen Silben entsprechen in ihren phonetischen Eigenschaften annähernd denen der Erwachsenensprache“ (Overlach 2002, 36). Auch in dieser frühen Phase des Lauterwerbs ist also die Silbe zentraler Bedeutungsträger. „Das Einüben von Lautmustern, das dem Bedeutungserwerb vorausgeht, erfolgt auf der Basis von Silben oder artikulatorischen Mustern“ (ebd. 45). Die aufgezählten vorsprachlichen

Mustern“ (ebd. 45). Die aufgezählten vorsprachlichen Lautäußerungen münden ab ungefähr dem 10. Monat in die ersten Versuche von Äußerungen einzelner, als solche identifizierbare Wörter. Bis zum 18. Monat sind die meisten Kinder bereits in der Lage, ca. 50 Wörter auszusprechen (vgl. Grimm et al. 2002, 525).

### 1.3.3 Lexikalische Entwicklung

Mit ungefähr 12 Monaten vollzieht sich in der sprachlichen Entwicklung des Kindes ein qualitativer Sprung. „Das Kleinkind beginnt, Lautfolgen in bedeutungstragender Funktion zu gebrauchen- es erwirbt die ersten Wörter“ (Dittmann 2002, 24). Dieser Prozess ist jedoch nur möglich, wenn vorab bereits Beziehungen zwischen dem Gegenstand und den bedeutungstragenden Elementen der Sprache aufgebaut worden sind. „In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres erwerben [die Kinder] [...] langsam die Fähigkeit, willkürliche Beziehungen zwischen visuellen Eindrücken und Lauten zu erkennen [...]. Mit fortschreitender Entwicklung unterscheiden Säuglinge Wörter von anderen akustischen Reizen und verbinden sie mit ihren konzeptuellen Repräsentationen von Objekten, Handlungen und Ereignissen“ (Hennon et al. 2000, 80). Die *ersten Wortäußerungen* beziehen sich auf die Beschreibung sozialer Handlungen (z. B. Winke-winke) bzw. auf die Bezeichnung spezifischer Gegenstände. Der Begriff ‚Auto‘ repräsentiert während dieser Phase des Spracherwerbs ein ganz bestimmtes Auto aus der kindlichen Umgebung. Ungefähr ab dem 18. Lebensmonat ändern sich die Bedeutungen der geäußerten Worte. Das Kind beginnt, die Objekte seiner Umgebung zu kategorisieren (vgl. Grimm et al. 2002, 526). So werden möglicherweise nicht nur Hunde als ‚Wau-wau‘ bezeichnet, sondern, aufgrund des weichen Fells, auch Katzen und Fellschuhe. Dieser weitere Entwicklungsschritt ist gekennzeichnet durch einen *schnellen Worterwerb für Objekte und Eigenschaften* und wird von Grimm et al. auch dementsprechend benannt. Szagun prägt diesbezüglich den Begriff ‚Vokabelexplosion‘ und führt aus, dass diese ebenfalls beim Erwerb der Verben beobachtet werden kann, allerdings zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. Szagun 1996, 101). Das Erweitern des Wortschatzes um 200% innerhalb einer Zeitspanne von nur 6 Monaten wird bei Grimm et al. auf das „fast mapping“ zurückgeführt. Demnach äußert ein Kind ein Wort auch

dann, wenn dessen Konzept im Gehirn lediglich unvollständig repräsentiert ist bzw. wenn es sich bezüglich der Wortbedeutung nicht ganz sicher ist. „Zwischen Sprache und Kognition, so lässt sich verallgemeinernd schließen, besteht keine einseitige, sondern eine reziproke Beziehung“ (Grimm et al 2002, 528). Wygotski spricht in diesem Zusammenhang von einer Entwicklung der als Wortbedeutung dargestellten Begriffe.

*[...] die Wortbedeutungen entwickeln sich. Mit dem Augenblick, da sich das Kind erstmals ein mit einer bestimmten Bedeutung verbundenes neues Wort angeeignet hat, steht das Wort nicht am Ende, sondern erst am Anfang seiner Entwicklung. [...] in dem Maße, wie sich das Kind entwickelt, geht es von der elementaren Verallgemeinerung zu immer höheren Typen der Verallgemeinerung über, um den Prozeß [sic!] der Bildung echter Begriffe zum Abschluß [sic!] zu bringen (Wygotski 1971, 171).*

### 1.3.4 Syntaxerwerb

Mit etwa 18 Monaten äußert das Kind erste Wortkombinationen, zunächst in Form von Zweiwortsätzen. Studien von Hirsh-Pasek und Golinkoff belegen nach Grimm et al. jedoch, dass das Kind schon weitaus früher syntaktische Merkmale der Sprache wahrnimmt und versteht. Die Autorinnen stellen vier charakteristische Hauptmerkmale der frühen kindlichen Grammatik dar (vgl. Grimm et al. 2002, 531ff).

- *Telegraphische Sprache:* Typisch sind bei den Zwei- und Dreiwortäußerungen Auslassungen bestimmter Wortgruppen und -elemente, wie beispielsweise Artikel, Flexionsmorpheme und Präpositionen. Die Aussagen sind überwiegend kontextabhängig und lassen oft mehrere Interpretationsmöglichkeiten zu. So könnte ‚Tür zu‘ beispielsweise bedeuten, dass das Kind auf eine geschlossene Tür hinweisen möchte. Die Äußerung könnte aber auch eine Aufforderung an die Bezugsperson darstellen oder eine Beschreibung der aktuell vom Kind durchgeführten Handlung.
- *Bedeutungsrelationen:* Obwohl die Kinder mit ca. zwei Jahren nur ansatzweise syntaktische Strukturen in ihren Äußerungen anwenden, sind sie in der Lage, unterschiedliche semantische Relationen auszudrücken. ‚Papa schläft‘ verknüpft z. B. einen Handelnden mit einer Handlung, wohingegen ‚Papa Hut‘ ein Besitz-

verhältnis anzeigt. Des Weiteren beziehen sich ihre Aussagen nun mitunter auch auf vergangene Ereignisse.

- *Betrachtung formaler Regularitäten:* Die Vermutung, dass es sich bei den Zwei- und Dreiwortsätzen um zufällige bzw. semantisch begründete Wortkombinationen handeln könnte, wird von Grimm et al. nicht bestätigt, da Kinder keine Adjektive vor Pronomen, wohl aber vor Substantive setzen. Dies wird anhand aufgeführter empirisch erhobener Äußerungsbeispiele verdeutlicht. Kinder sagen beispielsweise ‚die schön‘ und nicht ‚schön die‘. Gleichzeitig bezeichnen sie jedoch auch ein hübsches Mädchen nicht als ‚Mädi schönes‘, sondern als ‚schönes Mädi‘, obwohl ‚die‘ und ‚Mädi‘ derselben semantischen Kategorie angehören.
- *Wortordnung:* Wie die von der Autorin dargestellten Beispielsätze zeigen, entwickeln die heranwachsenden Kinder schnell eine „Sensitivität gegenüber den formalen Strukturprinzipien der Sprache“. So wird nach einiger Zeit das zunächst unflektierte Verb in Endstellung auf die korrekte Satzweitposition versetzt. Im weiteren Verlauf der sprachlichen Entwicklung entdecken die Kinder, dass durch weitere Veränderungen der Stellung des Verbs im Satz auch Fragen- bzw. Aufforderungssätze konstruiert werden können.

Dem Stadium der Zweiwortäußerungen folgt zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr die Phase der Drei- und Mehrwortäußerungen. Nach Szagun wird in dieser Phase die Benennung des grammatischen Geschlechts der Substantive ebenso erworben wie die Verbkonjugation, die Vergangenheits- und die Zukunftsformen der Verben. Die Kinder können nun auch Fragen und Verneinungen korrekt formulieren. Der Erwerb der Kasusmarkierungen vollzieht sich langsamer und ist in der Regel erst mit ca. dem fünften Lebensjahr abgeschlossen (vgl. Szagun 1996, 35ff). Während dieser Phase des Spracherwerbs kommt es nach Tracy zur Produktion „formelhafter Äußerungen“ (Tracy 2003, 18). Diese treten immer in gleicher Form auf und bringen zum Ausdruck, dass gehörte syntaktische Einheiten nicht in Form einzelner Wörter, sondern als gesamte Phrase im kindlichen Gehirn gespeichert wurden (vgl. ebd.). Im von Szagun letztgenannten Stadium des Spracherwerbs werden komplexe Syntaxstrukturen wie Nebensätze und Passiv aufgebaut (vgl. Szagun 1996, 40).

Die beschriebenen Stadien der Sprachentwicklung lassen sich nicht strikt voneinander abgrenzen bzw. immer eindeutig identifizieren. Tracy stellt fest, dass manche (von ihr entsprechend als „Meilensteine“ bezeichnete) Phasen „still“ durchlaufen werden können. Sie weist auch darauf hin, dass die Frage nach den Auslösern („Triggern“) der oben beschriebenen Entwicklungen nach dem derzeitigen Stand der Forschung immer noch unbeantwortet bleiben muss (vgl. ebd., 18f).

### **1.3.5 Entwicklung pragmatischer Kompetenzen**

„Bei der Entwicklung pragmatischer Kompetenzen geht es vor allem um den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten des situations- und kontextadäquaten Gebrauchs von Sprache“ (Grimm et al. 2002, 535f). Bereits sehr früh beginnt das Kind mimisch und gestisch mit seiner Umwelt zu kommunizieren, wobei vor allem das Zeigen auf Objekte von großer Bedeutung ist. Ab dem 16. Monat folgen das Erfragen spezieller Informationen („Papa?“) bzw. erste kurze Diskurse („Wo ist der Ball?“ - „Da!“) (vgl. ebd. 536). Zunehmend bezieht sich also das Kind auf sprachliche Äußerungen seiner Umgebung. Interessant ist, dass sich dabei bereits Vierjährige sprachlich an jüngere Zuhörer anpassen und ihre Ausdrücke entsprechend modifizieren können (vgl. Szagun 1996, 203). Die weitere Entwicklung sozialer Funktionen der Sprache lasse ich an dieser Stelle außen vor, da deren umfassende Darstellung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

## 1.4 Zweitspracherwerb

Viele Menschen erwerben bereits in früher Kindheit bzw. von Geburt an zwei oder sogar noch mehr Sprachen. Die Ursachen, die zu dieser Mehrsprachigkeit führen, sind dabei ebenso zahlreich und different wie die Situationen, in denen die verschiedenen Sprachen jeweils erworben bzw. erlernt werden. Im Hinblick auf die von mir geförderten, zweisprachig aufwachsenden Migrantenkinder beschränke ich mich im Folgenden weitgehend auf Ausführungen und Überlegungen, die sich auf den Erwerb bzw. das Erlernen einer zweiten Sprache in der Kindheit beziehen.

### 1.4.1 Formen des frühen Zweitspracherwerbs

#### 1.4.1.1 *Doppelter Erstspracherwerb*

Wie vorab bereits dargestellt, liegt nach Klein Erstspracherwerb (ESE) dann vor, wenn zuvor noch keine Sprache erworben wurde (vgl. Klein 1992, 16). Klein unterscheidet den monolingualen ESE vom *bilingualen ESE*, bei dem zwei Sprachsysteme, beispielsweise Deutsch und Französisch, gleichzeitig erworben werden (vgl. ebd., 23). Tracy bezeichnet den simultanen Erwerb zweier Sprachen als *doppelten ESE*, dehnt dabei jedoch den Zeitraum des Hinzukommens der zweiten Sprache auf die ersten beiden Lebensjahre aus (vgl. Tracy et al. 2000, 503). Eine eindeutige Abgrenzung des doppelten ESE zum Begriff des *frühen Zweitspracherwerbs* (ZSE) nimmt sie nicht vor, verdeutlicht aber, dass sich ESE einer oder mehrerer Sprachen innerhalb eines bestimmten Entwicklungszeitraums vollzieht, „während dessen sich das Kind auf besonders optimale Fähigkeiten zum Spracherwerb verlassen kann. [...] Als Grenze zwischen dem [...] L1-Erwerb [ESE] und dem [...] L2-Erwerb [ZSE] wird manchmal das Alter von drei, manchmal von fünf Jahren erwähnt“ (Tracy 2003, 26). Klein definiert hingegen die Konfrontation eines drei- bis vierjährigen

Kindes mit einer zweiten Sprache als *ZSE des Kindes*, der sich also vollzieht „zu einem Zeitpunkt, zu dem der ESE auf keinen Fall abgeschlossen ist“<sup>8</sup> (Klein, 1992, 26). Beide Autoren verwenden also für die Darstellung desselben Prozesses unterschiedliche Termini, weisen jedoch an anderer Stelle darauf hin, dass eine genaue Differenzierung zwischen doppeltem ESE und frühem ZSE willkürlich bzw. nicht realisierbar ist (vgl. Klein 1992, 27; Tracy 2003, 26).

#### 1.4.1.2 *Ungesteuerter Zweitspracherwerb*

(Der Erwerb einer zweiten Sprache kann sich nach Klein in vielen verschiedenen Formen vollziehen. Diese sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Erwerbsbedingungen, wie beispielsweise Alter und Motivation des Lernalters. Ein wichtiges Kriterium zur Differenzierung sieht er auch in der Frage, ob der Spracherwerb durch Unterricht systematisch gelenkt wird oder ob er sich im Rahmen alltäglicher Kommunikation sukzessive vollzieht. Letzteres bezeichnet Klein als ungesteuerten ZSE. Ursprünglich stehen bei dieser Form des ZSE dem Lerner in der alltäglichen Kommunikation bestimmte, meist nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung, mit denen er sich (produktiv und rezeptiv) mit seiner Umgebung verständigen kann. Neben dieser „Kommunikationsaufgabe“ muss der Lerner auch versuchen, sich der Sprache seiner Umgebung zunehmend anzupassen. Klein bezeichnet dies als „Lernaufgabe“. Oft geschieht dies nur in dem Maße, das erforderlich ist, um mit der Umgebung erfolgreich kommunizieren zu können. Eine bewusste Reflexion über Regeln und Formen der Grammatik findet dabei im Allgemeinen ebenso wenig statt wie eine systematische Steuerung des Spracherwerbs durch die Umgebung (vgl. Klein 1992, 28ff).

---

<sup>8</sup> Klein ändert diesbezüglich an anderer Stelle seine Meinung, indem er aufführt: „In der Praxis der Forschung versteht man [...] unter ZSE den Erwerb einer weiteren Sprache, nachdem der ESE abgeschlossen ist“ (Klein 2000, 541).



### 1.4.1.3 Gesteuerter Zweitspracherwerb

Dieses bewusste Reflektieren auf metalinguistischer Ebene stellt hingegen eine wichtige Komponente des *gesteuerten ZSE* dar. Um den Lerner zur Reflexion anzuregen, wird im Rahmen des systematisch gesteuerten Unterrichts das sprachliche Unterrichtsmaterial vom Lehrer nach didaktischen Gesichtspunkten entsprechend ausgewählt und vorgegeben. Das erworbene Wissen soll durch spezifische Übungen gefestigt werden und dient zunächst nicht der Bewältigung unmittelbarer Herausforderungen im Rahmen alltäglicher Kommunikation.

Abschließend möchte ich auf eine Sonderform des ZSE hinweisen. Jedes Kind erfährt frühzeitig den Unterschied zwischen alltäglicher, häufig dialektaler Kommunikation und gehobener Schrift- bzw. Standardsprache. Die Ausdrucksweise beim Vorlesen eines Buches ändert sich beispielsweise im Vergleich zur Alltagssprache bezüglich der Wörter und der syntaktischen Strukturen, zumindest in Regionen, in denen Dialekt gesprochen wird. Auch in Hinblick auf die später zu erwerbende Schriftsprache gilt: „Alle Kinder müssen im Lauf der Zeit unterschiedliche Stile gesprochener und geschriebener Sprache erwerben und in diesem Sinne „mehrsprachig“ werden“ (Tracy 2003, 27).

## 1.5 Analogien und Differenzen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb

Tracy bezeichnet die Stadien des Spracherwerbs vom ersten bis zum vierten Lebensjahr als Meilensteine. Diese entsprechen weitgehend den im selben Kapitel beschriebenen sprachlichen Entwicklungsschritten des Kindes. Beim doppelten ESE entwickeln sich nach Tracy beide Sprachsysteme entsprechend der Meilensteine bzw. Stadien des monolingualen Spracherwerbs (vgl. Tracy 2003, 25; Tracy 2000, 520). Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung des Kindes sind dabei möglich, müssen aber nicht auftreten. Der zeitliche Verlauf der Entwicklung der ein-

zelenen Sprachen kann sich jedoch asynchron vollziehen. Das äußert sich beispielsweise darin, dass in der einen Sprache bereits finite Verben gebildet werden, während in der anderen noch die Infinitivform vorherrscht (vgl. Tracy 2003, 25). Möglich sind auch Mischäußerungen, hinter denen sich eine Platzhalter-Strategie verbergen kann. „Wo ein monolinguales Kind undifferenzierte Füllsilben einsetzt, kann sich das bilinguale Kind Elemente der fortschrittlicheren Sprache ausleihen“ (Tracy 2003, 25). Baut also ein Kind mitunter Wörter der einen Sprache in das andere Sprachsystem ein, so müssen dem nicht unweigerlich Defizite bezüglich der Trennung der beiden Sprachen zugrunde liegen. In diesem Zusammenhang führt Tracy aus, dass eine Differenzierung der beiden Sprachsysteme den Kindern umso leichter falle, je mehr sich die Systeme in Wortschatz und Syntax voneinander unterscheiden (vgl. ebd., 24f). Die Bedeutung der Differenzen zwischen den beiden Zielsprachen wird auch von Klein aufgegriffen: „[...] ein krasser Unterschied [ist] gewöhnlich viel leichter zu erkennen als ein geringer, und demnach sollte er auch leichter zu lernen sein“ (Klein 2000, 542). Klein bezieht sich in diesem Zusammenhang allerdings auf einen Zweitspracherwerb, der erst dann einsetzt, wenn der ESE bereits vollständig abgeschlossen ist. Insofern stellt also der ZSE nicht eine bloße Wiederholung des ESE dar, sondern steht in Beziehung zu diesem und unterscheidet sich dadurch von ihm.

Wie beim doppelten Erstspracherwerb existieren auch Analogien zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Voraussetzung für jegliche Formen des Spracherwerbs sind nach Klein drei Komponenten (vgl. ebd., 549-555):

- Zum einen muss der Lerner über anatomische und physiologische Strukturen verfügen, die den Rahmen für den Erwerb einer Sprache festlegen. Dazu zählen beispielsweise Gehör und Artikulationswerkzeuge, aber auch bestimmte Strukturen und Areale im Gehirn, die wahrgenommene Reize verarbeiten bzw. entsprechende Reaktionen darauf auslösen können. Dies ermöglicht dem Menschen den Aufbau von Wissen. Klein fasst die biologischen Voraussetzungen und das Wissen zu dem Begriff *Sprachverarbeiter* zusammen.
- Eine weitere Komponente des Spracherwerbs stellt der *Input* aus der Umgebung dar, der immer aus einem „Schallstrom“ und zusätzlicher „Parallelinforma-

tion“ besteht. Letztere wird beispielsweise durch Gestik und situativen Kontext vermittelt und unterstützt den Lerner bei der Analyse des Gehörten.

- Die dritte Komponente, die erforderlich ist, um Sprache zu erwerben, wird von Klein als *Antrieb* bezeichnet. Sie stellt die Motivation dar, die den Lerner zum Erwerb einer Sprache animiert, also beispielsweise das Erlangen sozialer Integration oder der Wunsch nach Weiterbildung.

Auf der Basis dieser drei Komponenten baut der lange Prozess des Spracherwerbs auf. Dabei variieren die individuellen Verläufe des Erst- bzw. Zweitspracherwerbs je nach Beschaffenheit der drei Komponenten in *Struktur* und *Tempo*. So lernt vermutlich ein türkischsprachiges Kind in einem deutschen Kindergarten deutlich schneller die neue Sprache, als ein Schüler, der sich die fremden Vokabeln und Satzstrukturen lediglich aneignet, um gute Noten zu erzielen. Gleichzeitig richtet sich die Reihenfolge der erlernten Elemente des Sprachsystems bei dem türkischen Kind nach deren kommunikativer Bedeutung, wohingegen sich der Schüler Wortschatz und Grammatik der Zweitsprache entsprechend den Vorgaben des Lehrers einzuprägen versucht. Trotz der Unterschiede zwischen den beiden dargestellten Erwerbsverläufen in Struktur und Tempo sind sie neben Sprachverarbeiter, Input und Antrieb durch ein weiteres gemeinsames Merkmal gekennzeichnet. Beide Erwerbsprozesse münden in einem relativen *Endzustand*. Dies bedeutet, dass der Spracherwerbsprozess im Wesentlichen endlich ist, auch wenn sich im weiteren Verlauf des Lebens das Vokabular noch vergrößert.

Ogleich die Komponenten Sprachverarbeiter, Input und Antrieb gemeinsame Voraussetzung für den Erst- und den Zweitspracherwerb darstellen, lassen sich von ihnen die Differenzen zwischen den unterschiedlichen Erwerbsprozessen hinsichtlich Struktur, Tempo und Endzustand ableiten. So wird beim Erstspracherwerb Wissen aufgebaut, das beim Erwerb der Zweitsprache zur Bildung von Transfers und Interferenzen führen kann (vgl. Klein 2000, 551). Hat also das Kind im Rahmen des ESE z. B. gelernt, dass verschiedene Tempi existieren, so wird es dieses Strukturwissen auf die Zweitsprache übertragen und folglich zielgerichtet analysieren, wie die verschiedenen Zeitformen dort gebildet werden. Auch die Wortbedeutungen, die sich im Verlauf des ESE teilweise bereits entwickelt haben, beeinflussen den Erwerb einer zweiten Sprache. Wygotski weist in diesem Zusammenhang

darauf hin, dass „die Einwicklung einer Fremdsprache deswegen eben ein eigenständiger Prozeß [sic!] [ist], weil sie die [...] semantische Seite der Muttersprache verwendet. Der Fremdsprachenunterricht hat also die Kenntnis der Muttersprache zur Grundlage“ (Wygotski 1971, 187). Dadurch stellt der Fremdspracherwerb keine Wiederholung des Mutterspracherwerbs dar, sondern vielmehr eine Variante desselben, die sich rückwirkend wiederum auf die Muttersprache auswirkt. „Die Untersuchungen haben [...] gezeigt, daß [sic!] das Erlernen einer Fremdsprache auch das muttersprachliche Niveau eines Kindes hebt, und zwar so, daß [sic!] die sprachlichen Formen bewußtgemacht [sic!], sprachliche Erscheinungen verallgemeinert werden, daß [sic] eine bewußtere [sic!] und feinere Verwendung des Wortes als Werkzeug des Denkens und als Ausdruck eines Begriffs erfolgt“ (ebd., 187).

Des Weiteren weisen Erst- und Zweitspracherwerb völlig differente Formen des Inputs auf (vgl. ebd. 552). Dies wird vor allem bei einer genaueren Betrachtung des gesteuerten ZSE deutlich. In diesem Fall werden dem Lerner Wortschatz und Grammatik durch „linguistische Beschreibung“ vermittelt (vgl. ebd.). Dadurch findet, im Gegensatz zum ESE, eine weniger intensive Auseinandersetzung mit dem auditiv Wahrgenommenen statt, sondern vielmehr eine Aneignung des durch den Lehrer aufbereiteten Unterrichtsstoffs.

Eine weitere Differenz zwischen den beiden Erwerbsverläufen ergibt sich aus den unterschiedlichen zugrunde liegenden Motiven, dem Antrieb (s. o.). Beim ESE bzw. frühen, ungesteuerten ZSE geht es für den Lerner vor allem darum, sich mit seiner sozialen Umwelt verständigen zu können. Dies ermöglicht beispielsweise die Äußerung von Wünschen und das Verstehen sprachlicher Äußerungen der Mitmenschen. Dadurch wird der Lerner in seine Umwelt sozial integriert. Er entwickelt also durch und mit seiner Muttersprache eine soziale Identität (vgl. Klein 2000, 544). Der Aspekt der sozialen Integration ist hingegen für den Lerner einer Zweitsprache im Unterricht eher von untergeordneter Bedeutung. Dies kann am Beispiel der lateinischen Sprache besonders verdeutlicht werden, die nicht erworben wird, um sich innerhalb einer Gemeinschaft verständigen zu können. Die Motivation für den Erwerb dieser Sprache stellt im Allgemeinen vielmehr das Erreichen eines höheren Bildungsniveaus dar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich sowohl beim Erst- als auch beim Zweitspracherwerb um „systematische Vorgänge“ handelt, deren „Eigenge-

setzlichkeit außer Frage steht“ (Tracy 2003, 26). Beide Entwicklungsprozesse gehören nach Wygotski zu „einer Klasse von Prozessen der Sprachentwicklung [...], der sich andererseits wieder der Entwicklungsprozeß [sic!] der Schriftsprache anschließt [...]“ (Wygotski 1971, 186). Dabei liegen sowohl ESE als auch ZSE die Komponenten Sprachvermögen, Input und Antrieb zugrunde, die durch differentes Interagieren zu unterschiedlichen, individuellen Resultaten bezüglich Struktur, Tempo und Endzustand des Spracherwerbs führen. Die Ausführungen Wygotskis machen deutlich, dass der Zweitspracherwerb prinzipiell keine Wiederholung des Erstspracherwerbs darstellt, sondern dessen Weiterentwicklung, die ihrerseits wiederum rückwirkend auch die Muttersprache beeinflusst. Differenzen lassen sich aber nicht nur hinsichtlich der Struktur der Erwerbsprozesse feststellen, sie treten auch in den jeweiligen Endzuständen auf. Nach abgeschlossenem Entwicklungsverlauf wird die Erst- bzw. Muttersprache in der Regel perfekt beherrscht, während beim Zweitspracherwerb mit zunehmendem Alter eher abnehmende Lernerfolge verzeichnet werden (vgl. Klein 2000, 543). Der Zweitspracherwerb endet also bereits bevor die Zielsprache perfekt beherrscht wird.

## 1.6 Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und Konsequenzen für die Sprachförderung im elementaren Bereich

Kinder sind durch den frühen Erwerb einer Zweitsprache bzw. den doppelten Spracherwerb nicht überfordert. Sie sind darüber hinaus bereits zum Zeitpunkt der Produktion erster Wortkombinationen in der Lage, die einzelnen Sprachen zu identifizieren bzw. zu trennen (vgl. Tracy 2003, 24f). Inwiefern sich die jeweiligen Erwerbsverläufe bezüglich Struktur, Tempo und Endzustand entwickeln, hängt in entscheidendem Maße vom Input, also dem sprachlichen Angebot der Umgebung ab. Um dazu beizutragen, dass das Kind sprachliche Äußerungen der Umwelt deuten und verstehen kann, sollten Zusatzinformationen mithilfe para- und nonverbaler Kommunikation (z. B. Intonation, Gestik) vermittelt werden. Tracy rät einem mögli-

chen Förderteam in diesem Zusammenhang zu „handlungsbegleitenden Selbstgesprächen“ und zur verbalen Beschreibung der Handlung anderer (vgl. Tracy 2003, 26). Darüber hinaus weist Tracy darauf hin, dass das sprachliche Angebot vielfältig und durchaus komplex sein sollte. So kann beispielsweise durch das Äußern von Relativsätzen die Asymmetrie der Verbstellung im Deutschen verdeutlicht werden (vgl. ebd. 26f).

Das zusätzliche Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern verdeutlicht den Kindern, dass neben der mündlichen, umgangssprachlichen noch eine andere Form der Kommunikation existiert. Sie erfahren, dass sich geschriebene Sprache von mündlicher Kommunikation unterscheidet. Dieses Wissen um die Existenz einer „Arbeitssprache“ (vgl. Tracy 2003, 26) ist nicht selbstverständlich und stellt einen wichtigen Schritt in Richtung Schrifterwerb dar.

Auch Röber et al. schreibt dem umfangreichen Reden mit den Kindern, dem so genannten „Sprachbad“, und dem Einsatz von Bilderbüchern große Bedeutung zu. Sie plädiert allerdings zudem für eine „Reduktion des komplexen Ganzen, dem Lerner in ihrer Umwelt ausgesetzt sind, entsprechend einer gegenstandsorientierten Systematik“ (Fuchs et al. 2005, 2). Sprachförderung sollte so gestaltet sein, dass Kindern mithilfe vielfältiger, gezielter Angebote die Möglichkeit gegeben wird, spezifische Strukturen selbstständig zu entdecken. Dabei empfiehlt es sich, verbal Geäußertes symbolisch durch Wörter oder Bilder zu visualisieren. Durch spielerisches Auseinandersetzen mit den Symbolen können die Sprachlerner erfahren, dass und inwiefern Sprache systematisch gegliedert ist.

„Spielerisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang jedoch nicht, dass die Kinder Aspekte der lautlichen und grammatischen Struktur der Sprache lernen sollen, ohne dass sie sich dessen bewusst sind. Nach Tracy sind bereits zwei- bis dreijährige bilinguale Kinder in der Lage, sich kontextangemessen in der entsprechenden Sprache zu äußern (vgl. Tracy 2003, 25). Somit kann meiner Meinung nach davon ausgegangen werden, dass eine Anpassung der Kinder an die bereits erwähnte „Arbeitssprache“ ebenfalls möglich ist. Dazu ist es erforderlich, durch örtliche und zeitliche Abgrenzung eine Lernatmosphäre zu schaffen, innerhalb derer die Kinder sprachliche Strukturen vergleichen, Kontraste wahrnehmen und somit Regeln der

Syntax und Morphologie entdecken können. Dieser Prozess soll vom Förderteam dem Kind gegenüber auch explizit als „Lernen“ bezeichnet werden.

Da bereits dreijährige Kinder ein breites, intuitives Wissen über ihre Muttersprache aufgebaut haben, rät Tracy des Weiteren dazu, dieses in den Förderunterricht einzubauen und damit die Leistungen des Kindes anzuerkennen und zu respektieren. Dies kann gleichzeitig auch Anlass geben zu einem Gespräch über Sprache, in dem der Lerner zu Vergleichen und Analysen kindgerechter Art angeregt werden kann. Dadurch wiederum bietet sich nach Tracy die Möglichkeit zum Aufbau metalinguistischen Bewusstseins und Wissens (vgl. Tracy 2003, 27).

Die Bedeutung dieses Wissensaufbaus wird auch von Stern betont. Sie plädiert wie Tracy und Röber dafür, dass bereits in früher Kindheit anspruchsvolle Lernumgebungen geschaffen werden, in denen Kinder eigenes Wissen konstruieren können. Dabei geht es ihr vor allem um den Aufbau von „intelligentem Wissen“, also Wissen, das benötigt wird, um gesellschaftlichen Anforderungen, beispielsweise dem Schrifterwerb, gerecht werden zu können. „Intelligentes Wissen muss vom Lernenden konstruiert werden, indem er mit der neu eingegangenen Information an sein bereits bestehendes Wissen anknüpft. Je mehr Wissen er hat und je besser dieses strukturiert ist, umso leichter kann er neu eingehende Informationen aufnehmen“ (Stern 2003, 575). Intelligentes Wissen kann nach Stern nur durch Verständnis des Gegenstandes aufgebaut werden. Diesem Verständnis wiederum muss Automatisierung durch langes Üben kleiner Teilschritte vorausgehen. Wichtig dabei ist, dass das automatisierte Wissen wiederholt in sinnstiftende Kontexte eingebaut wird (vgl. ebd., 575). Übertragen auf die Sprachförderung kann dies an folgendem Beispiel verdeutlicht werden: Zunächst werden Benennung und Gebrauch von Possessivpronomen isoliert bzw. mit zugehörigem Nomen geübt: ‚mein Papa‘, ‚meine Brille‘ usw. Anschließend wird dieses Satzmuster spielerisch in Form eines Rollenspiels in einen kurzen Dialog eingebaut. Wird dies einige Male wiederholt, setzt das Kind automatisch die korrekten Pronomen ein und kann sich ganz auf die sinnstiftende Anwendung des Wissens, also auf den Dialog konzentrieren. Somit erfährt es, über welche Eigenschaften Pronomen im deutschen Sprachgebrauch verfügen. Alles, was der Mensch in seinem Leben an Kompetenzen und Wissen aufbaut, muss nach Stern gelernt werden. Der Frühförderung schreibt sie dabei die Aufgaben zu, für dieses Lernen so viele Voraussetzungen wie möglich zu schaffen.

„In der Vor- und Grundschulzeit sollte Wissen vermittelt werden, an das später angeknüpft werden kann“ (vgl. Stern 2003, 579).



## 2 SCHRIFTERWERB

### 2.1 Bedeutung und Merkmale der deutschen Schrift

*„Die geschriebene Sprache [...] ist die Algebra der Sprache, die schwierigste und komplizierteste Form der absichtlichen und bewußten [sic!] Sprachtätigkeit“ (Wygotski 1971, 228).*

Angenommen, wir würden in einer Gesellschaft leben, in der es keine Schrift gäbe. Gedanklicher Austausch und Weitergabe von Wissen wäre lediglich durch mündliche Kommunikation möglich. Ohne schriftlich verfasste Aufzeichnungen wäre Gedachtes flüchtig und meist nur dem unmittelbaren, räumlichen und zeitlichen Umfeld des jeweiligen Autors zugänglich. Schrift ist in unserem Sprachraum „ein System von graphischen Zeichen, das Gedanken [bzw. Sprache] darstellen kann“ (Lenel 2005, 4).

Bei der deutschen Schrift handelt es sich um eine arbiträre<sup>9</sup> Alphabetschrift, die, anders als das gesprochene Kontinuum, in Sätze, Satzglieder, Wörter, Silben und Buchstaben gegliedert ist. Letztere stellen das kleinste Element des Geschriebenen dar.

Die Annahme, dass diese die Laute der Sprache 1:1 in ein graphisches System transportieren, ist weit verbreitet und bildet die Grundlage für das Gros der Schulfibeln. Somit repräsentiert nach den Vertretern dieser Theorie jeder Buchstabe einen bestimmten Laut. Ausgehend von dieser Phonem-Graphem-Korrespondenz ist es laut Blumenstock möglich, „mit wenigen grafischen Zeichen jede Lautstruktur aufzuschreiben“ (Blumenstock zit. nach Röber 1997, 90).

Vertreter des silbenanalytischen Ansatzes schreiben hingegen den Buchstaben eine weitaus komplexere Funktion zu. Sie „beschreiben die Artikulation einzel-

---

<sup>9</sup> Arbitrarität besagt, dass sich Zeichenform und Zeicheninhalt trotz gegenseitiger Abhängigkeit nicht wechselseitig bestimmen. Die Beziehung zwischen Zeichenform und -inhalt ist, mit Ausnahme der onomatopoetischen Ausdrücke, willkürlich (vgl. Linke et al. 2001, 33).

ner Laute in Bezug auf die jeweilige Position in einer bestimmten Silbe im Wort“ (Fuchs et al. 2001, 20). Die Schrift zeigt also dem Leser, wie die aneinander gereihten Buchstaben in gesprochene bzw. gedachte Wörter zurück „verwandelt“ werden. Sie ist „für das Lesen kodifiziert“ (ebd.), „da sie als kulturelles Produkt immer pragmatischen Bedürfnissen folgte“ (Röber 1998, 71).

Über die Beschreibung der „Lautung von Äußerungen“ (Röber 2004, 10f) hinaus gibt die deutsche Schrift „auch dem Sinn Raum in der Darstellung“ (Lenel 2005, 6). Sie stellt die symbolische Repräsentation sprachlicher Inhalte dar (vgl. Röber-Siekmeyer et al. 2002, 3). Neben den phonologischen werden also auch grammatische und semantische Informationen transportiert. Geschriebene Sprache muss Zweideutigkeiten ausschließen, um situationsunabhängig verstanden zu werden. „So werden Homonyme verschieden geschrieben (Seite - Saite, Moor - Mohr, ist - isst), Wortfamilien durch das sinntragende Stammprinzip vereint, Flexionsmorpheme und Präfixe durch ihre Schreibweise kenntlich gemacht (es gilt - das Bild, fertig - vertilgen) und grammatische Strukturen, etwa durch Großschreibung, verdeutlicht“ (Lenel 2006, 7). Die Funktion der Schrift geht also über die Visualisierung des Gesprochenen oder Gedachten hinaus. „Schrift überträgt in fester, beschreibbarer Regelmäßigkeit gesprochene Sprache in ihr Zeichensystem. Damit bedeutet Schrift [...] Orthographie und zugleich Grammatik“ (Ergert 2005, 30). Insofern ist Schrifterwerb gleichzusetzen mit Grammatikerwerb und somit ein Prozess, dessen Beginn bereits lange vor dem Erlernen des Schreibens anzusiedeln ist.

## 2.2 Sprachliche Kompetenzen zu Beginn des Schrifterwerbs

Zum Zeitpunkt des schulischen Schrifterwerbs haben Kinder im Rahmen des Spracherwerbs bereits umfangreiche sprachliche Fähigkeiten erworben. Sie beherrschen ihre Artikulationswerkzeuge in dem Maße, dass sie sich, einschließlich Betonung und Intonation, von ihrem sprachlichen Umfeld nicht abheben (vgl. Röber 2004, 10).

Des Weiteren können die Kinder im Allgemeinen in ihrer Muttersprache mit dem sozialen Umfeld grammatisch korrekt kommunizieren und wenden dabei implizit erworbenes Regelwissen an. Untersuchungen mit Kindern im Vorschulalter zeigen, dass diese bereits in der Lage sind, Kunstverben größtenteils korrekt zu flektieren. So wurden die Probanden vor die Aufgabe gestellt, z. B. die Wörter ‚pleidet‘ und ‚klasste‘ ins Präteritum bzw. Präsens zu transferieren. Die Kinder wählten für die Bewältigung der Aufgabe ausnahmslos im Deutschen verwendete Morpheme, die meisten sogar die am häufigsten vorkommenden Formen (z. B. ‚pleidete, klasst). Da für den Versuch Kunstverben verwendet wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse nicht aufgrund von Reproduktionen zustande kamen (vgl. Röber 2006, 98ff). Rational begründen konnten die Probanden ihre angegebenen Lösungen allerdings nicht oder nur wissenschaftlich unzureichend.

Im Allgemeinen reagieren Kinder auf die Thematisierung von Sprache mit Antworten, die sich auf die Semantik beziehen, oder bleiben die Antwort überhaupt schuldig. So antwortete Dara, eines meiner Förderkinder, auf die Frage warum <Baum> und <Bauer> zusammen gehörten<sup>10</sup>: ‚Weil der braucht des Holz vom Baum‘. An anderer Stelle kann Dara seine Zuordnung nicht rational begründen und antwortet auf die Frage nach der Begründung ausweichend mit ‚Halt so einfach‘. Das gespeicherte Wissen der Kinder ist also nicht reflexiv bzw. bezieht sich auf die semantische Ebene der Wörter. Kinder operieren mit Sprache in dem Maße, wie es der Umgang mit der sprachlichen Umgebung erforderlich macht. Sprechen dient also der Bewältigung konkreter Alltagssituationen. Somit ist das Wissen darüber lediglich ein situatives bzw. handlungsorientiertes Wissen. Es resultiert aus der Fähigkeit der Kinder, schon früh die Aufmerksamkeit gezielt auf Objekte bzw. sprachliche Phänomene lenken zu können. Die einzelnen Wahrnehmungen werden dadurch aus der Komplexität ihrer Umgebung isoliert und zu bestimmten Gruppen verbunden. Das Kind nimmt also Verallgemeinerungen vor, die es im Gehirn speichert (vgl. Röber 2005, 13f).

Die Kriterien zum Aufbau solcher Kategorien werden durch das Entdecken analoger sprachlicher Muster gebildet. „Die Bildung von Kategorien verläuft [...]

---

<sup>10</sup> Die Kinder sollten Bildkarten, die Wörter mit [au], [ai] und [ɔy] repräsentierten, entsprechend der gleichen Diphthonge einander zuordnen.

über die Entdeckung von Ähnlichkeiten und Mustern. Diese können auditiv und auch kinästhetisch erfasst werden“ (Tophinke 2002, 53f). In diesem Zusammenhang geht Tophinke davon aus, dass zunächst prosodische Kategorien gebildet werden, also Verallgemeinerungen, die sich auf Rhythmus und Melodie des sprachlichen Kontinuums beziehen. Die elementare und zentrale Kategorie stellt dabei die Silbe dar (vgl. ebd., 55). Sie ist nach Tophinke „auditiv leicht zu erfassen, da ihr ein rascher An- und Abstieg der Lautheit korrespondiert“ (vgl. ebd., 52). Des Weiteren ist die herausragende Bedeutung der Silbe in deren Produktion begründet und somit ebenfalls physiologisch fundiert.

*Silben werden im wahrsten Sinne des Wortes, aus dem Bauch' heraus gebildet: Sie sind unwillkürliche, nicht bewusste Aktivitäten der Organe, die für die Atmung verantwortlich und somit auch an der Sprachproduktion beteiligt sind. Sie liegen unterhalb des Kehlkopfes. Silben gehören zum Sprechen wie das Schlucken zum Essen und die Beinbewegung zum Gehen. Sie sind daher als Voraussetzung der lautlichen Artikulation, die oberhalb des Kehlkopfes vorgenommen wird, zu bezeichnen (vgl. Röber 2004, 5).*

Die in diesem Kapitel aufgeführten Darstellungen zeigen also, dass Kinder bereits vor dem Einsetzen des Schriftspracherwerbs wortbezogene und syntaktische Grammatikkenntnisse besitzen. Lautlich segmentale Ähnlichkeiten werden wahrgenommen und kategorisiert. Die Segmentierungen sind, unter anderem aufgrund der physiologischen Fundierung der Silbe, prosodisch bestimmt (vgl. ebd., 9; Tophinke 2002, 62). Die Kinder können anhand ihres erworbenen Regelwissens mit ihrer Muttersprache operieren, reflektieren aber nicht bewusst darüber. Werden sie zu einem Gespräch über Sprache angeregt, bewegen sie sich auf semantischer Ebene, verbinden also Wörter mit Inhalten (vgl. Röber 2004, 8). Wird jedoch durch entsprechende Aufgabenstellung ein formaler, analytischer Zugang zur Sprache ermöglicht, reagieren viele Kinder darauf - zum einen mit dem Entdecken sprachlicher Strukturen, zum anderen aber auch mit sinnlichem und wahrscheinlich sogar intellektuellem Vergnügen (vgl. ebd., 9; Maas 1992, 233).

Die Freude am spielerischen Umgang mit Sprache wurde auch im Rahmen meiner Förderarbeit vielfach von den Kindern zum Ausdruck gebracht. Dies werde ich an späterer Stelle anhand von Auszügen aus den Transkriptionen darstellen.

## 2.3 Der Aufbau deutscher Wörter<sup>11</sup>

„Schreiben [ist] das Ergebnis einer grammatischen Analyse [...]“ (Maas 1992, 231). Das bedeutet, dass Schrifterwerb vom Text bzw. von der Sprache ausgehen muss und nicht von den Buchstaben. Dies wiederum setzt seitens der Schriftlehrenden Wissen über die Systematik von Schrift und über die phonologische Wahrnehmung gesprochener Sprache schriftunkundiger Kinder voraus. Da die Silbe die kleinste wahrgenommene Einheit der gesprochenen Sprache darstellt, werde ich an dieser Stelle die Silbentypen des Deutschen, deren Binnenstruktur sowie deren systematische symbolische Repräsentation durch die Schrift kurz erläutern.

### 2.3.1 Silbentypen

Die deutsche Sprache weist drei unterschiedliche Silbentypen auf:

- die *betonte Silbe* (S'): Sie kommt in jedem deutschen Wort vor (z. B. Hunde, rot) und markiert die Zuordnung desselben zu einer der im Folgenden vorgestellten Wortgestalten (vgl. Röber 2006, 297?).
- die *Reduktionssilbe* (S<sup>0</sup>): Sie ist unbetont und hat im Geschriebenen die Funktion der grammatischen Markierung von Wörtern im Satz (vgl. Röber 2006, 462?).
- die *Normalsilbe*: Bei diesem Silbentyp handelt es sich um unbetonte Silben, die alle Vokale des Deutschen aufweisen können (z. B. Basalt, Idee, Konto). Wörter mit Normalsilben bilden im Deutschen eher die Ausnahme (vgl. ebd., 255?).

---

<sup>11</sup> Da sich meine Arbeit mit Schreiben im Anfangsunterricht auseinandersetzt, beschränke ich mich auf die Erläuterung der Grammatik einzelner Wörter.

Da die überwiegende Zahl deutscher Wörter aus trochäischen Zweisilbern besteht (vgl. Röber 2004, 12; ebd. 2006, 504<sup>?</sup>), werde ich mich bei den folgenden Konkretisierungen auf die betonte Silbe und die Reduktionssilbe beschränken.

Die Silben gliedern sich jeweils in Anfangsrand (A) und Reim (R). Der Reim der betonten Silbe setzt sich zusammen aus dem vokalisch besetzten Nukleus (N) und dem Endrand (E) (vgl. Fuchs et al. 2001, 22).



Der Anfangsrand beider Silbentypen ist nie vokalisch besetzt. Den Kern der betonten Silbe bilden hingegen ausschließlich Vokale. Im Reim der Reduktionssilbe befindet sich in geschriebenen Wörtern immer der Vokalbuchstabe <e>, der ggf. durch die Konsonantenbuchstaben <n, m, l, r> (z. B. <Dose, malen, schönem, Stempel, Kater>) (vgl. ebd., 22f) ergänzt wird. Dieses <e> wird als Schwa, also als „zentralisierter Reduktionsvokal („Murmelvokal“)" (Maas 1999, 244) bezeichnet und nicht als [e] oder [ɛ], sondern als [ə] artikuliert.

Einige betonte Silben weisen im Endrand einen Konsonanten auf. Sie werden als *geschlossene Silben* bezeichnet. Fehlt der Konsonant im Endrand, handelt es sich um eine *offene Silbe*. Die Frage nach der Besetzung des Endrandes der betonten Silbe stellt also ein Kriterium zur Unterscheidung von Silben bzw. Wörtern dar (vgl. Röber 2004, 8).

Ein weiteres Kriterium bildet die Art des Verhältnisses zwischen Vokal und dem folgenden Konsonanten, der so genannte *Anschluss*. Dieser kann *eng* sein (z. B. <Hütte>) oder *lose* (<Hüte>)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Die Bezeichnung Lang- oder Kurzvokal lehnt die Autorin in diesem Zusammenhang ab, da *lang* und *kurz* abstrakte Begriffe darstellen, mit deren Umgang viele Kinder lange Schwierigkeiten haben (vgl. Röber 2004, 8).

Unter Beachtung der genannten Kriterien ergeben sich die oben erwähnten vier Wortgestalten des Deutschen (vgl. Röber 2004,8). Veranschaulicht werden sie in der folgenden Tabelle anhand der bereits aufgeführten Beispiele.

	Offene Silbe	Geschlossene Silbe
Looser Anschluss	<Hüte>	<Hühnchen>
Fester Anschluss	<Hütte>	<Hüfte>

### 2.3.2 Diphthonge

„Ein Diphthong ist ein Vokal, der zum Silbenende bei der Abnahme der Sonorität<sup>13</sup> [...] eine Steuerung zu einem anderen Vokal hin erfährt“ (Röber 2006, 342). Diphthonge kommen im Deutschen häufig und in vielen Varianten vor. Zwei Klassen von Diphthongen lassen sich unterscheiden. Die erste Klasse stellen die „*schließenden Diphthonge*“ [au], [ɔy] und [ɑi] dar, die in der Schrift jeweils durch zwei Vokalbuchstaben repräsentiert sind (z. B. <au>, <eu> und <ei>). Im Verlauf der Artikulation steigt die Zunge an, und der Mund schließt sich, was die Bezeichnung ‚schließend‘ erklärt (vgl. ebd.). Die zweite Klasse der Diphthonge wird schriftlich durch einen Vokalbuchstaben + <r> repräsentiert (z. B. <er>, <ir> etc.), welches als Schwa gesprochen wird und nicht als [r]. Da sich bei der Artikulation die Zunge senkt und der Mund leicht öffnet, trägt diese Klasse die Bezeichnung „*öffnende Diphthonge*“ (vgl. ebd. 346f). Es handelt sich also trotz des Konsonantenbuchstabens <r> im Endrand der betonten Silbe nicht um eine geschlossene, sondern um eine offene Silbe.

Die schließenden Diphthonge nehmen in der Binnenstruktur der Silbe die gleiche Position ein wie die die Vokale mit losem Anschluss (vgl. Fuchs et al. 2001, 33). Sie besetzen den Reim vollständig, es folgt also im Gesprochenen kein Konsonant im Endrand der Silbe. Obwohl sie durch mehrere Vokalbuchstaben reprä-

<sup>13</sup> Sonorität wird auch als *Schallfülle* bezeichnet. Hierbei handelt es sich um die auditive Eigenschaft eines Sprachlautes (vgl. Bußmann 1990, 691).

sentiert werden, werden sie aufgrund ihrer engen Verbindung zueinander nicht als zwei getrennte vokalische Laute wahrgenommen, sondern bilden eine Einheit. Insofern sind Diphthonge als Digraphen zu betrachten (vgl. ebd., 353).

Auf Grund ihrer wichtigen Bedeutung in Bezug auf das „Schreiben als Ergebnis grammatischer Analyse“ (vgl. Kapitelanfang) zählten die schließenden Diphthonge unter anderem zu den Gegenständen meiner Förderarbeit im Kindergarten.

## 2.4 Vorschulische Schrifterfahrung und kognitive Voraussetzungen für den Schrifterwerb

Im Rahmen mehrerer Studien untersuchte Lenel, welches sprachbezogene Vorwissen sich vor dem Einsetzen des systematischen Schrifterwerbs belegen lässt und inwiefern dieses mit der späteren Schriftkompetenz in Zusammenhang steht. Dabei konnte sie zeigen, dass der Schrifterwerb mit der visuellen Wahrnehmung des Geschriebenen beginnt. Bereits lange vor Schuleintritt entdecken die Kinder, dass sich die Schrift von Bildern unterscheidet und dass sie bestimmte formale bzw. graphische Aspekte aufweist, beispielsweise Linearität, Links-Rechts-Ausrichtung und wiederkehrende Elemente in einer begrenzten Kette. Lenel konnte nachweisen, dass diese logographische Zuordnung eng mit der Schriftkompetenz im 1. Schuljahr zusammenhängt (vgl. ebd., 164). Des Weiteren beginnen die Kinder allmählich, einzelne Buchstaben zu diskriminieren, zunächst durch Nachahmung der Form, dann durch Identifikation (vgl. ebd.). Gleichzeitig entwickeln sie Hypothesen über die Funktion der Schrift. Sie entdecken deren semantische Seite, stellen also fest, dass Geschriebenes einen Sinn transportiert (z. B. Namen). Sie realisieren dabei auch, dass die Zeichen der Schrift im Gegensatz zum Bild den wiedergegebenen Inhalt nicht bildhaft repräsentieren. Wahrnehmungslernen findet also auch in Bezug auf die lautliche Ebene der Sprache bzw. den auditiven und kinästhetischen Vergleich zwischen Sprache und Schrift statt. Dadurch gelangen die Kinder zu der



zentralen Erkenntnis, dass Sprache und Schrift zusammenhängen bzw. dass „Schrift Sprache darstellt“ (ebd.).

Anschließend geht es für die Kinder darum, die Darstellungsweise der Schrift herauszufinden. Sie erfahren, dass es Buchstaben und Buchstabenkombinationen sind, die die analytischen Elemente gesprochener Sprache bzw. die Lautung von Äußerungen repräsentieren (vgl. Röber 2004, 11). Dieses wird von Lenel als Erwerb des „Buchstabenkonzepts“ beschrieben, welches über die reine alphabetische Buchstabenkenntnis hinausgeht. „Das Buchstabenkonzept erlaubt, Lautelemente zu repräsentieren und damit zu analysieren“ (Lenel 2005, 67). Es verknüpft die visuelle und phonetische Wahrnehmung miteinander. „Mit Hilfe dieses Instrumentes können [die Kinder] einerseits die Laute der Sprache unterscheiden und manipulieren (z. B. Sprachverdrehungen, Reime), andererseits Schrift dekodieren“ (Lenel 2005, 164). Aufgrund der Ergebnisse ihrer Studien folgert Lenel, dass die Verwendung des Buchstabenkonzepts die Entwicklung der Phonemkompetenz forciert, die wiederum der Erkenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungen zugrunde liegt.

Lenel fasst die gewonnenen Erkenntnisse in dem so genannten integrierten Schrifterfahrungsmodell zusammen. Die Schriftwahrnehmung löst einen Lernprozess aus, „in dessen Verlauf verschiedene Erkenntnisse (Bild-Schrift-Unterschied, graphische Merkmale der Schrift, Diskrimination der Buchstabenformen, Buchstabenkonzept, Phonemkompetenz, Phonem-Graphem-Zuordnungen) erworben werden“ (ebd., 166). Jede Erkenntnis ist durch die vorangegangene bedingt, stellt aber auch eine bleibende Verarbeitungsweise der späteren Schriftkompetenz dar, wird also nicht ersetzt. So ermöglicht beispielsweise die logographische Zuordnung als erste Erkenntnis im Rahmen der Schriftwahrnehmung beim späteren Schreibprozess einen lexikalischen Abruf (vgl. ebd., 166f).

Auch Röber betrachtet die Erkenntnis, dass Schrift Sprache symbolisiert, als kognitive Voraussetzung für den Schrifterwerb. Die Kinder müssen entdecken, dass die Zeichen der Schrift das Kontinuum der gesprochenen Sprache in analytische Einheiten wie Wörter und Sätze gliedern. In diesem Zusammenhang müssen Konventionen wie beispielsweise wortabgrenzende Spatien ebenso erfasst werden wie die Existenz und Funktion von Satzzeichen und anderen graphischen Gliederungselementen.

Des Weiteren muss erfasst werden, wie die analytischen Einheiten der Sprache durch die Schriftzeichen symbolisch repräsentiert werden (vgl. Röber-Siekmeyer et al. 2002, 2). Für Nichtschreiber ist es nicht selbstverständlich, dass nicht bestimmte Zeichen ganze Wörter darstellen, sondern dass deren Silben und Laute durch Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen repräsentiert werden.

Da Schrift jedoch Gesprochenes nicht analog transkribiert, sondern für den Leser relevante Eigenschaften repräsentiert, müssen die Kinder zudem lernen, dass bestimmte wahrnehmbare Aspekte des Gesprochenen durch die Schrift nicht symbolisiert werden (z. B. Glottisverschluss) (vgl. Röber et al., 3).

Schrifterwerb erfordert also vom Lerner (vgl. ebd., 3f)

- die Entwicklung von Fähigkeiten zur Analyse der Sprache.
- Fähigkeiten, schriftrelevante Einheiten ermitteln zu können.
- das Wissen, dass und wie diese Einheiten in der Schrift symbolisch repräsentiert werden.

Diese kognitiven Voraussetzungen für den Schrifterwerb können nur im Rahmen praktizierter Schrift von den Kindern erarbeitet werden. Dies macht vor dem Hintergrund von Lenels Schrifterfahrungsmodell deutlich, dass „die Erfahrung praktizierter Schrift Bedingung des Schrifterwerbs“ (Lenel 2005, 163) ist.

## 2.5 Intellektuelle Weiterentwicklung durch den Schrifterwerb

Bislang wurde unter anderem dargestellt, dass es sich beim Schrifterwerb um einen langwierigen und komplexen Prozess handelt. Um zu erläutern, wie die Kinder im Verlauf dieses Prozesses unterstützt und gefördert werden können, erscheint es mir zunächst wichtig, die Art und Weise darzustellen, wie sich bei Kindern das Lernen vollzieht.

Die Kinder bauen bereits in der vorschulischen Phase sprachliches Wissen auf. Sie lenken ihre Aufmerksamkeit gezielt auf Objekte in ihrer Umgebung und bringen sie in kausale Zusammenhänge. Damit bilden sie Verallgemeinerungen, die sie im Gedächtnis speichern können. Diese Form des Lernens ist situativ und eng an die sprachlichen Handlungen des Kindes gebunden. Es dient zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen und Probleme (vgl. Röber 2006, 108f). Die Ergebnisse dieses Lernprozesses werden von Wygotski als „Alltagsbegriffe“ oder „spontane Begriffe“ (Wygotski 1972, 169) bezeichnet. Die Kinder können mit diesen Begriffen zwar operieren, sie können jedoch diese Operationen nicht begründen. Ihr Wissen ist nicht reflexiv, und das Lernen, dessen Ergebnis es darstellt, „findet unwillkürlich statt“ (Röber 2005, 14).

Demgegenüber stellt Wygotski eine andere Form des Lernens, die mit dem Schuleintritt einsetzt. „Das Kind lernt in der Schule, und zwar hauptsächlich durch die geschriebene Sprache und die Grammatik, sich bewusst zu machen, was es tut, und damit willkürlich mit seinen eigenen Fähigkeiten zu operieren“ (Wygotski 1971, 230f).

Die Bewusstmachung des Wissens durch gezieltes Lenken der Aufmerksamkeit seitens des Unterrichts veranlasst die Kinder, dieses willentlich einzusetzen und zum Aufbau neuen Wissens zu verwenden. „Alle am Schulunterricht aktiv beteiligten Hauptfunktionen drehen sich um die hauptsächlichsten Neubildungen des Schulalters: die Bewußtheit [sic!] und die Willkürlichkeit“ (ebd., 245).

Das Erlangen dieses Bewusstseins bzw. das Bewusstwerden des alltäglichen Wissens setzt dabei ein System voraus (vgl. ebd., 210). Der Unterricht lenkt die Wahrnehmung auf bestimmte Phänomene und verdeutlicht deren Funktion als Teile eines Ganzen bzw. eines Systems. Somit wird, durch die Bewusstwerdung der Systematik, neues Wissen aufgebaut, was wiederum den Erwerb weiteren Wissens anregt. Es kommt dabei zur Bildung weiterer, bewusster Verallgemeinerungen, also zum Aufbau „wissenschaftlichen Wissens“. Bei dieser Form des Wissens handelt es sich nicht mehr um situatives Handlungswissen, dessen Aufbau der Bewältigung konkreter Alltagssituationen dient. Die Motivation zum Aufbau ist zielgerichtet. Der Einsatz gestaltet sich willkürlich und ist somit kontrollierbar.

Die Systematik, die zum Bewusstwerden führt, ist nur in symbolisierter Form darstellbar, da „Symbolisierung den Gegenstand und seine Strukturen materialisiert, visualisiert, Ordnungen aufzeigt“ (Röber 2004, 9). Die Symbole reduzieren die Komplexität des Gegenstandes und machen ihn dadurch anschaulicher. Dabei müssen sie sowohl an den Gegenstand als auch an den Leistungsstand des Kindes angepasst sein. So wird durch den gelenkten Aufbau wissenschaftlichen Wissens ermöglicht, dass das Kind die nächste „Zone der Entwicklung“ (Wygotski 1971, 259) erreichen kann.

Wygotski widerspricht so Piaget und der weit verbreiteten Auffassung, dass Lernen nur eine Folge von Entwicklung sein kann bzw. an die Entwicklung gebunden ist. „Lernen [...] kann [vielmehr] der Entwicklung vorausziehen, sie dadurch vorantreiben und in ihr Neubildungen hervorrufen“ (Wygotski 1971, 218). Auch Stern spricht vom Lernen als „wichtigstem Hebel der geistigen Entwicklung“ (Stern 2003, 454).

Auch das Erlernen der Schrift schafft neue Möglichkeiten der intellektuellen Weiterentwicklung des Kindes. Durch extern gelenkte Fokussierung auf bestimmte sprachliche Phänomene, die durch die Schrift symbolisch visualisiert sind, wird dem Kind das System „Sprache“ nach und nach bewusst gemacht und kann anschließend gezielt vom Kind eingesetzt werden. Dadurch wird alltägliches, spontanes sprachliches Wissen in wissenschaftliches, reflexives Wissen umgewandelt, welches wiederum die Grundlage für weiteren Wissensaufbau bildet.

## 2.6 Konsequenzen für die Schriftvermittlung im elementaren Bereich

„Wenn es die Funktion des Unterrichts ist, die Kinder zu einem Bewusstsein ihrer Fähigkeiten zu führen, muss er diese Fähigkeiten zum Ausgang seiner Aufgaben für die Kinder machen“ (Röber 2004, 10). Das bedeutet, dass der Unterricht bzw. die Frühförderung von den Ressourcen der Kinder ausgehen muss. Dies setzt wiederum voraus, dass der Lehrende über umfassendes Wissen bezüglich der proso-

dischen Gliederung der Sprache verfügt (vgl. Röber 2004, 10.). Nur anhand dieses Wissens ist er dazu in der Lage, sprachliche Leistungen der Kinder zu erkennen und im Folgenden den Unterricht entsprechend darauf auszurichten. In diesem Zusammenhang sollten Pädagogen unter anderem auch vermeintlich defizitäre Kinderschreibungen als analytisches Potential für den systematischen Aufbau weiteren sprachlichen Wissens betrachten und nutzen können (vgl. Röber-Siekmeyer et al. 2002, 4).

Um den Schülern die Systematik der Schrift zu vermitteln, benötigt der Lehrer auch Wissen über das durch die Schrift symbolisierte Objekt, die Sprache. Er muss die vielseitigen Anforderungen kennen, die der Schrifterwerb an das Kind stellt. Kann der Lehrer darüber hinaus die Schwierigkeiten und Fehler der Kinder analysieren und korrekt einordnen, so besitzt er die Voraussetzung, um die Schüler gezielt und effektiv zu fördern. Nur wer weiß, was die Kinder zu leisten haben, weiß, was zu beobachten ist und wie die Beobachtungen für die Förderarbeit zu deuten und zu nutzen sind (vgl. Fuchs et al. 2005, 4).

Des Weiteren ist es dem Pädagogen nur dann möglich, „Sprache [...] in ihren schriftrelevanten Strukturen für die Kinder durchsichtig zu machen“ (ebd., 4), wenn er selbst die Systematik der Sprache erkannt und erfasst hat.

Durch gezieltes Lenken der Aufmerksamkeit auf diese Strukturen werden die Kinder, ausgehend von der Schrift bzw. der Sprache, zur sprachanalytischen Arbeit angeregt. Im Rahmen effektiver Lernsituationen können die Kinder Elemente der Wörter (Silbentypen und deren Binnenstruktur) entdecken und lernen, sie zu identifizieren. Dies geschieht mithilfe der Buchstaben, die die Lautung von sprachlichen Äußerungen entsprechend ihrer Position im Wort repräsentieren. „Auszugehen ist also von Texten (nicht von Buchstaben)“ (Maas 1992, 232). Diese Art des Zugangs der Schrift basiert nicht allein auf aktuellen Forschungserkenntnissen. Bereits vor fast 500 Jahren vermerkte der Schriftpädagoge Valentin Ickelsheimer:

*„Wer von sich selbst oder auch sonst mit einem Lehrmeister schnell und leicht lesen lernen will, der achte darauf, entgegen (der üblichen Methode) das ABC aus den Wörtern und der Rede und nicht die Wörter aus dem ABC, wie wir es jetzt üblicherweise tun, zu lernen“ (Ickelsamer zit. nach Maas 1992, 232).*

Ausgehend von den lautlichen Strukturierungen des Gesprochenen entdecken die Kinder Regeln, die wiederum bewirken, dass die eigene Sprache präzisiert wird<sup>14</sup> (vgl. Röber 2004, 10). Der Aufbau dieses wissenschaftlichen, von Stern als „intelligent“ bezeichneten Wissens um die Regeln der Sprache kann nicht ausschließlich durch Erläuterungen des Lehrers erfolgen, sondern „muss vom Lernenden konstruiert werden, indem er neue Informationen an sein bereits bestehendes Wissen anknüpft. Je mehr Wissen er hat und je besser dieses strukturiert ist, umso leichter kann er neu eingehende Informationen aufnehmen“ (Stern 2003, 573).

Diese Darstellungen entsprechen nicht den Grundsätzen der gegenwärtigen schulischen Schriftvermittlung. Im Allgemeinen lernen die Schüler, zunächst auf Basis der Phonem-Graphem-Korrespondenz, die einzelnen Buchstaben kennen, wobei jedem Graphem ein bestimmter Laut zugeordnet wird. Mithilfe einer künstlichen „Dehnsprache“ werden die Schüler aufgefordert, so zu schreiben, wie man spricht. Sie lernen also, einer Kette von Lauten eine Kette von Buchstaben zuzuordnen. Bevor die Kinder jedoch schreiben können, wie sie sprechen, sollten sie eigentlich schreiben lernen, damit sie sich so sprechen hören, wie sie schreiben (vgl. Ergert 2005, 34). Dies bringt das Paradoxon der „linearen Buchstabenfixierung“ (Röber 2004, 10) mit wenigen Worten zum Ausdruck. Es wird missachtet, dass sich die Wahrnehmung gesprochener Sprache durch kompetente Schreiber und Leser von der schriftunkundiger Kinder unterscheidet (vgl. Röber 2006, 2).

Kinder nehmen jedoch von frühester Kindheit an auditiv und kinästhetisch, über die Artikulationsbewegungen, Silben wahr. Dies spricht, wie auch der konstruktivistische Wissensaufbau, für den silbenanalytischen Ansatz des Schriftspracherwerbs.

Nach Wygotski sollte sprachliches Bewusstsein bereits im vorschulischen Alter geschaffen werden. Diese frühe Form von Unterricht sollte zwar die bereits durchlaufenen Entwicklungsstadien des Kindes berücksichtigen, sich aber nicht an dem orientieren, was das Kind schon beherrscht, sondern an dem, was es noch nicht beherrscht. „Die Pädagogik muss sich nicht auf die kindliche Entwicklung von gestern, sondern auf die von morgen orientieren“ (Wygotski 1971, 241). Das Ler-

---

<sup>14</sup> Dies bezieht sich vor allem auf starke Dialektsprecher bzw. Kinder, für die das Deutsche nicht die Muttersprache darstellt.

nen sollte nicht auf der Basis eines bestimmten Entwicklungsstadiums aufbauen, sondern umgekehrt diesem vorausgehen und als „Hebel“ (Stern 2003, 454) bzw. „Mechanismus der kognitiven Entwicklung“ (Weinert zit. nach ebd., 582) dienen. Dies plädiert eindeutig für eine analytische Sprachförderung im Kindergarten, die sprachliches Wissen aufbaut, an das in der Grundschule angeknüpft werden kann.

*In einer wiederkehrenden täglichen Praxis [...] müssen die Kinder Gelegenheit erhalten, die spezifischen Strukturen zu entdecken, mit ihnen handelnd umzugehen, sie durch häufige Anwendung zu erproben und sie sich dadurch anzueignen. Gleichzeitig lernen die Kinder [...] das Suchen nach Gleichem und den Zusammenhängen, in denen es vorkommt (Fuchs et al. 2005, 4).*

Dabei muss die Sprachförderung dem Alter angemessen, also spielerisch gestaltet sein und dennoch, entgegen den ungesteuerten Situationen des ‚Sprachbads‘, im Rahmen einer bewussten, sinnstiftenden, sprachlichen Lernsituation stattfinden. Diesen Anforderungen entsprechen einerseits die von mir im Rahmen meiner Förderarbeit entwickelten didaktischen Spiele, andererseits aber auch die eingesetzten Lieder, die durch Rhythmus, Melodie und Text das Entdecken sprachlicher Strukturen der deutschen Sprache ermöglichen.

## 2.7 Musik und (Schrift-)Sprache

Musik und Sprache weisen Gemeinsamkeiten auf, von deren Synergie die beiden Disziplinen jeweils gegenseitig profitieren können. Dieses Kapitel zeigt auf, dass und inwiefern Musik die Entdeckung schriftrelevanter sprachlicher Strukturen unterstützt und fördert. Dazu ist es nötig, vorab einige strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Musik und gesprochener Sprache aufzuführen.

Sowohl Musik als auch Sprache können mithilfe graphischer Zeichen visualisiert und fixiert werden. Der kundige „Leser“ kann die symbolisch vermittelten „Botschaften“ identifizieren und sie wieder in sprachliche bzw. musikalische Lautung zurück übertragen.

Bei der Schrift zeigen dabei die Buchstaben entsprechend ihrer Position im Wort an, wie die Buchstabenkette in Lautung umgesetzt werden muss (vgl. Röber 2004, 11). Die Schrift repräsentiert also prosodische Merkmale, die „die Sprachmelodie und die Sprachrhythmik aufgrund von Akzentkontrasten („Betonungen““ (Fuchs et al. 2001, 99) festlegen. Melodie, Rhythmus und unterschiedliche Akzentuierungen stellen ebenfalls bedeutende bzw. grundlegende Elemente der Musik dar (vgl. ebd.).

Liedmelodien sind der Prosodie sprachlicher Äußerungen oft angepasst. So wird beispielsweise die Melodie entsprechend der Sprechstimme zur Akzentuierung bedeutender Textstellen angehoben (z. B. Guten **Abend**, Gute **Nacht**). Des Weiteren sinkt im Allgemeinen die Liedmelodie am Ende einer Phrase, entsprechend der Satzmelodie am Satzende, zum Grundton hin ab (vgl. Fuchs et al. 2001, 99). Neben der Tonhöhe verleihen auch Klangfarbe, Lautstärke und Tempo sowohl der Musik als auch der Sprache einen jeweils charakteristischen Ausdruck.

Über die melodischen und dynamischen Aspekte hinaus existieren auch bezüglich der Rhythmik Analogien zwischen Sprache und Musik. „Unter dem Rhythmus einer Sprache versteht man die Art, wie die hervorgehobenen Silben im Redestrom verteilt sind“ (Linke et al. 2001, 424). Dabei wird die Einheit von einer betonten Silbe zur nachstehenden betonten Silbe als Takt bezeichnet (vgl. Röber 2006, 67). Der Takt stellt analog dazu in der Musik eine Einheit zwischen zwei betonten Zählzeiten dar.

Die Einteilung von Musik und Sprache in Takte verdeutlicht, dass sich beide als lautliches Phänomen „in der Zeit vollziehen“ (Fuchs et al. 2002, 99). Die Gliederung des musikalischen bzw. sprachlichen Kontinuums regelt sich im Allgemeinen durch die erforderlichen Atempausen. Häufig sind diese in der Musik entsprechend wichtiger sprachlicher Sinneinheiten bzw. grammatischer Strukturen markiert (vgl. ebd.).

Vor allem die Gemeinsamkeiten bezüglich Rhythmik und Melodik begründen und rechtfertigen den Einsatz didaktischer Lieder für den Sprach- und. Schrifterwerb. Musik hebt durch Rhythmus und Melodik die prosodischen Strukturen der Sprache hervor. Dadurch wird die Wahrnehmung der lautlichen Strukturierung (z. B. Silben, Takte, Akzente) des Gesprochenen geschult (vgl. Fuchs et al., 2005, 17).



Darüber hinaus existiert jedoch noch eine Vielzahl weiterer Gründe für den Einsatz didaktischer Lieder im Sprachunterricht (vgl. ebd.):

- Da die Liedtexte im Allgemeinen in standardisiertem Hochdeutsch verfasst sind, führt deren Wahrnehmung bei den Kindern zu einer Präzisierung ihrer Sprache. Starken Dialektsprechern und Kindern anderer Muttersprache wird dadurch der Erwerb der Hochsprache erleichtert.
- Dies wird insbesondere unterstützt durch den formalen Liedaufbau, der in der Regel von Wiederholungen bzw. Wechseln zwischen Strophen und Refrain geprägt ist.
- Des Weiteren führt der verlangsamte, explizitere Sprachablauf beim Singen (vgl. Fuchs et al. 2005, 17) zu einer verbesserten lautlichen und kinästhetischen Wahrnehmung der Sprache. Werden die Lieder innerhalb einer Gruppe gesungen, kann die eigene Aussprache unmittelbar verglichen und korrigiert werden.
- Durch die beim Singen meist gehobene Stimmlage und die lautere Artikulation wird dieses „sensorische Differenzierungsvermögen“ trainiert (vgl. Bruhn zit. nach Fuchs et al. 2001, 8).
- Darüber hinaus fördert die szenische Interpretation der Lieder Phantasie, Koordination der Motorik und Erinnerungsvermögen.
- Vor allem aber ist es die Begeisterung der Kinder für die Lieder, die das Lernen mit positiven Emotionen verbindet und somit effizienter werden lässt.

Der analytische Umgang mit Sprache lässt sich folglich durch den Einsatz von Liedern fördern. Sind die Lieder didaktisch konzipiert, ermöglichen sie eine gezielte Unterstützung der Wahrnehmung phonologischer oder grammatischer Strukturen.

Dies ist nicht ausschließlich für Kinder fremder Muttersprache, sondern auch für die der deutschen von Bedeutung, da die Schriftsprache verglichen mit der Umgangssprache besondere sprachliche Formen verwendet. Diese Besonderheiten müssen beim Singen nicht nur musikalisch (z. B. durch rhythmische Patterns), sondern auch symbolisch verdeutlicht werden (z. B. durch Visualisierung mit Buchstaben, szenische Gestaltung). Dies lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf das ent-

sprechend thematisierte sprachliche Phänomene und führt dadurch zu einer Reduktion der sprachlichen Komplexität. Das Entdecken spezifischer Strukturen der deutschen Sprache wird unterstützt und gefördert.

## 2.8 Schrifterwerb bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache

Der Schrifterwerb stellt an die Kinder nichtdeutscher Muttersprache und damit auch an deren Lehrer besondere Anforderungen. Das Erlernen einer fremden (Schrift-) Sprache birgt eine erhöhte Komplexität der Lernprozesse, die die Lehrmethoden Rechnung tragen müssen. Das folgende Kapitel reflektiert und ergänzt die Aspekte des Schrifterwerbs im Hinblick auf den Erwerbsprozess bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache.

Anderssprachige Menschen nehmen gesprochenes Deutsch durch die „phonologischen Filter ihrer Familiensprache“ (Maas 2006, 3. Teil, 26) wahr. Trubetzkoy prägt in diesem Zusammenhang den Ausdruck „phonologisches Sieb“ (Trubetzkoy 1958, 47). Das bedeutet, dass fremdsprachliche Laute ähnlichen Lauten des eigenen phonologischen Repertoires zugeordnet oder der Wahrnehmung ähnlicher muttersprachlicher Laute angepasst werden (vgl. Ergert 2005, 33). Somit erhalten „die Laute der fremden Sprache eine unrichtige phonologische Interpretation, weil man sie durch das ‚phonologische Sieb‘ der eigenen Muttersprache durchläßt [sic!]“ (Trubetzkoy 1958, 47). Dadurch ist für den Sprachlerner eine Isolation einzelner Elemente des Gesprochenen kaum möglich, was oft durch ‚undeutliches Sprechen‘ zum Ausdruck kommt. Die phonologische Unterscheidung zwischen Mutter- und Zweitsprache darf sich deshalb nicht auf den ausschließlichen Vergleich der Laute beider Sprachen beschränken, sondern muss vor allem die schriftrelevanten Aspekte der einzelnen Sprachen berücksichtigen. „Hierzu gehören die textbezogenen Betonungsunterschiede der einzelnen Sprachen (prosodische Unterschiede), die für die Wortabtrennungen im Schriftlichen zusätzlich zu den grammatischen Kategorien verantwortlich sind“ (Röber 1998, 69).

Aus diesem Grund müssen im Rahmen der spielerischen und musikalischen Frühförderung vor allem die schriftrelevanten Elemente der Sprache im Mittelpunkt stehen, in denen sich das Deutsche von der entsprechenden Sprache des Kindes unterscheidet. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird also gezielt auf die spezifischen Merkmale der deutschen Sprache fokussiert (vgl. Fuchs et al., 2005, 3). Dies setzt wiederum grammatische und phonologische Kenntnisse über die Muttersprachen der Kinder voraus. Im Allgemeinen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Kinder den Unterschied zwischen Vokalen mit losem und denen mit festem Anschluss an den Folgekonsonanten nicht kennen, da dieses sprachliche Phänomen nach Röber nur in wenigen Sprachen vorkommt (vgl. Röber 2004, 15). Deshalb bildet beispielsweise die Identifikation der unterschiedlichen „Langvokale“ und Diphthonge einen Schwerpunkt der frühen Sprachförderung. Diese sollte bereits in der Vorschule die Basis erarbeiten, auf dem der schulische Schriftterwerb aufbauen kann. Sprachliche Frühförderung ist hinsichtlich des Schriftterwerbs für alle Vorschulkinder wichtig, jedoch aufgrund oft mangelnder Deutschkenntnisse für Migrantenkinder unerlässlich.

## 3 DIE TÜRKISCHE SPRACHE

Im Folgenden werden einige grammatische und phonologische Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Sprache dargestellt, auf Grund derer bei türkischen Kindern häufig Schwierigkeiten beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch auftreten. Diese Unterschiede können das Erlernen der deutschen Sprache und somit auch die Schreibkompetenz des Lerners negativ beeinflussen. Der Sprachenvergleich kann dazu beitragen, auftretende Fehler und Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb zu erklären, um damit die Förderarbeit zielgerichteter und damit effizienter gestalten zu können.

### 3.1 Allgemeines zur türkischen Sprache

Die türkische Sprache gehört, gemeinsam mit weiteren Turksprachen, der altaischen Sprachfamilie an. Außer in der Türkei wird sie auch im Kosovo, in Mazedonien, in der Republik Zypern und der türkischen Republik Nordzypern als Amtssprache eingesetzt. Das heutige Türkisch wird von ungefähr 80 Millionen Menschen weltweit und von ca. 2 Millionen in Deutschland gesprochen<sup>15</sup>.

Bei der türkischen Sprache handelt es sich um eine agglutinierende Sprache. Das bedeutet, dass grammatische Beziehungen im Satz durch das Anhängen von Suffixen ausgedrückt werden. Der Stamm bleibt dabei unverändert. Jedes Morphem ist monosemantisch, d. h., ihm entspricht genau eine Bedeutung (vgl. Bußmann, 1990, 500). Dadurch wirkt das Türkische im Vergleich zur deutschen Sprache wesentlich kompakter und weist im Allgemeinen kürzere Texte auf (vgl. Bozkurt 1987, 1).

---

<sup>15</sup> Entnommen aus dem Artikel „Türkische Sprache“ der Internetseite [http://de.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkische\\_Sprache](http://de.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkische_Sprache)

Yoldan giden yorulmaz.      Wer auf dem Weg geht, wird nicht müde.  
(Sprichwort).

## 3.2 Das türkische Alphabet

Seit der Schrift- und Sprachreform im Jahre 1928 wird das Türkische durch eine Variante lateinischer Buchstaben wiedergegeben. Das türkische Alphabet umfasst 29 Buchstaben, die jeweils einem Laut zugeordnet sind. Es kennt im Gegensatz zum Deutschen die Buchstaben <ä>, <q>, <w>, <x> und <ß>, sowie die Buchstabenverbindungen <sch>, <ch> und <qu> nicht. Buchstaben, die über das deutsche Buchstabenrepertoire hinausgehen, sind <ç> ([tʃ]), <ğ> ([j]), <ı> ([ɯ]) und <ş> ([ʃ]). Großgeschrieben werden nur Eigennamen und Wörter, die einen Satz einleiten.

Unterschieden werden im türkischen Alphabet

- dunkle Vokale:                      a, ı, o, u
- helle Vokale:                        e, i, ö, ü
- stimmhafte Konsonanten:        b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z
- stimmlose Konsonanten:        p, ç, h [h], k, f, ş, s, t.

In rein türkischen Wörtern können nur Vokale einer Kategorie, also dunkel oder hell, auftreten, was eine entscheidende Rolle spielt bei der Flexion und der Wortbildung. So folgt <ı> nach <a> und <ı> und <i> nach <e> und <i>. Des Weiteren folgt <u> nach <u> oder <o> und <ü> nach <ö> und <ü>. Dies wird als Vokalharmonie bezeichnet.

### 3.3 Wichtige grammatische Unterschiede zur deutschen Sprache

#### 3.3.1 Wortbildung

Wie oben erwähnt, erfolgt die Wortbildung im Türkischen agglutinierend, das heißt durch das systematische Anfügen eines oder mehrerer Suffixe an einen unveränderlichen Wortstamm. Im Deutschen herrscht hingegen Flexion vor, die Veränderungen auch im Wortinneren einschließt. Das Anhängen der Suffixe im Türkischen orientiert sich an einer obligatorischen Reihenfolge: zunächst werden die Pluralendung, dann die Possessivendung und zuletzt die kasusmarkierende Endung an den Stamm angehängt.

ev	Haus
ev-ler	die Häuser
ev-ler-im	meine Häuser
ev-ler-im-de	in meinen Häusern

Der Plural von Nomen wird durch die Endungen –lar und –ler gebildet. Stehen vor dem Nomen Zahlen und Mengenangaben, erfolgt keine Pluralbildung.

çocuk	das Kind
beş çocuk	fünf Kinder

Das Anzeigen eines Besitzverhältnisses, das in der deutschen Sprache durch Possessivpronomen ausgedrückt wird, erfolgt im Türkischen durch Possessivendungen:

	<b>Singular</b>	<b>Plural</b>
<b>1. Person</b>	-ım/ -im, -um/ -um	-ımız/ -imiz, -umuz/ -ümüz
<b>2. Person</b>	-ın/ -in, -un/ -ün	-ınız/ -iniz, -unuz/ -ünüz
<b>3. Person</b>	-ı/ -i, -u/ -u	-ları/ -leri

Die Wortbildung erfolgt gemäß den Regeln der Vokalharmonie. Endet der Wortstamm vokalisch, entfällt der Anlaut der Endung. In der 3. Person Plural wird bei vokalischer Auslautung des Stammes im Singular ein –s als Gleitlaut eingeschoben.

ev	das Haus
ev-im	mein Haus
ev-ımız	unser Haus
oda	das Zimmer
oda-m	mein Zimmer
oda-mız	unser Zimmer
baba	der Vater
baba -s-ı	sein/ ihr Vater
baba-lar-ı	ihr (Pl.) Vater

Es existieren fünf Formen der Deklination des Substantivs, die jeweils durch entsprechende Endungen angezeigt werden:

- Nominativ: Wortstamm ohne Endungen
- Genitiv: –ın/ –nın
- Akkusativ: –ı/ –yı

- Dativ:                –a/ –ya
- Lokativ:             –da/ –de, –ta/ –te
- Ablativ:            –dan/ –den

Dativ, Lokativ und Ablativ übernehmen Funktionen, die im Deutschen durch Präpositionen wahrgenommen werden. Sie setzen also zwei Sachverhalte zueinander in Beziehung und kennzeichnen das Verhältnis als lokal, temporal, kausal oder modal (vgl. Duden 1998, 383), z. B.

### 3.3.2 Artikel und Genus

Im Gegensatz zum Deutschen gibt es in der türkischen Sprache keine Artikel. Lediglich das Zahlwort ‚bir‘ wird mitunter in der Rolle als unbestimmter Artikel verwendet, z. B.

güzel ev	das schöne Haus
güzel bir ev	ein schönes Haus

Darüber hinaus kennt die türkische Sprache kein grammatisches Geschlecht. Das natürliche Geschlecht wird durch lexikalische Elemente wie ‚dişi‘ (weiblich bei Tieren) und ‚erkek‘ (männlich) angezeigt, z. B.

aslan	der Löwe	çocuk	das Kind
dişi aslan	die Löwin	erkek çocuk	der Junge

### 3.3.3 Pronomen

Im Türkischen werden Pronomen in vier Gruppen unterteilt:

- Personalpronomen
- Reflexivpronomen



- Demonstrativpronomen
- Interrogativpronomen

Da die Personalpronomen in Bezug auf meine Arbeit im Kindergarten von besonderer Bedeutung sind, werden sie an dieser Stelle explizit aufgeführt. Auf die weiteren Gruppen kann hier aus zeitlichen Gründen im Einzelnen nicht eingegangen werden.

Die Personalpronomen fungieren, wie in der deutschen Sprache, im Allgemeinen als Stellvertreter für Personen, Dinge und Sachverhalte (vgl. Duden 1998, 330). Türkische Personalpronomen werden folgendermaßen dekliniert:

Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ	Lokativ	Ablativ
ben (ich)	benim	Bana	Beni	bende	Benden
sen (du)	senin	Sana	Seni	sende	Senden
o (er, sie, es)	onun	Ona	Onu	onda	Ondan
Biz (wir)	bizim	Bize	Bizi	bizde	Bizden
Siz (ihr, Sie)	sizin	Size	Sizi	sizde	Sizden
onlar (sie)	onların	Onlara	Onları	onlarda	Onlardan

Der Genitiv trägt dazu bei, Besitzverhältnisse besonders hervorzuheben, z. B.

evim	mein Haus
benim evim	<i>mein</i> Haus

Für die Höflichkeitsanrede gegenüber einer oder mehrerer Personen wird die 2. Person Plural, also ‚siz‘, verwendet.

### 3.3.4 Syntax

Die Wortstellung innerhalb eines Satzes hat im Türkischen eine große Bedeutung. Dabei stellt das Verb das bedeutendste Element des Satzes dar. Es nimmt in der Regel neben Subjekt und Objekt die letzte Position im Satz ein. Der Satz ‚Eren

schrieb gestern in der Schule einen Aufsatz' lautet übersetzt in die türkische Schriftsprache:

Eren (S)	dün	okulda	yazı (O)	yazdı (P).
Eren	gestern	in der Schule	einen Aufsatz	schrieb.

In der gesprochenen Sprache sind vier Varianten dieses Satzes möglich:

- Das Adverb wird vor das Subjekt gestellt:

Dün Eren okulda yazı yazdı.

(Übers. :) Gestern schrieb Eren einen Aufsatz in der Schule.

- Das hervorzuhebende Wort wird vor das Verb gestellt:

Dün okulda Eren yazı yazdı.

(Übers. :) Einen *Aufsatz* schrieb Eren gestern in der Schule.

- Um das Verb zu betonen, wird es an den Anfang gestellt:

Yazı yazdı, dün Eren okulda.

(Übers. :) *Geschrieben* hat Eren den Aufsatz gestern in der Schule.

- Das Subjekt kann bei einem Anakoluth (Satzbruch) an das Satzende verschoben werden.

Dün Okulda yazı yazdı Eren.

Nähere Bestimmungen stehen im Türkischen immer vor dem Bestimmungswort, während sie im Deutschen, unter anderem durch Relativsätze, nachgestellt werden, z. B.

Arı	bal	alacak	çiçeği	bilir.
Die Biene	Honig	finden	Blume	kennt.

(wörtliche Übersetzung)

Die Biene kennt die Blume, bei der sie Honig finden kann.  
(*sinngemäße Übersetzung*)

Fragesätze werden nicht durch Wortumstellungen und veränderte Akzentuierung, sondern durch einen Partikel gebildet, z. B.

geldi	er kam
geldi mi?	Kam er?

### 3.3.5 Prosodie

Im Allgemeinen liegt bei türkischen Wörtern die Akzentuierung auf der letzten Silbe, also vor allem auf den grammatischen Endungen, z. B.

çocuk	das Kind
çocuk-lar	die Kinder

Eine Ausnahme stellen die Personalendungen bei der Verb-Konjugation und die meisten Fremdwörter dar. Des Weiteren liegt die Betonung der meisten Adverbien auf der ersten Silbe.

## 3.4 Folgen für den Schrifterwerb bei Kindern türkischer Muttersprache

Grundlegende Aspekte, die für den Schrifterwerb von Migrantenkindern von Bedeutung sind, wurden bereits in Kapitel 2.8 dargestellt und sollen an dieser Stelle nicht im Einzelnen wiederholt, sondern in ihren Hauptaussagen zusammengefasst und speziell auf Kinder türkischer Muttersprache bezogen werden.

Diese nehmen, nach Trubetzkoy und Maas, das gesprochene Deutsch ihrer Umgebung durch den „phonologischen Filter“ bzw. das „phonologische Sieb“ ihrer türkischen Muttersprache wahr. Dies erschwert bzw. verhindert die Isolation einzelner spezifischer Elemente des Deutschen innerhalb des sprachlichen Kontinuums. Da Schrift die prosodischen Strukturen der deutschen Sprache symbolisiert, trägt der gezielte handelnde Umgang mit ihr dazu bei, das Gesprochene der Umgebung differenzierter wahrnehmen und analysieren zu können. Im Rahmen des (vorschulischen) Schrifterwerbs türkischer Kinder müssen also vor allem die schriftrelevanten Elemente fokussiert werden, in denen sich das Deutsche von der türkischen Sprache unterscheidet.

So wird z. B. in der türkischen Sprache meist die letzte Silbe eines Wortes betont, während die Akzentuierung bei der überwiegenden Mehrzahl der Wörter des Deutschen auf der ersten Silbe liegt. Dieser Aspekt ist unter anderem bedeutend für die Identifikation von Wörtern als Elemente eines Satzes. Die beiden Sprachen weisen auch Differenzen in Bezug auf die Satzmelodie auf. Im Türkischen liegt der Schwerpunkt auf dem Satzende, wohingegen die Betonungsverhältnisse deutscher Sätze von der Aussage abhängen, die ausgedrückt werden soll, z. B.

*Ich* gehe ins Kino.

Ich *gehe* ins Kino.

Ich gehe *ins* Kino.

Eine weitere Differenz zwischen der deutschen und der türkischen Sprache stellt die Stellung des Prädikats innerhalb des Satzes dar. Im Deutschen wird durch die Prädikatzweitstellung ein Aussagesatz gebildet und durch das Prädikat auf Erstposition eine Frage formuliert. Der jeweilige Satztyp wird während des Sprechens zusätzlich mithilfe der Satzmelodie hervorgehoben. So steigt diese im Allgemeinen beim Äußern einer Frage zum Satzende hin an. Das Türkische hingegen bringt Fragen durch den Partikel ‚mi‘ zum Ausdruck. Dabei steht das Prädikat, wie bei allen (geschriebenen) türkischen Satzkonstruktionen, am Satzende.

Darüber hinaus werden noch weitere grammatische Funktionen in den beiden Sprachen jeweils unterschiedlich dargestellt. So kennt das Türkische beispielsweise

se keine Possessivpronomen. Deren Funktion, das Anzeigen eines Besitzverhältnisses, wird, wie bereits erläutert, durch das Anhängen bestimmter Possessivendungen an den Wortstamm ausgedrückt. Dies gilt auch für die Kennzeichnung eines Verhältnisses zwischen Personen, Dingen oder Sachverhalten, das in der türkischen Sprache nicht durch eigenständige Präpositionen, sondern ebenfalls durch entsprechende Suffixe markiert wird. Die Wortbildung erfolgt also agglutinierend, wobei sich die Wahl des entsprechenden Suffixes nach den Regeln der Vokalharmonie richtet. Auch der Plural wird durch entsprechende Endungen angezeigt, wird allerdings nicht nach Zahlwörtern angewendet.

Des Weiteren müssen türkische Kinder lernen, dass deutsche Nomen sowohl Genus als auch Artikel aufweisen. Dies trifft für die türkische Sprache im Allgemeinen nicht zu und beeinträchtigt in hohem Maße das korrekte Sprechen und den Schrifterwerb der deutschen Sprache.

Im bisherigen Verlauf der vorliegenden Arbeit wurden Erkenntnisse bezüglich des Sprach- und Schrifterwerbs dargestellt und erläutert. Diese Ausführungen stellen zugleich Begründung, Ausgangspunkt und Hintergrund für meine Förderarbeit im Kindergarten dar, die im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben, analysiert und interpretiert werden soll.

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG  
ZUM PROJEKT „WO IST DER FLOH?“

## 4 INFORMATIONEN ZUM PROJEKT

### 4.1 Hintergründe der Untersuchung

Im Wintersemester 2004/2005 fand an der Pädagogischen Hochschule Freiburg ein fächerübergreifendes Seminar mit dem Titel „Spracherwerb im Rhythmus der Musik“ unter der Leitung von Prof. Dr. Röber (Sprach- und Grundschuldidaktikerin) und Prof. Dr. Fuchs (Musikdidaktikerin) statt. Im Rahmen dieser Veranstaltung entstanden Kinderlieder, die Kindergarten- und Vorschulkindern helfen sollen, durch aktiven Umgang mit der deutschen Sprache deren Strukturen und deren Repräsentation durch die Schrift zu entdecken. Die Lieder wurden unter Mithilfe von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg arrangiert und vertont und sind als CD unter dem Titel „Wo ist der Floh? Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Vorschule“ im Handel käuflich zu erwerben. Ein zugehöriges Arbeitsheft enthält neben den Liednotationen mit Akkordsymbolen auch Erklärungen zu den sprachlichen Schwerpunkten der Lieder und Vorschläge für die methodische Umsetzung. Darüber hinaus werden die didaktischen Funktionen der Lieder erläutert und einzelne Strophen ausgewählter Lieder in türkischer, russischer und arabischer Übersetzung dargestellt. Die Lautung der Übersetzungen wurde größtenteils an die deutsche Orthographie angepasst. Das unterstreicht die komplexe Leistung des Erwerbs der deutschen Sprache für Migrantenkinder.

### 4.2 Allgemeine Erläuterungen zu den Liedern

„Die Texte heben durch ihre sprachliche Gestaltung Strukturen hervor, die entweder auf der lautlichen (phonologischen) oder grammatischen (morphologischen, syntaktischen) Ebene für das Deutsche bezeichnend sind“ (Fuchs et al. 2005, 4). So fördern die Lieder folgende Themen der Sprachförderung:

- den Aufbau von Präpositional- und Nominalgruppen
- die Erweiterung von Nominalgruppen
- den Aufbau von Sätzen mit transitiven Verben (z. B. <sich wünschen> : <ich wünsche mir>)
- die Bildung von Fragesätzen
- das Benennen der Namen der Vokalbuchstaben
- die Identifikation der unterschiedlichen „Langvokale“ des Deutschen in Silben
- die Artikulation und Identifikation der Diphthonge <au>, <eu>, <ei>
- die Identifikation von einfachen und komplexen Silbenanfängen
- den Gebrauch von Pronomen
- den Gebrauch des unbestimmten Artikels zur Einleitung
- die Bildung von ist-Sätzen mit Adverbien
- die Negierung mit <kein> und <ohne>
- das Erkennen von Wortabtrennungen
- den Gebrauch des Modalverbs <dürfen>
- die Konjugation von Verben im Präsens

Vor allem Kindern nicht-deutscher Muttersprache wird dadurch ermöglicht, die Aufmerksamkeit auf die spezifischen Elemente des Deutschen und deren sprachliche Funktion zu lenken. Darüber hinaus geben die Liedtexte auch eine Form von Sprache wieder, die sich von der der gesprochenen Sprache abhebt, und fördern dadurch, im Hinblick auf den Schrifterwerb, auch die deutschen Muttersprachler Die schriftliche Symbolisierung bzw. szenische Gestaltung der entsprechenden sprachlichen Phänomene führt zu deren bewusster Wahrnehmung seitens der Kinder. Beim „Singen“ des Raps ‚Jasmin und Jan‘ werden beispielsweise die Possessivpronomen <mein> und <dein> durch entsprechende Gesten zum Ausdruck gebracht. Dadurch erfahren die Kinder die Funktion der Pronomen nicht nur visuell, sondern auch motorisch.

Die Melodien der didaktischen Lieder unterstreichen an vielen Stellen die textlich akzentuierten sprachlichen Phänomene durch rhythmische Betonung und me-



lodische Hervorhebung. Bei dem Lied „Wo ist der Floh“ ahmt beispielsweise die Musik durch eine auf- und absteigende Melodielinie die Bewegungsrichtung des „rauf und runter“ hüpfenden Flohs nach. Da er dies, dem Liedtext entsprechend, „ständig“ macht, wird dieses „Auf-und-Ab-Motiv“ mehrmals wiederholt. Über die Funktion des Hervorhebens sprachlicher Strukturen hinaus stellen die unterschiedlichen Melodien und Rhythmen ein facettenreiches Angebot dar, das einen Einblick in die Vielfältigkeit musikalischer Ausdrucksformen ermöglicht. Durch das Alternieren verschiedener Musikstile, wie beispielsweise Ballade, Blues und Rap, werden Anreize geschaffen, die das jeweils unterschiedliche individuelle Empfinden der Kinder ansprechen sollen.

Die dargestellten Melodien und Texte stellen das Basismaterial dieser Arbeit dar. Davon ausgehend sollte untersucht werden, ob und inwiefern der Einsatz didaktischer Lieder und Spiele im elementaren Bereich kindliches Sprachbewusstsein anregt und fördert. Im folgenden Kapitel werden die Rahmenbedingungen und die Durchführung dieser Untersuchung näher erläutert.

## 4.3 Beschreibung der Förderarbeit

### 4.3.1 Planung und Organisation

Die Untersuchung wurde ursprünglich von vier, später von drei Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt. Mit den wissenschaftlichen Betreuerinnen dieser Arbeit, Prof. Fuchs und Prof. Röber, wurde vereinbart, jeweils zwei Lieder der CD in einer Kindergarten-Gruppe vorzustellen und mit den Kindern methodisch umzusetzen. Dabei übernahm ich selbst die Gestaltung des Lieds ‚Paula kaut Kaugummi‘ und des Raps ‚Jasmin und Jan‘. Über das Singen und Gestalten hinaus sollten die durch die Lieder hervorgehobenen sprachlichen Phänomene mithilfe didaktischer Spiele bewusst gemacht werden. Pro Lied wurden auf diese Weise von jeder Studentin zwei Kinder gleicher Muttersprache gefördert.

### 4.3.2 Rahmenbedingungen

Die Sprachförderung wurde in der Kindertagesstätte "Kita Violett" im Freiburger Stadtteil Weingarten durchgeführt. Dieser ist geprägt durch sozialen Wohnungsbau und eine Arbeitslosenquote von ca. 17% (Stand: 31.12.2004<sup>16</sup>). Der Stadtteil weist einen hohen Ausländeranteil auf, der sich in der Belegungsstatistik der Kita Violett widerspiegelt. Derzeit werden nach Aussagen der Leiterin, Frau Hartmann, 76 zwei- bis sechsjährige Kinder aus 21 verschiedenen Nationen in vier Gruppen betreut. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund liegt bei über 70%. Die Kommunikation mit Kindern und ihren Eltern gestaltet sich aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse oft schwierig. Die Mitarbeiter der Kita versuchen mit großem Engagement, diesem Problem durch ein vielfältiges Angebot sprachlicher Fördermaßnahmen für Kinder und Eltern gerecht zu werden.

Aus diesem Grund wurde unsere Förderarbeit seitens der Kita-Mitarbeiter von Anfang an stark unterstützt. Zu Beginn halfen uns zwei Gruppenleiterinnen und Frau Hartmann, das Projekt innerhalb der Kita zu koordinieren. Für das Projekt wurden 16 Kinder kurdischer, albanischer, türkischer und deutscher Muttersprache im Alter von vier bis sechs Jahren ausgewählt. Um eine konzentrierte Lern- und Arbeitsatmosphäre aufbauen zu können, wurden uns entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt, in denen zu bestimmten Zeiten ungestörtes Arbeiten mit den Kindern möglich war. Des Weiteren nutzten wir das Angebot, im Rahmen eines ‚pädagogischen Elterncafés‘, die Eltern der von uns geförderten Kinder über unsere Arbeit und unsere Ziele aufzuklären. Die Resonanz der Eltern war beeindruckend! Viele sagten uns ihre Unterstützung zu und versprachen, mit ihren Kindern die Lieder der CD häufig anzuhören und mitzusingen. Darüber hinaus erkundigten sich nahezu alle Eltern nach einer Möglichkeit, die Geschwister der beteiligten Kinder ebenfalls in Deutsch fördern zu lassen.

---

<sup>16</sup> am 09.10.2006 gelesen im Freiburger Amtsblatt vom 26.11.05 auf der Internetseite [http://www.freiburg.de/1/100/10002/stadtnachrichten.php?news\\_id=17995&rubrik\\_id=36](http://www.freiburg.de/1/100/10002/stadtnachrichten.php?news_id=17995&rubrik_id=36)

### 4.3.3 Die verwendeten Materialien

Alle Materialien für die methodische Umsetzung der von mir übernommenen Lieder und die Spiele der Einzelförderung wurden von mir nach Absprache mit Prof. Röber entworfen und hergestellt. Zunächst angeregt durch die Vorschläge aus dem Arbeitsheft wurden sie im Verlauf der Sprachförderung, aufgrund neu gewonnener Erkenntnisse und Erfahrungen, in Zusammenarbeit mit den Betreuerinnen weiterentwickelt, variiert und präzisiert. Beim Entwerfen der Wort- und Bildkarten, Spielpläne und Würfel achtete ich neben der Berücksichtigung inhaltlich-didaktischer Aspekte auch auf eine ansprechende und kindgerechte Gestaltung. Alle Papiermaterialien wurden laminiert und damit langlebiger gemacht. Dies erwies sich vor allem beim Singen in der Gruppe als vorteilhaft, da die Karten von den Kindern teilweise geworfen, geknickt und angeknabbert wurden.

Neben Wort- und Bildkarten stellten verschiedenfarbige DUPLO-Steine einen wichtigen Bestandteil der Fördermaterialien dar. Versehen mit Bildsymbolen, Buchstaben, Wörtern oder Phrasen, regten sie zum Experimentieren mit der Schrift an. Die Farben der Steine und graphisch hervorgehobene sprachliche Phänomene (z. B. Diphthonge) halfen den Kindern dabei, Wörter und Phrasen zu identifizieren. Diese konnten, auf DUPLO-Steinen fixiert, umgestellt, weggelassen oder hinzugefügt werden. Form des handelnden Umgangs mit Wörtern war bei allen Kindern sehr beliebt. Möglicherweise trug dessen Bezeichnung „Kindergarten-Lesen/ -Schreiben“ nicht unwesentlich zu dieser Beliebtheit bei. So brachte beispielsweise Dara mit den Worten: „Ich möchte lesen. (...) Ich kann auch lesen. (...) Aber wir sind erst sechs“ seinen Stolz über die neu gewonnenen Fähigkeiten zum Ausdruck (vgl. Transkription der Einzelförderung Dana/ Dara vom 10.03.2006).

Von Mitte Dezember 2005 bis Mitte Juli 2006 förderte ich 4 Kinder aus der „grünen Gruppe“ der Kita Violett in Deutsch. In dieser Gruppe wurden zum Zeitpunkt meiner Arbeit ca. 15 Kinder betreut. Die Sprachförderung wurde in Einzelarbeit oder paarweise einmal wöchentlich ca. eine Stunde lang durchgeführt. Sie fand in einem separaten Raum, also außerhalb der vertrauten Umgebung der Gruppe statt. Dies führte zunächst bei manchen Förderkindern zu Unsicherheit, so dass sie anfangs nur zögerlich bereit waren, an der Förderung teilzunehmen. Die einzelnen Sitzungen wurden per Videokamera und MP3-Player aufgezeichnet.

Sofern organisatorisch möglich, wurde das Lied, das die sprachlichen Phänomene der Einzelförderung thematisiert, vorab in der Gruppe mit allen Kindern gesungen und methodisch umgesetzt. Dies wurde ebenfalls per Videokamera dokumentiert. Durch das Singen und Interagieren mit der Gruppe konnte ich auch eine Vertrauensbasis zwischen den Kindern und mir aufbauen. Eine von mir befürchtete mögliche Stigmatisierung der Förderkinder trat nicht ein. Ihre Einzelförderung wurde sowohl von der Gruppe als auch den Betroffenen selbst eher als Privileg denn als „Nachhilfe-Unterricht“ betrachtet. Regelmäßig wurde ich vor Beginn der Sitzungen von anderen Kindern der Gruppe bedrängt, auch sie zur Förderung mitzunehmen.

Im Anschluss an die Förderarbeit im Kindergarten wurde das Film- und Tonmaterial der Einzelsitzungen protokolliert<sup>17</sup> und gemeinsam mit Prof. Röber ausgewertet. Entsprechend des Sitzungsverlaufs und der Lernfortschritte der Kinder ergaben sich daraus oft Änderungen bezüglich der angewendeten Materialien und der weiteren Vorgehensweise.

Trotz großer Bemühungen seitens der Gruppenleiterin war das Singen und Gestalten der Lieder in der Gruppe aufgrund terminlicher Schwierigkeiten des Öfteren leider nicht möglich. Darüber hinaus kam es im Verlauf des Projekts durch personelle Veränderungen zu einer Umstrukturierung der Gruppen, was mitunter zur Unruhe und Verunsicherung der Kinder führte und dadurch das gemeinsame Singen beeinträchtigte. Ebenso wurde die Kontinuität des Singens und der Einzelförderung immer wieder durch Krankheit der Kinder, Feiertage etc. unterbrochen. Dennoch bestätigen die dokumentierten Entwicklungen sprachlichen Bewusstseins der Kinder die vorangegangenen Erwartungen und lassen vermuten, dass eine intensivere Förderung zu noch besseren Ergebnissen geführt hätte.

## 5 DARSTELLUNG DER LIEDER UND SPIELE

Im Rahmen der Koordination des Projekts übernahm ich die Lieder „Paula kaut Kaugummi“ und der Rap „Jasmin und Jan“. Im Folgenden werden der musikalische

---

<sup>17</sup> Die Protokolle sind dem Anhang dieser Arbeit beigelegt.

Aufbau der Lieder und deren methodische Umsetzung in der Kita beschrieben und die Ergebnisse der Arbeit mit den Kindern interpretiert. Darüber hinaus werden die Spiele dargestellt, mit denen die entsprechenden sprachlichen Phänomene der Lieder im Rahmen der Einzelförderung aufgegriffen und vertieft wurden.

## 5.1 Sprachliche Phänomene und Aufbau des Liedes

### „Paula kaut Kaugummi“<sup>18</sup>

Das Lied „Paula kaut Kaugummi“ soll die sprachliche Bewusstheit der Kinder in Bezug auf

- die schließenden Diphthonge [au], [ai] und [ɔy]
- die Wortabgrenzungen
- die Konstruktion von Fragesätzen durch das Prädikat in Erststellung fördern.

Es gliedert sich in drei Strophen, welche formal identisch aufgebaut sind. Der Text setzt sich, über alle drei Strophen hinweg, aus Wörtern mit Diphthongen zusammen, wobei bei jeder Strophe ausschließlich der Diphthong [au], [ɔy] oder [ai] vorkommt. Insgesamt umfasst der komplette Liedtext nur zehn unterschiedliche Wörter. Diese lauten <Paula>, <kaut>, <Kaugummi>, <Kläuschen>, <säuft>, <Kräutertee>, <Heidi>, <reist>, <meilenweit> und <ja>. Ausgehend von dem ersten Aussagesatz mit Zweitstellung des Prädikats werden zunächst Subjekt und Objekt bzw. Adverbiale Bestimmung (<meilenweit>) ausgetauscht. Dadurch entsteht ein neuer Aussagesatz, bei dem das Prädikat ebenfalls die zweite Position im Satz einnimmt. So lautet beispielsweise der Beginn der ersten Strophe

---

<sup>18</sup> Das Lied ist dem Anhang dieser Arbeit beigelegt.

Paula kaut Kaugummi.  
(Subjekt (S)-Prädikat (P)-Objekt (O))

Kaugummi kaut Paula.  
(O-P-S)

Dieser Vorgang wird zweimal wiederholt, bevor durch eine weitere syntaktische Umstellung ein Fragesatz mit Prädikaterststellung konstruiert wird:

Kaut Paula Kaugummi? (P-S-O)

Mit der Beantwortung der Frage mündet der Text wieder in O-P-S-Position der Wörter:

Ja, Kaugummi kaut Paula. (O-P-S)

Der formale und musikalische Liedaufbau unterstützen die syntaktischen Umstellungen und heben sie dadurch hervor. So findet sich bei der S-P-O-Stellung der Sätze immer ein leicht variierendes, aufsteigendes, zweitaktiges Motiv in der Melodie, dem in einer Art „Call-and-Response-Verfahren“ eine ebenfalls leicht variierende, stufenweise absteigende Tonfolge entgegengesetzt ist.



Während des Fragesatzes setzt die Melodie aus. Der Text wird, mit entsprechender Intonation, als gesprochene Frage rezitiert. In der letzten Phrase (O-P-S-Satz) steigt die Melodie an, was dem Text besonderen Nachdruck verleiht:



Der synkopierte Rhythmus verleiht dem Lied ein „schwungvolles Moment“ und animiert während des Singens zu rhythmischen Körperbewegungen.

### 5.1.1 Das Singen und die methodische Umsetzung in der Gruppe

Das Singen und Musizieren war mit den Kindern der „grünen Gruppe“ der Kita Violett insgesamt sehr gut möglich und hat allen Beteiligten viel Freude bereitet<sup>19</sup>. Die Kinder saßen zum vereinbarten Zeitpunkt immer erwartungsfroh auf ihren Stühlen im Kreis und begrüßten mich oft mit „Jetzt kommt <Paula>!“, was nicht meinem Vornamen, sondern dem Titel des gesungenen Liedes entspricht. Das Lied wurde in sechs Einheiten über einen Zeitraum von sieben Wochen mit den Kindern behandelt.

Vor dem Singen wurde immer ein kurzes Warm-up durchgeführt, welches die Kinder körperlich und inhaltlich auf das Lied einstimmen sollte. Dabei wurden Lockerungs-, Atem- und leichte Stimmübungen in eine Phantasiegeschichte eingebaut, die in jeder Sitzung in einer abgeänderten Form von mir erzählt wurde. Die Übungen wurden im Gruppenraum der Kita ohne Requisiten durchgeführt. Einzelne Elemente dieses Warm-ups und deren Zweck werden in der folgenden Tabelle kurz dargestellt.

Beschreibung der Übung	Zweck
vom Stuhl aufstehen, Arme und Beine strecken, gähnen, seufzen	Lockerungsübung
in variierendem Tempo über eine Blumenwiese gehen (auf der Stelle)	Lockerungsübung
an duftenden Blumen schnuppern	Atemübung
Blütenstaub von der Kleidung abklopfen	Lockerungsübung
fliegenden Bienen mit dem Finger folgen	Lockerungs- und Koordinationsübung
das Summen der Bienen mit (stimmhaftem) [z] imitieren	Stimmübung
das Geräusch zur Erde fallender Regentropfen durch schnell aufeinanderfolgende ‚Blupp‘-Laute imitieren	Stimmübung
galoppieren wie <Kläuschen>, um nicht	Lockerungsübung

<sup>19</sup> Bilder wurden dem Anhang beigelegt.

nass zu werden	
im Trockenen Kräutertee schlürfen, ggf. vorher pusten	Atemübung
kräftig Kaugummi kauen, wie <Paula> und dabei in verschiedenen Stimmlagen sagen: Mmmh, jamjam, jomjom, jumjum usw.	Lockerungsübung, Stimmübung
aufpusten einer Kaugummi-Blase, deren Größerwerden mit beiden Händen angedeutet wird; am Ende platzt die Blase durch Händeklatschen	Atemübung, Koordinationsübung

Diese Form des Warm-ups bereitete den Kindern große Freude. Vor allem das Aufpusten und Platzenlassen der imaginären Kaugummiblase wurde auf Wunsch der Kinder in der Regel mehrfach wiederholt.

Im Verlauf der ersten fünf Einheiten folgte dem Warm-up ein einfaches melodisches und rhythmisches Pattern-Training nach Edwin Gordon<sup>20</sup>. Dabei wurde jeweils ein kurzes Melodie-Pattern vorgesungen, welches von den Kindern imitiert werden sollte. Auf diese Weise kann die differenzierte Hörwahrnehmung und das Treffen der Töne beim Singen trainiert werden. Schwierige Melodiepassagen werden dadurch isoliert geübt und prägen sich im Lauf der Zeit besser ein. Beim rhythmischen Pattern-Training wurde durch das Auftippen der Fersen auf den Boden ein durchgängiger Grundbeat produziert, über den wir mit ‚ba‘-Lauten unterschiedliche Rhythmen deklarierten. Dabei wurden die Rhythmen ebenfalls von mir vorgegeben und von den Kindern imitiert. Während des Vorsprechens (Rhythmus-Patterns) bzw. Vorsingens (Melodie-Patterns) deutete ich auf mich und gab anschließend den Kindern per Handzeichen und Atemimpuls das Signal für ihren Einsatz. Sie wirkten während dieser Übungen einerseits sehr konzentriert und versuchten mit großer Motivation, erst dann einzusetzen, wenn das entsprechende Zeichen

---

<sup>20</sup> Edwin Gordon, Musikpädagoge und Musikpädagogin, entwickelte die „Music Learning Theory“ „Nach dieser findet der musikimmanente Lernprozess im Optimalfall in Stufen statt, wobei jede Stufe jeweils als Voraussetzung für die nächste dient. Der Kern des Musikkernens soll hierbei auditive Auseinandersetzung sein“ (<http://www.gordon-gesellschaft.de/mlt.asp>).



von mir gegeben wurde. Andererseits fielen ihnen vor allem die rhythmischen Pattern-Übungen erwartungsgemäß sehr schwer, was mit der Zeit zu Unruhe und Unkonzentriertheit führte. Es kann angenommen werden, dass das Pattern-Training nach Gordon in dieser Form für Kinder im vorschulischen Alter zu komplex bzw. die Übungssequenzen zu kurz und zu unregelmäßig waren. Da keine wesentlichen Erfolge erkennbar waren und sich die Kinder im Verlauf des Pattern-Trainings schnell unruhig und unmotiviert verhielten, entschloss ich mich dazu, die Übungen in den folgenden Sitzungen nicht mehr durchzuführen.

Der Text des Liedes wurde den Kindern sukzessive durch rhythmisches Vor- und Nachsprechen der einzelnen Phrasen bzw. Sätze vermittelt. Dadurch wurde gleichzeitig deren Rhythmusgefühl in Bezug auf die Synkopierungen trainiert und gestärkt. Die Mehrzahl der Kinder sang das Lied anschließend rhythmisch korrekt, obwohl davon ausgegangen werden kann, dass für viele der synkopierte Rhythmus eine außergewöhnliche oder sogar neue Erfahrung darstellte.

Im Rahmen der Textvermittlung wurde der Inhalt der einzelnen Strophen anhand einer großen Abbildung von <Paula>, <Kläuschen> und <Heidi> in der Mitte des Stuhlkreises verdeutlicht. Um sicherzugehen, dass die Texte verstanden wurden, stellte ich Fragen zu den einzelnen Strophen, die von den älteren Kindern im Allgemeinen problemlos beantwortet wurden. Darüber hinaus wurden die schwierigen Wörter <meilenweit> und <Kräutertee> separat geklärt.

Die Melodie wurde, ähnlich wie der Text, durch Vor- und Nachsingen eingeführt. Innerhalb kurzer Zeit (1-2 Einheiten) waren die Kinder mit ihr vertraut und sangen mit meiner Unterstützung kräftig mit. Setzte ich mit dem Singen aus, kam jedoch immer Unsicherheit auf. Oft tendierten die Kinder dazu, die ersten beiden Phrasen des Liedes nur einmal zu wiederholen und nach der gesprochenen Frage mit den Worten „Ja, Paula kaut Kaugummi“ (statt „Kaugummi kaut Paula“) zu enden. Dies konnte mehrfach festgestellt werden, sowohl bei Kindern, die ‚solistisch‘ vor der Gruppe auftraten, als auch bei den Kindern, die im Rahmen der Einzelförderung von mir gebeten wurden, die Strophen des Liedes vorzusingen. Auch bei der zweiten und dritten Strophe wurde die syntaktische Umstellung der letzten Phrase beim alleinigen Singen meist verändert wiedergegeben.

Die Beurteilung der Singfähigkeit der Kinder bzw. die Entwicklung derselben über sechs durchgeführte Unterrichtseinheiten im Zeitraum von sieben Wochen gestaltet

sich problematisch, denn nur wenige Kinder waren bereit, vor der Gruppe bzw. der Kamera einzeln vorzusingen. Wenn sie sich dennoch traute, wirkten sie oft verschüchtert oder unkonzentriert. Ließ ich die Kinder als Gruppe, jedoch ohne meine Begleitung singen, konnte die Melodie des Liedes zumindest ansatzweise wiedergegeben werden. Allerdings hatte ich den Eindruck, dass mehrere, vor allem die Jungs, zu tief sangen bzw. zu einer Art „Sprechgesang“ tendierten.

Während des Singens galt es, die Aufmerksamkeit der Kinder auf das eigentliche Thema der Sprachförderung im Lied, die schließenden Diphthonge, zu lenken. Um dies zu erreichen, erhielt im Verlauf der ersten Sitzung jedes Kind eine Karte mit den Vokalbuchstaben <AU>, die zum Rhythmus des Liedes hin und her bewegt wurde. In den folgenden beiden Sitzungen wurden den Kindern nach dem Erlernen der zweiten und dritten Strophe auch die Karten mit <EU> und <EI> ausgehändigt. Durch abwechselndes Singen der Strophen und in die Höhe Halten der entsprechenden Diphthongbuchstaben verknüpften die meisten Kinder nach kurzer Zeit das Gehörte bzw. Gesungene mit den Buchstaben auf der Karte. So bereiteten zumindest den älteren Teilnehmern die Identifikation der Vokalbuchstaben und deren korrekte Zuordnung zu den entsprechenden Strophen des Liedes kaum Probleme. Verwechslungen bei der Identifikation der Diphthongbuchstaben kamen fast ausschließlich zwischen <EU> und <EI> vor.

Im Laufe der Zeit bezeichneten die Kinder <AU> als <Paula>-, <EU> als <Kläuschen>- und <EI> als <Heidi>-Karte. Dadurch liegt die Vermutung nahe, dass die geschriebenen Diphthonge <AU>, <EU> und <EI> von den Kindern als symbolische Repräsentation von <Paula>, <Kläuschen> und <Heidi> betrachtet wurden. Aus zeitlichen Gründen konnte diese Vermutung allerdings im Rahmen der Arbeit nicht mehr überprüft und gegebenenfalls auf die Problematik eingegangen werden.

Durch das Einstudieren einer einfachen Choreografie sollte den Kindern ermöglicht werden, die syntaktischen Umstellungen der einzelnen Strophen auch motorisch wahrzunehmen. Die dafür ausgewählte Choreografie setzte sich aus folgenden Elementen zusammen:

Die Kinder stehen im Kreis, die Diphthong-Karte der entsprechenden Strophe wird hochgehalten.
---

Liedtext	Choreographie
Paula kaut Kaugummi.	4 Schritte nach rechts (x2)
Kaugummi kaut Paula.	4 Schritte nach links (x2)
Kaut Paula Kaugummi?	Hände in die Hüfte, fragendes Gesicht
Ja, Kaugummi kaut Paula.	Drehen um die eigene Achse

Bereits nach kurzer Zeit musste ich erkennen, dass die motorischen Anforderungen durch den Tanz zu hoch waren. Die Richtungs- bzw. Bewegungswechsel, die bewusst zu Beginn jeder neuen Phrase die syntaktische Umstellung hervorheben sollten, bereiteten den jüngeren Kindern der Gruppe große Schwierigkeiten. Durch die mangelhafte Koordination der Kinder musste wieder zum ‚Tanzen auf der Stelle‘ übergegangen werden. Es stellte sich nach einigen Einheiten heraus, dass Bewegungen zur Kreismitte hin und zurück besser geeignet waren, da auf diese Weise zum Teil aufkommende Koordinationsprobleme jüngerer Kinder die Bewegungsabläufe der Älteren nicht maßgeblich beeinträchtigten.

Zum Abschluss jeder musikalischen Einheit wurde das Lied mit CD-Begleitung gesungen. Alle Kinder, gerade auch die Jüngeren, tanzten dabei spontan und mit offensichtlicher Freude mit. Allerdings fiel auf, dass die meisten aufgrund des hohen Tempos nur einzelne Sequenzen des Liedes mitsingen konnten. Der Text wurde dadurch zu einer Art „Zungenbrecher“ und die Diphthongbuchstaben mussten nahezu hektisch ausgesucht werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den Kindern das Lied „Paula kaut Kaugummi“, bis auf wenige Ausnahmen, sehr gut gefallen hat, was sich nicht zuletzt auch in der Freude ausdrückte, mit der ich jeden Freitag in der Gruppe empfangen wurde. Die dargestellte Art des methodischen Umgangs mit dem Lied halte ich persönlich für sehr geeignet, da sie jedes Kind der Gruppe in den „praktizierten Umgang mit Schrift“ (vgl. Lenel Kapitel 2) aktiv involviert. Meiner Meinung nach hat dies zur Förderung des kindlichen Sprachbewusstseins positiv beigetragen. („Eventuell wäre eine zusätzliche langsamere Version des Liedes von Vorteil“?).

### **5.1.2 Die Spiele der Sprachförderung**

Bei der Einzelförderung der Kinder wurden die Schwerpunkte der sprachanalytischen Spiele auf die Wahrnehmung der schließenden Diphthonge und die Identifikation von Wörtern als Elemente eines Satzes gelegt. Jeweils einem der beiden Schwerpunkte zugeteilt, werden die eingesetzten Spiele im Folgenden näher erläutert. Falls erforderlich, wurde an entsprechender Stelle angegeben, aus welchem Grund und in welcher Form Materialien und Spielregeln verändert, hinzugefügt oder weggelassen wurden.

## *Spiel- und Übungsbereich Diphthonge*

### **Eingangserhebung: Wörter nach Diphthongen ordnen**

#### *Ziel:*

- Es wird überprüft, ob die Kinder in der Lage sind, Wörter entsprechend der Diphthonge [au], [ɔʏ] und [ai] zu kategorisieren.

#### *Material:*

- 12 laminierte Karten mit Abbildungen, die folgende Wörter symbolisieren:

<Bauer>

<Kleider>

<Feuer>

<Baum>

<Kreise>

<Häuser>

<Bauch>

<Reiter>

<Leute>

<Taube>

<Beine>

<Eule>



#### *Vorgehensweise*

Um zu gewährleisten, dass die Kinder alle Wörter korrekt benennen können, geht dem eigentlichen Test ein Memoryspiel mit den oben aufgeführten Symbolkarten voraus. Dabei bezeichnen die Kinder bei jedem Aufdecken der Karten das dargestellte Bild.

Anschließend werden die Symbolkarten kategorisiert. Um herausfinden zu können, nach welchen Kriterien die Kinder die Wörter ordnen, werden sie zunächst in ihrer Vorgehensweise nicht beeinflusst. Zu einem späteren Zeitpunkt kann gegebenenfalls durch die Nennung einer Beispielkategorisierung Hilfestellung gegeben werden.

### *Kommentar*

Bei der Auswahl der Wörter wurde darauf geachtet, dass sich die Wörter nicht reimen und semantisch möglichst wenig Bezug aufeinander nehmen.

## Spiel 1: Diphthonge finden

### *Ziel:*

- Die Kinder können <AU>, <EU> und <EI> auditiv und optisch voneinander unterscheiden.

### *Material:*

- jeweils 4 laminierte Karten mit <AU>, <EU> und <EI>



### *Vorgehensweise*

Alle Karten werden aufgedeckt und vermischt auf dem Tisch verteilt. Nun werden die im Lied „Paula kaut Kaugummi“ vorkommenden Figuren <Paula>, <Heidi> und <Kläuschen> jeweils einzeln genannt. Die Reihenfolge der aufgezählten Namen sollte dabei jedoch nicht der Strophenfolge des Liedes entsprechen. Die Kinder sollen nun versuchen, den genannten Namen einer der drei Diphthongkategorien zuzuord-

nen und so schnell wie möglich alle entsprechenden Diphthongkarten einzusammeln. Alle korrekt identifizierten Diphthongkarten dürfen behalten werden.

### *Kommentar*

Da die Diphthonge [au], [ɔʏ] und [ai] für die Kinder abstrakte Lauteinheiten darstellen, ist es sinnvoll, sie zunächst anhand der im Lied genannten Namen einzuführen. Um jedoch zu verhindern, dass die Kinder <AU>, <EU> und <EI> entsprechend mit <Paula>, <Kläuschen> und <Heidi> gleichsetzen, wird das Spiel möglichst bald mit alternativen Wörtern gespielt. Dadurch können die Kinder erkennen, dass es sich bei den genannten Diphthongen um Wortelemente und nicht um die Wörter <Paula>, <Kläuschen> und <Heidi> handelt.

## **Spiel 2: Wörter Diphthongbuchstaben zuordnen**

### *Ziel:*

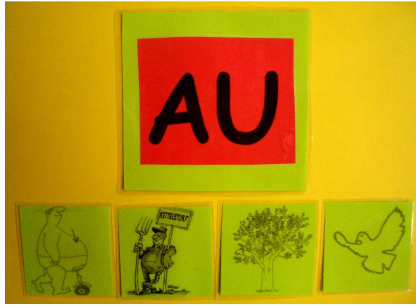
- Die Kinder können durch Bilder symbolisierte Wörter benennen und sie jeweils einem entsprechenden Diphthongbuchstaben zuordnen.

### *Material:*

- 3 laminierte Karten mit <AU>, <EU> oder <EI>
- 12 laminierte Karten mit Abbildungen, die folgende Wörter symbolisieren:

<Bauer>	<Kleider>	<Feuer>
<Baum>	<Kreise>	<Häuser>
<Bauch>	<Reiter>	<Leute>
<Taube>	<Beine>	<Eule>

Die Bilder werden im Verlauf der Sprachförderung ergänzt bzw. ausgetauscht. Sie können den Transkriptionen der einzelnen Sitzungen entnommen werden.



### *Vorgehensweise*

<AU>, <EU> und <EI> liegen aufgedeckt auf dem Tisch, die Bildkarten befinden sich verdeckt als Stapel daneben. Die Kinder ziehen nun jeweils eine Bildkarte, nennen das Wort und ordnen es den entsprechenden Diphthongbuchstaben zu<sup>21</sup>. Wurde die Aufgabe korrekt erfüllt, darf die entsprechende Bildkarte behalten werden. Gewonnen hat das Kind, welches am Ende die meisten Bildkarten besitzt. Anstelle der großen Diphthongkarten mit <AU>, <EU> und <EI> können auch viele kleine aufgedeckte Kärtchen mit den entsprechenden Diphthongbuchstaben in mehrfacher Ausführung vorliegen.

<b>Spiel 2      Variante A</b>
--------------------------------

### *Material*

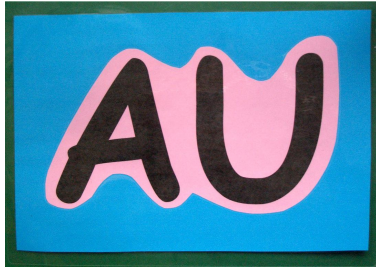
- vgl. Spiel 2

Vorgehensweise wie in Spiel 2, allerdings werden die Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI> nun auf großen, laminierten Tafeln dargestellt und auf drei Raumecken verteilt. Auf den Rückseiten der Tafeln befinden sich Bilder, die bestimmte Wörter symbolisieren. Sie sind entsprechend der repräsentierten Diphthonge auf die einzelnen Tafeln verteilt. Die gleichen Bildkarten liegen als Stapel verdeckt auf dem Tisch. Es gilt, jeweils eine Karte zu ziehen, das Wort zu nennen, zur entsprechenden Diphthongtafel zu laufen und zu kontrollieren, ob das Ergebnis korrekt ist.

---

<sup>21</sup> Trotz abweichender Schreibweise werden alle Wörter mit [ɔy] der Symbolisierung <EU> zugeordnet.





## Spiel 2 Variante B

### Material

- 12 laminierte Bildkarten
- 12 laminierte Kärtchen mit den entsprechenden Wörtern:

<TRAU BEN>

<MAU ER>

<MAUS>

<STEI NE>

<LEI SE>

<SEI LE>

<GEI GE>

<STEU ER>

<LEU FER>

<BEUME>



### Vorgehensweise

(Vgl. Spiel 2). Damit die Kinder die Richtigkeit ihres Ergebnisses überprüfen können, besteht die Möglichkeit, auf die Rückseite der Bildkarten das geschriebene Wort auf-

zukleben. Dabei ist es entscheidend, die Diphthongbuchstaben deutlich hervorzuheben.

<b>Spiel 2      Variante C</b>
--------------------------------

*Material*

- vgl. Spiel 2

*Vorgehensweise*

Auf dem Tisch liegt aufgedeckt eine Diphthongkarte, also entweder <AU>, <EU> oder <EI>. Davor werden drei Bildkarten nebeneinander angeordnet. Die abgebildeten Darstellungen symbolisieren Wörter mit jeweils unterschiedlichen Diphthongen. So liegen beispielsweise <Tauben>, <Leute> und <Beine> nebeneinander. Die Kinder versuchen nun, das Wort mit dem entsprechenden Diphthongbuchstaben herauszufinden. Wurde die korrekte Karte identifiziert, darf sie behalten werden.

<b>Spiel 2      Variante D</b>
--------------------------------

*Ziel:*

- Die Kinder können Wörter den Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI> zuordnen.

*Material:*

- 2 x 3 laminierte Karten mit <AU>, <EU> und <EI>
- Wortliste, welche Wörter mit den Diphthongen [au], [ɔʏ] und [ai] enthält (als Merkhilfe für den Spielleiter)

### *Vorgehensweise*

Die Kinder sitzen Rücken an Rücken auf Stühlen. Jedes Kind hält drei Karten in der Hand, die jeweils entweder mit <AU>, <EU> oder <EI> beschriftet sind. Nun werden Wörter mit [au], [ɔʏ] und [ai] genannt. Nachdem die Kinder das jeweilige Wort gehört haben, ordnen sie es einer der drei Diphthongkarten zu. Dies geschieht durch Zeigen der entsprechenden Karte. Wird die Aufgabe korrekt erfüllt, erhält das entsprechende Kind einen Punkt.

Um im Verlauf des Spiels den Schwierigkeitsgrad zu steigern, können nach der Nennung ausschließlich bekannter auch neue Wörter vorgegeben werden.

### *Kommentar*

Bei diesem Spiel muss den Kindern deutlich gemacht werden, dass es nicht um Schnelligkeit geht, sondern um eine korrekte Zuordnung der Wörter. Des Weiteren muss der Spielleiter auf jeden Lösungsversuch unverzüglich reagieren. Andernfalls empfinden die Kinder ihre dargestellte Zuordnung als fehlerhaft und versuchen, oft hektisch, durch das Aufzeigen der übrigen Karten, den Punkt zu erzielen.

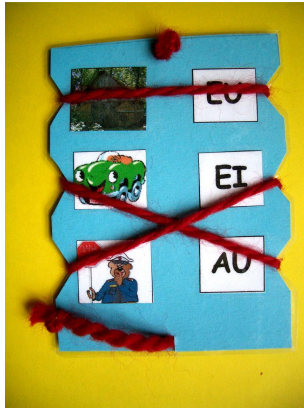
<b>Spiel 2      Variante E</b>
--------------------------------

### *Ziel:*

- Die Kinder können durch Bilder symbolisierte Wörter benennen und sie jeweils dem entsprechenden Diphthongbuchstaben zuordnen (und umgekehrt)
- Die Kinder können Wörter, die denselben Diphthong aufweisen, einander zuordnen.

### *Material:*

- 1 große, rechteckige Karte mit 2 x 3 Einkerbungen an gegenüberliegenden Seiten
- ca. 20 cm lange Schnur



### *Vorgehensweise*

Dieses Spiel wurde dem bekannten Lernspielzeug „Bandolino“ nachempfunden. Den Kindern liegt eine Spielkarte vor, auf der links von oben nach unten <Paula>, <Heidi> und <Kläuschen> abgebildet sind. Den Bildern gegenüber sind, ebenfalls von oben nach unten, die Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI> dargestellt. An der Außenseite der Spielkarte befinden sich neben den Bildern und Diphthongbuchstaben die Einkerbungen. Mit einer Schnur, die oben an der Spielkarte befestigt ist, wird nun der Reihe nach jedes Bild mit dem entsprechenden Diphthongbuchstaben verbunden, also z. B: <Paula> mit <AU> usw. Werden die Bilder den Diphthongbuchstaben korrekt zugeordnet, verläuft die Schnur auf der Rückseite der Karte entsprechend einer bereits vorab gezeichneten Lösungslinie. Dadurch haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Zuordnung unmittelbar zu überprüfen.

Anstelle der Diphthongbuchstaben können auf der Spielkarte alternativ auch drei weitere Bildsymbole untereinander angeordnet werden. So stehen z. B. den Bildern von <Scheune>, <Mauer> und <Seile> die Darstellungen für <Steine>, <Auto> und <Freunde> gegenüber. Nun gilt es, Wörter, die denselben Diphthong aufweisen, einander zuzuordnen.

### Spiel 3: Gezinktes Memory

#### *Ziel:*

- Die Kinder können die Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI> identifizieren.
- Die Kinder ordnen gleiche Diphthonge einander zu.

#### *Material:*

- 2 x 10 laminierte Karten mit Abbildungen, die folgende Wörter symbolisieren:

<Trauben>

<Steine>

<Steuer>

<Mauer>

<leise>

<Läufer>

<Maus>

<Seile>

<Bäume>

<Geige>

Auf der Kartenrückseite sind jeweils die Diphthongbuchstaben der einzelnen Wörter notiert.

#### *Vorgehensweise*

Alle Karten liegen mit der Rückseite nach oben auf dem Tisch, so dass die Diphthongbuchstaben sichtbar sind. Nun versuchen die Kinder, so viele Wortpaare wie möglich aufzudecken. Die Diphthongbuchstaben erleichtern den Kindern dabei die Suche nach der entsprechenden zweiten Bildkarte. Wird ein Kartenpaar aufgedeckt, darf es behalten und anschließend erneut eine Bildkarte aufgedeckt werden.

#### *Kommentar*

Die aufgeführten Ziele wurden von Dana und Dara erreicht - bei 13 von 20 Spielaktionen wählten die Kinder bewusst Karten mit identischen Diphthongbuchstaben aus. Darüber hinaus wurde beobachtet, ob die Kinder möglicherweise erst nach der Benennung eines aufgedeckten Worts gezielt nach den darin enthaltenen Diphthong-

buchstaben auf der Rückseite der zweiten Karte suchen. Diese Kombination aus auditiver und visueller Diphthongzuordnung schien jedoch für die Kinder kein Kriterium für die Auswahl der jeweils zweiten Bildkarte darzustellen.

<b>Spiel 3</b>	<b>Variante A</b>
----------------	-------------------

*Material:*

- 2 x 10 laminierte Karten mit Abbildungen, die folgende Wörter symbolisieren:

<Trauben>

<Steine>

<Steuer>

<Mauer>

<leise>

<Läufer>

<Maus>

<Seile>

<Bäume>

<Geige>

Auf einer Kartenrückseite jedes Kartenpaares ist jeweils das entsprechende Wort in folgender Weise geschrieben:

<TRAU BEN>

<STEI NE>

<STEU ER>

<MAU ER>

<LEI SE>

<LEU FER>

<MAUS>

<SEI LE>

<BEU ME>

<GEI GE>

Die Rückseite der jeweils zweiten Karte bleibt frei.



### *Vorgehensweise*

Alle Karten liegen mit der Rückseite nach oben auf dem Tisch, so dass die Bezeichnungen der Wörter bei der Hälfte der Karten dargestellt sind. Durch die spezielle Schreibweise werden Silben, deren Betonung und die Diphthongbuchstaben hervorgehoben. Nun versuchen die Kinder, so viele Wortpaare wie möglich aufzudecken. Werden die unbeschrifteten Karten jeweils zuerst aufgedeckt, können die beschrifteten Karten den Kindern dabei die Suche nach der entsprechenden zweiten Bildkarte erleichtern. Dadurch soll auch überprüft werden, ob die Kinder beim Aussprechen der aufgedeckten Wörter diese bereits einer Diphthongbuchstabengruppe zuordnen können. Wird ein Kartenpaar aufgedeckt, darf es behalten und anschließend erneut eine Bildkarte aufgedeckt werden.

### **Spiel 4: Diphthong-Memory**

#### *Ziel:*

- Die Kinder können die Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI> Wörtern mit [au], [ɔʏ] und [ai] zuordnen.

#### *Material:*

- 10 laminierte Karten mit Abbildungen, die folgende Wörter symbolisieren:

<Trauben>

<Steine>

<Steuer>

<Mauer>

<leise>

<Läufer>

<Maus>

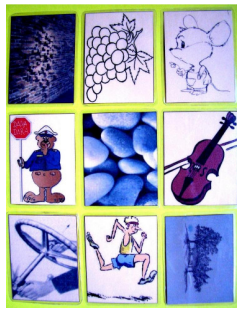
<Seile>

<Bäume>

<Geige>

- 3 laminierte Karten mit der Aufschrift <AU>
- 4 laminierte Karten mit der Aufschrift <EI>
- 3 laminierte Karten mit der Aufschrift <EU>

Die Rückseite dieser Karten unterscheidet sich farblich von der Rückseite der Bildkarten.



### *Vorgehensweise*

Alle Karten liegen mit der Rückseite nach oben auf dem Tisch. Nun wird zunächst eine Diphthongkarte gezogen und der Diphthongbuchstabe benannt. Dann versuchen die Kinder ein Bild aufzudecken, dessen Wort den entsprechenden Diphthong aufweist. Wurde die Aufgabe korrekt erfüllt, darf das entsprechende Kartenpaar behalten und erneut eine Diphthongkarte aufgedeckt werden.

<b>Spiel 4      Variante A</b>
--------------------------------

### *Material*

- 10 laminierte Karten mit Abbildungen von <Paula>, <Kläuschen> und <Heidi>
- laminierte Karten mit der Aufschrift <AU>, <EU> und <EI> (vgl. Spiel 4)

### *Vorgehensweise*

(Vgl. Spiel 4). Anstelle der unter Spiel 4/ Material aufgeführten Wörter können auch ausschließlich Bildkarten mit den im Lied „Paula kaut Kaugummi“ auftretenden Figuren verwendet werden. Dabei existieren von den beiden Mädchen und dem Pferd jeweils mehrere Bildkarten. Durch die Beschränkung der zu benennenden Kartenmotive auf die Figuren eignet sich diese Spielvariante besonders zur Einführung der Namen <Paula>, <Heidi> und <Kläuschen> und der Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI>.



## *Spiel- und Übungsbereich Wortabgrenzungen*

<b>Eingangserhebung: Syntaktische Umstellprobe</b>
--

### *Ziel:*

- Durch die Umstellung von Wörtern innerhalb eines Dreiwortsatzes soll getestet werden, ob die Kinder Wörter abgrenzen können.

### *Material:*

- 3 DUPLO-Steine in den Farben rot, blau und gelb
- 1 rotes, laminiertes Kärtchen mit der Aufschrift <Papa>
- 1 blaues, laminiertes Kärtchen mit der Aufschrift <fährt>
- 1 grünes, laminiertes Kärtchen mit der Aufschrift <Auto>

### *Vorgehensweise*

Die beschrifteten Kärtchen werden entsprechend ihrer Farben auf dem jeweiligen DUPLO-Stein fixiert. Alle Worte werden zunächst einzeln benannt und anschließend zu dem Satz <Papa> <fährt> <Auto> zusammengefügt. Im Folgenden wird die Reihenfolge der Wörter verändert, so dass ein weiterer Aussage- bzw. Fragesatz entsteht: <Auto> <fährt> <Papa>, <Fährt> <Papa> <Auto>. Nach jeder Veränderung werden die Kinder aufgefordert, den neu entstandenen Satz „vorzulesen“. Möglich ist auch, den Kindern eine bestimmte Wortkombination vorzugeben, die anschließend durch das entsprechende Anordnen der DUPLO-Steine „geschrieben“, also visualisiert werden sollen.

## Spiel 5: „Schreiben“ mit DUPLO-Steinen

### Ziel:

- Die Kinder lernen Wörter als Elemente eines Satzes kennen.
- Die Kinder können anhand der Diphthongbuchstaben und der Kärtchenfarbe jedes Wort des Liedes „Paula kaut Kaugummi“ identifizieren.
- Sie können die mit Wörtern versehenen DUPLO-Steine in verschiedenen Kombinationen anordnen, so dass unterschiedliche Sätze entstehen.
- Die Kinder können die Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI> identifizieren.

### Material:

- 3 rote DUPLO-Steine
- 3 blaue DUPLO-Steine
- 3 grüne DUPLO-Steine
- 3 rote, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <PAU LA>, <HEI DI> oder <KLEUS CHEN>
- 3 blaue, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <KAUT>, <REIST> oder <SEUFT>
- 3 grüne, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <KAU GUMMI>, <MEI LEN WEIT> oder <KREU TER TEE>



### *Vorgehensweise*

Die beschrifteten Kärtchen werden auf einem DUPLO-Stein der gleichen Farbe fixiert. Nun kann das Lied Satz für Satz und Strophe für Strophe mit den beschrifteten DUPLO-Steinen gelegt werden.

### *Kommentar*

Durch die spezielle Schriftart der Wörter auf den Kärtchen werden die Silben, deren Betonung und die Diphthongbuchstaben hervorgehoben. Dadurch können die Kinder erkennen, dass es sich bei den genannten Diphthongen um Wortelemente handelt.

<b>Spiel 5      Variante A</b>
--------------------------------

### *Material*

- 1 roter DUPLO-Stein
- 1 blauer DUPLO-Stein
- 1 grüner DUPLO-Stein
- Beschriftete Kärtchen in den entsprechenden Farben

Anstelle der Wörter können die Kärtchen auf den DUPLO-Steinen auch ausschließlich mit den Diphthongbuchstaben beschriftet werden. Ein rotes Kärtchen mit <AU> würde dann beispielsweise <Paula >, ein blaues Kärtchen mit <EU> hingegen <säuft> symbolisieren.



## *Kommentar*

Um die Kinder nicht mit der Vielzahl unbekannter Buchstaben zu überfordern, hatte ich die Förderarbeit zunächst mit dieser Variante begonnen. Dana und Dara schienen jedoch durch die Tatsache irritiert, dass unterschiedliche Wörter ausschließlich mit denselben Buchstaben symbolisiert wurden. So stand beispielsweise <AU> für <Paula>, <kaut> und <Kaugummi>. Aus diesem Grund entschloss ich mich zu der in Spiel 5 dargestellten Schreibweise der Wörter. Dadurch konnten einerseits die Unterschiede zwischen den Wörtern sichtbar gemacht werden. Gleichzeitig verdeutlichte die Markierung der Diphthongbuchstaben einen der Schwerpunkte der Förderarbeit.

## Spiel 5      Variante B

### *Material*

- DUPLO-Steine (vgl. Spiel 1)
- 3 rote, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <PAU LA>
- 3 blaue, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <KAUT>
- 3 grüne, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <KAU GUMMI>



### *Vorgehensweise*

(Vgl. Spiel 1). Möglich ist auch die Darstellung einzelner Strophen. Dazu werden das entsprechende Subjekt, Prädikat und Objekt in dreifacher Ausfertigung benötigt. Damit können alle drei möglichen Satzstellungen der jeweiligen Strophe gelegt werden.

<Subjekt> <Prädikat> <Objekt>.

<Objekt> <Prädikat> <Subjekt>.

<Prädikat> <Subjekt> <Objekt>?

So wird optisch verdeutlicht, dass sich das lautliche Kontinuum in Wörter gliedern lässt, die innerhalb des Satzes umstellbar sind. Des Weiteren wird sichtbar, dass das Prädikat in Erststellung, also der blaue Stein auf erster Satzposition, eine Frage einleitet.

### *Kommentar*

Im Verlauf der Sprachförderung mithilfe der DUPLO-Steine hat sich herausgestellt, dass die mit dieser Variante beschriebene Methode die effizienteste war. Den Kindern fiel das Umstellen der Sätze stets leichter, wenn sie die Möglichkeit hatten, auf den Ausgangssatz in der klassischen Subjekt-Prädikat-Objekt-Stellung zurückzugreifen.

<b>Spiel 5      Variante C (Übung)</b>
--

### *Material:*

- 3 rote, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift  
<PAU LA>, <HEI DI> oder <KLEUS CHEN>
- 3 blaue, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift  
<KAUT>, <REIST> oder <SEUFT>
- 3 grüne, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift  
<KAU GUMMI>, <MEI LEN WEIT> oder <KREU TER TEE>

### *Vorgehensweise*

Auf dem Tisch liegen jeweils ein rotes, ein blaues und ein grünes Kärtchen nebeneinander. Darauf geschrieben stehen vermischt die Wörter der drei Strophen des Liedes „Paula kaut Kaugummi“:

<HEI DI> <SEUFT> <MEI LEN WEIT>

<PAU LA> <REIST> <KAU GUMMI>

<KLEUS CHEN> <KAUT> <KREU TER TEE>

Die Kinder versuchen nun, anhand der Diphthongbuchstaben und der Kärtchenfarbe bestimmte genannte Wörter zu identifizieren. Der Schwierigkeitsgrad kann gesteigert werden, indem jedes Kärtchen in mehrfacher Ausführung vorliegt.

### 5.1.2.1 Bereichsübergreifende Spiele

<b>Spiel 6: Würfelspiel „Diphthonge und Wortgrenzen“</b>
--

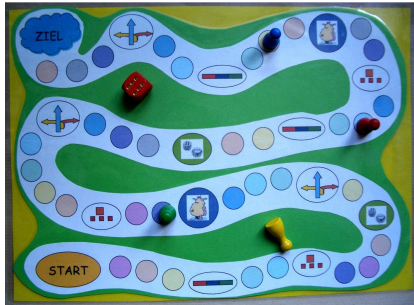
*Ziel:*

- Die Kinder sollen durch das Erfüllen verschiedener Aufgaben das bisher Gelernte wiederholen und anwenden.
- Vgl. Spiel 5 und Spiel 2

*Material*

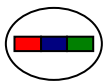
- laminiertes Spielfeld mit verschiedenen Aktionsfeldern
- 3 rote DUPLO-Steine
- 3 blaue DUPLO-Steine
- 3 grüne DUPLO-Steine
- 3 rote, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <PAU LA>, <HEI DI> oder <KLEUS CHEN>
- 3 blaue, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <KAUT>, <REIST> oder <SEUFT>
- 3 grüne, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <KAU GUMMI>, <MEI LEN WEIT> oder <KREU TER TEE>
- Magnetband
- 3 laminierte Karten mit <AU>, <EU> oder <EI>

- 12 laminierte Karten mit Abbildungen (Bildkarten), die Wörter symbolisieren
- 3 laminierte, große Tafeln mit <AU>, <EU> und <EI>
- Spielfiguren
- Würfel



### *Vorgehensweise*

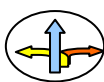
Durch Würfeln bewegen sich die Spieler auf einem Spielfeld vorwärts. Wird eines der Aufgabenfelder erreicht, gilt es, die entsprechende Aufgabe zu lösen:



Die Kinder dürfen mit den DUPLO-Steinen einen beliebigen Satz legen,  
der anschließend vorgelesen werden muss.



<AU>, <EU> und <EI> liegen aufgedeckt auf dem Tisch, die Bildkarten befinden sich verdeckt als Stapel daneben. Die Kinder ziehen nun jeweils eine Bildkarte, benennen das symbolisierte Wort und ordnen es dem entsprechenden Diphthongbuchstaben zu.



Vom Stapel wird eine verdeckte Bildkarte gezogen. Das darauf abgebildete Wort muss benannt und einer Tafel mit <AU>, <EU> oder <EI> zugeordnet werden, die sich in drei verschiedenen Ecken des Raumes befinden.

Werden die entsprechenden Aufgaben korrekt erfüllt, darf erneut gewürfelt werden.

Gelangen die Spieler mit ihren Figuren auf  , so müssen sie eine Runde aussetzen.

Beim Erreichen des  darf erneut gewürfelt werden.

Gewonnen hat, wer als Erster das Ziel erreicht.

## Spiel 7: Fische angeln

*Ziel:*

- Die Kinder sollen durch das Erfüllen verschiedener Aufgaben das bisher Gelernte wiederholen und anwenden.
- Vgl. Spiel 5 und Spiel 2

*Material:*

- 12 laminierte Karten in Form von Fischen mit jeweils verschiedenen Aufgabensymbolen
- 12 Büroklammern, einzeln an jedem Fisch angebracht
- 1 Spielzeug-Angel, Schnur mit einem Magnet
- 1 dekorierte Schachtel als „Aquarium“, nach oben hin offen
- 3 rote DUPLO-Steine
- 3 blaue DUPLO-Steine
- 3 grüne DUPLO-Steine
- 3 rote laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <PAA LA>, <HEI DI> oder <KLEES CHEN>
- 3 blaue, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <KAAT>, <REEIST> oder <SEUFT>
- 3 grüne, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <KAA GUMMI>, <MEI LEN WEIT> oder <KREU TER TEE>

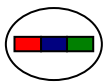


- 3 laminierte Karten mit <AU>, <EU> oder <EI>
- 12 laminierte Karten mit Abbildungen (Bildkarten), die Wörter symbolisieren
- 3 laminierte große Tafeln mit <AU>, <EU> und <EI>



### *Vorgehensweise*

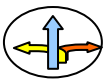
Die Kinder angeln abwechselnd jeweils einen Fisch aus der Schachtel. Auf jedem Fisch ist eines von drei Symbolen abgebildet, welches jeweils eine bestimmte Aufgabenstellung symbolisiert:



Die Kinder dürfen mit den DUPLO-Steinen einen beliebigen Satz legen, der anschließend vorgelesen werden muss.



<AU>, <EU> und <EI> liegen aufgedeckt auf dem Tisch, die Bildkarten befinden sich verdeckt als Stapel daneben. Die Kinder ziehen nun jeweils eine Bildkarte, benennen das symbolisierte Wort und ordnen es dem entsprechenden Diphthongbuchstaben zu.



Vom Stapel wird eine verdeckte Bildkarte gezogen. Das darauf abgebildete Wort muss benannt und einer Tafel mit <AU>, <EU> oder

<EI> zugeordnet werden. Die Tafeln sind in drei verschiedenen Ecken des Raumes verteilt.

Wird die Aufgabe korrekt gelöst, darf der Fisch behalten werden.

## 5.2 Sprachliche Phänomene und Aufbau des Raps

### „Jasmin und Jan“<sup>22</sup>

Mithilfe dieses Raps erhalten Kinder die Möglichkeit,

- die Personalpronomina im Akkusativ <für ihn>, <für sie>,
- die Possessivpronomina <mein>, <dein>, <ihr>, <sein> und
- den Gebrauch des unbestimmten Artikels zur Einleitung eines Satzes

als Elemente mit besonderer sprachlicher Funktion im Deutschen kennen zu lernen.

Der Rap besteht aus zwei Strophen mit jeweils 8 Takten. Der Text der ersten beiden Takte erzählt einen Ausschnitt aus einer kleinen Einkaufsgeschichte und wird, mit Ausnahme der vierten Strophe, jeweils wiederholt. In den folgenden vier Takten werden die gekauften Gegenstände abwechselnd den Personen <Jasmin> und <Jan> zugeordnet. Bei den bezeichneten Gegenständen und Tieren handelt es sich um die Reimwörter <Buch> und <Tuch>, <Pferd> und <Herd>, <Haus> und <Maus>, <Kamm> und <Schwamm>. Die Zuordnung erfolgt in der ersten Strophe durch Pronomina im Akkusativ (z. B. <für ihn> ein Buch - <für sie> ein Tuch) und in den Strophen zwei und vier durch Possessivpronomen (z. B. <mein> Buch - <dein> Tuch). Pro Takt wird dabei <Jasmin> und <Jan> jeweils ein Gegenstand zugeordnet. Die dritte Strophe weist diese Zuordnungen nicht auf. Sie ist kürzer als die restlichen Strophen und endet bereits nach vier Takten. In der vierten Strophe wiederum werden die Zuordnungen mit vertauschten Possessivpronomen wiederholt. So wird beispielsweise <dein> Buch – <mein> Tuch zu <mein> Buch – <dein> Tuch.

### 5.2.1 Das Singen und die methodische Umsetzung in der Gruppe

Innerhalb eines Zeitraums von 20 Wochen (10.03.2006 bis 28.07.2006) war es aus organisatorischen Gründen leider nur sechs Mal möglich, den Rap mit der „grünen Gruppe“ zu rappen, zu tanzen und methodisch umzusetzen. Zu Beginn der ersten

---

<sup>22</sup> Der Rap ist dem Anhang dieser Arbeit beigelegt.

Einheit wurde zunächst das Wort ‚Rap‘ erklärt und die Art dieser Musik erläutert. Da keines der Kinder das Wort ‚Rap‘ definieren konnte, erklärte ich, dass es sich dabei um eine Art „gesprochenes Lied“ handle. Weiter wies ich darauf hin, dass es für ‚echte Rapper‘ unerlässlich sei, sich ‚cool und lässig‘ zur Musik zu bewegen. Anschließend wurde zunächst das Playback der CD eingespielt, um zu beobachten, wie die Kinder spontan auf die Musik reagieren. Diese zeigten, bis auf zwei Ausnahmen, große Begeisterung. Vor allem die Jungs bewegten sich nicht nur rhythmisch korrekt, sondern auch wie ‚echte Rapper‘ – cool und lässig. Spontane Tanzsequenzen dieser Art wurden in allen folgenden Sitzungen immer wieder eingeschoben, da sie besonders den aufgeschlosseneren Kindern großen Spaß machten.

Zur Einführung des Liedtextes wurde der Rap im Anschluss an das Tanzen gemeinsam mit den Kindern angehört. Diese folgten dem Rap konzentriert und konnten beim anschließenden Sammeln der Höreindrücke viele verstandene Wörter und Phrasen wiedergeben. Bei der Nennung von <Jasmin> und <Jan> seitens der Kinder legte ich jeweils ein gezeichnetes Bild der beiden Personen und zwei offene Taschen in die Kreismitte. Anschließend nannten die Kinder die im Lied aufgeführten Gegenstände und Tiere, an die sie sich noch erinnern konnten. Wurde eine korrekte Bezeichnung genannt, zeigte ich den Kindern eine Karte, auf der das entsprechende Bild zu sehen war, und steckte sie anschließend in eine der beiden Taschen. Währenddessen zitierte ich die entsprechende Textpassage, z. B. ‚für ihn ein Buch, für sie ein Tuch‘. Leider ermöglicht das vorhandene Filmmaterial keine Darstellung der von den Kindern im Rahmen dieser Phase memorierten und wiedergegebenen Wörter.

Im Anschluss an diese erste Übung wurde die erste Strophe des Raps durch Vor- und Nachsprechen eingeübt. Durch die Wiederholung der ersten beiden Takte konnten die Kinder bereits nach kurzer Zeit den ersten Teil der Strophe wiedergeben. Die Zuordnung der Gegenstände durch die Personalpronomen im Akkusativ wurde mithilfe der Bilder erleichtert. Die Kinder hatten das Muster <für ihn> - <für sie> schnell erfasst und konnten mithilfe der Bilder die entsprechenden Wörter der Gegenstände und Tiere einfügen. Dies wurde zusätzlich durch die Tatsache unterstützt, dass es sich bei den Bezeichnungen um Reimwörter handelt.

In der darauf folgenden Einheit, die leider erst sieben Wochen später stattfinden konnte, wurde die erste Strophe mit den Kindern szenisch gestaltet. Dabei spielten jeweils zwei Kinder die Rollen von <Jasmin> und <Jan>, wobei eine Schirm- und ei-

ne Baseballmütze als „Kostümierung“ dienten. Die Bilder der im Lied aufgeführten Gegenstände und Tiere wurden an verschiedene Kinder im Sitzkreis verteilt. Während die ganze Gruppe rappte, wurde die Szene wie folgt spielerisch gestaltet:

Liedtext	Szenische Gestaltung
Jasmin und Jan, da kommen beide an, sie kaufen ein, packen alles in die Tasche rein.	Zwei Kinder gehen als <Jasmin> und <Jan>, jeweils mit einer Tasche in der Hand, im Kreis herum.
Für ihn ein Buch - für sie ein Tuch. Für ihn ein Pferd - für sie ein Herd. Für ihn ein Haus - für sie eine Maus. Für ihn ein Kamm - für sie einen Schwamm.	<Jasmin> sucht das Kind, das das Bild vom <Buch> in der Hand hält und lässt es sich in die Tasche stecken usw.

Diese spielerische Gestaltung des Raps kam bei den Kindern sehr gut an. Mehrfach wurde die erste Strophe auf diese Art mit wechselnder „Rollenbesetzung“ nachgespielt.

Die zweite Strophe wurde im Verlauf der folgenden Einheit über die szenische Umsetzung eingeführt. Nachdem die Taschen am Ende der ersten Strophe gefüllt waren, wurden die Rollen getauscht. Ich rezitierte den Text der zweiten Strophe und deutete <Jasmin> und <Jan> durch Gesten an, die entsprechenden Bilder der im Text genannten Gegenstände und Tiere jeweils nach und nach wieder an die Kinder im Sitzkreis zu verteilen. Anschließend folgte erneut ein Rollentausch und die Wiederholung der ersten Strophe usw. Nach einigen Durchgängen waren die Kinder in der Lage, die ersten vier Takte der zweiten Strophe nahezu ohne meine Hilfe aufzusagen. Die Wiedergabe der Wortaufzählungen mit entsprechenden Possessivpronomen der letzten vier Takte unterstützte ich durch Gesten, was von den Kindern auf Anhieb imitiert wurde. So deutete ich beispielsweise bei dem Wort <sein> auf <Jan> und symbolisierte bei der Bezeichnung <Haus> mit geöffneten, sich an den Fingern berührenden Händen das Dach eines Hauses.

Die Vermittlung der dritten Strophe erfolgte im Verlauf der vierten Einheit durch Vor- und Nachsprechen der Texte. An diesem Tag wurde der Rap zudem durch unterschiedliche Arten von Shakern (Eggshaker, Maracas, Caxixi, Mini-Shaker) rhythmisch unterstützt. Jedes Kind erhielt ein Instrument und Gelegenheit, dieses kurz zu

explorieren. Der dadurch ansteigende Geräuschpegel konnte, entgegen meiner Erwartungen, innerhalb kurzer Zeit durch einige entsprechende Aufforderungen und Gesten deutlich gesenkt werden. Nach einer kurzen Phase des Wartens trat im Raum sogar völlige Stille ein, so dass ich einige erläuternde Worte bezüglich der Shaker an die Kinder richten konnte. Diesen Sachverhalt empfinde ich als bemerkenswert insofern, als für eine Gruppe von 15 Kindern zwischen zwei und sechs Jahren ein solches Maß an Konzentrationsfähigkeit und Disziplin nicht selbstverständlich ist.

Während ich im Folgenden mit dem Shaker den Text der ersten Strophe durch einen einfachen 4/4-Rhythmus begleite (z. B. Jasmin und Jan, da kommen beide an,...), setzten die Kinder nach und nach mit ihren Instrumenten ein. Im Rahmen der Analyse der Aufzeichnung können in diesem Zusammenhang vereinzelt Kinder beobachtet werden, die den vorgegebenen Rhythmus nicht imitieren, sondern den Text mit den Shakern entsprechend der gesprochenen Silben begleiten (z. B. Jasmin und Jan usw.). Dies könnte als Bestätigung für die Wahrnehmung gesprochener Sprache in Form von Silben betrachtet werden.

Die vierte Strophe konnte aufgrund der unvorhersehbaren zeitlichen Beschränkungen leider nicht mehr thematisiert werden. Zudem konnte ich nach der Vermittlung der ersten drei Strophen mehrere Wochen nicht mit der Gruppe musizieren und hielt daher eine Wiederholung des Gelernten für wichtiger als das Erlernen einer weiteren Strophe.

Darüber hinaus wurde das Musizieren und Lernen der Kinder während der letzten beiden Einheiten durch Vertreter eines regionalen TV- und Radiosenders aufgezeichnet. Es erschien mir daher angebracht, den Kindern die Möglichkeit zu geben, das Gelernte zu demonstrieren.

Der Rap „Jasmin und Jan“ war meiner Meinung nach für alle Kinder der „grünen Gruppe“ sehr gewinnbringend. Vor allem die aufgeschlosseneren Kinder genossen es, sich zur Musik „cool“ und „lässig“ zu bewegen. Aber auch auffallend schüchterne Mädchen, wie beispielsweise Selina, wollten als <Jasmin> im Mittelpunkt der Gruppe stehen. Nur wenige verhielten sich passiv und beschränkten sich auf die Beobachtung des Geschehens. Durch das Verteilen der Bildkarten konnte neben den besetzten Rollen <Jasmin> und <Jan> der Großteil der Gruppe aktiv in das Geschehen in-

tegriert werden. Dabei ergaben sich durch die Kürze der Szenen bzw. Strophen häufige Wechsel, so dass alle Kinder zum Zuge kommen konnten.

In Bezug auf die methodische Umsetzung durch das Rollenspiel und die Bildkarten lässt sich konstatieren, dass alle Kinder mit großem Eifer mitwirkten. Es erscheint mir aber kaum möglich zu beurteilen, ob und inwieweit die einzelnen Kinder der Gruppe beim Gebrauch der behandelten Pronomen Fortschritte gemacht haben. Es lässt sich lediglich festhalten, dass ihnen der Rap die Gelegenheit bot, durch die szenische Gestaltung die Funktion der Pronomen <ihn>, <sie>, <sein> und <ihr> zu erfahren.

## 5.2.2 Die Spiele der Sprachförderung

### *Spiel- und Übungsbereich Pronomen*

<b>Spiel 8: Possessivpronomen bilden</b>
--

*Ziel:*

- Die Kinder können mithilfe der Possessivpronomen <ihr>, <sein>, <mein> und <dein> ein Besitzverhältnis ausdrücken.

*Material:*

- jeweils eine laminierte Abbildung der Figuren <Jasmin> und <Jan> aus dem gleichnamigen Lied
- laminierte Karten mit Abbildungen, die folgende Wörter symbolisieren:

|

- <Baum>
- <Stuhl>
- <Tisch>

mask. Substantive,  
Singular

- <Gabel>
- <Brille>
- <Schnecke>

fem. Subst,  
Singular

- <Fahrrad>
- <Eis>
- <Krokodil>

neutr. Substantive,  
Singular

- <Bonbons>
- <Mützen>
- <Schuhe>

Substantive im Plural

Die Bilder werden im Verlauf der Sprachförderung ergänzt bzw. ausgetauscht. Die Wörter können den Transkriptionen der einzelnen Sitzungen entnommen werden.



### Vorgehensweise

Die Bilder von <Jasmin> und <Jan> liegen aufgedeckt auf dem Tisch, die Bildkarten befinden sich in gemischter Reihenfolge und verdeckt als Stapel daneben. Nun wird jeweils eine Bildkarte aufgedeckt und entweder dem Bild von <Jan>, dem Bild von <Jasmin>, dem Spielleiter oder dem Kind zugeordnet. Die Kinder versuchen nun, durch Verwendung eines Possessivpronomens ein Besitzverhältnis zwischen dem Objekt und der Figur herzustellen. Sie richten sich dabei nach dem vorgegebenen Satzschema: ‚Es ist mein/ dein/ sein/ ihr <...>. Wird das der Person entsprechende Pronomen korrekt dekliniert geäußert, darf das Kind die Bildkarte behalten.

### *Kommentar*

„Die Wahl [des Possessivpronomens] wird bestimmt von den Kategorien Person, Numerus und - in eingeschränktem Maße (3. Pers. Sing.) - Genus“ (vgl. Duden 1998, 335). Dem Kind wird also beim Lösen dieser Aufgabe eine komplexe Lernleistung abverlangt. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, sich in den einzelnen Sitzungen auf einen bestimmten Genus und Numerus der Substantive zu beschränken, also beispielsweise lediglich feminine Nomen im Singular einzusetzen.

## Spiel 8      Variante A

### *Material:*

- laminierte Karten mit abgebildeten Objekten (vgl. Spiel 8)
- laminierte Karten mit Abbildungen von <Jasmin>, <Jan> und dem Spielleiter in mehrfacher Ausführung
- mehrere laminierte Karten, jeweils beschriftet mit den Namen der Kinder



### *Vorgehensweise*

Die Objektkarten werden zu einem verdeckten Stapel angeordnet und vermischt. Daneben befinden sich auf einem weiteren Stapel, ebenfalls verdeckt, die Personenkarten in mehrfacher Ausführung. Die Karten, die <Ayden> symbolisieren, weisen anstelle eines Bildes den Schriftzug seines Namens auf, den er bereits identifizieren kann. Nun wird von jedem Stapel jeweils eine Karte aufgedeckt. Die



Aufgabe der Kinder ist es, das abgebildete Objekt der dargestellten Person verbal zuzuordnen und dabei das entsprechende Possessivpronomen zu nennen, möglichst eingebettet in das bereits in Spiel 8 dargestellte Satz-Schema: ‚Es ist mein/ dein/ sein/ ihr <...>.

<b>Spiel 9: Personalpronomen im Akkusativ bilden</b>
--

*Ziel:*

- Die Kinder können durch das Anwenden einer Satzkonstruktion mit <für> + <sie>/ <ihn>/ <mich>/ <dich> bildhaft symbolisierte Wörter und Figuren syntaktisch miteinander verknüpfen. Sie üben dabei vor allem den korrekten Gebrauch der genannten Personalpronomen.
- Die Kinder üben die Deklination der Substantive und ihrer Artikel im Akkusativ.

*Material:*

- laminierte Objektkarten (vgl. Spiel 8)

*Vorgehensweise*

Die Bilder von <Jasmin> und <Jan> liegen aufgedeckt auf dem Tisch, die Bildkarten befinden sich in gemischter Reihenfolge und verdeckt als Stapel daneben. Nun wird jeweils eine Bildkarte aufgedeckt und entweder dem Bild von <Jan>, dem Bild von <Jasmin>, dem Spielleiter oder dem Kind zugeordnet. Das Kind versucht nun, durch die Präposition <für> und dem entsprechenden Personalpronomen eine syntaktische Verbindung zwischen Figur und dem ihr zugeteilten Objekt auf der Karte herzustellen. Das dabei vorgegebene Satzschema ist dem Dialog einer Einkaufsszene nachempfunden und lautet: ‚Ich kaufe den/ die/ das <Kartenobjekt> für ihn/ sie/ dich/ mich. Wird das der Person entsprechende Pronomen korrekt geäußert, darf das Kind die Bildkarte behalten.

### *Kommentar*

Um die Kinder grammatisch nicht zu überfordern, ist es empfehlenswert, sich in den einzelnen Sitzungen gegebenenfalls auf einen bestimmten Genus und Numerus, der auf den Bildkarten abgebildeten Substantive, zu beschränken, also beispielsweise lediglich feminine Nomen im Singular einzusetzen.

### **Spiel 10: Personalpronomen im Akkusativ bilden mit DUPLO-Steinen**

#### *Ziel:*

- Die Kinder lernen, dass sich das lautliche Kontinuum eines Satzes in Wörter gliedern lässt.
- Die Kinder können durch das Anwenden einer Satzkonstruktion mit <für> + <sie>/ <ihn>/ <mich>/ <dich> syntaktische Muster bilden. Sie üben dabei vor allem den korrekten Gebrauch der genannten Personalpronomen.
- Die Kinder üben die Deklination der Substantive im Akkusativ.
- Sie können die mit Wörtern versehenen DUPLO-Steine in verschiedenen Kombinationen anordnen, so dass unterschiedliche grammatikalisch korrekte Sätze entstehen. Sie lernen dabei auch, Wörter zu isolieren.

#### *Material:*

- 1 roter, 1 blauer, 1 grüner DUPLO-Stein
- 2 gelbe DUPLO-Steine
- 1 rotes, laminiertes Kärtchen mit der Aufschrift <ICH>
- 1 blaues, laminiertes Kärtchen mit der Aufschrift <KAUFE>, ergänzt durch ein entsprechendes Bild-Symbol
- mehrere grüne, laminierte Kärtchen mit Bildern, die Objekte symbolisieren (z. B. <Schlüssel>)

- 1 gelbes, laminiertes Kärtchen mit der Aufschrift <FÜR>
- 3 gelbe, laminierte Kärtchen mit der Aufschrift <SIE>, <IHN> und <DICH>, ergänzt durch entsprechende Bilder von <Jasmin>, <Jan> und dem Spielleiter
- 1 gelbes, laminiertes Kärtchen mit dem Schriftzug des Namens des entsprechenden Kindes und der Aufschrift <MICH>.



### *Vorgehensweise*

Die beschrifteten Kärtchen werden entsprechend ihrer Farben auf dem jeweiligen DUPLO-Stein fixiert. Die Wörter <KAUFE>, <IHN>, <SIE>, <DICH> und <MICH> werden durch Bildsymbole zum besseren Wortverständnis der Kinder ergänzt. Auf dem grünen Stein ist ein Objekt bildhaft dargestellt, welches ein Substantiv mit entsprechendem Artikel im Akkusativ symbolisiert. So steht beispielsweise <🧸> für <den Teddy>.

Alle Worte bzw. Bilder auf den grünen Kärtchen werden zunächst einzeln benannt und anschließend in folgender Reihenfolge angeordnet: <ICH> <KAUFE> <🧸> <FÜR> <SIE>. Die Kinder sollen nun zunächst üben, die Steine einzeln und als Satzgefüge benennen zu können. Im Folgenden wird die Reihenfolge der Wörter verändert, so dass ein weiterer grammatikalisch korrekter Aussage- bzw. Fragesatz entsteht, z. B: <FÜR> <SIE> <KAUFE> <ICH> <🧸>. Nach jeder Veränderung werden die Kinder aufgefordert, den neu entstandenen Satz „vorzulesen“. Möglich ist auch, den Kindern eine bestimmte Wortkombination vorzugeben, die anschließend durch das entsprechende Anordnen der DUPLO-Steine „geschrieben“, also visualisiert werden soll. Des Weiteren können nun sowohl die grünen Objektkärtchen als auch die auf den gelben Steinen dargestellten Personalpronomen ausgetauscht werden.

### *Kommentar*

Die Kinder wurden mehrfach aufgefordert, während des „Lesens“ auf die entsprechenden Worte zu deuten. Dabei schienen sie irritiert, dass bei den grünen Kärtchen ein Bild zwei Worte symbolisierte bzw. dass Artikel und Substantiv lediglich durch einen Stein repräsentiert wurden. So stand z. B. <🍷> für die beiden Wörter <den> und <Teddy>. Somit optimierte ich die Beschriftung der Steine dahingehend, dass jedes einzelne Wort in geschriebener Form dargestellt wurde. Um jedoch zu verdeutlichen, dass bestimmte Wörter im Satz miteinander verbunden bzw. voneinander abhängig sind, wurde jedem Satzglied ein eigener Stein in jeweils unterschiedlicher Farbe zugeteilt. Somit wurden nun die gelben Kärtchen mit <für + IHN/ SIE/ DICH/ MICH> und die grünen mit <Artikel + Substantiv> beschriftet. Die Wortgrenzen innerhalb der Satzglieder wurden durch vergrößerte Abstände zwischen den Wörtern hervorgehoben. Nach wie vor blieb die Ergänzung des Prädikats, der Substantivgruppe im Akkusativ und der Präpositionalgruppe durch kleine Bild-Symbole erhalten.

### **Spiel 10    Variante A**

#### *Material:*

- laminierte Karten mit abgebildeten Objekten (vgl. Spiel 8)
- laminierte Karten mit abgebildeten Personen (vgl. Spiel 8, Variante A)
- DUPLO-Steine mit austauschbaren Kärtchen beschriftet (vgl. Spiel 10)



### *Vorgehensweise*

Diese Variante setzt sich zusammen aus Elementen der Spiele 9 und 10. Die Objekt-Karten werden zu einem verdeckten Stapel angeordnet und vermischt. Daneben befinden sich auf einem weiteren Stapel ebenfalls verdeckt die Personenkarten in mehrfacher Ausführung. Nun wird von jedem Stapel jeweils eine Karte aufgedeckt. Das Kind versucht anschließend, durch die Präposition <für> und das entsprechende Personalpronomen eine syntaktische Verbindung zwischen der Figur und dem ihr zugeteilten Objekt auf der Karte herzustellen. Das dabei vorgegebene Satzschema ist dem Dialog einer Einkaufsszene nachempfunden und lautet: ‚Ich kaufe den/ die/ das <...> für ihn/ sie/ dich/ mich.‘

Anschließend sollen die artikulierten Wörter durch das entsprechende Anordnen der DUPLO-Steine „geschrieben“ werden. Die ausführliche Beschreibung der Beschriftung bzw. grafischen Gestaltung der auf den Steinen angebrachten Kärtchen ist, ebenso wie weitere Verfahrensweisen im Umgang mit den DUPLO-Steinen, unter „Spiel 10“ dargestellt.

<b>Spiel 10      Variante B</b>
---------------------------------

### *Material*

- jeweils eine laminierte Abbildung der Figuren <Jasmin> und <Jan> aus dem gleichnamigen Lied
- laminierte Karten mit abgebildeten Objekten (vgl. Spiel 8)
- DUPLO-Steine mit austauschbaren Kärtchen beschriftet (vgl. Spiel 10)

### *Vorgehensweise*

Der Spielleiter „schreibt“ mit den DUPLO-Steinen Sätze gemäß des in Spiel 10 dargestellten Schemas. Die Kinder versuchen anschließend, die richtige Objektkarte zu identifizieren und sie der richtigen Person zuzuordnen.

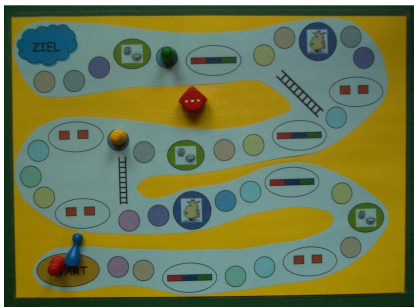
## Spiel 11: Würfelspiel „Pronomen“

### Ziel:

- Die Kinder sollen durch das Erfüllen verschiedener Aufgaben das bisher Gelernte wiederholen und anwenden.
- vgl. Spiel 8, Spiel 9, Spiel 10

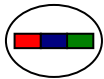
### Material

- DUPLO-Steine mit austauschbaren Kärtchen beschriftet (vgl. Spiel 10)
- laminierte Karten mit abgebildeten Objekten (vgl. Spiel 8)
- laminierte Karten mit abgebildeten Personen (vgl. Spiel 8, Variante A)
- laminiertes Spielfeld mit Aufgabenfeldern
- Spielfiguren
- Würfel

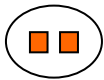


## Vorgehensweise

Durch Würfeln bewegen sich die Spieler auf einem Spielfeld vorwärts. Wird eines der Aufgabenfelder erreicht, gilt es, die entsprechende Aufgabe zu lösen:




Die Kinder decken jeweils eine Personen- und eine Objektkarte auf und artikulieren eine syntaktische Verbindung nach dem Schema ‚Ich kaufe <...> für <...>. Der formulierte Satz wird anschließend durch entsprechende Anordnung der DUPLO-Steine gelegt.

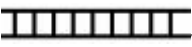


Die Kinder ziehen von zwei verdeckten Stapeln jeweils eine Objekt- und eine Personenkarte. Durch Verwendung eines Possessivpronomens soll nun ein Besitzverhältnis zwischen dem aufgedeckten Objekt und der dargestellten Figur hergestellt werden. Die Kinder richten sich dabei nach dem vorgegebenen Satzschema: ‚Es ist mein/ dein/ sein/ ihr <...>. Wird das der Person entsprechende Pronomen korrekt dekliniert, gilt die Aufgabe als gelöst.

Werden die entsprechenden Aufgaben korrekt erfüllt, darf erneut gewürfelt werden.

Gelangen die Spieler mit ihren Figuren auf , so müssen sie eine Runde aussetzen.

Beim Erreichen des -Feldes  darf erneut gewürfelt werden.

Der Weg zum Ziel kann an zwei verschiedenen Stellen im Spielfeld durch das Erreichen der beiden -Felder abgekürzt werden.

## Spiel 11 Variante A

### Material

- vgl. Spiel 11
- laminierte Aktionskarten, auf denen symbolisch jeweils ein Aufgabentyp dargestellt ist



### Vorgehensweise

Zunächst wird eine Aktionskarte gezogen, auf der einer der folgenden Aufgabentypen symbolisch dargestellt ist:



Die Kinder ziehen von zwei verdeckten Stapeln jeweils eine Objekt- und eine Personenkarte. Durch Verwendung eines Personalpronomens soll nun eine syntaktische Verbindung zwischen dem aufgedeckten Objekt und der dargestellten Figur hergestellt werden. Die Kinder richten sich dabei nach dem vorgegebenen Satzschema: ‚Ich kaufe <...> für <...>.’ Wird das richtige Pronomen gewählt, gilt die Aufgabe als gelöst.

Werden also beispielsweise <Jan> und <Gummibärchen> gezogen, lautet die korrekte Lösung: ‚Ich kaufe die Gummibärchen für ihn.’



Die Kinder decken jeweils eine Personen- und eine Objektkarte auf und äußern eine syntaktische Verbindung nach dem Schema



‚Ich kaufe <...> für <...>’. Der formulierte Satz wird anschließend durch entsprechende Anordnung der DUPLO-Steine gelegt.



Ein mit DUPLO-Steinen geschriebener Satz muss korrekt gelesen werden.

Werden die Aufgaben korrekt erfüllt, darf anschließend gewürfelt werden.

## 6 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER EINZELFÖRDERUNG

### 6.1 Leitgedanken und Gliederung der Untersuchung

Der empirischen Untersuchung zum Projekt ‚Wo ist der Floh‘ liegt die Frage zugrunde, ob und inwiefern es mithilfe didaktischer Lieder und Spiele möglich ist, Sprachbewusstsein von Kindern bereits im vorschulischen Bereich zu fördern. Um dies herauszufinden, ermöglichten wir Studentinnen, wissenschaftlich betreut durch die Professorinnen Röber und Fuchs, in Zusammenarbeit mit den Kita-Mitarbeitern, den Kindern verschiedener Muttersprachen einen spielerisch-analytischen Zugang zur deutschen Sprache. Die dabei von mir betreuten vier Kinder Dana, Dara, Ayden und Dilara machten durch den aktiven Umgang mit den unterschiedlichen sprachlichen Materialien unterschiedliche Lernfortschritte, die den Verlauf und das Ergebnis der Förderarbeit entsprechend beeinflussten und prägten. Diese Lernfortschritte werden im Folgenden anhand der ausgewerteten Dokumentation der einzelnen Sitzungen verdeutlicht. Die Darstellung der individuellen Entwicklungsverläufe erfordert dabei eine Gliederung in drei Teile:

Zunächst wird in einem ersten Teil die Lebenssituation des entsprechenden Kindes zum Zeitpunkt der Förderung in groben Zügen geschildert. Diese Informationen entstammen entweder persönlichen Gesprächen mit den Kindern und ihren Eltern oder den Erzieherinnen.

Im zweiten Teil erfolgt anschließend eine Sprachstandserhebung in Bezug auf die im Rahmen der anschließenden Förderung fokussierten Elemente der deutschen Sprache. Nachfolgend werden die individuellen lautlichen, prosodischen und lexikalischen Lernfortschritte der Kinder anhand aufschlussreicher Auszüge aus den Transkriptionen chronologisch dargestellt und interpretiert. Dabei stützt sich die Interpretation auf die folgenden Leitfragen:

- Wie groß sind die Defizite der Zweitsprache Deutsch in Bezug auf die behandelten Themen der Sprachförderung und inwiefern sind diese gegebenenfalls auf die grammatischen Strukturen der Muttersprache zurückzuführen?
- Welche Wirkung haben die angewandten Materialien und Lieder auf die Kinder? Inwiefern und mit welcher Motivation gelingt es den Lernern, die entsprechenden Aufgabenbereiche zu bewältigen?
- Können mithilfe der didaktischen Lieder und Spiele Lernerfolge bei den Kindern beobachtet werden, die darauf hindeuten, dass ihnen schriftrelevante Elemente der deutschen Sprache näher gebracht und bewusst gemacht werden konnten?

Im dritten Teil folgt ein Resümee über die Förderarbeit mit den einzelnen Kindern, das neben den Lernfortschritten auch das Verhalten der Kinder und deren Einstellung zur Sprachförderung mit einbezieht.

## 6.2 Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Dana und Dara

### 6.2.1 Ausgangssituation

Die Zwillinge Dana und Dara waren zu Beginn des Projekts fünf Jahre alt und sind in Deutschland geboren. Sie entstammen einer kurdischen Familie aus dem Nordirak. Politische Gründe erzwangen vor einigen Jahren den Umzug der Eltern nach Deutschland. Bis heute hofft die Familie auf eine baldige Rückkehr in ihre Heimat, den Irak. Die starke Verbundenheit mit dem Irak ließ sich aus den persönlichen Gesprächen mit Dana und Dara entnehmen. Auf die Frage nach seiner Herkunft erwiderte Dara „von Irak“ und auf die nach seinem derzeitigen Wohnort antwortete

er: „immer noch in Irak. Und hier“<sup>23</sup>. Beide Elternteile sind Ärzte, wobei zum Zeitpunkt der Förderung nur die Mutter in einem Freiburger Krankenhaus praktiziert hat. Der Vater wurde im Dezember 2005 ins irakische Parlament gewählt und engagiert sich mittlerweile vor Ort für eine bessere Zukunft des zerrütteten Landes.

Die Eltern sprechen fließend deutsch, legen aber großen Wert darauf, dass innerhalb der Familie auf kurdisch gesprochen wird. Die Mutter von Dana und Dara bemerkte jedoch bereits, dass vor allem Dana die deutsche und die kurdische Sprache häufig verwechselte und durchmischte. Dies zeigte sich auch, als ich im Rahmen eines Besuches bei der Familie Dana bat, mir einige kurdische Sätze vorzutragen. Er antwortete auf Deutsch und reagierte auf die Aufforderung der Mutter, kurdisch zu sprechen, mit den Worten: „Das ist doch Kurdisch!“.

Im Kindergarten unterhielten sich die Zwillinge während meiner Anwesenheit mit den anderen Kindern und auch untereinander ausschließlich auf deutsch.

Obwohl Dara und Dana gemeinsam gefördert wurden, werde ich ihre individuelle sprachliche Entwicklung im Verlauf der Sprachförderung getrennt darstellen. In jeder Sitzung wurden mehrere sprachliche Phänomene thematisiert, die im Folgenden einzeln erörtert werden

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

Als ich Dara kennen lernte, fiel mir auf, dass er bereits über einen umfassenden deutschen Wortschatz verfügte. Er konnte mehr als die Hälfte der Bildkarten der Anfangserhebung spontan benennen und hatte die unbekanntesten Wörter mithilfe eines Memory-Spiels schnell gelernt. Seine Aussprache der Wörter war meinem Ermessen nach unauffällig. Die kurz gehaltenen Äußerungen wiesen auf implizites grammatisches Wissen bezüglich der deutschen Sprache hin, auch wenn Dara dabei kleinere grammatische Fehler unterliefen. Er war also zu Beginn der Förde-

---

<sup>23</sup> Diese Zitate sind in den Transkriptionen nicht erfasst. Sie entstammen einem kurzen Gespräch, das vor der Anfangserhebung am 09.12.2005 stattgefunden hat und das auf Video aufgezeichnet wurde.

rung in der Lage, mit seinem sozialen Umfeld so zu kommunizieren, dass er verstanden wurde.

Zu Beginn der Förderarbeit galt es zunächst herauszufinden, wie Dara auf die bewusste Thematisierung von Sprache in Bezug auf die schließenden Diphthonge [au], [ai] und [ɔy] reagieren würde. Dafür sollte Dara Bildkarten kategorisieren, die Wörter mit diesen Diphthongen symbolisieren. Darüber hinaus wurde er anschließend nach einer Begründung für seine Zuordnungen gefragt.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
O.K. Willst du mal probieren, auch was zu ordnen? Zwei Kärtchen, die zusammengehören zusammen machen. Versuch mal. Was ist auf der Karte drauf?	<Kreise>.	Dara legt <Kreise> und <Leute> zusammen.
Und warum hast du <Kreise> und <Leute> zusammen gemacht?	Halt so einfach.	

(vgl. Anfangserhebung Dara vom 09.12.05)

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
O.k. Was würdest du noch ordnen?		Dara legt <Baum> zu <Bauer>.
<Baum>. <Baum> zu <Bauer>?	Ja, zur <Bauer>.	
Und warum? Hast du ne Idee, warum du´s zusammenlegen möchtest?	Weil der braucht des Holz von dem Baum.	

(vgl. Anfangserhebung Dara vom 09.12.05)

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) Wo würdest du <Bauch> dann dazu machen? Zum <Baum> vielleicht? Oder lieber zu <Beine>?...		Dara ordnet <Bauch> zu <Reiter>.
Zu <Reiter>? Und warum?	Hierzu würde ich machen das...	Dara deutet auf <Leute>.
Zu <Leute>? Und wa-	Einfach mit den Leuten	

rum?	sprechen ein bisschen.	
------	------------------------	--

(vgl. Anfangserhebung Dara vom 09.12.05.)

Diese Beispiele belegen, dass Dara, wie erwartet, seine Zuordnungen ausschließlich semantisch oder gar nicht begründet. Weitere Beispiele dafür können den Transkriptionen im Anhang entnommen werden. Insgesamt gruppierte Dara im Verlauf dieser Sitzung sieben Kartenpaare, wobei nur eine Zuordnung der korrekten Lösung entsprach. Folgten den Zuordnungen Begründungen, so bezogen sich diese ausschließlich auf die semantische Ebene der Wörter.

Für die folgende Sitzung wurden Karten angefertigt, auf denen jeweils die Diphthonge [au] und [ai] mit den Buchstaben <AU> und <EI> repräsentiert waren<sup>24</sup>. Die Kinder sollten die von mir abwechselnd gesprochenen Namen <Paula> und <Heidi> den entsprechenden Buchstabenpaaren zuordnen (vgl. Spiel 1). Diese Aufgabe erfüllte Dara nahezu fehlerlos. Als das Spiel eine Woche später um das Wort <Kläuschen> und die Diphthongbuchstaben <EU> ergänzt wurde, ordnete er ebenfalls allen genannten Namen die korrekten Buchstabenpaare zu. Dies legt den Schluss nahe, dass er den Zusammenhang von verbalisierten und schriftlich symbolisierten Diphthongen erkannt haben muss.

In einem der folgenden Spiele sollte Dara aus bereits bekannten Wörtern mit [au], [ai] und [ɔy] die [au]-Wörter dem Buchstabenpaar <AU> zuordnen (vgl. Spiel 2).

Dabei gelang es ihm, zwei von drei Aufgaben korrekt zu erfüllen:

Studentin	Dara	Bemerkungen
Jetzt hab ich noch eine Frage: ...Findet ihr ein Wort, das so ähnlich klingt wie <Paula>? Was ist das hier.	Eine <Taube>, <Kleider>, <Feuer>.	Eine große <AU>-Karte wird auf dem Tisch platziert, darunter die Bildkarten <Taube>, <Kleider>, <Feuer>.
Findet ihr (...) ein Wort, das so ähnlich klingt wie <Paula>? (...) Sprecht noch einmal die Wörter.	<Taube>, <Kleider>, <Feuer>.	
<Paula>. Was klingt ähnlich wie <Paula>?	<Taube>, <Paula>.	

<sup>24</sup> Vorab hatte Dara das Lied „Paula kaut Kaugummi“ in der Gruppe kennen gelernt und wahrgenommen, dass die Karte mit <AU> während des Singens der <Paula>-Strophe zum Einsatz kam bzw. die Karte mit <EI> während der <Heidi>-Strophe. Dementsprechend bezeichneten die Kinder <AU> als <Paula>-Karte und <EI> als <Heidi>-Karte.

(vgl. Einzelförderung Dana/Dara vom 13.01.06)

Studentin	Dara	Bemerkungen
O.k. Dann probieren wir noch mal. Dara, was klingt ähnlich?		
<Baum> - <Paula>; <Paula> - <Kreise> oder <Paula> - <Leute>? (...)		Dara zeigt auf <Baum>.

(vgl. ebd.)

Bei der falsch gelösten Aufgabe handelte es sich um die Zuordnung des Wortes <Reiter> zu den Buchstaben <AU>.

In der darauf folgenden Woche wurde eine Variante dieses Spiels mit neuen Bildkarten bzw. Wörtern eingeführt (vgl. Spiel). Dara sollte Bildkarten, die Wörter mit Diphthongen repräsentieren, den Buchstabenpaaren <AU>, <EI> oder <EU> zuordnen. Auf der Rückseite der Bildkarten stand das entsprechende Wort geschrieben<sup>25</sup>, so dass die Lösung von den Kindern kontrolliert werden konnte. Dara gelang die Zuordnung lediglich bei dem Wort <Maus>. Darüber hinaus fügte er <Maus> und <EI>, <Bäume> und <AU>, <Trauben> und <EU> zusammen. Letzteres revidierte er jedoch wieder beim anschließenden ‚Diphthong-Memory‘ (vgl. Spiel 4)

Studentin	Dara	Bemerkungen
(...)		Dara zieht eine Karte mit den Buchstaben <EU>
	<Kläuschen>.	
Was ist das? (...)	Passt leider nicht.	Dara zieht die Bildkarte <Trauben>

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 27.01.06)

Dies zeigt, wie schwierig es war, zu beurteilen, ob und inwiefern die Kinder im Verlauf der Förderung bei der Wahrnehmung von Diphthongen Fortschritte erzielten.

<sup>25</sup> Bei der Schreibung der Wörter werden Silben, deren Betonung und die Diphthonge hervorgehoben. So finden die Kinder beispielsweise auf der Rückseite des Bildes, welches <Seile> repräsentiert <SEI LE>.

Im Folgenden schien Dara beim Lösen der in diesem Zusammenhang gestellten Aufgaben wieder sicherer zu werden. Dies galt vor allem für die Wahrnehmung von [ai]:

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) Sehr gut. Jetzt darfst du hier eine Karte ziehen, und dann musst du sagen, wo die Karte hingehört. (...) Was ist auf der Karte? Du musst es uns laut sagen.	<Seile>. <Paula>.	Dara zieht <Seile>.
<Seile>, und jetzt überleg mal. Klingen <Seile> und <Paula> ähnlich? Oder <Seile> - <Heidi>?	<Seile>, <Heidi>. Richtig.	
Oder <Seile> und <Kläuschen>?	Ich sag das da.	Er zeigt auf <El>
<Seile> und <Heidi>?	Ja.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 03.02.06)

Wörter mit [ɔy] bereiteten ihm dagegen immer noch Schwierigkeiten (vgl. Spiel 6):

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) Du darfst eine Karte ziehen. Was ist drauf?	<Steuer>.	<Steuer>
Und in welche Ecke musst du da rennen?		Dara zögert.
Sag mal die Wörter.	<Steuer> - <Kläuschen>, <Steuer>...	Dara wird von seinem Bruder Dana unterbrochen.
Lass ihn mal, Dana.	Weiß ich nicht.	
Ich sag mal: <Steuer> und <Paula>. Klingt das ähnlich?	Nein.	
<Steuer> und <Kläuschen>.	Nein.	
(...) <Steuer> - <Heidi>?	Ja.	

(vgl. ebd.)

Dennoch wurde immer deutlicher, dass Dara lernte, die gehörten Wörter auf strukturelle Gemeinsamkeiten hin zu analysieren. Im Fall des folgenden Beispiels identifizierte er die Wörter mit dem gleichen Diphthong über die kinästhetische Wahrnehmung:



<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) Eine Karte ziehen.	Das Gleiche wieder.	<Läufer> PRÜFEN!
	<Läufer>.	
Wo, denkst du, gehört <Läufer> hin? (...)	Zu <Paula>.	Dara deutet auf <AU>.
Sag mal <Paula>...	...<Läufer>. Falsch.	Ich deutete auf die entspr. Karten
Probier mal...	<Heidi>...	Ich deutete auf <EI>.
	...<Läufer>.	Ich deutete auf <Läufer>.
Probier das mal.	<Kläuschen>...	Ich deutete auf <EU>.
	<Läufer>.	Ich deutete auf <Läufer>.
	<Kläuschen>!	Dara deutet auf <EU>.
Gut! (...).		

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara 10.02.06)

Leider fiel ihm nach einer zweiwöchigen Pause die Zuordnung gehörter Wörter mit Diphthongen zu den entsprechenden Buchstaben wieder deutlich schwerer. Ich versuchte, ihm zu helfen, indem ich beim Sprechen den Diphthong überbetonte. Dies führte leider nicht zu dem gewünschten Erfolg. Auch Dara erkannte mit der Zeit, dass er trotz aller Bemühungen Schwierigkeiten hatte mit der Zuordnung der Wörter.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
<Auto>. Wo, findest du, passt es dazu?	Hab's ja gewusst, das ist schwer. Ich weiß nicht.	
(...) klingt das wie <Paula>?	<Auto> - <Paula>.	Ich deutete auf <AU>. Ich betone während des Sprechens die jeweils erste Silbe mit dem Diphthong verstärkt.
<Paula> - <Auto>. <Heidi> - <Auto>.	<Heidi> - <Auto>.	Ich deutete auf <EI>.
<Kläuschen> - <Auto>.	<Kläuschen> - <Auto>. <Heidi>.	Ich deutete auf <EU>.
<Heidi> - <Auto>. Findest du, das klingt ähnlich?	Weiß nicht.	
Hörst du das <AU>? <Auto> - <Paula>?	Nö.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara 10.03.06)

Trotz aller Schwierigkeiten blieb Dara motiviert und konzentriert bei der Sache. Erneut versuchte er an anderer Stelle eine Analyse der Wörter durch deren Artikulation.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Dana</b>
Und wie klingt <Scheune>?	<Scheune> - <Paula>. <Scheune> - <Heidi>; <Scheune> - <Kläuschen>. Hm- Kannst du es für mich sagen?	Dara deutet während des Sprechens zunächst auf <AU>, dann auf <EI> und anschließend auf <EU>.

(vgl. ebd.)

Darüber hinaus zeigte sich, dass Dara im Verlauf der Sprachförderung damit begann, auch die Zeichen der Schrift zu analysieren und zu vergleichen. Beim folgenden Beispiel sollte er im Rahmen des „DUPLO-Schreibens“ anhand der Farbe und der hervorgehobenen Diphthonge der beschrifteten Steine von mir genannte Wörter identifizieren (vgl. Spiel 5, Variante C):

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) Dara, bei den Roten: <Heidi> (...)	Welche Karte hat Dana?	Dana besitzt ein rotes Kärtchen mit der Aufschrift <Kläuschen>.
Er hat <Kläuschen>.	Zeig mal.	Dara vergleicht.
(...) Findest du dann <Heidi>?	Des.	Dara deutet auf <Heidi>.
Klasse.	Sogar sehen die hier nicht gleich aus.	

(vgl. ebd.)

Auch wenn Daras Lernfortschritte bezüglich der Wahrnehmung der Diphthonge Schwankungen unterlagen, wird anhand der Beispiele deutlich, dass er einen analytischen Zugang zur Sprache entwickelt hatte. Er verglich die Wörter nicht auf semantischer, sondern auf formaler Ebene miteinander. Dies bewies unter anderem auch folgender Vorwurf seinem Bruder gegenüber, nachdem dieser Probleme bei der Zuordnung eines Wortes gezeigt hatte: „Du hast nicht richtig gehört“ (vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 10.03.06).

Einen weiteren Schwerpunkt der Einzelförderung von Dara und Dana stellte die Gliederung gesprochener Sprache in Sätze und Wörter sowie deren syntaktische Umstellung dar. Zur Darstellung des Gesprochenen wurden mit Wörtern beschriftete DUPLO-Steine in drei unterschiedlichen Farben eingeführt. Der Beispielsatz für die Anfangserhebung lautete <Papa> <fährt> <Auto>. Jeder Stein war mit einem Wort beschriftet (vgl. Spielerläuterungen, Übungsbereich Wortab-

grenzungen, Eingangserhebung). Dara gelang es bereits nach kurzer Zeit, den von mir syntaktisch umgestellten Satz korrekt wieder zu geben, also zu „lesen“:

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Und jetzt?	<Auto> <fährt> <Papa>?	Ich platziere die Steine um. Zu lesen ist <Auto> <fährt> <Papa>.
Sehr gut. Und jetzt machen wir wieder wie am Anfang.	<Papa> <fährt> <Auto>.	Zu lesen ist <Papa> <fährt> <Auto>.

(vgl. Anfangserhebung Dara 09.12.05)

Größere Schwierigkeiten bereitete ihm das „Schreiben“, also die aktive Anordnung der Steine entsprechend der von mir formulierten Satzkonstellation. Der folgende Dialog verdeutlicht seine Schwierigkeiten, das Wissen aktiv anzuwenden.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Also, dann lies du noch mal.	<Papa> <fährt> <Auto>.	
Und jetzt leg mal: <Fährt> <Papa> <Auto>?	<Fährt> <Papa> <Auto>.	Dara legt alle drei Steine eng aneinander, dreht sie zusammen um 180 Grad. Zu lesen ist (kopfüber) <Fährt> <Auto> <Papa>?

(vgl. Anfangserhebung Dara 09.12.05)

Dara hatte zwar die Aufgabe nicht korrekt gelöst, hatte aber verstanden, dass die Anordnung der Wörter geändert werden muss. Im weiteren Verlauf der Anfangserhebung konnte Dara dennoch keinen Satz gemäß der Aufgabenstellung korrekt legen.

In der darauf folgenden Woche lernte Dara das Lied „Paula kaut Kaugummi“ kennen, das ich in seiner Gruppe unmittelbar vor der Einzelförderung eingeführt hatte. Die Beschriftung der DUPLO-Steine richtete sich nach dem Liedtext. Um die Kinder jedoch nicht durch eine große Anzahl unterschiedlicher Buchstaben zu verwirren, wurden, entsprechend der ersten Strophe des Liedes, ausschließlich die Vokalbuchstaben <AU> auf den Steinen notiert (vgl. Spiel 5, Variante A). So symbolisierte ein roter Stein mit <AU> <Paula>, ein blauer <kaut> und ein grüner <Kaugummi>. Während dieser Sitzung übten wir das Legen und „Lesen“ von Dreiwortsätzen in Aussageform. Dara gelang es bereits nach zwei durchgeführten

Beispielen, die von mir genannten Wörter zu identifizieren und mit leichter Unterstützung an die entsprechende Position im Satz zu legen.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Dara, kannst du jetzt mal legen? Ich sag dir immer das Wort und du legst es hin, okay?	Okay.	
<Paula>... Welches war <Paula>?		Dara nimmt den roten Stein mit <Paula>.
Sehr gut (...). Leg <Paula> mal vorne hin.		Dara legt <Paula> auf die erste Satzposition.
<Kaut> (...) und jetzt noch <Kaugummi>, welches ist <Kaugummi>?		Dara legt korrekt. Zu lesen ist <Paula> <kaut> <Kaugummi>.

(vgl. Einzelförderung Dara/ Dana vom 13.01.06)

Dara hatte erkannt, dass die beschrifteten Steine gesprochene bzw. gesungene Sprache repräsentierten. Die erfolgreiche Identifikation unterschiedlicher Wörter des Dreiwortsatzes bringt Daras Wissen um die Gliederung gesprochener Sprache in geschriebene Einheiten zum Ausdruck. Da er allerdings noch Schwierigkeiten mit den syntaktischen Umstellungen hatte, reduzierte ich den Satz auf die zwei Wörter <Paula> und <kaut>. Dadurch reduzierte sich für ihn die Komplexität, die anschließend wieder sukzessive gesteigert werden konnte.

Dara beobachtete seinen Bruder Dana beim wiederholten Umstellen der Wörter und „Lesen“ der entstandenen Sätze. Als ich den Stein mit dem Wort <Kaugummi> wieder hinzufügte, konnte er den Satz korrekt benennen. Darüber hinaus gelang es ihm, einen bereits gelegten Satz umzustellen und korrekt „vorzulesen“.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...)	(...)	Ich füge den grünen Stein <Kaugummi> wieder hinzu. Zu lesen ist <Paula> <kaut> <Kaugummi>.
(...)	<Paula> <kaut> <Kaugummi>.	
Gut!! Leg noch mal was. (...) Was hast du jetzt gelegt?	<Kaugummi> <kaut> <Paula>.	Dara legt <Kaugummi> <kaut> <Paula>.

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 13.01.06)

Dara schien also nun verstanden zu haben, dass Wörter innerhalb eines Satzes weggelassen, hinzugefügt und umgestellt werden können.

Dies stellte er auch in der folgenden Sitzung unter Beweis, als es darum ging, die gesamte erste Strophe mit DUPLO-Steinen darzustellen. Die Beschriftung der Steine hatte sich in der Zwischenzeit geändert. Anstatt der Diphthongbuchstaben waren nun die vollständigen Wörter auf den Steinen bzw. Kärtchen dargestellt. Dabei wurden die Silben der Wörter, deren Betonung und die Diphthonge graphisch hervorgehoben (vgl. Spiel 5, Variante B). Dara konnte im Verlauf dieser Sitzung alle „Lese- und Schreibaufgaben“ korrekt lösen.

Am 27.01.06 wurden zu <Paula>, <kaut> und <Kaugummi> die Wörter der zweiten Strophe des Liedes hinzugefügt. Sie lauteten <Kläuschen>, <säuft> und <Kräutertee> und wurden entsprechend der Wörter der ersten Strophe symbolisiert und graphisch gestaltet (vgl. Spiel 5). Um die einzelnen Wörter identifizieren zu können, mussten sich die Kinder zum einen nach den Farben der Steine und zum anderen nach deren Diphthongbuchstaben richten. Die Symbolisierung des Lautes [ɔʏ] durch die Buchstaben <EU> hatten die Kinder vorab beim Singen in der Gruppe bereits erfahren. Bei Dara traten zunächst erwartungsgemäß Schwierigkeiten bei der Identifikation der Wörter auf:

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Was schreibst du?		Dara legt <Paula> <Kaugummi> <säuft>.
Was hast du geschrieben?	<Paula> <Kaugummi> <kaut>.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 27.01.06)

Bemerkenswert an diesem Beispiel ist die Tatsache, dass Dara diese ihm bislang unbekanntes Satzkonstruktion den Satzgliedern entsprechend korrekt wiedergab. Noch hatte er jedoch nicht erkannt, dass nicht nur die Farbe, sondern auch die Diphthonge ausschlaggebend sind für die Identifikation der Wörter. Wurden die Diphthonge vor der Aufgabenstellung benannt, konnte Dara umstrukturierte Sätze korrekt wiedergeben:

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Hier oben habe ich geschrieben <Kläuschen> <säuft> <Kräutertee>. (...), was steht dann hier unten? (...)		In der ersten Zeile ist gelegt <Kläuschen> <säuft> <Kräutertee>.
(...)	<Kräutertee> <säuft> <Kläuschen>.	In der zweiten Zeile steht <Kräutertee> <säuft> <Kläuschen>.

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 27.01.06)

Im Verlauf dieser Sitzung konstruierte ich einen Fragesatz, den Dara nicht nur grammatisch korrekt, sondern auch mit entsprechender Intonation artikulierte. Dies könnte unter anderem auf das Singen von „Paula kaut Kaugummi“ in der Gruppe zurückzuführen sein, da es den Kindern Freude bereitete, die Fragesätze mit übertriebener Mimik und Intonation zum Ausdruck zu bringen. Im unmittelbaren Anschluss daran imitierte Dara mein Beispiel und nahm bewusst die syntaktische Umstellung eines Aussagesatzes vor:

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) Du darfst etwas legen und lesen, was du geschrieben hast.	Was anderes als <Paula>.	Dara legt <Paula> <Kaugummi> <kaut>.
Was hast du jetzt geschrieben?	Ich mach´s noch anders.	Dara legt <kaut> <Paula> <Kaugummi>?
So und jetzt mit dem Finger mitlesen.	Wo soll ich anfangen?	
Hier fängst du an.		Ich deute auf den Satzanfang.
	<Kaut> <Paula> <Kaugummi>?	Dara hebt am Satzende wieder deutlich die Stimme an.

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 27.01.06)

Dara schien also gelernt zu haben, dass durch Wortumstellungen innerhalb eines Satzes dessen Intention verändert werden kann. Diese Schlussfolgerung musste jedoch aufgrund des folgenden Gesprächsabschnittes in einer der folgenden Sitzungen wieder in Frage gestellt werden.

Studentin	Dara	Dana	Bemerkungen
(...) <Kräutertee> <säuft> <Kläuschen>.			Dara wählt <säuft> und <Kläuschen> richtig aus, legt dann aber <säuft> auf die erste Position im Satz. Er legt: <säuft> <Kräutertee> <Kläuschen>.
Dana, ist das richtig, so wie es jetzt da steht?		Ja, aber das sollt hier sein.	Dana deutet an, <Kläuschen> auf die erste Satzposition zu legen.
	Aber ist ja egal.		

(vgl. Einzelförderung Dara/ Dana vom 10.02.06)

Dara musste zur Bewältigung dieser Aufgabe die entsprechenden Satzelemente erstmals aus dem gesamten Wortumfang des Liedes herausfinden. Möglicherweise konzentrierte er sich vorwiegend auf die Identifikation von <EU>, so dass er die Beachtung der Wortpositionen im Satz vernachlässigte. Noch während der gleichen Sitzung nahm er an anderer Stelle wieder bewusst eine syntaktische Umstellung korrekt vor:

Studentin	Dara	Bemerkungen
Lesen und schreiben. Du darfst selber etwas schreiben und uns das dann vorlesen. (...)	Ich will <Paula> schreiben, <kaut> <Kaugummi>.	Dara platziert die Steine. Er legt <Paula> <kaut> <Kaugummi>.
(...)	Ich schreib wie anders.	
(...) Schreib was du willst. Was hast du jetzt geschrieben?	<Kaut> <Paula> <Kaugummi>?	Dara legt <kaut> <Paula> <Kaugummi>?

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 10.02.06)

Um die Bedeutung der syntaktischen Umstellung zu verdeutlichen, wurde für die folgende Sitzung jedes Wort der zweiten Strophe (<Kläuschen>) vierfach angefertigt. So konnten die unterschiedlichen Satzkonstellationen des Liedes gelegt werden, ohne sie anschließend sofort wieder verwerfen zu müssen. Dem Schreiben eines Satzes ging jeweils das Singen der entsprechenden Liedpassage voraus. Dara hatte beim Lösen dieser Aufgabe zunächst Schwierigkeiten, gelangte aber

durch leichte Unterstützung und den Vergleich mit dem vorausgegangenen Satz schließlich doch zur richtigen Lösung. (vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 03.03.06)

Während der Sitzung vom 10.03.06 „schrieb“ und „las“ Dara alle Sätze korrekt, veränderte jedoch an einer Stelle die Ausrichtung der Steine.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...)	Ich will lesen. Jetzt- sag mir eins.	
(...) <Kläuschen> <säuft> <Kräutertee>.		Dara nimmt die richtigen Steine, verändert mehrfach die Reihenfolge und ordnet sie dann von unten nach oben vor sich auf dem Tisch an. Zu lesen ist <Kräutertee> <säuft> <Kläuschen>

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 10.03.06)

Dies zeigte, dass sich die Links-Rechts-Ausrichtung der Schrift bei Dara noch nicht gefestigt hatte. Ich achtete daher anschließend verstärkt auf die Bewusstmachung der Schriftausrichtung.

Während Dara im Verlauf der beiden folgenden Sitzungen alle „Lese- und Schreibaufgaben“ sicher und korrekt erfüllen konnte, traten im Rahmen der Enderhebung wieder leichte Probleme bei der syntaktischen Umstellung auf. Dies könnte allerdings darauf zurückzuführen sein, dass sich das Material der Anfangs- und Enderhebung in Farbe und Schriftweise der Wörter im Vergleich zu den sonst verwendeten unterschied.

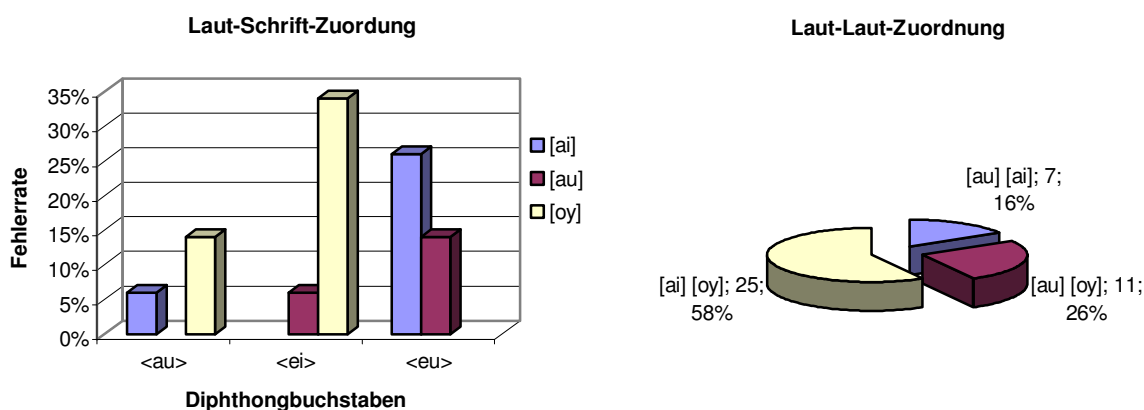
### **6.2.3 Ergebnisse der Sprachförderung mit Dara**

Dara hat im Laufe der Sprachförderung sehr große Lernfortschritte gemacht. Die aufgeführten Ergebnisse machen deutlich, dass er bereits nach einer Fördereinheit die Sprache als einen Gegenstand begriff, mit dem man, losgelöst von der semantischen Ebene, handelnd operieren kann.



In Bezug auf den Themenbereich der Diphthonge hat er mit Sicherheit gelernt, die Buchstabenpaare <AU>, <EU> und <EI> zu unterscheiden. Darüber hinaus bewies er durch die Zuordnung gesprochener Wörter zu den Diphthongbuchstaben sein Wissen über die Symbolisierung der Sprache durch die Schrift. Inwiefern ihm bewusst war, dass die Diphthonge bzw. deren schriftliche Darstellung Elemente von Wörtern darstellen, lässt sich meiner Meinung nach nur schwer beurteilen. Tatsache ist, dass Dara bis zum Ende der Förderarbeit die Diphthongbuchstaben über die Namen der Figuren des Liedes zum Ausdruck brachte. So wurde <AU> als <Paula>, <EU> als <Kläuschen> und <EI> als Heidi> bezeichnet. Dennoch bewies er in manchen Sitzungen eine große Sicherheit bei der Zuordnung von Wörtern zu den Buchstabenpaaren. Insofern muss er die Diphthonge als übereinstimmende Elemente der entsprechenden Wörter auditiv oder kinästhetisch wahrgenommen haben.

Um eine möglicherweise signifikante Fehlerverteilung in der Wahrnehmung der verschiedenen Diphthonge darstellen zu können, führte ich eine statistische Analyse aller falschen Lösungen über den gesamten Förderzeitraum durch. Die Auswertung der Analyse führte zu folgendem Ergebnis:



Das Balkendiagramm der Laut-Schrift-Zuordnung zeigt die Fehlerrate bei der Zuordnung von Wörtern zu den entsprechenden Diphthongbuchstaben. Das Kreisdiagramm veranschaulicht die Fehlerverteilung bei der Kategorisierung von Wörtern mit den genannten Diphthongen. Angegeben sind sowohl die prozentuale Fehlerhäufung als auch die absolute Anzahl der gemachten Fehler.

Unter „Laut-Schrift-Zuordnungen“ sind die fehlerhaften Ergebnisse zusammengefasst, die sich ergaben, wenn ein Wort mit Diphthong einem falschen Buch-

stabenpaar zugeteilt wurde. Bei der Interpretation der Daten muss berücksichtigt werden, dass die Zahlen und Ergebnisse der Analyse nicht repräsentativ sind. Zum einen wurde Dara des Öfteren von seinem Bruder Dana beeinflusst, zum anderen waren die Tests für eine belastbare, repräsentative Aussage nicht umfangreich genug. Darüber hinaus lassen die Zahlen keine Rückschlüsse bezüglich der Gründe für die falschen Antworten zu. So wirkte Dara bei manchen Spielen sehr unkonzentriert, was häufig zu unüberlegten und übereilten Antworten geführt haben dürfte. Dennoch macht die Statistik deutlich, dass die meisten Fehler im Zusammenhang mit dem Diphthong [ɔʏ] standen. Dara zeigte besondere Schwierigkeiten bei der Differenzierung von Wörtern mit [ai] und [ɔʏ]. Da beide Diphthonge zum Silbenende eine Steuerung zum [i] hin erfahren, liegt die Vermutung nahe, dass Dara die entsprechenden Artikulationsbewegungen nicht differenziert genug wahrnehmen konnte bzw. noch nicht alle Merkmale der Laute erkannt hatte.

Der handelnde Umgang mit Sprache anhand der DUPLO-Steine zählte eindeutig zu Daras Stärken und Vorlieben. Früh verstand er, dass die beschrifteten Steine die gesprochene Sprache symbolisierten. Die Farben und die graphische Hervorhebung der Diphthonge halfen ihm, Wörter als Elemente von Sätzen zu erkennen. Er lernte, dass diese Elemente innerhalb eines Satzes umgestellt, weggelassen und hinzugefügt werden können. Dara nahm bewusst syntaktische Umstellungen vor und konstruierte dabei auch Fragesätze. Da er diese während des anschließenden „Lesens“ mit entsprechender Intonation zum Ausdruck brachte, kann angenommen werden, dass er die Prädikatserststellung zur Bildung von Fragesätzen erkannt und bewusst angewendet hatte. Darüber hinaus entdeckte Dara im Verlauf der Förderung formale und graphische Aspekte der Schrift, insbesondere deren Links-Rechts-Ausrichtung.

Neben den sprachlichen Fortschritten hat sich die Sprachförderung auch positive auf Daras Selbstbewusstsein ausgewirkt. Die folgenden zwei Beispiele verdeutlichen dies sehr anschaulich:

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Lies mal, was du geschrieben hast.	Ich kann nicht lesen.	Zu lesen ist <Paula> <Kaugummi> <kaut>.
Aber du kannst lesen, was du geschrieben hast,	<Paula>.	

das ist Kindergarten-Schreiben und -Lesen Was war das Rote?		
--	--	--

(vgl. Einzelförderung 13.01.06)

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Ja, wir lesen und schreiben jetzt noch (...). (...) Ihr könnt auch lesen, natürlich.	Ich möchte lesen.  Ich kann auch lesen. Aber wir sind erst sechs.	

(vgl. Einzelförderung vom 10.03.06)

Trotz der Schwierigkeiten mit der Differenzierung der Diphthonge war er bemüht, einen Weg zu entdecken, wie er die Laut- bzw. Lautschriftzuordnungen bewältigen konnte. Er wusste, dass die Bewältigung der Aufgaben an die Artikulation der Wörter gekoppelt war und an das genaue „Hinhören“.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
<Trauben> klingt wie... Super, das ist doch nicht schwer für dich. Hast du geraten oder hast du gehört?	<Paula>. Hab doch einmal gewusst! Gehört. Hab´s nur verraten.	Dana deutet auf <AU>.

(vgl. Einzelförderung vom 10.03.06)

Möglich ist aber auch, dass es sich hierbei um eine strategische Aussage handelte, da Dara wusste, welche Antwort ich anstrebte.

In Spielsituationen suchte er oft bewusst Herausforderungen, obwohl er damit riskierte, im Vergleich zu seinem Bruder schlechter abzuschneiden bzw. das Spiel zu verlieren.

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Jetzt bist du wieder dran.  Ich mach nichts Schwieriges, etwas, das du gut kennst.	Nicht was Schwieriges wie vorher. Doch was Schwieriges.	

(vgl. Einzelförderung Dara/ Dana vom 28.04.06)

Gelang ihm das Lösen schwieriger Aufgaben, gab er sich anschließend oft lässig und äußerte Bemerkungen wie „zu leicht!“ (27.01.06) oder „viel zu einfach!“(03.02.06.).

Insgesamt verhielt sich Dara in nahezu allen Sitzungen sehr konzentriert, motiviert und ehrgeizig. Er war stolz auf seine demonstrierten Lernfortschritte und bemüht, sich in Bezug auf seine Schwächen zu verbessern. Meiner Meinung nach hat sich die Sprachförderung daher sprachlich und persönlich positiv auf ihn ausgewirkt.

#### **6.2.4 Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle**

Dana wollte zunächst an der Sprachförderung nicht teilnehmen. Am 09.12.05 verweigerte er die Teilnahme vollständig. Eine Woche später entschloss er sich mitzumachen, weinte aber plötzlich und wollte zur Gruppe zurück. Erst nachdem die Erzieherin sich bereit erklärte, uns zu begleiten, nahm er an der Förderung teil. Bereits zehn Minuten später konnte die Erzieherin den Raum wieder verlassen, da Dana sich offensichtlich wohl fühlte und bereit war zu bleiben. Dennoch kam es wiederholt vor, dass er nur ungern oder gar nicht an der Förderung teilnahm. Die Kindergartenleiterin erzählte mir, dass Dana teilweise unter der Dominanz und dem Ehrgeiz seines Bruders Dara leide. Danas Verhalten könnte also auf die Angst zurückzuführen sein, im Vergleich zu seinem Bruder beim Lernen schlechter abzuschneiden.

Die Beurteilung seines Sprachvermögens zu Beginn der Förderung gestaltete sich schwierig, da Dana zunächst sehr knapp antwortete und sich ausschließlich durch einzelne Wörter mit mir verständigte. Die Bildkarten der Anfangserhebung konnte er jedoch größtenteils benennen. Mitunter nannte er die Nomen mit ihrem unbestimmten Artikel, wobei er teilweise das Genus verwechselte, wie z. B. „eine große Bauch“, „eine fette Mensch“ (vgl. Anfangserhebung vom 16.12.06). Bei der Artikulation der Wörter hatte Dana Schwierigkeiten mit der Äußerung der Laute [g] und [k]. So artikulierte er <Vogel> beispielsweise als [fodl]. Im Verlauf der Förderung versuchte ich wiederholt, ihm dies durch Korrekturen und deutliches

Sprechen bewusst zu machen. Da er sich jedoch bereits in logopädischer Behandlung befand, machte ich ihn zwar gegebenenfalls auf das Problem aufmerksam, unternahm aber keine weiteren Schritte, ihn diesbezüglich zu fördern.

Da die Sitzungen mit Dana und Dara zusammen durchgeführt wurden, wiederholt sich im Folgenden die Darstellung einiger methodischer Schritte.

Die Anfangserhebung gestaltete sich schwierig, da Dana zunächst sehr zurückhaltend und schüchtern wirkte. Nachdem die Bezeichnung der Bildkarten geklärt war, demonstrierte ich die Gruppierung von Wörtern mit dem gleichen Diphthong (vgl. Spielerläuterungen Anfangserhebung) an einem Beispiel. Diesem schloss sich unmittelbar der folgende Dialog an.

<b>Studentin</b>	<b>Dana</b>	<b>Bemerkungen</b>
Wie heißt die Karte? Das musst du immer dazu sagen.	Äh- Mauer.	<Häuser>
<Häuser>.	<Häuser>.	
Hm. was könnte zu <Häuser> passen?	<Eule>	
Warum würdest du <Häuser> und <Eule> zusammenlegen? Kannst du das erklären? (...)	Einfach so.	
Einfach so also. Findest du denn auch, dass <Feuer> zu <Eule> passt? (...)	<Feuer> - <Eule>.	Dana bejaht.
Ja? Und warum findest du, dass das zusammenpasst? (...) Kannst du es nicht sagen?	Kann ich nicht.	
Findest du z. B., dass zu <Feuer> auch <Kleider> passen?	Nein.	
Die passen nicht. Hast du ne Idee, wo wir die Kleider dazu machen könnten?		Dana deutet auf <Beine>.
Zu <Beinen>. Warum würdest du <Kleider> zu <Beinen> machen?	Weiß ich nicht.	

(vgl. Anfangserhebung Dana vom 16.12.05)

Wie erwartet konnte Dana seine Zuordnungen nicht begründen, überraschte aber durch das mehrfach korrekte Lösen der Aufgabe. Möglicherweise geschah dies jedoch nicht bewusst und absichtlich, wie der folgende Ausschnitt aus dem Protokoll zeigt:

Studentin	Dana	Bemerkungen
(...) Findest du etwas, was zu <Leute> passt?		Dana deutet auf <Häuser>.
Wie heißt die Karte?	<Bauer>.	

(vgl. Eingangserhebung vom 16.12.05)

Hier wird deutlich, dass Dana zwei Wörter korrekt zuordnete, dabei aber <Häuser> als <Bauer> bezeichnete. Möglicherweise gruppierte er sie willkürlich oder nach semantischen Kriterien.

In der folgenden Sitzung übten wir das Identifizieren der Diphthongbuchstaben <AU> und <EI> anhand der Namen <Paula> und <Heidi> (vgl. Spiel 1). Dana ordnete die gesprochenen Namen jeweils fehlerfrei den entsprechenden Diphthongbuchstaben zu. Das bedeutet, dass er erkannt haben musste, dass die Buchstaben Teile gesprochener Sprache repräsentieren. Die korrekte Zuordnung gelang ihm auch nach Ergänzung von <EU> bzw. dem Namen <Kläuschen> im Laufe der folgenden Einheiten. Dies kann sicher durch die vorangegangene methodische Thematisierung des Liedes „Paula kaut Kaugummi“ in der Gruppe begründet werden. Während des Singens der einzelnen Strophen zeigten die Kinder die entsprechenden Diphthongkarten vor. Vertiefend geübt wurde die Unterscheidung von <AU> <EU> und <EI> auch durch ein „gezinktes“ Memory-Spiel, bei dem die entsprechenden Diphthonge der Wörter auf den Rückseiten der Karten geschrieben standen (vgl. Spiel 3).

Probleme bereitete Dana die anschließende Aufgabe, Wörter mit den Diphthongen [au], [ɔʏ] und [ai] den Buchstaben <AU> zuzuordnen (vgl. Spiel 2, Variante C):

Studentin	Dana	Bemerkungen
(...) Die drei legen wir hin. Jetzt darf Dana wieder. Sprich mal das Wort.	Mauer.	Die Bildkarten werden ausgetauscht. Auf dem Tisch liegen <AU>, <Bauer>, <Beine>, <Eu-

		le>.
<Bauer>.	<Bauer>.	
Und wie heißen die Anderen?	<Eule>. <Beine>.	
Und was klingt ähnlich wie <Paula>?	<Eule>.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 13.01.06)

Am 27.01.06 wirkte Dana sehr unkonzentriert. Dennoch konnte er nach der Einführung neuer Wörter mit den Diphthongen [au], [ɔʏ] und [ai] drei Wörter (von sieben) mit jeweils unterschiedlichem Diphthong den entsprechenden Buchstabenpaaren zuordnen (vgl. Spiel 2). Beim anschließenden Diphthong-Memory wurden jeweils eine Diphthong- und eine Bildkarte aufgedeckt. Letztere waren auf der Rückseite mit dem entsprechenden Wort beschriftet, wobei die Silben, deren Betonung und die Diphthonge graphisch hervorgehoben waren (vgl. Spiel 3, Variante A und Spiel 4). Im Verlauf dieses Spiels ergab sich folgende Situation:

Studentin	Dana	Bemerkungen
	<Heidi>.	<EI>
	Und <Heidi>.	Dana sucht bewusst nach einem Wort mit <EI> und zieht <Steine>.
Das ist nicht <Heidi>. Was ist drauf auf dem Bild?	<Steine>.	D. liest <STEI NE> und deutet <EI> als <Heidi>.

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 27.01.06)

Danas Verhalten zeigte, dass er <EI> als Element des Wortes <Steine> entdeckt hatte. Allerdings bezeichnete er <EI> mit dem Wort <Heidi>, hatte also nicht erkannt, dass der Diphthong ein Element beider Wörter darstellte.

In der folgenden Sitzung galt es, Bildkarten, die Wörter mit Diphthongen symbolisierten, den Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI> zuzuordnen. Diese waren auf großen Tafeln in drei Ecken des Raumes angebracht. Auf den Rückseiten der Tafeln befanden sich entsprechend der Diphthonge die gleichen Bilder, so dass die Kinder ihre Lösung kontrollieren konnten (vgl. Spiel 2, Variante A). Dana konnte alle Bilder benennen und den richtigen Diphthongbuchstaben zuordnen. Er konnte also die Diphthonge als Elemente der gesprochenen Sprache

wahrnehmen. Auffallend war jedoch, dass Dana, im Gegensatz zu seinem Bruder Dara, vor der Zuordnung ausschließlich die abgebildeten Wörter artikulierte und nicht die Diphthonge (bzw. die damit verbundenen Wörter <Paula>, <Heidi> und <Kläuschen>). Dies lässt vermuten, dass Dana die Diphthonge nicht über die Artikulationsbewegungen wahrgenommen hat, sondern auditiv. Möglicherweise verfügte er zu diesem Zeitpunkt bereits über eine „innere Klangvorstellung“ bezüglich der schließenden Diphthonge.

Auch nachdem die Lösungskarten auf den Rückseiten der Diphthongtafeln entfernt worden waren, ordnete Dana die meisten der Wörter im Verlauf des folgenden Würfelspiels (vgl. Spiel 6) korrekt zu. Dabei artikulierte er, wie zuvor, ausschließlich die abgebildeten Wörter und nannte anschließend den entsprechenden Diphthong. Forderte ich ihn nach einer falschen Zuordnung auf, die Wörter mit mir zusammen zu sprechen, tat er dies nur teilweise. Er hörte mir stattdessen zu und korrigierte anschließend seinen Fehler:

<b>Studentin</b>	<b>Dana</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) Eine Karte ziehen.	Läufer.	Dana muss <Läufer> einer der Diphthong-Tafeln <AU> <EI> oder <EU> zuordnen.
<Läufer>. Wo gehört <Läufer> hin, in welche Ecke musst du laufen? <Läufer>.		Dana zögert.
Du musst mal versuchen, die Worte zu sagen.	<Läufer> - <Heidi>.	
<Läufer> - <Heidi>. <Läufer> - <Paula>. <Läufer> - <Kläuschen>.	<Kläuschen>!	
(...)	Bin mega, Baby!!	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 03.02.06)

Dies zeigt, dass Dana mit großer Sicherheit die Diphthonge über das Hören differenzieren konnte.

Im Verlauf der folgenden Fördereinheiten gewann Dana in Bezug auf den Themenbereich der Diphthonge immer mehr an Sicherheit. So ordnete er im Rahmen unterschiedlicher Spiele bekannte und neue Wörter größtenteils den entsprechenden Diphthongbuchstaben zu. Wiederholt brachte er dabei zum Aus-



druck, wie leicht ihm, im Gegensatz zu seinem Bruder Dana, das Lösen dieser Aufgaben fiel:

<b>Studentin</b>		<b>Dana</b>	<b>Bemerkungen</b>
Oh, eine Aufgabe.	Oh nein, keine Aufgabe mehr.	Ich mach für dich das.	Aufgabe: Wort mit Diphthong entspr. Diphthongbuchstaben zuordnen <Traube>
Nein, du machst nicht für alle die Aufgaben.		Ist nicht schwer.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 03.03.06)

Falsch zugeordnet wurden in diesem Zusammenhang meist Wörter mit [ɔʏ] oder [ai]. Teilweise ist dies sicher auf die emotionale Spielatmosphäre zurückzuführen (vgl. u. a. Spiel 2, Variante D).

Die intensive Auseinandersetzung mit den Diphthongen spiegelte sich sogar in Versprechern wieder, die Dana im Verlauf der Sprachförderung unterliefen:

<b>Studentin</b>	<b>Dana</b>	<b>Bemerkungen</b>
Weißt du nicht mehr, was das ist? Eine...	Ne.	Ich deute auf <Schraube>.
	...Schreude.	

(vgl. Enderhebung Dana/ Dara vom 05.05.06)

Beim Spiel „Bandolino“ (vgl. Spiel 2, Variante E) konnte Dana zehn von zwölf Wörtern den entsprechenden Diphthongbuchstaben zuordnen. Das Kategorisieren von Wörtern entsprechend ihrer Diphthonge (vgl. Spielerläuterungen, Anfangserhebung) fiel ihm dagegen schwer, war aber in dieser Form während der Einheiten auch nicht geübt worden. Darüber hinaus fühlte sich Dana an diesem Tag augenscheinlich unwohl während der Einzelförderung. Die Situation schien befremdend auf ihn zu wirken, vermutlich auch, weil sein Bruder Dara nicht anwesend war.

Auf die Darstellung sprachlicher Strukturen mithilfe der DUPLO-Steine reagierte Dana zunächst zurückhaltend. Da ihn die syntaktischen Umstellungen von Dreiwortsätzen anfangs überforderten, setzte ich die Arbeit zunächst mit dem roten und dem blauen Stein fort. Die Steine waren jeweils mit <AU> beschriftet und symbolisierten <Paula> (rot) und <kaut> (blau) (vgl. Spiel 5, Variante A).

<b>Studentin</b>	<b>Dara</b>	<b>Dana</b>	<b>Bemerkungen</b>
Was steht dann da also?		<Paula>...taut.	Zu lesen ist <Paula> <kaut>. Dana hat Probleme mit der Artikulation von [k].
<Paula> <kaut>. Und wenn ihr jetzt schreiben wollt: <Kaut> <Paula>, was müsst ihr dann machen?			Keine Antwort.
Dann macht ihr: <kaut> <Paula>? Ja?	Ja.		Ich ordne die Steine entsprechend an.
Leg mal irgendwas, Dana.			Dana legt <Paula> <kaut>.
Und was steht da jetzt?		Pau..., Pau...	
<Paula>.		<Pau...>	
Was macht (...) <Paula>. Weißt du´s, Dara?	Ja.		
Was tut sie?	Kauen.		
<Paula> <kaut>, genau. Leg Du mal was. Und was steht jetzt da?		<Kaut> <Paula>.	Zu lesen ist <kaut> <Paula>.
Super (...) Willst du noch mal was legen? Versuch noch mal... Was steht jetzt da?		<Paul> taut.	Dana stellt die Steine um. Zu lesen ist <Paula> <kaut>.

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 13.01.06)

Dana hatte also gelernt, dass jeder Stein ein bestimmtes Wort symbolisierte. Der Auszug aus dem Protokoll zeigt darüber hinaus, dass Dana das Prinzip der syntaktischen Umstellung mithilfe von Zweiwortsätzen erkannt hatte.

Im Laufe der folgenden Sitzungen fiel Dana das Umstellen von Dreiwortsätzen jedoch schwer. Auch das „Lesen“ von Sätzen, die nicht dem Satzbau Subjekt-Prädikat-Objekt entsprachen, bereitete Dana große Schwierigkeiten.

Die beiläufige Äußerung Danas „Paula kaut Kläuschen“ (vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 27.01.06) lässt zusätzlich Wissen vermuten in Bezug auf die Ersetzbarkeit von Wörtern innerhalb eines Satzes. Dies zeigte, dass Dana, losgelöst von der semantischen Ebene, mit Sprache spielte und experimentierte. Im weiteren Verlauf der Förderung wurde deutlich, dass Dana das „Schreiben“ und „Lesen“ der Sätze der ersten Strophe am wenigsten Schwierigkeiten bereitete.

Studentin	Dana	Bemerkungen
(...) Du darfst schreiben und dann lesen was du geschrieben hast.		Aufgabe: DUPLO-Schreiben und -Lesen Dana greift zu <Paula>.
Nehmt ihr immer nur >Paula>?	Ja, weil die zwei gehen schwer.	Dana deutet auf die Sätze der zweiten und dritten Strophe, also die Wörter mit <EI> und <EU>.

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 10.02.06)

Durfte er selbst wählen, was er legen wollte, so entschied er sich im Allgemeinen für Aussagesätze mit dem Subjekt an erster Stelle (z. B. <Paula> <kaut> <Kaugummi>). Diese legte und „las“ er immer korrekt, selbst wenn er aus allen Wörtern des Liedes die entsprechenden Steine aussuchen musste. Dana hatte folglich gelernt, dass neben der Farbe der Steine auch die Diphthongbuchstaben ein Kriterium zur Identifikation des Wortes darstellten. Dass ihm dies nicht schwer fiel, verdeutlichen die folgenden zwei Beispiele:

Studentin	Dara	Dana	Bemerkungen
Stimmt. Dara, dann schreib Du mal: <Kräutertee> <säuft> <Kläuschen>. <Kräutertee> <säuft>...		Das ist falsch. Und das.	Dara legt: <Reist> <Kräutertee> <Heidi>. Dana deutet auf <reist> und auf <Heidi>.

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 10.02.06)

Studentin	Dana	Bemerkungen
		Dara hatte zuvor gelegt <Heidi> <säuft> <Kräutertee>.
Was war falsch, Dana? Kannst du es sagen?	Das da, weil der ist so, ...	Dana deutet auf <Heidi>.
	...der ist so.	Dana deutet auf <säuft>.

		Er hat also bemerkt, dass <säuft> nicht zum <Heidi>-Satz passt.
--	--	---

(vgl. Einzelförderung vom 10.02.06)

Da er die Identifikation einzelner Wörter zu diesem Zeitpunkt bereits sicher beherrschte, werde ich im Folgenden nicht weiter darauf eingehen.

Die Fähigkeit des korrekten Umstellens von Wörtern innerhalb eines Satzes unterlag bei Dana starken Schwankungen. Einerseits wertete er mitunter Sätze als falsch, die abwichen von der Aussageform in Subjekt-Prädikat-Objekt-Stellung:

Studentin	Dara	Dana	Bemerkungen
Und dann du noch <Reist> <Heidi> <meilenweit>?			Dara legt korrekt.
Dana, ist es richtig?		Nein.	
	Doch!		
Es ist richtig. Gut, Dara. Gut hast du es gemacht.		Aber der sollt hier sein.	Dana möchte <Heidi> auf die erste Position im Satz verschieben. Zu lesen wäre dann <Heidi> <reist> <meilenweit>.

(vgl. Dana/ Dara Einzelförderung vom 10.02.06)

Andererseits zeigte Dana wiederholt, dass er über Wissen bezüglich über die Veränderung von Satzkonstellationen verfügte:

Studentin	Dara	Dana	Bemerkungen
(...) Du darfst etwas schreiben und musst es dann lesen.		(...) Jetzt mach ich wie anders. (...) Nicht sagen. Taudummi taut <Paula>.	Aufgabe: DUPLO-Schreiben und -Lesen Dana legt <Kaugummi> <Paula> <kaut>.
Dara, hat er es richtig gemacht? (...)	Falsch, das ist <Paula>.		Dara deutet auf <Paula>.
Denk noch mal nach. Das ist <Paula>, probier		<kaut> Das ist falsch.	Dana deutet auf <kaut>.

noch mal. <Kaugummi> <kaut>...			
Genau. Dann setz es um. Jetzt, lies noch mal.		<Kaugummi> <kaut> <Paula>.	Dana legt <Kaugummi> <kaut> <Paula>.

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 03.03.06)

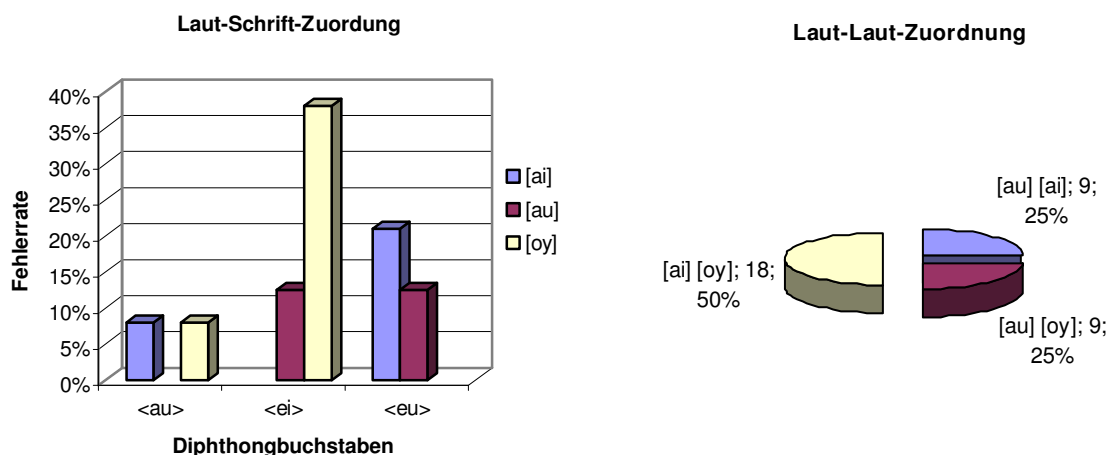
Studentin	Dana	Bemerkungen
Und jetzt kommt? <kaut> <Paula> <Kaugummi>? Lassen wir Dana legen.		
	<kaut>...	
		Dana legt <kaut> <Paula> <Kaugummi>? Erste und zweite Zeile des Liedes stehen nun untereinander.
Spitze, Dana!	Das geht doch babyeinfach.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 28.04.06)

Meiner Einschätzung nach zeigen diese Beispiele, dass sich Dana des Prinzips der syntaktischen Umstellung bewusst war, auch wenn es ihm wiederholt schwer fiel, dieses korrekt anzuwenden.

### 6.2.5 Ergebnisse der Sprachförderung mit Dana

Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass Dana durch die Sprachförderung gelernt hat, dass Schrift gesprochene Sprache repräsentiert. Er konnte die Diphthonge [au], [ɔʏ] und [ai] in gesprochenen Wörtern wahrnehmen und identifizieren. Die Auswertung der statistischen Analyse der in diesem Zusammenhang geäußerten falschen Lösungen erbrachte ähnliche Resultate wie bei Dara:



Ähnlich wie bei seinem Bruder Dara zeigt das Ergebnis, dass sich für Dana bei der Zuordnung von Wörtern mit [ɔy] die größten Probleme ergaben. Sowohl bei der Kategorisierung von Wörtern als auch bei deren Zuordnung zu den Diphthongbuchstaben wurden häufig Wörter mit [ai] und [ɔy] einer Kategorie zugeordnet. Der Grund hierfür könnte ebenfalls im Hinzielen beider Diphthonge auf [i] zu finden sein. Die Tatsache, dass Dana die Unterscheidung der Diphthonge auditiv vorgenommen zu haben scheint, legt eine Dominanz des [i] in seiner Wahrnehmung der Diphthonge nahe.

Die Artikulation der Diphthonge war bis zum Ende der Sprachförderung an die Namen <Paula>, <Kläuschen> und <Heidi> gekoppelt. Ob Dana wusste, dass die Diphthonge nur Elemente dieser Namen darstellen, kann ich anhand der Protokolle nicht beurteilen. Darüber hinaus erwarb Dana durch die Arbeit mit den Materialien die Fertigkeit, die Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> und <EI> isoliert und als Elemente geschriebener Wörter zu identifizieren.

Durch den Umgang mit den DUPLO-Steinen war Dana nach kurzer Zeit in der Lage, Wörter als austauschbare bzw. optionale Elemente von Sätzen zu erkennen. Anhand der Farbe der Steine und der graphisch hervorgehobenen Diphthongbuchstaben auf den Kärtchen gelang ihm darüber hinaus die Identifikation der einzelnen Wörter. Dadurch war es ihm möglich, mit Sprache auf formaler Ebene zu operieren bzw. zu experimentieren. Die Probleme, die sich im Rahmen der syntaktischen Umstellung teilweise ergaben, hätten durch einige Stunden weiterer gezielter Förderung mit großer Wahrscheinlichkeit minimiert werden können.

Neben der sprachlichen Entwicklung hat die Arbeit mit den didaktischen Materialien nach meiner Einschätzung auch Danas Selbstbewusstsein gefördert. So brachte er seine Überlegenheit beim Themenbereich „Diphthonge“ gegenüber seinem Bruder Dara wiederholt zum Ausdruck:

Studentin	Dana	Bemerkungen
(...).Jetzt darfst du ziehen.	<Mauer>.	<Mauer> zu <AU>. Dana geht
<Paula>, sehr gut.	So leicht.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 03.02.06)

„Bin mega, Baby!“ (vgl. Einzelförderung vom 03.02.06)

Studentin	Dara	Dana	Bemerkungen
Oh, eine Aufgabe.	Oh nein, keine Aufgabe mehr.	Ich mach für dich das.	Dara muss <Traube> den Diphthongbuchstaben <AU>, <EU> oder <EI> zuordnen.
Nein, du machst nicht für alle die Aufgaben.		Ist nicht schwer.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 03.03.06)

Darüber hinaus kontrolliert er mitunter sogar seinen Bruder:

Studentin	Dara	Dana	Bemerkungen
	<Kläuschen> <säuft>...	Ich guck mal, ob das richtig ist oder falsch.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 10.03.06)

Während der einzelnen Sitzungen, die immer zusammen mit Dara stattfanden, zeigte er keine Anzeichen von Angst oder Schüchternheit, wirkte aber manchmal verträumt und geistig abwesend. In anderen Momenten konnte er sich jedoch auch sehr motiviert zeigen. Bei den Spielen ergriff er seltener die Initiative als sein Bruder und zeigte sich im Allgemeinen weniger risikobereit. Durften sich die Kinder beispielsweise aussuchen, was sie mit den DUPLO-Steinen „lesen“ und „schreiben“ wollten, so legte Dana bevorzugt den Satz der ersten Strophe in Aus-

sageform: <Paula> <kaut> <Kaugummi>. Da er nicht oft Herausforderungen suchte, stellt das folgende Beispiel eher eine Ausnahme dar.

<b>Studentin</b>	<b>Dana</b>	<b>Bemerkungen</b>
	Schwere Kart.	
Was?	Ich will schwere Kart.	
Du willst eine schwere Karte?	Du hast doch ein schwierige Karte.	

(vgl. Einzelförderung Dana/ Dara vom 28.04.06)

Während sich Danas Bruder Dara konstant sehr ehrgeizig und engagiert an der Förderung beteiligte, wirkte Dana mitunter eher passiv und verträumt. Möglicherweise stellten die Sitzungen für ihn eine Konkurrenzsituation dar, in der er das Gefühl hatte, seinem Bruder nicht immer gewachsen zu sein. Inwiefern eine getrennte Förderung der beiden Brüder Dana besser unterstützt hätte, kann ich nicht beurteilen. Vermutlich hätte ich gezielter auf seine Schwächen reagieren und ihm mehr Ruhe und Zeit für das Lösen der Aufgaben einräumen können.

## 6.3 Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Ayden

### 6.3.1 Ausgangssituation

Ayden ist in Deutschland geboren und war während der Förderung sechs Jahre alt. Seine Eltern stammen aus der Türkei. Nach Aussage der Kindergartenleiterin, Frau Hartmann, arbeitet Aydens Vater bei einem Reinigungsdienst und verfügt über gute Deutschkenntnisse. Die Mutter wurde von Frau Hartmann als „Star der Kita“ bezeichnet. Im Rahmen eines Deutschkurses, der für die Mütter der Kindergartenkinder organisiert wurde, räumte sie ein, Analphabetin zu sein, da sie in der Türkei keine Schule besucht hätte. In der Folgezeit absolvierte sie einen Alphabetisierungskurs, der mithilfe von Frau Hartmann, Prof. Röber und Studenten der Pädagogischen Hochschule Freiburg organisiert und durchgeführt wurde. Mittlerweile ist Aydens Mutter in der Lage, regulären Deutschkursen zu folgen. Im Rahmen kleinerer Veranstaltungen der Kita sprach sie öffentlich über ihre Erfahrungen



und konnte dadurch auch andere Eltern von der Teilnahme an den Deutschkursen überzeugen.

Mitte Juni verletzte sich Ayden durch einen Sturz am Arm und wurde stationär behandelt. Daher beschränkte sich die Sprachförderung mit ihm auf vier Sitzungen. Nach den Sommerferien wurde er eingeschult.

### **6.3.2 Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle**

Obwohl sich Ayden zur Teilnahme an der Sprachförderung sofort bereit zeigte, verhielt er sich zunächst sehr schüchtern und zurückhaltend. Er kommunizierte nur in einzelnen Wörtern und artikulierte sie sehr unsicher und leise. Im Rahmen der Anfangserhebung konnte er alle Bildkarten benennen. Bei deren anschließender Zuordnung zu <Jasmin>, <Jan>, <Ayden> oder <Studentin> (vgl. Spiel 9) konnte er zeigen, dass er bereits über grammatisches Wissen in Bezug auf die Possessivpronomen verfügte. Das Ausdrücken eines Besitzverhältnisses mit den Pronomen <sein>, <mein> und <dein> bereitete ihm keine Schwierigkeiten. Dies ist bemerkenswert, da das Türkische keine Possessivpronomen kennt. Besitz wird in Aydens Muttersprache durch den Einsatz von Suffixen angezeigt.

Ayden konnte darüber hinaus nicht nur die aufgeführten Possessivpronomen richtig benennen, sondern die meisten auch bereits korrekt deklinieren. So äußerte er sich bezüglich der Zuordnung von <Schere> zu <Ayden>: „Das ist meine Schere“ (vgl. Anfangserhebung Ayden vom 12.05.06). Ayden wusste also bereits, dass die Form des Possessivpronomens sowohl abhängig ist vom Substantiv, bei dem es steht, als auch von der Person, für die es steht.

Schwierigkeiten bereiteten ihm zu diesem Zeitpunkt noch die Zuordnungen der Nomen zu <Jasmin> bzw. die Anwendung der Possessivpronomen <ihr> und <ihre><sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Die genaue Statistik der korrekten und falschen Nennungen ist dem Protokoll der entsprechenden Sitzung beigelegt.

<b>Studentin</b>	<b>Ayden</b>	<b>Bemerkungen</b>
,Das sind...	Jasmin Gummibärchen.'	Ich lege die Karte <Gummibärchen> zu <Jasmin>.
Wenn du ´s zu <Jan> legst, wie sagst du dann?	,Das sind Jan seine Gummibärchen.'	Ich lege die Karte <Gummibärchen> zu <Jan>.
Du kannst auch sagen: ,Das sind...	...seine Gummibärchen.'	
Und hier kann man auch sagen...?	,sie...seine Gummibärchen.'	Ich lege die Karte mit den <Gummibärchen> zu <Jasmin>.

(vgl. Anfangserhebung Ayden vom 12.05.06)

Ayden war sich demzufolge vermutlich nicht bewusst, dass die Wahl des korrekten Possessivpronomens auch abhängig ist vom Genus der Person (3. Person Singular). Im Verlauf dieser Sitzung nannte Ayden häufig <sein(e)> statt <ihr(e)>. Möglicherweise ist dies durch Aydens Muttersprache zu begründen, da diese kein Genus kennt. Bei den alternativen Nennungen (ohne Possessivpronomen) fällt auf, dass Ayden nahezu ausschließlich Pronomen (z. B. „sie Mütze“) verwendete. Darüber hinaus wählte er oft die umgangssprachliche Bezeichnung „Jan seine ...“.

Da die Wahl des Possessivpronomens von den Kategorien Person, Numerus und Genus abhängt und somit vom Kind eine relative komplexe Leistung abfordert, beschränkte ich mich in der folgenden Sitzung (19.05.06) auf den ausschließlichen Einsatz maskuliner Nomen im Singular. Wieder verwendete Ayden bei der Zuordnung der Wörter zu <Jan>, <Ayden> und <Studentin> die jeweils korrekten Formen der Possessivpronomen. Da er statt <ihr> jedoch wieder <seine> bzw. <sein> nannte, versuchte ich ihm den Unterschied wie folgt zu verdeutlichen: „Bei Jungs sagen wir <das ist sein Baum>, bei Mädchen sagen wir <das ist ihr Baum>“ (vgl. Einzelförderung Ayden vom 19.05.06).

Nach einer weiteren falschen Nennung verwendete Ayden zum ersten Mal im Rahmen der Förderung das Possessivpronomen <ihr>:

<b>Studentin</b>	<b>Ayden</b>	<b>Bemerkungen</b>
Wie sagt man noch mal bei Jasmin? ,Das ist ...	...sei...ihr Schlüssel.'	<Schlüssel> - <Jasmin>

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 19.05.06)

Ayden schien also erkannt zu haben, dass die Wahl des Possessivpronomens unter anderem auch bestimmt wird durch das Genus der Person, für die es steht. Anschließend übten wir den Einsatz von <ihr> mithilfe musterartiger Sätze, in denen sich nur das zugeordnete Wort, nicht aber das Possessivpronomen veränderte.

Studentin	Ayden	Bemerkungen
Prima. Und ,das ist...	...ihr Stuhl...Tisch.'	<Tisch> - <Jasmin>
,Das ist...	...ihr Baum.'	<Baum> - <Jasmin>
	,Das ist ihr Teddybär.'	<Teddybär> - <Jasmin>
	,Das ist sei...	<Stuhl> - <Jasmin>
Ich...	...ihr Tisch...Stuhl.'	
	,Das ist sei...ihr...	<Papa> - <Jasmin>
Genau.	...sein...	
Nein.	...ihr sein Papa.'	

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 19.05.06)

Das letzte Beispiel zeigt, wie schwer Ayden das Lösen dieser Aufgaben zu diesem Zeitpunkt noch gefallen ist.

Am 02.06.06 verwendete Ayden bei der Zuordnung ausschließlich maskuliner Wörter im Singular zu <Jasmin> noch zweimal das falsche Pronomen (<sein> statt <ihr>). War dies der Fall, so veranlasste ihn bereits ein kurzer Hinweis dazu, das Pronomen eigenständig zu korrigieren:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
(...)	Ein <Baum>.	<Baum> - <Jasmin>
Das ist ein Baum. ,Das ist...	...sein Baum.'	
Wie sagen wir beim Mädchen?	,Das ist ihr Baum.'	

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 02.06.06)

Im weiteren Verlauf der Sitzung korrigierte sich Ayden sogar selbstständig:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
(...)	,Das ist sein Tisch.'	<Tisch> - <Jan>
(...)	,Sein...ihr Stuhl.'	<Stuhl> - <Jasmin>

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 02.06.06)

Es zeigt sich also, dass Ayden im Umgang mit dem Possessivpronomen <ihr> immer sicherer wurde.

In der folgenden Sitzung (23.06.06) wurden außer den maskulinen Nomen im Singular auch feminine Substantive eingesetzt. Die Bildkarte, die das Wort <Hose> symbolisierte, wurde von Ayden ohne vorangegangenes Beispiel als „eine Hose“ bezeichnet. Da er zu einem früheren Zeitpunkt bereits einmal „ein Krokodil“ (vgl. Einzelförderung Ayden vom 12.05.06) geäußert hatte, kann davon ausgegangen werden, dass er zum einen wusste, dass im Deutschen, im Gegensatz zur türkischen Sprache, Substantive oft in Verbindung mit Artikeln auftreten. Zum anderen hatte er bereits erkannt, dass Artikel abhängig vom grammatischen Geschlecht des Substantivs und somit unterschiedlich sind. Auch die Unterscheidung des Genus ist in der türkischen Sprache nicht existent. Die erste Zuordnung eines femininen Nomens zu <Jasmin> (seit der Anfangserhebung) löste Ayden folgendermaßen:

<b>Studentin</b>	<b>Ayden</b>	<b>Bemerkungen</b>
Das ist...?	‚Seine Schnecke.‘	<Schnecke> - <Jasmin>
	‚Das ist ihr sein Schnecke.‘	
Sagst du das bitte noch einmal?	‚Das ist ihr Schnecke.‘	

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 23.06.06)

Zunächst verwendete Ayden, wie zu Beginn der Förderung, <seine> statt <ihre>. Dann aber entdeckte er seinen Fehler und erinnerte sich vermutlich an die in Bezug auf die Possessivpronomen gelernte Unterscheidung zwischen „Mädchen und Jungen“. Die Äußerung <seine Schnecke> zeigt, dass Ayden mit großer Wahrscheinlichkeit wusste, dass sich Possessivpronomen in ihrer Form unter anderem nach dem Substantiv richten. Die Übertragung dieses Wissens auf <ihr> fiel ihm zu diesem Zeitpunkt noch sichtlich schwer. Erneut versuchte ich Ayden durch musterartige Beispielsätze beim Finden der korrekten Lösung zu unterstützen. Dabei hob ich während des Sprechens die Reduktionssilbe von <seine> deutlich hervor:

<b>Studentin</b>	<b>Ayden</b>	<b>Bemerkungen</b>
Hm.... was ist das hier?	‚Das ist Jasmin.‘	<Hose> - <Jan>.
	Das ist Jan seine Hose.	Ich deute auf <Jan>.
Oder?	‚Seine Hose.‘	
‚Das ist...‘	‚Ihr Hose.‘	<Hose> - <Jasmin>

Du hast vorhin bei Jan gesagt ‚das ist seine Hose‘, also heißt es hier dann auch ‚das ist ...	...ihre Hose.’	Ich betone die Reduktionssilbe von <seine>
---	----------------	--

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 23.06.06)

Bereits am Ende dieser Phase deklinierte Ayden ohne Unterstützung das Possesivpronomen <ihr> korrekt:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
Und jetzt das hier noch.	Eine Brille.	
	‚Deine Brille.’	<Brille> - <Studentin>
	‚Jans Brille.’	<Brille> - <Jan>
Oder?	Ihr Brille.	
Beim Jungen?	‚Seine Brille.’	
	‚Ihre Brille.’	<Brille> - <Jasmin>


(vgl. Einzelförderung Ayden vom 23.06.06)

Insgesamt gelangen Ayden im Verlauf dieser Sitzung nahezu alle Zuordnungen der maskulinen und femininen Nomen zu <Jan>, <Ayden> und <Studentin>. Die während der vergangenen Sitzungen geübten Zuordnungen maskuliner Gegenstände zu <Jasmin> konnte er fünf Mal (von sieben) korrekt bewältigen. Die Besitzanzeige femininer Nomen bereitete ihm noch größere Schwierigkeiten. So verwendete er statt <ihre> zwei Mal <seine> und zwei Mal <ihr sein>.

Einen weiteren Schwerpunkt unserer gemeinsamen Arbeit bildeten die Personalpronomen im Akkusativ. Ayden verfügte bereits von Beginn an über fundierte Kenntnisse in Bezug auf deren Verwendung. Seine Aufgabe während der ersten Sitzung bestand darin, durch <für ihn>, <für sie>, <für mich> und <für dich> eine syntaktische Verbindung zwischen einem Nomen und einer Figur herzustellen. Das dabei vorgegebene Satzschema war dem Dialog einer Einkaufs-Szene nachempfunden und lautete beispielsweise ‚Ich kaufe die Brille für ihn‘ (vgl. Spiel 9). Von 21 Aufgaben löste Ayden dabei 18 korrekt. Als falsche Lösungen nannte er <für ihm> und <für er> anstatt <für ihn> bzw. <für sie> anstatt <für dich>. Letzteres könnte auch als Ausdruck der Höflichkeitsform gedeutet werden, die in der türkischen Sprache durch ‚siz‘ (2. Person Plural) ausgedrückt wird.

Da bei Ayden kein großer Übungsbedarf für die Verwendung der Personalpronomen im Akkusativ bestand, beschloss ich, am 19.05.06 diesen Themenbe-

reich mit der Symbolisierung der gesprochenen Sätze mithilfe der DUPLO-Steine zu verbinden. Dabei symbolisierte zunächst jeder Stein ein Wort bzw. eine Phrase. Die fünf Steine wiesen vier verschiedene Farben auf, wobei jede Farbe ein Satzglied repräsentierte. Die Steine wurden mit <ich> (rot), <kaufe> (blau), <für> (gelb), <ihn>/ <sie> (gelb) beschriftet. Die zugeordneten Substantive wurden bildhaft dargestellt (grün) (vgl. Spiel 10). Ayden gelang das „Lesen“ des ersten Satzes bereits nach nur einem gehörten Beispiel nahezu fehlerlos:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
Lies noch mal.	<Ich> <kaufe> <den Teddy> <für> Jan.	Gelegt ist <ich> <kaufe>  <für> <ihn>.
Oder?	<für> ihm.	

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 19.05.06)

Dies zeigt, dass Ayden bereits zu diesem Zeitpunkt wusste, dass Schrift gesprochene Sprache darstellt. Da er während des „Lesens“ auf die entsprechenden Steine gedeutet hatte, kann davon ausgegangen werden, dass er sich der Gliederung von Sätzen in Wörter bewusst war.

Im weiteren Verlauf der Sitzungen zeigte sich, dass Ayden beim „Lesen“ der Sätze den Artikel jeweils losgelöst vom Nomen artikulierte. Dies stellt für ein Kind türkischer Muttersprache eine beachtliche Leistung dar, da die türkische Sprache keine Artikel kennt. Dabei schien er jedoch irritiert, dass bei den grünen Kärtchen ein Bild zwei gesprochene Worte symbolisierte bzw. dass Artikel und Substantiv lediglich durch einen Stein repräsentiert wurden (vgl. Spiel 10). Ich optimierte daher nach zwei Einheiten die Beschriftung der Steine entsprechend der in Spiel 10 unter „Kommentar“ aufgeführten Beschreibung.

Da Ayden des Öfteren <ihm> anstatt <ihn> artikulierte (s. o.), versuchte ich, ihm den Unterschied anhand der verschiedenen Artikulationsbewegungen zu verdeutlichen. Anschließend tauschte ich die Substantivgruppe des gelegten Satzes aus und bat Ayden anschließend, diesen erneut zu lesen.

Studentin	Ayden	Bemerkungen
So. Jetzt mache ich was Verrücktes.		Ich tausche <👉> gegen <👈> aus. Zu lesen ist <ich> <kaufe> <👈> <für> <ihn>.
Was steht denn jetzt da?	<Ich> <kaufe> <den Schlüssel> <für> ihm.	Ayden deutet während des Sprechens auf die entsprechenden Steine.
<ihn>. Prima.		

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 19.05.06)

Das „Lesen“ des veränderten Satzes bereitete ihm offensichtlich keine Schwierigkeiten. Ihm Folgenden lernte Ayden darüber hinaus, bis zu zwei Wörter innerhalb des vorgegebenen Satzgefüges auszutauschen (vgl. Spiel 10, Variante A). Dies bereitete Ayden über den gesamten Zeitraum der Förderung hinweg keine Schwierigkeiten:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
Genau. Jetzt musst du die richtigen Kärtchen suchen, damit du den Satz schreiben kannst.		Ayden zieht die Karten <Baum> und <Jan>. Mit den DUPLO-Steinen wurde zuvor als Beispiel <Ich> <kaufe> <👉> <für> <sie> gelegt. Ayden muss nun also das grüne Objekt- und das gelbe Pronomen-Kärtchen noch austauschen.
	<Den Baum>	Ayden deutet auf <🌳>.
Wo musst du <den Baum> hinmachen? Du musst ihn irgendwo austauschen.	<Den Baum>...austauschen.	Ayden nimmt <👉> und tauscht es gegen <🌳> aus.
Prima Ayden, super. Dann musst du noch was austauschen.	Muss ich finden.	
Ja, du darfst suchen. Es ist alles durcheinander. Das ist ein bisschen schwierig.		Ayden greift zu <ihn> und tauscht es gegen <sie> aus.
(...) Und jetzt darfst du lesen was du geschrieben hast.	<Ich> <kaufe> <den Baum> <für> <ihn>.	Ayden liest und deutet dabei auf die entsprechenden Steine.

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 02.06.06)

Bereits am 02.06.06 erkannte Ayden unmittelbar nach Aufdecken der Bildkarten, wie viele Wörter im Satz ausgetauscht werden mussten: „Brauch nur eine“ (vgl. Einzelförderung Ayden vom 02.06.06). Ayden hatte also gelernt, mit Sprache auf formaler Ebene handelnd umzugehen und hatte dabei erkannt, dass innerhalb des Satzschemas, entsprechend der gezogenen Bildkarten, jeweils ein oder zwei Wörter ausgetauscht werden mussten.

Des Weiteren wurde im Verlauf der Sprachförderung die syntaktische Umstellung von Sätzen geübt.

<b>Studentin</b>	<b>Ayden</b>	<b>Bemerkungen</b>
Prima. (...)		Nun vertausche ich die Reihenfolge der Steine. Gelegt ist <🔑> <kaufe> <ich> <für> <sie>.
Was steht denn jetzt da?	<Ich> <kaufe> <den Schlüssel> <für> <sie>.	Ayden zeigt jeweils auf die entsprechenden Steine, liest also nicht von links nach rechts.

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 19.05.06)

Ayden konnte die einzelnen Wörter anhand der Farbe und der unterstützenden Bildsymbole innerhalb des Satzes isolieren. Er war sich zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst, dass die deutsche Schrift immer von links nach rechts ausgerichtet und somit die Leserichtung vorgegeben ist. Das bedeutet auch, dass Ayden nicht wusste, dass Wörter innerhalb eines Satzes umgestellt werden können. Um ihm die Möglichkeit zu geben, dies zu entdecken, reduzierte ich den Satz zunächst auf die zwei Wörter <ich> und <kaufe>. Bei der Anordnung <kaufe> <ich> las Ayden erneut von rechts nach links. Nachdem ich ihn daraufhin auf die Links-Rechts-Ausrichtung der Schrift aufmerksam gemacht hatte, setzte ich die Übung zunächst mit einem Stein bzw. Wort fort:

<b>Studentin</b>	<b>Ayden</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) Pass mal auf, wir machen noch mal alle Steine weg. Was ist das für ein Wort?	<Ich>	Auf dem Tisch liegt nur noch <Ich>.
Und was ist das für ein Wort.	<kaufe>	Ich füge <kaufe> hinzu und entferne <ich>. Der Vorgang wird noch einmal wiederholt. Ayden erkennt <ich> und <kau-



		fe> jeweils problemlos.
Wenn man die beiden nebeneinander legt, dann heißt es...?	<Ich> <kaufe>	Gelegt ist <ich <kaufe>.
Prima. Aber wenn ich sie nun vertausche, dann heißt es...	<Kaufe> <für>	Gelegt ist <kaufe> <ich>.
Nein, das ist immer noch das gleiche Wort. <Ich>. So heißt es <kaufe> <ich>.	<Kaufe> <ich>	
Und so herum heißt es...?	<Ich> <kaufe>	Gelegt ist <ich> <kaufe>.
Und so herum heißt es...?	<Ich>...<kaufe>.	Gelegt ist <kaufe> <ich>.

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 02.06.06)

Dies zeigt, dass es mir zu diesem Zeitpunkt noch nicht gelungen war, Ayden das Prinzip der syntaktischen Umstellung deutlich zu machen.

In der folgenden Sitzung (23.06.06) setzten sich Aydens Schwierigkeiten in Bezug auf die syntaktische Umstellung fort. Er übte jedoch sehr angestrengt weiter, bis ihm letztlich das syntaktische Umstellen von Zweiwortsätzen und das anschließende korrekte „Lesen“ gelangen.

Studentin	Ayden	Bemerkungen
(...) Und jetzt dreh die Steine noch einmal um.		<ich> <kaufe>.
Und jetzt steht da?	<ich> <kaufe>.	
Und noch einmal umdrehen. Und jetzt.	<ich> ... <kaufe> <ich>.	<kaufe> <ich>.
	<ich> <kaufe> ...	<ich> <kaufe>.
Super. (...) Jetzt dreh noch einmal um. Wie heißt es?	<kaufe> <ich>.	<kaufe> <ich>.

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 23.06.06)




Dieser Auszug aus dem Protokoll zeigt, dass Ayden das Prinzip der syntaktischen Umstellung am Beispiel des Zweiwortsatzes verstanden hatte.

Leichter als die syntaktischen Umstellungen fielen Ayden beim Umgang mit den DUPLO-Steinen das Entnehmen und Hinzufügen bestimmter Wörter und Phrasen des vorgegebenen Satzgefüges. Zu Beginn dieser Einheit (02.06.06) wollte ich prüfen, ob er diese Aufgabe ohne vorangehendes Beispiel lösen konnte:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
Und jetzt eine schwere Frage. Was steht jetzt da?		Gelegt ist <ich> <kaufe> <  > <für> <sie> : Ich entferne <für> und <sie>.
	<Ich> <kaufe> <den Schlüssel> ...	
Prima!	...<für> <sie>.	
Wo ist <für> und <sie>?	Weg.	
Das ist weg. Also, was steht hier dann noch?	<Ich> <kaufe> <den Schlüss...>	
Ja?	...<den Schlüssel> <für>	

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 02.06.06)

Ayden artikulierte also zunächst noch Wörter, die gar nicht mehr vorhanden waren. Doch bereits bei der nächsten Aufgabe dieses Typs erzielte er einen deutlichen Lernfortschritt:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
Was steht jetzt da?	<Ich> <kaufe> <den Baum <für>	Gelegt ist <ich> <kaufe> <  >.
Zeig mal mit deinem Finger was du liest.	<Ich> <kaufe> <den Baum>.	Ayden deutet auf die entsprechenden Worte.
Genau. Sonst steht ja gar nichts da. Und was steht jetzt da? Mit dem Finger mitzeigen.	<Ich> <kaufe> <den Tisch>.	Gelegt ist <ich> <kaufe> <  >.
Prima. Und was steht jetzt da? Mit dem Finger mitlesen.	<Ich> <kaufe> <den Tisch> <für> <sie>.	Gelegt ist <Ich> <kaufe> <  > <für> <sie>.

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 02.06.06)

Durch den Hinweis, während des „Lesens“ mit dem Finger auf die entsprechenden Wörter zu deuten, konnte Ayden das Entfernen bzw. Hinzufügen von Wörtern bewusst gemacht werden.

In der folgenden Woche (23.06.06) zeigte sich, dass Ayden Sätze mit entnommenen oder hinzugefügten Wörtern nicht nur „lesen“; sondern auch, entsprechend der gesprochenen Vorgaben, aktiv legen bzw. modifizieren konnte:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
Dann darfst du jetzt wieder ein Kärtchen ziehen. (...)	(...)	<Gabel> - <Jan>
	‚Ich kaufe den Gabel für Jan.‘	
(...) Und jetzt schreib mal.	<Ich> <kaufe> den <Gabel> <für ihn>.	Ayden legt <Ich> <kaufe> <die Gabel> <für ihn> und liest.
Gut. Nur heißt es nicht den Gabel sondern die Gabel. (...) Jetzt stell ich dir ne ganz schwere Frage...	Ja, ja, ja, ja!	Ayden wird ganz aufgeregt.
Kannst du schreiben ‚Ich kaufe die Gabel.‘ (...)		Ayden entfernt <für sie>. Zu lesen ist <ich> <kaufe> <die Gabel>.
Lies mal.	<Ich> <kaufe> <die Gabel>.	Ayden liest und zeigt korrekt.

(vgl. Einzelförderung Ayden vom 23.06.06)

Insgesamt fiel auf, wie Ayden zunehmend sicherer und selbstbewusster mit den Wörtern operierte und experimentierte. Dabei wirkte er sehr konzentriert, denn das Lösen der Aufgaben stellte für ihn oft einen langen, anstrengenden Prozess dar:

Studentin	Ayden	Bemerkungen
(...) Prima. Willst du noch zwei Kärtchen ziehen?	Ja.	<Vater> - <Jan> Ayden tausch die beschrifteten Kärtchen auf den DUPLO-Steinen aus. Er legt <Ich> <kaufe> <🌿> <für> <👤>. Er hat also das grüne (Objekt)-Kärtchen auf dem gelben (Pronomen)-Stein befestigt.
Lies mal, was du geschrieben hast.	<Ich> <kaufe> ...der da muss noch weg.	Dana entfernt <🌿>.
(...)		Ayden betrachtet zunächst die aufgedeckte Bildkarte von <Jan>, greift dann zu <ihn> und befestigt es auf dem grünen DUPLO-Stein. Gelegt ist <Ich> <kaufe> <ihn> <für> <👤>. Er

		stutzt.
Lies mal.	<Ich>...nein, das muss hier weg.	Er entfernt <ihn> von dem grünen Stein.
Wie würdest du den Satz denn sagen? ‚Ich kaufe...‘	...den Papa...	Ich deute auf die aufgedeckten Bildkarten <Vater> und <Jan>. Ayden lacht.
Das sind Quatsch-Sätze, den Papa kann man sich natürlich nicht kaufen.	Aber der ist schon dort.	Er deutet auf <A>, also die grüne Objekt-Karte auf dem gelben DUPLO-Stein.
Hm, was machen wir da?	Muss der mal hier weg...	Er nimmt <A> und legt das Kärtchen auf den grünen Stein.
	Und dann...	
Sag mal erst den Satz, den du schreiben möchtest. ‚Ich kaufe...‘	‚Ich kaufe den Papa für ihn.‘	Ich deute erneut auf die Bildkarten <Vater> und <Jan>.
Genau. <für> steht da schon, jetzt fehlt noch <ihn>. (...)		Ich deute zunächst auf <für>, dann auf den noch unbeschrifteten Stein daneben. Ayden sucht die richtige Karte aus und legt sie an die richtige Position.
Jetzt hast du ´s. Lies noch mal.	<Ich> <kaufe> <den Papa> <für>... <ihn>.	Ayden deutet während des Sprechens auf die entsprechenden Worte bzw. Steine.
Gut! (...) Willst du noch etwas schreiben?	Ja.	

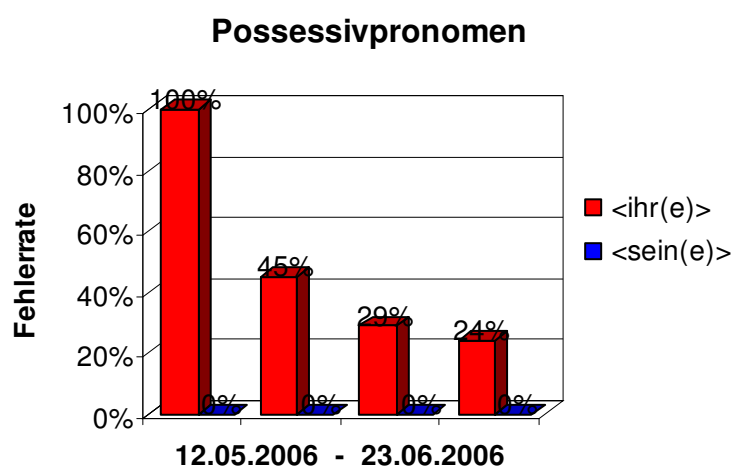
(vgl. Einzelförderung Ayden vom 02.06.06)

Bemerkenswert ist vor allem die Tatsache, dass Ayden gelernt hatte, durch „Lesen“ der gelegten Wörter seine Ergebnisse ohne meine Unterstützung zu korrigieren. Gelang ihm auf diese Weise das korrekte Lösen der Aufgaben, wirkte er immer sehr stolz und manchmal auch geradezu erleichtert.

### 6.3.3 Ergebnisse der Sprachförderung

Ayden hat im Laufe der Förderarbeit große Lernfortschritte gemacht. Er hat im Umgang mit den Possessivpronomen gelernt, dass sich diese in ihrer Form sowohl nach dem Substantiv, bei dem sie stehen, als auch nach dem „Besitzer“, für

den sie stehen, richten. In diesem Zusammenhang erkannte er, dass das Genus der Person für die Wahl des richtigen Pronomens entscheidend ist. Das folgende Diagramm zeigt, inwiefern sich Ayden in Bezug auf das für ihn schwierige Nennen der Possessivpronomen <ihr(e)> und <sein(e)> entwickelt hat. Die Zahlen stellen dabei die Häufigkeit der Fälle dar, in denen es Ayden nicht gelang, an erforderlicher Stelle die Possessivpronomen <ihr(e)> bzw. <sein(e)> zu verwenden. So nannte Ayden z. B. am 12.05.06 an keiner erforderlichen Stelle die Possessivpronomen <ihr> oder <ihre>. Bei der statistischen Erhebung wurden falsche Deklinationen nicht berücksichtigt. So stellte beispielsweise bei der Zuordnung von <Brille> zu <Jasmin> die Äußerung <seine Brille> einen Fehler dar, wohingegen <ihr Brille> als korrekt bewertet wurde.



Das Diagramm veranschaulicht, dass Ayden innerhalb des kurzen Zeitraumes der Förderung im Umgang mit dem Gebrauch des Possessivpronomens <ihr(e)> sicherer wurde. Das bedeutet, dass er gelernt haben musste, dass diese Pronomen für weibliche „Besitzerinnen“ stehen.

Durch den aktiven Umgang mit den DUPLO-Steinen hatte Ayden gelernt, dass Schrift gesprochene Sprache darstellt und in Einheiten (Sätze und Wörter) gliedert. Ayden erkannte darüber hinaus, dass Wörter und Phrasen an bestimmten Stellen innerhalb eines Satzes umgestellt, ausgetauscht, weggelassen und hinzugefügt werden können. Dies zeigte sich durch die erlernte Fertigkeit, das Gesprochene mithilfe der Steine zu symbolisieren bzw. Symbolisiertes zu artikulieren.

Je schwieriger sich für Ayden das Lösen der einzelnen Aufgaben gestaltete, umso ausdauernder versuchte er, die korrekten Antworten zu finden. Dies nahm mitunter viel Zeit in Anspruch, in der er durch intensives Nachdenken und Experimentieren mit den Materialien Strategien entwickeln, überprüfen und gegebenenfalls wieder verwerfen konnte. Erfolge ließen ihn immer besonders stolz und zufrieden erscheinen. Da er ein eher schüchterner und zurückhaltender Junge war, bot ihm die Sprachförderung eine Gelegenheit, zu erfahren, wie groß sein sprachliches Wissen bzw. seine Lernfortschritte innerhalb der kurzen Zeit waren.

## 6.4 Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Dilara

### 6.4.1 Ausgangssituation

Auch Dilara wurde in Deutschland geboren und war zum Zeitpunkt der Förderung 6 Jahre alt. Dilaras Eltern stammen aus der Türkei. Ihr Vater arbeitet in einem handwerklichen Beruf und spricht gut deutsch. Die Mutter hatte in der Türkei als Sekretärin gearbeitet, führt aber, seit sie in Deutschland lebt, ihren Beruf nicht mehr aus. In einem persönlichen Gespräch wurde deutlich, dass sie über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügte, so dass Dilara und ihr jüngerer Bruder einzelne Sequenzen unseres Gesprächs übersetzen mussten. Die Kita-Leiterin erzählte mir, dass Dilaras Mutter bereits mehrfach versucht hatte, diese Sprachbarriere durch den Besuch von Deutschkursen zu überwinden, sich dann aber wiederholt zu einem Abbruch der Kurse entschlossen hatte. Daher kann angenommen werden, dass bei Dilara zu Hause ausschließlich türkisch gesprochen wird.

### 6.4.2 Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle

Dilara ist ein sehr aufgeschlossenes und kommunikatives Mädchen, das zu Beginn der Sprachförderung in Bezug auf die thematisierten Phänomene der Spra-

che, Possessivpronomen und Personalpronomen im Akkusativ, über gute Deutschkenntnisse verfügte. Im Rahmen der Anfangserhebung konnte sie alle Bildkarten problemlos benennen und bei der Zuordnung zu den Personen <Jasmin>, <Jan>, <Dilara> und <Studentin> auch bereits Possessivpronomen einsetzen (vgl. Spiel 8).

<b>Studentin</b>	<b>Dilara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Und wenn ich die Karte zu dir lege?	„Mein Kuchen.“	
Prima. (...) Was ist das hier?	Ein Fahrrad. „Das ist sein Fahrrad.“	<Fahrrad> - <Jasmin>
Und hier?	„Das ist ihn Fahrrad?“	<Fahrrad> - <Jan>
„Das ist ihn Fahrrad?“	Äh... „Das ist sein Fahrrad.“	
	„Deine Fahrrad.“	<Fahrrad> - <Studentin>

(vgl. Anfangserhebung Dilara vom 12.05.06)

Dieses Beispiel zeigt, dass Dilara bereits die besitzanzeigende Funktion der Possessivpronomen verstanden hatte. Darüber hinaus wusste sie, dass deren Form sowohl vom Substantiv, bei dem es steht, abhängt, als auch vom „Besitzer“, für den es steht. Bei den Zuordnungen zu <Jan>, <Dilara> und <Studentin> verwendete sie des Öfteren die korrekten Possessivpronomen, deklinierte diese allerdings, vor allem bei der Zuordnung von Feminina, nicht korrekt (z. B. „sein Schere“). Probleme bereiteten Dilara auch die Zuordnungen von Substantiven zu <Jasmin>. In diesen Fällen drückte sie das Besitzverhältnis meist mit <sein> oder <seine> anstatt <ihr> und <ihre> aus.

In der folgenden Sitzung (19.05.06) wurden bewusst ausschließlich maskuline Nomen eingesetzt, um Dilara grammatisch nicht zu überfordern. Erneut verwechselte sie bei der Zuordnung der Wörter zu <Jasmin> und <Jan> des Öfteren <sein> und <ihr>. Zweimal nannte sie in diesem Zusammenhang das Pronomen <ihn>. Im Folgenden erläuterte ich ihr den korrekten Gebrauch von <ihr> und <sein> anhand des Beispiels: „Bei Jungs sagen wir <sein>, bei Mädchen sagen wir <ihr> Tisch.“ Bereits in der nächsten Einheit zeigte sich, dass Dilara diese Erklärung verstanden hatte:

<b>Studentin</b>	<b>Dilara</b>	<b>Bemerkungen</b>
„Jans Schlüssel.“ Oder,	„Ihr Schlüssel.“	

Dilara?		
,Ihr' sagen wir bei den Mädchen, das stimmt. Wir würden sagen, ,das ist ihr Schlüssel.' Aber beim Jungen?	,Sein Schlüssel.'	

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 16.06.06)

Am 16.06.06 fiel mir auf, dass Dilara bei der Zuordnung von Wörtern zu Jasmin ausschließlich das korrekte Possessivpronomen <ihr>, mitunter auch <ihre>, einsetzte. Letzteres wurde zwar von mir berichtigt, aber statistisch nicht als „falsch“ bewertet. Auch bei den Zuordnungen zu <Jan> hatte Dilara Fortschritte gemacht. Nur bei einer von acht Aufgaben verwendete sie <ihr>. In diesem Zusammenhang lässt sich anmerken, dass es sich bei allen falschen Nennungen, die im Rahmen des Themenschwerpunktes „Possessivpronomen“ über den gesamten Zeitraum der Förderung hinweg geäußert wurden, um Pronomen handelte. Dies zeigt, dass Dilara bereits vor Beginn der Förderung Verallgemeinerungen vorgenommen und entsprechende Kategorien gebildet haben muss.

Am 23.06.06 war Dilara in der Lage, 21 von 24 Zuordnungen maskuliner Nomen zu den Personen <Jasmin>, <Jan>, <Dilara> und <Studentin> korrekt auszudrücken. Das folgende Beispiel zeigt, wie sie trotz abwechselnder „Besitzer“ der zugeordneten Gegenstände große Sicherheit beim Umgang mit Possessivpronomen beweisen konnte:

Studentin	Dilara	Bemerkungen
	,Sein Baum.'	<Baum> - <Jan>
,Das ist sein Baum.'		
	,Dein Baum.'	<Baum> - <Studentin>
	,Mein Baum.'	<Baum> - <Dilara>
Jetzt darfst du ihn behalten.		
	,Ihr Vater.'	<Vater> - <Jasmin>
Ganz toll, Dilara.	,Sein Vater.'	<Vater> - <Jan>
	,Dein Vater.'	<Vater> - <Studentin>
	,Mein Vater.'	<Vater> - <Dilara>
	Ei...äh ,mein Tisch.'	<Tisch> - <Dilara>
	Ihr äh... ,sein Tisch.'	<Tisch> - <Jan>
	,Dein Tisch.'	<Tisch> - <Studentin>
	,Ihr Tisch.'	<Tisch> - <Jasmin>
Super.	,Sein Teddy.'	<Teddy> - <Jan>

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 23.06.06)



Auch bei der Zuordnung femininer Nomen nannte Dilara nur in zwei von 33 Fällen das falsche Pronomen (<sein> statt <ihre>). In diesem Zusammenhang bereitete ihr jedoch vor allem die richtige Deklination Schwierigkeiten. Um dies zu üben, wurden aufeinander folgend unterschiedliche Bildkarten <Jasmin> zugeordnet, so dass durch eine gewisse „Automatisierung“ die Verwendung des Possessivpronomens <ihre> geübt werden konnte:

<b>Studentin</b>	<b>Dilara</b>	<b>Bemerkungen</b>
„Ihre Hose.“	„Ihre Hose.“	
(...)	„Ihre Brille.“	<Brille> - <Jasmin>
(...)	„Ihre Mutter.“	<Mutter> - <Jasmin>
	„Ihre Geige.“	<Geige> - <Jasmin>

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 23.06.06)

In der darauf folgenden Woche konnte Folgendes beobachtet werden:

<b>Studentin</b>	<b>Dilara</b>	<b>Bemerkungen</b>
(...) „Das ist meine Schnecke.“		<Schnecke> - <Studentin>
	„Seine Schnecke“, nein, du sagst... „ihre Schnecke.“	<Schnecke> - <Jasmin>
	Den Schneck...äh... „ihre Schnecke.“	<Schnecke> - <Jan>
„Ihre Schnecke“ war bei Jasmin. Und bei Jan, bei dem Jungen sagt man....	...der...äh, nicht sagen,...ihr?	
Bei Jasmin sagt man „ihre“. Und das hier ist Jan.		
Du kannst sagen „Das ist Jans Schnecke“ oder „das ist...“	...Jans Schnecke‘....	
Oder?	„Sein Schnecke?“	
Fast richtig. Aber nicht „sein Schnecke“ sondern „sein...“	...seine Schnecke.“	

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 30.06.06)

Dilara korrigierte sich selber bzw. benötigte nur noch leichte Unterstützung, sowohl bei der Wahl des richtigen Possessivpronomens als auch bei deren Deklination.

tion. Immer öfter gelang es ihr nun, die Pronomen <sein>, <seine>, <ihr> und <ihre> korrekt einzusetzen.

Studentin	Dilara	Bemerkungen
	Oh ne, nicht die. ,Ihre...	<Schnecke> - <Jan>
Du hast zuvor gerade gesagt ,das ist...	...seine Schnecke.'	
Ja. ,Das ist ...	...seine Geige.'	<Geige> - <Jan>
,Das ist....	...seine Brille.'	<Brille> - <Jan>
,Das ist ...	...seine Mutter.'	<Mutter> - <Jan>
,Das ist...	...seine Geige.' äh...ihre...	<Gabel> - <Jasmin>
Reingelegt!	Oh, ne... ,ihre Gabel'	
	,Ihre Geige.'	<Geige> - <Jasmin>
	,Ihre Schnecke.'	<Schnecke> - <Jasmin>
	,Ihre Brille.'	<Brille> - <Jasmin>
	Äh....Du hast mich verarscht!	<Mutter> - <Jan>
(...)	... 'ihre...äh...seine Mutter.'	

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 30.06.06)

Als sie an anderer Stelle im Verlauf der Sitzung die korrekte Antwort nicht auf Anhieb wusste, veränderte sie kurzerhand die Konstellation der Bildkarten:

Studentin	Dilara	Bemerkungen
	Oh, das ist schwer!	<Schnecke> - <Jan>
Jetzt denk mal nach!	,Den Geige...?	Dilara nimmt <Schnecke> und legt sie zu <Jasmin>.
	Guck, ,ihre Schnecke.“	

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 30.06.06)



Das genannte Possessivpronomen wurde also kurzerhand „passend gemacht“.

Bei der Thematisierung dieses Schwerpunktes in der Sitzung vom 07.07.06, die, wie ich kurzfristig erfuhr, die letzte sein sollte, wurde die Zuordnung von Nomen im Plural zu <Jan> und <Jasmin> geübt. Dilara nannte und deklinierte dabei nahezu alle Possessivpronomen korrekt. Dies stellt nach meiner Einschätzung einen großen Fortschritt dar. Im Gegensatz zur Anfangserhebung konnte Dilara zeigen, dass sie verstanden hatte, dass <ihre> für weibliche und <seine> für männliche Personen steht.

Den zweiten Schwerpunkt der Sprachförderung mit Dilara bildeten, wie schon bei Ayden, die Personalpronomen im Akkusativ. Um diesbezüglich eine Sprachstandserhebung durchführen zu können, wurde im Rahmen von Spiel 9 der Dialog einer Einkaufs-Szene nachempfunden. Dilara sollte mithilfe der Präposition <für> und dem entsprechenden Personalpronomen eine syntaktische Verbindung herstellen zwischen abgebildetem Objekten und den Personen <Jasmin> (<für sie>), <Jan> (<für ihn>), <Dilara> (<für mich>) und <Studentin> (<für dich>). Im Allgemeinen bewies Dilara beim Lösen dieser Aufgabe bereits viel grammatisches Wissen. Sie nannte nahezu alle Pronomen korrekt.

Zusätzliches Wissen wurde aber auch durch die falschen Äußerungen zum Ausdruck gebracht, die sich auf <Jan> (<für sie>) und <Studentin> (<zu dir>, <für sie>) bezogen. <Für sie> könnte, ähnlich wie bei Ayden, als Höflichkeitsanrede gedeutet werden. Darüber hinaus nannte Dilara mit <zu> eine weitere Präposition und mit <dir> ein zusätzliches Pronomen. Wie schon vorab vermutet, lässt dies annehmen, dass Dilara bereits Kategorien bezüglich der ‚Pronomen‘ und ‚Präpositionen‘ gebildet hatte, sich in deren Anwendung jedoch zum Teil noch unsicher war.

Da Dilara nach den Sommerferien eingeschult werden sollte, führte ich am 19.05.06 die beschrifteten DUPLO-Steine in die Förderung ein, um Dilara die Repräsentation gesprochener Sprache durch die Schrift näherzubringen (vgl. Spiel 10). Gelegt wurden fünf Steine in vier verschiedenen Farben, beschriftet mit den Worten <ich> (rot), <kaufe> (blau), <für> (gelb), <sie>/ <ihn> (gelb). Auf einem weiteren grünen Stein wurde ein Objekt bildhaft dargestellt, das ein bestimmtes Wort repräsentierte. Aufgabe war es, Bildkarten aufzudecken, den entsprechenden Satz zu artikulieren und diesen anschließend mit den Bauklötzen zu legen (vgl. Spiel 10, Variante A). Zu Beginn bereitete Dilara das „Lesen“ des Satzes noch Schwierigkeiten:

Studentin	Dilara	Bemerkungen
Gut: Lies noch mal und geh mit deinem Finger mit.	<Ich>	Gelegt ist <ich> <kaufe>  <für> <sie>. Dilara deutet auf <Ich>.
	<kaufe>	Sie deutet auf <kaufe>.
	<für> <sie> <einen Schlüssel>...äh	Dilara deutet auf  . Sie stutzt, da <für> und

		<sie> übrig bleiben.
--	--	----------------------

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 19.05.06)

Doch bereits in der folgenden Sitzung gewann sie durch entsprechendes Üben mehr Sicherheit im Umgang mit den Wörtern. Zunächst wurde das Austauschen von Nomen und Pronomen geübt:

Studentin	Dilara	Bemerkungen
Prima. Jetzt darf Dilara eine Karte ziehen.		<Stuhl> - <Jan>
Wie sagst du den Satz? ‚Ich kaufe ...‘	‚Ich kaufe den Stuhl für Jan.‘	
Prima. Oder ‚für...‘	...ihn‘.	
Klasse. Kannst du das jetzt schreiben? Hier sind die grünen, hier sind die gelben Kärtchen.		Die Steine sind noch entsprechend der Satzkonstruktion angeordnet. Der gelbe und der grüne Stein sind unbeschriftet.
Das musst du auf den gelben Stein legen.		Dilara fixiert <für ihn> nach einigem Zögern auf dem gelben Stein.
Und jetzt fehlt aber noch etwas. <ich>...	<ich> <kaufe>	Dilara legt (die Bildkarte) <Stuhl> auf den grünen Stein
Bei den kleineren Kärtchen findest du auch noch einen Stuhl.	Da.	Dilara fixiert nun <den Stuhl> auf dem grünen Stein.
Prima. Kannst du drauf machen.		
(...) Kannst du noch einmal lesen mit deinem Finger?	<Ich> <kaufe> <den Stuhl> <für ihn>.	Gelegt ist <ich> <kaufe> <den Stuhl> <für ihn>.

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 16.06.06)

Dieses Beispiel zeigt, dass Dilara verstanden hatte, dass Schrift gesprochene Sprache darstellt bzw. das lautliche Kontinuum in Wörter und Sätze gliedert. Dies wurde auch an anderer Stelle im Verlauf der Sitzung deutlich. Als sie sich nach dem Aufdecken der Bildkarten zunächst nicht an das vorgegebene Satzschema erinnern konnte, orientierte sie sich an dem zuvor mit den DUPLO-Steinen gelegten Satz. Darüber hinaus hatte sie erfahren, dass Wörter innerhalb eines Satzes austauschbar sind.

Als weiterer Aspekt wurde das Entfernen von Wörtern innerhalb eines Satzes thematisiert. Nachdem ich zwei Steine aus dem Satzgefüge entfernt hatte, reagierte Dilara entsprechend meiner Erwartungen:

Studentin	Dilara	Bemerkungen
Prima. Jetzt müsst ihr mal ganz genau aufpassen. (...) <ich> <kaufe> <den Stuhl> <für ihn>. Jetzt nehme ich den hier weg.		Ich deute beim Lesen auf die entsprechenden Steine. Anschließend entferne ich <für ihn>. Zu lesen ist noch <ich> <kaufe> <den Stuhl>.
Was steht dann noch hier?	<Ich> <kaufe> <den Stuhl> <für...äh...	

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 16.06.06)

Zunächst „las“ sie also weiter, obwohl die Wörter nicht mehr vor ihr lagen. Doch bereits nach wenigen Übungen bereite ihr das Hinzufügen und Entnehmen von Wörtern des Satzes keine Schwierigkeiten mehr.

Studentin	Dilara	Bemerkungen
Was heißt es jetzt?	<Ich> <kaufe> <den Tisch>.	Ich entferne <für ihn>. D. schließt die entstandene Lücke, indem sie die 3 verbliebenen Steine dicht aneinander schiebt. Zu lesen ist <ich> <kaufe> <den Tisch>.
Und jetzt?	<Ich> <kaufe> <den Tisch> <für ihn>.	Ich füge <für ihn> wieder hinzu. Zu lesen ist <ich> <kaufe> <den Tisch> <für ihn>.

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 16.06.06)

Dilara hatte also erkannt, dass jeder Stein ein bestimmtes Wort symbolisierte und dass diese innerhalb eines Satzes weggelassen oder hinzugefügt werden können. Dies bestätigte sich wiederholt in den folgenden drei Sitzungen.

Anschließend sollte Dilara einen syntaktisch umgestellten Zweiwortsatz (<kaufe> <ich>) „lesen“: Dabei deutete sie während der Artikulation zwar auf die richtigen Wörter, las allerdings von rechts nach links. Nach der Erläuterung der Links-Rechts-Ausrichtung der Schrift trat dieses Problem nur noch einmal im Verlauf der weiteren Sitzungen (07.07.06) auf, als sie einen Satz von unten nach o-

ben schrieb. Ansonsten „las“ und „schrieb“ sie alle Sätze, entsprechend der Links-Rechts-Ausrichtung.

Das korrekte „Lesen“ eines syntaktisch umgestellten Satzes gelang ihre noch am Ende der gleichen Sitzung:

<b>Studentin</b>	<b>Dilara</b>	<b>Nasrim</b>	<b>Bemerkungen</b>
<ich> <kaufe>.	<ich> <kaufe>.		Ich verändere die Reihenfolge der Steine erneut. Zu lesen ist <kaufe> <ich> <den Tisch> <für ihn>.
	<Kaufe> <ich> ein <Tisch> <für> Jan.		Ich deute auf die entsprechenden Steine.
Toll! Statt <für> Jan kannst du sagen.... (...)	...<für ihn>.		

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 16.06.06)

Dilara hatte also erkannt, dass Wörter innerhalb eines Satzes umgestellt werden können. Sie gewann im Verlauf der weiteren Sitzungen zunehmend an Sicherheit bei der Umstellung von Wörtern innerhalb eines Satzes. Der folgende Auszug aus dem Protokoll stellt dar, wie überzeugt sie diesbezüglich von ihren neu erworbenen Fertigkeiten war:

<b>Studentin</b>	<b>Dilara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Super! Jetzt musst du ganz genau hinschauen. Achtung, bist du bereit?	Ja.	Ich verändere die Reihenfolge der Steine Zu lesen ist <die Geige> <kaufe> <ich>.
	So leicht?	
Na, mal sehen...	<Die Geige> <kaufe> <ich>.	Dilara deutet beim Lesen korrekt auf die entsprechenden Steine.

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 30.06.06)

In der folgenden Woche (23.06.06) gelang es Dilara zu Beginn des „DUPLO-Schreibens“, die Steine, entsprechend der Symbole auf den Bildkarten, selbstständig mit den beschrifteten Kärtchen zu versehen, korrekt anzuordnen und wiederzugeben. Dabei deutete sie jedoch während der Artikulation von <die> und <Geige> auf zwei unterschiedliche Steine, obwohl die beiden Wörter einem Stein

zugeteilt waren. Das bedeutet, dass sie in der Lage war, den Artikel innerhalb des sprachlichen Kontinuums isoliert vom Nomen wahrzunehmen bzw. wiederzugeben. Angesichts der Tatsache, dass Dilaras Muttersprache keine Artikel aufweist, halte ich dies für eine bemerkenswerte Leistung. Ich zeigte ihr anschließend die geschriebenen Wörter <die> und <Geige> und wies sie insbesondere auf die Lücke zwischen den beiden Wörtern hin. In der folgenden Sitzung wurde dieser Vorgang wiederholt:

Studentin	Dilara	Bemerkungen
Schau mal, hier vorne auf dem Kärtchen ist <Die>.	<Die>	
<Geige>. Da ist eine Lücke zwischen den beiden.	<Ich> <kaufe> den <Geige>	Dilara deutet jetzt während des Lesens nicht nur auf die richtigen Steine sondern auch auf die richtigen Wörter.

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 30.06.06)

Da Dilara beim „Lesen“ auf die entsprechenden Wörter deutete, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Artikel vor dem Substantiv identifizieren bzw. bewusst visuell wahrnehmen konnte.

Im Folgenden bewies Dilara mehrfach, dass sie neben dem „Lesen“ syntaktisch umgestellter Sätze auch in der Lage war, syntaktische Umstellungen aktiv vorzunehmen.

Studentin	Dilara	Bemerkungen
	„Ich kaufe eine Schnecke für ihn.“	<Schnecke> - <Jan>
Prima. (...) Was musst du tauschen? (...)		Dilara tauscht die richtigen Wörter aus. Die Steine stehen noch in falscher Reihenfolge. Zu lesen ist <für ihn> <kaufe> <ich> <die Schnecke>.
Lies mal.	<Ich>...	Dilara deutet auf <für ihn>.
Nein. Weißt du noch, welches <ich> war?		Dilara deutet auf <ich>.
Sehr gut. Und wo muss <ich> hin?	Hier hin.	Dilara legt <ich> an die erste Position und stellt die restlichen Steine kor-

		rekt um.
Und jetzt lies mal, was du geschrieben hast.	<ich> <kaufe> den <Schnecke> <für ihn>.	

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 23.06.06)

Auch wenn Dilara das Umstellen der Sätze in den folgenden Sitzungen immer wieder Probleme bereitete, nehme ich an, dass sie im Wesentlichen verstanden hat, dass Wörter innerhalb eines Satzes verschoben werden können. Teilweise konnten die Schwierigkeiten wohl mit Unkonzentriertheit aufgrund langer Lernphasen und der Komplexität der Sätze begründet werden.

Der vorangegangene Auszug aus dem Protokoll liefert auch einen Hinweis darauf, dass Dilara die Äußerung der jeweils korrekten Artikel noch schwer fiel. Da dies jedoch nicht zu den Schwerpunkten meiner Förderarbeit zählte, korrigierte ich Dilara zwar an den entsprechenden Stellen, ging jedoch nicht weiter auf dieses Phänomen ein. Aufgrund der Tatsache, dass die türkische Sprache weder Artikel noch Genus kennt, wäre allerdings die Thematisierung dieser sprachlichen Elemente, im Hinblick auf den baldigen Schrifterwerb, sinnvoll gewesen. Leider war dies aus zeitlichen Gründen nicht möglich.

Gegen Ende unserer gemeinsamen Arbeit zeigte sich, dass Dilara immer weniger Unterstützung zur Bewältigung der Aufgaben benötigte:

<b>Studentin</b>	<b>Dilara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Jetzt lies mal, was du geschrieben hast.	(...)	Zu lesen ist von unten nach oben <ich> <die Brille> <kaufe> <für ihn>.
(...)	<ich> <kau...>	Dilara stutzt und tauscht <die Brille> gegen <kaufe>. Zu lesen ist von unten nach oben <ich> <kaufe> <die Brille> <für ihn>.
	<Ich> <kaufe> den <Brille> <für ihn>.	

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 07.07.06)

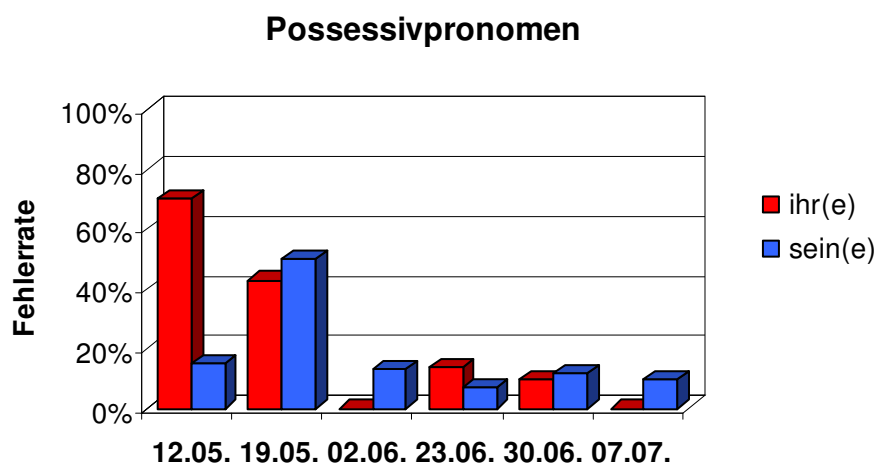


Dilara bewies an dieser Stelle, dass sie im Rahmen der Sprachförderung neben dem Legen und „Lesen“ von Wörtern und Sätzen auch gelernt hatte, das „Geschriebene“ selbstständig zu überprüfen und gegebenenfalls Korrekturen vorzunehmen.

### 6.4.3 Ergebnisse der Sprachförderung

Wie anhand der Protokolle belegt werden konnte, hat Dilara im Verlauf der sechs Sitzungen sehr große Lernfortschritte erzielt. Sie hatte, wie alle anderen Förderkinder, im Allgemeinen gelernt, dass Sprache einen Gegenstand darstellt, mit dem auf formaler Ebene systematisch umgegangen werden kann.

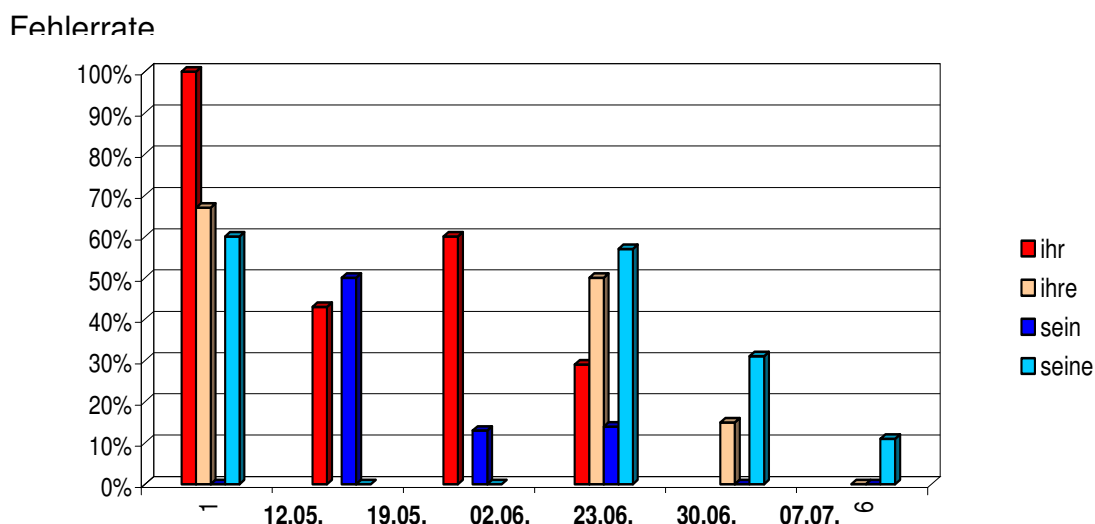
Zunächst hat Dilara vor allem gelernt, für weibliche „Besitzer“ das Possessivpronomen <ihr(e)> und für männliche <sein(e)> anzuwenden. Das folgende Diagramm veranschaulicht, in wie vielen Fällen das entsprechende Pronomen an erforderlicher Stelle nicht genannt wurde. Dilara nannte z. B. am 12.05.06 bei 9 von 13 Zuordnungen von Substantiven zu <Jasmin> nicht das richtige Possessivpronomen <ihr>. Bei der statistischen Erhebung wurden falsche Deklinationen nicht berücksichtigt.



Die Ergebnisse zeigen, dass Dilara nach der Anfangserhebung, ab dem Zeitpunkt der ersten Förderung (19.05.06), gelernt hat, das Besitzverhältnis zwischen einem

Substantiv und einer weiblichen Person durch das Possessivpronomen <ihr(e)> auszudrücken.

Das folgende Diagramm illustriert das Ergebnis einer weiteren statistischen Erhebung, bei der insbesondere auch die korrekte Deklination der Possessivpronomen berücksichtigt wurde. Daraus geht hervor, dass sich Dilara im Verlauf von nur sechs Sitzungen auch in Bezug auf die Deklination der Possessivpronomen deutlich verbessern konnte. Möglicherweise hat die Beschränkung auf einen bestimmten Genus und Numerus der Substantive positiv zu dieser Entwicklung beigetragen.



Weitere Lernerfolge erzielte sie im aktiven Umgang mit den DUPLO-Steinen. Dabei konnte sie zeigen, dass sie verstanden hatte, dass Schrift das lautliche Kontinuum symbolisiert und gliedert. Im Allgemeinen gelang es ihr, gemäß der Aufgabenstellung die Wörter und Phrasen zu isolieren, umzustellen, wegzulassen und hinzuzufügen. Die im Zusammenhang mit diesen Aufgaben erforderliche Nennung der Personalpronomen im Akkusativ bereitete ihr selbst zu Beginn der Förderung kaum Probleme.

Bei Dilara hatte ich von Anfang an das Gefühl, dass sie es genoss, durch die Förderung im Mittelpunkt zu stehen. Oft wollte sie Freundinnen zu den Sitzungen mitbringen, um ihnen zu zeigen, dass sie bereits „Schreiben“ gelernt hatte. Diese

Bezeichnung machte den Umgang mit den DUPLO-Steinen bei ihr besonders beliebt.

<b>Studentin</b>	<b>Dilara</b>	<b>Bemerkungen</b>
Die Brille. Sag noch einmal.	„Ich kaufe die Brille für ihn.“	
Prima. Und jetzt darfst du schreiben.	Oh, ich mag schreiben, ich, ich, ich.	

(vgl. Einzelförderung von Dilara vom 07.07.06)

Sie war dabei immer sehr selbstsicher und stolz auf ihre Lernfortschritte. Obwohl sie an manchen Tagen etwas übermütig und unkonzentriert wirkte, war es nicht schwierig, sie für eine Fortsetzung der Förderarbeit zu gewinnen.

Leider flog Dilara bereits Anfang Juli in den Sommerurlaub in die Türkei. Da ich darüber nicht in Kenntnis gesetzt worden war, endete die Arbeit mit ihr abrupt und ohne Enderhebung.

## 6.5 Resümee

Die im vorangegangenen Kapitel beschriebene und interpretierte sprachliche Arbeit im Kindergarten stellt das Ergebnis einer engen Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern der Kita Violett, den Betreuerinnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg, meinen Kommilitoninnen, den Kindern und mir dar. Durch die große Zahl an Mitwirkenden gestaltete sich einerseits die Organisation, Koordination und Durchführung des Projekts teilweise sehr kompliziert und aufwändig. Andererseits lieferte jedoch der Austausch von Meinungen und konstruktiver Kritik immer wieder neue Impulse für meine Arbeit mit den Kindern.

Die Grundvoraussetzung der Förderarbeit bildete dabei die organisatorische Arbeit und Unterstützung der Kita-Leiterin bzw. der Betreuerinnen der „grünen Gruppe“. Dazu zählten beispielsweise die notwendigen Vorbereitungen für das Singen in der Gruppe (z. B. das Bereitstellen technischer Geräte oder das Ver-

sammeln der Kinder im Sitzkreis), Gespräche, die Bezug nahmen auf die Förderkinder und das Bereitstellen eines Raumes, in dem ruhiges Arbeiten gewährleistet war. Darüber hinaus konnten wir im Rahmen des ‚pädagogischen Elterncafés‘ die Möglichkeit wahrnehmen, die Eltern der Förderkinder persönlich kennen zu lernen und über unser Projekt zu informieren.

Beim Singen und Gestalten der Lieder in der Gruppe durfte ich erleben, wie begeistert das Gros der Kinder auf die Lieder der „Wo ist der Floh“-CD reagierte. In Zusammenhang mit dem Lied „Paula kaut Kaugummi“ begeisterten sie vor allem die Lockerungs- und Atemübungen des Warm-ups sowie das Singen und Tanzen zur Musik der CD. Die Tatsache, dass das Mitsingen aufgrund des hohen Tempos für viele zu anspruchsvoll war, schien dabei niemanden zu stören. Auch der Rap „Jasmin und Jan“ stieß bei den Kindern auf große Zustimmung. Vor allem das Aufzählen der Reimwörter stellte für die Kinder eine große kognitive Herausforderung dar. Das sich anschließende Rappen zum Playback der CD genossen die Kinder sichtlich. Bei der szenischen Gestaltung beider Lieder erwies es sich als vorteilhaft, dass ein Großteil der Gruppe aktiv in das Geschehen integriert werden konnte. Es stellte sich heraus, dass die Kinder begeistert waren, wenn sie beim Singen eine Karte in der Hand halten oder auch eine kleine Rolle übernehmen durften.

Im Rahmen der Einzelförderung wurden die Lieder wiederholt an verschiedenen Stellen eingesetzt. So wurden beispielsweise die Strophen des Liedes „Paula kaut Kaugummi“ zeilenweise zunächst gesungen und anschließend mit DUPLO-Steinen gelegt. Auf diese vereinzelt musikalischen Elemente reagierten die Kinder jeweils unterschiedlich: Dara war des Öfteren bereit, auch selbst etwas alleine vorzusingen (vgl. Einzelförderung Dana/Dara vom 20.01.06, 27.01.06, 28.04.06). Sein Bruder Dana hingegen begann wiederholt spontan, das Lied leise vor sich hin zu „trällern“ (vgl. Einzelförderung Dana/Dara vom 20.01.06, 27.01.06, 03.03.06). Dilara gefiel der Rap „Jasmin und Jan“ nach eigenen Angaben nicht besonders (vgl. Einzelförderung Dilara vom 23.06.06). Dennoch erklärte sie sich an einer Stelle bereit, ihn ihrer Freundin vorzusprechen (vgl. Einzelförderung vom 30.06.06). Inwiefern die Musik die sprachlichen Lernfortschritte der Kinder mitinitiiert hat, lässt sich nach meiner Einschätzung nicht feststellen. Mit Sicherheit konn-

te jedoch die methodische Umsetzung der Lieder wesentlich zur Förderung sprachlichen Bewusstseins bei den Kindern beitragen.

Die Materialien und Vorgehensweise wurden über den Zeitraum der gesamten Förderung hinweg immer wieder den Gegebenheiten angepasst und optimiert. Dadurch kam es auch vor, dass sich die einzelnen thematischen Schwerpunkte im Laufe der Zeit verlagerten. Da unsere Förderarbeit teilweise Pioniercharakter hatte, durchlief sie einen dynamischen Prozess und wurde darin den gemachten Erfahrungen und Interpretationen immer wieder angepasst.

Mögliches Verbesserungspotential sehe ich in einer zeitlich isolierteren Thematisierung der sprachlichen Phänomene. So könnten sich die Kinder möglicherweise besser auf das aktuelle Thema der Sprachförderung konzentrieren. Andererseits konnte durch das Fokussieren mehrerer Schwerpunkte pro Sitzung mehr Abwechslung gewährleistet werden. Abgesehen von der inhaltlichen Gestaltung könnten darüber hinaus zeitlich kürzere Sitzungen in höherer Wiederholfrequenz wohl zu einem noch größeren Lernerfolg führen. Im Rahmen dieser Arbeit konnte dies aus zeitlichen Gründen leider nicht realisiert werden.

Dennoch konnten mit den begrenzten, uns zur Verfügung stehenden Mitteln bei Dara, Dana, Ayden und Dilara klare Lernfortschritte beobachtet werden, die eindeutig für das angewandte Konzept der Sprachförderung sprechen. Darüber hinaus konnte verdeutlicht werden, dass die Kinder Freude am Lernen und an ihren Erfolgen hatten.

## 7 SCHLUSS UND AUSBLICK

Meine Förderarbeit in der Kita Violett war initiiert durch die Frage, ob es möglich ist, mit didaktischen Liedern und Spielen sprachliches Bewusstsein bei Kindern im Vorschulalter zu wecken und dadurch die Entwicklung des Zweitsprach- bzw. Schrifterwerbs positiv zu beeinflussen.

Zunächst wurde der Verlauf der Sprachentwicklung bzw. des Zweitspracherwerbs erörtert. Es wurde unter anderem dargestellt, dass Kinder im Vorschulalter bereits über umfangreiches sprachliches Wissen verfügen. Dieses Wissen über Sprache ist im Allgemeinen implizit und an deren semantische Ebene gebunden. Für den Schrifterwerb muss dieses Wissen jedoch bewusst gemacht werden. Die Aufgabe sprachlicher Frühförderung ist es daher, die Kinder an eine formale Betrachtung von Sprache heranzuführen, um damit die Voraussetzung für den Schrifterwerb zu schaffen. Diese formale Betrachtungsweise und das sich daraus ergebende Wissen über die Schrift kann ausschließlich über einen aktiven Umgang mit praktizierter Schrift erlangt werden. In diesem Zusammenhang gilt es bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache, vor allem die schriftrelevanten Elemente zu berücksichtigen, in denen sich das Deutsche von der jeweiligen Muttersprache des Kindes unterscheidet. Dadurch wird eine Differenzierung der beiden Sprachen auch auf formaler Ebene gefördert. Nur so ist es ihnen möglich, sich der spezifischen Strukturen des Deutschen bewusst zu werden.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Sprachförderung konnte zeigen, dass die zu fördernden Kinder tatsächlich bereits im vorschulischen Alter über beträchtliches grammatisches Wissen verfügten. So war Ayden beispielsweise zu Beginn der Förderarbeit bereits in der Lage, Possessivpronomen entsprechend ihrer Funktion korrekt zu verwenden. Dies entsprach nicht meinen Erwartungen, da seine Muttersprache, das Türkische, keine Possessivpronomen kennt. Beim aktiven Umgang mit dem didaktischen Material wurde jedoch deutlich, dass sich Ayden der Abhängigkeit des Possessivpronomens vom Genus der repräsentierten Figur

nicht bewusst war. Daraufhin wurde die Förderarbeit mit Ayden gezielt auf dieses sprachliche Phänomen fokussiert. Es konnte diesbezüglich über einen Zeitraum von nur vier Sitzungen eine kontinuierliche Verbesserung im Umgang mit den Possessivpronomen beobachtet werden. Auch die Auswertung der Arbeit mit den anderen Kindern zeigte ähnlich gute Ergebnisse. Unterstützt durch die Lieder und deren methodische Gestaltung in der Gruppe konnte die Einzelarbeit mit den Kindern sprachliches Bewusstsein wecken und wohl auch die sprachlichen Kompetenzen der Zweitsprache Deutsch stärken. Inwieweit sich die sprachlichen Verbesserungen der Kinder direkt positiv auf den Schriffterwerb in der Schule auswirken, konnte im Rahmen dieser Arbeit leider nicht untersucht werden.

Die in dieser kurzen Zeit erzielten Ergebnisse sprechen jedoch meiner Ansicht nach eindeutig für eine systematische, analytische Sprachförderung im elementaren Bereich. Dafür bedarf es geschulten Personals sowie eindeutig definierter Standards und Zielen. Eine konsequente Umsetzung dieser Standards würde sicher zu einer stärkeren Angleichung des Sprachniveaus der Migrantenkinder an das der deutschen Muttersprachler führen und damit auf Dauer zu einer Entkopplung der Bildungschancen von der sozialen Herkunft.

Abschließend bedanke ich mich bei „meinen“ Förderkindern Dana, Dara, Dilara und Ayden. Jeder von ihnen hat mir auf seine individuelle Art das Gefühl vermittelt, dass sich der große Aufwand des Projekts mehr als gelohnt hat.

Ihr ward „mega, Baby“!! (Dana, 03.02.2006)

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

**Bußmann**, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990.

**Dittmann**, Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Verlag C. H. Beck, 2002.

**Ergert**, Margit: Wer zu lesen versteht...Eine linguistisch motivierte Diskussion zum Schriffterwerb. In: Grazer Linguistische Studien, 2005 (63), S. 13-45.

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

**Fuchs**, Mechtild, **Röber**, Christa, **Leibold**, Dominik: Wo ist der Floh. Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Vorschule. Power Point Präsentation vom 12.12.2005.

**Fuchs**, Mechtild, **Röber-Siekmeyer**, Christa: Bedeutung prosodischer Strukturen für das Lesen- und Schreibenlernen. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2002.

**Fuchs**, Mechtild, **Röber-Siekmeyer**, Christa: Quasselliese. Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schriffterwerb. Pädagogische Hochschule Freiburg, 2001.

**Grimm**, Hannelore; **Weinert**, Sabine: Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. überarb. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage, 2002.



**Hennon**, Elisabeth, **Hirsh-Pasek**, Kathy, **Michnik Golinkoff**, Roberta: Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Göttingen u. a.: Hogrefe-Verlag, 2000.

**Klann-Delius**, Gisela: Spracherwerb. Stuttgart, Weimar: Metzler, 1999.

**Klein**, Wolfgang: Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Göttingen u. a.: Hogrefe-Verlag, 2000, S. 537-570  
**Klein**, Wolfgang: Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Göttingen u. a.: Hogrefe-Verlag, 2000.

**Klein**, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Frankfurt a. M.: Verlag Anton Hain, 1992<sup>3</sup>.

**Lenel**, Aline: Schrifterwerb im Vorschulalter. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2005.

**Linke**, Angelika; **Nussbaumer**, Markus; **Portmann**, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2001<sup>4</sup>.

**Maas**, Utz: Sprache und Migration. Sprache und Sprachen, geschriebene und gesprochene Sprache in der Migrationsgesellschaft (nicht nur im Einwanderungsland Deutschland). Unveröffentlichtes Manuskript. Stand Januar 2006.

**Maas**, Utz: Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.

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

**Montada**, Leo: Die geistige Entwicklung aus Sicht Jean Piagets. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage, 2002.

- Overlach**, Fabian: Silben als Segmente kindlicher Äußerungen vor dem Lautspracherwerb. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 2002, S. 30-47).
- Pinker**, Steven. Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Aus dem Engl. übers. von Martina Wiese. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2000.
- Röber**, Christa: Lautung und Schrift in der Grundschule. Ein sprachanalytisches Konzept für Unterricht und Lehrerbildung. Unveröffentlichtes Manuskript. Freiburg: Schneider-Verlag Hohengehren, 2006.
- Röber**, Christa: Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schriffterwerb. In : Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Verlag Beltz Wissenschaft, Schriftenreihe der PH Heidelberg 2004.
- Röber-Siekmeyer**, Christa, **Tophinke**, Doris: Einführung. Was Kinder im Schrifterwerb leisten. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2002.
- Röber-Siekmeyer**, Christa: Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb. In: Apeltauer, Ernst; Glumpler, Edith; Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1998. S. 68-77.
- Stern**, Elsbeth: Lernen - der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. In: Universitas. 2003 (5), S. 454-464 und (6), S. 567-582.
- Szagun**, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. 6. vollst. überarb. Auflg. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996.

**Tracy**, Rosemarie: Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle *Mehrsprachigkeit*. Universität Mannheim, 2003.

**Tracy**, Rosemarie; **Gawlitze-Maiwald**, Ira: Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Göttingen u. a.: Hogrefe-Verlag, 2000, S. 495-535).

**Trubetzkoy**, Nicolai Sergejewitsch: Grundzüge der Phonologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1958.

**Tophinke**, Doris: Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schriffterwerb. In: Röber-Siekmeyer, Christa; Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 2002, S. 48-65).

**Wygotski**, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. 4. korr. Aufl. der Lizenzausg. Frankfurt/ Main: S. Fischer, 1971.

**Zimmer**, Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache. München: Wilhelm Heyne Verlag, 1994.

## 9 ANHANG