

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

Vorbereitung des Schriftverkehrs im Deutschen mit Kindern arabischer Muttersprache

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas : 22. 07. 2003

vorgelegt von: Stefanie Bischoff

1. Prüfer: C. Röber-Siekmeyer

2. Prüfer: H. Kotthoff

EINLEITUNG	4
1 SPRACHENTWICKLUNG UND SCHRIFTSPRACHERWERB	7
1.1 DIE SPRACHENTWICKLUNG DES KINDES	7
1.1.1 <i>Erwerbstheorien</i>	7
1.1.2 <i>Die phonologische Entwicklung</i>	9
1.1.3 <i>Die lexikalische Entwicklung</i>	12
1.1.4 <i>Metalinguistische Bewusstheit</i>	13
1.2 BEDEUTUNG DER SPRACHENTWICKLUNG FÜR DEN SCHRIFTSPRACHERWERB	14
1.3 DIE BEDEUTUNG DER SILBE FÜR DEN SCHRIFTSPRACHERWERB	16
1.3.1 <i>Aufbau der Silbe im Deutschen</i>	17
1.3.2 <i>Orthographie der Silbe im Deutschen</i>	18
1.4 DEUTSCH IM ZWEITSPRACHERWERB	20
1.4.1 <i>Die Bedeutung der Muttersprache</i>	20
1.4.2 <i>Die Situation des Zweitspracherwerbs bei Migrantenkindern</i>	21
1.4.3 <i>Zweitspracherwerbstheorien</i>	22
1.4.4 <i>Phonologische Aspekte des L2-Erwerbs</i>	23
1.4.5 <i>Prosodische Aspekte des L2-Erwerbs</i>	24
2 FRÜHERZIEHUNG IM KINDERGARTEN.....	27
2.1 DIE GESCHICHTE DES KINDERGARTENS	27
2.2 KONZEPTE ZUR FRÜHFÖRDERUNG IN DEUTSCHEN KINDERGÄRTEN	30
2.2.1 <i>Konzeptionen vorschulischer Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien</i> 30	
2.2.2 <i>Das Münchner Modell für Migrantenkinder im Vorschulbereich (MMM)</i>	31
2.2.3 <i>Das Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache</i>	35
2.2.4 <i>Frühförderung in anderen Ländern</i>	38
3 DAS OSNABRÜCKER MATERIAL FÜR DIE SPRACHLICHE FÖRDERUNG VON ZUWANDERERKINDERN IM KINDERGARTEN	40
3.1 SPIEL- UND AUFGABENBEREICH „WORTBETONUNGSMUSTER“	41
3.2 SPIEL- UND AUFGABENBEREICH „WÖRTER ALS ELEMENTE VON SÄTZEN UND SATZMUSTER“	43
3.3 SPIEL- UND AUFGABENBEREICH „DIE ELEMENTE DER SILBEN“	45
4 SPRACHVERGLEICH DEUTSCH – ARABISCH.....	47
4.1 VORBEMERKUNG.....	47
4.2 HOCHARABISCH UND ARABISCHE DIALEKTE	47
4.3 PHONEMINVENTAR DEUTSCH/ ARABISCH	48
4.3.1 <i>Phoneminventar des Deutschen</i>	48
4.3.2 <i>Phoneminventar des Arabischen</i>	48
4.3.3 <i>Übereinstimmungen und Unterschiede</i>	48

4.4	WICHTIGE GRAMMATISCHE UNTERSCHIEDE.....	50
4.5	EIGENHEITEN DES SYRISCH-ARABISCHEN DIALEKTS	51
5	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	54
5.1	KONZEPTION DER UNTERSUCHUNG	55
5.2	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER SITZUNGEN MIT YOUSSEF.....	56
5.2.1	<i>Ausgangssituation von Youssef</i>	56
5.2.2	<i>Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle von Youssef</i>	56
5.2.3	<i>Ergebnisse der Sprachförderung mit Youssef</i>	64
5.3	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER SITZUNGEN MIT LINA	64
5.3.1	<i>Ausgangssituation von Lina</i>	64
5.3.2	<i>Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle von Lina</i>	65
5.3.3	<i>Ergebnisse der Sprachförderung mit Lina</i>	73
5.4	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER SITZUNGEN MIT BATUL.....	73
5.4.1	<i>Ausgangssituation von Batul</i>	73
5.4.2	<i>Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle von Batul</i>	74
5.4.3	<i>Ergebnisse der Sprachförderung mit Batul</i>	85
5.5	AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER SITZUNGEN MIT FATIMA	86
5.5.1	<i>Ausgangssituation von Fatima</i>	86
5.5.2	<i>Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle von Fatima</i>	86
5.5.3	<i>Ergebnisse der Sprachförderung mit Fatima</i>	91
5.6	RESÜMEE.....	92
6	AUSBLICK.....	95
	LITERATURVERZEICHNIS	97

Einleitung

Viele Kinder haben beim Erlernen der deutschen Schriftsprache in der Schule erhebliche Probleme. Die PISA – Studie aus dem Jahre 2002 hat ergeben, dass fast 10% der fünfzehnjährigen Schüler und Schülerinnen in Deutschland nicht ausreichend lesen und schreiben können. 23% der Schüler können zu einer potentiellen Risikogruppe gezählt werden, die nur auf elementarstem Niveau lesen kann (vgl. OECD 2002: 16). Da nicht unbedingt davon auszugehen ist, dass die fünfzehnjährigen Schüler das Lesen und Schreiben im Zeitraum von der dritten bis zur neunten Klasse wieder verlernt haben, ist es wahrscheinlich, dass sie den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens in den ersten beiden Schuljahren nicht erfolgreich durchlaufen konnten.

Zu der in der PISA - Studie ermittelten Risikogruppe zählen auch viele Migrantenkinder, die am Schriftanfang eine zusätzliche Hürde überwinden müssen. Sie sollen in einer Sprache schreiben und lesen lernen, die nicht ihre Muttersprache ist. Die deutsche Sprache unterscheidet sich in den meisten Fällen in unzähligen Punkten, wie z.B. Phoneminventar und Betonungsregeln, von der jeweiligen Muttersprache, so dass diese Kinder wenig Anhaltspunkte haben, das Schriftsystem der deutschen Sprache zu lernen, denn dieses setzt das Wissen über seine Struktur voraus.

Ich will in dieser Arbeit herausfinden, wodurch die auffälligen Schwierigkeiten im Bereich der Lese- und Schreibkompetenz bedingt sein könnten und wie man ihnen am besten vorbeugen kann.

Um das zu klären, untersuche ich in meiner Arbeit zum einen die Voraussetzungen, die Kinder mitbringen, wenn sie in die Schule eintreten. Was wissen sie über Sprache und inwieweit ist das Wissen, das sie mit in die Schule bringen, für den Schriftspracherwerb nutzbar? Zum zweiten ergibt sich hieraus die Frage, inwieweit das Vorwissen der Kinder ausreichend ist, um den Schriftspracherwerb im Deutschen erfolgreich zu meistern. Gibt es Bereiche des sprachlichen Wissens, die bereits im Vorschulalter geübt werden können und deren Einübung Kindern nichtdeutscher Muttersprache den Einstieg in das deutsche Schriftsystem erleichtert?

Um herauszufinden welche sprachlichen Bereiche besonders gefördert werden müssen, ist es unabdingbar, die gesprochene Sprache, die den Kindern als Grundlage dient, näher zu betrachten und zum deutschen Schriftsystem in Beziehung zu setzen.

Ich will weiterhin ein spezielles Programm zur sprachlichen Förderung für Migrantenkinder im Vorschulalter, das die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und die Struktur von deutscher Sprache und deutscher Schrift angemessen berücksichtigt, wissenschaftlich begründen und auf seine Tauglichkeit prüfen. Zu diesem Zweck untersuche ich auch zwei weitere bereits existierende Sprachförderungsprogramme im Hinblick auf die Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen von Kindern und der existierenden Korrelationen von Sprache und Schrift.

Im empirischen Teil meiner Arbeit habe ich mit Kindern libanesischer Muttersprache mit einem Frühförderungsprogramm gearbeitet, das versucht, sich an den speziellen Schwierigkeiten und Voraussetzungen der Kinder, sowie an den Besonderheiten der deutschen Sprache und Schriftsprache zu orientieren, um ihnen einen leichteren Einstieg in die deutsche Schrift zu ermöglichen.

Die gesamte Arbeit gliedert sich in die folgenden fünf Bereiche: Spracherwerb und Schriftspracherwerb, Früherziehung im Kindergarten, das Osnabrücker Material, Sprachvergleich Deutsch-Arabisch und die empirische Untersuchung.

Das erste Kapitel meiner Arbeit beschäftigt sich mit der Sprachentwicklung des Kindes. Ich will klären, wie Kinder Sprache erlernen und wie sie vor dem Eintritt in die Schule mit Sprache operieren. Was können sie, wenn sie kurz vor dem Schriftspracherwerb stehen, und ist dieses Wissen über den Umgang und die Benutzung von Sprache für den Schriftspracherwerb nutzbar? Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, das deutsche Schriftsystem näher zu betrachten.

Als nächstes gehe ich auf die speziellen Voraussetzungen von Kindern nichtdeutscher Muttersprache ein. Ich stelle dar, wie eine Zweitsprache im Unterschied zu einer Erstsprache erworben wird und welche Schwierigkeiten es beim Erwerb gibt. Was muss das Kind über die Zweitsprache wissen, um sie auch schreiben lernen zu können? Erst wenn diese Fragen geklärt sind, ist es möglich, ein Sprachförderungsprogramm zu entwickeln und zu begründen.

Im nächsten Schritt versuche ich zu klären, ob in deutschen Kindergärten bereits Förderungen stattfanden bzw. -finden. In der geschichtlichen Betrachtung des Kindergartens wird deutlich, welche Ziele die Betreuungseinrichtungen in Deutschland bisher verfolgten und welche Ansprüche heute an den Kindergarten gestellt werden. Ist das Konzept der Frühförderung für deutsche Kindergärten eine Neuheit oder ist es fest integriert? Welche Sprachförderungsprogramme existieren und sind diese im Hinblick auf die Erkenntnisse über die Sprachentwicklung und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb als sinnvoll anzusehen?

Ich möchte in diesem Zusammenhang auch kurz darstellen, wie es in anderen Ländern um die Früherziehung und Betreuung von Kindern steht. Bedenkt man, dass Deutschland im Vergleich mit vielen anderen westlichen Ländern bei der PISA - Studie im Bereich der Lesekompetenz sehr schlecht abgeschnitten hat, so ist es interessant für meine Arbeit, ob diese Länder über ein anderes Konzept von frühkindlicher Förderung verfügen.

Die ausführliche Vorstellung des Materials, mit dem ich in der empirischen Untersuchung mit vier Kindern libanesischer Muttersprache gearbeitet habe, folgt im dritten Kapitel der Arbeit. Ich stelle die drei Bereiche, aus denen sich das Programm zusammensetzt, bezugnehmend auf die Daten aus dem ersten Kapitel zur Sprachentwicklung und dem Schriftspracherwerb, vor.

Vorbereitend zur Auswertung der empirischen Untersuchung führe ich im vierten Kapitel einen Sprachvergleich der deutschen und der arabischen Sprache durch. Dies ist notwendig, um eine Interpretation im Hinblick auf mögliche muttersprachlich bedingte phonologische und grammatische Fehler der Kinder zu ermöglichen.

Der empirische Teil ist der Kern meiner Arbeit. Ein halbes Jahr lang habe ich mit vier Kindern arabischer Muttersprache ein Frühförderungsprogramm durchgeführt. Diese Arbeit habe ich genau protokolliert. Anhand der Interpretation und Auswertung dieser Protokolle zeigt sich, ob und wie sich die Erkenntnisse über das kindliche Sprachwissen und dessen Gebrauch bestätigen und wie die speziellen Übungen zur Vorbereitung des Schriftlerbens gemeistert werden. Gelingt es diesen Kindern nichtdeutscher Muttersprache, die Strukturen der deutschen Sprache ansatzweise zu durchdringen? Wo liegen besondere Schwierigkeiten, und sind diese vielleicht muttersprachlich bedingt? Diese Fragen werde ich in den Interpretationen der einzelnen Sitzungen mit den Kindern zu klären versuchen.

Im Anhang zu dieser Arbeit sind alle im Verlauf des halbjährigen Projekts von mir protokollierten Sitzungen mit den Kindern enthalten.

1 Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb

1.1 Die Sprachentwicklung des Kindes

In Bezug auf meine Fragestellung ist es für meine Arbeit von Bedeutung, die Sprachentwicklung des Kindes zu untersuchen, da ich zeigen will, welches Sprachwissen und –können den Kindern bis zum Vorschulalter als Grundlage zum Umgang mit Sprache dient und somit auch als Grundlage für den Schriftspracherwerb gesehen werden muss.

1.1.1 Erwerbstheorien

Es gibt mehrere Sprachentwicklungstheorien, von denen ich auf vier eingehen und diese in Bezug auf meine Untersuchung einander gegenüberstellen möchte.

- Der behavioristische Ansatz: Die Behavioristen gehen davon aus, dass nichts ererbt, sondern alles erlernt ist. Kinder lernen Sprache durch Imitation von Erwachsenen. Das Kind lernt Einzelfälle der Sprachanwendung und setzt diese mit der Zeit richtig zusammen. Richtige Imitationen werden belohnt bzw. verstärkt (vgl. Zimmer 1986: 63).

Der behavioristische Ansatz zum Spracherwerb erklärt die Komplexität und Kreativität von Sprache, ihre Offenheit und die Schöpfung neuer Satzkonstruktionen nur sehr ungenügend, da diese nicht durch Imitation entstehen können (vgl. ebd. 63-64).

- Der interaktionistische oder kommunikative Ansatz: Hauptvertreter sind Bruner und Snow, die in den 70er Jahren einige Untersuchungen durchführten. Durch die wiederholten gemeinsamen Handlungen von primärer Bezugsperson und Kind werden dem Kind die Bedeutungen dieser Handlungen vermittelt, z.B. können durch die Kommunikation Vorformen von Grammatik entstehen (vgl. Szagun 1993: 221).

Die Mutter spricht mit ihrem Kind in vereinfachter Weise; der Komplexitätsgrad von Sprache orientiert sich am Niveau des Kindes, so dass dieses die Informationen verarbeiten kann (vgl. Zimmer 1986: 64).

- Der kognitive Ansatz: Diese Theorie entstand zu Beginn der 70er Jahre und stützt sich stark auf die Forschungen des Entwicklungspsychologen Jean Piaget. Dieser versuchte bereits 30 Jahre zuvor, die Entstehung von einem Symbolverständnis bei

Kindern durch seine Theorie der Stadienentwicklung zu erklären. (vgl. Szagun 1993: 99)

Wenn das Kind nach Abschluss der sensomotorischen Phase mit Symbolen umgehen kann und eine Vorstellung von Objektpermanenz¹ ausgebildet hat, hat es die Voraussetzung erworben, auch mit sprachlichen Symbolen umzugehen. Die Sprachentwicklung lässt sich nach Piaget vollständig aus der kognitiven Entwicklung ableiten (vgl. Zimmer 1986: 70).

- Der nativistische Ansatz: Hauptvertreter dieser Theorie ist Noah Chomsky, ein amerikanischer Linguist, geboren 1928.

Chomsky geht davon aus, dass sich Kinder in einer ähnlichen Lage wie Linguisten befinden, die versuchen, eine unbekannte Grammatik zu entdecken. Die Entdeckung wiederkehrender Muster in der gesprochenen Sprache führt beim Kind zu einer Hypothesenbildung. Diese Hypothese wird mit der Zeit entweder verworfen oder erweitert und somit immer komplexer. Die Fähigkeit zu diesem Hypothesenbildungsverfahren wird als angeboren angenommen (vgl. Szagun 1993: 74).

Weiterhin, meint Chomsky, ist das Kind mit sprachlichen „Universalien“ ausgestattet, die angeboren sind und bewirken, dass es über Grundstrukturen von Sprache grob Bescheid weiß. Diese Grundstrukturen sind unabhängig von der Muttersprache des Kindes. Das Kind erschließt sich somit die Muttersprache mit Hilfe des Hypothesenbildungsverfahrens, der angeborenen sprachlichen Universalien und der Daten der in seiner Umwelt gesprochenen Sprache (vgl. ebd. 75-76).

In neueren Arbeiten Chomskys (1980, 1981, 1986) erscheint das angeborene Sprachwissen noch gewichtiger. Chomsky spricht von einer „Universalgrammatik“, die aus einer festen Anzahl von Optionen besteht, zwischen denen das Kind unter Berücksichtigung seiner Input-Sprache nur noch wählen muss. Es muss also keine Regeln mehr erwerben, da diese angelegt sind. Sprachfähigkeit wird außerdem als unabhängig vom Erwerb anderer Fähigkeiten betrachtet (vgl. ebd. 79-81).

In vier Grundüberzeugungen über die Spracherwerbsaufgabe und deren Komplexität stimmen die Verfasser der unterschiedlichen Theorien überein:

¹ Wissen, dass Objekte unabhängig von der eigenen Wahrnehmung und Tätigkeit existieren (Szagun 1993: 100)

- Die Sprache ist humanspezifisch und hat eine biologische Basis² (vgl. Grimm 1998: 735).
- Das Kind ist auf den Spracherwerbsprozess vorbereitet; ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis dieses Prozesses befindet sich also in der pränatalen bzw. vorsprachlichen Phase (vgl. ebd. 735).
- Ohne eine sprachliche Umwelt ist kein Spracherwerbsprozess möglich (vgl. ebd. 735).
- Innere Voraussetzungen und äußere Umweltfaktoren müssen im Sinne einer gelungenen Passung zusammenwirken - unter welchen Umständen Passung gegeben ist, wird unterschiedlich beantwortet, wie die unterschiedlichen theoretischen Ansätze zum Spracherwerb zeigen (vgl. ebd. 735).

1.1.2 Die phonologische Entwicklung

Zum vollständigen Spracherwerb werden Stationen in verschiedenen Bereichen der Sprache durchlaufen. Untersucht werden und wurden folgende Bereiche: Die rezeptive und die produktive phonologische Entwicklung sowie die lexikalische Entwicklung³ und die kommunikative oder pragmatische Entwicklung (vgl. Grimm 1998: 705-757).

Die rezeptive phonologische Entwicklung:

Bereits kurz nach der Geburt unterscheidet das Kind zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Schallereignissen, z.B. kann es Sprache von Musik unterscheiden (vgl. Zimmer 1986: 28; Dietrich 2002: 74).

Ein Experiment von Mehler (1988) ergab, dass Säuglinge im Alter von vier Tagen bereits zwischen Äußerungen ihrer Muttersprache und Äußerungen einer Fremdsprache differenzieren können und die Muttersprache der Fremdsprache vorziehen⁴. Die daraus folgende Interpretation wird bei Grimm (1998: 717) wie folgt beschrieben:

„Es sind die prosodischen Merkmale, die den Säuglingen ermöglichen, ihre Muttersprache zu erkennen und von anderen Sprachen zu unterscheiden (Grimm 1998: 717)“.

² Die biologische Basis ist der Sprachapparat: Atemorgane, Artikulationstrakt und Anschlussstellen zur neuronalen Weitervermittlung (vgl. Dietrich 2002: 70-71).

³ Die lexikalische Entwicklung meint hier die Entwicklungen in den Bereichen Wortschatz und Grammatik, die auch einzeln betrachtet werden können

⁴ Bei dieser Untersuchung wurde die Saugrate der Babys gemessen. Eine stärkere Saugrate wurde als höheres Interesse gewertet.

Das Kind kann also, schon bevor es selbst Laute produziert, die Muttersprache hinsichtlich Rhythmus und Intonation von anderen Sprachen unterscheiden.

Mit ungefähr vier Monaten zeigt das Kind eine Präferenz für die Sprache, die direkt an es gerichtet wird. Diese Sprache ist meist besonders stark gegliedert und weist eine erhöhte Tonlage und eine übertriebene Intonation auf (vgl. Grimm 1998: 716).

Ein Versuch von Hirsh-Pasek (1987) zeigte außerdem, dass 7-10 Monate alte Babys korrekt segmentierte Sprachbeispiele nicht-korrekt segmentierten Sprachbeispielen vorziehen. Diese Fähigkeit, prosodische Hinweisreize der Muttersprache zu erkennen, nutzt das Kind zum Erlernen der Sprache. So ist die Muttersprache für das Kind kein undifferenzierter Strom von Lauten (Grimm 1998: 718).

Durch EEG-basierte psycholinguistische Untersuchungen konnte weiterhin festgestellt werden, dass Kleinkinder mit zunehmendem Alter (bis ungefähr zum 12. Lebensmonat) die Fähigkeit, alle möglichen auf der Welt existierenden Sprachlaute wahrzunehmen bzw. zwischen ihnen zu differenzieren, verlieren. Die Fähigkeit zur phonematischen Diskriminierung von Sprachlauten passt sich zunehmend dem Phoneminventar der eigenen Muttersprache an (vgl. Dietrich 2002: 76).

Mit ca. 6 Monaten sind bei Kleinkindern erste Anzeichen von sprachlichem Verstehen zu beobachten. Dies setzt voraus, dass das Kind Lautfolgen mit Inhalten verbindet, also eine Laut-Bedeutungs-Relation erstellen kann (vgl. ebd. 76).

Eine logische Schlussfolgerung, die sich durch die vorgestellten Versuche unterstützen lässt, ist nach Dietrich, dass die Kenntnis der phonologischen Gliederung einer Sprache nicht von Phonem zu Phonem entsteht (vgl. ebd. 77).

„Entwickelt werden sukzessiv Kenntnisse von zielsprachlich relevanten phonologischen Kontrasten und zwar in bestimmten Positionen von Silben. Am Anfang der phonologischen Entwicklung steht also die Silbe (ebd. 77).“

Die produktive phonologische Entwicklung:

Die produktive phonologische Entwicklung des Kindes folgt auf die Entwicklung der rezeptiven Fähigkeit. Von der Geburt an bis ca. zum 6. Lebensjahr lassen die sprachlichen Äußerungen des Kindes eine Abfolge von Ausdifferenzierungen in verschiedenen Bereichen erkennen (vgl. ebd. 77).

Physiologisch bedingt beschränken sich die Äußerungen in den ersten 3 Monaten auf Schreien, Gurren und Babbeln. Ab ca. dem 3. Monat beginnt das Kind erste Lautnachahmungen zu versuchen. Daraus folgt ab ca. dem 4. bis 6. Monat, dass sich die produzierten Laute langsam an die Umgebungssprache annähern (vgl. ebd. 78).

Die Laute werden zu Silben zusammengefügt, die eine Konsonant – Vokal - Struktur (CV-Struktur) aufweisen (vgl. Dietrich 2002: 78; Grimm 1998: 714; Mattes 2002: 24, 32).

In diesem Zeitabschnitt beginnt die „Lallphase“, eine Phase der Reduplikation von Silben mit CV-Strukturen. Im Deutschen werden zwei gleiche Silben kombiniert, die häufig ein trochäisches Akzentmuster haben. Ein Beispiel für das trochäische Betonungsmuster ist das Wort <Vater> ([fa:te]), welches sich aus einer betonten und einer unbetonten Silbe zusammensetzt. Am Anfang der produktiven Sprachentwicklung werden häufig vordere Konsonanten (z.B. Gleitlaute und Plosive) und mittlere Vokale artikuliert. Mit „vorne, hinten und in der Mitte“ ist in diesem Zusammenhang der Artikulationsort gemeint: [p] und [b] sind Plosive und werden mit den Lippen gebildet; [g] und [k] sind auch Plosive, werden aber weiter hinten im Rachenraum artikuliert (vgl. Maas 1999: 65).

Die vorrangige Artikulation vorderer Konsonanten sei, so Dietrich, durch die Voraussetzungen des noch nicht ganz ausgebildeten Artikulationsorgans bedingt (vgl. Dietrich 2002: 78). Eine andere Erklärung könnte sein, dass hintere Laute (z.B. Liquide, Frikative und Affrikaten) dem Kind aufgrund ihrer phonetischen Merkmale (Stimmhaftigkeit und Nasalisierung) schwerer fallen, z.B. [v], [z] (vgl. Mattes, 2002: 24).

Elsen erkannte 1999 bei der tabellarischen Beobachtung der Lautentwicklung ihrer Tochter die folgenden drei parallel laufenden Stränge (vgl. Dietrich 2002: 79):

Sie beschrieb einen **konsonantischen Strang** von den vorderen (z.B. [p] [b]) zu den hinteren Konsonanten (z.B. [k] [g] [r] [x]), von Sonoranten (z.B. [m] [n]) über Liquide (z.B. [r] [l]) zu Obstruenten und von Plosiven zu Frikativen. Weiterhin beschrieb sie einen **vokalischen Strang** von den vorderen (z.B. [i] [ɪ]) zu den hinteren (z.B. [o] [ɔ]) und von ungerundeten (z.B. [i] [ɪ]) zu gerundeten Vokalen (z.B. [y] [ʏ]). Als auffälligsten Strang bezeichnete sie die **Silbenstrukturentwicklung**. Sie beobachtete einen Verlauf von der offenen (anfänglich nur CV-Konstruktion) zur geschlossenen Silbe (vgl. 1.3.1). Die Komplexität der Silbenränder nahm mit der Zeit zu. Die Silbenstruktur wuchs von Ein- und Zweisilbern mit Anfangsakzent, z.B. <Hahn>, <Hase>, zu Jamben (<Gesicht>) und Mehrsilbern (<Trompete>)(vgl. ebd. 79).

Diese Daten von Elsen sind in vielen Bereichen verallgemeinerbar, da aus anderen Sprachen vergleichbare Studien mit ähnlichen Ergebnissen herangezogen werden können (vgl. ebd. 79).

Es fällt auf, dass bei der produktiven phonologischen Entwicklung die ersten als Sprachlaute zu bezeichnenden Äußerungen des Kindes Silben sind. Dies liegt daran, dass Laute in der gesprochenen Sprache nicht als isolierte Einheiten vorkommen, sondern immer im Zusammenhang mit ihrer Umgebung artikuliert werden. Also nimmt das Kind auch keine isolierten Einheiten wahr oder produziert sie isoliert (vgl. Mattes 2002: 24).

Gegen Ende des ersten Lebensjahres lassen sich zielsprachnahe Intonationskurven bei den geplapperten Silbenketten erkennen. Die Sprachmelodie zeigt also bereits, in welcher Sprache das Kind bisher angesprochen worden ist (vgl. Zimmer 1986: 28; Dietrich 2002: 78). Im gleichen Lebensalter wird häufig das „erste Wort“ produziert. Dieses „erste Wort“ ist meist eine aus einem situationsbedingten Effekt entstandene Lautform, verbunden mit einer kommunikativen Funktion (vgl. Dietrich 2002: 79).

1.1.3 Die lexikalische Entwicklung

Die lexikalische Entwicklung bezieht sich auf das Anwenden und Verstehen von **Grammatik** und die Vergrößerung des Wortschatzes.

In der kindlichen Sprachentwicklung sind die ersten erlernten Wörter meist soziale Wörter, d.h. Wörter, durch die Kinder mit ihrer sozialen Umwelt in Kontakt treten können, und kontextgebundene Namen, vor allem aus ihrem direkten Lebensumfeld. Der Wortschatz vergrößert sich sehr schnell und in der Sprachentwicklungsstufe der „Benennungsexplosion“, die nach Grimm mit ca. 18 Monaten einsetzt, beginnt das Kind zu übergeneralisieren und zu überdiskriminieren (vgl. Grimm 1998: 719).

Die Übergeneralisierung meint das Sprachverhalten, bei dem ein Kind z.B. alle Tiere mit vier Beinen <Hund> oder alles, was süß schmeckt, <Bonbon> nennt. Ist zum Beispiel das Wort <Auto> für ein ganz bestimmtes Auto reserviert, oder eine Tomate wird zwar als <Essen> aber nicht als <Pflanze> erkannt, spricht man von Überdiskriminierung. Erst nach dem Erkennen der hierarchischen Organisation des jeweiligen semantischen Wortfeldes fallen diese Verhaltensweisen weg (vgl. ebd. 719-720).

In dieser Entwicklungsstufe werden aus Einwortäußerungen Zwei- und Dreiwortäußerungen. Diese Zeit gilt als Beginn der produktiven Grammatik mit erstmaligen Wortkombinationen.

Außerdem kommt es dabei zur ersten Anordnung von Worten, die sich in allen Sprachen durch das systematische Auslassen bestimmter Satzelemente auszeichnet (vorwiegend Artikel, Konjunktionen, Präpositionen etc.). In der darauf folgenden Entwicklungsstufe erreicht der Wortschatz eines Kleinkindes eine Größe von etwa 200 Wörtern und es können Sätze mit mehreren Phrasen produziert werden (vgl. ebd. 725-726).

Nach Ansicht einiger Wissenschaftler sind die ständige „Arbeit“ des Kindes und seine Anstrengung, die Strukturen von Sprache zu erkennen, die Gründe dafür, dass es mit ca. vier Jahren die hauptsächlichlichen Satzkonstruktionen seiner Muttersprache beherrscht. Bowerman (1982) beschreibt diese Entwicklungsstufe in drei Phasen und nennt sie „strukturelle Reorganisation“. In der ersten Phase speichert das Kind isolierte und unanalyisierte sprachliche Einheiten. In der zweiten Phase treten Fehler auf, die darauf hinweisen, dass Wörter aus zusammengesetzten Einheiten bestehen. Spricht das Kind in dieser Phase z.B. von <foots> anstatt von <feet>, hat es ein reguläres Muster (Bildung des Plural) erkannt und auf eine irreguläre Form angewandt. Die dritte Phase führt zur korrekten Form. Das Kind produziert - nach Bowermans These - nicht länger unanalyisierte Einheiten, sondern Wortformen, die in ein morphologisches Regelsystem integriert sind (vgl. ebd. 728-729).

Zimmer stellt eine ähnliche These auf. Nach seiner Theorie versuchen Kinder, der gesprochenen Sprache Regeln zu entnehmen und diese zu übergeneralisieren. Ein Kind verwendet z.B. die korrekte Pluralform <feet>, bis es durch das Kennen lernen anderer Pluralformeln die „S-Regel“ erkennt. Nun scheint das Kind auf den ersten Blick „zurückzufallen“, da es plötzlich den Plural <foots> bildet. Erst in einem weiteren Schritt eignet es sich wieder die Ausnahmeform <feet> an (vgl. Zimmer 1986:40).

1.1.4 Metalinguistische Bewusstheit

Wenn das Kind aufgrund seiner Sprachentwicklung in der Lage ist, die Satzmuster der Muttersprache prinzipiell zu beherrschen, ist jedoch noch keine „abgeschlossene grammatische Kompetenz“ erreicht. Hierfür muss das Wissen über Sprache dem Kind bewusst zugänglich sein. Kann das Kind explizit Sprache reflektieren, spricht Grimm von einer metalinguistischen Bewusstheit (vgl. Grimm 1998: 729).

Bereits Dreijährige können Sprache in gewisser Weise betrachten: Sie können bestimmte Sprechweisen (z.B. hohe oder tiefe Stimme) bestimmten Rollen zuordnen und teilweise imitieren. In einem Test wiesen Scholl und Ryan (1975) nach, dass Kinder im Alter von fünf

bis sieben Jahren Sätze nach ihrer syntaktischen Komplexität unterscheiden können (vgl. Andresen 1985: 65). Ob man bei diesen Beispielen bereits von Sprachbewusstheit bzw. metalinguistischer Kompetenz sprechen kann, wird unterschiedlich diskutiert.

Nach Hirsh-Pasek ist die Dekodierungsfähigkeit sprachlicher Ketten (z.B. Reime bilden, was fast alle Kinder im Vorschulalter bereits können) nicht gleichzeitig ein Indiz für die Bewusstseinsfähigkeit der linguistischen Strukturen dieser Ketten (vgl. ebd. 75).

1.2 Bedeutung der Sprachentwicklung für den Schriftspracherwerb

An dieser Stelle möchte ich aus der Beschreibung des Spracherwerbs im Kapitel 1.1 vier wichtige Thesen verkürzt darstellen:

- (1) Die sprachliche Bewusstheit ist noch nicht vollständig ausgereift (vgl. 1.1.4)
- (2) Am Anfang der lautlichen Entwicklung des Kindes steht die Silbe (vgl. 1.1.2)
- (3) Kinder bilden Regeln und wenden diese im Verlauf ihrer Sprachentwicklung an (vgl. 1.1.3)
- (4) Säuglinge und damit auch Kinder differenzieren nach prosodischen Merkmalen und nutzen u.a. diese Hinweisreize zum Erlernen von Sprache (vgl. 1.1.3)

Für die Fragestellung meiner Arbeit ist es wichtig zu prüfen, inwieweit diese Thesen zum Spracherwerb für den Schriftspracherwerb von Bedeutung sind. Was müssen Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs leisten und ist ihr bereits vorhandenes Wissen für diesen nutzbar?

Zu (1): Für Kinder im Vorschulalter ist es schwer, Sprache zu betrachten. Sie urteilen nach Aufforderung eher über Inhalte von Sprache, als über die sprachliche Form (vgl. Andresen 1985: 1). Meist versuchen Kinder, die noch vor dem Schriftspracherwerb stehen, formale Kriterien mit inhaltlichen Zusammenhängen zu lösen: Januschek (1979) fragte Kinder, was das längere Wort sei, <Band> oder <Knoten>? Die häufigste Antwort der Kinder lautete <Band> (vgl. ebd. 66).

Betrachtet man diese und ähnliche Forschungsergebnisse, so ist es anzunehmen, dass das Kind allein durch den Spracherwerb noch nicht über eine ausgereifte Sprachbewusstheit verfügt.

Nach Wygotski⁵ kommt dem Schriftspracherwerb bei der Bewusstwerdung von Sprache eine tragende Rolle zu. Der Schriftspracherwerb sei, so Wygotski, ohne eine bewusste Einstellung zu Sprache nicht möglich. Sprachliche Form müsse von ihrem Inhalt abstrahiert werden, Sprache müsse zur Beobachtung vergegenständlichtes Objekt werden (vgl. ebd. 4).

Dies bedeutet, dass es für den Schriftspracherwerb notwendig ist, dass Sprache „betrachtet“ werden kann. Demnach muss eine Schulung der entsprechenden Fähigkeiten **vor** Beginn des Schriftspracherwerbs als sinnvoll anzusehen sein.

Zu (2): Untersuchungen von Morais (1979) und Bradley & Bryant (1983) u.A. zeigten, dass Kinder im Vorschulalter mit rudimentären Schriftkenntnissen und auch erwachsene Analphabeten größere sprachliche Einheiten, Silben und subsyllabische Phonemcluster (vgl. 1.3) im Wortzusammenhang erkennen und isolieren können, nicht aber einzelne Laute (Phoneme) (vgl. Küspert 1998: 77).

Vergleicht man diese Ergebnisse mit der rezeptiven und produktiven phonologischen Entwicklung des Kindes, scheint dies nicht weiter verwunderlich, da das Kind seit seiner Geburt rezeptiv und produktiv mit der Silbe operiert.

Lieberman (1974) erklärt sich das Phänomen durch die Abstraktheit von Phonemen, die nicht direkt wahrnehmbar sind. Daher kann das Kind auch nicht mit ihnen operieren. Lieberman und Zhurova bezeichneten die Silbe als auditive Grundeinheit, deren Aussprache durch ihre lautliche Umgebung beeinflusst ist (vgl. Andresen 1985: 34).

Belege für die Gliederung gesprochener Sprache in Silben beim Schuleintritt lassen sich auch in frühen Kinderschreibungen finden (vgl. Röber-Siekmeyer 2002).

In Alphabetschriften, zu denen auch die lateinische Schrift zu zählen ist, wird die Silbe in kleinere Bestandteile aufgegliedert, was bei Silben- und Begriffsschriften nicht der Fall ist. Lautsegmente werden hierbei Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen zugeordnet (vgl. Andresen 1985: 21).

Im Deutschen müssen zum Erlernen des Schriftspracherwerbs Phoneme isoliert und identifiziert werden, da sie Korrelationseinheiten der Schriftzeichen sind (vgl. Andresen 1985: 61). Weiterhin müssen morphematische Zusammenhänge erkannt werden, was die Einordnung von Wörtern in Wortfelder erfordert (vgl. ebd. 136). Hierzu muss Sprache bewusst reflektiert, also zu einem Beobachtungs- und Untersuchungsobjekt gemacht werden können. Diese Voraussetzungen sind in der Regel durch den Spracherwerb bis zum

⁵ Wygotski lebte von 1896-1934 und war Psychologe. Er beschäftigte sich auch intensiv mit pädagogischen Fragestellungen.

Schuleintritt und damit dem Beginn des Schriftspracherwerbs nicht gegeben, sondern können erst durch letzteren erworben werden.

Zu (3): Ähnliche Übergeneralisierungen wie in einer Phase der lexikalischen Entwicklung (vgl. 1.1.3) konnte auch bei Kindern am Anfang des Schrifterwerbs festgestellt werden:

Johanna Juna beschreibt folgendes Phänomen: Ein Kind verschriftet das Wort <Vater> lautgetreu als <Vata>, entsprechend seiner akustischen Wahrnehmung des für unbetonte Silben des Deutschen typischen Schwa-Lautes [ə] am Wortende. Daraufhin wird dem Kind erklärt, dass dieses [ə] mit <er> verschriftet werde. Folglich schreibt das Kind auch das Wort <Papa> mit <er>, also <Paper>. (vgl. Juna 1997: 94)

Kinder am Schriftanfang „experimentieren“ auf vielerlei Arten mit der Schrift, wie sie vorher bereits mit Sprache experimentiert haben. Sie wollen neu erworbenes Wissen ausprobieren und einüben. (vgl. ebd. 94)

Zu (4): Kinder haben schon früh ein Gespür für die prosodischen Merkmale der Muttersprache. Sie haben also ein implizites Wissen über Satzmelodie, Rhythmus und Betonung dieser Sprache. Da die deutsche Schreibweise Hinweise auf Betonung und Aussprache von Wörtern gibt (vgl.1.3.2), ist dieses Wissen nicht unerheblich und für eine erfolgreiche Bewältigung des Schriftspracherwerbs nutzbar.

Da Kinder ihre Wahrnehmung primär auf die Muttersprache einstellen, wie die Säuglingsuntersuchungen (vgl. 1.1.2) gezeigt haben, bedeutet das auch, dass bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache und damit auch der Schriftsprache zu erwarten sind, da ihnen die prosodischen Merkmale des Deutschen nicht bekannt sind (vgl. 1.4).

1.3 Die Bedeutung der Silbe für den Schriftspracherwerb

Die lautliche Entwicklung des Kindes ist durch die Silbe als kleinste wahrnehmbare Spracheinheit von Anfang an entscheidend geprägt. Bis zum Schuleintritt ist die Silbe die Lauteinheit, die von Kindern erkannt und manipuliert werden kann. Sie ist also für den Spracherwerb von enormer Bedeutung.

In diesem Kapitel will ich klären, welche Bedeutung die Silbe für den Schriftspracherwerb hat.

Häufig wird von den Kindern im Schriftsprachunterricht verlangt, dass sie Silben bzw. Wörter phonemisch segmentieren und dann wieder „zusammenziehen“. Problematisch ist hierbei, dass die Kinder durch die Voraussetzungen ihrer sprachlichen Entwicklung Silben als kleinste segmentierbare Einheit kennen und dass einzelne Laute, die zu einer Silbe gehören, nicht zeitlich nacheinander gesprochen werden können, wie es das Schriftbild suggeriert (vgl. Andresen 1985: 36-37).

„Beobachten wir z.B. die Aussprache des Wortes <Glück>, dann stellen wir fest, dass die Lippen sich bereits zu einem stummen [y] - Vokal runden, noch bevor wir mit der Produktion des Wortes überhaupt begonnen haben. [...] (Tillmann/ Mansell 1980)“ (ebd. 36)

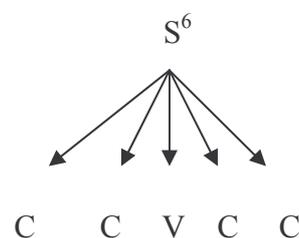
Die Folge der Laute [gə] [l] [y:] [kh], wie sie von Kindern am Leseanfang durch den Versuch des Zusammenziehens einzelner Laute oft artikuliert wird, unterscheidet sich sowohl auditiv als auch artikulatorisch von der komplexen Einheit der Silbe [glʏk]. (vgl. ebd. 37).

1.3.1 Aufbau der Silbe im Deutschen

Um die Relevanz der Silbe für den Schriftspracherwerb zu klären, werde ich im Folgenden darstellen, wie die Silbenstrukturen des Deutschen orthographisch umgesetzt werden.

Die Silbe besteht aus einem Anfangs- und einem Endrand sowie einem sonoren Kern, wobei letzterer das Zentrum der Silbe bildet (vgl. Maas 1999: 121). Mit „Sonorität“ ist die Schallfülle einer Äußerung gemeint (vgl. Maas 1999: 127). Die größte Schallfülle befindet sich also im Kern der Silbe.

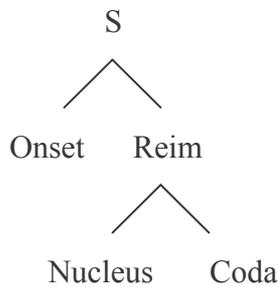
Im Deutschen sind Konsonantenhäufungen oder -cluster im Anfangsrand (Onset) und Endrand (Coda) der Silbe zugelassen. Folgendes Modell entwickelte Wiese als Silbenschablone für das Deutsche (vgl. Mattes 2002: 61):



Bei diesem Modell ist allerdings zu beachten, dass es die Silbe als eine lineare Kette von Lauten darstellt. Die Sonorität, die bis zum (meist) vokalischen Kern der Silbe ansteigt und zum Endrand hin wieder abfällt, findet in diesem Modell ebenfalls keine Beachtung (vgl. Maas 1999: 121-123).

⁶ Beispiel für diesen Aufbau: [blɔnt].

Eisenberg hingegen stellt den Silbenaufbau wie folgt dar (vgl. Eisenberg 2000: 100):



Der Silbenkern (Nucleus) wird von einem Vokal gebildet. Der vorausgehende Teil stellt ihm zu Folge den Anfangsrand (Onset) und der folgende Teil den Endrand (Coda) dar. Kern und Endrand bilden den Silbenreim. Enthalten Anfangsrand oder Endrand mehrere Laute, nennt er sie komplex. Enthalten sie einen Laut, nennt Eisenberg sie einfach. Eine Silbe mit leerem Anfangsrand (z.B. <Ost> [ʔɔst]) bezeichnet er als nackte Silbe. Ist der Endrand leer (z.B. <Schuh> [ʃu:]), nennt er sie offene Silbe. Ist der Endrand nicht leer, spricht Eisenberg von einer geschlossenen Silbe (vgl. Eisenberg 2000: 100).

Der Aufbau von Silben weist weiterhin einen Zusammenhang mit der Sonoritätshierarchie der Laute auf: Die Sonorität nimmt vom Anfangsrand zum Kern hin zu und erreicht im Kern ihr Maximum (vgl. Maas 1999:130; Eisenberg 2000: 103).

Das Deutsche ist im Unterschied zu anderen Sprachen eine akzentzählende Sprache. Die Wortkontur des Deutschen ergibt sich also aus den Akzentsetzungen. Unterschieden wird zwischen prominenter Silbe (betont), z.B. <**T**ante, **H**ose, **G**esp**e**nt>, Reduktionssilbe (unbetont), z.B. <Tante, Hose, **G**esp**e**nt> und unmarkierter Silbe (Normalsilbe) z.B. <**H**olunder, **B**anane, **S**ofa> (Ausführliche Darstellung vgl. Maas 1999: 150 – 269).

Die prominente Silbe und die Reduktionssilbe bilden das metrische Muster des Trochäus (betont/ unbetont) (vgl. Maas 1999: 130).

1.3.2 Orthographie der Silbe im Deutschen

Die Rechtschreibung der deutschen Sprache spiegelt in der Regel die in 1.3.1 erwähnten Silbentypen wider (vgl. Mattes 2002: 64).

Die Alphabetschrift, die im Deutschen genutzt wird, ist trotz der Buchstaben keine Lautschrift, in der es eine 1:1 – Entsprechung von Laut und Buchstabe gibt. Die Buchstaben zeigen dem Leser, wie er den geschriebenen Text in gesprochene Sprache umsetzen soll. Sie zeigen die prosodische Struktur der Sprache, die silbisch zu gliedern ist. Ein Beispiel hierfür ist die <e>-Schreibung in der Reduktionssilbe: Endungen wie <e>, <el>, <er> in den meisten zweisilbigen Wörtern, sind ein direkter Hinweis auf deren Unbetontheit, z.B. <Rose>/ [ʀoː.zə]; <Esel>/ [ʔeː.zəl]. Gleichzeitig weisen sie damit auf das im Deutschen dominante Wortbetonungsmuster des Trochäus hin (vgl. Röber-Siekmeyer 2001: 41).

Auch die Artikulation von Vokalen hängt vom jeweiligen Silbentyp ab. So wird das <o> in der prominenten Silbe von <Rose> [ʀoː.zə] und <Roste> [ʀɔs.tə] unterschiedlich artikuliert, je nachdem, ob es sich um eine offene (Endrand leer) oder geschlossene Silbe (gefüllter Endrand) handelt. Genauso verhält es sich mit allen anderen Vokalen des Deutschen (vgl. ebd. 41).

Auch Doppelkonsonanten (z.B. <Ratte>) und Dehnungsschreibungen (z.B. <Hahn>) repräsentieren die Silbentypen des Deutschen. Konsonanten im Endrand der ersten Silbe mit festem Anschluss an die folgende Silbe werden durch Verdopplung des entsprechenden Graphems dargestellt (Bsp. <Hütte>, <Affe>...) (vgl. Mattes 2002: 64). Hier ergibt sich wiederum ein Unterschied in der lautlichen Qualität des Silbenkerns (<Hüte> [hyː.tə]/ <Hütte> [hʏtə]).

Die Markierungen der Schrift lassen sich als folgendes System darstellen (vgl. Röber-Siekmeyer 2002: 31):

	offene Silbe	geschlossene Silbe
Langvokal	1. Hü.te	2. Hühn.chen
Kurzvokal	3. Hütte	4. Hüf.te

„Die Schrift markiert also zunächst die silbische Gliederung von Wörtern, an die deren Akzentuierung gebunden ist. Damit ist die Artikulation der Elemente der Silbe, die wir Laute nennen, insbesondere die der Vokale in ihrem Verhältnis zu dem folgenden Konsonanten ebenfalls silbisch eingebunden: Es bestimmt die jeweilige Gestalt des Wortes. [...] Dieses schematische System umfasst die gesamte Schreibung deutscher Wörter und ermöglicht die Formulierung eines orthographischen Regelsystems, dass in starkem Maße auf Ausnahmen verzichtet.“ (Röber-Siekmeyer 2002: 31)

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Silbe eine zentrale Rolle im kindlichen Spracherwerb *und* in der deutschen Schrift zukommt. Die Schreibungen der Silben geben dem Leser Hinweise auf Aussprache und Betonung der zu lesenden Wörter.

Im Zuge dieser Erkenntnisse sollte es eigentlich selbstverständlich sein, dass die Silbe eine zentrale Rolle in der Vermittlung des Schriftspracherwerbs einnimmt. Wie dies bereits im Vorschulbereich in einer sinnvollen Weise geschehen kann, werde ich in meiner empirischen Arbeit vorstellen.

1.4 Deutsch im Zweitspracherwerb

Ein Ziel meiner Arbeit ist es, die schriftvorbereitende Sprachförderung, die ich mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache durchgeführt habe, wissenschaftlich zu begründen. Um den spezifischen Schwierigkeiten, die diese Kinder am Schriftanfang erwarten, entgegenwirken zu können, ist es wichtig, die Lebenssituation der Kinder, die Prozesse beim Erlernen einer Zweitsprache und die Bedeutung der Muttersprache zu berücksichtigen.

1.4.1 Die Bedeutung der Muttersprache

Meine Arbeit beschäftigt sich „nur“ mit der Förderung der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. Trotzdem möchte ich kurz zwei wichtige Gründe anführen, die für eine zusätzliche Förderung der Muttersprache sprechen.

- Die Begriffe, die Kinder in ihrer Muttersprache lernen, sind eng mit eigenen sinnlichen Erlebnissen verbunden; z.B. sind die ersten Wörter, die Kinder lernen, kontextgebundene und soziale Wörter (vgl. 1.1.3). Kommt es zu einem Verlust der Muttersprache, z.B. aufgrund der Empfehlung von Lehrern, dass auch zu Hause nur Deutsch gesprochen werden sollte, verliert das Kind möglicherweise auch den Zugang zu seiner kulturellen Identität und seiner Sprachentwicklung (vgl. Küpelikilingç 1996: 18).
- Bei einigen in Deutschland lebenden Migrantenfamilien ist eine muttersprachliche Verarmung zu beobachten. Hiervon sind meist Familien betroffen, die bereits seit ca. 20 Jahren oder länger in Deutschland leben und bei denen bereits Eltern und Großeltern über eingeschränkte sprachliche Kompetenzen verfügen. Diese Familien

haben häufig die sprachlichen Entwicklungen in ihren Herkunftsländern und den inzwischen verbesserten Zugang zu Bildungseinrichtungen nicht miterlebt (vgl. ebd. 27).

Die Interdependenzhypothese von Cummins besagt, dass das Niveau, welches das Kind in der Zweitsprache erreicht, zum Teil von seiner Kompetenz in der Muttersprache abhängt (vgl. ebd. 7-8).

Auch wenn ich in meiner Arbeit nicht näher darauf eingehen werde, darf die Wichtigkeit einer muttersprachlichen Förderung, insbesondere für das erfolgreiche Erlernen einer Zweitsprache, nicht unerwähnt bleiben.

1.4.2 Die Situation des Zweitspracherwerbs bei Migrantenkindern

Untersuchungen von Maier (1987) zufolge sprechen Kinder nichtdeutscher Muttersprache vor dem Eintritt in den Kindergarten zu Hause vorwiegend ihre Muttersprache. Außerhalb des Kindergartens haben nur ca. 41% der Kinder Spielkontakte mit deutschen Kindern (vgl. Maier 1988: 12-15)⁷.

Beim Eintritt in den Kindergarten ist demnach damit zu rechnen, dass die Kinder fast ausschließlich über muttersprachliche Kenntnisse verfügen, d.h. bisher wenig oder keinen Kontakt mit der deutschen Sprache gehabt haben (vgl. ebd.19).

Da es in Deutschland keine Kindergartenpflicht gibt und demnach nicht alle Kinder den Kindergarten besuchen, kann dies auch bis zum Schuleintritt der Fall sein.

Falls die Kinder nun den Kindergarten besuchen, tritt häufig eine Art Schockzustand ein, der ca. zwei bis drei Monate andauern kann. Die Kinder werden „sprachlos“, da sie sich in einer für sie völlig fremden Welt befinden.

Nach der „sprachlosen“ Phase beginnt der natürliche Spracherwerb in der Zweitsprache durch das Eintauchen in das „Sprachbad“, d.h. dass die Kinder die Zweitsprache aufgrund des intensiven und ungezwungenen Sprachkontakts in meist sozialen Kontexten in sich aufnehmen. Es wird erwartet, dass die Kinder die deutsche Sprache nun von selbst erlernen. Häufig ist dies aber nicht der Fall. Oft ist die Ausdrucksfähigkeit der Kinder auf wiederkehrende Sprechsituationen beschränkt und es herrscht ein Mangel an abstrakten und modifizierten Begriffen. Ihre Satzstrukturen sind meist wenig entwickelt und sie haben Schwierigkeiten bei zusammengesetzten Sätzen. In einer Erhebung in Frankfurt am Main von

⁷ Ausführliche Darstellung der Untersuchung vgl. Maier 1988: 12-15.

1981 konnten diese Probleme bestätigt werden. 45% der türkischen Schulanfänger waren nicht in der Lage einem deutschsprachigen Unterricht zu folgen (vgl. ebd. 19-20).

Das „Sprachbad“ allein kann also selten zu einem ausgereiften Zweitspracherwerb führen.

Eine wünschenswerte Maßnahme wäre, den natürlichen Zweitspracherwerb der Kinder durch sprachdidaktische Maßnahmen bereits im Kindergarten zu unterstützen.

Wo nun die Hauptschwierigkeiten des Zweitspracherwerbs liegen und auf was demnach bei einem Förderungsprogramm geachtet werden sollte, werde ich im Folgenden darstellen.

1.4.3 Zweitspracherwerbstheorien

Die zwei wichtigsten Hypothesen zum Erwerb der Zweitsprache (L2) sind die Kontrastiv- und die Identitätshypothese (vgl. Kupfer-Schreiner 1994: 39).

Die **Identitätshypothese** ist aus den kognitiven Lerntheorien abgeleitet. Strukturen und Elemente der L2 werden in der gleichen Abfolge wie die Erstsprache (L1) erworben. „Fehler“ werden als notwendige Prozesse angesehen. Die Fehler sind nach dieser Hypothese jedoch nicht durch die L1 bedingt. Der Zweitspracherwerb verläuft (in Anlehnung an Chomsky) nach universellen kognitiven Prinzipien (vgl. ebd. 40).

Da die Annahme der Unabhängigkeit des Erwerbs der Zweitsprache von der Erstsprache in keiner einzigen Untersuchung nachgewiesen werden konnte, kam es zu einer abgeschwächten Form dieser Hypothese, die besagt, dass das lernende Kind seine gesamten bisherigen Erfahrungen – und damit auch die sprachlichen Erfahrungen – in den L2-Erwerbsprozess einbringt (vgl. ebd. 40).

Die **Kontrastivhypothese** geht davon aus, dass das Kind ständig seine sprachlichen Erfahrungen auf den L2-Erwerb überträgt. Bei Unterschieden zwischen den beiden Sprachen kommt es zu Übertragungsfehlern oder muttersprachlich bedingten Fehlern (Interferenzen). Aus diesem Ansatz entwickelte sich die kontrastive Linguistik, die sich mit der Fehleranalyse beschäftigt: Verschiedene Sprachen werden verglichen, um eventuelle Lernschwierigkeiten zu erkennen (vgl. ebd. 39).

Diese Annahme wird von einigen Zweitspracherwerbsforschern kritisiert, da keine außersprachlichen Faktoren berücksichtigt werden, wie z.B. persönliche Bedingungen, die Zweitspracherwerbssituation oder der soziale Kontext (vgl. ebd. 40).

Eine ähnliche Unterscheidung zweier L2-Erwerbstheorien wird auch in der Psycholinguistik vorgenommen (vgl. Dietrich 2002: 112).

Die Grundannahme der **funktionalen** L2-Erwerbstheorie ist, dass das lernende Kind vor allem nach Form- und Funktionszusammenhängen in der Zielsprache sucht und sich dabei von der Kenntnis um die funktionalen Kategorien⁸ von seinem Erstspracherwerb leiten lässt (vgl. ebd. 112).

Der **UG⁹ – basierte** Erklärungsansatz geht wieder von angeborenem Wissen struktureller grammatischer Prinzipien aus: Der L2-Erwerb wird als unbewusster kognitiver Prozess zur Entwicklung der zielsprachlichen Grammatik gesehen. Hierbei werden strukturelle Einschränkungen auf Merkmale, die an zielsprachlichen lexikalischen Einheiten erkannt worden sind, ausgenutzt. In wie weit das grammatische Wissen der Erstsprache hier in den Prozess einwirkt, wird von den Forschern unterschiedlich diskutiert (vgl. ebd. 112-113).

1.4.4 Phonologische Aspekte des L2-Erwerbs

In diesem Kapitel stütze ich mich auf die Aussagen Trubetzkoy (1962), die sich am ehesten in den Bereich der funktionalen Erwerbstheorie der Zweitsprache einordnen lassen, denn er geht davon aus, dass das lernende Kind sich an dem orientiert, was es bereits über seine Muttersprache weiß.

Trubetzkoy vergleicht die phonologische Analyse von gesprochener Sprache der Tätigkeit des Ausiehens: Alles Gesprochene fällt in ein Sieb, in dem nur die relevanten lautlichen Merkmale haften bleiben, die zur Identifikation der Phoneme dienen. Ein weiteres Sieb hält die appellrelevanten lautlichen Merkmale auf, ein drittes die für die Aussage charakteristischen Züge des Sprechschalls usw. Jeder Mensch eignet sich das „Siebsystem“ seiner Muttersprache an und verwendet dieses auch im L2-Erwerb. Hierdurch können schnell Fehler und Missverständnisse entstehen (vgl. Trubetzkoy 1962: 47).

Die unterschiedliche phonologische Struktur von Muttersprache und Zielsprache bedingt, dass Laute falsch beurteilt werden. Hieraus entsteht auch der fremde Akzent des Lerners - und nicht aus dem Unvermögen, ein Wort richtig aussprechen zu können (vgl. ebd. 49).¹⁰

Trubetzkoy geht davon aus, dass die Rezeption und Produktion von Phonemen, die so in der eigenen Sprache nicht realisiert werden, sehr schwer zu überwindende Hürden darstellen.

Als ein weiteres Beispiel führt er die Wahrnehmung von Lautgebilden¹¹ fremder Sprachen an, die von Fremdsprachlern fast immer als Phonemverbindungen¹² der eigenen Muttersprache

⁸ Typische funktionale Kategorien: Referieren auf Ort, Zeit, Objekte; das Verneinen... (vgl. Dietrich 2002: 112).

⁹ Universal-Grammatik

¹⁰ Trubetzkoy führt zur Belegung dieser These zahlreiche Beispiele an (vgl. Trubetzkoy 1962: 48-49).

¹¹ Lautgebilde im Sinne gleichzeitig auftretender Artikulationseigenschaften.

gedeutet werden. Bulgaren zum Beispiel nehmen das deutsche [y:] als [iu] wahr und artikulieren es auch so (vgl. Trubetzkoy 1962: 58).

Trubetzkoy schließt daraus, dass nicht nur die Sprachorgane an die neue Artikulation gewöhnt werden müssen, sondern dass auch das **phonologische Bewusstsein** an die Muttersprache angepasst und daran darin geübt werden muss, richtig zu bewerten (vgl. ebd. 58).

In dieser Arbeit stütze ich meine Thesen auf die folgende von Trubetzkoy vertretene Erkenntnis: Das Erlernen der Zweitsprache geschieht in Abhängigkeit von den erworbenen Kenntnissen in der Erstsprache.

1.4.5 Prosodische Aspekte des L2-Erwerbs

Die Prosodik ist die Lehre von Tonhöhe und Quantität der Silben und der metrisch-rhythmischen Behandlung von Sprache (vgl. Duden: 1990: 642).

Die deutsche Sprache ist zu den akzentzählenden Sprachen zu rechnen, zu denen auch das Englische, das Schwedische und das Russische gehören. Dem gegenüber gibt es silbenzählende Sprachen, z.B. das Französische und das Finnische, und morenzählende¹³ Sprachen wie das Japanische (vgl. Kaltenbacher 1998: 21, 35).

Akzentzählende Sprachen zeichnen sich durch die Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben aus (vgl. 1.3). Der Rhythmus der Sprache baut auf dem metrischen Fuß auf. Er wird aus einer betonten und einer oder mehreren unbetonten Silben gebildet. Auf der Ebene der betonten Silben ist eine Regelmäßigkeit der zeitlichen Aufeinanderfolge (Isochronie) gegeben (vgl. ebd. 21).

Akzentzählende Sprachen weisen komplexe Silbenstrukturen auf (vgl. 1.3). Unbetonte und betonte Silben sind unterschiedlich strukturiert und es kommen Reduktionsvokale vor. Die Silbengrenzen sind häufig variabel und der Wortakzent ist oft grammatisch und lexikalisch bedeutungsunterscheidend (vgl. ebd. 22).

Fixpunkte in der deutschen Sprache sind die Wortakzente der Inhaltswörter und die unbetonbaren Schwa-Silben. Nebenakzente sind nach dem alternierenden Prinzip um die Wortakzente herum angeordnet, so dass sich eine möglichst gleiche Abfolge von betonten und unbetonten Silben ergibt (vgl. ebd. 26-28).

¹² Phonemverbindungen treten in der Artikulation aufeinander folgend auf.

¹³ Moren sind prosodische Subeinheiten der Silbe. Die Bestandteile des Silbenreims zählen als eigene More. Anfangsrand und Vokal (<ha> = eine More) zählen als eine More, ebenso wie der Endrand. (<hon> = 2 Moren) (s. Kaltenbacher 1998: 35).

Beispiel für ein Betonungsmuster im deutschen Satzkontext:

Ich hábe séhr gehófft, dáss er héute kómmt. (vgl. ebd. 27).

Silbenzählende Sprachen weisen im Gegensatz zu akzentzählenden Sprachen eine Tendenz zur gleichen Dauer aller Silben auf, d.h. auf der Ebene der Silben ist eine Isochronie gegeben (vgl. ebd. 21).

Die Struktur betonter und unbetonter Silben ist bei silbenzählenden Sprachen ähnlich. Häufig kommen Wörter mit weniger komplexen Silbenstrukturen vor (CV-Silben). Die Silbengrenzen sind klar und der Wortakzent hat keine bedeutungsunterscheidende Funktion. Die Akzentregeln sind einfach (vgl. ebd. 22).

Die Erkenntnisse, dass bereits Säuglinge den Sprachrhythmus ihrer Muttersprache erkennen (vgl. 1.1.2) und dass sich Sprachen in diesem Rhythmus teilweise sehr stark voneinander unterscheiden, lassen den Schluss zu, dass die Aneignung eines fremden Sprachrhythmus ein schwieriger Aspekt der Zweitspracherwerbsaufgabe ist. Drei Hauptschwierigkeiten erscheinen mir in Bezug auf meine Fragestellung besonders wichtig:

- Das Erlernen akzentzählender Sprachen – also auch des Deutschen – ist für einen/ eine MuttersprachlerIn einer silbenzählenden Sprache besonders schwierig: Die fußbildenden, betonten Silben müssen lokalisiert und als solche artikuliert werden (vgl. Kaltenbacher 1998: 25).
- Beim Erwerb des Deutschen als L2 stellen Erkennen und Produktion der Reduktionssilben eine weitere Schwierigkeit dar. Für Sprecher silbenzählender Ausgangssprachen ist die Reduktion an sich schwierig, da sie dort nicht vorkommt. Muttersprachler/ Muttersprachlerinnen anderer akzentzählender Sprachen wenden Reduktionen häufig auf falsche Silben an, da sich die Reduktionsregeln von Sprache zu Sprache unterscheiden (vgl. ebd. 28).
- Der Lerner/ die Lernerin muss weiterhin erkennen, in welcher Weise Silben hervorgehoben werden. Im Deutschen weisen die betonten Silben innerhalb einer Äußerung einen Anstieg der Tonhöhe gegenüber den unbetonten Silben auf¹⁴. Es könnten jedoch auch Lautstärke und Dauer für die Betonung einer Silbe relevant sein, wie es z.B. im Russischen der Fall ist (vgl. ebd. 30).

¹⁴ Im Deutschen handelt es sich trotzdem nicht um einen reinen Tonhöhenakzent wie z.B. im Japanischen (s. Kaltenbacher 1998: 30).

Eine Untersuchung von Kaltenbacher mit Studenten und Studentinnen fremder Muttersprachen bestätigte diese Annahmen folgendermaßen:

Englischsprachige Lerner/ Lernerinnen, deren Muttersprache ebenfalls akzentzählend ist, reduzierten die Wörter auf Satz- und Wortebene in dargebotenen Nachsprech- und Leseaufgaben nach ihrem L1-spezifischen Reduktionsmuster (vgl. ebd. 32-33).

Die Betonung der Silben im Russischen (auch akzentzählend) ist – wie bereits erwähnt - stark durch Lautstärke und Dauer bestimmt, weniger durch die Tonhöhe. Zusätzlich gibt es im Russischen keine Nebenakzente, dafür jedoch zwei Reduktionsstufen. Auch Studenten/ Studentinnen mit Russisch als Erstsprache zeigten eine L1-Spezifik im Reduktions- und Betonungsmuster der Lerner Sprache Deutsch (vgl. ebd. 33-35).

Im Japanischen wird der Wortakzent ausschließlich durch die Tonhöhe ausgedrückt. Es handelt sich um eine morenzählende Sprache, die silbenzählenden Sprachen näher steht als den akzentzählenden Sprachen. Die Studenten/ Studentinnen mit japanischer Erstsprache artikulierten vorwiegend Vollsilben und reduzierten kaum. Dies führt zu einer zu hohen Zahl an Wortbetonungen im Satz. Teilweise wurde das Problem der Reduktionssilben auch durch Weglassen „gelöst“ (vgl. ebd. 35-36).

Die Untersuchung weist darauf hin, dass Lerner und Lernerinnen einer Zweitsprache dazu neigen, neben phonologischen Merkmalen (vgl. 1.4.4) auch die prosodischen Muster der Muttersprache auf den Erwerb und Gebrauch der L2 zu übertragen.

Die deutsche Schriftsprache gliedert sich, wie ich in Kapitel 1.3.2 dargestellt habe, in Silben, welche Hinweise auf die richtige Betonung und Aussprache von Wörtern geben. Kinder nichtdeutscher Muttersprache, die die prosodischen und phonologischen Muster und Regeln des Deutschen noch nicht sicher erworben haben, haben nichts, auf das sie sich beim Schriftspracherwerb stützen können. Der relativ sichere Umgang mit der Betonung deutscher Wörter und der Aussprache deutscher Phoneme muss demnach dem Erwerb der deutschen Schriftsprache vorausgehen, damit dieser erfolgreich bewältigt werden kann.

2 Früherziehung im Kindergarten

In diesem Kapitel möchte ich darstellen, was bisher in Deutschland für die frühe Förderung von Kindern deutscher und nichtdeutscher Muttersprache getan wurde und getan wird.

Ein kurzer Abriss der Geschichte des Kindergartens wird zeigen, welchen Stellenwert diese Institution früher als Lernraum für Kinder hatte. Außerdem will ich klären, in welchem Rahmen heute im Kindergarten mit den Kindern gearbeitet wird und welches die Richtlinien sind, nach denen diese Arbeit abläuft.

Besonders interessant für meine Arbeit ist, inwieweit spezielle sprachliche Förderungen für Kinder nichtdeutscher Muttersprache durchgeführt werden, die dazu beitragen, ein schulisches Versagen dieser Kinder zu verhindern. Weiterhin will ich prüfen, ob die Förderungsprogramme, die durchgeführt werden, die dargestellten Erkenntnisse über den Zusammenhang der gesprochenen Sprache und der deutschen Schriftsprache sowie die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder beachten.

2.1 Die Geschichte des Kindergartens

Der Aufbau und Ausbau von Institutionen für öffentliche Kleinkindererziehung in Deutschland war eine Reaktion auf politische und gesellschaftliche Änderungsprozesse zu Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. Erning 1987: 15).

Die erste Zielsetzung dieser Einrichtungen war die Betreuung von Kindern aus den ärmeren Schichten, deren Mütter arbeiten mussten, und die Erziehung dieser Kinder im Sinne von gewünschten Tugenden wie Selbstgenügsamkeit und Ordnung. Die Einrichtungen in Deutschland sollten keine schulischen Inhalte¹⁵ vermitteln, da hier bereits die Schulpflicht existierte (vgl. ebd. 15, 28).

Friedrich Fröbel prägte in den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts durch seinen Aufruf zur Gründung eines allgemeinen deutschen Kindergartens das erste Mal das Wort „Kindergarten“ für eine Institution, die bisher „Bewahrungsanstalt“ und „Kleinkinderschule“ genannt wurde. Sein Konzept des Kindergartens war das erste klassenunabhängige Konzept. Weiterhin sah er das „Spiel des Kindes“ als dessen Aneignungs- und Durchdringungsweise der Welt und des eigenen „Ichs“ an. Daraus entstand die Forderung nach einer „Spielpflege“ in den Institutionen (vgl. ebd. 36-37).

¹⁵ Lesen, Schreiben, Rechnen.

In Baden waren 1871 etwa 12% aller Kleinkinder in Kindergärten untergebracht, in Preußen waren es nur 2%. Zu dieser Zeit herrschte noch eine große Diskrepanz zwischen dem Fröbelschen Kindergarten, der von der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung und der bürgerlichen Frauenbewegung unterstützt wurde, und den konfessionellen Trägern anderer Einrichtungen. Der Staat blieb in dieser Frage weitgehend neutral (vgl. ebd. 40).

1908 entstand in Preußen erstmals ein Lehrplan für das Fach „Kindergartenunterweisung in Frauenschulklassen“. Außerdem wurde das erste staatliche Kindergartenseminar in Berlin gegründet. Der staatliche Gedanke war zu dieser Zeit stark an der Methodik und Didaktik Fröbels orientiert. Es folgten weitere Verordnungen außerhalb Preußens über die staatliche Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Dies änderte jedoch vorerst nichts daran, dass der Kindergarten weiterhin als Nothilfe für bedürftige Kinder gedacht war (vgl. Reyer 1987: 61-63).

In der Zeit nach dem 1. Weltkrieg und während der Weimarer Republik entstanden viele reformpädagogische Neuansätze, angeregt durch die Entfaltung der Wissenschaft vom Kleinkind¹⁶, z.B. entstanden einige Montessori-Häuser¹⁷. Generell wurden Änderungen in der Raumgestaltung und Ausstattung von Kindergärten vorgenommen, um eine familiärere Atmosphäre zu gestalten (vgl. ebd. 68-69).

1922 wurde das „Reichsjugendwohlfahrtsgesetz“ erlassen. Dieses sah die gesetzliche Regelung für die öffentliche Kleinkindererziehung durch den Staat und die Errichtung von Jugendämtern vor. Es sicherte den Institutionen jedoch kaum finanzielle Unterstützung zu (vgl. ebd. 70-71).

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde versucht, wieder an das System der Weimarer Republik anzuknüpfen¹⁸.

1953 wurde ein „Jugendwohlfahrtsgesetz“ verabschiedet. Einen weiteren gesetzlichen Rahmen bildeten die Kindergartengesetze der einzelnen Bundesländer in der BRD. Dies führte bis heute zu einer komplexen Regelungsvielfalt und zu Bezugsgeflechten von Behörden, Trägern und Gesetzgebern (vgl. Neumann 1987: 96-98).

Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre rückte das Bildungssystem der BRD aufgrund des schlechten Abschneidens im internationalen Vergleich in die öffentliche Diskussion. Es wurden mehrere Modellversuche zur Errichtung von (Schul-) Eingangsstufen durchgeführt. Außerdem wurde vom Deutschen Bildungsrat ein „Strukturplan“ für Reformmaßnahmen

¹⁶ z.B. Entwicklungspsychologie und Psychoanalyse.

¹⁷ Maria Montessori: italienische Ärztin und Kleinkindpädagogin 1870-1952.

¹⁸ Da ich meine Untersuchung in einem „westdeutschen“ Kindergarten durchgeführt habe, werde ich auf die Entwicklung des Kindergartensystems in der ehemaligen DDR nicht näher eingehen.

herausgegeben, der eine Versorgung und Bewahrung sowie eine allgemeine pädagogische Förderung aller Kinder beinhaltete. Der Kindergarten sollte von nun an als „Elementarbereich“ des deutschen Bildungssystems betrachtet werden. Eine weitere Maßnahme war die Neuregelung der Kindergartengesetze der meisten Bundesländer. Auch die Erzieherausbildung wurde reformiert. Es begann eine breite Entwicklung von Förderprogrammen, darunter auch einige Programme zur sprachlichen Frühförderung (vgl. ebd. 107-108, 112).

Zwei neue Konzeptionen von Kindergartenarbeit waren der funktionsorientierte Ansatz und der disziplinentorientierte Ansatz. Der funktionsorientierte Ansatz zielt auf die Ausbildung „vorfachlicher“ Fähigkeiten wie logisches Denken, Symbolverständnis, Ausdrucksvermögen usw. ab. Das Spiel- und Lernangebot wird nach diesen Basisfähigkeiten geordnet. Der disziplinentorientierte Ansatz strukturiert das Lernangebot nach wissenschaftlichen Disziplinen, ähnlich wie dies in der Schule der Fall ist (vgl. Klattenhoff 1987: 116-117).

Die Empfehlungen des Bildungsrates von 1973 zur Orientierung an der „Lebenssituation“ des Kindes führte dann zu einer Ablösung der beiden Ansätze durch situationsorientierte Konzepte, die besonderen Wert auf die Sozialautonomie und die soziale Kompetenz des Kindes legten (vgl. ebd. 117-118).

Abgesehen von der Neuentwicklung zahlreicher Arbeitshilfen und Praxismaterialien sowie der Formulierung curricularer Richtlinien für die Entwicklung kindlicher Grundqualifikationen fand in der Zeit von 1971-79 auch ein quantitativer Ausbau statt. Die Versorgungsquote für Kindergartenplätze in der BRD stieg von 39% auf 77% an (vgl. Neumann 1987: 111-113).

Ab 1980 verlor der Kindergarten wieder seine bildungspolitische Priorität. Grundlegende konzeptionelle Veränderungen der öffentlichen Kleinkindererziehung hatten sich hauptsächlich auf die durchgeführten Modellversuche beschränkt. Geändert hatte sich allerdings der bisher vorherrschende „Bewahrungscharakter“ der Einrichtungen: Der Kindergarten wurde zur Grundstufe des Bildungssystems als Elementarbereich aufgewertet, was jedoch keine gesicherte Einbindung ins staatliche Bildungssystem bedeutete (vgl. ebd. 113-114).

Seit 1994 hat der Kindergarten den Status einer etablierten Bildungseinrichtung. Die Kinder sollen nicht nur „aufbewahrt“, sondern auch gefördert werden. Die Gesetze und Richtlinien der Bundesländer variieren sehr stark, dennoch bilden sie eine gewisse Leitlinie für die Erzieher/ Erzieherinnen und ihre Arbeit. Außerdem gibt es ein ausgebautes System der

Fachberatung, aus dem Fachpersonal angefordert und zu Rate gezogen werden kann (Psychologen, Logopäden, Sozialpädagogen...) (vgl. Huppertz 1994: 14-16).

Aktuelle Probleme sind hingegen die schlechte Bezahlung von Erziehern/ Erzieherinnen und die dadurch bedingte Unattraktivität des Berufs, die auf lange Sicht zu einem Erziehernotstand führt (vgl. ebd. 26).

Außerdem werden von Seiten der Träger die bezahlten Arbeitszeiten der Angestellten bei gleich bleibendem Arbeitsaufwand immer weiter gekürzt (vgl. ebd. 34).

Konzeptionell kann von einem „didaktischen Chaos“ gesprochen werden. Die Erzieher/ Erzieherinnen stehen im Bezug auf didaktische Methoden allein da, weil die herausgegebenen Empfehlungen der einzelnen Bundesländer wenige Anweisungen enthalten und unverbindlich sind. Das Bildungsgeschehen in den einzelnen Kindergärten ist somit abhängig von dem Engagement und der Reflexionsfähigkeit einzelner Erzieher/ Erzieherinnen (vgl. ebd. 44-45).

2.2 Konzepte zur Frühförderung in deutschen Kindergärten

2.2.1 Konzeptionen vorschulischer Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien

Unterschieden werden bei der speziellen vorschulischen Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien im Wesentlichen drei Konzeptionen, die alle Ende der 70er bis Anfang der 80er Jahre entstanden sind (vgl. Maier1988: 48):

- Der **multikulturelle Ansatz** sieht vor, dass deutsche und nichtdeutsche Kinder sich durch multikulturell ausgerichtete Sozialisationshilfen im wechselseitigen Austausch einander annähern. Das Ziel ist die Eingliederung in die deutsche Lebensumwelt mit der gleichzeitigen Erhaltung der eigenen kulturellen Identität. Der Ansatz sieht also eine gezielte Förderung des Sozialverhaltens, jedoch keine Förderung deutscher oder muttersprachlicher Sprachkenntnisse vor (vgl. ebd. 48-49).
- Der **zweisprachig-bikulturelle Ansatz** hat die Förderung der Muttersprache als Voraussetzung des erfolgreichen Erwerbs der Zweitsprache sowie die Herausbildung einer bikulturellen Identität zum Ziel. Methodisch soll dies durch die Aufteilung der Kindergartengruppen in eine Hälfte Kinder deutscher und eine Hälfte Kinder nichtdeutscher Muttersprache und die Betreuung dieser Gruppen durch Erzieher/ Erzieherinnen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache erreicht werden. Die

Förderung geschieht weitestgehend über didaktische Spiele und Lieder. Nachteile dieses Ansatzes sind der große Bedarf an Räumlichkeiten und die hohen Personalkosten, die eine kaum überwindbare Hürde darstellen (vgl. ebd. 49-51).

- Als Beispiel einer gezielten Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache sieht das „**Denkendorfer Modell**“ das Lernen der Sprache unter Einbezug der vom Kind sprachlich zu bewältigenden Lebensbereiche vor. Methodisch soll die Förderung des Deutsch-Lernens durch Spiele mit motorischer Unterstützung, Gespräche, Lieder und Geschichten zur Förderung von Wortschatz und Satzmuster erreicht werden. Diese intensive Sprachförderung wird mit den betreffenden Kindern ca. 30 Minuten am Tag gesondert durchgeführt. Problematisch ist hierbei, dass die Erzieher/ Erzieherinnen in den meisten Fällen keine Vorbereitung oder Ausbildung absolviert haben, die sie befähigt, ein Programm zum erfolgreichen Zweitspracherwerb durchzuführen (vgl. ebd. 51-52).

2.2.2 Das Münchner Modell für Migrantenkinder im Vorschulbereich (MMM)

Das Münchner Modell zur Sprachförderung von Zuwandererkindern, das in den 80er Jahren entwickelt wurde, soll den Kindern Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermitteln und ihnen eine aktive Beteiligung am Kindergartenleben ermöglichen. Ziele sind die Erweiterung des Wortschatzes auf das Niveau von Kindern deutscher Muttersprache und gleichen Alters, sowie die Förderung der muttersprachlichen Kenntnisse zur Ausbildung einer ausgewogenen Zweisprachigkeit. Diese Ziele sollen durch einen Themenkatalog, der sich an dem Erfahrungsbereich der Kinder orientiert, erreicht werden (vgl. Maier1988: 55). Wie die Förderung der Muttersprache durchgeführt werden kann, wird in der Darstellung des Modells bedauerlicherweise nicht näher beschrieben.

Das spezielle Förderungsprogramm für die deutsche Sprache soll den Kindern Kenntnisse auf den Gebieten der Sprech- und Verständigungsfähigkeit sowie des Wortschatzes vermitteln. Die Lernziele im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeit zur Schulvorbereitung finden bei diesem Modell keine Beachtung (vgl. ebd. 56).

Das Programm legt besonderen Wert auf das **Hörverstehen** und die **Sprechfertigkeit**:

Mit der Schulung des Hörverstehens sind die bewusste Wahrnehmung und Unterscheidung deutscher Ton- und Satzmelodiemuster und das Achten auf genaue Lautunterscheidungen

gemeint. Die Kinder sollen die verwendeten Wörter und Strukturen verstehen und dies durch ein bestimmtes Handeln, zu dem sie in deutscher Sprache aufgefordert werden, zeigen (vgl. ebd. 57).

Zur Ausbildung der Sprechfertigkeit üben sich die Kinder im Bilden von deutschen Intonationsmustern und Lauten, was ihnen durch deutsche Reime und Lieder beigebracht wird. Der erwartete Umfang der Sprachförderung beschränkt sich zunächst auf die im Programm verwendeten Strukturen und Wörter. Die Kinder sollen sich in aussagender, fragender und verneinender Form in Bezug auf bestimmte Bereiche (Personen, Sachen, Lebewesen, Orte, Handlungen, Zeitpunkte usw.) verständlich machen können (vgl. ebd. 57-58).

Bei der Einübung des Hörverstehens und der Sprechfertigkeit in diesem Programm spielen sprachliche Strukturen, der Wortschatz und die zur Vermittlung dienenden Sprachlernspiele eine wichtige Rolle. Die sprachlichen Strukturen werden als Regelsystem beschrieben, mit dem die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, Sprache analysieren und produzieren können. Der Erwerb von Satzbau-Strukturen zum Beispiel befähigt Kinder zum abstrahierenden Denken. Der Wortschatz wiederum soll den Kindern eine schnelle Teilnahme am Kindergartenleben ermöglichen, so dass die Kinder ihre Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken können (vgl. ebd. 59-61).

Die Sprachlernspiele dienen in diesem Programm zur Vermittlung von Strukturen und Wortschatz (vgl. ebd. 62).

Methodisch sieht die Zweitsprachvermittlung nach dem Münchner Modell im Vorschulbereich wie folgt aus:

Generell sollen neu eingeführte Strukturen und Wörter langsam gesprochen werden, damit das Kind die Satzmelodie und die Laute genau erfassen kann. Hierbei ist es wichtig, auf eine völlig fehlerfreie Aussprache zu achten. Ganz besonders wichtig sind die korrekte Aussprache von Doppellauten und Mitlauthäufungen und die Dehnung bzw. Kürzung von Selbstlauten; alles Phänomene, die in dieser Form in den entsprechenden Muttersprachen häufig nicht vorkommen. Empfohlen wird hier ein „überdeutliches“ Sprechen der zu lernenden Einheit, welche dann „normal“ im Satzzusammenhang wiederholt wird. Weiterhin sollte der Erzieher/ die Erzieherin Einzellaute verbessern, wenn beim Kind muttersprachliche Lautungen durchdringen, da diese sich sonst einschleifen könnten (vgl. ebd. 85-87).

Die Vermittlung findet in spielerischer Form durch phonetische Spiele statt. Weiterhin gibt es Übungen zur Wortschatzerweiterung und grammatische Spiele. Bei letzteren wird besonderer

Wert auf Wortendungen gelegt, da diese häufig weggelassen oder falsch gebildet werden. Außerdem wird der richtige Artikelgebrauch eingeübt. Zur Förderung des Strukturbewusstseins der Kinder können und sollen beim Vor- und Nachsprechen von Sätzen die Wörter an den Fingern mitgezählt werden (vgl. ebd. 89-90).

Die Förderung findet in 44 Sitzungen statt, die in ihren Grundstrukturen einzeln beschrieben werden. Im Wechsel oder integriert werden Kontaktspiele, phonetische Spiele, Wortschatzspiele, grammatische Spiele und Sprechanlässe mit den Kindern behandelt (ausführliche Darstellung des Sprachvermittlungsprogramms und der dazugehörigen Spiele vgl. Maier 1988: 98-148).

Insgesamt enthält das Münchner Programm Aspekte, die für den Zweitspracherwerb relevant sind, wie ich in Kapitel 1.4 dargestellt habe. Neben der Wortschatzarbeit, die semantische Bezüge in den Vordergrund stellt, wird versucht, die Aufmerksamkeit der Kinder durch die phonetischen Spiele auf sprachliche Strukturen zu lenken. Die Wahrnehmung dieser Strukturen fördert die phonologische Bewusstheit und ist für das Erlernen einer neuen Sprache und deren schriftliche Umsetzung unabdingbar (vgl. 1.4.4; 1.4.5).

Vergleicht man das Programm mit den in Kapitel 1 vorgestellten Erkenntnissen zu Spracherwerb, phonologischem Bewusstsein und Zweitspracherwerb, so ergeben sich jedoch Differenzen:

- Bisher wurde deutlich, welche zentrale Rolle die Intonation der Muttersprache im Spracherwerb einnimmt und wie schwer dadurch das Erlernen einer neuen Sprachintonation ist. Auch beim MMM wird das gezielte Erlernen der Sprachmelodie erwähnt, findet dann aber in keinem der Spiele Umsetzung. Stattdessen verhindern viele Spiele die Wahrnehmung der natürlichen Intonation, indem sie diese verzerren: Die Silbenspiele (vgl. Maier 1988: 131) sehen ein „getrenntes“ Sprechen mehrsilbiger Wörter vor. Daraus entstehen Kunstwörter, die dem realen Betonungsmuster, das es für die Kinder zu lernen gilt, damit sie den Spracherwerb und späteren Schrifterwerb meistern können, nicht entsprechen: Re – gen – man – tel ([ˈreː.ˈgeːn.ˈmən.ˈteːl]) ist kein Wort, wie es im Deutschen vorkommen könnte, im Gegensatz zu Regenmantel ([ˈreː.gən.ˈmən.təl]) (vgl. 1.3.1; 1.4.5). Auch das „langsame Sprechen“, das den Kindern die Wahrnehmung der Satzmelodie eigentlich erleichtern soll, hat den Effekt, dass unnatürlich betonte Kunstwörter und Sätze artikuliert werden.

- „Doppellaute“ (vgl. Maier 1988: 85) sind in der gesprochenen Sprache nicht direkt wahrnehmbar; sie sind Zeichen der Schrift, die Hinweise auf die korrekte Aussprache eines Wortes geben: bei Doppelkonsonanten auf die Artikulation eines vorangehenden offenen „kurzen“ Vokals (<Betten>/ [ˈbɛtən]), bei Doppelvokalen auf die Artikulation eines geschlossenen „langen“ Vokals (<Beet>/ [ˈbɛ:t]). Maier weist darauf hin, dass zur besseren Wahrnehmung von „Doppellauten“ deutlich gesprochen werden und dass das Kind zum genauen Hinhören aufgefordert werden soll. Dabei scheint er zu vergessen, dass die Kinder diese nicht wahrnehmen können, da sie in der gesprochenen Sprache gar nicht existieren. Mit einer „genauen“ Artikulation des Wortes <Betten> als [ˈbɛt.tən] zum Beispiel, wird ein Kind, das die deutsche Schrift nicht beherrscht, nichts anfangen können.

Der Blick des Autors durch sein Wissen über die deutsche Schriftsprache, das er den Kindern voraus hat, wird noch an anderen Stellen deutlich:

„Solange sich Ausländerkinder noch nicht an das Klangbild der deutschen Sprache gewöhnt haben und noch typische muttersprachliche Lautungen durchdringen, wird die Erzieherin aber auch Einzellaute verbessern müssen. Dabei darf sie aber keinesfalls den weitverbreiteten methodischen Fehler machen, den falschen Laut zu wiederholen, und etwa sagen: „Das heißt nicht Änte.““ (Maier 1988: 87)

Der Autor weiß, dass <Ente> mit <E> am Anfang geschrieben wird, daher führt er dieses Beispiel an. In der gesprochenen Sprache jedoch heißt <Änte> ([ˈɛn.tə]) sehr wohl <Ente> ([ˈɛn.tə]). Es wird also deutlich, dass sich das „genaue Sprechen“ hier auf das korrekte Schriftbild bezieht und zwar in dem Sinne, dass jedes durch ein Graphem dargestellte Phonem artikuliert werden soll. Dies entspricht weder den Prinzipien der Schrift (vgl. 1.3), noch ist das für Kinder vor dem Schriftanfang zu meistern oder eine Hilfe beim Erlernen einer Fremdsprache.

- Sätze werden von Kindergartenkindern meist als Einheiten wahrgenommen. Die gesprochene Sprache gibt im Gegensatz zur Schrift keine eindeutigen Hinweise auf Wortgrenzen. Dies ist durch sprachwissenschaftliche Untersuchungen belegt (vgl. Tophinke 2002: 29).

Der Hinweis von Maier (vgl. Maier 1988: 90), der Erzieher/ die Erzieherin solle beim Vor- und Nachsprechen von Sätzen die Kinder die Wörter mit den Fingern mitzählen lassen, macht wiederum deutlich, dass hier von der Schrift ausgegangen wird und somit die Schwierigkeit dieser Aufgabe nicht erkannt wird. Die Kinder sollen bereits selbständig erkannt haben, dass Elemente in unterschiedlichen Sätzen wiederkehren

und damit isolierbare Einheiten sind (vgl. Tophinke 2002: 29). Dies setzt auch voraus, dass sie Sprache bereits ohne semantische Zusammenhänge betrachten können.

Dies kann man bei Migrantenkindern, die eine neue Sprache erlernen, nicht voraussetzen.

2.2.3 Das Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache

Das Würzburger Programm wurde zur Vorbereitung des Schrifterwerbs und zur Vorbeugung von späteren Lese – Rechtschreib – Schwächen (LRS) entwickelt. Es ist für keine bestimmte Gruppe von Kindern konzipiert (z.B. Migrantenkinder) und kann mit allen Kindern im Vorschulalter durchgeführt werden (vgl. Küspert/ Schneider 2003: 5-6).

Zur theoretischen Einführung für Erzieher und Erzieherinnen wird ein Stufenmodell zur Entwicklung der kindlichen Lese- und Rechtschreibstrategien von Günther (1986) angeführt, das sich als Weiterentwicklung des empirisch überprüften Modells von Frith (1986) für das Englische versteht (vgl. ebd. 9-10).

Eine wichtige Rolle beim erfolgreichen Erlernen des alphabetischen Prinzips wird der phonologischen Bewusstheit zugeschrieben. Im deutschsprachigen Raum unterscheiden Marx und Skowronek (1989) zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf größere Einheiten der gesprochenen Sprache (z.B. Silben). Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne meint den bewussten Umgang mit den kleinsten Einheiten gesprochener Sprache (Phonemen). Diese tritt normalerweise nicht spontan auf, sondern entwickelt sich erst im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb (vgl. ebd. 12).

Das Würzburger Programm, das sich auch als Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit versteht, geht ursprünglich auf den schwedischen Psychologen Lundberg zurück, der in den 80er Jahren ein ähnliches Programm mit dänischen Kindern durchführte und damit nachgewiesene Erfolge erzielte (vgl. ebd. 14).

Die Zielgruppe sind Kinder im Vorschulalter, also zwischen fünf und sechs Jahren. Das Programm sollte in Kleingruppen von vier bis acht Kindern durchgeführt werden. Es besteht aus Spielen und Übungen zu sechs Themenbereichen, die aufeinander aufbauen: In der ersten Woche soll das Gehör der Kinder geschult werden. Es werden Lauschspiele gespielt, bei

denen Geräusche erkannt werden müssen, und Flüsterspiele, bei denen deutlich artikuliert werden soll. In der zweiten Woche geht es um die Entdeckung paralleler Lautstrukturen (Reime) als sprachliche Prinzipien. Ab Beginn der dritten Woche lernen die Kinder Konzepte von Satz und Wort kennen. Sie sollen erkennen, dass gesprochene Sätze in kleinere Einheiten (Wörter) zerlegt werden können. Methodisch geschieht dies durch den Auf- und Abbau der Sätze unter Verwendung von Hilfsmitteln wie Legosteinen. Weiterhin sollen einzelne Wörter durch Hüpfen oder Klatschen markiert werden. Ab der sechsten Woche werden Wörter in Silben zerlegt. Die Wahrnehmung der Silben soll durch Klatschen und rhythmisches Sprechen erleichtert werden. Auch die Silbengrenzen sollen in weiteren Spielen durch Bewegungen verdeutlicht werden. Durch gedehntes Sprechen sollen ab der neunten Woche Anlaute von Wörtern identifiziert werden. Die Spiele sind auf die Findung gleicher Anlaute, auf die Trennung von Anlauten vom Rest des Wortes und auf das Hinzufügen von Anlauten ausgelegt. Der letzte Themenbereich zu Phonemen findet ab der zwölften Woche statt. Einzelne Laute und ihre Lautgrenzen sollen innerhalb von Wörtern akustisch wahrgenommen werden. Es werden Übungen zur Phonemsynthese und Phonemanalyse durchgeführt. Zu jedem der sechs Trainingsbereiche existieren ca. 7 bis 15 Sprachspiele (vgl. ebd. 14-15).

Zur langfristigen Wirksamkeit des Würzburger Trainingsprogramms wurden von 1991 – 1998 am Psychologischen Institut der Universität Würzburg einige Überprüfungsstudien durchgeführt. Es sollte festgestellt werden, ob es möglich ist, den Kindern Einblick in die Lautstruktur der deutschen Sprache bis zum Phonem zu geben und ob diese Art von Förderung den Kindern den Schriftspracherwerb erleichtert. Die Untersuchungen belegten langfristige förderliche Effekte für das Erlernen von Lesen und Schreiben bei einer kompletten und exakten Durchführung des Programms. Auch bei „Risikokindern“ wurden Erfolge erzielt (vgl. ebd. 15-16).

Durch diese Überprüfungen wird deutlich, dass eine Schulung der phonologischen Bewusstheit vor dem Schuleintritt den Kindern den Schriftspracherwerb erleichtern kann. Das Trainingsprogramm führt die Kinder in kleinen Schritten von einer komplexeren Betrachtung von Wörtern und Sätzen hin zu einer Betrachtung der Segmente, aus denen diese bestehen. So kann erreicht werden, dass Kinder sich dieser Einheiten bewusst werden und mit ihnen in der Schule operieren können.

In Kapitel 1 habe ich herausgearbeitet, dass die Silbe die kleinste Einheit der gesprochenen Sprache ist und damit die Einheit, mit der Kinder im Kindergarten umgehen lernen können (vgl. 1.1.2; 1.2; 1.3). Ein Phonembewusstsein kann hingegen erst mit dem Erwerb der Schriftsprache ausgebildet werden, da Phoneme außerhalb der lautlichen Realisation in der Silbe für Kinder nicht existieren (vgl. 1.3). Des Weiteren wurde deutlich, dass das Deutsche eine akzentzählende Sprache ist und dass Satzmelodie und Wortbetonung eine wichtige Rolle beim Erlernen einer Sprache spielen (vgl. 1.4.5). Auch beim Erlernen der Schriftsprache ist die Kenntnis von Wortbetonungsmustern nicht unerheblich, da die Schrift Zeichen für die Betontheit oder Unbetontheit von Silben gibt (z.B. <e> in der Reduktionssilbe). Weiterhin gibt die Schrift Hinweise darauf, ob ein Vokal im Wortzusammenhang lang oder kurz artikuliert werden muss (vgl. 1.3.2).

Diese Aspekte finden im Würzburger Trainingsprogramm wenig Beachtung:

- Die durchzuführenden Spiele zur Gliederung der Wörter in Silben sollen durchgängig durch eine motorische Unterstützung (Klatschen oder Hüpfen) begleitet werden (vgl. Küspert/ Schneider 2003: 44-45). Dies führt – wie ich bereits bei der kritischen Betrachtung des Münchner Modells zur Sprachförderung am Beispiel des „getrennten Sprechens“ dargestellt habe – zum Verlust des Betonungsmusters existierender deutscher Wörter. Die Silben werden unterstützt durch „gleichlautes“ Klatschen auch „gleichlaut“ bzw. gleichbetont gesprochen.
- Mehrere durchzuführende Spiele und Übungen beschäftigen sich mit den Anlauten von Wörtern, die durch „gedehntes Sprechen“ erkannt werden sollen. Bildkarten mit gleichen Anlauten sollen einander zugeordnet werden (vgl. Küspert/ Schneider 2003: 47). Hier wird nicht beachtet, dass Anlaute, die durch das gleiche vokalische Graphem dargestellt werden, unterschiedlich artikuliert werden können: <Esel> ([ʔe:.səl]) und <Erdbeere> ([ʔɛɐt.be:rə]) haben in der gesprochenen Sprache nicht den gleichen Anlaut. Es ist demnach für Kinder vor dem Schrifanfang unmöglich, diese einander zuzuordnen. Ein „gedehntes Sprechen“ ([ʔe::rt.be:rə]), welches nicht dem real existierenden deutschen Wort entspricht, ist den Erziehern/ Erzieherinnen möglich, weil sie *wissen*, dass <Erdbeere> im Anlaut mit dem Graphem <e> verschriftet wird.
- Bei den Aufgaben zur Phonemanalyse sollen die Kinder erst kurze und dann lange Wörter in Phoneme zerlegen, z.B. <t-i-g-e-r>, was zur verbesserten Wahrnehmung der Laute und der Lautgrenzen dienen soll (vgl. Küspert/ Schneider 2003: 50-51).

Lautgrenzen existieren jedoch in dieser Form in gesprochenen Wörtern nicht, da der folgende Laut in einem Wort den vorangehenden Laut beeinflusst, schon bevor er ausgesprochen wird (vgl. 1.3). Die artikulatorische Einheit der Silbe wird zerstört.

Ein weiteres Problem bei diesen Aufgaben ist, dass es keine 1:1-Beziehung von Graphemen zu Phonemen und umgekehrt gibt: Beispielsweise ist das <er> in der Reduktionssilbe von <Tiger> ein Zeichen für die Unbetontheit der Silbe und wird nicht als [e:r] artikuliert. Wenn Kinder das Wort [ˈti:ɡə] hören, ist es für sie unmöglich herauszufinden, dass sie das Wort in [tʰ] [i:] [ɡə] [e:] [ʀ] zerlegen sollen. Die ErzieherInnen können ihnen diese, nicht real existierende Kunstvariante des Wortes nur vorsprechen, weil sie durch den Schrifterwerb bereits gelernt haben, dass die Reduktionssilbe in <Tiger> mit <er> verschriftet wird.

- Kinder vor dem Schriftanfang wissen nicht, dass lange und kurze Vokale durch das gleiche Graphem dargestellt werden, obwohl sie unterschiedlich artikuliert werden. Ein Spiel zur Phonemanalyse im Würzburger Programm verlangt, dass die Kinder nach Vokalen „suchen“ (z.B. „Wir suchen nach dem „I““). Im Angebot befinden sich u.a. Wörter wie <Lippen>, <Ring> und <Birne> (vgl. Küspert/ Schneider 2003: 51). Die Kinder werden in diesen Wörtern kein [i:] finden können. Durch das gedehnte und damit verfälschende Sprechen (aus [ˈlɪpən] wird [ˈli:pən]) „erleichtern“ die ErzieherInnen den Kindern das Finden des gesuchten Lautes. Dies können sie tun, weil sie im Gegensatz zu den Kindern bei der strukturellen Betrachtung von Sprache nicht mehr nur auf die gesprochene Sprache angewiesen sind. Sie wissen, dass auch [ɪ] mit <i> verschriftet wird, weil sie bereits schreiben gelernt haben. Auf der Grundlage der gesprochenen Sprache ist das nicht nachvollziehbar.

2.2.4 Frühförderung in anderen Ländern

Die Durchführung spezieller vorschulischer Förderungen, z.B. der vorgestellten Sprachlernprogramme oder Programme zur Förderung eines multikulturelleren Denkens, ist in Deutschland freiwillig. Wie ich bereits im Kapitel zur heutigen Situation des Kindergartens in Deutschland erwähnt habe, hängt die Umsetzung eines solchen Programms häufig nur vom Engagement der Kindergartenleitung und der Erzieher/ Erzieherinnen ab.

Viele der in Deutschland lebenden Migrantenkinder befinden sich also kurz vor dem Schuleintritt in einer Situation, in der sie kaum Einblick in die Strukturen der deutschen Sprache bekommen haben und demnach dem Unterricht kaum folgen können (vgl. 1.4.2).

In einigen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern, die sich freiwillig an einer Studie zur Erhebung der Qualität und Quantität frühkindlicher Erziehung und Betreuung (OECD – Studie „Starting Strong: Early Childhood Education and Care“ 2001) beteiligt haben, zeigt sich ein ganz anderes Bild.

Seit 1996 gibt es in Neuseeland und Australien für alle Tageseinrichtungen verbindliche Erziehungs- und Bildungspläne, die Rahmenbedingungen und inhaltliche Aspekte regeln (vgl. Fthenakis 2002: 2).

In Schweden wurde 1998 ein nationales Curriculum für die Arbeit von ein bis sechs Jahre alten Kindern eingeführt, das fünf Zieldimensionen formuliert: Normen und Werte, Entwicklung und Lernen, Einfluss des Kindes, Vorschuleinrichtung und Elternhaus sowie Zusammenarbeit zwischen Vorschulklasse, Schule und Hort (vgl. ebd. 3).

Auch in England besteht seit 2000 ein ähnliches nationales Curriculum für null- bis fünfjährige Kinder, das sich aus den sechs Bereichen persönliche, soziale und emotionale Entwicklung, Kommunikation, Sprache, Textverständnis, mathematische Grundbildung, Umweltwissen und Umweltverständnis sowie körperliche und kreative Entwicklung zusammensetzt (vgl. ebd. 3).

Die OECD-Studie hat weiterhin ergeben, dass die Kinder in Dänemark, Finnland, Belgien, Italien, den Niederlanden, Schweden und England spätestens ab dem Alter von drei bis vier Jahren ein Recht auf einen Platz in einer Betreuungsorganisation haben, in einigen dieser Länder schon bei der Geburt. Diese Einrichtungen beinhalten in allen Ländern eine vorschulische Förderung. Die Vorschulen für Kinder von drei bis sechs sind kostenfrei. In Belgien, den Niederlanden, Portugal, Italien, England und den USA besuchen ca. 90% der Kinder im Alter von vier Jahren Einrichtungen zur vorschulischen Förderung (vgl. OECD 2001: 50, 52).

In Anbetracht dieser Daten gibt die Organisation der Frühförderung in Deutschland, die faktisch gar nicht existiert, oder nur sehr vereinzelt, nämlich auf der Ebene einzelner Träger und Einrichtungen, ein klägliches Bild ab.

3 Das Osnabrücker Material für die sprachliche Förderung von Zuwandererkindern im Kindergarten

Mit den Osnabrücker Materialien habe ich ein halbes Jahr lang mit Kindern im Vorschulalter gearbeitet. Die Ergebnisse werde ich in der empirischen Untersuchung vorstellen (vgl. 5).

Die Materialien wurden im Rahmen des Projekts „Sprachförderung in Kindertagesstätten mit hohem Migrantenanteil“ der Stadt Osnabrück entwickelt. Begleitet wurde das Projekt von dem Verein zur pädagogischen Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien. Die Materialien sind so konzipiert, dass sie primär auf eine frühzeitige Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache in Wort und Schrift hinarbeiten (vgl. Röber-Siekmeyer 2003: 1).

Das Material ist so aufgebaut, dass den Kindern die Strukturen der deutschen Sprache in kleinen Schritten näher gebracht werden. In diesem Zuge werden den Kindern deutsche Lautungs- und Betonungsstrukturen, die sich von der jeweiligen Muttersprache unterscheiden, aufgezeigt. Die Fähigkeit zur Differenzierung und Produktion der einzelnen Laute trägt maßgeblich zum korrekten Erlernen einer Zweitsprache bei (vgl. ebd. 2; 1.4.4).

Zu den Strukturen zählen weiterhin der lautliche Aufbau der Silben des Deutschen und die Zusammensetzung der unterschiedlichen Silben zu Wörtern. Typische Betonungsmuster der deutschen Silben werden erarbeitet. Dies ist notwendig, da das Deutsche sich in diesem Punkt von vielen Sprachen stark unterscheidet und da – wie ich bereits dargestellt habe - die Silbe beim Schriftspracherwerb eine erhebliche Rolle spielt (vgl. Röber-Siekmeyer 2003: 3-4).

Bildkarten, Duplosteine und Buchstaben dienen den Kindern als symbolisierte Formen, durch die sie spielerisch die Strukturen entdecken, die sie beim Schreiben lernen erfassen müssen (vgl. Tophinke 2003: 1).

Die Spiele und Aufgaben im Material richten sich an Kinder zwischen vier und sechs Jahren und sollten in sehr kleinen Gruppen mehrmals wöchentlich (ca. 15-30 Minuten) in einem ruhigen Raum durchgeführt werden (vgl. Röber-Siekmeyer 2003: 4).

Diese Sprachlernsituationen sind als Ergänzung zur „ungesteuerten“ Lernsituation der Kinder im Kindergartenalltag zu sehen, in denen ihnen spielerisch die wichtigen Sprachmuster des Deutschen angeboten werden (vgl. Tophinke 2003: 1).

Das Material zur schriftvorbereitenden Spracharbeit setzt sich aus drei Spiel- und Aufgabenbereichen zusammen:

- Wortbetonungsmuster
- Satzmuster
- Die Elemente der Silben

3.1 Spiel- und Aufgabenbereich „Wortbetonungsmuster“

Gesprochene Wörter im Deutschen bestehen aus einer oder mehreren Silben, die unterschiedlich betont sind. Eine Silbe trägt immer die Hauptbetonung des Wortes, während die anderen Silben weniger oder gar nicht betont sind (vgl. Tophinke 2002: 4).

Durch die Symbolisierung der unterschiedlichen Betonungsmuster im Deutschen mit Punkten sollen die Kinder diese erfassen können.

Eine einzelne betonte Silbe wird durch einen dicken Punkt dargestellt (vgl. ebd. 4):

Z.B. Hut Wal Kuh (vgl. ebd. 4)



Zweisilbige Wörter mit der Hauptbetonung auf der ersten Silbe und einer darauf folgenden Reduktionssilbe (trochäisch) sind im Deutschen besonders häufig. Die Hauptbetonung wird durch einen dicken Punkt angezeigt, die unbetonte Silbe erhält einen kleinen Punkt (vgl. ebd. 4):

Z.B. Lö we Ho se Wie se (vgl. ebd. 4)



Zweisilbige Wörter mit der Hauptbetonung auf der zweiten Silbe (jambisch) werden folgendermaßen dargestellt (vgl. ebd. 4):

Z.B. Ge spenst Ge sicht (vgl. ebd. 4)



Bei dreisilbigen Wörtern kann die Hauptbetonung auf verschiedenen Silben liegen (vgl. ebd. 4):

Z.B. A mei se Ba na ne E le fant (vgl. ebd. 4-5)



Das Erfassen der verschiedenen Betonungsmuster im Deutschen ist wichtig für den Schriftspracherwerb in der Schule, da die deutsche Orthographie die Betontheit der Silben anzeigt (vgl. 1.3.2). Für viele Zuwandererkinder ist es nicht leicht und bedarf daher eingehender Übung, diese Betonungsmuster zu erfassen, da sie sich meist stark von denen der eigenen Muttersprache unterscheiden (vgl. ebd. 5).

Die Übungen und Spiele aus diesem Aufgabenbereich zielen darauf ab, dass die Kinder die Anzahl der Silben und das Betonungsmuster einzelner Wörter erkennen. Das Material enthält fünf verschiedene Arbeitsblätter, die sich mit den unterschiedlichen Wortbetonungsmustern befassen. Am Anfang wird mit „leichteren“ Wörtern gearbeitet, die ein- oder zweisilbig sind und einen leichter wahrnehmbaren Langvokal in der betonten Silbe haben. Mit der Zeit kommen auch dreisilbige Wörter und Wörter mit Kurzvokal hinzu (vgl. ebd. 6).

Die Themen der Arbeitsblätter sind wie folgt gegliedert:

- Zweisilbige Wörter mit betontem Langvokal in der ersten Silbe
- Einsilbige Wörter mit Langvokal
- Ein- und zweisilbige Wörter mit betontem Langvokal
- Ein-, zwei- und dreisilbige Wörter mit betontem Langvokal
- Ein- und zweisilbige Wörter mit betontem Kurzvokal

Gemeinsam mit dem Erzieher/ der Erzieherin entscheiden die Kinder, ob die dargebotenen Tiernamen und Gegenstandsbezeichnungen ein-, zwei- oder dreisilbig sind und welche Silbe die Hauptbetonung trägt. Dann werden die Punkte neben die entsprechende Abbildung auf dem Arbeitsblatt¹⁹ geklebt oder gemalt (vgl. ebd. 6).

Weitere durchzuführende Spiele sind ein Wortbetonungsdomino²⁰ und ein entsprechendes Memory²¹. Die Vorlagen für diese Spiele können den Materialien entnommen werden (vgl. ebd. 18-27).

¹⁹ Ein Arbeitsblatt enthält ca. sieben bis neun Abbildungen (vgl. Tophinke 2002: 7-17).

²⁰ Die Abbildungen von den Arbeitsblättern wiederholen sich in diesem Dominospiel. Eine Abbildung muss immer an ein passendes Betonungsmuster angelegt werden usw. (vgl. Tophinke 2002: 18-20).

²¹ Die Kärtchen werden verdeckt auf den Tisch gelegt. Die Kinder versuchen paarweise eine passende Abbildung und ein dazu passendes Wortbetonungsmuster zu sammeln (vgl. Tophinke 2002: 24-27).

3.2 Spiel- und Aufgabenbereich „Wörter als Elemente von Sätzen und Satzmuster“

Kinder vor dem Schriftanfang nehmen Sätze meist als ganze Einheiten wahr. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass sie einzelne Wörter aus diesen Sätzen isolieren können. Dazu müssen sie erst entdecken, dass die Wörter einzelne Elemente der Sätze, und somit isolierbare Einheiten sind. Die Schwierigkeit liegt darin, dass die gesprochene Sprache keine eindeutigen Hinweise auf einen Wortanfang oder ein Wortende gibt. Kinder müssen die Wortgrenzen spätestens am Schriftanfang erkennen können, da beim Schreiben Wortgrenzen durch Leerstellen markiert werden. Auch ist das Erfassen der Satzelemente und deren regelhafte Einbindung in verschiedene Sätze wichtig für den Umgang in Sprachsituationen des Alltags (vgl. Tophinke 2002: 29).

Mit Hilfe von Duplosteinen, die jeweils ein Wort symbolisieren, wird den Kindern gezeigt, dass Sätze aus Wörtern bestehen. Dies hat den Vorteil, dass bei der Spracharbeit mit den Duplosteinen Sätze und Wörter genau wie bei der Verschriftung fixiert und visualisiert werden. Die Kinder können Sätze auf- und abbauen und verändern. Weiterhin helfen die Duplosteine ganz allgemein, das Prinzip der Symbolisierung zu verstehen, dessen Kenntnis auch für den Schrifterwerb unabdingbar ist (vgl. ebd. 30-31).

Zur Unterscheidung der Satzelemente werden Duplosteine mit verschiedenen Farben eingesetzt. Verben bekommen einen roten Stein; die anderen Elemente werden durch einen blauen Stein symbolisiert. In weiterführenden Spielen erhalten Elemente, die vor ein Nomen gesetzt werden, einen grünen Stein²² (vgl. ebd. 31).

Folgende Aufgabenbereiche werden behandelt:

- Zweiwortsätze aus einsilbigen Wörtern: Die Kinder sollen mit Hilfe der Duplosteine und der Unterstützung durch die Erzieherin Zweiwortsätze mit einsilbigen Wörtern darstellen, z.B. <Tim singt>, <Tim weint>. Diese Sätze können zum Beispiel mit einer Handpuppe dargestellt werden. Nach dem Stecken der Sätze sollten diese noch einmal von den Kindern gelesen werden, indem sie von links nach rechts auf die Duplosteine zeigen und das Wort nennen, für das der Stein steht²³ (vgl. ebd. 32).
- Zweiwortsätze aus einsilbigen Wörtern verlängern: Die bereits bekannten Zweiwortsätze werden um ein weiteres einsilbiges Wort (z.B. <laut> oder <schön>) verlängert (vgl. ebd. 33).

²² Z.B. Das *kleine* Auto.

²³ Das „Lesen“ der Duplosteine ist auch in alle weiteren Aufgabenbereiche durchgängig integriert.

- Zweiwortsätze aus zweisilbigen Wörtern: Die Kinder lernen nun, Zweiwortsätze mit komplexeren, zweisilbigen Wörtern mit den Duplos darzustellen, z.B. <Bienen summen>, <Löwen brüllen>. Zur Unterstützung können hier Bildkarten mit den entsprechenden Tierbezeichnungen eingesetzt werden²⁴ (vgl. ebd. 34).
- Durch Wortumstellung Fragesätze bilden: In diesem Aufgabenbereich sollen die Kinder erkennen, dass sich Wörter umstellen lassen. Setzt das Kind den roten Duplostein nach vorne, ergibt sich eine Frage, z.B. <Löwen brüllen> wird zu <Brüllen Löwen> (vgl. ebd. 36).
- Zweiwortsätze aus zweisilbigen Wörtern verlängern: Die bereits bekannten Zweiwortsätze aus zweisilbigen Wörtern werden durch ein weiteres Wort (z.B. <laut> oder <leise>) verlängert (vgl. ebd. 39).
- „Sind-Sätze“ bilden: Es werden Dreiwortsätze mit „sind“ gebildet, z.B. <Häuser sind groß>, <Mäuse sind klein> (vgl. ebd. 40).
- Die Anzahl der Wörter im Satz erkennen: Abwechselnd werden den Kindern Zwei- und Dreiwortsätze genannt, die sie dann mit Duplosteinen darstellen, z.B. <Löwen brüllen laut>, <Katzen schnurren> (vgl. ebd. 41).
- Wortumstellung bei Dreiwortsätzen: Die bereits geübte Umstellung bei den Zweiwortssätzen wird durch die Umstellung von Dreiwortsätzen erweitert, z.B. <Enten schnattern laut> wird zu <Schnattern Enten laut> (vgl. ebd. 43).
- Der bestimmte Artikel und der „ist-Satz“: In diesem Aufgabenbereich lernen die Kinder, dass manche blauen Wörter (Nomen) Begleiter (Artikel) haben können. Die Verwendung des Artikels wird durch das Stecken der Sätze gefestigt, außerdem wird das Muster des „ist-Satzes“ geübt. Die Kinder beschreiben anhand einer Bildertafel geometrische Figuren und ihre Farben und stecken die Sätze, z.B. <Das Dreieck ist blau>, <Der Kreis ist lila> (vgl. ebd. 44).
- Wörter zwischen Artikel und Nomen einfügen: Diese Einfügeaufgabe macht den Kindern deutlich, dass Artikel isolierbare Einheiten darstellen und nicht fest mit den Nomen verbunden sind. Zu Anfang wird den Kindern ein einfacher Dreiwortsatz präsentiert, den sie mit den Duplosteinen stecken. Dieser wird nach und nach durch Adjektive erweitert, die durch einen grünen Duplostein symbolisiert werden. Zum Beispiel erweitert sich der Satz <Die Kuh guckt> zu <Die dicke Kuh guckt> und weiter zu <Die dicke blaue Kuh guckt>.

²⁴ Die Abbildungen von Tier- und Gegenstandsbezeichnungen werden in allen Aufgabenbereichen an passender Stelle eingesetzt.

- Sätze mit Präpositionen: Bei dieser Aufgabe lernen die Kinder die Präpositionen <auf> und <unter> als die Wörter kennen, die vor dem Nomen und dem Artikel stehen und mit ihnen zusammen angeben, wo sich etwas im Verhältnis zu einem anderen Gegenstand befindet (vgl. ebd. 49).

3.3 Spiel- und Aufgabenbereich „Die Elemente der Silben“

Kinder im Vorschulalter nehmen einzelne Laute noch nicht wahr. Um Schreiben zu lernen müssen sie jedoch Silben in ihre Segmente aufgliedern können. Die Spiele und Aufgaben in diesem Bereich helfen ihnen, ihre Aufmerksamkeit auf die Elemente der Silbe zu richten. Dies ist vor allem für Kinder nichtdeutscher Muttersprache von großer Bedeutung, da das Vokalinventar verschiedener Sprachen unterschiedlich ist und sich die Sprachwahrnehmung der Kinder auf die Vokale ihrer Erstsprache ausrichtet (vgl. Tophinke 2002: 53).

Folgende Aufgabenbereiche sollen in diesem dritten Teil der Sprachförderung behandelt werden:

- „Verzaubern“ der langen Vokale in der betonten Silbe, Kennen lernen von Buchstaben: Durch den Austausch des langen Vokals in der betonten Silbe wird diese in ihre Laute zergliedert. Die Kinder lernen, die verschiedenen Langvokale des Deutschen zu unterscheiden. Mit Hilfe einer Handpuppe und Buchstabenschildern der entsprechenden Vokale verändert die Erzieherin/ der Erzieher Wörter nach folgendem Prinzip: <Nase> wird <Nose>, <Hase> wird <Hose>, <Vase> wird <Vose>, <Lase> wird <Lose>²⁵. Wenn die Kinder das Prinzip erfasst haben, können sie eigenständig Wörter „verzaubern“. Dies wird mit allen Vokalbuchstaben des Deutschen durchgeführt. Das Material bietet zu diesem Thema auch Vorlagen für ein Würfelspiel und eine Erweiterung zur „Verzauberung“ dreisilbiger Wörter (vg. ebd. 54-55).
- Wortpaare mit unterschiedlichem Vokal: Das Deutsche hat lange und kurze Vokale, die sich in Qualität und Quantität voneinander unterscheiden.²⁶ Die Differenzierung dieser Vokalvarianten ist wichtig, da mit ihrem Wechsel häufig eine Bedeutungsveränderung verbunden ist. Mit Hilfe der Handpuppe werden Wörter „verzaubert“, wie z.B. <beten> zu <Betten>, <Liebe> zu <Lippe>. Aus den im Material aufgeführten Wortpaaren kann auch ein Memory mit Abbildungen gebastelt

²⁵ „Verzauberung“ mit dem Buchstaben <O>.

²⁶ <Ofen> [ʔo:fən] vs. <offen> [ʔɔfən]

werden, bei dem die Kinder die „ähnlichen“ Wörter zusammensuchen müssen (vgl. ebd. 95-60).

- Austausch der Anfangskonsonanten bei „Quatschwörtern“: Auch bei dieser Aufgabe wird mit der Zauberhandpuppe gearbeitet, die die „Quatschwörter“ nach einem bestimmten Muster „verzaubert“; aus <wimmel> wird <bimmel>, aus <wommel> wird <bommel>, aus <wummel> wird <bummel>, aus <wammel> wird <bammel>. Die Wahrnehmung der Kinder soll sich auf den Wortanfang konzentrieren, wobei sie lernen, Konsonanten in dieser Position zu unterscheiden. Wenn die Kinder das Prinzip richtig erfasst haben, können weitere Konsonanten hinzukommen und die Kinder können die Wörter selbständig „verzaubern“ (vgl. ebd. 61).
- „Zungenbrecher“: Hier geht es um das Erfassen und Aussprechen komplexer Anfangsränder deutscher Wörter (vgl. ebd. 63).

4 Sprachvergleich Deutsch – Arabisch

4.1 Vorbemerkung

Die vier Kinder, mit denen ich die Osnabrücker Materialien bearbeitet habe, sind arabisch-libanesischer Muttersprache. In Kapitel 1.4 „Deutsch im Zweitspracherwerb“ wurde deutlich, dass die Muttersprache der deutsch lernenden Kinder beim Lernprozess eine wichtige Rolle spielt. Um die Voraussetzungen und eventuell muttersprachlich bedingten Fehler der Kinder richtig beurteilen zu können, ist es notwendig, die wichtigsten Unterschiede von Muttersprache (Arabisch) und Zielsprache (Deutsch) darzustellen.

Wie im Folgenden noch näher erläutert wird, existiert in der arabischen Welt eine Vielzahl an unterschiedlichen Dialekten, die sich in Phoneminventar und Grammatik stark voneinander unterscheiden. In diesem Kapitel werde ich in einem ersten Schritt Deutsch und Hocharabisch vergleichen und anschließend einige Unterschiede zwischen dem hocharabischen und dem libanesischen Arabisch darstellen.

4.2 Hocharabisch und arabische Dialekte

Arabisch ist die offizielle Sprache von ca. 140 Millionen Menschen in 21 arabischen Staaten. Die Geschichte des Arabischen wird in drei Phasen eingeteilt: die vorklassische²⁷, die klassische und die nachklassische²⁸ Periode (vgl. Ahmad 1996: 72-73).

Die Festigung und Wahrung der arabischen Hochsprache geschah und geschieht durch den Koran, der der vorklassischen Periode entstammt. Die sprachlichen Neuerungen der nachklassischen Periode betreffen den Stil und den Wortschatz des Arabischen, nicht aber die Grammatik, die bis heute ihren ursprünglichen Charakter gewahrt hat (vgl. ebd. 74).

In der arabischen Welt gibt es eine Hochsprache und mehrere regionale Dialekte. Die Dialekte gelten als Alltagssprache und werden sowohl von Gebildeten als auch vom Volk gebraucht. Die arabische Hochsprache, die festgelegte Regeln hat, wird nicht gesprochen und ist somit der Schrift und vorzulesenden Texten vorbehalten (vgl. ebd. 77-78).

²⁷ Die vorklassische Periode dauerte bis ungefähr Mitte des 8. Jahrhunderts n. Chr. (vgl. Ahmad 1996: 73).

²⁸ Beginn der nachklassischen Periode ca. im 11. Jahrhundert (vgl. Ahmad 1996: 74).

Die einzelnen Dialekte sind sehr differenziert und unterscheiden sich in phonologischen, morphologischen und syntaktischen Gesichtspunkten voneinander. Damit weichen sie auch mehr oder weniger vom Hocharabischen ab (vgl. ebd. 77-78).

Die arabischen Dialekte der Gegenwart lassen sich in fünf Hauptgruppen aufteilen: Halbinsel-Arabisch, Mesopotamisch-Arabisch, Syrisch-Palästinensisch-Arabisch²⁹, Ägyptisch-Arabisch und Maghrebinisch-Arabisch. Diese Dialektgruppen teilen sich wiederum in Untergruppen auf, deren Unterschiede jedoch nicht sehr groß sind, d.h. zwischen den Sprechern einer Hauptgruppe herrschen keine Verständigungsschwierigkeiten (vgl. ebd. 78-79).

4.3 Phoneminventar Deutsch/ Arabisch

4.3.1 Phoneminventar des Deutschen

Folgende 21 Konsonantenphoneme gibt es im Deutschen: /p/ /b/ /t/ /d/ /k/ /g/ /f/ /v/ /s/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ /ç/ /x/ /m/ /n/ /ŋ/ /l/ /r/ /j/ /h/. In betonter Stellung hat das Deutsche weiterhin 18 Vokalphoneme (darunter drei Diphthonge): /i/ /ɪ/ /e/ /ɛ/ /u/ /ʊ/ /o/ /ɔ/ /y/ /ʏ/ /ø/ /œ/ /a/ /a/ /aɪ/ /aʊ/ /oɪ/ /ɛɪ/. Das Deutsche besitzt außerdem noch einen 19. Vokal, das Schwa /ə/, der jedoch nur in einer unbetonten Silbe auftreten kann (vgl. ebd. 91-95).

4.3.2 Phoneminventar des Arabischen

Das Hocharabische kennt 28 Konsonantenphoneme und acht Vokalphoneme (darunter zwei Diphthonge). Zu den Konsonantenphonemen zählen /b/ /t/ /t/ /d/ /d/ /k/ /q/ /ʔ/ / / /h/ /f/ /θ/ /ð/ /s/ /s/ /z/ /z/ /ʃ/ /dʒ/ /x/ /m/ / / /n/ /r/ /l/ /w/ /j/. Die Vokalphoneme sind /i/ /ɪ/ /u/ /ʊ/ /a/ /a/ /aw/ /aj/ (vgl. ebd. 96-99).

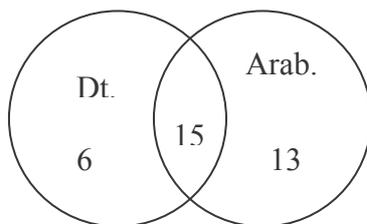
4.3.3 Übereinstimmungen und Unterschiede

Sowohl im konsonantischen als auch im vokalischen Teil haben die beiden Sprachen gemeinsame Phoneme (vgl. ebd. 101).

²⁹ Unter die syrisch-palästinensische Dialektgruppe fällt auch der libanesische Dialekt.

³⁰ / ʾ ist ein Zeichen für eine emphatische Artikulation des Phonems (vgl. Ahmad 1996: 98).

Im konsonantischen System fehlen dem Arabischen sechs deutsche Einheiten (/p, g, v, ç, ʒ, ŋ/), während dem Deutschen 13 arabische Einheiten (/t, d, ʔ, θ, ð, s, z, h, dʒ, w/) fehlen. Gemeinsam haben die beiden Sprachen also folgende konsonantische Phoneme: /t, k, b, d, f, s, ʃ, h, x, m, n, z, r, l, j/ (vgl. ebd. 101).

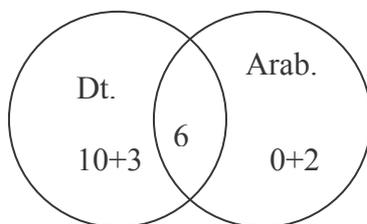


(Abb. Ahmad 1996: 101)

Für arabisch sprechende Deutschlerner ist nun ein möglicher Fehler, dass die Phoneme /p, v, ç, ŋ/ durch nahe stehende, auch im Arabischen existierende Phoneme ersetzt werden. Ein Beispiel hierfür wäre /b/ für /p/ (<Bein> [ˈbain] wird als <Pein> [ˈpain] artikuliert) oder /n/ für /ŋ/ (<Ding> [ˈdɪŋ] wird als <Din> [ˈdɪn] artikuliert) (vgl. Ahmad 1996: 102-103).

Weitere Schwierigkeiten bereiten den arabisch sprechenden Deutschlernern die Konsonantenhäufungen am Anfang, am Ende und in der Mitte des deutschen Wortes. Drei aufeinander folgende Konsonanten werden dann häufig durch einen Sprossvokal (vgl. 4.5) getrennt, z.B. <Sprache> ([ˈʃpɾaːxə]) wird als <Schibrache> ([ˈʃi.brɑːxə]) artikuliert (vgl. ebd. 103).

Im vokalischen Phonemsystem fehlen dem Arabischen zehn deutsche Einheiten und drei Diphthonge (vgl. ebd. 103).



(Abb. Ahmad 1996: 103)

Als gemeinsame Schnittmenge ergeben sich also /ɑ, a, i, ɪ, u, ʊ/ (vgl. Ahmad 1996: 103).

Gerade die dem Arabischen fehlenden Umlaute <ü> und <ö> machen arabisch sprechenden Deutschlernern/ Deutschlerinnen häufig Probleme. Sie werden von ihnen teilweise durch

<i> und <e> ersetzt. Ein Beispiel hierfür wäre <lösen> ([lø:zən]) wird als <lesen> ([le:.zən]) artikuliert oder <können> ([kœnən]) als <kennen> ([kɛnən]) (vgl. ebd. 104).

4.4 Wichtige grammatische Unterschiede

Im Arabischen gibt es im Gegensatz zum Deutschen keine trennbaren Verben (z.B. „Ich **sehe** dir den Kummer **an**.“). Für den deutsch lernenden Araber ist es sehr schwer, die grammatischen Verwendungsregeln für diesen Fall zu durchschauen (vgl. ebd. 135).

Weiterhin gibt es im Arabischen keine unpersönlichen Verben; das sind Verben, die im Allgemeinen mit <es> verbunden sind (vgl. ebd. 136).

Bsp.: „es klingelte“ : „yaduqu l-ğarasu“ (= die Klingel klingelt) (ebd. 136)

Ein weiterer schwieriger Punkt ist der richtige Gebrauch des Tempus im Deutschen, da es im Arabischen nur das Vollzogene (Vergangenheit) und das Unvollzogene (Gegenwart und Zukunft) gibt. Zu Beginn des Deutschlernens ist es für die Lernenden schwierig zu verstehen, wann die Perfekt- und wann die Präteritumsform gebraucht werden soll, da zwischen diesen im Arabischen nicht unterschieden wird (vgl. ebd. 137).

Auch der Genusgebrauch im Deutschen unterscheidet sich von dem im Arabischen. Im Arabischen gibt es ein natürliches Geschlecht (Maskulinum und Femininum), jedoch keine Einteilung des grammatischen Geschlechts, welche dem natürlichen Geschlecht widerspricht (z.B. <die Frau> aber <das Weib>). Das grammatische Geschlecht muss demnach größtenteils auswendig gelernt werden (vgl. ebd. 138).

Im Arabischen gibt es nur einen bestimmten Artikel, der nicht flektierbar ist. Er ist der gleiche für Maskulinum, Femininum, Singular, Dual und Plural. Die drei bestimmten Artikel des Deutschen hingegen sind deklinierbar. Die Form des Artikels hängt von Genus, Numerus und Kasus des beistehenden Substantivs ab. Der Gebrauch des Artikels im Deutschen ist demnach eine sehr häufige Fehlerquelle für arabisch sprechende Lerner/ Lernerinnen (vgl. ebd. 138-139).

Auf der syntaktischen Ebene (Satzgliedstellung) lassen sich folgende wichtige Unterschiede darstellen:

In beiden Sprachen ist die Satzgliedstellung ziemlich frei, z.B. kann das Subjekt nachgestellt werden. Im Arabischen muss zwischen Verbalsatz und Nominalsatz unterschieden werden.

Als Nominalsatz wird jeder Satz bezeichnet, der kein finites Verb enthält.³¹ Verbalsätze sind Sätze, die ein finites Verb an erster oder zweiter Stelle im Satz haben. Das Deutsche kennt normalerweise keine verblosen Sätze (vgl. ebd. 149-153).

Gewöhnlich eröffnet das Subjekt den deutschen Satz. Dies kann im Arabischen auch der Fall sein, bedeutet aber eine Hervorhebung des Subjekts. Normalerweise wird der arabische Verbalsatz durch das finite Verb eröffnet (vgl. ebd. 154).

Ein weiterer Unterschied liegt bei der Bildung von Fragesätzen vor. Bei Ergänzungsfragen leitet in beiden Sprachen das Fragewort den Satz ein. Bei Entscheidungsfragen hingegen geht im Deutschen das finite Verb in Spitzenstellung. Im Arabischen müssen besondere Fragepartikel vor dem finiten Verb stehen, so dass dieses an die zweite Stelle rückt (vgl. ebd. 154-155).

In Bezug auf die Satzgliedstellung unterscheiden sich im Arabischen Nebensätze nicht von Hauptsätzen. Sie sind lediglich durch eine Konjunktion oder ein Relativpronomen gekennzeichnet. Im Deutschen zeichnen sich Nebensätze meist durch eine Konjunktion **und** die Endstellung des finiten Verbs aus (vgl. ebd. 155).

4.5 Eigenheiten des syrisch-arabischen Dialekts

Die syrisch-arabischen Dialekte werden in Syrien, im Libanon, in Palästina und zum Teil in Transjordanien gesprochen. Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf einen typischen Vertreter eines städtischen Dialekts, der auch im Land weithin verstanden wird: das Damaszenische (vgl. Grotzfeld 1965: 1).

Das System der konsonantischen Phoneme stimmt nicht ganz mit dem des Hocharabischen überein. Das Damaszenische kennt im Unterschied zum Hocharabischen außer /s/ /s/ und /z/ /z/ noch /š/ und /ž/. Genauso kommt zu /h/ und /h/ noch /ħ/ hinzu. Weiterhin kennt das Damaszenische das Phonem /g/. Dafür fehlen ihm /θ/ /ð/ /j/ /dʒ/ und /q/, die im Hocharabischen vertreten sind (vgl. ebd. 5).

Das Deutsche unterscheidet sich aber in Bezug auf das Phoneminventar nicht gravierender vom Damaszenischen als das Hocharabische (vgl. 4.3.3), außer, dass es das auch im Deutschen existierende Phonem /g/ kennt, dafür jedoch nicht das /j/.

³¹ Beispiel für einen Nominalsatz im Hocharabischen: Muḥammadun musāfirun. = Mohammad [ist] Reisender. (Ahmad 1996: 152)

Das damaszenische System der Vokalphoneme enthält /a/, /a/, /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/, /i/, /u/ und /ə/ (vgl. Grotzfeld 1965: 6), während das Hocharabische nur die lange und kurze Realisation von /a/, /i/, /u/ kennt (vgl. 4.3.3). Die Kurzvokale /ɪ/, und /ʊ/ fehlen wiederum dem damaszenischen Dialekt.

Die Langvokale /e/, /o/, /i/, /u/ werden wie im Deutschen geschlossen artikuliert. /ɛ/ und /ɔ/ stehen nur in einfach geschlossener und unbetonter Endsilbe. /ə/ wird sehr unterschiedlich realisiert, teilweise wie das deutsche Schwa, manchmal aber auch in Richtung <o-u> bzw. <e-i> oder <a> gefärbt (vgl. Grotzfeld 1965: 6).

Im libanesischen Dialekt sind die Diphtonge des Hocharabischen /ay/ und /aw/ nur in offenen Silben enthalten, in geschlossenen Silben verwandeln sie sich in /e/ und /o/ (Versteegh 1997: 154).

Das Damaszenische hat weiterhin offene sowie einfach oder doppelt geschlossene Silben. Offene und einfach geschlossene Silben können einen langen oder einen kurzen Vokal enthalten. Doppelt geschlossene Silben haben meist einen Kurzvokal (vgl. Grotzfeld 1996: 14).

Dies stellt in einem Punkt einen Unterschied zur deutschen Sprache dar, da im Deutschen offene betonte Silben immer einen Langvokal haben.

Ein weiterer wichtiger Unterschied ist, dass im Damaszenischen nie mehr als vier Konsonanten innerhalb eines Satzes aufeinander treffen können. Im Anlaut und Auslaut eines Wortes können höchstens zwei Konsonanten aufeinander treffen, im Inlaut höchstens drei (vgl. Grotzfeld 1965: 14). Im Deutschen können im Satz wesentlich mehr Konsonanten aufeinander treffen (z.B. „Der **Hengst friert**.“). Auch im Anlaut und Auslaut sind mehr als zwei Konsonanten möglich (z.B. **Obst**; **Straße**).

Hinzu kommt, dass die Konsonantengruppen im Damaszenischen durch einen so genannten Sprossvokal³² nach eigenem Belieben getrennt werden können (vgl. Grotzfeld 1965: 14):

- Gruppen von drei Konsonanten im Wort oder Satzzusammenhang werden generell zwischen dem ersten und dem zweiten Konsonanten getrennt (KəKK) (vgl. ebd. 15).
- Gruppen von vier Konsonanten im Satzzusammenhang werden zwischen dem zweiten und dem dritten Konsonanten getrennt (KKəKK) (vgl. ebd. 15).

³² Das Auftreten eines Sprossvokals ist abhängig von der Zahl und der Position der aufeinander treffenden Konsonanten, nicht von der Art der aufeinander treffenden Laute. Die Klangfarbe des Sprossvokals ist unbestimmt. Gewöhnlich klingt er ähnlich wie das deutsche Schwa [ə], kann aber auch nach <a> oder <o> gefärbt sein (vgl. Grotzfeld 1965: 14-16).

- Zwei Konsonanten im Auslaut eines Wortes, auf die eine Pause folgt, werden getrennt (KəKP) (vgl. ebd. 15).
- Zwei Konsonanten im Anlaut eines Wortes kann ein Sprossvokal vorangehen, wenn sie eine Pause vor sich haben (PəKK) (vgl. ebd. 15).

Es ist demnach zu erwarten, dass diese Dialektsprecher/ Dialektsprecherinnen beim Erlernen der deutschen Sprache ähnliche Schwierigkeiten mit den Konsonantenhäufungen haben, wie ich bereits in Kapitel 4.3.3 „Übereinstimmungen und Unterschiede Deutsch/ Hocharabisch“ dargestellt habe.

Der Wortakzent des Damaszenischen ist schwach expiratorisch ausgeprägt und im Allgemeinen durch Silbenzahl und Silbenquantität bestimmt. Auslautende offene Silben sind unbetont (abgesehen von Einsilbern), genauso wie einfach geschlossene Endsilben mit kurzem Vokal. Die erste lange³³ Silbe, vom Wortende an rückwärts gezählt, ist betont. Hat ein Wort keine lange Silbe, so ist die letzte Silbe, rückwärts gezählt, betont (Grotzfeld 1965: 16). Beim damaszenischen Dialekt handelt es sich also wie beim Deutschen um eine akzentzählende Sprache, da zwischen betonter und unbetonter Silbe unterschieden wird und ein Wechsel von mehreren unbetonten und einer betonten Silbe stattfinden kann. Weiterhin sind betonte und unbetonte Silben nicht gleich strukturiert (vgl. 1.4.5).

Eine weitere charakteristische Eigenschaft des Damaszenischen ist die Pausaldehnung, die darin besteht, dass vor realisierten und intendierten Pausen die Vokale (auch teilweise die Sprossvokale) der unbetonten Endsilben gedehnt werden (vgl. Grotzfeld 1965: 17).

Eine solche Dehnung gibt es im Deutschen nicht.

³³ Mit langen Silben sind hier Silben mit langem Vokal, auf den mindestens ein Konsonant folgt und Silben mit kurzem Vokal, auf den mindestens zwei Konsonanten folgen, gemeint (vgl. Grotzfeld 1965: 16).

5 Empirische Untersuchung

Das Projekt zur schriftvorbereitenden Spracharbeit an zwei Freiburger Kindergärten mit hohem Zuwandereranteil wurde von der Professorin Christa Röber-Siekmeyer, den Leiterinnen der beiden Kindergärten und dem Kinderarzt Prof. Dr. Lothar Schuchmann ins Leben gerufen. Zehn Studenten/ Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg erklärten sich zu Anfang des Wintersemesters 2002/2003 bereit, ca. ein halbes Jahr lang mit zwei oder vier Kindern nichtdeutscher Muttersprache mit dem Osnabrücker Material in den Einrichtungen zu arbeiten. Vorrangig sollte zweimal wöchentlich eine halbe Stunde mit Vorschulkindern gearbeitet werden. Es nahmen aber auch vierjährige Kinder an dem Projekt teil.

Alle teilnehmenden Studenten/ Studentinnen besuchten während der Projektzeit ein Seminar an der PH Freiburg, das von Frau Röber-Siekmeyer betreut wurde und in dem ein reger Austausch an Erfahrungen und Anregungen zur Programmarbeit stattfand. Weiterhin wurden die Studenten/ Studentinnen dazu angehalten, die Arbeit mit den Kindern durch Tonbandaufnahmen und schriftliche Fixierungen zu dokumentieren.

Nach einer Einführung in die Konzeption der Osnabrücker Materialien begannen die Studenten/ Studentinnen am 01.12.2002 mit der Arbeit in den Kindergärten.

Ich arbeitete vom 01.12.2002 bis Ende Juli 2003 mit vier Kindern libanesischer Muttersprache im Kinderhaus Freiburg in Weingarten, einem Stadtteil von Freiburg. Das Kinderhaus ist ein Kindergarten mit reduziertem Nachmittagsangebot und integrierter Hortbetreuung. Fünf Kindergartengruppen mit ca. 15-20 Kindern sind in der Einrichtung untergebracht. Weiterhin verfügt das Kinderhaus über eine große Küche, einen Essraum, einen Bastelraum, ein Hortzimmer, ein Mitarbeiterzimmer und einen Rhythmikraum.

Meine Arbeit wurde durch die Kindergartenferien im Frühjahr zwei Wochen lang unterbrochen, in den Semesterferien (Mitte Februar bis Mitte April) arbeitete ich bis auf diese Zeit weiter mit den Kindern. Ich besuchte den Kindergarten zweimal pro Woche und arbeitete mit jeweils zwei Kindern vormittags eine halbe Stunde. Später trennte ich eine Gruppe, arbeitete also statt dessen zweimal mit je einem Kind 20 Minuten allein und mit der anderen Zweiergruppe auch 20 Minuten. Einige Sitzungen am Anfang führte ich gemeinsam mit einer Kommilitonin und zwei weiteren Kindern durch. Es zeigte sich jedoch schnell, dass das Arbeiten durch eine größere Gruppe erschwert wurde.

Während der Sitzungen habe ich versucht, mich an die Angaben und Materialien des Osnabrücker Programms zu halten. Allerdings habe ich entsprechend des Könnens und des Interesses der Kinder eigene Spiele selbst entwickelt, die der Konzeption der Materialien entsprechen. Genauso habe ich manche Bereiche intensiver geübt und andere übersprungen. Für die Spracharbeit stand mir das Hortzimmer jederzeit zur Verfügung. Die Kinder der ersten Gruppe, Fatima und Batul, waren zu Beginn der Arbeit bereits sechs Jahre alt und sollten im Sommer in die Schule kommen. Die Kinder der zweiten Gruppe, Youssef und Lina, waren zu Beginn der Arbeit vier Jahre alt, hatten aber beide in der Zeit von Januar bis Juli Geburtstag.

5.1 Konzeption der Untersuchung

Die Kinder haben während des Projekts sehr unterschiedliche Entwicklungen durchgemacht und unterschiedliche Lernerfolge erzielt. Daher werde ich im Folgenden Auszüge aus den Protokollen der Sitzungen für jedes Kind einzeln interpretieren und auswerten.

Die Auswertung der Sitzungen mit den jeweiligen Kindern gliedert sich in drei Teile: Der erste Teil gibt einen kurzen Überblick über die Lebenssituation des jeweiligen Kindes zur Zeit der Förderung sowie über sein muttersprachliches und deutschsprachiges Ausdrucksvermögen. Informationen zu den Lebensdaten der einzelnen Kinder und ihrer Familien habe ich teilweise von den Eltern der Kinder und teilweise von den Erzieherinnen des Kinderhauses erhalten.

Die Protokolle zu den einzelnen Sitzungen habe ich regelmäßig mit Hilfe eines Tonbandgerätes angefertigt.³⁴ Die genaue Interpretation der Protokolle der einzelnen Kinder erfolgt im zweiten Teil der Auswertung chronologisch. Hierbei greife ich Schlüsselsituationen, die einen besonderen Aufschluss über die lautliche, prosodische oder lexikalische Entwicklung der Kinder in ihrem Umgang mit der deutschen Sprache geben, heraus. Ich stütze meine Interpretationen auf folgende Leitfragen:

- Inwieweit sind die Kinder in der Lage, die Aufgabenbereiche des Materials erfolgreich zu bewältigen und damit der Struktur der deutschen Sprache näher zu kommen; was fällt ihnen leicht und wo liegen Schwierigkeiten?
- Mit welchen Methoden versuchen sie die Aufgaben zu lösen?

³⁴ Vgl. Anhang.

- Treten muttersprachlich bedingte Fehler auf und sind diese im Rahmen der Spracharbeit auflösbar?

Nach der chronologischen Betrachtung wird ein Überblick über die Lernerfolge und auffälligen Verhaltensweisen des jeweiligen Kindes gegeben.

5.2 Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Youssef

5.2.1 Ausgangssituation von Youssef

Youssef war zu Beginn des Projekts vier Jahre alt und ist in Deutschland geboren. Er hat zwei kleine Geschwister, die ebenfalls in Deutschland zur Welt kamen. Seine Familie lebt seit ca. 10 Jahren hier und hat vorher im Libanon gelebt. Beide Elternteile kommen von dort. Nach Aussage des Vaters wird zu Hause kein Deutsch gesprochen, sondern Arabisch. Youssef hat auch keine deutsch sprechenden Freunde außerhalb des Kindergartens. Die arabische Sprache beherrscht Youssef nach Aussage des Vaters gut.

In seiner Kindergartengruppe war Youssefs Verhalten zu Beginn des Projekts nach Einschätzung der Erzieherinnen sehr zurückhaltend. Er sprach kaum, spielte wenig mit anderen Kindern und kam nicht auf die Erzieherinnen zu, wenn er etwas brauchte. Weiterhin besuchte Youssef den Kindergarten unregelmäßig. Dies konnte ich während der Projektzeit bestätigen. Nachdem ich im Frühjahr ein Gespräch mit dem Vater geführt hatte, kam er an den Tagen der Sprachförderung regelmäßiger.

5.2.2 Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle von Youssef

Die ersten sechs Sitzungen verbrachte ich in der Gruppe mit Youssef und Lina mit der Vorbereitung der Arbeit zu den Wortbetonungsmustern. Youssef kannte fast keine der deutschen Tier- und Gegenstandsbezeichnungen, mit denen das Material arbeitet. Also musste ich ihm diese erst näher bringen. Erst, nachdem er fast alle Abbildungen der ersten beiden Arbeitsblätter des Materials (vgl. Tophinke 2002: 7-8), aus denen ich ein Memory gebastelt hatte, benennen konnte, begann ich mit der Arbeit zu den Wortbetonungsmustern.

In diesen ersten Sitzungen fiel vor allem auf, dass Youssef sehr wenig sprach und nie ganze Sätze äußerte. Seine Äußerungen waren zudem oft schwer verständlich (vgl. 6. Sitzung Gruppe 2).

In der neunten Sitzung forderte ich Youssof das erste Mal auf, einige ein- und zweisilbige Tierbezeichnungen mit Langvokal zu „klatschen“. Ich machte es ihm erst vor (Einsilber einmal klatschen, trochäische Zweisilber einmal klatschen und bei der zweiten Silbe Hände in den Schoß legen) und bat ihn dann, es selbst zu versuchen. Er weigerte sich, was mich erstaunte, denn bisher hatte er immer mitgearbeitet.

In der 13. Sitzung gab ich den Kindern eine neue Möglichkeit, ein- und zweisilbige Worte voneinander zu unterscheiden, indem ich ihnen zwei Vergleichswörter anbot (<Hase> und <Hahn>), anstatt zu „klatschen“. (Das „Klatschen“ hatte vor allem in der Gruppe mit Batul und Fatima dazu geführt, dass das Betonungsmuster der Wörter verloren ging und zweisilbige Wörter mit zwei betonten Silben artikuliert wurden (vgl. Protokolle Gruppe 1).)

Ich	Youssof	Lina	Bemerkungen
[...]			Die Kinder ziehen Karten mit Abbildungen und legen sie auf einem Feld auf einer Grundkarte mit einem dicken Punkt oder einem dicken und einem dünnen Punkt vor sich ab.
Was ist es?		Eine Blume.	Lina hat gezogen.
Und wie viele Töne?	<Hahn>.	Wie <Hahn>.	
Passt mal auf, ich sag es mal vor: <Blume/ Hahn> oder...[wird unterbrochen]	<Hase>!		
<Hase/ Blume>.		<Hase>.	
Genau, also hat es zwei Töne, super. [...]	<Biene/ Hase>	Des ist ein Fliege.	Youssof zieht eine Karte.
Was hast du gesagt?	Mit <Hase>.		An Y. gewandt, da sie gleichzeitig gesprochen haben.

(Vgl. 13. Sitzung Gruppe 2)

An diesem Abschnitt des Protokolls wird deutlich, dass Youssof die neue Methode des Wortvergleichs verstanden hat und richtig anwendet. Beim ersten Versuch macht Youssof eine Aussage, bevor er sich den Vergleich angehört hat. Ich beginne, ihm den Vergleich vorzusprechen, und er korrigiert sich sogleich von selbst. Bei einem weiteren Versuch vergleicht er die Wörter bereits von sich aus, ohne dass ich es vorspreche. Daraus lässt sich schließen, dass er die Ähnlichkeit der Betonungsmuster wahrnimmt.

Leider fehlte Youssof die nächsten vier Sitzungen. Für die 19. Sitzung hatte ich eine Erweiterung des Spiels aus der 13. Sitzung vorbereitet: Zu den Betonungsmustern „betont/ betont – unbetont“ kamen das Muster für Dreisilber „unbetont – betont – unbetont“ und das Muster für jambische Zweisilber „unbetont – betont“ hinzu. Als geeignete Vergleichswörter wählte ich <Banane> und <Gespenst> aus.

Youssof ordnete trotz der langen Pause die Einsilber und die trochäischen Zweisilber größtenteils den richtigen Vergleichswörtern zu. Mit <Melone> und <Banane> hatte er jedoch Schwierigkeiten. Er ordnete diese Wörter dem zweisilbigen Muster zu. Dies zeigt, dass er sie von den einsilbigen Wörtern unterscheiden, die Anzahl der Silben aber nicht sicher bestimmen konnte. Genauso konnte er mit der Unterscheidung dicker Punkt/ dünner Punkt, die das trochäische Betonungsmuster darstellen, und dünner Punkt/ dicker Punkt (jambisches Betonungsmuster) nichts anfangen. Er erkannte zwar die Zweisilbigkeit von <Gesicht>, konnte aber nicht verstehen, warum er die Karte auf das Muster dünner Punkt/ dicker Punkt ablegen sollte. Er hatte demnach Schwierigkeiten, die unterschiedlichen Betonungsmuster zweisilbiger Wörter zu differenzieren. Dies änderte sich bis zum Ende der Arbeit mit den Wortbetonungsmustern nicht.

In der 21. Sitzung spielte ich mit Youssof und Lina noch einmal das leichtere Spiel zur Unterscheidung von ein- und zweisilbigen Worten. Zusätzlich forderte ich sie auf, sich die Wörter mit den Vergleichswörtern selbst vorzusprechen, um die richtige Lösung zu erhalten. Bisher hatten sie die Wörter häufiger durch das Gehör zugeordnet und ich wollte erreichen, dass sie auch ein Sprachgefühl für typische deutsche Wörter entwickelten, indem sie sie selbst produzierten.

Ich	Youssof	Bemerkungen
[...]		Y. ist an der Reihe, er zieht eine Karte.
Vergleich mal.	Löwe.	
	Hase.	Er gibt sofort die richtige

Und sag es mal. Sag mal: <Löwe/ Hase>	<Löwe/ Hase>.	Antwort.
Und sag mal <Löwe/ Hahn>.	<Löwe/ Hahn>.	
<Löwe/ Hase> glaubst du ist richtig, zwei Töne?	<Löwe/ Hase>. Zwei Punkte.	
Das stimmt. Zwei Töne: <Löwe/ Hase>.		

(Vgl. 21. Sitzung Gruppe 2)

Nach diesem ersten Versuch gab sich Youssof große Mühe, die Wörter selbständig zu vergleichen. In dieser Sitzung ordnete er sieben von acht Wörtern dem richtigen Betonungsmuster zu. Er freute sich sehr, wenn er etwas richtig machte.

Um auszuschließen, dass Youssof die Tier- und Gegenstandsbezeichnungen inzwischen auswendig den richtigen Betonungsmustern zuordnen konnte, erstellte ich für die folgende Sitzung neue Tier- und Gegenstandskarten (ein- und zweisilbige Wörter mit betontem Langvokal). In dieser Sitzung ordnete er fünf von sieben Wörtern dem richtigen Betonungsmuster zu. Dies zeigte, dass er gelernt hatte, ein- und zweisilbige Wörter voneinander zu unterscheiden.

Ab der 23. Sitzung begann ich, mit Youssof und Lina den zweiten Aufgabenbereich des Materials zu bearbeiten: „Wörter als Elemente von Sätzen und Satzmuster“.

Mit einer Handpuppe führte ich ihnen verschiedene Aktionen vor (vgl. Tophinke 2002: 32). Diese sollten von den Kindern erraten werden. Die so entstandenen einsilbigen Zweiwortsätze (nach dem Muster <Tim schläft> usw.) steckten wir dann mit den Duplosteinen, so, wie es das Material vorsieht (blau/ rot). Nachdem ich es einmal vorgemacht hatte, bereitete Youssof das Stecken und „Lesen“ der Sätze keine Probleme. Dafür zeigte sich ein weiteres Mal, dass er im Deutschen lediglich einen kleinen Wortschatz besaß. Er konnte keine Aktion, die ich mit der Handpuppe darstellte, benennen.

In der darauf folgenden Sitzung führte ich Zweiwortsätze mit zweisilbigen Wörtern ein (nach dem Muster <Hunde bellen>). Auch hier wusste er kein einziges Mal die deutsche Bezeichnung für einen der Tierlaute. Er steckte jedoch von Anfang an zwei Klötze für die Zweiwortsätze. Zum „Lesen“ nach dem Stecken musste ich ihn immer auffordern. Dies lag mit Sicherheit daran, dass er Schwierigkeiten hatte, sich die Sätze zu behalten.

Am Ende dieser Sitzung diktierte ich den Kindern zum ersten Mal einen Dreiwortsatz (<Hunde bellen laut>), ohne Anweisungen dazu zu geben. Wie die vorigen Male steckte Youssof erst einen blauen und dann einen roten Klotz. Dann nahm er unaufgefordert einen weiteren roten Klotz und setzte ihn zwischen die beiden vorigen. Hier zeigte sich, dass er zwischen <Hunde bellen> und <Hunde bellen laut> einen Unterschied festgestellt haben muss, den er versucht hat, darzustellen. Weiterhin wurde deutlich, dass er einen Zusammenhang zwischen den gesprochenen Sätzen und der Symbolisierung durch die Duplosteine herstellen konnte.

In der 25. Sitzung diktierte ich Youssof abwechselnd Zwei- und Dreiwortsätze. Ich erweiterte die bereits bekannten Zweiwortsätze durch ein Adverb (z.B. <Vögel singen schön>) und nahm dieses in einem zweiten Schritt wieder weg. Ich diktierte ihm drei Zweiwort- und zwei Dreiwortsätze durcheinander, die er alle richtig darstellte. Er nahm also wahr, dass Äußerungen aus unterschiedlich vielen Elementen bestehen können.

Das „Lesen“ der Sätze stellte weiterhin ein Problem dar.

Ich	Youssof	Bemerkungen
[...]		Youssof zieht eine Karte aus einem Stapel mit Tierabbildungen, die wir vorher besprochen haben.
[...] <Hunde bellen laut>. Schreib mal auf.	<Hunde bellen>. <Hunde bellen>.	Er spricht ohne Aufforderung während des Steckens der Klötzchen richtig mit. Das dritte Klötzchen steckt er, ohne etwas zu sagen.
[...] Sag es noch mal, Youssof. Das hier war es.	Das weiß ich noch nicht.	Ich deute auf die Hundeabbildung.
Doch, das weißt du noch.	Nein.	
[...] Hunde bellen laut.		Ich deute während des Sprechens auf seine drei gesteckten Klötze.

(Vgl. 27. Sitzung Gruppe 2)

Er steckt den Satz richtig, kann diesen aber nicht wiederholen. Ich nehme an, dass er sich entweder nicht an den genauen Wortlaut erinnert, oder dass er nichts falsch machen möchte und aus Unsicherheit nichts sagt.

Mit der Unterscheidung von Zwei- und Dreiwortsätzen, die aus ein- oder zweisilbigen Wörtern bestehen, hat er allerdings gar keine Schwierigkeiten mehr.

In den folgenden vier Sitzungen hatte ich vor, mit den Kindern durch Wortumstellung Fragesätze zu bilden (z.B. aus <Löwen brüllen> wird <Brüllen Löwen?>). Dafür musste die Reihenfolge der Klötzchen „blau – rot“ zu „rot – blau“ verändert werden.

Youssof hatte sehr große Schwierigkeiten, diese Aufgabe zu verstehen. Er konnte die Sätze nur in Aussageform wiederholen, wenn ich sie ihm vorsprach, nicht aber in der Frageform. Er wusste nichts mit dem Vertauschen der Reihenfolge der Klötze anzufangen, obwohl ich es mehrfach vormachte.

Selbst in der vierten Sitzung zu diesem Thema stellte sich keine Besserung ein:

Ich	Youssof	Bemerkungen
[...]		Die Kinder ziehen Abbildungen, denen verschiedene Aussage- und Fragesätze zugeordnet sind, die wir vorher geübt haben.
Jetzt ist Youssof dran. Pferde...	...wiehern.	
Super gut. Kannst du es schreiben mit den Klötzchen?	<Pferde wiehern>.	Während er die Klötzchen richtig steckt (blau – rot), spricht er mit.
Genau, dann legst du es auf das Richtige drauf. Genau, erst blau dann rot. [...]		Jeder hat eine Grundplatte mit sechs Feldern vor sich, auf der die Karten abgelegt werden. Auf drei Feldern ist das Muster blau – rot abgebildet, auf den drei übrigen das Muster rot – blau. Youssof zieht eine neue Karte.
<Brüllen>.	<Löwe>.	Er sagt dies, obwohl wir vor dem Spiel eingehend besprochen hatten, dass die Karte den Satz <Brüllen Löwen?> darstellen soll. Er will sofort stecken.
Wir sagen aber, nein, Moment, <Brüllen Löwen?>. Wie musst du es schreiben <Brüllen Löwen?>.		Er steckt einen blauen, dann einen roten Klotz

Liest du es mal? <Brüllen Löwen?> Guck, dann tauschst du es um. <Brüllen Löwen?>. [...]	Ich weiß nicht.	Ich setze den roten Klotz nach vorne und „lese“.
---	-----------------	---

(Vgl. 32. Sitzung Gruppe 2)

Mit den Zweiwortsätzen in Aussageform hat Youssof weiterhin keine Schwierigkeiten. Die Sätze in Frageform kann er in dieser Sitzung, genau wie in den Sitzungen davor, weder darstellen noch selbst produzieren. Beachtet man, wie im Arabischen Entscheidungsfragen gebildet werden, nämlich nicht durch die Umstellung der Satzglieder, sondern durch das Setzen eines speziellen Fragepartikels vor den Satz (vgl. 4.4), so könnte dies eine Erklärung für Youssofs Probleme sein. Es ist möglich, dass ihm diese Methode völlig fremd ist, da er die Bildung von Fragesätzen ganz anders kennt.

Nach dieser Sitzung beendete ich den Komplex zur Wortumstellung ohne Erfolg.

In den letzten vier Sitzungen des Projekts beschäftigten wir uns mit dem bestimmten Artikel sowie mit „ist“- und „sind“-Sätzen. Leider war Youssof nur bei zwei dieser Sitzungen anwesend. In der 35. Sitzung (für Youssof die erste Sitzung zu diesem Thema) steckte er für den Satz <Der Tisch ist grün> einen blauen und einen roten Klotz. Er „las“ auf dem ersten Klotz <Der Tisch> und auf dem zweiten <ist grün>. Dies tat er auch bei allen weiteren Sätzen dieser Art, obwohl ich in jedes Mal korrigierte. Hier wurde deutlich, dass er Artikel und Nomen sowie Verb und Adjektiv als Einheiten wahrnahm. Eine Erklärung könnte sein, dass Artikel fast immer in Verbindung mit Nomen auftreten und die gesprochene Sprache keine Hinweise auf Wortgrenzen gibt. Außerdem gibt es im Arabischen keine „ist“-Sätze (vgl. 4.4), was die Verschmelzung von Verb und Adjektiv erklären könnte.

In der letzten Sitzung präsentierte ich den Kindern paarweise Sätze mit und ohne Artikel (<Stifte sind bunt>; <Die Stifte sind bunt>), um den Unterschied deutlicher zu machen.

Auch hier hatte Youssof weiterhin Schwierigkeiten. Er konnte am Anfang nur die Dreiwortsätze selbständig richtig stecken.

Beim „Lesen“ der Sätze hatte er auch Probleme:

Ich	Youssef	Bemerkungen
[...]		Ich forderte Y. auf, den Satz <Die Hunde bellen laut> nach dem Stecken zu lesen.
Genau. (...?). <Die Hunde bellen laut>.	<Die Hun...> [di:hun] [räuspert sich] <Die>	Er deutet richtig auf das erste Klötzchen. Ich zeige es ihm noch mal.
Komm, wir machen es zusammen. Ist nicht schlimm, hm?	Die [stockt kurz], die [stockt wieder]	Er schlägt sich kurz die Hand vor den Kopf, es scheint ihn zu ärgern, dass es nicht klappt.
<Die Hunde bellen laut>. Ganz toll. [...]	<Die Hunde bellen laut>.	Ich nehme seinen Finger und führe ihn über die Klötzchen. Wir sprechen gemeinsam. Youssef steigt bei jedem Wort einen Bruchteil nach mir ein.

(Vgl. 37. Sitzung Gruppe 2)

Hier wird nochmals deutlich, dass er Artikel und Nomen als Einheit interpretiert und sie daher nicht getrennt voneinander artikulieren kann.

Beim letzten Satz in dieser Sitzung <Die Tische sind grün> gelang es ihm zum ersten Mal, den Satz selbständig richtig zu stecken und zu „lesen“. Auch den folgenden Satz <Tische sind grün> stellte er mit drei Klötzen richtig dar. Da dies die letzte Sitzung vor dem Ende unserer Arbeit war, kann ich nicht mit Sicherheit sagen, ob er den Unterschied der beiden Sätze und die Aufteilung in die Satzelemente verstanden hat. Sicher ist, dass er bei diesen letzten Sätzen seine Artikulationsprobleme auflöste und damit auch den Artikel von Nomen trennen konnte.

Den Bereich „Die Elemente der Silben“ habe ich mit Lina und Youssef nicht bearbeitet. Beide kommen noch nicht in die Schule, so dass ich es sinnvoll fand, den Abschnitt zu den Einzellauten und Buchstaben wegzulassen und die anderen Bereiche eingehender zu üben.

5.2.3 Ergebnisse der Sprachförderung mit Youssef

Ich kann mit Sicherheit sagen, dass Youssef gelernt hat, ein- und zweisilbige Wörter voneinander zu unterscheiden. Somit hat er auch gelernt, Sprache unabhängig von der Bedeutungsebene zu beurteilen, was für den Schriftspracherwerb unbedingt notwendig ist.

Die Unterscheidung gelang ihm durch die Verwendung von „Vergleichswörtern“, was vermuten lässt, dass er Wörter in Hinblick auf ihre Silbenzahl kategorisieren kann. Inwieweit ihm typische deutsche Betonungsmuster klar geworden sind, kann ich anhand der Protokolle nicht beurteilen. Weiterhin hat er gelernt, dass Sätze darstellbar sind und aus Einheiten bestehen. Er kann Zwei- und Dreiwortsätze relativ sicher voneinander unterscheiden, d.h. er kann Sätze erweitern und verkürzen. Das Umstellungsprinzip der Satzelemente ist ihm nicht deutlich geworden.

Sein Sprachverhalten im Deutschen hat sich während der Projektzeit verändert. Die Erzieherinnen berichteten mir regelmäßig, Youssef sei aufgeschlossener geworden und würde nun auch teilweise seine Bedürfnisse artikulieren oder etwas von zu Hause erzählen. Auch während der Sitzungen wurde er immer aufgeschlossener. Während er am Anfang gar nicht unaufgefordert sprach, erzählte er mir gegen Ende des Öfteren, was er erlebt hatte. Inwieweit das auf unsere Arbeit zurückzuführen ist, kann ich nicht mit Sicherheit beurteilen.

5.3 Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Lina

5.3.1 Ausgangssituation von Lina

Lina war zu Beginn des Projekts vier Jahre alt und ist in Deutschland geboren. Ihre Familie lebt seit 14 Jahren in Deutschland. Lina's Mutter kommt aus Südamerika und spricht spanisch und arabisch sowie ein wenig deutsch. Der Vater kommt aus dem Libanon. Lina hat drei Geschwister, davon eine ältere Schwester, mit der sie nach Aussage der Mutter auch deutsch spricht. Sonst wird zu Hause arabisch gesprochen.

Lina hatte laut der Erzieherinnen zu Anfang des Projekts Schwierigkeiten, sich auf Deutsch zu äußern. Sie sprach kaum Sätze, nur vereinzelte Wörter, die teilweise schwer zu verstehen waren. Den Kindergarten besuchte sie während der ganzen Zeit sehr regelmäßig.

5.3.2 Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle von Lina

In den ersten beiden Sitzungen mit Lina stellte ich fest, dass Lina einen geringen deutschen Wortschatz hatte. Sie äußerte sich nur in kurzen Sätzen und teilweise für mich unverständlich. Die Artikulation der Laute [ʃ], [s], [z] und [ç] bereitete ihr besondere Probleme. Sie setzte für diese fast immer den Laut [θ] (z.B. „Was ist das?“/ [vas.ʔɪθ.dəθ] und „Die isst mich“/ [di.ʔɛθd.mœθ]) (vgl. 6. Sitzung Gruppe 2)). Die ein- und zweisilbigen Tier- und Gegenstandsabbildungen aus den ersten beiden Arbeitsblättern des Materials (vgl. Tophinke 2002: 7-8) waren ihr fast komplett neu. Also verbrachte ich die ersten sieben Sitzungen damit, diese Abbildungen mit Hilfe eines Memorys und großer Ausmalkarten einzuüben.

In der 8. Sitzung klatschten wir das erste Mal auf einige der geübten Wörter. Ich klatschte ihr die Wörter zuerst vor. Bei Einsilbern klatschte ich einmal auf den Tisch, bei Zweisilbern klatschte ich erst auf den Tisch und legte dann die Hände in den Schoß. Sie hatte Schwierigkeiten, so die ein- und zweisilbigen Wörter zu unterscheiden, klatschte aber immer richtig auf die betonte Silbe, nicht auf die Reduktionssilbe. Ich schloss daraus, dass sie die betonte Silbe intuitiv erkannt hat. Auch in der folgenden Sitzung erkannte sie diese immer.

Ab der 13. Sitzung arbeitete ich mit Lina mit den Vergleichswörtern, da es ihr mit Hilfe des Klatschens nicht gelang, ein- und zweisilbige Wörter zu unterscheiden. Ich hatte ein Spiel mit den bekannten Abbildungen vorbereitet, die auf das passende Betonungsmuster (dicker Punkt; dicker Punkt – dünner Punkt) abgelegt werden mussten. Wir arbeiteten weiterhin mit ein- und zweisilbigen Wörtern mit betontem Langvokal. Als Vergleichswörter dienten <Hase> und <Hahn>.

Ich	Youssof	Lina	Bemerkungen
[...] Was ist es? Und wie viel Töne? Passt auf, ich sag es mal vor. <Blume/ Hahn>. [ʔblu:.mœ ʔhɑ:n] oder...	<Hahn>. <Hase!>	Ein Blume [ʔblœ:.mœ] <Wie Hahn>.	Lina ist zum ersten Mal an der Reihe.

<p><Hase/ Blume>. [ˈhɑ:.zə. ˈblu:.mə]</p> <p>Genau, also hat es auch zwei Töne. Super. [...]</p> <p><Löwe> wie <Hase>.</p> <p>Nee, das hat zwei Töne. [...]</p> <p>Ja.</p>	<p><Wal >[ˈva:l]</p> <p>Nein!</p>	<p><Hase></p> <p>[ˈlø:.və] (...) wie, ähm, <Hahn>.</p> <p>[ha.ˈhɑ:.zɛ] Da kommt das?</p> <p><Wal> [ˈfɑ:l]. <Wal> hat <Hase>. [ˈ4]</p> <p><Hahn>.</p>	<p>Lina ist wieder dran.</p> <p>Sie will es auf einem Feld mit einem Punkt ablegen.</p> <p>Y. zieht die nächste Karte.</p>
--	---	--	--

(Vgl. 13. Sitzung Gruppe 2)

Auch mit der Vergleichsmethode hat Lina noch Schwierigkeiten, die Wörter dem richtigen Betonungsmuster zuzuordnen. Die ersten beiden im Protokoll dokumentierten Zuordnungsversuche spricht sie Youssof nach, die anderen beiden Male trifft sie die falsche Zuordnung. Es ist möglich, dass sie noch nicht begriffen hat, wie sie die Ähnlichkeit der Wörter erkennen soll. Dieses Protokoll gibt keinen Aufschluss darüber, unter welchen Gesichtspunkten sie die Wörter einander zuordnet. Es wäre auch möglich, dass sie sie nach semantischen Gesichtspunkten vergleicht.

Auch in den folgenden Sitzungen zeigte sich keine Veränderung.

In unserem 19. Treffen zeigte ich Lina das erste Mal dreisilbige Wörter, die sie dem Betonungsmuster von <Banane> zuordnen sollte. Dies gelang ihr nicht. Allerdings ordnete sie die Dreisilber immer dem zweisilbigen Muster zu. Daraus schloss ich, dass sie Dreisilber von Einsilbern differenzieren konnte. Nach dieser Sitzung kehrte ich wieder zu der Unterscheidung von Ein- und Zweisilbern zurück.

In der 21. Sitzung versuchte ich, Lina verstärkt dazu zu animieren, die Wörter selbst vergleichend zu sprechen, bevor sie eine Zuordnung traf. Sie hatte während der vergangenen Treffen sehr schnell geantwortet und sich häufig vertan.

An einer Stelle in dieser Sitzung weigerte sie sich trotz mehrfacher Aufforderung zu sprechen, so dass ich sie am Ende nicht mehr weiter drängte. Lina konnte in dieser Sitzung fünf von acht Zuordnungen richtig treffen.

In der folgenden Sitzung mit neuen Tier- und Gegenstandsabbildungen, die die Kinder noch nicht kannten, ordnete Lina vier von acht Motiven dem richtigen Betonungsmuster zu. Weiterhin gab ich Lina ein Arbeitsblatt mit ein- und zweisilbigen Wörtern mit betontem Langvokal (vgl. Tophinke 2002: 9), zu denen sie die Betonungsmuster kleben sollte.

Lina achtete am Anfang gar nicht auf die abgebildeten Motive, obwohl ich erklärt hatte, dass die Wörter genauso geprüft werden müssten wie bei dem vorhergehenden Spiel. Da die ersten drei Abbildungen des Arbeitsblatts zweisilbig waren, wollte sie dieses Muster bei der vierten Abbildung <Hahn> auch weiterführen. Hier wurde deutlich, dass sie das Arbeitsblatt nicht verstanden hatte, da <Hahn> ihr als Vergleichswort für die einsilbigen Wörter bekannt gewesen sein müsste (vgl. 22. Sitzung Gruppe 2). Es ist fraglich, ob sie die abgebildeten Motive überhaupt mit den Punktkombinationen in Verbindung brachte.

In der 23. Sitzung begann ich mit dem Aufgabenbereich 2 „Wörter als Elemente von Sätzen und Satzmuster“. Mit einer Handpuppe spielte ich Lina und Yousof einsilbige Zweiwortsätze nach dem Muster <Tim schläft, Tim isst, ...> vor und zeigte ihnen, wie diese mit den Duplosteinen gesteckt werden können. Lina begriff diese Aufgabe schnell. Am Anfang setzte sie die Klötzchen nicht immer von links nach rechts, sondern begann auch mit dem rechten. Ich erklärte ihr, dass sie immer von der linken Seite beginnen solle. Am Ende der Sitzung konnte sie die Sätze richtig stecken und „lesen“.

Auch das Stecken der Zweiwortsätze mit zweisilbigen Wörtern nach dem Muster <Schweine grunzen> bereitete Lina keine Schwierigkeiten. Allerdings hatte sie Probleme, sich diese Zweiwortsätze zu behalten. Sie konnte keines der Tiergeräusche selbständig in Verbform benennen. Sie konnte <Kühe (machen) Muh> sagen, nicht aber <Kühe muhen>.

Am Ende der 24. Sitzung diktierte ich den Kindern zum ersten Mal einen Dreiwortsatz (<Hunde bellen laut>), ohne dies vorher anzukündigen. Lina steckte wie für die Zweiwortsätze einen blauen und einen roten Klotz. Als ich sie bat, den gesteckten Satz noch einmal „vorzulesen“, „las“ sie auf dem ersten Klotz <Hunde> und auf dem zweiten Klotz <bellen>. Ich erinnerte sie daran, dass der Satz <Hunde bellen laut> gelautet hatte. Daraufhin nahm sie unaufgefordert ein drittes blaues Klötzchen und setzte es dahinter.

In der nächsten Sitzung zur Unterscheidung von Zwei- und Dreiwortsätzen (26. Sitzung) steckte sie alle Zweiwortsätze richtig. Den Dreiwortsatz <Katzen schnurren leise> steckte sie auch richtig. Bei <Hunde bellen laut> steckte sie wiederum nur zwei Klötze und „las“ auf dem ersten <Hunde> und auf dem zweiten <bellen laut>. Es ist möglich, dass sie <Hunde bellen laut> nicht sofort als Dreiwortsatz erkannt hat, weil <laut> (im Gegensatz zu <leise>) einsilbig ist. Sie nahm <bellen laut> ([bɛln.'laot]) wahrscheinlich als eine zweisilbige Einheit wahr, da die Reduktionssilbe von <bellen>, je nach Aussprache ([bɛl(ə)n]), kaum als eigene Silbe hörbar ist.

In den nächsten beiden Sitzungen hatte Lina auch mit dem Satz <Katzen schnurren leise> Probleme, den sie bereits einmal richtig gesteckt hatte. Sie steckte für die Dreiwortsätze fast immer nur zwei Klötze. Das Nomen erhielt immer einen eigenen Klotz, Verb und Adverb einen gemeinsamen. Dies zeigt, dass Lina das Nomen - in dem Falle die jeweilige Tierbezeichnung - als eine einzelne Einheit des Satzes erkannte. Mit ihm konnte sie auch eine konkrete Bedeutung verbinden. Das Verb konnte sie noch nicht sicher als eigene Einheit erfassen.

Mit den Übungen zur Umstellung der Elemente der Sätze begann ich in der 29. Sitzung. Die bereits bekannten Zweiwortsätze sollten nach dem Muster <Hunde bellen> <Bellen Hunde?> zu einem Fragesatz umgebildet werden. Hierzu musste die farbliche Reihenfolge der Duplosteine von „blau – rot“ zu „rot – blau“ verändert werden. Ich hatte bestimmten Tierabbildungskarten Fragesätze oder Aussagesätze zugeordnet, die ich am Anfang der Sitzung mit Lina besprach. Bereits hier zeigte sich, dass sie mit den Fragesätzen Probleme hatte. Wenn sie eine entsprechende Abbildung zog, nannte sie den Satz nie in Frageform, sondern immer in Aussageform. Sie schaffte es auch nicht, das Prinzip der Klötzchenumstellung mit den Fragesätzen in Verbindung zu bringen. In der nächsten Sitzung zu diesem Thema ereignete sich folgendes:

Beide Kinder steckten und „lasen“ die Zweiwortsätze immer richtig. Ich ließ sie vier unterschiedliche Zweiwortsätze stecken. Dann zeigte ich ihnen am Beispiel <Tim weint>, dass man durch das Vertauschen der Klötze <Weint Tim?> stecken kann. Ich ließ Lina den umgesteckten Satz „lesen“. Als erstes „las“ sie trotzdem <Tim weint.>. Ich wies sie darauf hin, dass <Tim>, das blaue Klötzchen, jetzt hinten sei und <weint> vorne. Daraufhin las sie richtig <Weint Tim>, fügte jedoch noch ein <weint> hinzu (<Weint Tim weint>).

Als nächstes machte ich eine weitere Handlung mit Tim vor: <Tim lacht>. Nachdem die Kinder es erraten hatten, forderte ich sie auf <Lacht Tim?> aufzuschreiben. Lina setzte erst ein rotes, dann ein blaues Klötzchen und sagte, sie habe <Tim lacht> geschrieben (30. Sitzung Gruppe 2).

Lina kann offensichtlich mit der Umstellung der Wörter nichts anfangen. Es ist möglich, dass dies durch ihre Muttersprache zu begründen ist. Im Arabischen werden Entscheidungsfragen nicht durch die Umstellung von Subjekt und Prädikat gebildet, sondern durch die Stellung eines speziellen Fragepartikels an den Satzanfang (vgl. 4.4; 5.2.2).

Ich arbeitete noch zwei weitere Sitzungen hindurch mit der Unterscheidung von Frage- und Antwortsätzen, ohne dass sich eine Veränderung einstellte. In der 33. Sitzung kehrte ich zur Unterscheidung von Zwei- und Dreiwortsätzen zurück. Hier zeigte Lina, dass sie die Aufgabe lösen konnte. Von neun Sätzen (darunter vier Dreiwortsätze) steckte sie nur den allerersten Dreiwortsatz falsch, indem sie ihn nur mit zwei Klötzchen darstellte.

In den letzten vier Sitzungen beschäftigten wir uns mit dem bestimmten Artikel im Satz und mit „ist“-Sätzen. Wie es im Material vorgesehen ist, wollte ich diese Sätze anhand einer Bildtafel (vgl. Tophinke 2002: 45), die geometrische Figuren zeigt, erklären. Nach der Besprechung der Farben und Formen der Figuren forderte ich Lina auf, Sätze nach dem Muster <Der Kreis ist grau> zu bilden und diese mit den Klötzchen zu „schreiben“. Den ersten Satz steckte ich ihr vor. Am Anfang steckte sie die Klötzchen ohne zu sprechen unter die Reihe Klötzchen, die ich bereits gesteckt hatte. Als ich sie bat, noch einmal mit dem Finger zu „lesen“, zeigte sich, dass sie die Sätze nicht vollständig wiederholen konnte. Sie äußerte zum Beispiel „Das Gelb ist, äh, ...“ oder „Rosa ist Zweieck“. Zur Kontrolle entfernte ich alle Klötzchen von der Legotafel und ließ sie einen weiteren Satz stecken. Diese Aufgabe konnte sie nicht selbständig lösen. In der folgenden Sitzung zeigte sich jedoch, dass sie fähig war, dieses Satzmuster richtig darzustellen. Daher gehe ich davon aus, dass die Probleme in dieser Sitzung hauptsächlich auf die Beschreibung der geometrischen Figuren zurückzuführen waren, die für Lina nicht geläufig waren.

In der nächsten Sitzung präsentierte ich ihr Sätze mit konkreten Inhalten, die teilweise direkt im Arbeitsraum beobachtbar waren, z.B. <Der Tisch ist grün>, <Das Licht ist an>, <Der Berg ist groß>. Von neun Sätzen steckte sie bei sieben Sätzen richtigerweise vier Klötzchen und „las“ die Sätze richtig. Sie konnte den Artikel losgelöst vom Nomen artikulieren. Dies zeigte sich dadurch, dass sie beim „Lesen“ immer eine kleine Pause zwischen den Steinen machte. Bei den beiden Sätzen <Die Tür ist zu> und <Die Katze ist lieb> „las“ sie <ist zu> und <ist lieb> auf nur einem Klotz. Die Schwierigkeiten bei der isolierten Wahrnehmung des Elements <ist> im Satz könnten auf die Muttersprache zurückgeführt werden.

Im Arabischen gibt es keine „ist“-Sätze (vgl. 4.4). Es ist demnach möglich, dass Lina diesen Teil des Satzes nicht immer als separates Element erkennt. So schließt sie die deutsche Lautfolge [ʔist] an ein anderes Satzelement an.

Mit der farblichen Reihenfolge der Klötzchen hatte Lina bei den Vierwortsätzen Probleme. Sie wusste nicht, wann sie ein rotes oder ein blaues bzw. ein kleines oder ein großes Klötzchen stecken sollte. Sie konnte also nur die Anzahl der Wörter in den Sätzen richtig bestimmen.

In der letzten Sitzung diktierte ich Youssof und Lina paarweise Sätze mit und ohne Artikel (z.B. <(Die) Stifte sind bunt>), um den Unterschied der Anzahl der Satzelemente noch einmal hervorzuheben.

Ich	Lina	Bemerkungen
[...] Also, der erste Satz ist: <Stifte sind bunt>.	<Stifte sind bunt.>	
Genau. Versuch mal zu schreiben.	Und so nur?	Sie hält zwei Klötzchen in der Hand und zeigt sie mir.
Probier mal aus. Youssof.	Stifte sind bunt. Stifte sind bunt.	Lina ist fertig. Sie hat zwei Klötze gesetzt. Sie „liest“ zweimal mit dem Finger. Sie scheint zu testen, ob sie es richtig gemacht hat.
Meinst du? Versuch es mal. [...]	Noch eine?	
	Stifte sind bunt. Stifte sind bunt.	Sie „liest“ wieder. Sie hat einen blauen Klotz hinzugefügt. Sie hat jetzt drei Klötze gesteckt nach dem Muster: rot/ blau und klein/ blau. Sie konnte die Wortanzahl also richtig korrigieren, aber nicht Reihenfolge und Größe der Klötze.
Mhm, drei Stück. Aber <Stifte> sind blau. <Stifte sind ...>	<bunt>.	Ich stecke ihre Klötzchen um und ersetze den kleinen blauen Stein durch einen großen blauen Stein.
Genau.	<Stifte sind bunt.>	Sie „liest“ es noch einmal.
[...] Jetzt schreibt ihr, und hört mal genau hin:		

<p><Die Stifte sind bunt>.</p> <p>Das ist <Stifte sind bunt>.</p> <p>Und jetzt wollen wir schreiben: <Die Stifte sind bunt.></p> <p>[...]</p> <p>Guckt mal. Jetzt habt ihr zweimal das Gleiche gesteckt: Hier ist <Stifte sind bunt>.</p> <p>[...]</p> <p>Und <Die Stifte sind bunt>. Wo steht das?</p> <p><Stifte sind bunt>. <Die Stifte sind bunt>.</p> <p>[...]</p> <p><Stifte sind bunt.> <Die Stifte sind bunt.> (...?) du das? Lies mal.</p> <p>[...]</p> <p>[...]</p>	<p><Die Stifte sind bunt.></p> <p><Die Stifte sind bunt.></p> <p><Die Stifte sind bunt.></p> <p><Die Stifte sind bunt.></p>	<p>Ich betone <die> stark.</p> <p>Ich wende mich Youssof zu, um es ihm noch einmal zu erklären. Ich deute auf den bereits geschriebenen Satz.</p> <p>Lina „liest“ bereits. Sie hat nur drei Klötze gesteckt. Youssof hat noch nicht angefangen zu stecken.</p> <p>Ich deute mit dem Finger auf das, was Youssof geschrieben hat. Beim zweiten Satz mit Artikel deute ich mit dem Finger auf den leeren Platz vor den gesteckten Klötzchen auf <die>.</p> <p>Sie hat inzwischen ihren Satz richtig verbessert und betont beim „Lesen“ den Artikel. Sie deutet auch richtig auf die Klötzchen.</p>
---	---	--

(Vgl. 37. Sitzung Gruppe 2)

Beim dritten Satz <(Die) Hunde bellen laut> steckte Lina beide Varianten auf Anhieb richtig. Sie „las“ den zweiten Satz <Die Hunde bellen laut> mehrfach unaufgefordert vor. Ich vermute, dass sie die Darstellung des Artikels durch die Voranstellung des kleinen blauen

Klötzchens hier das erste Mal richtig verstanden hat, da sie den Satz mehrmals begeistert „vorlas“ und den Artikel dabei stark betonte. Sie hatte den Unterschied der Paarsätze, der nur durch den Artikel bedingt ist, wahrgenommen.

Da wir sehr intensiv am ersten und zweiten Aufgabenbereich gearbeitet hatten, konnten wir den dritten Arbeitsbereich „Die Elemente der Silben“ nicht mehr beginnen.

5.3.3 Ergebnisse der Sprachförderung mit Lina

Die Arbeit mit den Wortbetonungsmustern hat ergeben, dass Lina die betonte Silbe in einem zweisilbigen Wort wahrnehmen kann. Allerdings kann sie ein- und zweisilbige Wörter nicht sicher voneinander unterscheiden. Die Symbolisierung der Betonung durch kleine und große Punkte hat sie wahrscheinlich nicht verstanden.

Lina hat bei der Bearbeitung des Bereichs „Wörter als Elemente von Sätzen und Satzmuster“ gelernt, Sprache unabhängig von ihrer Bedeutung zu gliedern. Sie kann die Elemente (Wörter) von Zwei-, Drei- und Vierwortsätzen isolieren und durch Legosteine symbolisch darstellen. Weiterhin hat sie erfahren, dass manche Wörter im Satz austauschbar sind, hinzugefügt oder weggelassen werden können. Die Symbolisierung der Wörter durch die Legosteine entspricht den Prinzipien der Schrift (von links nach rechts; Lücken (Spatien) zwischen den Wörtern), so dass ihr diese Übungen womöglich den Einstieg in die Darstellung der Schriftsprache erleichtern.

Nach den Aussagen von Linas Erzieherinnen hat Lina im Laufe der Sprachförderung immer häufiger auch komplexere Sätze im Deutschen geäußert. Am Anfang beschränkten sich ihre Äußerungen auf kurze Phrasen und Zweiwortsätze.

Ihre Ausspracheschwierigkeiten mit [ʃ], [s], [z] blieben bestehen. Worauf diese zurückzuführen sind, kann ich nicht beurteilen.

5.4 Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Batul

5.4.1 Ausgangssituation von Batul

Auch Batul ist in Deutschland geboren. Ihre Eltern stammen beide aus dem Libanon. Batul war zu Beginn der Sprachförderung sechs Jahre alt. Nach Aussagen der Erzieherinnen hat sie neun Geschwister und lebt mit diesen und ihren Eltern in einer Dreizimmerwohnung. Von Anfang an kam Batul häufig allein in den Kindergarten oder wurde von einem ihrer Geschwister gebracht und abgeholt. Mit ihren Geschwistern spricht Batul auch deutsch. Sie

war zu Anfang des Projekts eher zurückhaltend und schüchtern und hatte Probleme, sich in der Kindergartengruppe durchzusetzen. Auf Deutsch konnte sie sich gut äußern.

Während der Zeit der Sprachförderung besuchte sie den Kindergarten unregelmäßig. Sie war häufig mehrere Tage krank.

5.4.2 Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle von Batul

Da Batul und Fatima einen relativ umfassenden deutschen Wortschatz hatten, wie ich in den ersten beiden Sitzungen feststellte, begannen wir in der 3. Sitzung mit der Arbeit zu den Wortbetonungsmustern. Weil Batul in der 3. Sitzung fehlte, wurde sie in der folgenden Sitzung zum ersten Mal mit dem Material konfrontiert. Nachdem wir die Tier- und Gegenstandsbezeichnungen aus den Materialien noch einmal besprochen hatten, begannen wir mit der Unterscheidung ein- und zweisilbiger Wörter mit betontem Langvokal, indem wir die Wörter klatschten (Einsilber einmal, Zweisilber einmal in die Hände, dann Hände in den Schoß).

Kommilitonin	Batul	Bemerkungen
[...] [ti:ge]	[ti:ge]	B. stockt kurz zwischen den Silben, klatscht auf die erste Silbe und legt die Hände nicht in den Schoß.
Machst du es noch mal, damit man es auch deutlich hört?	[ti:ge]	Spricht das Wort zügig und mit Betonung auf der ersten Silbe aus und klatscht auch nur auf die erste Silbe.
Hast du einmal oder zweimal geklopft?	[ohne zögern] Einmal.	
Mhm. Probieren wir noch mal ein anderes. [ho:zə]	[ho:sə]	Sie zögert wieder leicht zwischen den Silben. Sie betont die erste Silbe stark und klatscht auch nur auf sie.
Versuch es noch mal. Hör genau hin, hörst du (...?) zweimal oder einmal?	Zweimal.	
Dann mach das noch mal.		

Gut. [ʃdu:l]	[ʰo:.sə]	Sie klatscht erst auf den Tisch und legt dann die Hände in den Schoß.
Das war nur einmal, ne? [ʰtsɑ:l]	[ʃdu:l]	Sie klatscht nur einmal auf den Tisch.
[...]	[ʰtsɑ:l]	Klatscht einmal.

(Vgl. 4. Sitzung Gruppe 1)

An der ersten Sequenz mit dem Wort <Tiger> zeigt sich, dass Batul die betonte Silbe erkennt und sie von der Reduktionssilbe unterscheidet, da sie diese nicht klatscht. Sie klatscht automatisch nur auf die betonte Silbe, was dem Sprachrhythmus des Deutschen entspricht. Bei dem Wort <Hose> klatscht sie auch nur auf die betonte Silbe, sagt aber, sie höre „zwei“. Die beiden einsilbigen Wörter <Stuhl> und <Zahl> erkennt sie problemlos als einsilbig.

In den nächsten Sitzungen, in denen Batul anwesend war, hatte sie weiterhin Erfolg bei der Unterscheidung ein- und zweisilbiger Wörter. Zweisilbige Wörter konnte sie teilweise nur durch das Klatschen und die damit einhergehende Verzerrung des Betonungsmusters erkennen (z.B. [ʰɑ:.'zɛ]). Die Aufgaben (vgl. Tophinke 2002: 7-8) aus dem Material zu den ein- und zweisilbigen Wörtern konnte sie in der 13. Sitzung relativ selbständig bearbeiten.

Ab der 14. Sitzung arbeitete ich mit Batul allein. Um nicht mehr klatschen zu müssen, hatte ich auch für Batul die Alternative mit den Vergleichswörtern eingeführt. Wir spielten folgendes Spiel: Jeder Mitspieler bekam eine Grundkarte, auf der verschiedene Punktkombinationen zu sehen waren: „Dick; Dick – Dünn; Dünn – Dick, Dünn – Dick – Dünn“. Nun wurden Karten mit Tier- und Gegenstandsabbildungen gezogen und auf das richtige Betonungsmuster abgelegt. Als Vergleichswörter dienten <Hase, Hahn, Banane, Gespenst>. Bisher hatte ich mit Batul nur mit Einsilbern und trochäischen Zweisilbern gearbeitet.

Ich	Batul	Bemerkungen
[...] Der Löwe, wie viele hat der denn? Wie der Hase?	Zwei.	Sie gibt bereits spontan die richtige Antwort.

<p>Gut, dann nimm mal die Karte und lege sie drauf. Wo sie hingehört. Da sind aber drei, da darfst du es nicht hinlegen. Ja, da zum Beispiel.[...] Oh, ich habe ein Gesicht.</p> <p>Nee, <Gesicht> hört sich an wie <Gespenst>.</p> <p>Ja, und das hat erst einen Kleinen, weil erst ein leiser Ton und dann einen großen...</p> <p>Genau, Gespenst.</p> <p>Und deswegen...</p> <p>...hat das erst einen Kleinen und deswegen lege ich es auch hierhin, wo erst der Kleine ist und dann der Dicke. Du bist dran. Wer seines zuerst voll hat, hat gewonnen. Was ist das?</p> <p>Und wohin?</p> <p>Passt besser, ne? Ich bin dran.</p> <p><Biene> wie <Banane>? Oder <Biene> wie <Hase>?</p> <p>Ich würde sagen zwei. <Biene>[ˈbi:.nə] wie <Hase> [ˈha:.zə]. Zwei.</p> <p>Genau. Dann lege ich es</p>	<p>Zwei.</p> <p><Gesicht> hat drei Punkte.</p> <p><Gespenst> zwei Punkte.</p> <p>Gespenst.[ges.'bɛnst]</p> <p>Gespenst. [gɛ.sbɛnst]</p> <p>Ein Hose. Die Hose.</p> <p><Biene> hat...[ˈ3] drei.</p> <p>[ˈbi:ː] Drei?</p> <p>[ˈbi:.nə.'bi:.nə.'ha:.zə]</p>	<p>Sie reagiert nicht auf die Frage.</p> <p>Sie legt sie auf ein „Drei – Silben“ – Feld</p> <p>Die erste Silbe flüstert sie, die Zweite sagt sie sehr laut.</p> <p>B. „spielt“ mit der Betonung, indem sie die Betonung herumdreht und die Reduktionssilbe betont.</p> <p>12 Sek. Stille auf dem Band. Sie löst diese Aufgabe still und richtig.</p> <p>Sie testet.</p>
---	--	---

hierhin. Du bist dran. [...] Ich bin dran. Ein Wal.	Wal wie Hahn. [ˈva:l.vi.'ha:n]	Sie lacht. Sie hat das System des Wortvergleichs durchschaut.
Ja, so. [...] Eine Melone [ˈme:.'lo:nə]	[ˈme:] (stockt kurz) [ˈlo:nə] ...äh...[ˈ8] [ˈme:] drei.	Sie stockt, überlegt, betrachtet die Beispielbilder.
<Melone> wie <Banane>.	Ja.	
Gut, super. Ah, jetzt habe ich ihn.	Nein, nein, nein.	
<Käse>.	Zwei.	Reagiert sofort, ohne dass ich sie gefragt habe.
Dahin. [...]		

(Vgl. 14. Sitzung Gruppe 1)

Dieser Ausschnitt der Sitzung zeigt sehr schön den Prozess, in dem Batul das Prinzip der Vergleichswörter deutlich wird, bis hin zur selbständigen Anwendung des Gelernten ([ˈbi:nə.'bi:nə.'ha:zə]:[ˈva:l.vi.'ha:n]). Weiterhin „spielt“ sie mit den Betonungsmustern. Dies zeigt, dass sie die Reduktionssilbe neben der betonten Silbe wahrnimmt und dass sie die beiden unterscheiden kann.

In dieser und in der folgenden Sitzung konnte Batul ein-, zwei- und dreisilbige Wörter, relativ sicher und ohne zu klatschen dem richtigen Betonungsmuster zuordnen. In einer weiteren Sitzung tauchten jedoch wieder Unsicherheiten auf, vor allem bei zwei- und dreisilbigen Wörtern, die sie nur durch das Klatschen auseinander halten konnte. Dreisilbige Wörter interpretierte sie teilweise als zweisilbig. Zweisilbige Wörter mit trochäischem Betonungsmuster erkannte sie am sichersten (vgl. 20. und 21. Sitzung Gruppe 1). Dies zeigt, dass sie das typische trochäische Betonungsmuster des Deutschen wahrnehmen konnte.

Da Batul zunehmendes Interesse an der Schrift zeigte (vgl. 15. Sitzung Gruppe 1) und sie im Sommer in die Schule kommt, begann ich mit ihr in der 19. Sitzung den Aufgabenbereich „Die Elemente der Silben“. Am Anfang zeigte ich Batul die Buchstaben <A> und <O> und „verzauberte“ zur Segmentierung des Langvokals in der betonten Silbe einige Wörter (z.B. wird aus <Hose> mit <A> <Hase>). Später kamen die Vokale <E> <IE> <U> <Ü> hinzu. In

den ersten beiden Sitzungen zu diesem Thema konnte Batul die Wörter nicht selbständig „verzaubern“. Ich konnte nicht sicher sein, dass sie das Prinzip der Vokalvertauschung verstanden hatte, obwohl sie den Sitzungen immer sehr aufmerksam folgte.

Im Laufe der 22. Sitzung, in der wir mit der „Verzauberung“ der vier Wörter <Nase, Vase, Hase, Lase> arbeiteten (vgl. Tophinke 2002: 54-55), gelang Batul zum ersten Mal die Segmentierung der Langvokale.

Ich	Batul	Bemerkungen
[...] [ʔo:] Fangen wir mal mit <Nase> an. Was wird denn aus [na:.zə]?		Ich halte den Buchstaben <O>, auf eine Karte geschrieben, hoch.
Mit [ʔo:].	<Nase>?	
[na:.zə.'no:.zə]	Ähm. [ʔ4] <Nase>.	
[ha:.zə.'ho:.zə]	[no:.zə]?	
[va:.zə]	[zə]	Spricht die Reduktionssilbe von <Hose> mit.
[...]	[mo:.zə]	Sie verändert zum ersten Mal den Vokal richtig.
Super.	[ha:.zə.'hy:.zə]	Wir haben bereits das <U> durchgenommen. Nun sind wir beim <Ü>. Batul wird zunehmend sicherer.
[vy:.zə]	[va:.zə.'my:.zə]	Ich zeige ihr die nächste Abbildung.
[la:.zə]	Wie heißt das noch mal?	Ich zeige ihr die nächste Abbildung.
Genau.	[la:.zə.'ly:.zə]	
[ny:.zə] Gut.	[na:.zə.'my:.zə]	Ich zeige ihr die nächste Abbildung.
[...]		

(Vgl. 22. Sitzung Gruppe 1)

Am Ende der Sitzung war Batul fähig, den Reim der Silbe mit dem entsprechenden Vokal zu verändern, ihn also als Element der Silbe zu erkennen und zu ersetzen. Manchmal veränderte sie beim „Verzaubern“ den konsonantischen Anfangsrand der Silbe mit. Dies wurde jedoch gegen Ende der Sitzung seltener. Die Veränderung des Anfangsrandes zeigt sehr schön, dass die betonte Silbe bisher als Einheit wahrgenommen wurde und somit nun komplett verändert wurde.

In allen folgenden Sitzungen (vgl. z.B. 23. und 26. Sitzung Gruppe 1) zu diesem Thema zeigte sich, dass Batul Ersetzungen mit <A>, <O> und <U> leichter fielen als mit <IE>, <E> und <Ü>. Da die Vokalphoneme /i/ und /e/ auch im Arabischen bzw. im damaszenisch Arabischen vorhanden sind, kann dies nicht unbedingt auf die Muttersprache zurückgeführt werden. Das Arabische kennt jedoch keine Umlaute, was die Schwierigkeiten mit <Ü> erklären könnte.

In drei weiteren Sitzungen übte ich mit Batul die Segmentierung der Silben mit dem Lied „Zauberei“ von der CD „Quasselliese – Lieder zum Schriffterwerb“ (vgl. 25. Sitzung Gruppe 1). In der 27. Sitzung konnte sie das Lied vollständig mitsingen und die Silben mit allen geübten Vokalen <A, E, IE, O, U, Ü> richtig verändern.

In der gleichen Sitzung übte ich mit Batul zum ersten Mal, den Vokalbuchstaben Wörter zuzuordnen (vgl. Tophinke 2002: 56).

Ich	Batul	Bemerkungen
[...]		
Wie heißt das?	Äh, ich glaube das.	Wir benutzen einen Würfel, der die verschiedenen Vokale zeigt. Würfelt man einen Buchstaben, muss man sich für eine von sechs Abbildungen entscheiden, die diesen Vokalbuchstaben enthält. Batul würfelt ein <U>. Sie deutet auf <Tube>.
Dann zählt das nicht. Weißt du ein anderes Wort mit <U>? Das ist eine Tube. Hörst du da ein <U> in <Tube>?	Hab ich vergessen.	
Kein <U>?	[Sie verneint]	
	Aber da ist ein <U>.	Sie deutet unbestimmt auf die Abbildungen.

<p>Wiege? Wiege oder Tube?</p> <p>Ja, super. Dann such es dir raus.</p> <p>Ich auch. [...] <IE>.</p> <p>Also ich sage dir noch mal die Wörter: Tube...</p> <p>...Wiege</p> <p>Hase, Esel.</p> <p>Wiege, ja. Wie Biene, auch ein <IE>. [...]</p>	<p>Tube.</p> <p>Da ist es. Ich habe schon zwei.</p> <p>Rose, Füße... [murmelt]</p> <p>Wiege.</p> <p>Ich glaube ['vi:.gə].</p>	<p>Batul ist dran mit <IE>. Sie schweigt.</p> <p>Sie überlegt.</p>
---	---	--

(Vgl. 27. Sitzung Gruppe 1)

Sie zeigt in dieser Phase, dass ihr die richtige Zuordnung noch nicht leicht fällt, sie sie aber vornehmen kann. Sie ordnet anschließend bis auf das <U> alle übrigen fünf Vokalbuchstaben selbständig den richtigen Wörtern zu.

In der 29. Sitzung nannte ich Batul weiterhin Wörter mit Langvokalen in der betonten Silbe, denen sie den richtigen Buchstaben zuordnen sollte. Ich gab ihr die Arbeitsanweisung: „Hör genau hin! Welchen hörst du bei <Hüte>?“.

Nach der Reihe zeigte ich Batul die Abbildungen <Rose, Füße, Besen, Hose, Vogel, Nase, Tiger, Feder, Vase> und ließ sie dazu den richtigen Buchstaben nennen. Von neun Abbildungen ordnete sie sieben den richtigen Buchstaben zu. Bei <Besen/ Tiger/ Feder> nannte sie die betonte Silbe ([ˈbe:] [ˈti:] [ˈfe:]), was ich als richtig gelten ließ. Dies ist ein weiterer Hinweis auf die Schwierigkeiten, die Kinder am Anfang bei der Segmentierung der Silbe haben, da sie diese als Einheit wahrnehmen. <E> und <IE> waren außerdem Buchstaben, die Batul schwerer fielen. <A>, <U> und <O> konnte sie in dieser Sitzung ohne den Anfangsrand nennen.

Da Batul, wie die Protokollausschnitte zeigen, zu diesem Zeitpunkt mit der Segmentierung der Langvokale in zweisilbigen Wörtern gut umgehen konnte, präsentierte ich ihr in der folgenden 30. Sitzung dreisilbige Wörter mit betontem Langvokal, die sie nach dem gewohnten Muster „verzaubern“ sollte.

Ich	Batul	Bemerkungen
<p>[...]</p> <p>Soll ich es dir, soll ich dir helfen? <Tomete></p> <p>Genau, wie <Trompete>, so ähnlich. Die hat ja, guck hier, im Echten hat die hier ein <E>, die <Tomate> ein <A>. Super.</p> <p>Mhm, na gut! [...]</p> <p>Ich sage dir, welches du verzaubern sollst. Hier.</p> <p>Fast richtig, [ba.'nu:.nə]</p> <p><Banane> wird <Banune>.</p> <p>Hast du gesagt?</p> <p>Da habe ich falsch gehört. Einen Punkt für dich. [...]</p> <p><O>. Ich suche mir noch mal <Banane> aus. Darfst noch mal <Banane> verzaubern.</p>	<p><Tomate> wird...[``4]</p> <p>[to.'me:.tə] [trɔm.'pe:.tə]</p> <p>Ich kriege einen Punkt.</p> <p><Banane>. [ba.'nɑ:.nə] wird [bə.by.'nu:.nə] [sie flüstert weiter:] [ba.'nu:.nə] [der Rest ist nicht verständlich]</p> <p>[ny:.nə]</p> <p>[nu:.nə] habe ich doch gesagt!</p> <p>Ja.</p> <p><O>.</p> <p>[macht ein Geräusch]</p>	<p>Batul soll zum ersten Mal ein dreisilbiges Wort verzaubern. Sie hat ein <E> gewürfelt.</p> <p>Sie erkennt selbständig die Ähnlichkeit der Vokale in der betonten Silbe und das gleiche Betonungsmuster. Ich deute auf den Schriftzug <Trompete>.</p> <p>Batul ist wieder dran. Sie hat <U> gewürfelt.</p> <p>Sie probiert aus und findet den richtigen Laut.</p> <p>Sie hat es gesagt, wie das Protokoll zeigt.</p> <p>Batul ist wieder dran.</p>

<p>Super gut. Ich bin dran. Das hast du aber gut gemacht, nicht schlecht. [...] <U>. Ich sage <Hase> sollst du verzaubern mit <U>.</p> <p>Ja. [...]</p>	<p>[ba.'nɑ:.nə] wird [ba.'no:.nə]</p> <p><Hase> wird <Huse></p>	<p>Batul ist dran.</p> <p>Sie muss nicht mehr überlegen.</p>
---	---	--

(Vgl. 30. Sitzung Gruppe 1)

Batul ist im Segmentieren der Vokalbuchstaben auch bei dreisilbigen Wörtern sicher. Bei den Dreisilbern zeigt sich außerdem, dass sie die betonte Silbe erkennt, sonst könnte sie nicht wissen, welche Silbe sie verändern soll. Bei den Zweisilbern muss sie schon nicht mehr überlegen; sie antwortet sehr spontan.

Zum Abschluss dieser Einheit arbeitete ich mit Batul in der 31. und 33. Sitzung an der Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen (vgl. Topfink 2002: 59-60). Hierzu präsentierte ich ihr die Wortpaare <beten/ Betten> <Ofen/ offen> <Düne/ dünne> <raten/ Ratten> <Rose/ Rosse> <Nase/ Nasse> als Abbildungs-Memory.

Ich	Batul	Bemerkungen
<p>[...]</p> <p><Raten> und... <Ratten>.</p> <p>Hört sich das ähnlich an?</p> <p>Okay, das darf ich dann zusammen nehmen, dann bin ich noch mal.</p> <p><Beten> <Dünne>. Das passt nicht zusammen <Beten> und <Dünne>.</p> <p><Rosse></p> <p><Rose>...</p>	<p>[rɑ:tɪn/ 'ratɪn]</p> <p>Ja.</p> <p>Jetzt bin ich. Pfer..[wird unterbrochen]</p> <p><Rosse> ...und <Nase>. [rɔsə/ 'nɑ:.zə]</p>	<p>Ich beginne und bin das erste Mal an der Reihe.</p> <p>Sie vergleicht die Wörter durch Sprechen und dreht sie wieder um.</p>

<p><Dünne>, nee.</p> <p><Düne> hast du, <Düne>.</p> <p>Was hast du jetzt?</p> <p>Und?</p> <p>Ja, okay.</p> <p>Super. Gut, Batul. Noch mal. [...]</p>	<p><Dünne></p> <p><Düne>.</p> <p>[dy:.nə/ dʏnə]</p> <p>Noch mal.</p> <p>[ˈbɛtn/ be:.tn] <Betten> wird <beten>.</p>	<p>Batul ist wieder dran. Sie weiß nicht sofort was es ist.</p> <p>Sie überlegt und greift dann zu <Dünne>, welches ich letzte Runde aufgedeckt hatte.</p> <p>Sie nickt.</p> <p>Sie deckt <Betten> auf. Sie murmelt vor sich hin. Dies sagt sie, bevor sie <beten> aufgedeckt hat. Sie deckt die richtige Karte auf.</p>
--	--	--

(Vgl. 33. Sitzung Gruppe 1)

Batul erkennt sofort die Ähnlichkeit der Wortpaare. Sie kann von Anfang an beurteilen, welche Wörter „zusammen passen“. Als sie <Düne> aufdeckt, erinnert sie sich an das ähnliche Wort <dünne> und deckt dies auf. <Betten> verändert sie richtig zu <beten>, bevor <beten> aufgedeckt wird. Sie hat die lautliche Ähnlichkeit und den Bedeutungsunterschied der Wortpaare verstanden.

Zum Bereich „Wörter als Elemente von Sätzen und Satzmuster“ konnte ich mit Batul leider nur in den letzten drei Sitzungen arbeiten. Eigentlich wollte ich noch mehrere Sitzungen durchführen, doch leider fuhr Batul wie auch Fatima sehr früh in den Urlaub, ohne dass ich vorher davon in Kenntnis gesetzt wurde.

In diesen Sitzungen arbeiteten wir mit ein- und zweisilbigen Zwei- und Dreiwortsätzen. Mit der Darstellung der ein- und zweisilbigen Zweiwortsätze hatte sie von Anfang an keine Schwierigkeiten.

Die Darstellung der Dreiwortsätze bereitete ihr nur zu Beginn Probleme:

Ich	Batul	Bemerkungen
[...] <Kühe muhen schön>. Schreibst du es mal auf? Versuchst du es mal?		Batul wird zum ersten Mal aufgefordert einen Dreiwortsatz zu stecken.
Liest du es noch mal mit dem Finger drauf?	<Kühe muhen schön>.	Sie redet, während sie die Klötze setzt. Sie setzt für <Kühe> einen Blauen und für <muhen schön> einen Roten.
<Kühe muhen> [``3] <schön>	<Kühe muhen schön>	Sie „liest“ auf dem Ersten <Kühe>, auf dem Zweiten <muhen schön>. Ich lese (mit dem Finger) auf dem Ersten <Kühe> auf dem Zweiten <muhen> und halte kurz inne. Dann deute ich daneben, wo noch kein Klötzchen ist und lese <schön>.
Ja. <Kühe muhen schön>	Drei!	
Was ist mit dem Tiger. Die fauchen. Fauchen die laut oder schön?		Ich lese es noch einmal mit dem Finger und ergänze auf <schön> das fehlende blaue Klötzchen. Ich mache sie auf die Austauschbarkeit des dritten Wortes aufmerksam.
Laut. Dann schreib mal auf: <Tiger fauchen laut>.	Laut.	
[...]	Wieder drei!	Sie ruft dies aus, bevor sie angefangen hat zu stecken.

(Vgl. 34. Sitzung Gruppe 1)

Dieser Protokollauschnitt zeigt, wie Batul bewusst wird, dass Sätze aus unterschiedlich vielen Teilen bestehen. Nachdem ich ihr das erste Dreiwortmuster präsentiert habe, kann sie es sofort auf das nächste übertragen, ohne den Satz mit den Klötzchen darzustellen.

In der 35. und letzten Sitzung war sie fähig, alle neun von mir diktierten Sätze richtig als Zwei- oder Dreiwortsätze darzustellen. Nur einmal steckte sie für einen Dreiwortsatz nur zwei Klötze, konnte sich jedoch beim „Lesen“ des Satzes korrigieren.

5.4.3 Ergebnisse der Sprachförderung mit Batul

Batul hat im Laufe unserer gemeinsamen Sitzungen große Lernfortschritte gemacht. Als erstes hat sie schnell gelernt, Sprache zu betrachten, mit ihr zu spielen und zu operieren.

Sie hat erkannt, dass es im Deutschen betonte und unbetonte Silben gibt. Das zeigte sich hauptsächlich durch ihren relativ sicheren Umgang mit dem „Verzaubern“ der betonten Silbe in zwei- und dreisilbigen Wörtern. Mit der Unterscheidung von trochäischen und jambischen Zweisilbern hatte sie jedoch Schwierigkeiten.

Das typische deutsche Betonungsmuster des Trochäus hat sie meistens erkannt und sprach es auch richtig aus.

Weiterhin konnte sie mehrsilbige von einsilbigen Wörtern unterscheiden.

Dies sind alles wichtige Voraussetzungen zum Erlernen der deutschen Schriftsprache, die die Betontheit und Unbetontheit von Silben anzeigt.

Batul hat weiterhin sechs deutsche Langvokale kennen gelernt. Sie kann sie problemlos artikulieren und den dazugehörigen Graphemen zuordnen. Diese Vokale kann sie auch in den betonten Silben von Wörtern erkennen, isolieren und durch einen anderen dieser sechs Vokale ersetzen. Sie hat also gelernt, die vokalischen Elemente der betonten Silbe zu segmentieren.

Wortpaare, die sich nur durch Länge oder Kürze ihres vokalischen Kerns unterscheiden (<Hüte/ Hütte>), kann sie lautlich und auf der Bedeutungsebene differenzieren. Dies ist u.a. eine erste Grundlage zum Verständnis der Konsonantenverdopplung in der deutschen Schriftsprache.

In den letzten Sitzungen hat sie gelernt, dass Sätze aus kleineren Einheiten - den Wörtern - bestehen. Sie konnte mit den Duplosteinen selbst Sätze darstellen und „lesen“. Die Symbolisierung durch die Duplos entspricht den Prinzipien der Schrift (von links nach rechts; Lücken bzw. Spatien zwischen den Wörtern). Des Weiteren konnte sie zwischen Zwei- und Dreiwortsätzen unterscheiden, also die einzelnen Teile (Wörter) der Sätze isolieren.

In Bezug auf ihre Muttersprache konnte ich bei Batul fast keine Auffälligkeiten feststellen. Auffällig war allerdings, dass ihr das deutsche Vokalphonem /y/, welches im Arabischen nicht existiert, Schwierigkeiten bereitete. Insgesamt hatte Batul von Anfang an einen relativ großen deutschen Wortschatz und konnte sich verständlich ausdrücken. Ihre Aussprache deutscher Wörter und Sätze war nach meinem Empfinden nicht auffällig. Auch mit

Konsonantenhäufungen, die für arabische Muttersprachler/ Muttersprachlerinnen häufig als Fehlerquelle gelten, hatte sie keine Probleme.

5.5 Auswertung und Interpretation der Sitzungen mit Fatima

5.5.1 Ausgangssituation von Fatima

Fatima ist in Deutschland geboren. Sie war zu Beginn des Projekts sechs Jahre alt. Ihre Eltern stammen beide aus dem Libanon. Fatima hat zwei kleinere Geschwister, die auch das Kinderhaus besuchen.

Von den Erzieherinnen wurde Fatima zu Beginn der Sprachförderung als auffällig beschrieben. Sie war sehr lebhaft und versuchte z.B. im Stuhlkreis permanent, die Aufmerksamkeit aller auf sich zu ziehen. Einmal pro Woche beschäftigte sich eine Logopädin mit Fatima. Fatima konnte sich zu Beginn des Projekts bereits gut auf Deutsch verständlich machen, zeigte jedoch einige grammatikalische Schwächen.

5.5.2 Chronologische Betrachtung und Auswertung der Protokolle von Fatima

Nachdem wir uns in den ersten beiden Sitzungen kennen gelernt hatten und ich Fatima die ersten ein- und zweisilbigen Tier- und Gegenstandsbezeichnungen des Materials mit Hilfe eines Memorys vorgestellt hatte, begannen wir in der 3. Sitzung mit der Unterscheidung ein- und zweisilbiger Wörter. Durch einmaliges Klatschen bei Einsilbern und einmaliges Klatschen und darauf folgendes Hände in den Schoß legen bei Zweisilbern versuchte ich, ihr den Unterschied der Wörter deutlich zu machen. Dann gab ich ihr das erste Arbeitsblatt (vgl. Tophinke 2002: 7) mit zweisilbigen Wörtern und betontem Langvokal. Außerdem gab ich ihr große und kleine Klebepunkte und bat sie, die Wörter vor dem Kleben zu sprechen und genau hinzuhören.

Bei dieser Aufgabe zeigte sich, dass sie noch nicht in der Lage war, einen Zusammenhang zwischen dem Gesprochenen und der Symbolisierung durch die Punkte zu erkennen. Sie klebte z.B. für <Fuß> fünf kleine Punkte. Als ich sie danach fragte, antwortete sie, dass der Fuß fünf Zehen habe. Dieses Muster wiederholte sich bei allen anderen Abbildungen. Sie bezog sich bei ihrer Argumentation ausschließlich auf die Bedeutungsebene und erläuterte semantische Zusammenhänge. Daraus schloss ich, dass Sprache für Fatima noch nie Betrachtungsgegenstand war.

Um Fatimas Sinne auf die akustische Wahrnehmung der Wörter zu lenken, verband ich ihr in der 5. Sitzung die Augen und bat sie, Wörter, die ich ihr vorsagte, zu klatschen. Hieraus ergab sich eine Schwierigkeit, die der folgende Protokollausschnitt zeigt.

Ich	Fatima	Bemerkungen
[...] Hör genau hin. ['hɑ:n]	[ɑɪn.'hɑ:n]	Sie klatscht einmal auf <Hahn>.
Sag es ohne <ein>. Einfach nur <Hahn>. Versuch es noch mal.	[ɑɪn.hɑ:n]	Sie klatscht nicht.
Ohne <ein> sagen, nur <Hahn> und mit Klopfen.	Oh.	
['hɑ:n]	[ɑɪn.hɑ?.'hɑ:n]	Sie klatscht nicht.

(Vgl. 5. Sitzung Gruppe 1)

Der Artikel ist für Fatima so fest mit dem Nomen verknüpft, dass sie das Nomen nicht ohne diesen artikulieren kann. Sie kennt noch keine Wortgrenzen und demnach ist [ɑɪn.'hɑ:n] für sie eine Einheit. Diese Einheit ist zweisilbig und auf der zweiten Silbe betont, was sich durch ihr Klatschen beim ersten Mal zeigt. Sie klatscht nur auf die betonte Silbe <Hahn>.

Auch bei den weiteren Wörtern, die ich ihr diktierte, klatschte Fatima immer richtig auf die betonte Silbe, nie auf die Reduktionssilbe. Dies zeigt, dass sie die betonte Silbe automatisch von der unbetonten Silbe unterscheiden konnte. Sie konnte die Einsilber mit Hilfe des Klatschens jedoch nicht von den Zweisilbern unterscheiden. Auch in den folgenden drei Sitzungen, in denen ich mit ein- und zweisilbigen Wörtern arbeitete, zeigte sich bei Fatima keine Veränderung. Sie klatschte bei ein- und zweisilbigen Wörtern weiterhin auf die betonte Silbe, konnte mir aber nicht sagen, ob das Wort ein oder zwei „Töne“ habe. Sie reagierte zunehmend ablehnender auf das Material und äußerte häufig den Wunsch, etwas anderes zu spielen.

In der 13. Sitzung konnte ich Fatima wieder stärker für die Arbeit mit den Punkten interessieren, da wir mit Kartoffeldruck die Punkte auf die Arbeitsblätter druckten. Fatima bearbeitete erneut das erste Arbeitsblatt aus dem Material mit zweisilbigen Wörtern, welches sie bereits in der dritten Sitzung bearbeitet hatte. Es war ihr nur mit meiner Hilfe möglich, den

Abbildungen die richtige Punktkombination zuzuordnen, daher ist es wahrscheinlich, dass sie den Zusammenhang noch nicht begriffen hatte.

In der 14. Sitzung arbeitete ich das erste Mal mit Vergleichswörtern anstatt mit Klatschen. Ich hatte ein Spiel vorbereitet, bei dem ein-, zwei- und dreisilbige Wörter den richtigen Betonungsmustern (betont/ betont-unbetont/ unbetont-betont/ unbetont-betont-unbetont) zugeordnet werden sollten. Hierzu mussten Tier- und Gegenstandsabbildungen auf die richtigen Punktkombinationen gelegt werden. Als Vergleichswörter dienten <Hase/ Hahn/ Gespenst/ Banane>.

Ich	Fatima	Bemerkungen
<p>[...]</p> <p><Eule> [ˈoɪ.lə]. Und wie viel? Oder oder wie viel Töne? Wie hört es sich an?</p> <p>Ja, das stimmt. <Eule> wie <Hase>...</p> <p>Oder wie <Banane>.</p> <p>Stimmt, <Eule> wie <Hase>. Aber nicht hier, erst der Dicke dann der Dünne. [...] Das ist eine Tomate [to.'ma:tə].</p> <p>Wie viel Töne?</p> <p>Nicht raten. [to.'ma:tə]</p> <p><Tomate> wie <Hahn>...</p> <p>Hör mal zu. <Tomate/ Hase> [˘1] <Tomate/ Banane> [˘2] <Tomate/ Gespenst>. Was meinst du?</p> <p>Hör noch mal hin: <Tomate/ Gespenst>.</p>	<p>Eine Eule.</p> <p>Zwei oder dr... oder ein oder drei.</p> <p>...oder wie <Hahn> oder wie <Gespenst>.</p> <p>Ich sage zwei Punkte.</p> <p>Ein Tomate [to.'ma:tə]. <Tomate> hat [stockt] lauter [stockt]</p> <p>Hm. Zwei. [˘3] Eine.</p> <p><Tomate> hat einen oder zwei oder drei.</p> <p>Oder wie...</p> <p>Da sag ich <Gespenst>.</p>	<p>Fatima zieht eine Abbildung.</p> <p>Sie wiederholt das, was ich ihr jede Runde vorsage.</p>

<p>[to.'mɑ:.tə gə.'sbɛnst] Hat das gleich viele Töne? <Tomate/ Banane>.[to.'mɑ:.tə ba.'nɑ:.nə]</p> <p><Tomate/ Hase>. [``2] <Tomate/ Hahn.></p> <p>Es hat drei wie bei <Banane.> [...]</p>	<p>Zwei.</p> <p>Ähm, zwei.</p>	
---	--------------------------------	--

(Vgl. 14. Sitzung Gruppe 1)

Meist konnte Fatima auch mit Hilfe der Vergleichswörter keine richtige Zuordnung der Betonungsmuster treffen. Ihre Äußerungen auf dem Tonband veranlassen mich zu der Vermutung, dass sie fast immer riet, da sie sich keine Zeit ließ zu überlegen und sofort antwortete, ohne die Wörter zu vergleichen. In der folgenden Sitzung spielte ich das gleiche Spiel noch einmal mit ihr; es zeigte sich jedoch keine Veränderung, außer, dass Fatima häufiger versuchte, vom Spiel abzulenken.

In der 17. Sitzung begann ich mit Fatima den Aufgabenbereich „Die Elemente der Sätze“. Zum Einstieg arbeitete ich ausschließlich mit Zweiwortsätzen aus einsilbigen Wörtern, die Fatima schnell richtig mit einem blauen und einem roten Duplostein darstellen konnte, nachdem ich es ihr einmal gezeigt hatte. Leider tat sie dies von Anfang an eher lustlos und fragte mehrmals, wann sie in ihre Gruppe zurück könne. Bereits in der nächsten Sitzung schaffte ich es nur mit großer Mühe, sie zum Stecken einiger Zweiwortsätze mit zweisilbigen Wörtern und einigen Dreiwortsätzen zu bewegen. Sie steckte zwei Dreiwortsätze. Für den ersten Satz <Tim spielt leise> setzte sie nur zwei Klötzchen. Nachdem ich ihr erklärt hatte, dass dieser Satz drei Klötze brauchte, steckte sie den Satz <Schweine grunzen laut> selbständig richtig.

Die folgenden sechs Sitzungen fehlte Fatima wegen familiärer Probleme. Da auch sie im Sommer in die Schule kommt und sie sich zu der Arbeit mit den Sätzen sehr negativ geäußert hatte, brach ich diesen Aufgabenbereich ab und begann mit ihr den Aufgabenbereich „Die Elemente der Silbe“.

Wir begannen in der 25. Sitzung mit einem Spiel zur Segmentierung der Langvokale in den Wörtern <Vase/ Nase/ Hase/ Lase>. Ich zeigte ihr zuerst eine Abbildung des Buchstabens <O> und nannte ihr diesen. Dann „verzauberte“ ich alle Wörter mit <O>. Das gleiche tat ich

mit <U>. Als ich Fatima bat, es einmal zu versuchen, weigerte sie sich. In der folgenden Sitzung zeigte ich Fatima die weiteren Vokale <A/ E/ IE/ Ü> und versuchte, mit ihr gemeinsam die Wörter zu verzaubern. Fatima äußerte währenddessen häufig ihren Unmut. Das Lied von der CD „Quasselliese – Lieder zum Schriftspracherwerb“ (vgl. 25. Sitzung Gruppe 1), das sich mit der Segmentierung der Langvokale in betonten Silben beschäftigt, nahm Fatima positiv auf. Ich sang das Lied mit allen bekannten Vokalen durch und am Ende versuchte Fatima teilweise mitzusingen.

Ich	Fatima	Bemerkungen
Hört mal her, zaubern ist nicht schwer Heute kommt der Zauberer Pu, verzaubert alles mit dem <U>, sumsalabumbubum. <Ziege> wird <Zuge>, <Fliege> wird <Fluge>, <Hase> wird <Huse>, <Vase> wirdschwer. [murmelt]	[...] Wir beginnen zum dritten Mal das Lied.
<Möwe> wird <Muwe>, <Löwe> wird <Luwe>, <Rose> wird <Ruse> <Dose> wird.... <Duse>.	[hu:zə] [singt murmelnd, unverständlich][zə]	Ich halte ein und schaue sie an.
Super. Einen ganzen Tag mit <U>, wir sagen nur noch Huhuhu.	[du:zə] [zeitgleich!]	Ich halte wieder ein. Sie schafft es, das Wort selbständig zu verändern.
Hört mal her, zaubern ist nicht schwer.	[hɛ.hɪ.'hʏ:] [redet unverständl. dazwischen] ...ist nicht schwer	
Heute kommt der Zauberer Pie, verzaubert alles mit dem <IE> simsalabimbimbim. <Ziege> bleibt <Ziege>, <Fliege> bleibt <Fliege>, <Hase> wird <Hiese>, <Vase> wird <Wiese>, <Löwe> wird <Liewe>,	[murmelt unverständlich]<Ziege><Fliege>. [lɪ.sɛ]	Singt beim zweiten Wort mit. Hier schafft sie es ein zweites Mal, das Wort selbständig zu

<p><Möwe> wird <Miewe>, <Rose> wird <Riese>, <Dose> wird...</p> <p>...<Diese>. Einen ganzen Tag mit <IE>, wir sagen nur noch...</p> <p>[hi.'hi.'hi:] [...]</p>	<p>[murmelt unverständlich]</p> <p>Dose. ...[zə]</p> <p>[hɔ.'hɔ.'hɔ]</p>	<p>verändern, verändert jedoch den Anfangsrand der Reduktionssilbe mit.</p> <p>Ich halte ein.</p> <p>Ich halte ein.</p>
--	--	---

(Vgl. 27. Sitzung Gruppe 1)

An zwei Stellen zeigt sich, dass Fatima die Vokalveränderung aus eigener Kraft gelingt. Allerdings ist sie noch sehr unsicher, was sich vor allem an den Enden der Strophen zeigt. Sie ist nicht fähig, die letzte Zeile („Wir sagen nur noch h...h...h...“) mit dem entsprechenden Vokal zu bilden.

In der 28. Sitzung zeigte sich erneut, dass sie die Segmentierung mit Mühe vornehmen kann. Wir „verzauberten“ noch einmal die Wörter <Hase/ Vase/ Nase/ Lase>. Fatima schaffte es <Vase> mit <IE> in <Viese> zu verzaubern. In der folgenden Sitzung machte sie vier von zehn Verzauberungen auf Anhieb und ohne Hilfe richtig.

Auffällig war, dass sich Fatima in der 30. Sitzung, also in der sechsten Sitzung seit Beginn der Arbeit mit den Vokalen, immer noch keinen der Vokalbuchstaben behalten konnte. Als ich ihr die Abbildungen der Grapheme zeigte, mit denen wir immer gearbeitet hatten, erkannte sie nur das <A>.

Insgesamt arbeitete ich 31 Sitzungen lang mit Fatima. Wie Batul kam sie bereits vor den Ferien nicht mehr ins Kinderhaus, da die Familie schon in den Urlaub gefahren war.

5.5.3 Ergebnisse der Sprachförderung mit Fatima

Fatima konnte von Beginn an die betonte Silbe in zweisilbigen Wörtern wahrnehmen, was sich daran zeigte, dass sie immer auf diese klatschte. Ich kann jedoch nicht mit Sicherheit sagen, dass sie ein-, zwei- und dreisilbige Wörter voneinander unterscheiden kann. Die Symbolisierung der Silben durch große und kleine Punkte hat sie vermutlich nicht verstanden. Häufig erklärte sie diese durch semantische Zusammenhänge (z.B. „Großer Tiger, großer Punkt“).

Im Bereich zu den Elementen der Sätze hat sie gelernt, dass Sätze aus Elementen bestehen. Sie konnte die einzelnen Wörter durch Duplosteine darstellen. Außerdem zeigte sie, dass sie Zwei- und Dreiwortsätze unterscheiden kann. Sie hat also auch gelernt, dass Sätze aus unterschiedlich vielen Elementen bestehen können. Leider weigerte sie sich, in diesem Bereich weiter zu arbeiten.

Fatima hat weiterhin erfahren, dass sich Silben segmentieren lassen. Sie ist in der Lage, den vokalischen Kern einer betonten Silbe mit Langvokal durch einen anderen zu ersetzen. Dies gelingt ihr aber nur mit viel Mühe. Es fällt ihr schwer, den Vokal aus der Einheit der Silbe zu lösen und durch einen anderen zu ersetzen. Weiterhin hat sie die Langvokale <A, E, IE, O, U, Ü> des Deutschen kennen gelernt. Sie kann diese problemlos artikulieren, erkennt aber die zugehörigen Grapheme nicht.

Muttersprachlich bedingte Fehler konnte ich bei Fatima nicht mit Sicherheit feststellen. Bei den Segmentierungsübungen zu den einzelnen Vokalen zeigten sich keine Unterschiede. Ihr fielen keine Vokale auffällig leichter oder schwerer als andere. Sie zeigte auch keine Probleme mit Konsonantenhäufungen. Teilweise hatte sie Probleme mit dem richtigen bestimmten und unbestimmten Artikel im Deutschen. Ich erkläre mir dies durch die Tatsache, dass es im Arabischen nur einen einzigen Artikel gibt. An diesem Problem habe ich allerdings nicht gearbeitet, da dies im Programm nicht vorgesehen ist.

5.6 Resümee

Meine Arbeit verlief insgesamt unkompliziert, da die Kinder fast immer gerne mitarbeiteten. Mit Fatima hatte ich hier die größten Probleme, da sie häufig ablenkte und unkonzentriert war.

Ich hielt mehrmals Absprache mit der Leiterin des Kinderhauses und den Erzieherinnen über Erfolge und Misserfolge der Kinder. Die zwischenzeitlichen Schwierigkeiten in der Projektarbeit trug ich in dem Begleitseminar zum Projekt vor, so dass ich immer Rückmeldung über meine Arbeit und Anregungen für die weitere Arbeit bekam.

Während des Projektverlaufs wurde deutlich, welche Aufgaben der drei Bereiche des Osnabrücker Materials die gewünschten Lernerfolge erzielen und welche Aufgaben den

Kindern erhebliche Schwierigkeiten bereiteten. Diesbezügliche Auffälligkeiten möchte ich hier kurz darstellen, um zu einer Optimierung des Materials anzuregen.

- Das Material macht keine Angaben darüber, wie man die Sinne der Kinder auf die bewusste Wahrnehmung der Silbenanzahl und Wortbetonung von Wörtern richten kann. Direkt mit der Symbolisierung durch die Punkte einzusteigen, hat alle von mir betreuten Kinder überfordert. Außerdem verlor ich eine Menge Zeit, da ich versuchte, die Wörter mit den Kindern zu klatschen, dies aber nicht zu dem gewünschten Ergebnis, nämlich der Wahrnehmung von Silbenanzahl **und** Wortbetonung, führte. Mit Hilfe des Wortvergleichs war es dann zwei von vier Kindern möglich, die Anzahl der Silben zu erkennen, ohne das Betonungsmuster des entsprechenden Wortes zu verändern. Den Hinweis auf diese Methode habe ich von der Projektleiterin Frau Röber-Siekmeyer erhalten. Ein entsprechender Hinweis im Material wäre sicher hilfreich.
- Die Arbeitsblätter zum Bereich „Wortbetonungsmuster“ habe ich nur selten eingesetzt, da sie für die Kinder schwierig zu verstehen waren. Sie setzen voraus, dass zwischen dem Nebeneinander von Abbildung und Punkten ein Zusammenhang besteht. Die beiden vierjährigen Kinder haben das nicht verstanden.
- Die vom Material vorgeschlagenen Sätze zur Arbeit mit den Elementen der Sätze waren für die beiden kleineren Kinder, die sehr schlechte Deutschkenntnisse hatten, schwer. Ich verbrachte viel Zeit mit der Erarbeitung der Sätze nach dem Muster <Kühe muhen; Raben krächzen>, da sie keines der Verben kannten.
- Der dritte Teil zu den Elementen der Silbe ließ sich mit Batul sehr schön durchführen. Die Aufgaben bauen alle aufeinander auf, so dass sie gut mitarbeiten konnte. Besonders die Arbeit mit dem Lied von der CD „Quasselliese – Lieder zum Schriftspracherwerb“ hat ihr viel Spaß gebracht. Da es so gut zu der Arbeit mit den Elementen der Silbe passt, könnte man es in das Programm aufnehmen.

Insgesamt hatten die vierjährigen Kinder größere Schwierigkeiten als die sechsjährigen Kinder. Demnach ist es bestimmt sinnvoll, das Material generell erst im Vorschulalter anzuwenden.

Fatima hatte wesentlich größere Probleme als Batul. Da beide im gleichen Alter sind und Batul mit dem Material im Großen und Ganzen gut zurechtgekommen ist, ist es nicht

eindeutig, inwieweit Fatimas Probleme auf die Aufgabenstellungen im Material zurückzuführen sind.

Wie die Interpretationen der Sitzungen zeigen, habe ich mit den Kindern auch einige Erfolge erzielt, die sie hoffentlich auch für den schulischen Unterricht nutzen können. Im Rahmen dieser Arbeit ist das leider nicht überprüfbar.

Alle Kinder konnten im Laufe der Sitzungen mit Sprache unabhängig von ihrer Bedeutung arbeiten. Dies ist ein wichtiges Ziel der Förderung und eine Voraussetzung für den erfolgreichen Schriftspracherwerb.

Weiterhin zeigte sich, dass alle Kinder intuitiv betonte von unbetonten Silben unterscheiden konnten. Sie haben also bereits ein Gefühl für einige prosodische Merkmale der deutschen Sprache.

Dass Sätze aus unterschiedlich vielen Elementen (Wörtern) bestehen, die weggenommen und hinzugefügt werden können, verstanden alle Kinder.

Den letzten Bereich „Die Elemente der Silbe“ konnte ich mit Batul erfolgreich bearbeiten. Sie kann nun Langvokale in betonten deutschen Silben segmentieren und ersetzen. Außerdem kennt sie einige deutsche Langvokale, die sie erfolgreich produzieren kann und deren Schriftbild. Die Fähigkeit zur Segmentierung der Silbe, die für Kinder vor dem Schriftanfang die kleinste wahrnehmbare lautliche Einheit ist, ist eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung des Schriftspracherwerbs, die Batul bereits erworben hat.

6 Ausblick

Als Einstieg hatte ich einige Fragen und Thesen formuliert, die im Laufe meiner Arbeit geklärt werden sollten.

Zum einen wollte ich darstellen, welche sprachlichen Voraussetzungen Kinder mitbringen, die kurz vor dem Schuleintritt stehen. Ich habe in diesem Zusammenhang gezeigt, dass Kinder von ihrer Geburt an gesprochene Sprache in Silben gliedern, und dass der Sprachrhythmus einer Sprache ein wichtiges Indiz für die Identifikation und das Erlernen dieser Sprache ist.

Auch die deutsche Schrift gibt – wie ich in Kapitel 1.3 dargestellt habe – Hinweise auf die Betonung, die Aussprache und die silbische Gliederung der Sprache. Demnach ist ein sicherer Umgang mit dem deutschen Sprachrhythmus und seiner silbischen Gliederung eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen der Schriftsprache. Diesen sicheren Umgang beherrschen einige Kinder bereits beim Schuleintritt, andere nicht. Letzteres trifft häufig auf Kinder nichtdeutscher Muttersprache zu, da ihre Muttersprache anderen Regeln unterliegt, die so nicht auf die deutsche Sprache und Schrift anwendbar sind (vgl. 1.4.4/ 1.4.5).

Wenn jene Kinder nicht schon vor dem Schuleintritt in diesen Bereichen gefördert werden, ist es für sie kaum möglich, die deutsche Schriftsprache erfolgreich zu erlernen. Demnach ist es auch sehr bedauerlich, dass in Deutschland wenig Wert auf eine Frühförderung im Kindergarten gelegt wird. In anderen Ländern, die bei der PISA-Studie wesentlich besser abgeschnitten haben, ist genau das Gegenteil der Fall.

Das von mir durchgeführte Förderungsprogramm hat gezeigt, dass es möglich ist, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Besonderheiten der deutschen Sprache zu richten. Die empirische Untersuchung bestätigte auch die Ergebnisse einiger Sprachforscher in der Hinsicht, dass Kinder ein sehr früh ausgebildetes Gefühl für Sprachrhythmen haben. Alle Kinder, mit denen ich arbeitete, konnten von Anfang an die betonten Silben in Wörtern von den unbetonten Silben unterscheiden. Allerdings war es für sie um einiges schwerer, die Silben zu segmentieren. Auch das bestätigt die Annahme, dass die Silbe die sprachliche Einheit ist, mit der Kinder schon vor dem Schriftspracherwerb umgehen können. Die Segmentierung der Silbe muss erst erlernt werden und setzt einen sicheren Umgang mit den Silben voraus.

Da es im deutschen Schriftsystem – wie ich in Kapitel 1.3 dargestellt habe – keine 1:1 – Zuordnung von Laut und Buchstabe gibt, erscheint es wenig sinnvoll, den Kindern nach der

Regel „Schreib, wie du es sprichst“ das Schreiben beibringen zu wollen. Gerade Kinder nichtdeutscher Muttersprache sind häufig unsicher im Gebrauch von Vokal- und Konsonantenphonemen des Deutschen, da diese häufig nur zu einem geringen Teil oder gar nicht mit denen ihrer Muttersprache übereinstimmen (vgl. 4). Sie müssen vor dem Schriftspracherwerb eine gewisse Sicherheit im Umgang mit im Deutschen gebräuchlichen Vokalen, Konsonanten und ihren Kombinationsmöglichkeiten haben, um diese in Wörtern „abhören“ zu können. Hinzu kommt, dass Konsonanten und Vokale allen Kindern vor dem Schriftanfang nur im silbischen Zusammenhang bekannt sind und dass die Einzellaute in anderen Zusammenhängen ganz anders artikuliert werden (z.B. <Esel> und <Ente>). Hört man diese Wörter aufmerksam ab, wird man drei unterschiedliche Realisationen des Buchstabens <e> feststellen können, nämlich [e:], [ɛ] und [ə], die von ihrer Stellung in der Silbe und vom jeweiligen Silbentyp abhängig sind (vgl. 1.3.2). Diese Tatsache „vergessen“ schriftkundige Erwachsene häufig, wie die Vorstellung der beiden Förderungsprogramme in Kapitel 2.2.2 und 2.2.3 gezeigt hat, da sie das Regelsystem der deutschen Schrift, dass u.a. auf der Betontheit und Unbetontheit von Silben basiert, bereits erfolgreich verinnerlicht haben.

Damit das auch Kindern anderer Muttersprachen gelingen kann, muss von ihren bereits entwickelten sprachlichen Voraussetzungen, nämlich dem Umgang mit Silben, ausgegangen werden, und es muss das gefördert werden, was sie noch nicht können, was aber für den Schriftspracherwerb unbedingt notwendig ist: Ein sicherer Umgang mit der Prosodie der deutschen Sprache und ihrem Phoneminventar.

Literaturverzeichnis

Ahmad, Ferhan Shahab (1996): Kontrastive Linguistik Deutsch/ Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachunterricht (=Sammlung Groos; 63). Diss. Gießen. Heidelberg: Groos.

Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dietrich, Rainer (2002): Psycholinguistik (=Sammlung Metzler; Bd. 342). Stuttgart; Weimar: Metzler.

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg.) (1990): Das Fremdwörterbuch. Notwendig für das Verstehen und den Gebrauch fremder Wörter (=Der Duden in 10 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Bd. 5). 5. Auflage. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (2000): Grundriss der deutschen Grammatik: Band 1. Das Wort. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Erning, Günther (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In: Erning, Günther/ Neumann, Karl/ Reyer, Jürgen: Geschichte des Kindergartens. Band 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Fthenakis, Wassilios (2002): Bildung und Erziehung für Kinder unter sechs Jahren: Der bayrische Bildungs- und Erziehungsplan. URL: http://www.ifp-bayern.de/cms/Fthenakis_Pressekonferenz.pdf. Stand: 02.09.2003.

Grimm, Hannelore (1998): Sprachentwicklung- allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Grotzfeld, Heinz (1965): Syrisch-arabische Grammatik (Dialekt von Damaskus). Wiesbaden: Otto Harrasowitz.

Huppertz, Norbert (1992): Erleben und Bilden im Kindergarten. Der lebensbezogene Ansatz als Modell für die Planung der Arbeit. 5. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.

Juna, Johanna (1997): Richtig schreiben in der Grundschule. In: Balhorn, Heiko/ Niemann, Heide: Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit Schriftlichkeit Mehrsprachigkeit (= libelle: wissenschaft lesen und schreiben 7). Lengwil am Bodensee (CH): Libelle-Verlag.

Kaltenbacher, Erika (1998): Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. In: Wegener, Heide: Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr.

Klattenhoff, Klaus (1987): Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. In: Erning, Günther/ Neumann, Karl/ Reyer, Jürgen: Geschichte des Kindergartens. Band 2: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Küpelikiliç, Nicola (1996): iaf – Dokumente: Zweisprachigkeit und die Bedeutung der Muttersprache. Frankfurt am Main: Verband binationaler Familien und Partnerschaften.

Küspert, Petra (1998): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens (= Europäische Hochschulschriften. Reihe VI Psychologie, Bd. 604). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Küspert, Petra/ Schneider Wolfgang (2003): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 4. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kupfer-Schreiner, Claudia (1994): Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Maas, Utz (1999): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen (= Studienbücher zur Linguistik, Band 2). Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.

Maier, Wolfgang (1988): Deutsch lernen im Kindergarten. Die Praxis der Integration ausländischer Kinder. München: Don-Bosco-Verlag.

Mattes, Veronika (2002): Von der Silbe zum Segment. Die Rolle der Silbe im Spracherwerb. Diplomarbeit, Graz.

Neumann, Karl (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von 1945 bis in die Gegenwart. In: Erning, Günther/ Neumann, Karl/ Reyer, Jürgen: Geschichte des Kindergartens. Band 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Organisation for Economic Co-operation and Development (ed.) (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (ed.) (2002): Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.

Reyer, Jürgen (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Erning, Günther/ Neumann, Karl/ Reyer, Jürgen: Geschichte des Kindergartens. Band 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Röber-Siekmeyer, Christa (2001): Der Mythos der Lauttreue. Für eine andere Präsentation der Schrift. In: Grundschule, 2001, 6.

Röber-Siekmeyer, Christa (2002): Lautung und Schrift im Anfangsunterricht. Entwurf des 1. Teil eines Buchmanuskripts. Freiburg: unveröffentlichtes Material.

Röber-Siekmeyer, Christa (2003): Die Osnabrücker Materialien und die Konzepte der deutschen Elementarerziehung. In: Sachlich. Schriftenreihe der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen, 2003, 8.

Szagun, Gisela (1993): Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Tophinke, Doris (2002): Schriftvorbereitende Spracharbeit im Elementarbereich – Einführung und Materialien. Osnabrück.

Tophinke, Doris (2003): Schriftvorbereitende Spracharbeit im Elementarbereich. In: Schriftenreihe der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen, 2003, 8.

Trubetzkoy, N.S. (1962): Grundzüge der Phonologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Versteegh, Kees (1997): The Arabic Language. Edinburgh. Edinburgh University Press.

Zimmer, Dieter E. (1986): So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken. Zürich: Haffmans Verlag.

Anhang zur Wissenschaftlichen Hausarbeit (letzte Seite):

„Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.“

„Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.“