

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik  
Masterarbeit

# **Sprachentwicklung und Sprachförderung im Kindergarten**

Grundlagen für die pädagogische Praxis und der  
Stellenwert der phonologischen Bewusstheit

eingereicht von: Franziska Hessler  
Begleitung: Meike Wolters  
Datum der Abgabe: 5. Dez. 2015

## Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit spracherwerbstheoretischen Grundlagen im Zusammenhang mit einer sprachförderlichen Gestaltung des Kindergartenalltags. Zudem geht es um Kinder, die im Zweitspracherwerb stehen, um einzelne Sprachentwicklungsstörungen und vor allem um die wichtigsten Sprachförderbereiche im Kindergartenalter. Die Arbeit gliedert sich in einen grösseren Literaturteil sowie in einen kleineren empirischen Teil, in welchem der „phonologischen Bewusstheit“ als einem der zentralen Sprachförderbereiche nachgegangen wird. Mit einem nichtstandardisierten Prüfverfahren werden sechs Bereiche der phonologischen Bewusstheit vor und nach einem achtwöchigen Training erfasst und ausgewertet. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sprachförderung im Kindergarten vor allem als Teil eines Gesamtkonzeptes betrachtet und nicht als isoliertes Förderprogramm durchgeführt werden sollte.

# Inhalt

1	Einleitung .....	1
2	Theoretischer Teil.....	2
2.1	Der Spracherwerb.....	2
2.1.1	Die Bedeutung der Umwelt.....	2
2.1.2	Sprache und Bewegung.....	3
2.1.3	Verknüpfung von Handeln und Sprache .....	4
2.1.4	Verknüpfung von Sprache und Kognition.....	4
2.1.5	Sprachförderndes Verhalten der Eltern/wichtigen Bezugspersonen .....	5
2.1.6	Die Bedeutung von Gleichaltrigen .....	7
2.2	Die einzelnen Sprachbereiche .....	8
2.2.1	Einteilung.....	8
2.2.2	Laute und Lautsystem .....	8
2.2.3	Wortbedeutungsentwicklung (Wortschatz).....	9
2.2.4	Grammatik .....	10
2.2.5	Kommunikation .....	10
2.3	Kinder mit Deutsch als Zweitsprache .....	11
2.3.1	Die Bedeutung der Erstsprache.....	11
2.3.2	Entwicklung und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs.....	12
2.3.3	Das Sprachangebot in der Zweitsprache .....	15
2.4	Sprachentwicklungsstörungen .....	16
2.4.1	Spracherwerb .....	16
2.4.2	Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) .....	17
2.5	Sprachförderung im Kindergarten .....	19
2.5.1	Allgemeine Überlegungen .....	19
2.5.2	Wie soll gefördert werden?.....	21
2.5.3	Wer soll gefördert werden? .....	23
2.5.4	Was soll gefördert werden? .....	23
2.5.5	Wer soll die Förderung durchführen?.....	26
2.6	Die wichtigsten Sprachförderbereiche .....	27

2.6.1	Überblick.....	27
2.6.2	Eine Bestandesaufnahme .....	29
2.6.3	Wortschatz.....	31
2.6.4	Gespräch/Erklären .....	31
2.6.5	Phonologische Bewusstheit.....	32
2.6.6	Vorlesen/Rezitieren.....	36
2.6.7	Grammatik .....	36
2.6.8	Erzählen .....	37
2.6.9	Umgang mit Schriftsprache: Literalität .....	39
3	Empirischer Teil.....	40
3.1	Situationsanalyse für die zweite Phase des .....	40
	Praxisprojektes .....	40
3.2	Ziele .....	42
3.3	Methodisches Vorgehen .....	43
3.4	Projektverlauf .....	44
3.5	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	45
4	Diskussion.....	54
5	Abbildungsverzeichnis.....	57
6	Tabellenverzeichnis.....	58
7	Literaturverzeichnis .....	59

## Anhang

Prüfverfahren ‚Kuno, das Superohr‘

# 1 Einleitung

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehrperson für „Integrative Förderung“ an momentan vier Kindergärten der Stadt Zürich hatte ich von Anfang an ein besonderes Interesse für das Thema Sprachförderung. Einerseits sind die Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren noch mitten im Spracherwerbsprozess und andererseits ist der Anteil fremdsprachiger Kinder im Quartier Affoltern, wo ich arbeite, sehr hoch. So ist für mich das Thema Sprache und Sprachförderung im gesamten Kindergartenalltag – nicht nur während der integrativen Förderung – sehr zentral.

Sprachliche Verständigung gilt als Voraussetzung für soziale Beziehungen. Durch die Sprache können wir Beobachtungen und Erlebnisse, Empfindungen und Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse sowie Gedanken, Meinungen und Absichten ausdrücken. So wird die Sprache oft als das wichtigste Ausdrucksmittel, sozusagen als „Schlüssel zur Verständigung“ und Teil unserer Persönlichkeit angesehen. Im Kanton Zürich bilden denn auch seit einigen Jahren die Förderung der Literalität und des Deutschen als Zweitsprache zwei zentrale Schwerpunkte in der Schulprogrammarbeit (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009).

Bereits im Kindergarten hat zudem die Förderung kooperativer Fähigkeiten einen hohen Stellenwert. So sollen durch die unterstützende Begleitung der Lehrpersonen selbstständige Gruppenaktivitäten und somit ein kooperatives Spielen und Lernen der Kinder erreicht werden. Dies ist jedoch nur möglich, wenn ein ausreichender sprachlicher Austausch zwischen den Kindern gegeben und somit eine gemeinsame, sprachlich vermittelte Planung und Steuerung des Spiels und der Aufgabenverteilung möglich sind (Loos, 2005). Deshalb ist gerade auch die Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache von besonderer Bedeutung.

Die Sprachkompetenz von Kindern nimmt auch in vielen Bildungsplänen deutscher Bundesländer (vgl. z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2011) einen entsprechend zentralen Bestandteil ein. Da die wichtigsten Meilensteine des Spracherwerbs in das Alter zwischen null und sechs Jahren fallen, ist also auch die Kindergartenzeit sehr bedeutsam für Spracherwerb und Sprachförderung. Wichtig zu bedenken ist zudem, dass es bei der Erweiterung der Sprachkompetenz nicht „nur“ um die Sprache an sich geht, sondern immer auch um die Erweiterung des Erfahrungshorizontes des Kindes (Albers, 2011).

Einer der zentralsten Aspekte der Sprachförderung ist es wohl, auf das Kind und seine Bedürfnisse einzugehen und es mit seinen bisherigen Erfahrungen und eigenen Weltdeutungen ernst zu nehmen. Je besser dies gelingt, desto erfolgreicher wird sich auch der Sprachlernprozess gestalten. Eine Sprache zu lernen funktioniert nur in der Interaktion mit anderen. Viele Studien belegen, dass Kinder vom rein „passiven“ Sprachkonsum (z.B. durch Fernsehen oder das Hören einer Geschichte ab CD) nicht in der Lage sind, eine Sprache wirklich zu entschlüsseln und sie sich anzueignen (Wirts, 2013). Vielmehr lernt das Kind eine Sprache aus dem sozialen Bedürfnis nach Austausch und aus dem Bedürfnis, sich mitzuteilen. Dabei ist es auf Interaktionspartner angewiesen, die auf seine Kommunikationsversuche reagieren.

**Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen:** In der vorliegenden Arbeit setzt sich der erste Teil („Theoretischer Teil“: Kap. 2) mit theoriegeleiteten und empiriegestützten Erkenntnissen über die Grundlagen des Spracherwerbs und der verschiedenen Sprachbereiche auseinander. Anschliessend geht es um die Schwerpunkte der Sprachförderung im Kindergarten („Wer, wie, was“ soll gefördert werden). Dabei geht es auch um die Themen „Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ oder „Sprachentwicklungsstörungen“. Mittels Literaturrecherche habe ich in erster **Linie** neuere Publikationen (Bücher, Zeitschriften, Internet) gesichtet und analysiert. Folgende Stichworte bei der Literatursuche standen dabei im Vordergrund: „Sprachförderung im Kindergarten“, „Spracherwerb“, „Sprachförderbereiche Kindergarten“, „Phonologische Bewusstheit“ u.a..

Der zweite, kürzere Teil („Empirischer Teil“: Kap. 3) beschäftigt sich mit dem Thema „phonologische Bewusstheit im Kindergarten“, welches einen der verschiedenen Sprachförderbereiche im Kindergarten darstellt. Im Rahmen der zweiten Phase des Praxisprojektes habe ich in einer Kindergartenklasse mit den zehn Kindern des zweiten Kindergartenjahres diesbezüglich zweimal Lernstanderhebungen und dazwischen während acht Wochen Sprachübungen zur phonologischen Bewusstheit durchgeführt. Die Ergebnisse werden mit einigen Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil in Verbindung gebracht und im dritten Teil (Kap. 4) diskutiert. Anmerken möchte ich hier, dass der Fokus der meisten Kapitel der vorliegenden Arbeit auf der Entwicklungsspanne Kindergartenzeit (vier bis sechsjährige Kinder) liegt.

#### **Fragestellungen zum theoretischen Teil:**

1. **Welches sind die zentralen Entwicklungsbereiche des Spracherwerbs und wie sieht sprachförderndes Verhalten seitens der Erwachsenen aus?**
2. **Gibt es Besonderheiten beim Zweitspracherwerb?**
3. **Welches sind die wichtigsten Sprachförderbereiche im Kindergarten und wie sollen sie gestaltet werden?**

## **2 Theoretischer Teil**

### **2.1 Der Spracherwerb**

#### **2.1.1 Die Bedeutung der Umwelt**

Je nach entwicklungstheoretischer Konzeption gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, welchen Einfluss angeborene Fähigkeiten und Umweltfaktoren beim Spracherwerb haben. Folgende drei Ansichten spielen dabei eine ursprüngliche Rolle:

- Die **nativistische Position** (Vorstellung, dass etwas angeboren ist),
- die **sozial-interaktionistische Position** (Vorstellung, dass etwas auf dem Zusammenspiel zwischen Mensch und Umwelt beruht) und

- die **kognitivistische Position** (Vorstellung, dass etwas auf Prozessen des Denkens beruht).

Für die Gestaltung des pädagogischen Umgangs mit Sprache hat nach Albers (2011, S. 16ff.) jene theoretische Position, die man vertritt, einen erheblichen Einfluss. Geht man etwa davon aus, dass Sprache vorwiegend durch Imitation erworben wird, würde das Nachsprechen von Sätzen ausreichen. Misst man allerdings der sozialen Interaktion eine wichtige Rolle zu, wird sprachliches mit kommunikativem Handeln verbunden und bei den Kindern entsprechend herausgefordert. In der vorliegenden Arbeit teile ich die Ansicht von Szagun (zitiert nach Albers, 2011, S. 17), der das menschliche Verhalten allgemein als dynamisches Zusammenspiel von genetischen Faktoren und Umwelteinflüssen versteht, bei dem die Kinder ihre Umgebung mithilfe kognitiver Strategien deuten. Diese kognitiven Strategien wiederum bilden das Gerüst für die Sprache. Nach sozialinteraktionistischen Theorien werden kindliche Entwicklungsprozesse vor allem durch den aktiven Austausch zwischen Kind und Umwelt bestimmt. So erkennt der Säugling/das Kind in wiederholten, von wechselseitiger Aufmerksamkeit gekennzeichneten Situationen etwa, welche Reaktionen sein Verhalten bei der Bezugsperson auslöst (Papousek, 2006). Dies scheint ganz besonders auch für den sprachlichen Bereich, im Speziellen für die Kommunikation, zentral zu sein. Die Spracherwerbsforschung zeigt zudem auf, dass Kinder in einer stark sprachentwicklungsorientierten Tageseinrichtung, resp. in einem entsprechenden Kindergarten einer ähnlichen Qualität des sprachlichen Inputs ausgesetzt sind wie Kinder, die in einem hohen ökonomischen Status aufwachsen. Die individuellen Unterschiede in der sprachlichen Umwelt scheinen also den Verlauf und die Geschwindigkeit des kindlichen Spracherwerbs zu beeinflussen.

### 2.1.2 Sprache und Bewegung

Sprach- und Bewegungsentwicklung hängen stark zusammen und sind als integrale Bestandteile der Gesamtentwicklung des Kindes zu betrachten, bei der natürlich auch andere Entwicklungsdimensionen wie z.B. die Wahrnehmung, die Kognition und die Emotionen eine wichtige Rolle spielen. Gemäss Zimmer (2013) stellen Bewegung und Wahrnehmung die Basis jeglicher Entwicklung dar, weil sie die Grundlage dafür sind, dass sich der Mensch ausdrücken und mit seiner Umwelt in Kontakt treten kann, zunächst non-verbal und später verbal.

Jede motorische Weiterentwicklung, von der Entwicklung der Kontrolle des Säuglings über seine Kopfhaltung, später über die gesamte Körperhaltung, über das visuell gesteuerte Greifen und dessen Ausdifferenzierung bis hin zum Gehen, eröffnet dem Kind die Möglichkeit, seine Umwelt immer differenzierter wahrzunehmen, sie zu erkunden und mit ihr zu kommunizieren. (Zimmer, 2013, S. 67)

Sprache und Bewegung stellen für sie auch zwei wesentliche Dimensionen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung dar, weil sie sowohl Medium der Mitteilung und des Ausdrucks, als auch Werkzeug des Handelns sind - und sie beeinflussen sich gegenseitig. Mit Hilfe der Sprache vergrössert sich zudem der Handlungsspielraum des Kindes stark. Soziale Kontakte können über die Sprache eingegangen und Spielsituationen geplant und geregelt werden.

### 2.1.3 Verknüpfung von Handeln und Sprache

Der Spracherwerb ist in erster Linie auch ein Lernprozess, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt gebildet wird. Er kann als Teilaspekt entwicklungspsychologischer Abläufe verstanden werden. Wesentlich sind dabei die Erfahrungen, die das Kind im handelnden Umgang mit Personen und Dingen seiner Umwelt macht (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, 2002). Die durch das Handeln gewonnenen Erfahrungen werden erst über die Verbindung mit der Sprache zu Begriffen. Begriffsbildung und Wortschatzerweiterungen werden schliesslich erleichtert, wenn sie in für Kinder bedeutsamen Situationen stattfinden, also in Situationen, die direkt an der Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen und in denen emotionale Erlebnisse möglich sind. Laut Albers (2011, S. 9) wird das sprachliche Lernen vor allem „...durch einen für das Kind sinnvollen, handlungsbezogenen und dialoggerichteten Sprachgebrauch mit der sozialen Umwelt“ initiiert. So sind die Kinder im Spracherwerbsprozess also in hohem Masse auf Rückmeldungen aus ihrer Umwelt angewiesen. Sprachförderung sollte auf diesem Hintergrund als ganzheitlicher Lernprozess verstanden werden und laut Albers (2011, S. 23) machen „... sprachspezifische Übungen und Trainings ohne Einbettung in eine Rahmenhandlung...“ wenig Sinn.

### 2.1.4 Verknüpfung von Sprache und Kognition

Aktuell wird in der Forschung von einer wechselseitigen Beeinflussung sprachlicher und kognitiver Entwicklung ausgegangen. So sind Sprache und Kognition nach dem Reissverschlussprinzip eng miteinander verzahnt (vgl. Penner, 2005). Eine Verzögerung in der sprachlichen Entwicklung kann demnach zu Rückständen in der kognitiven Entwicklung führen, da die sprachliche Stimulierung für den Erwerb neuer Vorstellungen bedeutsam ist. Grimm (2003) betont als relevante Einflussfaktoren des Spracherwerbs das Gedächtnissystem und die bereits ab Geburt relativ gut entwickelten auditiven Fähigkeiten. Insbesondere das phonologische Arbeitsgedächtnis ist dabei zentral und lässt Rückschlüsse auf Unterschiede in den Bereichen Wortschatz, Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion zu. Grimm (ebd.) weist in diesem Zusammenhang zudem darauf hin, dass eine Sprachentwicklungsverzögerung im Alter zwischen 18 und 34 Monaten auch zu einer Verzögerung bei anderen sozial orientierten Verhaltensweisen führt.

Eine wichtige Rolle für die Sprachentwicklung spielt das Sprachverständnis. Es ist die Voraussetzung für alle Bildungsprozesse, die über Sprache vermittelt werden (Wirts, 2013). Bei Kindergartenkindern geht es etwa um das Ausführen mehrteiliger Aufträge, um das Verstehen einer vorgelesenen Geschichte oder auch um das Kombinieren von Zusammenhängen („wenn, dann...“), die ihnen sprachlich erklärt werden. Teilweise kann es recht schwierig sein, das Sprachverständnis zu beurteilen, weil Kinder oft Meister darin sind, Kompensationsstrategien zu entwickeln, um mit den Anforderungen der Umgebung zurechtzukommen (ebd.). So lernen und verstehen sie vieles erst durch Beobachten bei anderen, wenn sie die sprachlichen Aufforderungen allein noch nicht verstehen. Gerade für den Kindergartenalltag scheint dies ein wichtiger Fakt zu sein, denn oft werden Sprachverständnisprobleme von den Lehrpersonen übersehen oder fehlinterpretiert. Hinweise auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis können z.B. folgende Reaktionen sein: Sehr häufiges Antworten mit „ja“, denn das „ja“ veranlasst das Gegenüber selten zum Weiterfragen; so schützt sich das Kind vor weiteren Nachfragen, die es wieder nicht verstehen könnte. Oder auch voreilige,

unpassende oder gar keine Reaktion auf Aufforderungen oder Fragen kommen oft vor. So schaut sich das Kind etwa suchend um, resp. versucht aus der Blickrichtung der fragenden Person Rückschlüsse auf die Frage zu ziehen (Wirts, 2013).

### 2.1.5 Sprachförderndes Verhalten der Eltern/wichtigen Bezugspersonen

Bereits der Fötus verbringt vom sechsten Monat der Schwangerschaft an einen Grossteil seiner Wachphasen damit, sich an die sprachlichen Strukturen seiner Mutter(sprache) zu gewöhnen und die sprachlichen Besonderheiten der Prosodie (Betonung, Rhythmus und Sprachmelodie) von Wörtern und Sätzen kennen zu lernen. So ist der Säugling bereits bei der Geburt mit der Erfahrung ausgestattet, wie die menschliche Sprache klingt. Einen wichtigen Teil im späteren aktiven Einstieg in den Spracherwerbsprozess stellt dann der spezifische Sprechstil der kindgerechten Sprache der Eltern dar, denn Kinder lernen zuerst vor allem durch die Kommunikation mit Erwachsenen sprechen (vgl. Albers, 2011). Dabei spielen auch Blicke und Gesten eine wichtige Rolle. Natürlich lernen die Kinder nicht nur im täglichen Gespräch mit den Eltern, sondern auch im Gespräch mit einem Spielpartner oder mehreren Kindern und anderen Erwachsenen (v.a. Bezugs- und Lehrpersonen). Dabei sollten sich vor allem die Erwachsenen - sowohl Eltern/Bezugspersonen als auch Lehrpersonen - ihrer Rolle als sprachliches Vorbild stets bewusst sein und auf die sprachlichen Äusserungen des Kindes angemessen reagieren. Die sprachlichen Reaktionen können im Bedarfsfall durch spezifische Techniken modelliert werden (siehe Kapitel 2.5.2). Casey (2011) weist zudem auf die Rolle der Erwachsenen als empathische Spielgefährten hin, wenn sie bemerken, dass sich ein Spiel auflösen droht. Die Autorin spricht in diesem Zusammenhang von subtilen und effektiven Strategien, die wichtig sind, um die Kommunikation zwischen den Kindern aufrecht zu erhalten oder zu erleichtern. Durch gezieltes Eingreifen können die Erwachsenen beispielsweise die Weiterentwicklung eines Spiels so beeinflussen, dass auch Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden. Ein erfolgreicher Spracherwerbsprozess ist deshalb nicht bloss von individuellen Faktoren abhängig, sondern vor allem auch von der Qualität des Inputs, der in der sprachlichen Umwelt zur Verfügung gestellt wird.

Um die Sprechfreude der Kinder aufrecht zu erhalten und zu unterstützen, sind nach Ansicht des Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit (2002) im Gespräch vor allem die folgenden fünf Aspekte zu berücksichtigen:

- **Blickkontakt:** Durch ihn entsteht emotionale Wärme und Zuwendung. Zudem kann vor allem das kleine Kind auf die Mund- und Lippenbewegungen achten und erhält dadurch Anregungen für die eigene Lautbildung.
- **Nicht nachsprechen lassen:** Bei Kindern, die immer „richtig“ nachsprechen müssen, können die Sprechfreude gemindert und Hemmungen aufgebaut werden. Deshalb ist es wichtiger, auf den Inhalt als auf die Form der Mitteilung zu achten.
- **Zuhören:** Auch wenn die Mitteilungen der Kinder vielleicht noch ungeschickt/schwer verständlich sind, sollten sich die Erwachsenen immer genügend Zeit zum Zuhören nehmen.
- **Aussprechen lassen:** ... und nicht Verständnis signalisieren, bevor die Kinder ihre Mitteilung beendet haben.

- **Sprachanregungen:** Erwachsene sollten deutlich/verständlich mit Kindern sprechen und ihnen stets zu spüren geben, dass sie ernst genommen werden.

In der Forschungsliteratur wird zudem (nicht nur im Zusammenhang mit dem Erst- und Zweitspracherwerb) immer wieder auf die grosse Bedeutung der Kooperation der Schule mit den Eltern hingewiesen. Dabei geht es im Bereich Sprache - neben der prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung in der Zweitsprache - vor allem auch um die Eruierung der Erstsprachkompetenz des Kindes. Die Familie gilt als wichtigster Ort, um die Bereitschaft und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen bei den Kindern anzulegen. Um Chancengleichheit zu ermöglichen muss die Familie unterstützt werden. Dabei sollten vorhandene Ressourcen der Eltern frühzeitig und intensiv durch Krippe und Kindergarten unterstützt werden. Bei der Beratung von Eltern helfen bereits einfache Tipps, wie Sprache zu einem integralen Bestandteil des Familienalltags werden kann.

An dieser Stelle sollen nochmals einige Hinweise und einfache Mittel zu einer sprachförderlichen Haltung in der Familie genannt werden (vgl. Albers, Meyer und Raguse, 2010):

- Sprechen bedeutet vor allem *Zuwendung*. So weckt Sprache bereits beim Säugling grosses Interesse (viel mehr als z.B. Umgebungsgeräusche). Das Kind spürt die Nähe des Erwachsenen, hört den vertrauten Klang der Stimme und alle Laute, die in der Muttersprache vorkommen - und nimmt diese somit auch in sein Lautsystem auf. Das Kind probiert in der Folge alle diese Laute auch aus.
- Wichtig ist, dass die Eltern deutlich, aber natürlich sprechen. Auch *Wortwiederholungen und Zeigegesten* sind für die Kinder sehr hilfreich. Und: In den ersten Monaten sollte der Abstand von Gesicht zu Gesicht nicht mehr als 50 cm betragen. Auch später sollte das Kind beim Sprechen möglichst immer direkt angesehen werden.
- Das Kind wird in seiner sprachlichen Entwicklung am besten begleitet, wenn seine Bemühungen anerkannt werden und bei Antworten und Kommentaren *das richtig Gesagte nochmals „eingeflossen“* wird.
- Bedeutsam ist zudem ein ausgewogenes *Verhältnis zwischen sprachlicher Anregung und Ruhe*, denn das Kind braucht auch Zeit zum Beobachten und Verinnerlichen des Gehörten.
- Und noch einmal soll wiederholt werden, wie wichtig es ist, *Handlungen* (wie z.B. hauswirtschaftliche Tätigkeiten), bei denen das Kind zuschaut oder mithilft, *mit Worten zu begleiten*. Bei wiederkehrenden Abläufen wird das Kind auch bald kommentieren, was gleich passieren wird.
- Wichtig ist auch das sogenannte „*dialogische Bilderbuchlesen*“, dabei ist das Gespräch über das Buch zentral und das Kind wird zum Erzählenden der Handlung. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen frühen Erfahrungen mit Büchern und dem späteren Sprach- und Schriftspracherwerbsprozess stellt der möglichst frühe Kontakt mit Bilderbüchern einen entscheidenden Vorteil für den Schulerfolg der Kinder dar (Stiftung Lesen, 2008) Vgl. auch Kapitel 2.6.6, S. 36 dieser Arbeit.

Die an kleine Kinder gerichtete Sprache von Erwachsenen soll nach Szagun (2013, S. 191) folgende Charakteristika aufweisen:

- Langsamere Sprechgeschwindigkeit,
- klare Segmentation von Wörtern und Silben
- Sprechen in höherer Tonlage und stärker variierender Frequenzbereich,
- viele Inhaltswörter (v.a. Nomen und Verben),
- inhaltliche Wiederholungen,
- geringer Abstraktionsgrad der Nomen,
- Bezug auf die Gegenwart,
- wenig komplexe grammatische Strukturen (→ weniger Hilfsverben, weniger Adverbien, weniger Konjugationen),
- einfache Sätze, weniger Satzgefüge,
- viele Fragen,
- viele Aufforderungen und
- viele Wiederholungen von ganzen Sätzen und Satzteilen.

Grimm (2003) unterscheidet zwischen strukturellen Merkmalen der kindgerichteten Sprache und spezifischen Strategien der Erwachsenen:

**Strukturelle Merkmale der Sprache:**

- Lange Äusserungen, höhere Anzahl von Nominalphrasen pro Äusserung, „Ja/Nein-Fragen“ und „W-Fragen“, wobei natürlich die W-Fragen eine viel differenziertere Antwort verlangen als die Ja/Nein-Fragen. Erst im Alter von etwa drei Jahren gelingt es den meisten Kindern mit Deutsch als Muttersprache, W-Fragen korrekt zu beantworten. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder jenen mit einer Sprachentwicklungsverzögerung sieht es anders aus. Laut Aellig und Alt (2010) werden mindestens 40% dieser Kinder eingeschult, ohne dass sie die für die Schule so zentralen W-Fragen richtig interpretieren können. Wichtig für das Verständnis von W-Fragen ist die Regel, dass das Verb immer an die zweite Stelle im Satz gesetzt wird.

**Lehrstrategien:**

- Wichtig ist die Wiederholung der kindlichen Äusserung - mit Expansion/Korrektur oder Transformation. Laut Szagun (2013) konnte nachgewiesen werden, dass längere Äusserungen der Erwachsenen und ein vielfältigeres Vokabular (im Input) mit einem grösseren Wortschatz der Kinder korrelieren und somit die Gesamtmenge der kindgerichteten Äusserungen auch ein Prädiktor für die Wortschatzenwicklung der Kinder ist.

## 2.1.6 Die Bedeutung von Gleichaltrigen

Der Zugang zu gemeinsamen Spielsituationen stellt im Kindergarten eine wesentliche Entwicklungsaufgabe dar und bei der Planung von Sprachfördermassnahmen geht es vor allem auch darum, inwieweit sich ein Kind im Kontakt und Spiel mit anderen Kindern einbringt. Im Verlauf der Entwicklung im Kindergarten verändern sich die Interaktionsmuster zwischen Gleichaltrigen. Die Kinder entwickeln die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme, bauen gleichzeitig den kindlichen Egozentrismus langsam ab und lernen, Intentionen und Reaktionen der anderen zu antizipieren. Die Gedanken und

Gefühle der anderen einzuschätzen (unabhängig von der Ich-Perspektive) wird als „theory of mind“ bezeichnet und gilt als grundlegende Voraussetzung für eine gelingende Interaktion (Vygotskij, 2002). Da der sprachlichen Interaktion zwischen Gleichaltrigen eine bedeutende Funktion im Spracherwerbsprozess zugeschrieben wird, gibt es bei Kindern mit verzögertem Spracherwerb häufig auch Probleme im Kontakt mit anderen Kindern. So führen z.B. Auffälligkeiten in der Aussprache oder in der Grammatik oft zu Problemen in der Interaktion und stellen ein Risiko für psychosoziale Belastungen dar. Die Gefahr ist gross, dass diese Kinder zu Aussenseitern werden (Albers, 2011). Kinder müssen demnach komplexe Strategien entwickeln, um den Widerstand von Gleichaltrigen überwinden zu können, wenn sie bei ihren Kommunikations- und Interaktionsversuchen auf Ablehnung stossen.

## 2.2 Die einzelnen Sprachbereiche

### 2.2.1 Einteilung

Im Folgenden werden die spezifischen Sprachbereiche (auch *linguistische Ebenen* genannt), die für die Sprachförderung im Kindergarten relevant sind, einzeln beschrieben. Wichtig zu wissen ist aber, dass die einzelnen Bereiche eigentlich Prozesse sind, die im sprachlichen Handeln simultan ablaufen. So wird Sprachförderung in der Forschungsliteratur weitgehend als ganzheitlicher Lernprozess verstanden, der durch die Kenntnisse in den einzelnen Sprachbereichen akzentuiert werden kann. Eine sehr wichtige - eigentlich übergeordnete - Rolle

In der Linguistik unterscheidet man zwischen vier verschiedenen Sprachebenen:

- Die phonetisch-phonologische Ebene (Laute und Lautsystem),
- die semantisch-lexikalische Ebene (Wortbedeutungsentwicklung → Wortschatz),
- die morphologisch-syntaktische Ebene (Aufbau von Wörtern, Grammatik, Satzbau) und
- die pragmatisch-kommunikative Ebene (Kommunikation, Gesprächsregeln).

Die nächsten vier Kapitel beleuchten die einzelnen Sprachebenen etwas genauer, wenn auch für die vorliegende Arbeit stark zusammengefasst.

### 2.2.2 Laute und Lautsystem

Die *Phonetik* beschäftigt sich mit den Lauten (Phonemen) einer Sprache, also der konkreten Lautbildung, während die *Phonologie* das der Lautbildung zugrunde liegende Regelsystem untersucht. Die Lautsysteme verschiedener Sprachen unterscheiden sich. Phoneme werden auch als die kleinsten bedeutungsunterscheidenden lautlichen Einheiten bezeichnet. Wird zum Beispiel beim Wort >Katze< der Anfangslaut durch ein *t* ersetzt, ergibt sich eine Bedeutungsunterscheidung. Das damit erzeugte sogenannte *Minimalpaar* lautet >Katze - Tatze<. Im Erwerb des Lautsystems durchlaufen die Kinder verschiedene phonologische Prozesse, wie z.B. das Auslassen oder die Verdoppelung von Silben. Diese Prozesse sind Teil der Entwicklung und nicht als Störung zu werten (Albers, 2011). Können einzelne Laute hingegen über einen längeren Zeitraum nicht richtig artikuliert werden, so ist eine logopädische Therapie angebracht. Auf die einzelnen Aussprachstörungen werde ich in dieser Arbeit allerdings nicht eingehen. Von grösserer Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind *phonologische Störungen*, bei denen der Sprachlaut als Einzellaut zwar vom Kind produziert wird,

eine Bedeutungs differenzierung jedoch (noch) nicht gelingt (Bsp.: der Bedeutungsunterschied >Katze – Tatze< wird nicht wahrgenommen). Schwierigkeiten im phonologischen Erwerbsprozess können sich auf unterschiedliche Weise äussern, z.B. als länger andauernde oder stark ausgeprägte Entwicklungsstadien, als gleichzeitiges Auftreten von verschiedenen Entwicklungsstadien oder das Übergeneralisieren einzelner Laute. Im Alter von fünf bis sechs Jahren bietet sich die Arbeit mit Minimalpaaren an, da in dieser Altersstufe alle Laute beherrscht werden sollten. Die eigene Aussprache kann von den Kindern durch solche und andere phonologische Übungen überprüft und eigenaktiv verbessert werden. Mehr dazu in Kapitel... .

### 2.2.3 Wortbedeutungsentwicklung (Wortschatz)

Die Wortbedeutungs-, resp. Wortschatzentwicklung wird oft als Kernaufgabe der Sprachentwicklung angesehen. Am Anfang – bereits im ersten Lebensjahr - stehen sogenannte *Benennungsspiele*, wobei ein Erwachsener auf einen Gegenstand zeigt, ihn anschaut und dabei seine Bedeutung benennt. Sprachforscher gehen davon aus, dass die Kinder innerhalb der Wortbedeutungsentwicklung implizite Hypothesen über die Organisation von Wortbedeutungen entwickeln, so dass die Vielzahl an möglichen Zuweisungen von Bedeutungen eingeschränkt werden kann. Zum Beispiel wird >Hund< vom Kind bald als eine bestimmte Tiergattung wahrgenommen und nicht etwa bloss als ein vierbeiniges Objekt oder als Name für eine bestimmte Hundearart.

Sowohl Aufmerksamkeitsprozesse als auch soziale Interaktionen - die an kulturelle Lernprozesse gebunden sind - spielen bei der Wortschatzentwicklung eine zentrale Rolle. So spricht etwa Bruner (2008) von einem sogenannten *Unterstützungssystem des Spracherwerbs*, bei dem die Interaktion entscheidend ist. Als Beispiel dafür sei das gemeinsame Bilderbuchanschauen, resp. –lesen genannt, bei welchem das Kind auf interessante Gegenstände im Buch zeigt und den Erwachsenen zum Benennen des Gegenstandes bringt. So kann das Kind in der Interaktion mit dem Erwachsenen aktiv seine sprachliche Umwelt steuern. Interessant finde ich die Tatsache, dass in Abhängigkeit von verschiedenen Kontexten Kinder dem Gebrauch eines einzigen Wortes mehrere Bedeutungen zuweisen können, „... indem sie beispielsweise den Bezug zu einem Objekt herstellen, auf ein Bedürfnis verweisen oder Situationen geteilter Aufmerksamkeit hervorrufen“ (Albers, 2011, S. 29). Während des Wortschatzerwerbs kommt es bei den Kindern auch oft zu *Übergeneralisierungen* (mit demselben Wort werden unterschiedliche Objekte bezeichnet) oder zu *Überdiskriminierungen* (einem Wort wird ein sehr enger Geltungsbereich zugewiesen). Diese Phänomene sind entwicklungspezifisch und nicht als Sprachstörungen anzusehen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die Kategorienbildung durch bewusste Hinweise der Erwachsenen beeinflusst werden kann. So fällt den Kindern die Zuweisung eines Objektes zu einer Klasse wesentlich leichter, wenn es durch den Erwachsenen benannt und nicht etwa bloss auf das Objekt gezeigt wurde.

In der Literatur wird oft vom sogenannten *Wortschatzspurt* gesprochen. Mit 18 Monaten kennen die Kinder ca. 50 Wörter, mit zwei Jahren ca. 200 und mit sechs Jahren ca. 6'000, wobei der passive Wortschatz den aktiven bei weitem übersteigt (vgl. z.B. Tracy, 2008). Wenn der Wortschatzspurt zwischen 18 und 24 Monaten noch nicht erreicht wurde, wird dies laut Grimm (2003) teilweise als Hinweis auf eine Sprachentwicklungsstörung gewertet. Abschliessend kann hier gesagt werden, dass

der Erwerb neuer Wörter auch zum Erwerb neuer Satzstrukturen führt und dadurch schliesslich eine Erweiterung der Sprachhandlungsfähigkeit bedingt.

#### 2.2.4 Grammatik

Im der aktuellen Spracherwerbsforschung wird immer wieder die Untrennbarkeit von Wortschatz und Grammatik im Spracherwerb hervorgehoben. Besonders interessant für die vorliegende Arbeit scheint die Erkenntnis, dass die höchste Kapazität zum Erwerb einer Sprache in der frühen Kindheit liegt. Wird diese Kapazität nicht genutzt oder weiterentwickelt, verschwindet sie oder nimmt mit zunehmendem Alter deutlich ab. Andernfalls bleiben diese Kapazitäten intakt und können auch für den Erwerb einer weiteren Sprache genutzt werden. Dies macht deutlich, wie wichtig der Erwerb der Erstsprache ist. Kinder sind schon früh fähig, spezifische Spracheinheiten und syntaktische Strukturen als Ganzes zu speichern. Laut Tracy (2008) werden diese Strukturen dann von den Kindern auf ähnliche Kontexte übertragen und im konkreten Sprachgebrauch modifiziert. Dabei ist interessant, dass der Grammatikerwerb durch eine hohe Variabilität gekennzeichnet ist und sich nicht (wie etwa beim Wortschatzerwerb) definierten Zeitabschnitten zuordnen lässt. Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnis, dass also der Erwerb grammatischer Fähigkeiten individuell sehr unterschiedlich abläuft, können dennoch prototypische Verläufe beschrieben werden. Szagun (2013) beschreibt sie wie folgt:

- **Einwortäusserungen** (Einzelne Nomen und Wörter wie >ab<, >auf<, >mehr<, >da<, >hier< oder >nein< werden gebildet und Fragen können durch eine veränderte Stimmlage signalisiert werden).
- **Zweiwortäusserungen** (Das Verb in Endstellung dominiert; bei den Nomen kommen einige Pluralformen hinzu; einzelne Artikel (v.a. der männl.) werden erstmals benutzt und Ja/Nein-Fragen tauchen auf).
- **Drei- und Mehrwortäusserungen** (Der Genus - mit Artikeln – ist nun fast immer korrekt, der Kasus entwickelt sich in folgender Reihenfolge: Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv. Im Plural gibt es viele korrekte Formen und die Verbzweitstellung des finiten Verbs im Hauptsatz gelingt).
- **Komplexe Strukturen** (Bei Plural- und bei Vergangenheitsformen gibt es noch gelegentlich Übergeneralisierungen. Die Verbstellung gelingt jetzt in Haupt- und Nebensätzen. In den Vergangenheitsformen gibt es noch Fehler bei Kasusmarkierungen).

Durch den Vergleich der kindlichen Äusserungen mit diesen natürlichen Spracherwerbsprozessen lässt sich ermitteln, in welchen Teilbereichen Förderung ansetzen kann.

#### 2.2.5 Kommunikation

Gegenstandsbereich der *Pragmatik* sind die Regeln, die den kommunikativen Prozess steuern. Es geht hier um die Form und die Interpretation sprachlicher Äusserungen. Dabei spielt die Kontextgebundenheit im Dialog eine wesentliche Rolle. Die kommunikative Bedeutung der Sprache zeigt sich insbesondere in der zwischenmenschlichen Interaktion (Albers, 2011). Mit dem Eintritt in den Kindergarten übernimmt die pädagogische Bezugsperson stützende, rahmenbildende Strategien sprach- und kommunikationsspezifischer Aspekte, die vorher durch die Eltern handlungsbegeitend

durchgeführt worden sind. Laut Grimm (2003, S. 62) ist zu berücksichtigen, dass nur jene „... sprachlichen Äusserungen, denen im interaktiven Austausch erkennbare Relevanz für das Kind zukommt...“, von den Kindern auch verarbeitet werden. Und Kinder lernen schliesslich nur von authentischen Erwachsenen, zu denen sie eine Beziehung aufbauen können. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass längere Äusserungen und ein vielfältigeres Vokabular der Erwachsenen mit einem grösseren Wortschatz der Kinder korrelieren (Szagun, 2013). Kinder sind im Austausch mit anderen Spielpartnern oft ungeduldig, was sich z.B. in einer überhöhten Lautstärke ihrer sprachlichen Äusserungen oder im Versuch, möglichst viel Information mit möglichst wenig sprachlichen Mitteln zu transportieren zeigt. Wichtig ist, dass die Kinder die „... Sprache als Mittel ihrer Wünsche, zur Handlungsplanung und zur Reflexion in verschiedenen sozialen Bezugssystemen entdecken, festigen und ausbauen“ (Albers, 2011, S. 48). Zudem dient der Aufbau der Sprachhandlungskompetenz durch den produktiven Sprachgebrauch immer auch dem Erwerb syntaktischer Strukturen und semantischer Netze (ebd.). Und somit vergrössert sich im Alltag auch langfristig das Selbstbewusstsein, Aufgaben und Probleme durch eigene sprachliche Aktivitäten zu gestalten. Erst in Beziehung zu anderen Kindern entdecken Kinder die wichtige Funktion der Sprache. Hierzu sollen also im Kindergarten kindgerecht inszenierte Handlungssituationen geschaffen werden, um entwicklungsangemessene Sprachformen in einer möglichst natürlichen Weise anzubieten, die die Kinder als Modell zur Erweiterung eigener Sprachhandlungskompetenz nutzen können.

## 2.3 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

### 2.3.1 Die Bedeutung der Erstsprache

Der Erwerb der zweiten Sprache verläuft nach Tracy (2008) ähnlich wie der Erwerb der ersten Sprache. Kindergartenkinder können durch die erstsprachlichen Vorkenntnisse den Sprachlernprozess in der Zweitsprache Deutsch effektiver gestalten. Eltern sollte daher grundsätzlich dazu geraten werden, mit ihren Kindern in ihrer Muttersprache zu sprechen, denn der Erwerb einer Zweitsprache hängt entscheidend auch von den Kompetenzen in der Erstsprache ab. So kann eine Einschätzung des tatsächlichen Sprachentwicklungsstades von mehrsprachig aufwachsenden Kindern nur auf der Basis von Kenntnissen zum Stand des Erstspracherwerbs gemacht werden (Albers, 2011). Darauf wird in vielen Lernstanderhebungsverfahren für die Kenntnisse in der deutschen Sprache, wie z.B. in „LISE-DaZ“, „Sismik“, „Fit in Deutsch“ oder auch beim in der Schweiz weit verbreiteten Verfahren „sprachgewandt“ Rücksicht genommen, auch wenn es sich dabei - v.a. durch Gespräche mit den Eltern - oft nur um Hinweise auf die Prozesse und den Entwicklungsstand im Erstspracherwerb beschränkt.

Um die vielfältigen Ressourcen mehrsprachig aufwachsender Kinder im Kindergarten zu nutzen, schlägt Schmerr (2007) ein „integriertes und aufeinander aufbauendes Gesamtkonzept sprachlicher und interkultureller Bildung“ vor. Wichtig ist ihr auch die gleichzeitige Unterstützung und Pflege der Erstsprache, die v.a. durch die Eltern, resp. wichtige Bezugspersonen des Kindes stattfinden sollte. Die Erstsprache ist zentral für die Entwicklung von Identität, Denken, Wissenserwerb und Ausdrucksvermögen (vgl. auch KölnKitas Kindertagesstätten, 2006). Deshalb erhalten innerhalb einer umfassenden Sprachförderung auch die *Kurse in heimatlicher Sprache* eine grosse Bedeutung.

Es ist also von grosser Bedeutung, dass die Erstsprache altersgemäss entwickelt ist, denn ein Kind, das in seiner Erstsprache „...nicht hinreichend alphabetisiert ist, wird grösste Mühe haben, die Struktur einer neuen fremden Sprache zu erlernen“ (Schmerr, 2007, S. 22). Genauso wie diese Kinder müssen natürlich auch deutschsprachige Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung gezielt und intensiv gefördert werden (am besten durch den Logopäden). Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern ist in jedem Fall von grosser Bedeutung.

Abschliessend soll hier angemerkt werden, dass es wissenschaftlich als erwiesen gilt, dass die Mehrsprachigkeit sehr positiv sowohl für die allgemeine als auch für die sprachliche Entwicklung von Kindern ist; zudem stellt sie eine wichtige Ressource für die Gesellschaft insgesamt dar (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009).

### 2.3.2 Entwicklung und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs

Da der Zweitspracherwerb der einzelnen Kinder bezüglich Schnelligkeit, typischen Verlaufsmustern oder besonderen Schwierigkeiten sehr unterschiedlich verlaufen kann, spielen nach Knapp et al. (2010) folgende Leitfragen für Lehrpersonen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eine wichtige Rolle:

- Ab welchem Alter kam das Kind in regelmässigen Kontakt mit der Zweitsprache – und wie weit war der Erstspracherwerb bis dahin fortgeschritten?
- Wie häufig und wie intensiv ist der Kontakt mit der Zweitsprache jetzt? Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen?
- Welche Erstsprache hat das Kind erworben und welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede hat diese zur deutschen Sprache?
- Welche Wertschätzung erhält die Herkunftssprache, welche die Zweitsprache in der Familie und im Umfeld (z.B. im Kindergarten)?
- Welche Qualität haben der Kontakt und der gezielte Input in der Zweitsprache?

Zur Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden des Erst- und Zweitspracherwerbs gibt es vier bedeutende Theorien, resp. Hypothesen, die im Folgenden stark zusammengefasst kurz dargestellt werden (vgl. Ahrenholz, 2008). Wichtig zu bedenken ist dabei, dass jede dieser vier Hypothesen auf Besonderheiten beim Zweitspracherwerb hinweist, jedoch keine diese erschöpfend erklären kann:

**Identitäts-Hypothese:** Hier wird davon ausgegangen, dass sich die Prozesse des Erst- und Zweitspracherwerbs kaum unterscheiden. Das bedeutet auch, dass die Erstsprache keinen grossen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache hat, weil der Spracherwerbsprozess nach universalen kognitiven Prinzipien abläuft. Allerdings geht mit dem Erstspracherwerb auch die gesamte kognitive Entwicklung einher, die dann für den Zweitspracherwerb zu dessen Unterstützung zur Verfügung steht. Diese Hypothese kann leider viele Abweichungen des Zweit- vom Erstspracherwerb nicht erklären, weshalb sie auch eher wenig Zustimmung erhält.

**Transfer-Hypothese:** Dieser Ansatz geht von einer Beeinflussung des Zweitspracherwerbs durch die erstsprachlichen Kenntnisse aus. Annahme ist hier, dass die beiden Sprachsysteme einander vergleichend gegenübergestellt werden. So spielt es auch eine zentrale Rolle, welche Erstsprache

man gelernt hat. Gibt es nämlich ähnliche Strukturen und Regeln in Erst- und Zweitsprache, ist die Zweitsprache demnach auch leichter zu erlernen, während Unterschiede Schwierigkeiten bereiten können. Sogenannte *Interferenzfehler* werden als Beleg für diese These angeführt. Ein Interferenzfehler liegt vor, wenn eine Struktur aus der Erstsprache in die Zweitsprache übernommen wird. So zeigen Kinder verschiedener Herkunftssprachen auch unterschiedliche Schwierigkeiten beim Deutscherwerb. Grosse Kontraste zwischen den zwei Sprachen können entweder zu Fehlern führen, oder aber auch das Lernen erleichtern; da gibt es grosse individuelle Unterschiede. Man hat festgestellt, dass Interferenzfehler v.a. in den Bereichen Aussprache und Lexik gemacht werden, weniger dagegen im Bereich Grammatik.

**Interdependenz-Hypothese:** Interessant für die vorliegende Arbeit ist die Erkenntnis, dass Kinder eine Zweitsprache schneller und besser lernen, wenn sie zuvor längere Zeit in der Erstsprache unterrichtet wurden. Die Interdependenz-Hypothese besagt, dass „...die Kompetenz, die in der Zweitsprache erreicht wird zum Teil von der Kompetenzentwicklung abhängt, die zum Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs in der Erstsprache erreicht wurde“ (Knapp et al., 2010, S. 77). Diese Hypothese kommt zum Schluss, dass die Förderung der Erstsprache den Zweitspracherwerb unterstützen kann, wenn auch gute Erstsprachkenntnisse keine Bedingung für eine hohe Kompetenz in der Zweitsprache sind.

**Interlanguage-Hypothese:** Dieser Hypothese liegt die Annahme zugrunde, dass eine Zweitsprache über Zwischensprachen (*interlanguages*) erworben wird. Dabei bildet der Zweitsprachler ein spezifisches Sprachsystem aus, in dem sowohl Elemente beider Sprachen als auch ganz eigene Elemente enthalten sind. Es werden dann verschiedene Stufen mit je eigenen Sprachsystemen durchlaufen. Interessant ist, dass fehlerhaftes Sprechen von Vertretern dieser Hypothese als voranschreitendes Sprachenlernen angesehen wird. So macht das Kind vielleicht zunächst etwas falsch, was zuvor noch richtig war, weil es eine neu erworbene Regel auf einen Fall anwendet, für den sie nicht gilt.

In den einzelnen Sprachbereichen entwickelt sich der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache unterschiedlich (vgl. Knapp et al., 2010):

Beim **phonologischen Bereich** zeigt sich, dass es von Vorteil ist, wenn der Erstkontakt mit der Zweitsprache relativ früh erfolgt, also bereits zu Beginn des Kindergartens. Dann wird das phonologische System der deutschen Sprache normalerweise relativ problemlos im Verlauf von etwa zwei Jahren erworben. Bei einem späteren Kontakt mit der Zweitsprache sind die Einflüsse der Herkunftssprache auf die Aneignung der Einzellaute der deutschen Sprache grösser, v.a. wenn sich die Herkunftssprache in ihrer lautlichen Struktur deutlich von der deutschen Sprache unterscheidet.

**Pragmatik/Kommunikation:** Zentral ist, dass die Grundlagen für einfache Sprechhandlungen in der Familie erworben werden und zunächst nicht an eine bestimmte Einzelsprache gebunden sind. Bedeutsam – und bereits zuvor erwähnt worden – ist, dass die Fähigkeiten, welche die Kinder bereits in ihrer Erstsprache erworben haben, ihnen auch in der Zweitsprache zur Verfügung stehen. Wichtig für die Sprachförderung ist das Verhältnis zwischen sprachlicher Handlungsfähigkeit des Kindes und seinen zur Verfügung stehenden Mitteln wie Wortschatz und Grammatik. Die kommunikative Situation

sollte von den Erwachsenen/Lehrpersonen demnach so gestaltet werden, dass die Herausforderung für das Kind einen Ansporn und keine Entmutigung darstellt, also so, dass das Kind den Sprech Anlass gerade noch bewältigen kann. Bedeutsam für die vorliegende Arbeit scheint mir zudem die Tatsache, dass sich die familiär und institutionell erworbenen Sprechhandlungen im Vorschulalter (also auch noch anfangs der Kindergartenzeit) kaum voneinander unterscheiden, während sich das beim Übertritt in die Schule ändert. Jetzt kommen neue Sprechhandlungen vor, die das Kind nur in der Zweitsprache erwerben kann. Es geht nun v.a. auch um die gezielte Förderung im Wortschatz (Lexik/Semantik), der Grammatik (Morphologie/Syntax) und in der Kommunikation (Pragmatik).

**Lexik und Semantik:** Hier geht es im Kindergartenalter um die fortlaufende Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes und die Bildung von Oberbegriffen. Interessant ist, dass die Wortschatzentwicklung beim kontinuierlichen Zweitspracherwerb im Vergleich zum Erstspracherwerb später, aber bei genügender Anregung oft schneller als im Erstspracherwerb erfolgt. Zum Teil, wenn die Kinder das, was sie wollen nicht ausdrücken können, entwickeln sich sogenannte *passive Strategien* wie Verstummen, das Verwenden von „ja“ als Floskel, das Bekunden von Nichtwissen oder gestisch-mimischer Kommunikation. Zum Teil verwenden die Kinder aber auch *aktive Strategien* wie das Einfügen erstsprachiger Wörter, das Fragen nach neuen/unbekannten Wörtern oder auch das Verwenden von Umschreibungen und Neubildungen. Man nimmt an, dass sich die Verwendung von Redewendungen im Zweitspracherwerb später vollzieht als im Erstspracherwerb.

**Morphologie und Syntax:** Die präzise Wortformbildung wird von den Kindern oft ungenau übernommen und angewendet, wohl auch, weil sie für die kommunikative inhaltliche Bedeutung nur eine geringe Rolle spielt. So werden z.B. oft Endungen verschluckt oder ungenau verwendet. Für den späteren Schriftspracherwerb ist genau diese präzise Wortformbildung hingegen von grosser Bedeutung. Es geht dabei v.a. um die Unterscheidung von Kasus (Fall) und Numerus (Singular, Plural). Lange Zeit bereiten den Kindern die korrekte Bildung des Kasus bei Nomen oder auch die Präpositionen Schwierigkeiten. Auch die Verwendung des richtigen Artikels ist schwierig, wohl weil der Artikel nicht nur das Geschlecht sondern auch den Fall anzeigt. Typisch für die deutsche Sprache ist die *Verbzweitstellung* (Bsp.: „Ich spiele Ball“). Damit geht in der Regel auch die korrekte Flexion des Verbs einher. Dieser Stufe voran geht die *Verbendstellung* (Bsp.: „Ich Ball spielen“).

Als weiteres typisches Merkmal des Zweitspracherwerbs wird die Stagnation - auch *Fossilierung* - genannt. Dabei können einzelne Bereiche (Phonologie, Lexik, Semantik, Morphologie oder Syntax) auf unterschiedlichem Niveau stagnieren. Ein weiteres häufiges Merkmal sind Tarn- und Vermeidungsstrategien, wie z.B. schnelles oder undeutliches Sprechen oder auch das Verschlucken von Endsilben. Dadurch versuchen die Lernenden, ihre unzureichenden Kompetenzen zu kaschieren. Oft werden auch Situationen und Themen vermieden, für welche die Zweitsprachlernenden den nötigen Wortschatz (noch) nicht kennen oder einzelne wichtige Wörter nicht richtig deklinieren oder konjugieren können.

Wenn Kinder zwischen ihren Sprachen hin und her wechseln, kann es zu Sprachmischungen, dem sogenannten „*code-switching*“ kommen. Dies wird innerhalb verschiedener Theorien zur Mehrsprachigkeit sehr unterschiedlich bewertet. Während dies teils als Ursache und Ausdruck von

Erwerbsproblemen in der Zweitsprache verstanden wird, „... gehen differenziertere Positionen eher von sich wechselseitig bedingenden Prozessen aus“ (Albers, 2011, S. 63). Mehrsprachigkeit wird gemäss diesen Positionen nicht als Risiko für eine Sprachentwicklungsverzögerung angesehen. Und wie bereits erwähnt, erwerben Kinder im Kindergarten - bei ausreichendem Kontakt zur deutschen Sprache - diese sehr viel schneller als ihre Eltern. Dennoch ist es eine Tatsache, dass einsprachig aufwachsende Kinder weitestgehend in einem sprachhomogenen Kontext aufwachsen und sich also der Spracherwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder vielseitiger und komplizierter darstellt. Auch Penner (2005) plädiert daher für eine fundierte Analyse der erstsprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund, die bereits im Alter von drei bis vier Jahren einsetzen sollte. Dadurch könnten Sprachlernressourcen und allfällige Sprachverzögerungen erkannt und die Erkenntnisse im Kindergarten genutzt werden. Allerdings fehlen einerseits Diagnosematerial und Testverfahren in den verschiedenen Erstsprachen und andererseits wäre diese zusätzliche Diagnostik im Kindergartenalltag recht (zeit-)aufwendig. Deshalb beschränkt sich die Eruiierung der Sprachkenntnis in der Erstsprache dieser Kinder vorwiegend auf das Gespräch mit den Eltern.

### **2.3.3 Das Sprachangebot in der Zweitsprache**

Für Kinder mit Migrationshintergrund werden von der Bildungspolitik zu Recht ausreichende Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch – als Zugangsvoraussetzung für die Einschulung, resp. für den Übertritt in die 1. Klasse – gefordert. Damit alle Kinder zielgerichtet in ihrem Spracherwerb unterstützt werden können, muss - wie bereits erwähnt - an ihren individuellen Voraussetzungen angesetzt werden.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache benötigen prinzipiell eine Umgebung, die sprachliche Strukturen im Deutschen (Wortschatz, Grammatik etc.) in ausreichender Quantität und Qualität bereitstellt, denn das Wichtigste bleibt wohl die Tatsache, dass nur wer ausreichend in der Zielsprache kommuniziert, diese auch wirklich lernt. Interessant ist, dass Kinder, die im Alter von drei bis sieben Jahren zum ersten Mal in Kontakt mit der Zweitsprache treten, in dieser die grösste Sprachkompetenz erreichen. Es spielt also eine Rolle, zu welchem Zeitpunkt das Kind mit der Zweitsprache konfrontiert wird, wie sich die Familien- und Freizeitsprache der Kinder gestaltet und wer mit welcher Qualität als sprachliches Vorbild fungiert. So zeigt sich bereits im Alter von sieben bis acht Jahren eine geringere Sensibilität gegenüber der Grammatik der Zweitsprache und diese Sensibilität nimmt bis zum frühen Erwachsenenalter graduell ab (Albers, 2011). In diesem Zusammenhang soll auch erwähnt sein, dass sich der frühe, sukzessive Zweitspracherwerb von Kindern, die von einem qualitativ und quantitativ guten Input der deutschen Sprache umgeben sind, grundlegend vom Fremdspracherwerb der Erwachsenen unterscheidet (Tracy, 2008).

Zentral ist, dass die Spracherfahrungen, welche die Kinder vor dem Kindergarten und neben dem Kindergarten zu Hause, in der Nachbarschaft, auf der Strasse oder in ihrer Umgebung tagtäglich machen, einen grossen Einfluss auf ihre Lernausgangslage haben. Bei der Sprachförderung soll schliesslich immer an den Interessen, den Stärken und Themen der Kinder angesetzt werden. Dies „... ist wirkungsvoller, als sich an Sprachförderprogrammen zu orientieren, die an den Kindern vorbeigehen“ (Knapp et al., 2010, S. 82).

Nach einer persönlichen Lernstanderfassung sollen aber gerade auch die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten idealerweise mit Hilfe eines Förderplans möglichst individuell und nach ihren spezifischen Voraussetzungen sprachlich gefördert werden. Hilfreich ist, wenn danach die persönliche Entwicklung des Kindes dokumentiert wird, um frühzeitig zu sehen, welche Fördermassnahmen greifen und welche nicht. Und wichtig ist, dass bei möglichst jedem Kind diejenigen Sprachbereiche zur Förderung herausgesucht werden, die im Sinne der *Zone der nächsten Entwicklung* passen (in Anlehnung an Vygotskij, 2002). Dabei sollte bei der Zielformulierung wie immer möglichst präzise und realistisch formuliert werden, denn so kann man später einfacher überprüfen, ob die Ziele auch erreicht worden sind.

Sowohl beim Erst- als auch beim Zweitpracherwerb geht es, im Gegensatz zum Fremdspracherwerb, um die Sprache, mit der man täglich konfrontiert wird, resp. welche die Umgebung spricht. Folgende Lernmechanismen spielen dabei nach Lengyel (2009) eine zentrale Rolle:

- **Imitation:** Häufig wird von der Sprache, die um die Kinder herum gesprochen wird, nicht alles eins zu eins übernommen. Eher werden Äusserungen ganz oder teilweise wiederholt, denen die Kinder in der Kommunikation Bedeutung zumessen.
- **Verallgemeinerung und Regelbildung:** Interessant ist, dass Kinder auch Wörter und Satzkonstruktionen verwenden, ohne dass sie sie vorher gehört haben. Das heisst, sie bilden Regeln und verallgemeinern sie, auch wenn diese Regeln in vielen Fällen nicht zutreffen. So sind viele Fehler, die die Kinder machen, besonders aufschlussreich, weil sie auf die zugrunde gelegte Regel hinweisen.
- **Häufigkeit im Sprachangebot:** Je häufiger die Kinder Wörter und Sätze – also grammatikalische Strukturen und Satzmuster - in ihrem Umfeld hören, desto mehr Anregung bietet dies für das Sprachenlernen. Gerade das Vorlesen bietet hier einen erweiterten Wortschatz an.
- **Implizite Fehlerkorrektur:** Erwachsene sollen fehlerhafte oder unvollständige Äusserungen der Kinder aufgreifen und dabei erweitern oder gegebenenfalls korrigieren. Hier bietet v.a. das *scaffolding* (Szagun, 2013) für das Kind eine gute Lernmöglichkeit, ohne dass das Gespräch gestört oder das Kind beschämt wird.

## 2.4 Sprachentwicklungsstörungen

### 2.4.1 Spracherwerb

Vorbemerkung: Vom umfassenden Thema Sprachentwicklungsstörungen werden auf die vorliegende Arbeit angepasst nur einige Bereiche beleuchtet. Das Thema Aussprachestörung wird z.B. nicht behandelt. Sowohl in diesem als auch im nächsten Kapitel liegt der Fokus wieder vorwiegend auf der Bedeutung des Themas für die Sprachentwicklung und –förderung *im Kindergarten*, wobei beim zweiten Kapitel vor allem auf den Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit eingegangen wird.

Die Sprachentwicklung verläuft bei den meisten Kindern nach einem nahezu identischen Zeitplan. So eignen sich die Kinder bereits innerhalb der ersten vier Lebensjahre sowohl die grundlegenden

Regeln der Grammatik als auch die Anwendung von Sprache im Umweltkontext an (Fröhlich, Metz und Petermann (2010)). Aber es gibt auch Kinder, bei denen in diesen Entwicklungsbereichen Schwierigkeiten auftauchen. Weil die Sprache vor allem dazu dient, unser alltägliches Leben zu regeln, haben Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich denn auch oft vielfältige Auswirkungen auf andere Bereiche, wie etwa auf die kognitive, schulische Leistungsfähigkeit, die Motorik oder die Persönlichkeitsentwicklung, inkl. des sozial-emotionalen Verhaltens (ebd.).

Nach Penner (2010) ist es bereits ein Alarmsignal, wenn ein zweijähriges Kind weniger als 50 Wörter kennt. Im dritten Lebensjahr sollten es ca. 100 und bei Schuleintritt ca. 20'000 Wörter sein. So lernt ein Kind täglich neun bis zehn Wörter, zumindest Teilbedeutungen dieser. Penner betont, wie wichtig die Entwicklung der Kinder in diesen frühen Lebensjahren und gleichzeitig sehr „sensitiven Lernfenstern“ sind (ebd., S. 2). Werden diese sensitiven Lernfenster verpasst, hat dies seiner Meinung nach gerade bei Migrantenkindern fatale Folgen. Für ihn hängt die Sprachkompetenz im Einschulungsalter sogar eng mit dem Zahlenverständnis zusammen und ein Rückstand im sprachlichen Ausdruck kann bereits bei Kindern im Vorschulalter zu Ausgrenzung führen. Dies wiederum beeinträchtigt die soziale Entwicklung und den Austausch von Erfahrungen und Wissen. Kinder mit einer verzögerten Sprachentwicklung haben seiner Meinung nach auch grosse Probleme beim Bilden von Singular und Plural. Oft fehlt in diesem Zusammenhang die Rhythmik, die diese Bereiche steuert. Gerade fremdsprachige Kinder, die den Rhythmus der zweiten Sprache nicht früh genug mitbekommen haben, zeigen hier grosse Defizite.

Innerhalb der letzten Jahre wurde die Notwendigkeit erkannt, dass alle Kinder im deutschsprachigen Raum beim Eintritt in die erste Klasse über gute Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen müssen, denn Chancengleichheit in Schule und Gesellschaft hängt massgeblich von der Sprachkompetenz ab. Sowohl für Kinder mit Migrationshintergrund als auch für Kinder aus sogenannten bildungsferneren Familien stellt die mangelnde Sprachkompetenz häufig noch ein Grund für eine ungünstige Bildungslaufbahn dar (Knapp, Kucharz und Gasteiger, 2010). Sprachdefizite können sowohl aufgrund einer nicht ausreichenden Sprachanregung als auch aufgrund einer spezifischen Sprachentwicklungsverzögerung entstehen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund rühren die Sprachdefizite normalerweise von der – im Vergleich mit deutschsprachigen Kindern - um drei Jahre kürzeren Kontaktzeit mit der deutschen Sprache her. Mehrsprachigkeit gewinnt weltweit immer stärker an Bedeutung. So sagen Knapp et al. (2010), dass ca. 70% der Weltbevölkerung täglich mindestens zwei Sprachen sprechen und ca. 50% der Kinder in der Schule eine andere Sprache als zuhause sprechen.

#### **2.4.2 Lese- Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)**

**Definition, Vorkommen und Entwicklung:** Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) gehören zu den häufigsten Entwicklungsstörungen und verlaufen oft chronisch. Die betroffenen Kinder haben trotz ausreichendem Unterricht und normaler Intelligenz grosse Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder. Bevor die Probleme meistens sowohl mit dem Lesen von Buchstaben und Wörtern als auch mit deren Verschriftlichung auftauchen, haben diese Kinder bereits im Kindergartenalter Mühe, einfache Wortreime wie >Haus/Maus< zu bilden Schreibens (Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, „n.d.“). Die Lesegeschwindigkeit ist bei Kindern mit einer LRS deutlich verlangsamt und beim Vorlesen lassen sie oft ganze Wörter oder Wortteile aus, ersetzen und/oder verdrehen sie. Auch

das Leseverständnis ist beeinträchtigt: es gelingt den Kindern kaum, Gelesenes wiederzugeben, Zusammenhänge darin zu erkennen oder Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Die Probleme beginnen bereits bei der Wortidentifikation, weil sie zu langsam erfolgt, und die gelesenen Wörter bleiben dann oft zu wenig lange im Kurzzeitgedächtnis, so dass Satz- und Textverständnis erheblich beeinträchtigt werden (vgl. ebd.). Diesen Kindern fällt es schwer, die richtigen Buchstaben für ein gehörtes Wort zu finden, die einzelnen Buchstaben voneinander zu unterscheiden und zu schreiben. Oft werden auch einzelne Buchstaben vertauscht, ausgelassen oder andere hinzugefügt. Zudem gelingt das Abschreiben von Texten nicht fehlerfrei und bei ungeübten Diktaten weisen die Kinder extrem hohe Fehlerzahlen auf.

Die Statistik zeigt, dass etwa 5-10% aller Kinder erhebliche Probleme beim Erwerb der Schriftsprache haben, wobei Kinder aller sozialen Schichten betroffen sind. Jungen sind aber etwa zwei- bis dreimal so häufig betroffen wie Mädchen. Im Hinblick auf die weitere schulische Entwicklung besteht die Gefahr, dass diese Kinder auch in anderen Schulfächern schlechter abschneiden. Zudem kommt es oft zu weiteren psychischen Begleiterscheinungen, welche z.T. sogar bereits im Kindergarten diagnostizierbar sind. Interessant ist, dass auch im Erwachsenenalter noch etwa vier bis sechs Prozent bloss das Lese-Rechtschreibniveau von Viertklässlern nicht erreichen, was bedeutet, dass sich die LRS nicht einfach auswachsen lässt, sondern über die gesamte Entwicklung hinweg sehr stabil bleibt.

Laut dem Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung („n.d.“, S. 3) weisen 60-80% der Kinder mit einer LRS auch Entwicklungsstörungen des Sprechens auf und haben oft Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme, allgemeine Lern- Leistungsprobleme oder auch emotionale Symptome wie ein geringes Selbstwertgefühl, Schul- oder Versagensangst, depressive Verstimmungen sowie Störungen im Sozialverhalten und Disziplinschwierigkeiten.

**Ursachen und Prävention:** Bei der LRS handelt es sich um eine ziemlich komplexe Störung, deren Ursachen bis heute noch nicht ganz genau geklärt sind. Verschiedene Ursachen, die auch in Wechselwirkung miteinander stehen, spielen dabei nämlich eine Rolle. Damit sind v.a. *genetische Faktoren* (Funktionen, der Sprachverarbeitung), *Umweltfaktoren* (vorschulische Erfahrungen mit Büchern und auch das Vorlesen der Eltern), *Probleme bei der zentralen visuellen Informationsverarbeitung* (visuell/räumliche Wahrnehmung und –Verarbeitung) sowie *Probleme bei der sprachlichen Informationsverarbeitung* (insbesondere die phonologische Informationsverarbeitung) gemeint.

Wichtig ist auch die phonologische Informationsverarbeitung; dabei geht es einerseits um die phonologische Bewusstheit - d.h. um die Lautstruktur der gesprochenen und geschriebenen Sprache – und andererseits um das phonologische Arbeitsgedächtnis. Und an dieser Stelle soll hier ein erstes Mal erwähnt werden, dass eine – in sprachwissenschaftlichen Kreisen – allgemeine Ausgangslage vorherrscht: Kinder erkennen durch die *phonologische Bewusstheit* die Lautstruktur der Sprache, was heisst, dass sie ein Gefühl dafür entwickeln, dass sich die gesprochene Sprache aus Wörtern, Silben und Lauten (Phonemen) zusammensetzt und dass sie in der Lage sind, Wortgrenzen zu erkennen sowie Silben, Reime und Laute herauszuhören. Auf diese Thema wir in Kapitel 2.6.5 genauer eingegangen. Beim *phonologischen Arbeitsgedächtnis* geht es um Folgendes: Damit die Kinder Laute

in Wörtern erkennen und diesen Lauten auch die richtigen Buchstaben zuordnen können, müssen sie in der Lage sein, die Wörter kurzfristig im phonologischen Gedächtnis zu halten. Gibt es hingegen Schwierigkeiten, das Gehörte genug lange oder genau zu speichern, führt dies dazu, dass Kinder grosse Probleme damit haben, Laute in Wörtern zu erkennen und den Lauten auch die richtigen Buchstaben zuzuordnen.

Wichtig wäre nach Ansicht des Bielefelder Instituts für frühkindliche Entwicklung, („n.d.“), dass bei möglichst allen Kindern bereits vor der Einschulung festgestellt wird, ob Risikofaktoren für eine LRS bestehen oder nicht, z.B. mit Lernstanderfassungen zur phonologischen Bewusstheit. Demnach sollte bereits im Kindergarten mit geeigneten präventiven Massnahmen gearbeitet werden.

Obwohl es nicht möglich ist, bereits im Vorschulalter eine LRS zu diagnostizieren, gibt es einige Anzeichen, die auf ein besonderes Risiko diesbezüglich hinweisen. Wie bereits erwähnt, können z.B. Auffälligkeiten von vier- bis sechsjährigen Kindergartenkindern beim Erkennen von Silben und Reimen auftreten. Auch Kinder, in deren Familien gehäuft LRS auftreten, haben ein erhöhtes Risiko für LRS. Mit dem BISC (bereits vorgestellt in diesem Kapitel) oder ähnlichen Verfahren zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit können Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bereits vor der Einschulung erkannt werden. Es wird empfohlen, ein solches Lernstanderfassungsinstrument ca. ein halbes Jahr vor der Einschulung durchzuführen. Nach Jansen et al. (2002) sollte das BISC sogar mit allen Kindergartenkindern innerhalb des letzten halben Jahres der zweijährigen Kindergartenzeit durchgeführt werden. Sie gehen davon aus, dass für die mit dem BISC als LRS-erkannten Kinder bereits vor der Einschulung mit einer gezielten Förderung begonnen werden kann. Diese Förderung, die also zukünftigen Problemen beim Erwerb der Schriftsprache vorzubeugen versucht, kann z.B. durch das Würzburger Trainingsprogramm (Küspert und Schneider, 2008) oder durch andere Förderungsprogramme, wie z.B. das im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellte, durchgeführt werden. Bei all diesen „Programmen“ geht es darum, mit Hilfe von verschiedenen Spielen und Übungen den Kindern einen Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu verschaffen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kindergartenkinder vor allem im Hinblick auf ihren Lese- und Schriftspracherwerb von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren, und dies unabhängig von ihren spezifischen Lernvoraussetzungen (Fröhlich, Metz und Petermann, 2009).

## 2.5 Sprachförderung im Kindergarten

### 2.5.1 Allgemeine Überlegungen

Die sprachliche Kompetenz von Kindern wird sowohl in der Forschung als auch in der Bildungspolitik als entscheidender Faktor zu Realisierung und Verbesserung des Bildungserfolgs beschrieben. So ist es bereits im Kindergarten eine der zentralen Aufgaben, die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder zu entwickeln und zu pflegen (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, 2002). Zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema Sprachförderung verweisen auf die Effektivität von Fördermassnahmen im Kindergarten. Die Sprachförderung im Kindergarten soll dabei nach Schmerr (2007) als Teil eines „Gesamtkonzeptes“ und nicht als isoliertes Vorhaben betrachtet werden, denn sprachliche und „interkulturelle Bildung“ sind eng miteinander verknüpft. Die

„Stossrichtung [bilden dabei] individuelle Förderung und Inklusion statt Stigmatisierung und Aussonderung“ (ebd., S. 17). Sprachförderung sollte Identität und Verständigung ermöglichen, weshalb dem Spracherwerb in der Gruppe eine so grosse Bedeutung zukommt. Sprachliche Lehr-/Lernprozesse finden also vor allem in sozialen und interkulturellen Interaktionen statt und zielen auf Sprachbewusstsein, Sprachsensibilisierung, Sprachneugier und Sprachaufmerksamkeit“ (ebd., S. 20) ab. Bedeutsam ist zudem, dass im Kindergartenalltag noch kein schulischer Leistungsdruck vorliegt und so Sprache vor allem spielerisch erlernt werden kann.

Gemäss Wirts (2013) ist das Lernen einer Sprache dann am erfolgreichsten, wenn der Inhalt des Gesprochenen für das Kind selbst Relevanz hat. Es geht darum, Bedürfnisse mitzuteilen, Beziehungen einzugehen oder Dinge zu lernen, die es gerade interessieren. Diese Interessen kommen leider in reinen „Sprachförderprogrammen“ oft nicht zum Tragen und sie werden sogar von den Lehrpersonen häufig als Störfaktoren bei der konsequenten Umsetzung des Programms empfunden.

Albers (2011) unterscheidet zwischen „*sprachlicher Bildung*“ und „*Sprachförderung*“. Für die sprachliche Bildung sollen möglichst alle Bildungsgelegenheiten im Alltag wahrgenommen und genutzt werden. Beim Ansetzen an die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder ist dabei eine möglichst anregende Lernumwelt wichtig, in der vor allem auch musikalische und rhythmische Formen wie Lieder, Reime oder Singspiele – idealerweise verbunden mit Bewegung - wirkungsvoll sind. Kinder erwerben dabei ganz beiläufig die prosodischen, phonetisch-phonologischen und morphologisch-syntaktischen Elemente der Sprache und erweitern gleichzeitig ihren Wortschatz. Zur Grundausstattung im Kindergarten gehören Bilder- und Sachbücher, Lese- und Hörecken, Schreibecken mit Stiften und anderen Schreibeutensilien und –geräten. „*Sprachförderung*“ zeichnet sich nach Albers (ebd., S. 74) hingegen vor allem durch die spezifische Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten in Form gezielter Kleingruppenarbeit und den reflektierten Einsatz von Korrektur- und Modellieretechniken durch die Lehrpersonen aus, nachdem bei einem Kind ein Förderbedarf identifiziert wurde.

Die folgenden Merkmale einer sprachförderlichen Lernumgebung im Kindergarten wurden in der Bildungsforschung (vgl. Helmke, 2004; Meyer, 2004) identifiziert:

- **Ein hoher Anteil an echter Lern- und Aufmerksamkeit:** Wichtig zu erwähnen ist hier, dass vor allem auch die Zeit, die für Organisatorisches verwendet wird, sprachlich sinnvoll genutzt werden kann, indem z.B. die Lehrperson ihre Tätigkeit sprachlich begleitet. Zudem gilt es, die relativ kurze Konzentrationsspanne der Kinder möglichst abwechslungsreich zu gestalten.
- **Lernförderliches Klima:** Je emotionaler und positiver das Klima zwischen Lehrperson und Kind ist, desto mehr Entwicklungsfortschritte macht das Kind. Wenn sich das Kind wohl und geachtet fühlt, kann es sich auf neue Sachverhalte besser einlassen.
- **Angemessener Methodenwechsel:** Damit vielfältige Zugänge zu einem Thema ermöglicht werden, sind häufige Wechsel von Arbeitsweisen notwendig, natürlich ohne dass dabei die Fördersituation hektisch wird. Dabei können verschiedene Aktivitätsformen wie Sprechen,

Zuhören, Bauen, sich bewegen etwas untersuchen oder gestalten zur Anwendung kommen und gleichzeitig sprachfördernd wirken.

- **Individuelles Fördern:** Alle Kinder bringen verschiedene sprachliche Voraussetzungen mit. Stufen-, resp. Sprachentwicklungsmodelle stellen dabei Orientierungsmittel dar und ermöglichen eine individuelle Förderplanung.
- **Vorbereitete Umgebung:** Sprachförderung sollte vorwiegend im gesamten Kindergartenalltag stattfinden (und nicht nur in spezifischen Fördersituationen). Sprachverbote – z.B. beim z'Nüni – oder auch spezifische „Hochdeutsch-Sprechgebote“ wirken einer guten Sprachförderung eher entgegen. Auch andere – also die Erstsprachen der zweisprachigen Kinder – sollen erlebt werden dürfen.
- **Hohe Aktivität der Kinder:** Vor allem Kindergartenkinder werden als aktive Lerner verstanden, die sich die Welt eigenaktiv aneignen, sich mit ihr auseinandersetzen und auch auf sie einwirken. Auch das Sprechen lernen sie demzufolge nicht durch Zuhören, sondern vor allem durch das eigene Sprechen. Hier soll nochmals erwähnt werden, dass der Sprechanteil der Kinder in vielen (Sprach-)Lernsituationen im Kindergarten oft noch viel zu gering ist.

Nach Albers (2011, S. 77) stehen bei der Sprachförderung vier Fragen im Vordergrund:

- *Wie* soll gefördert werden (→ alltagsintegriert oder Sprachförderprogramm)?
- *Wer* soll gefördert werden (→ bildungsbenachteiligte Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen)?
- *Was* soll gefördert werden (→ Erwerb der Schriftsprache, kommunikative Fähigkeiten etc.)?
- *Wer* soll die Förderung *durchführen* (→ Klassenlehrpersonen, Fachlehrkräfte oder Sprachtherapeuten/Logopäden)?

Auf diese vier Fragen wird in den folgenden Kapiteln genauer eingegangen.

## 2.5.2 **Wie soll gefördert werden?**

Zahlreiche Autoren betonen die Wichtigkeit einer Alltagsorientierung der Sprachförderung (vgl. z.B. Knapp, Kucharz und Gasteiger (2010), Wirts, 2013, Albers, 2011). Im „situationsbezogenen Ansatz“ bildet die aktuelle Lebenssituation der Kinder die Ausgangslage für die Planung und die Gestaltung der pädagogischen Arbeit. Kinder treiben dabei ihre Entwicklung immer in wechselseitigen Anpassungsprozessen mit der Umwelt voran, und diese Umwelt erschliessen sie sich, indem sie selbst tätig sind (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, 2002). Am besten gelingt Sprachförderung in kleinen Gruppen, in denen jedes Kind zu Wort kommt. Kinder mit einer diagnostizierten Sprachförderung sollten nach Albers (2011) aber vorwiegend vom Logopäden therapeutisch begleitet werden.

### **Korrektur- und Modellertechniken**

Wichtig sind sogenannte Korrektur- und Modellertechniken, bei denen fehlerhafte Satzstrukturen der Kinder einfühlsam korrigiert und erweitert werden. Dabei sollen aber die Kinder nicht merken, dass der Erwachsene bewusst Techniken zur Modellierung der Kindersprache einsetzt. Es geht darum, den

eigenaktiven Grammatikerwerb der Kinder zu unterstützen. Auf die Äusserungen des Kindes soll möglichst adäquat reagiert werden, weil die Authentizität in Gesprächen mit Kindern immer an erster Stelle steht. Dannbauer (2002) fasst die wichtigsten „Interaktionstechniken“ wie folgt zusammen:

1. Den kindlichen Äusserungen *vorausgehende* Sprachmodelle:
  - **Präsentation:** Die Zielstruktur wird dem Kind immer wieder vorgeführt. Bsp. Perfektbildung: „Hast du gesehen? Ich habe eine Kugel genommen. Hast du auch eine gefunden? Dann habe ich sie...“.
  - **Parallelsprechen:** Die Lehrperson versucht im gemeinsamen Spiel/Gespräch die Bedürfnisse des Kindes zu identifizieren und zu versprachlichen. Bsp.: „Du willst wohl ein grosses Auto? Aha, ein rotes... Und dieser grüne Bagger?“.
  - **Linguistische Markierung:** Ein linguistisches Merkmal, z.B. das männl. Geschlecht, wird in verschiedenen Äusserungen betont und dem Kind im Gespräch verdeutlicht. Bsp.: „ Ein komischer Löffel. **Er** ist gross. Hast du auch so **einen**?. Siehst du **den** kleinen Löffel? Gib ihn mir.“.
  - **Alternativfragen:** Die Lehrperson gibt zwei mögliche Antworten, die dann vom Kind direkt übernommen werden können. Bsp.: Präpositionalphrase im Akkusativ oder Dativ: „Liegt er noch im Bett oder ist er schon ins Bett gegangen?“.
  
2. Den Kindlichen Äusserungen *nachfolgende* Sprachmodelle:
  - **Expansion:** Die Lehrperson greift eine Äusserung des Kindes auf und führt sie im Gespräch fort. Bsp.: „Hund fort“. „Ja, der Hund läuft fort. Er läuft zu Tor...“.
  - **Umformung:** Die kindliche Äusserung wird aufgegriffen und verändert, ohne dass die Äusserung direkt korrigiert wird. Bsp.: Verbstellung in Fragen. „Wir nehmen Pferde?“. „Gut, dann nehmen wir Pferde. Nehmen wir auch ...?“.
  - **Korrektives Feedback:** Die kindliche Äusserung wird korrigiert wiederholt. Bsp.: Verbzweitstellung mit Modalverben. „Der Krankenwagen nicht kommen muss“. „Nein: der Krankenwagen muss nicht kommen.“.
  - **Extension:** Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äusserung unter Einbau der Zielstruktur. Bsp.: Trennung von Verb und Negationselement. „Du kannst das nicht machen“. „Nein, ich habe das nicht gelernt“.

Strukturierte Förderprogramme, bei welchen die Fachlehrkräfte eine Gruppe von Kindern nach einem festgelegten Vorgehen und in zeitlich festgelegten Intervallen einmal oder mehrmals pro Woche fördern, werden gemäss Albers (2011) in der fachpolitischen Diskussion abgelehnt, da individuelle Förderbedürfnisse so zu wenig berücksichtigt werden können. Ihm scheint eine Differenzierung der Sprachförderung unumgänglich.

Was die Unterrichtssprache im Kindergarten des Kantons Zürich betrifft, gilt nach der Bildungsdirektion (2009) folgende Empfehlung: Der Lehrplan schreibt teilweise Mundart und teilweise Hochdeutsch vor. Dabei sollte die weniger oft gesprochene Unterrichtssprache mindestens in einem Drittel der Unterrichtszeit durch die Lehrpersonen gesprochen werden. Gemäss sprachwissenschaftlicher Erkenntnis ist es zudem sinnvoll, wenn jede Lehrperson (sowie auch jede Bezugsperson)

jeweils immer in derselben Sprache (inkl. Mundart) mit dem Kind, resp. den Kindern spricht. So spricht z.B. an unseren Kindergärten die DaZ-Lehrperson immer Hochdeutsch mit den Kindern, auch während der Pause oder unterwegs.

### 2.5.3 Wer soll gefördert werden?

Grundsätzlich ist die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten für alle Kinder wichtig. Dabei sollten aber nicht „pauschale Förderungsprogramme“, die sich in gleicher Weise an alle Kinder einer Klasse richten, angewendet werden. Vielmehr müssen wir die unterschiedlichen Sprachniveaus der Kinder berücksichtigen (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, 2002). In der Forschungsliteratur unbestritten scheint die Tatsache, dass sozioökonomische Faktoren einen erheblichen Einfluss sowohl auf Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder als auch auf deren Bildungserfolg haben. Der Spracherwerbsprozess schliesslich steht in engem Zusammenhang mit verschiedenen Entwicklungsprozessen, welche ihrerseits mit sozialen, kulturellen, ethnischen und ökonomischen Hintergründen verknüpft sind. Kinder mit Migrationshintergrund gehören dabei zu den sogenannten Risikogruppen und sollen bei der Sprachförderung „...im Vordergrund der Bemühungen stehen“ (Albers, 2011, S. 78). An dieser Stelle darf aber nicht unerwähnt bleiben, dass bei der Beurteilung sprachlicher Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nicht von *Sprachproblemen* gesprochen werden soll, sondern eher von *nicht ausreichenden Deutschkenntnissen*. So kann eine diskriminierende Haltung diesen Kindern gegenüber verhindert werden und die Sprachförderung richtet sich eher an all jene Kinder, „...die aus sprachanregungsarmen Milieus stammen oder Handicaps psychischer oder physischer Art haben“ (Schmerr, 2007, S. 18). Damit ist gemeint, dass auch Kinder mit deutscher Muttersprache Schwierigkeiten mit dem Erwerb und dem Gebrauch der deutschen Sprache haben können.

Aellig und Alt (2010) sind der Meinung, dass eine Selektion von Kindern mit einem Risiko für eine Auffälligkeit in späteren schulischen Sprachkompetenzen vor allem wegen des hohen diagnostischen Aufwandes fragwürdig ist. Sie finden, dass es gerade in Kindergärten mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen Kindern Sinn macht, vermehrte Sprachförderung für alle anzubieten. Ein Vorteil einer solchen integrativen Förderung ist es auch, dass sich die (vermutlich) nicht förderbedürftigen Kinder gut als so genannte „Peer-Leader“ („Zugpferdchen“) einsetzen lassen. Loos (2005) findet hingegen, dass Kinder einer Sprachförderungsgruppe etwa den gleichen Sprachstand haben sollten, so dass es zu möglichst wenig Unter- oder Überforderung kommt. Nicht nur vom Sprachentwicklungsstand, sondern auch vom Alter her sollte die Sprachförderungsgruppe seiner Meinung nach möglichst homogen sein.

Nach Ansicht des Niedersächsischen Kultusministeriums (2011) sollten sich die Kinder idealerweise nicht als „förderbedürftig“ empfinden, weshalb seiner Meinung nach auch Sprachfördermassnahmen in unterschiedlichen Organisationsformen stattfinden sollen, also abwechslungsweise einzeln, in der Kleingruppe oder auch mit allen Kindern der Kindergartengruppe.

### 2.5.4 Was soll gefördert werden?

Dieses Kapitel beschäftigt sich – sozusagen als Grundlage der Sprachförderung - vor allem mit der **Sprachdiagnostik**. Auf die einzelnen Sprachförderbereiche wird später in dieser Arbeit eingegangen.

Grundlegend ist nach Penner (2010), welches Potential in welchem Kind steckt. Es geht nicht darum, was es können muss, sondern, was es kann. Förderung bedeutet demnach für ihn, dass die vorhandenen Lernressourcen gestärkt werden – und nicht, dass es mit Informationen überschwemmt wird. Das Feld der Sprachdiagnostik und Sprachförderung ist laut Albers (2011, S. 8) derzeit von einem Richtungsstreit bestimmt. Die Fragen lauten: „Standardisierte Sprachtests oder Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbsprozesses? Punktuelle Sprachförderprogramme oder sprachförderliche Gestaltung des Alltags?“. Geht man aber davon aus, dass jeder schulischen Fördermassnahme eine Lernstanderhebung (Testverfahren oder Beobachtung/Dokumentation) vorausgehen sollte, ist es für die Sprachförderung von zentraler Bedeutung, dass die Lernstanderhebung als Teil eines umfassenden Unterstützungskonzeptes (auch in Zusammenarbeit mit den Eltern) und nicht bloss als „singulärer Test“ durchgeführt wird. Künstlich geschaffene Testsituationen erfassen selten Hinweise auf das Interesse des Kindes am sprachlichen Austausch und auf seine Lernmotivation. Und laut Häusermann und Zollinger (2009) sagt der Sprachstand alleine, losgelöst von seinen Einflussfaktoren, nichts über die tatsächlichen Sprachkompetenzen eines Kindes aus. Viel wichtiger ist ihrer Ansicht nach, die Strategien zu erheben, wie sich das Kind mit seinen noch ungenügenden Sprachkenntnissen auseinandersetzt.

Als Beispiel einer guten Sprachlernstanderhebung, welche auch den Entwicklungsstand und das Kommunikationsverhalten in der Erstsprache berücksichtigt, sei hier das Verfahren „Fit in Deutsch“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006) erwähnt. Die meisten Sprachstanderhebungsverfahren orientieren sich an den relevanten Eigenschaften der deutschen Sprache im Bereich Sprachproduktion und Sprachverständnis. Sie sollen helfen, die Sprachentwicklung des Kindes richtig einzuschätzen. Aus den Testergebnissen lassen sich dann konkrete Förderentscheidungen bzw. Förderszenarien ableiten, deren Effekte wiederum durch Wiederholungsmessungen überprüft werden können.

Im Allgemeinen werden innerhalb der Diagnostik vier unterschiedliche Teilbereiche sprachlicher Kompetenzen unterschieden:

- Die Phonologische Ebene,
- die lexikalische Ebene,
- die syntaktisch-morphologische Ebene und
- die pragmatische oder kommunikative Ebene.

Manche Bereiche entwickeln sich früher oder später und zudem ist immer auch die Interaktion zwischen den einzelnen Bereichen zu beachten. Einige Tatsachen zu den einzelnen sprachlichen Kompetenzen sollen hier zusammengefasst erwähnt werden:

- **Phonologische Ebene:** Phonologische Ungenauigkeiten sind bei Kindern relativ auffällig und daher auch leicht erkennbar. Daher gehören Schwierigkeiten in der Artikulation zu den am häufigsten therapierten sprachlichen Problemen. Allerdings haben viele Kinder mit Artikulationsproblemen oft auch eine ganz unauffällige Sprachentwicklung. „Artikulationsprobleme dürfen daher nicht mit Schwierigkeiten der sprachlichen Fähigkeiten verwechselt oder gar als Indikator für Sprachentwicklungsstörungen missverstanden werden“ (Knapp et al., 2010, S.

57). Wichtig zu beachten ist zudem, dass die Phonologie immer auch abhängig ist von der Hörfähigkeit der Kinder.

- **Lexikalische Ebene:** Das Sprachverständnis entwickelt sich vor der Sprachproduktion. Wie bereits erwähnt tritt ab dem Zeitpunkt, ab dem Kinder etwa 50 Wörter beherrschen eine sogenannte „Explosion des Wortschatzes“ ein. Der Wortschatz entwickelt sich dann sehr rasch weiter. Allerdings bestehen zwischen den Kindern grosse Unterschiede, wie rasch die Zunahme an Kenntnis von Wörtern erfolgt. Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass je mehr mit den Kindern gesprochen wird und je reichhaltiger ihre sprachliche Umgebung ist, desto umfangreicher auch ihr Wortschatz wird.
- **Syntaktisch-morphologische Ebene:** Mit etwa drei Jahren sprechen Kinder ganze Sätze (wenn auch erst lediglich „Zwei- oder Dreiwortsätze“) und beherrschen bereits unterschiedliche Satztypen wie Negationen und Fragesätze. Mit vier Jahren (also mit dem Eintritt in den Kindergarten) sollten die Kinder bereits komplexe, also auch „Vier- bis Fünfwort-Sätze“ sprechen können. Die syntaktische Entwicklung wird nach Knapp et al. (2010) in hohem Ausmass durch die Interaktion mit sprachgewandten Erwachsenen unterstützt und gefördert. Denn für die Entwicklung der Grammatik ist v.a. der sprachliche Input der Eltern von Bedeutung. Insbesondere geht es darum, wie die Eltern bestimmte sprachliche Strukturen der Kinder wiederholen und Äusserungen des Kindes aufgreifen, expandieren oder leicht verändern und damit charakteristische Merkmale unterstreichen. Wichtig ist, dass die Komplexität der Sprache der Erwachsenen nicht zu weit entfernt vom sprachlichen Niveau der Kinder ist. So haben etwa bestimmte grammatikalische Besonderheiten in der Sprache der Erwachsenen nur dann eine unterstützende Auswirkung auf die sprachliche Entwicklung der Kinder, wenn diese gerade bei einem bestimmten Lernschritt sind (ebd.). Bei einer solchen Passung der Entwicklungsstufe der Kinder und der angebotenen Erwachsenensprache entwickeln sich die morphosyntaktischen Fähigkeiten der Kinder am besten.
- **Pragmatisch-kommunikative Ebene:** Kommunikative Absichten sind die Voraussetzung für den Gebrauch von Sprache. Diese Absichten entwickeln sich bei den Kindern aber erst mit der Zeit, d.h. ab etwa dem Alter von neun bis zehn Monaten. Eine kommunikative Handlung setzt nämlich die Fähigkeit voraus, Erfahrungen mit einem anderen zu teilen. Erst im Alter von ca. 12 Monaten sind Kinder fähig, sich in die Ziele und Intentionen anderer Menschen hineinzusetzen. Es geht dann auch darum, eine gemeinsame Aufmerksamkeit für einen Gegenstand herzustellen. Interessant finde ich die Tatsache, dass sich die Rolle der Erwachsenen im Gespräch mit den Kindern im Laufe der Zeit stark verändert – und dies v.a. in der Kindergartenzeit. Während anfangs noch die Erwachsenen das Gespräch initiieren, mit Fragen weiterführen und strukturieren, werden die Beiträge der Kinder mit dem Alter immer umfangreicher und komplexer. Die Rolle der Erwachsenen verliert zunehmend an Wichtigkeit, bis schliesslich die Erzählungen weitgehend von den Kindern gesteuert werden. Anzumerken sei hier aber noch die Erkenntnis, dass die Responsivität der Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder hat. Je stärker von den Eltern auf die

sprachlichen Äusserungen des Kindes nämlich adäquat eingegangen wird und Anregungen für eine Weiterführung gegeben werden, desto weiter werden sich die Kinder auch sprachlich entwickeln.

Bereits an dieser Stelle soll ein erstes Mal auf den engen Zusammenhang zwischen frühen Erfahrungen mit Büchern und dem späteren Sprach- und Schriftspracherwerbsprozess eingegangen werden, denn der möglichst frühzeitige Kontakt mit Bilderbüchern stellt einen entscheidenden Vorteil für den späteren Schulerfolg der Kinder dar. Die sogenannte „**Literacy-Erziehung**“ bezeichnet die Heranführung an die Bedeutung von Bildern, Symbolen, Buchstaben und Büchern. Sie findet in den Familien, Kindertageseinrichtungen und Kindergärten statt und soll v.a. für soziokulturell und ökonomisch benachteiligte Familien v.a. im Kindergartenalltag kompensiert werden. Der Grundstein für das Interesse der Kinder an der Sprache sollte aber weiterhin in der Familie liegen.

### 2.5.5 Wer soll die Förderung durchführen?

In der Forschungsliteratur wird immer wieder die Wichtigkeit der (früh)pädagogischen Fachkraft /Lehrperson als sprachliches Vorbild für die Kinder genannt. Dem handlungsbegleitenden Sprechen kommt dabei eine sehr hohe Bedeutung zu, denn im Dialog werden Absichten und Interessen geklärt, Fragen beantwortet und Konflikte bearbeitet. Die Komplexität und Länge der sprachlichen Äusserungen der Fachkraft soll sich dabei immer nach der Kompetenz der Kinder richten, um genügend Anregung zu bieten und gleichzeitig nicht zu überfordern. Die Prozessbegleitende Unterstützung der Sprachförderung erfordert nach Albers (2011, S. 68) demnach bei den Lehrpersonen auch „... das Wissen um diagnostische Verfahren, spracherwerbstheoretische Grundlagen, effektive Sprachförderverfahren sowie sprachlehrende Aspekte des eigenen Spracheinsatzes, die stärker in Aus-, Fort- und Weiterbildung berücksichtigt werden“.

Katz (2004) weist den immer wiederkehrenden Sprachanlässen und Ritualen im Kindergarten eine besonders sprachrelevante Bedeutung zu. Doch muss in diesem Zusammenhang erwähnt werden, dass nicht alle Kinder nur von solch strukturierten Situation, wie sie etwa im Sitzkreis oder beim dialogischen Bilderbuchlesen stattfinden, profitieren. Bei einigen (nach Albers, 2011) durchaus als sprachlich kompetent eingestuften Kindern führt eine starke Strukturierung durch die Lehrperson sogar zu einer geringeren und weniger komplexen Äusserungslänge, als dies z.B. in einem Rollenspiel unter Kindern der Fall ist, das ganz ohne Kontext und Vorgabe auskommt, sondern sich völlig auf die sprachliche Kreativität der Kinder stützt. Hingegen benötigen gerade Kinder, die als sprachlich weniger kompetent ermittelt oder wahrgenommen werden die Unterstützung des Kontextes und die sprachliche Begleitung der Lehrpersonen, um zu komplexen und themenbezogenen Äusserungen befähigt zu werden.

Schmerr (2007) bedauert in diesem Zusammenhang die oft noch mangelnde Vorbereitung und Qualifizierung des pädagogischen Personals an deutschen Kindertagesstätten und Schulen hin. Ihrer Meinung nach ist dies eines der zentralen Probleme im Bereich Sprachförderung. Sie fordert, dass Themen wie „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachdidaktik für die Pädagogik der frühen Kindheit“, „Diagnosefähigkeit“, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren“ wie auch der „Umgang mit Heterogenität“ in die Ausbildung von Lehrpersonen und Erzieherinnen integriert werden. KölnKitas

Kindertagesstätten (2006) betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, dass Erziehungs- und Lehrpersonen das eigene Sprachverhalten immer wieder kontrollieren und stets ein Sprachvorbild für die Kinder sein sollen.

Bezüglich der Sprache der Lehrpersonen seien an dieser Stelle drei Aspekte genannt, die dazu führen, dass Sprachförderpersonen durch ihr Verhalten in der Kommunikation mit Kindern deren Spracherwerb fördern:

- **Expansionen:** Kindliche Äusserungen werden wiederholend aufgenommen und erweitert.
- **Offene Fragen und Impulse:** Die Kinder werden so vor allem zum Sprechen angeregt.
- **Die „Korrektheit der Sprache der Sprachförderpersonen“:** Die Sprache wird möglichst an das Kompetenzniveau der Kinder angepasst. Es geht um Fragen und Erweiterungen der kindlichen Äusserungen (Expansion). So werden „... den Kindern korrekte, vollständige und elaborierte präsentiert“ (Knapp et al., 2010, S. 37).

Ein weiterer Punkt stellt die Sprache der Lehrpersonen dar: Sollen sie im Dialekt/in der Umgangssprache oder in Standardsprache sprechen? Für die Sprachentwicklung der Kinder ist es förderlich, wenn sie verschiedene Varietäten der Sprache, also Dialekt und Sprache, kennenlernen. So signalisiert der Dialekt Nähe und Vertrautheit, die in vielen Situationen klare Vorteile haben. Wenn es aber um rein sprachliche Kompetenzen geht (v.a. auch im Hinblick auf den Schulunterricht), hat die Standardsprache Vorteile. So gilt momentan im Kanton Zürich für die Kindergartenstufe, dass einzelne Sequenzen bis ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit in Standardsprache gehalten werden sollen. Dazu kommt der Unterricht „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“, der für viele Kinder ca. 30 Minuten pro Woche dauert und der – zumindest von Seiten der Lehrperson - immer in Standardsprache durchgeführt wird.

Interessant ist die Tatsache, dass im Unterschied zu skandinavischen Ländern sowie den USA und Kanada die Einbindung der Eltern und der Kinder in die Förderplanung im deutschsprachigen Raum einen vergleichsweise geringen Stellenwert hat. Dennoch wird die Bedeutung der Einbeziehung von Eltern und Kind im internationalen Kontext nachdrücklich betont. Besonders wichtig ist dabei nach Albers (2011, S. 100), dass auch das Kind selbst nach seinen Wünschen und Zielen befragt wird, da es *alleine* über das einzigartige Wissen über sich selbst und seine Bedürfnisse verfügt. Bedeutsam ist zudem, dass die Wahrnehmung der Eltern bezüglich Nachvollziehbarkeit des Förderprozesses stark davon abhängt, inwieweit sie in den Ablauf eingebunden sind. Zentral für eine gelingende Sprachförderung der Kinder ist zudem, welche Einstellung die Eltern zur deutschen Sprache und Kultur haben und diese auch ihren Kindern vermitteln (KölnKitas Kindertagesstätten, 2006).

## 2.6 Die wichtigsten Sprachförderbereiche

### 2.6.1 Überblick

In jeder Kindertageseinrichtung, resp. im Kindergartenalltag sollten möglichst viele Situationen geschaffen werden, in denen es direkt oder zumindest indirekt darum geht, den Spracherwerb der Kinder zu unterstützen. So sollen einzelne (inszenierte) Sprachfördereinheiten dazu beitragen, dass

die Kinder aktiv mit der Sprache umgehen, besser verstehen lernen, was andere sagen, aber natürlich auch, dass sie sich selbst der Situation entsprechend verständlich ausdrücken können. Hauptziel in inszenierten Sprachlernsituationen ist, dass die Kinder (und nicht die Lehrpersonen) möglichst viel sprechen. Knapp et al., (2010) nennen sechs verschiedene *Sprachfördereinheiten*, wie sie im Kindergartenalltag vorkommen:

- Das **Anschauen eines Bilderbuches** und das Gespräch darüber,
- **Lernspiele** (→ bei vielen Lernspielen steht das Lernen sprachlicher Strukturen im Vordergrund),
- **das Erzählen** (→ durch das Erzählen werden sprachliche Kompetenzen erworben, es dient dem Mitteilen von Erfahrungen und dem Ausdruck von Gefühlen),
- **Sprechen eines Gedichts (Sprüchleins) oder Singen eines Liedes** (→ hier werden oft typische sprachliche Muster präsentiert),
- **Wortschatzarbeit** (es kann sich dabei sowohl um eine reale Situation handeln, wie z.B. das Zubereiten eines Obstsalates oder etwa auch um die Betrachtung/Besprechung von Bildtafeln, Bildkärtchen oder Bilderbücher) oder
- **Sprachübungen** (bestimmte sprachliche Strukturen sollen gezielt vermittelt werden. Dabei wird die zu lernende Struktur oft häufig wiederholt).

Bei all diesen Sprachfördereinheiten kann man schliesslich drei Komponenten beschreiben: Die *Aktivität der Kinder*, die *Sozialform* und die einzelnen *Sprachbereiche*. Auf diese Sprachbereiche (und später auch auf die Aktivitäten) wird im Folgenden genauer eingegangen, denn es soll jeweils unterschieden werden, welcher sprachliche Bereich/welche sprachlichen Bereiche in einer einzelnen Spracheinheit besonders gefördert, resp. in welchem/in welchen Akzente gesetzt werden (ebd., 15ff.).

In der im nächsten Kapitel vorgestellten empirischen Studie wurden die folgenden *sieben Sprachbereiche* unterschieden und untersucht:

Tab. 1: Die sieben Sprachbereiche in der Sprachförderung (in Anlehnung an Knapp, 2010).

<b>Wortschatz</b> (Übungen und Spiele zur Erweiterung des Wortschatzes)
<b>Gespräch</b> (Kinder begleiten z.B. eine Aktivität sprachlich, resp. beschreiben einen Vorgang oder es werden Gespräche über Vorgänge geführt, die auf einem Bild oder in einem Film zu sehen sind)
<b>Erklären</b> (Es wird z.B. erklärt, wie ein Spiel gespielt wird, ein Blatt gefaltet oder Tänze/ sportliche Übungen ausgeführt werden)
<b>Phonologische Bewusstheit</b> (Wahrnehmung der Lautstruktur der Sprache, vgl. Kap. 2.6.5, S. 32).
<b>Vorlesen/Rezitieren</b> (Eine Geschichte wird von der Lehrperson vorgelesen/erzählt und es wird dazwischen über die Geschichte gesprochen).
<b>Grammatik</b> (Sprachliche Formen und Satzstrukturen werden vermittelt und geübt (→ z.B. Pluralbildungen, Fälle, Wortendungen oder Wortstellungen im Aussage- oder Fragesatz)
<b>Erzählen</b> (Im Kreis darf jedes Kind erzählen, was es gestern gemacht hat oder es erzählt anhand von Bildern eine Geschichte)

Auf diese Sprachbereiche wird im Folgenden zuerst vergleichend und später genauer auf jeden einzelnen Bereich eingegangen. Der sehr wichtige Sprachförderbereich „*Literalität*“ wird in Kapitel 2.6.9, S. 33, Thema sein.

## 2.6.2 Eine Bestandesaufnahme

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung von „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg untersuchten Ricart Brede, Knapp, Gasteiger-Klicpera und Kucharz (2009) unter anderem die Gestaltung von Sprachfördereinheiten. Auf einige Resultate wird nun genauer eingegangen. Ziel der Autoren war es, lernförderliche Vorgehensweisen zu bestimmen. In verschiedenen Kindergärten wurden Sprachfördereinheiten (je ca. 30-60 Min.) mit zwei Kameras aufgezeichnet, von denen die eine auf die Sprachförderperson und die andere auf die Kindergruppe gerichtet war. In den untersuchten 15 Sprachfördereinheiten kamen so insgesamt 196 einzelne Sprachsequenzen vor. Diese wurden nach Art der vorkommenden Aktivitäten und deren Häufigkeit und Dauer untersucht.

In Tabelle 2 sind die *acht verschiedenen Sprachaktivitäten*, die untersucht wurden, aufgeführt:

**Tab. 2: Die acht verschiedenen Sprachaktivitäten (in Anlehnung an Knapp, 2010).**

„Organisatorisches“
„Aufgabe mit Spielcharakter“,
„Mündliche Kommunikation“,
„Begrüßung/Verabschiedung“,
„Lied/Vers“,
Arbeit mit Text/Bild“,
„Aufgabe ohne Spielcharakter“
„motorisch bestimmte Tätigkeit“.

Auffallend ist, dass die Sprachaktivität „*Organisatorisches*“ weitaus *am häufigsten* vorkommt (39% aller Sequenzen). Dagegen verteilen sich die übrigen Sequenzen ziemlich gleichmässig auf die anderen sieben Aktivitäten (vgl Tab. 2), die zwischen sechs und 13% der Sprachfördereinheiten ausmachen. Schaut man nun aber auf die *Dauer* der jeweiligen Aktivitäten, so zeigt sich ein anderes Bild. Jetzt nehmen die „*Aufgaben mit Spielcharakter*“ den wichtigsten Platz ein; sie machen etwa ein Viertel der Zeit der Sprachförderung aus. „*Organisatorisches*“ sowie „*Begrüßung/Verabschiedung*“ nehmen zeitlich nur noch wenig Platz ein, was die Autoren auch sinnvoll finden.

Ein deutliches Ergebnis ist zudem, dass die „*mündliche Kommunikation*“ zwar relativ häufig vorkommt, die entsprechenden Sequenzen aber jeweils sehr kurz sind (unter drei Minuten). Daraus schliessen die Autoren, dass die Möglichkeit, sich in einer kleinen Gruppe intensiv mit den Kindern zu unterhalten, wenig genutzt wird. Gerade in der mündlichen Kommunikation wäre es laut Knapp et al. (2010, S. 20) aber möglich und wichtig, „... dass die Kinder viel zu Wort kommen und im Dialog mit

anderen sprachliche Muster hören, erwerben und anwenden“. Die Autoren bemerken zudem, dass die Bereiche „*Begrüssen/Verabschieden*“ und „*Organisatorisches*“ zusammengenommen etwa 22 Prozent der Zeit in der Sprachförderung einnehmen, wobei die geäußerten Sprechakte stark ritualisiert sind und sich sehr häufig wiederholen. Für Kinder mit wenig Deutschkenntnissen ist dies vorteilhaft, weil sie sich diese Sprechakte durch häufiges Wiederholen imitierend aneignen können. Kinder mit guten Deutschkenntnissen profitieren von diesen Begrüßungs- und Verabschiedungssituationen allerdings kaum.

Fasst man die drei Bereiche „*motorische Tätigkeiten*“, „*Lieder/Verse*“ und „*Aufgaben mit Spielcharakter*“ zum Oberbereich >spielerisches Lernen< zusammen, so macht dieser Bereich etwa 51 Prozent der Zeit der Sprachförderung aus; er gilt auch als die geeignete Form, in der Kinder vor Schulübertritt lernen. Aktivitäten, die stärker kognitiv geprägt sind („*Aufgaben ohne Spielcharakter*“ und „*Arbeiten mit Bildern/Texten*“), werden insgesamt seltener inszeniert als die spielerischen und machen etwa 27 Prozent der Sprachförderzeit aus.

Am häufigsten wurde in der *Sozialform Gesamtgruppe* (85 % der Zeit) gesprochen. Mit Gesamtgruppe ist hier auch gemeint, dass einzelne Kinder für die Sprachförderung aus der Kindergartengruppe herausgegriffen und in einer kleineren Gruppe zusammengefasst werden. Die Autoren überlegen sich aber, ob eine verstärkte zusätzliche Partner- oder Kleingruppenarbeit nicht sinnvoll wäre.

Schaut man nun genauer auf die Verteilung der einzelnen Sprachbereiche (vgl. Tab. 1), so stehen am häufigsten die Sprachbereiche *Wortschatzarbeit und Gespräche* im Mittelpunkt der Förderung. Konkret heisst dies, dass in etwa jeder zweiten der 196 Sprachsequenzen sowohl der Wortschatz gefördert als auch Gespräche geführt werden. Nur etwa in jeder vierten Sequenz kommt das „*Erklären*“ vor. Die Übungen zur „*phonologischen Bewusstheit*“ machen immerhin etwa 22% der inszenierten Sprachlernsituationen aus. Auffällig ist, dass das „*Erzählen*“ lediglich in fünf Prozent der Sequenzen vorkommt. Die Autoren sind ab diesem Resultat sehr erstaunt, da sie davon ausgehen, dass Kinder in Erzählsituationen gut sprechen (und zuhören) lernen.

Schliesslich werteten die Autoren auch noch den Zusammenhang zwischen den Aktivitäten und den einzelnen Sprachbereichen aus (vgl. Tab. 1 und 2). Es folgen einige Resultate kurz zusammengefasst: Interessant ist der Bereich „*Gespräch*“: es zeigt sich nämlich, dass Gespräche vor allem in kurzen, organisatorischen Sequenzen stattfinden. Erneut wird auch festgestellt, dass die „*mündliche Kommunikation*“ als Aktivität eine geringe Rolle in der Sprachförderung zu spielen scheint. Hingegen ist der Bereich „*Wortschatz*“ in der Sprachförderung sehr dominant. Die Lehrpersonen, die Sprachförderung durchführen, scheinen der Vermittlung von Wortschatz eine besondere Bedeutung zuzumessen.

Im nächsten Kapitel wird als erstes der Frage nachgegangen, wie die Vermittlung von Wortschatz am besten gelingen kann. Die fünf darauffolgenden Kapitel beleuchten weitere zentrale Sprachförderbereiche im Kindergarten, wobei das besondere Augenmerk auf der phonologischen Bewusstheit liegt.

### 2.6.3 Wortschatz

Wortschatzvermittlung soll nie unabhängig von der Vermittlung grammatischer Strukturen gesehen werden, denn Wörter sind in der alltäglichen Kommunikation immer in Sätze eingebunden und damit gegenüber der Grundform verändert, also konjugiert oder dekliniert (Knapp et al. 2010). Reine „Benennungsübungen“ machen deshalb wenig Sinn. Es soll auch nicht bei einfachen „Benennungssätzen“ bleiben wie z.B.: „Das ist ein Pferd“, denn im Alltag würden wir z.B. viel eher sagen: „Ich freue mich, weil ich bald wieder auf einem Pferd reiten darf“. Kinder sollen lernen, wie Wörter in Sätze eingebaut werden und wie man sie dazu verändern, also eben deklinieren oder konjugieren, muss. Die Kinder wollen neu entdeckte Wörter und sprachliche Strukturen vor allem im Gespräch ausprobieren. Und wenn sie dann darauf bestätigende Rückmeldungen erhalten, werden sie ermutigt, diese weiterhin anzuwenden. Das wichtigste Ziel der Sprachförderung – es soll hier noch einmal genannt werden – ist ja, dass die Kinder überhaupt zu Wort kommen und möglichst viele Gelegenheiten zum Sprechen erhalten. Leider zeigen auch empirische Untersuchungen, wie z.B. jene von Ricart Brede et al. (2009), immer wieder auf, dass die Gesprächsanteile der Kinder – selbst in Sprachlernsituationen – oft noch sehr klein sind, d.h. sie machen oft einiges weniger als 50% der totalen Redezeit aus. Und: obwohl oft genügend Zeit vorhanden wäre, kommen manche Kinder kaum zu Wort. Es soll also in der Sprachförderung allgemein viel stärker darauf geachtet werden, dass eine Lernumgebung geschaffen wird, welche die Kinder (möglichst alle) auch wirklich zur eigenen Sprachproduktion anregt.

### 2.6.4 Gespräch/Erklären

Textor (1999) erläutert, dass für Vygotskij (vgl. auch Vygotskij, 2002) Denken und Sprechen unmittelbar miteinander verknüpft sind. Kinder können seiner Ansicht nach nur zu „denkenden Wesen“ werden, indem „... sie sich in der Interaktion mit kompetenteren Personen die Sprache und andere „Werkzeuge“ des Denkens aneignen (z.B. Kenntnisse, Zahlen, Symbole, Schemata, Problemlösungsstrategien). Auf diese Weise werden kognitive Strukturen und Prozesse ausgebildet“ (Textor, 1999, S. 5).

Folgende Punkte der Sprachförderung sind (zusammengefasst) nach Meinung von Vygotskij (2002) und Textor (1999) von zentraler Bedeutung:

- Die Handlungen der Lehrpersonen und der Kinder sollten immer durch entsprechende verbale Äusserungen begleitet werden. Die Beschreibungen sollten möglichst detailliert und genau sein.
- Auch die eigenen Denkprozesse sollten möglichst oft verbalisiert werden. So lernen die Kinder etwa bei Problemlöseprozessen, in welchen Phasen diese verlaufen und welche Lösungsstrategien verwendet werden können.
- Wenn neue Begriffe eingeführt werden, sollte dies möglichst konkret geschehen – idealerweise in Verbindung mit der entsprechenden Handlung oder unter Verwendung des jeweiligen Objektes. Auch hier ist wieder eine sehr detaillierte Beschreibung von grosser Bedeutung.
- Immer wieder sollte mit Hilfe von Fragen geprüft werden, ob die Kinder die neuen Begriffe und Vorgehensweisen auch richtig verstanden haben. Die Kinder sollten dann formulieren, was sie gerade denken/planen oder wie sie ein anstehendes Problem bzw. einen Konflikt lösen

wollen. Wertvoll ist auch, wenn sich die Kinder untereinander, also nicht nur mit der Lehrperson, darüber unterhalten.

- Wenn der Kontext gewechselt wird, kann geprüft werden, ob die Kinder einen Begriff oder eine Strategie auch in der neuen Situation richtig anwenden können, also ob sie die Bedeutung des Begriffs auch richtig verstanden haben.
- Indem Kinder Denken und Sprechen miteinander verbinden und so Denkprozesse verbalisieren, fallen ihnen schliesslich auch eher Fehler auf.

### 2.6.5 Phonologische Bewusstheit

Von phonologischer Bewusstheit spricht man, wenn es darum geht, die Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur und die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken - und zwar unabhängig vom Inhalt oder der Bedeutung des Gesagten. Das Augenmerk liegt zum Beispiel auf dem Klang der Wörter beim Reimen, auf Silben als Teile von Wörtern oder auch auf den einzelnen Lauten der gesprochenen Wörter (Küspert und Schneider, 2008). So kann die phonologische Bewusstheit als kognitive Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren, verstanden werden. Dabei muss sie von der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung (dem Hören) abgegrenzt werden, denn es geht etwa nicht darum, Geräusche zu lokalisieren oder Störgeräusche zu unterdrücken, sondern um die Auseinandersetzung mit den internen Strukturen der (gesprochenen) Sprache (vgl. Schnitzler, 2008). Die phonologische Bewusstheit gilt erwiesenermassen als Grundvoraussetzung für das gelungene Lesen und Schreiben lernen, also für den Schriftspracherwerb, weshalb ihr eine grosse Bedeutung innerhalb der Sprachförderung zukommt (vgl. Fröhlich, L.P., Metz, D. und Petermann, F., 2010). Interessant ist die zudem die Erkenntnis der sogenannten „IGLU“-Studie („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“), welche durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland gefördert wird, dass Schulleistungen des Lesens, Schreibens und Rechnens genauer durch ihre Vorläuferkompetenzen wie z.B. die phonologische Bewusstheit bestimmt werden, als etwa durch den Intelligenzquotienten.

#### **Konzepte und Entwicklungsverlauf**

Es folgt nun eine Darstellung der wichtigsten Einteilungen und Aspekte der phonologischen Bewusstheit. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden wir vielen Begriffe/Definitionen, welche hier vorgestellt werden, wieder begegnen. Die Studien zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit unterscheiden hauptsächlich zwischen zwei Begriffen, der *phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne* und der *phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne*. Diese beiden Fähigkeiten bilden sich nacheinander aus (vgl. z.B. Bühler, 2010, Fröhlich et al., 2010, Schnitzler, 2008):

**Tab. 3: Die phonologische Bewusstheit: im „weiteren“ und im „engeren“ Sinne**

#### **1. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne**

Sie entwickelt sich ab dem 4. Lebensjahr (implizites = intuitives/unbewusstes Vorgehen).

Es geht um das Wahrnehmen der grösseren sprachlichen Einheiten (Wörter und Silben):

- **Reimwörter, resp. Onset-Reime\* erkennen** (= Identifikation), Bsp.: Hase-Nase

\*Onset (auch Silbenansatz) bezeichnet jene Phoneme (Laute), welche vor dem *Reim*

stehen; es handelt sich um einen oder mehrere Konsonanten (z.B. das *H* von Hase). Der Reim setzt sich dann aus dem ersten Vokal im Wort plus dem Wortrest zusammen (z.B. ase von Hase)

- **Wörter in Silben zerlegen** (= *Segmentation*), Bsp: Krokodil -> Kro-ko-dil
- **Silben zu Wörtern zusammenfügen** (= *Synthese*), Bsp.: Te-le-fo-n -> Telefon

## 2. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Sie wird v.a. im Verlauf des Schriftspracherwerbs erlernt (explizites = bewusstes Vorgehen). Es geht um das Wahrnehmen und bewusste Operieren mit den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten, den Phonemen (= Lauten).

- **An- und Auslaute in einem Wort erkennen**, Bsp.: Hund -> H, d
- **Den gleichen An-, In- oder Auslaut verschiedener Wörter erkennen** (= *Identifizieren*)
- **Zerlegen** (= *Segmentieren*) -> **Wort in einzelne Laute zerlegen**, Bsp.: Affe -> A-f-e
- **Zusammensetzen** (= *Synthetisieren*), Bsp.: A-f-f-e -> Affe
- **Einzelne Laute im Wort ersetzen oder austauschen** (= *Manipulieren*)

Man sieht, dass die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit über die grösseren sprachlichen Einheiten (Silben und Reime) hin zu kleineren (Phonemen) verläuft. Zudem nimmt der sogenannte Explizitheitsgrad (Bewusstheitsgrad) der Operationen zu. So stellt etwa das *Identifizieren* die Operation mit der geringsten mentalen Verarbeitungskapazität dar. Das *Analysieren* und *Synthetisieren* auf Phonemebene fällt Kindergartenkindern jedoch noch schwer und sie benötigen dafür viel Hilfe und Übung. Die höchste Schwierigkeitsstufe stellt schliesslich das *Manipulieren* dar, was erst in der 1.-2. Klasse Sinn macht.

Die Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit nehmen also mit dem Alter zu und differenzieren sich aus, vor allem dann, wenn Kinder sich intensiv mit der Sprache auseinandersetzen (wie vor allem ab Schuleintritt). So gibt es eine Wechselwirkung zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb, weil sich die Kinder im Schulalltag regelmässig mit sprachlichen Inhalten auf der *Phonemebene* auseinandersetzen (vgl. Roth & Schneider, 2002). Bühler (2010) weist aber in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Entwicklung der Schriftsprache bei allen Kindern in qualitativ unterscheidbaren Stufen in einer festgelegten Reihenfolge abläuft und nicht erst mit dem formalen Schrifterwerb beginnt.

Für Kindergartenkinder ist es anfangs oft noch sehr schwierig, den Klang eines Wortes überhaupt von seiner Bedeutung zu trennen, denn sie richten in diesem Alter ihre Aufmerksamkeit vor allem auf den Bedeutungsaspekt der Sprache und weniger auf ihre formalen (eben z.B. phonologischen) Merkmale. So kann es z.B. sein, dass ein Kind auf die Frage: „Welches Wort ist länger, *Schmetterling* oder *Bus*?“ mit *Bus* antwortet, weil sich die Kinder in diesem Alter die Dinge bildlich vorstellen. Oder die Wörter *Maus* und *Bär* klingen für sie vielleicht fälschlicherweise ähnlich, weil beides Tiere sind. Das Heraushören von Lauten der gesprochenen Sprache stellt für die Kindergartenkinder also noch eine grosse Herausforderung dar.

### ***Unterschiedliche Meinungen zur Bedeutsamkeit (eines frühen Trainings) der phonologischen Bewusstheit in Bezug auf die späteren Lese-Rechtschreibleistungen***

Auch wenn die phonologische Bewusstheit generell als einer der stärksten Prädiktoren des Schriftspracherwerbs gilt, ist die empirische Befundlage nicht ganz eindeutig. So gibt es auch einige kritische Stimmen, vor allem bezüglich einer expliziten und isolierten Förderung der phonologischen Bewusstheit bereits im Vorschulalter. Diese Art von Förderung sollte ihrer Meinung nach vielmehr erst direkt beim Schriftspracherwerb, das heisst erst im ersten Schuljahr, ansetzen (vgl. z.B. Valtin, 2010).

In vielen Studien werden statistische Korrelationen zwischen Massen der phonologischen Bewusstheit und Massen des Lesens (meist Lesegeschwindigkeit und Lesefehler) und Rechtschreibens berechnet, wie z.B. im „*Bielefelder Screening für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*“ (BISC). Dieses Verfahren basiert auf der Annahme, dass eine nicht ausreichend ausgebildete phonologische Bewusstheit sowie Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprobleme für die Ausbildung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten verantwortlich sind. Aus den ermittelten Ergebnissen lassen sich gemäss den Entwicklern des BISC unmittelbar Schlüsse für Förderungen ziehen (vgl. Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H., 2002).

Nach Valtin (2010) konnten allerdings die sehr hohen Trefferraten, die in der Evaluierungsstudie für das BISC ermittelt wurden, später nicht mehr repliziert werden. Das heisst, nur weniger als 20 Prozent der Kinder, die in den ersten beiden Klassen unterdurchschnittlich abschnitten, konnten durch das BISC entdeckt werden. Zudem entwickelten die meisten „Risikokinder“ weitgehend unauffällige Lese-Rechtschreib-Leistungen. Es kann daraus gefolgert werden, dass Lernschwierigkeiten nicht als Indikator für eine Schwäche als „Eigenschaft“ interpretierbar, sondern vielmehr die Folge einer Interaktion von persönlichen Merkmalen und Kontextbedingungen sind (Brügelmann; zitiert nach Valtin, 2010, S. 3).

Die grosse Bedeutsamkeit von vorschulischen Trainings zur phonologischen Bewusstheit gerät also etwas in die Kritik. So konnte etwa Rothe (2008) keinen Transfer auf den Schriftspracherwerb feststellen. Allerdings wurde beobachtet, dass sich präventive Effekte eines Trainings zur phonologischen Bewusstheit vor allem auf die frühe Lesefertigkeit (das Dekodieren) und weniger auf das Leseverständnis ergeben. Als stärkster Einzel-Prädiktor für die Rechtschreibleistung erwies sich hingegen die Buchstabenkenntnis zum Zweitpunkt der Einschulung. Bei der Vorhersage der Leseleistung lagen IQ und BISC als Prädiktoren an vorderster Stelle. Marx & Weber (2006) belegen, dass es in der Primarschule oft gelingt, vermeintliche „Sprach-Defizite“ von Schulanfängern durch einen guten Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben auszugleichen. Laut den Autoren wird durch Lese-Lehrmethoden, welche die Kinder direkt an das alphabetische Prinzip der Schrift führen, automatisch auch die phonologische Bewusstheit geübt, weil ja dann die Phoneme durch Grapheme sichtbar gemacht werden. Die Förderung der phonologischen Bewusstheit macht demnach für einige Forscher vor allem während des Schriftspracherwerbs Sinn. So ist auch nach Valtin (2010) die Fähigkeit, Wörter vollständig in Sprachlaute aufzugliedern (wie dies ja bei Übungen der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne vorkommt) erst im Zusammenhang mit dem Erlernen

einer Alphabetschrift notwendig und bildet für sie die zentrale Leistung beim phonetischen Verschriften von Wörtern.

Für viele Forscher ist schliesslich eine umfassende Sprachförderung (Wortschatz, Grammatik, Erzählen) sowie spielerische Erfahrungen mit Schrift und Schriftsprache (Geschichten hören, gemeinsam Bücher anschauen etc. -> „*literacy*“) genauso wichtig sind wie die vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit. Die grosse Bedeutung einer solchen umfassenden, vielseitigen Sprachförderung im Kindergartenalltag betonen denn auch jene Pädagogen/Autoren, welche sich auf die Förderung der Phonologischen Bewusstheit spezialisiert haben.

In der vorliegenden Arbeit orientiere ich mich – vor allem im empirischen Teil - nun trotz den einzelnen eher kritischen Stimmen bezüglich eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit an der allgemein (resp. in einer deutlichen Mehrzahl wissenschaftlicher Studien) vorherrschenden Meinung, dass eine vorschulische Förderung in diesem Bereich durchaus Sinn macht. Es war für die Rahmenbedingungen meines Praxisprojektes (welches ja der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt) auch notwendig, dass ich mich auf *ein* Thema des grossen Gebietes der Sprachförderung im Kindergarten beschränkte - und gerade dieses Thema interessierte mich damals speziell.

An dieser Stelle möchte ich noch eine Studie erwähnen, welche untersucht hat, inwieweit auch Kinder mit Migrationshintergrund von Förderprogrammen zur phonologischen Bewusstheit profitieren. In einer Längsschnittstudie nahmen sowohl Kinder mit deutscher Muttersprache als auch Kinder mit Migrationshintergrund an einem vorschulischen Training der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabe-Laut-Zuordnung teil (vgl. Weber, Marx und Schneider, 2007). Vor und nach dem Training wurden umfangreiche Tests zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis durchgeführt. Und am Ende des ersten Schuljahres wurden dann die Lese-Rechtschreibleistungen bestimmt. Es stellte sich heraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei den Vortests deutlich niedrigere Leistungen in der phonologischen Bewusstheit zeigten als Kinder mit deutscher Muttersprache. Allerdings – und dies finde ich sehr interessant für die vorliegende Arbeit – profitierten sie im selben Ausmass vom Training der phonologischen Bewusstheit. Dennoch schnitten die Migrantenkinder in den späteren Lese-Rechtschreibtests insgesamt etwas schlechter ab als die Kinder mit deutscher Muttersprache (ebd.).

Auch Bertschi-Kaufmann, Gyger, Schneider und Weiss (2006) empfehlen die Förderung der Phonologischen Bewusstheit im Kindergarten sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Sicht. Sie betonen im Besonderen die positiven Effekte im Hinblick auf die Rechtschreibung und auf Aspekte der Leseleistung (besonders die Lesegeschwindigkeit), welche vor allem für Kinder mit Muttersprache Deutsch und ansatzweise auch für Kinder mit Migrationshintergrund deutlich nachzuweisen sind. Allerdings weisen sie auch darauf hin, dass die phonologische Bewusstheit als alleinige Massnahme für die Förderung des Zweitspracherwerbs nicht ausreichen kann, sondern dass für Kinder mit Migrationshintergrund vor allem Massnahmen notwendig sind, die auf die Erweiterung des Wortschatzes und auf den Aufbau der Grammatik abzielen.

### 2.6.6 Vorlesen/Rezitieren

Die Analyse von Sprachfördereinheiten in der vorschulischen Sprachförderung ergab, dass im Kindergarten relativ wenig vorgelesen wird. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass das reine Vorlesen nicht als Sprachförderung angesehen wird, weil es eine monologische Aktivität der Lehrperson ist und die Kinder dabei oft wenig zum Sprechen kommen. Dennoch hat auch das reine Vorlesen eine wichtige Funktion, weil die Kinder die Sprachmelodie wahrnehmen, Wortspiele und Reime kennen- und lustvoll damit umzugehen lernen.

Beim „**dialogischen Bilderbuchlesen**“, als erweiterter Form des Vorlesens, nimmt das Kind im Gegensatz zum Vorlesen eine aktive Rolle ein. Diese Form des Lesens erwies sich in Vergleichsstudien (vgl. Stiftung Lesen, 2008) als besonders effektive Form der Sprachförderung. Wichtig scheint dabei, Äusserungen des Kindes zuzulassen und die Geschichte als Rahmen zu nutzen, ohne dass man sich auf den genauen Ablauf versteift. Die **Ziele** des dialogischen Bilderbuchlesens sind in diesem Zusammenhang:

- Entwicklung eines Geschichtenschemas
- Erfahrung mit literarischer Sprache
- Erweiterung von Wortschatz, Morphologie und Syntax
- Lesefreude
- Einführung in die Schriftkultur
- Verknüpfung vom Auditivem und Visuellem

Beim dialogischen Lesen kann man (vgl. Knapp et al., 2010, S. 49):

- Im Sprechen eine Beziehung zu den Bildern herstellen,
- die Geschichte oder Teile von ihr nacherzählen,
- sich in einzelne Personen hineinversetzen, die in der Geschichte vorkommen und über ihre Gefühle und Gedanken sprechen,
- eigene Erfahrungen einbringen, die in einem Zusammenhang mit der Geschichte stehen,
- Reime und Wortspiele nachsprechen, Lieder (nach-)singen,
- Fragen zu Wörtern oder Vorgängen klären,
- Beim Reden über den Text neuen Wortschatz anwenden oder im Text bemerkte grammatische Strukturen imitierend oder in analoger Form anwenden,
- durch eine ästhetische Gestaltung die Freude der Kinder am Vorlesen und den Wunsch nach Wiederholung wecken.

Wenn das dialogische Bilderbuchlesen natürlich für alle Kinder sinnvoll ist, werden als Zielgruppe dafür aber v.a. Kinder genannt, die nur wenig Kontakt zu Büchern haben und/oder einen Sprachförderbedarf aufweisen. Idealerweise sollte die Gruppengrösse vier Kinder nicht überschreiten.

### 2.6.7 Grammatik

Sprache besteht aus gegliederten Sinneinheiten oder Sätzen, die nach bestimmten Regeln aufgebaut sind. Diese Regeln sind einerseits historisch gewachsen, also sozusagen gesellschaftliche Spiel-

regeln; andererseits sind sie auch Ausdruck der Denkstrukturen einer Sprachgemeinschaft (Loos, 2005). Je vollständiger die grammatischen Regeln schliesslich erworben werden, umso differenzierter sind dann auch die sprachlichen Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten. Es handelt sich dabei um die Regeln des Satzbaus, der Beugung von Verben, Haupt-, Eigenschafts-, Für- und Zahlwörtern sowie um die Bildung von Vergleichsformen und die Zeitenbildung (ebd., S. 15). Das Sprachlernen im Kleinkind-, resp. Kindergartenalter vollzieht sich demnach nicht als isoliertes Lernen von Begriffen, Wörtern oder grammatikalischen Regeln, sondern als ganzheitlicher Prozess des fortschreitenden Verstehens und Produzierens von Sätzen. Wichtig ist, dass mit den Kindern von Anfang an in richtigen, vollständigen Sätzen gesprochen wird, und zwar: häufig, altersangepasst, situationsbezogen, ohne Nachsprechübungen und ohne Aufforderung zur korrigierenden Wiederholung falsch formulierter Sätze (Loos, 2005). Wackenhut (2012) betont die Bedeutung von Sprachbeobachtungen, vor allem in Bezug auf den Wortschatz und die grammatikalischen Fähigkeiten des Kindes. Kinder sind nicht in allen Situationen gleich kommunikativ, weshalb von der Lehrperson herausgefunden werden sollte, in welchen Situationen das Kind so sicher fühlt, dass es sich sprachlich äussert. Zentral ist laut Wackerhut (2012), darauf zu achten, wie weit die sprachliche Handlungsfähigkeit des Kindes entwickelt ist und auf welchem Entwicklungsstand sich in diesem Zusammenhang sein aktiver Wortschatz und die Grammatik befinden.

### 2.6.8 Erzählen

Erzählen ist für Drick (2015, S. 18) „... eine funktionale, in ein Gespräch eingebettete, spezifisch strukturierte sprachliche Handlung“. Dabei wird die Struktur der Erzählung normalerweise vom Zuhörer und Erzähler gemeinsam erstellt. Inhaltlich bezieht sich eine Erzählung meistens auf ein einzelnes (für den Erzählenden oft spezielles) Ereignis in der Vergangenheit. Das erzählte Geschehen wird dann bewertet, um die Ungewöhnlichkeit des Erlebnisses/Ereignisses hervorzuheben.

Nachdem Kinder in ihrem Spracherwerb schon früh mit dem Erzählen von Anderen konfrontiert worden sind, beginnen die Kinder bald auch selbst zu erzählen. Oft ist dabei den Erwachsenen allerdings noch nicht ganz klar, von welchen Personen oder welchen Ereignissen die Kinder genau erzählen. Dennoch ist Erzählen eine häufige alltägliche Kommunikationsform, die auch in der Sprachförderung eingesetzt wird. Doch leider zeigt sich im Schulalltag, dass das Erzählen innerhalb der Sprachförderung einen noch zu kleinen Stellenwert einnimmt. Forscher sind sich einig, dass in der Sprachförderung das Erzählen mehr genutzt werden sollte - v.a. auch in kleinen Gruppen (vgl. z.B. Knapp et al, 2010). Eine Tatsache ist allerdings, dass Kinder manchmal nicht erzählen wollen, wenn die Sprachförderperson es gerade wünscht und umgekehrt wollen Kinder manchmal erzählen, wenn es von der Sprachförderperson nicht geplant ist. Dies führt oft zu dem Paradox, dass die Lehrperson Sprache fördern will und dabei die günstige Gelegenheit verpasst, die Erzählkompetenzen des Kindes zu fördern, in dem das Kind etwas auf dem Herzen hat und dies nun erzählt. Die Lehrperson geht dann also oft nicht auf den Erzählimpuls des Kindes ein, sondern verfolgt ihr vorher gesetztes Ziel, eine mehr oder weniger spielerische Übung zur Sprachförderung durchzuführen.

Die wichtigsten Etappen des Erzählerwerbs sind laut Drick (2015) bis zum Ende der Grundschulzeit erreicht. Dennoch gibt es weitere Erwerbsschritte, die bis in die Adoleszenz hinein reichen. Das Alter zwischen fünf und sieben Jahren wird als eine besonders entwicklungsensible Phase des Erzähler-

werbs betrachtet, weshalb auch eine Förderung der Erzählfähigkeit in dieser Altersstufe besonders vielversprechend sein kann (vgl. ebd.). Interessant sind die Ergebnisse einer Studie von Becker (2005), die den Erwerb narrativer Fähigkeiten fünf- bis neunjähriger Kinder anhand von Bildergeschichten, Nacherzählungen, Erlebniserzählungen und Fantasiegeschichten untersuchte. Es zeigte sich z.B., dass die Bildergeschichte als Erzählform vor allem für die jüngsten Kinder mit grossen Schwierigkeiten verbunden war. Die Erlebniserzählung hingegen zeigte im Vergleich mit den anderen Erzählformen strukturell die komplexesten, ausgereiftesten Leistungen.

Tatsache ist, dass es grosse individuelle Unterschiede sowohl in Bezug auf die Ausprägung der Erzählfertigkeit als auch auf die Aneignungsgeschwindigkeit gibt, denn Erzählen erfordert viele Kompetenzen. Viele Untersuchungen zum Erzählerwerb zeigen, dass Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit viele Fortschritte machen; Erzählen wird demnach auch mindestens bis dann gelernt, wie wir bereits gehört haben. Zu den wichtigsten Handlungen des Erzählenden gehören (Fritz, zitiert nach Knapp et al., 2010, S. 45):

- Der Erzähler kann an das bisherige Gespräch anknüpfen,
- der Erzähler kann angeben, zu welchem Zeitpunkt und an welchem Ort die Ereignisse stattfanden, die er erzählt,
- der Erzähler kann die Personen nennen, die an den Ereignissen beteiligt waren,
- der Erzähler kann die Situationen beschreiben, die den Hintergrund zu den erzählten Ereignissen darstellen,
- der Erzähler kann die Interessen, Wünsche und Intentionen der Personen darstellen, die an den erzählten Ereignissen beteiligt waren,
- der Erzähler kann die Gefühle und Gedanken der beteiligten Personen darstellen,
- der Erzähler kann die Ereignisse bewerten, die er erzählt und
- der Erzähler kann den Sinn der Geschichte angeben.

Dies alles sind natürlich Kompetenzen, die in dieser umfassenden Form noch kaum je bei einem Kindergartenkind anzutreffen sind. Dennoch sollte von der Sprachförderperson darauf hingearbeitet werden. Anzumerken bleibt, dass (vor allem für Kinder) das Erzählen eine monologische Form ist. Das heisst, der Erzähler möchte möglichst wenig unterbrochen werden. Da die Erzählung aber in der Regel in einen grösseren Gesprächskontext eingebettet ist, spricht man auch von einem „Monolog im Dialog“ (Knapp et al, 2010, S. 46).

Zusammenfassend sollen an dieser Stelle nochmals die wichtigsten Punkte einer guten „Erzählsequenz“ aufgeführt werden:

- Die Sprachförderperson nimmt die Erzählabsichten des Kindes wahr.
- Sie ist flexibel, geht auf die Erzählwünsche des Kindes ein und lässt es erzählen, auch wenn sie ursprünglich andere Aktivitäten geplant hatte.
- Durch Fragen und Antworten unterstützt sie das Kind beim Erzählen (Scaffolding).
- Indem die Fragen offen sind, wird das Kind zum eigenständigen Fortführen der Erzählung angeregt.

→ Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Kinder gesteigert und die Kinder kommen insgesamt viel mehr zu Wort.

### 2.6.9 Umgang mit Schriftsprache: Literalität

Literalität, im Deutschen oft auch „*literacy*“ genannt, bedeutet übersetzt „Lese-Schreibkompetenz“. Sie umfasst aber weitere Kompetenzen wie Textverständnis, Sinnverstehen, Vertrautheit mit Büchern oder auch Medienkompetenz. Im Kindergarten geht es vor allem um das Interesse an der Schriftsprache und den Umgang mit Büchern und der Schrift.

Besonders an der Schriftsprache ist, dass sie – im Gegensatz zur gesprochenen Sprache – losgelöst von bestimmten Kontexten und Personen existiert. Beim eigenen stillen Lesen ersetzt sie z.B. die auditive und visuelle Information. So hat die Schriftsprache zwar den Nachteil der Kontextentfremdung, aber den entscheidenden Vorteil der Wiederholbarkeit und Beständigkeit (Wirts, 2013). Im Kindergartenalter sind Erfahrungen mit der Schriftsprache meist gekoppelt an Vorlesesituationen, in denen die Lehrperson idealerweise die Vermittlung des Textinhaltes und das Austauschbedürfnis der Kinder darüber miteinander verbinden kann (vgl. auch „dialogisches Bilderbuchlesen“). Die dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung oder das Vorlesen mit begleitendem Rollenspiel/Material bieten vor allem auch den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Möglichkeit, von der Schriftsprache zu profitieren.

Gemäss Bertschi-Kaufmann, Gyger, Käser, Schneider und Weiss (2006) ist man sich in Fachkreisen einig, dass wichtige Bereiche für die spätere Lesekompetenz bereits im Vorschulalter anzusiedeln sind. Indem die Kinder ihre Umgebungssprache erwerben und in ihrer Erst- und/oder Zweitsprache in Kontakt mit Literatur kommen, beginnt bereits ihre Lese- und je nachdem auch ihre Schreibsozialisation. „... Diese literarischen Ersterfahrungen [werden] meist in Erzählsituationen gewonnen, im Umgang mit erzählten Geschichten und mit dem Bilderbuch. Insbesondere für das frühe und regelmässige Vorlesen sind die positiven Aspekte auf die spätere literale Entwicklung der Kinder längst nachgewiesen“ (ebd., S. 28). Die Autoren betonen, wie andere auch, die Wichtigkeit einer anregenden Lernumgebung, in der verschiedene Schreibwerkzeuge, Schrifttabellen, Bilderbücher, einfache Textbücher (natürlich auch für die Kinder, die bereits lesen können) oder vielleicht auch der Computer zur Verfügung stehen. Eine solche „schriftenreiche Umgebung“ soll die Kinder zum literarischen Handeln anregen.

Sauerborn-Ruhnau (2012) sagt, dass es für den Begriff „Literacy“ keine eindeutige Übersetzung ins Deutsche gibt. Allen Konzepten gemein sei aber, dass es darum geht, „aus etwas Bedeutung zu schaffen“. Sie schreibt auch, dass „Literacy“ und die phonologische Bewusstheit in Studien relativ stark korrelieren. Dies deutet aber lediglich an, „... dass die phonologische Bewusstheit zwar als Indikator von vorschulischem Schriftspracherwerb nützlich sein könnte, aber dass sich die Förderung im Vorschulalter breiter auf weitere Bereiche von Early Literacy beziehen muss, um nicht einseitig zu wirken“ (ebd., S. 51).

## 3 Empirischer Teil

### 3.1 Situationsanalyse für die zweite Phase des Praxisprojektes

Im Jahr 2013 war ich bereits seit knapp zwei Jahren als Lehrperson für die integrative Förderung an drei Kindergärten der Schule Schauenberg im Zürcher Stadtquartier Affoltern angestellt. Für das Praxisprojekt habe ich das Thema phonologische Bewusstheit gewählt, weil mich die Sprachförderung insgesamt schon immer sehr interessierte und die phonologische Bewusstheit als ein Teil davon erwiesenermassen als eine der zentralen Vorläuferfertigkeiten für Lese-Rechtschreibkompetenzen gilt. Weil der Anteil fremdsprachiger Kinder in diesem Stadtquartier sehr hoch ist, hat das Thema Sprachförderung generell eine besonders hohe Brisanz. Zudem trägt z.B. laut Rothe (2004) oder Monschein (2010) die frühe und kontinuierliche Förderung der phonologischen Bewusstheit auch zur Verbesserung von Kompetenzen auf anderen sprachlichen, wie z.B. auf mathematischen Ebenen bei. Für viele Autoren, wie etwa Fröhlich, Metz und Petermann (2010) oder Küspert und Schneider (2008) scheint es besonders sinnvoll, bereits auf der Kindergartenstufe mit dieser zielgerichteten sprachlichen Förderung zu beginnen.

Die geschilderte Ausgangslage führte mich zu folgenden Fragestellungen:

#### ***Fragestellungen zum empirischen Teil:***

4. **Lässt sich die phonologische Bewusstheit bei Kindern des zweiten Kindergartenjahres durch gezielte Sprachübungen während acht Wochen messbar verbessern?**
5. **Profitieren zweisprachige Kinder, die auch den Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ besuchen ebenso von einem gezielten Training der phonologischen Bewusstheit wie die gleichaltrigen einsprachigen Kinder?**

Folgende zwei Erkenntnisse sind im Zusammenhang mit der zweiten Fragestellung von besonderer Bedeutung:

- Eine Untersuchung in Deutschland zeigte, dass die phonologische Bewusstheit zweisprachiger Kinder ohne Training niedriger ist als die der deutschsprachigen Kinder (Triachi-Hermann, 2006, S. 152).
- Die Erkenntnisse einer anderen Studie weisen darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund in vergleichbarem Ausmass vom Training der phonologischen Bewusstheit profitieren wie die deutschsprachigen Kinder (Küspert und Schneider, 2003).

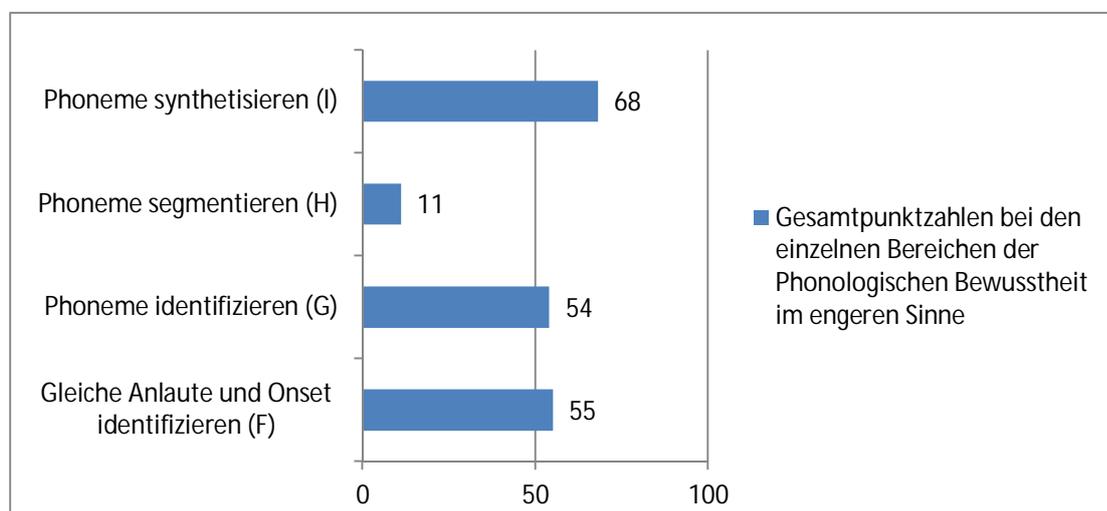
#### ***Kurzer Rückblick auf die erste Phase des Praxisprojektes und Ausblick auf die zweite Phase:***

Im Frühling 2013 erhob ich bei allen Kindern des zweiten Kindergartenjahres in drei Kindergartenklassen (insgesamt 28 Kinder) den Lernstand im Bereich der „phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne“ (vgl. Tab. 3) mit dem ersten Teil des Prüfverfahrens „Kuno das Superohr“ (Bühler, 2010). Zusätzlich zu diesem ersten Teil des Prüfverfahrens testete ich einen Bereich des zweiten Teils

des Prüfverfahrens („phonologische Bewusstheit im engeren Sinne“ (vgl. ebenfalls Tab. 3), nämlich den Bereich „Gleiche Anlaute und Onset identifizieren“. Damit wollte ich die Resultate dieses Bereichs mit jenen der zweiten Lernstanderhebung (= 2. Messung) nach achtwöchiger „Trainingsphase“ vergleichen können. Aus methodologischer Sicht wohl etwas unnachvollziehbar erscheint die Tatsache, dass ich bei der 2. Messung ausschliesslich die „phonologische Bewusstheit im engeren Sinne“ und nicht noch einmal die „phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne“ testete. Zu dieser Entscheidung kam ich, weil bei der 1. Messung ca. 80% Kinder des zweiten Kindergartenjahres eine durchschnittliche bis überdurchschnittliche Leistung im Bereich „phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne“ erzielten.

Mich interessierte in der Folge vor allem, wie die Kinder wohl nach den acht „Trainingswochen“ mit den Übungen im Bereich der gesamten phonologischen Bewusstheit auch im Bereich der anspruchsvolleren „phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne“ abschneiden würden. Und prompt schnitten bei dieser zweiten Messung lediglich noch ca. 30% der Kinder durchschnittlich ab (der Rest schlechter). Dieses Resultat bewog mich dazu, bei der zweiten Phase des Praxisprojektes den Fokus vor allem auf die Sprachübungen im Bereich der „phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne“ zu legen und im Sinne der besseren Vergleichbarkeit diesmal sowohl bei der 1.- als auch bei der 2. Messung dieselben Bereiche – eben vor allem jene der „phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne“ - zu testen. Die Ergebnisse der ersten Phase des Praxisprojektes zeigten übrigens, dass die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache insgesamt gleichermassen von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren wie die „einsprachigen Kinder“.

**Ausgangslage für das weitere Vorgehen, resp. für die zweite Phase des Praxisprojektes**, bildete dann in erster Linie folgende Erkenntnis, welche in Abb. 1 ersichtlich ist:



**Abb. 1: Zweite Lernstanderhebung in der ersten Phase des Praxisprojektes** (= 2. Teil des Prüfverfahrens „Kuno, das Superohr“ (Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne); Klasse A (10 SuS des 2. Kiga-Jahres). Maximalpunktzahl pro Bereich: 80 Punkte (Hessler, 2014)

Auffallend ist, dass der Bereich „Phoneme segmentieren“ den Kindern eindeutig am meisten Mühe bereitete. Auch die beiden Bereiche „Phoneme identifizieren“ und „Gleiche Anlaute und Onset identifizieren“ wiesen noch auf Förderbedarf hin. Also entschied ich mich, während der zweiten Phase des Praxisprojektes vor allem die Sicherheit in diesen drei genannten Bereichen anhand von

Sprachübungen zu trainieren. Testen wollte ich allerdings alle vier Bereiche der phonologischen Bewusstheit im *engeren* Sinne. Aus der phonologische Bewusstheit im *weiteren* Sinne, welche ja bei den Kindern des 2. Kindergartenjahres bereits recht gut ausgebildet war, testete ich in der zweiten Phase des Praxisprojektes dann zusätzlich lediglich die Bereiche „Endreime identifizieren“ und Endreime segmentieren“, welche die zwei schwierigsten Bereiche der „einfacheren“ phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne darstellen (vgl. Tab. 3). So ergaben sich insgesamt sechs zu testende Bereiche.

## 3.2 Ziele

**Tab. 4: Meine Ziele als SHP**

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
Ich vertiefe mein Wissen über die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne und die entsprechenden Übungsmöglichkeiten.	Ich sichte zusätzliche/neuere Literatur und Studien zum Thema und wähle für die Kindergarten-Stufe relevante Themen aus.	Für die Masterarbeit (erweitertes Thema) finde ich weitere Erkenntnisse zum Thema phonologische Bewusstheit. Allenfalls kommt es zu einer Gegenüberstellung verschiedener Meinungen/Theorien.
Ich passe die Sprachübungen sowohl für die ganze Klasse als auch für die Fördergruppen an.	Ich suche geeignete Spiele/Uebungen für die („ganze“) Klasse (resp. v.a. für die 2. Kindergartenkinder) und führe (zusammen mit der Klassenlehrperson) mindestens einmal/Woche eine kurze Sprachsequenz mit der ganzen- oder der Halbklassse sowie je eine bis zwei Sequenzen mit der Förder- und/oder DaZ-Gruppe durch.	Die Kinder finden Gefallen an den neuen Sprachübungen und machen gut mit.

**Tab. 5: Ziele auf Klassenebene (v.a. 2. Kindergartenkinder)**

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
Vor allem die 2. Kindergartenkinder verbessern sich innerhalb des Praxisprojektes in den drei genannten Bereichen der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne.	10-15-minütige Kreissequenzen (v.a.) zum Thema „Phonologische Bewusstheit im <i>engeren</i> Sinne“ ein- bis zweimal/Woche (während acht Wochen), erteilt durch die IF- und die Klassenlehrperson.	Die Uebungen/Sequenzen gelingen den SuS gegen Ende des Praxisprojekts sicherer, resp. die erreichte Punktzahl der einzelnen getesteten Bereiche ist bei der 2. Messung (= 2. Lernstanderfassung) bei den Kindern des 2. Kindergartenjahres höher.
Die Kinder finden Gefallen am spielerischen Umgang mit der Sprache.	Die Spracheinheiten/Uebungen sind abwechslungsreich gestaltet (mit Gegenständen, Bildern, Bewegung oder Musik)	Die 2. Kindergartenkinder bewerten am Ende des Projektes die Sprachübungen positiv.

**Tab. 6: Ziele für die IF- und DaZ-Gruppen des 2. Kindergartenjahres**

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren
Die Kinder der IF- und DaZ-Fördergruppen des 2. Kindergartenjahres (während dem Projekt auch „Sprachfördergruppen“ genannt) erreichen einen ähnlichen Wissens-	Jedes Kind, das in der IF und/oder im DaZ-Unterricht ist, erhält zusätzlich zu den wöchentlichen Klassensequenzen ein- bis zweimal/pro Woche vertiefende Übungsmög-	Die 2. Messung zeigt bei Kindern (2. Kindergartenjahr), welche die IF- und/oder DaZ-Fördergruppen besuchen ähnli-

stand im Bereich phonologische Bewusstheit im engeren Sinne wie die ganze Klasse.	lichkeiten zu den durchgeführten Übungen im Klassenverband.	che Resultate/Fortschritte wie bei der ganzen Klasse.
Die Kinder IF- und DaZ-Fördergruppen zeigen keine „Ermüdungserscheinungen“ bezüglich der Übungen zur phonologischen Bewusstheit.	Neben den Sprachübungen zur phonologischen Bewusstheit widmen wir uns in den Fördergruppen auch anderen IF-, resp. DaZ-Themen.	Die Motivation der Kinder für die entsprechenden Übungen hält bis zum Ende des Praxisprojektes an.

### 3.3 Methodisches Vorgehen

#### Das Untersuchungsinstrument

Die Kenntnis der phonologischen Bewusstheit eines Kindes lässt sich gemäss verschiedener Autoren am besten mit Hilfe von spezifischen Tests überprüfen. Im deutschsprachigen Raum sind derzeit vor allem fünf standardisierte Abklärungsverfahren (für Kindergarten und Primarschule) bekannt: das „Bielefelder Screening“ (BISC), der Test „Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen“ (ARS) oder „Olli, der Ohrendetektiv“, um die drei bekanntesten dieser Abklärungsverfahren zu nennen. Die dauern pro Kind jeweils zwischen 10 und 40 Minuten. Nach dem Sichten/Analysieren dieser Tests habe ich mich allerdings für ein alternatives Prüfverfahren entschieden. Es handelt sich um „Kuno, das Superohr“ von Bühler (2010). Vom Aufbau, der Durchführbarkeit und von den Illustrationen her hat es mich am meisten angesprochen und es ist auf die Kindergartenstufe zugeschnitten.

Bühler (2010) empfiehlt, jedes Kind individuell zu erfassen, damit die anschliessende Förderung gezielt und nicht willkürlich stattfindet. Ihrer Ansicht nach soll professionelle Sprachförderung systematisch, planvoll und strukturiert auf ein definiertes Ziel gerichtet sein. Die Förderung soll insbesondere Übungen und Angebote enthalten, die auf den Stärken des Kindes aufbauen (ebd. S. 11).

**Aufbau des Prüfverfahrens „Kuno, das Superohr“:** Dieses Prüfverfahren wurde in schweizer Kindergärten und in der Primarschule durchgeführt/entwickelt. Es handelt sich nicht um ein standardisiertes Erhebungsverfahren; es dient in erster Linie dazu, ein geeignetes Förderprofil für die Kinder zu erstellen, damit die Lehrpersonen besser auf die einzelnen Kinder eingehen können. Das Prüfverfahren stützt sich auf den natürlichen Erwerb der phonologischen Bewusstheit und auf psycholinguistische Grundprinzipien (Bühler, 2010). Es besteht aus insgesamt neun Bereichen (der phonologische Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne (vgl. Anhang S. 2-10). Für die vorliegende Arbeit habe ich mich auf sechs Bereiche beschränkt: davon stammen zwei Bereiche aus der phonologischen Bewusstheit *im weiteren Sinne* (Endreime identifizieren und segmentieren) und vier Bereiche aus der phonologischen Bewusstheit *im engeren Sinne* (Anlaute und Onset identifizieren, Phoneme identifizieren, segmentieren und synthetisieren). Für die Begriffsdefinition sei an dieser Stelle auf Kap. 2.6.5 verwiesen.

Bühler (2010) liefert eine Orientierungstabelle zur Interpretation der erzielten Punktzahl im „Auswertungsbogen“ (vgl. Anhang, S. 1). Drei Leistungsbereiche werden beschrieben: „unterdurchschnittliche Leistung“ (= 3. Leistungsbereich), „durchschnittliche Leistung“ (= 2. Leistungsbereich) und „überdurchschnittliche Leistung“ (= 1. Leistungsbereich). Die Autorin unterscheidet dabei auch zwischen den drei möglichen Erhebungszeitpunkten (Beginn bis Mitte des zweiten Kindergartenjahres, Ende

Kindergarten/Schulbeginn und Mitte 1. Klasse). Ich orientiere mich an der Orientierungstabelle „Ende Kindergarten/Schulbeginn“, weil ich das Praxisprojekt bewusst im letzten Quartal des Schuljahres durchgeführt habe. Die Werte der Orientierungstabelle (neun Bereiche) habe ich für die vorliegende Arbeit auf die sechs getesteten Bereiche angepasst.

### **Die Lernstanderhebungen**

Die Lernstanderhebungen (in dieser Arbeit auch Messungen genannt), mit den Kindern des zweiten Kindergartenjahres führte ich in der zweiten Phase des Praxisprojektes lediglich noch in *einer* der drei Kindergartenklassen durch. Es war jene Klasse, in welcher ich zu diesem Zeitpunkt zusätzlich DaZ unterrichtete. Der Zeitaufwand, um diese Lernstanderhebungen in allen drei Klassen durchzuführen, hätte die zeitlichen Möglichkeiten meines Arbeitspensums gesprengt. Die Lernstanderhebungen führte ich im Frühling/Sommer 2014 folglich zweimal in derselben Klasse durch – vor und nach dem achtwöchigen Trainingsbereich zur „phonologischen Bewusstheit“.

Bei fünf der insgesamt zehn Kinder des zweiten Kindergartenjahres führte ich gegen Ende des Schuljahres zusätzlich den Test „sprachgewandt“ durch, weil sie den DaZ-Unterricht besuchten. Auf den Aufbau dieses Tests werde ich in der vorliegenden Arbeit nicht genauer eingehen. Allerdings ziehe ich die Resultate der Kinder im Bereich „Phonologische Bewusstheit“ aus diesem Test mit ein, resp. werde sie mit den Resultaten des Tests „Kuno, das Superohr“ vergleichen.

## **3.4 Projektverlauf**

### **Durchführung der zwei Lernstanderhebungen**

Alle der zehn Kinder des zweiten Kindergartenjahres schienen Gefallen gehabt zu haben an den zwei „Testsituationen“, welche im Einzelsetting durchgeführt worden sind. Sie schätzten es sichtlich, dass sich jemand einmal nur um sie gekümmert hat. Die Testsequenzen dauerten zwischen 10-20 Minuten und liefen ohne nennenswerte Störungen ab. Auch bei der zweiten Messung waren die Kinder noch interessiert am Thema. Kein Kind sagte etwa, dass es diese Übungen doch schon einmal gemacht hätte. Die Testsequenzen sind auch sehr abwechslungsreich gestaltet: meistens kommen Bildkarten zum Einsatz, zum Teil sind es rein akustische Aufgaben und in einer Sequenz wird mit Gegenständen gehandelt.

### **Verlauf des achtwöchigen Projektes auf den verschiedenen Ebenen**

Die Klassenlehrperson und die Kinder dieser Klasse informierte ich zu Beginn der zweiten Phase des Praxisprojektes nochmals über das geplante Vorhaben. Aufgrund der Resultate der 1. Messung stellte ich für die kommenden acht Wochen die IF-Gruppen möglichst auf das Projekt angepasst zusammen. Ich nenne diese Gruppen in dieser Arbeit auch „Sprachfördergruppen“. So bildete ich zum Beispiel eine Gruppe mit jenen Kindern, die in denselben Bereichen Förderbedarf aufwiesen. Das bedeutete, dass für diese Zeit auch zwei Kinder in diese Gruppe kamen, welche sonst nicht die IF besuchten. Zudem stand auch im DaZ-Unterricht das Thema „phonologische Bewusstheit“ während dieser Zeit im Zentrum. Die DaZ-Gruppen blieben in der üblichen Zusammensetzung.

Mit diesen IF- und DaZ-Gruppen (meist Dreiergruppen) führte ich einmal pro Woche während ca. 10-15 Minuten Übungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit im *engeren* Sinne. Für die ganze Klasse gab es zudem einmal wöchentlich eine ca. 15-minütige Sequenz, jetzt auch mit Übungen aus dem Bereich phonologische Bewusstheit im *weiteren* Sinne. Diese Klassensequenz führte ich meistens in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson durch. Die Kinder des zweiten Kindergartenjahres erhielten zusätzlich durch die Klassenlehrperson jeweils einmal pro Woche nachmittags eine kurze Sequenz zum Thema phonologische Bewusstheit (im engeren Sinne). Die Klassenlehrperson war übrigens am Thema sehr interessiert und findet die phonologische Bewusstheit wichtig für die Sprachentwicklung der Kinder. Sie hatte sich zuvor dem Thema noch nicht allzu stark gewidmet, weshalb die das Projekt sehr schätzte. Unsere Zusammenarbeit klappte auch während dem Projekt sehr gut.

Alle Übungen wurden in Standardsprache durchgeführt, da sie sich für Sprachübungen dieser Art viel besser eignet als das Schweizerdeutsche; so sind auch die Bilder auf den Bildkarten in Standardsprache zu benennen, denn gerade etwa die Endreime unterscheiden sich bei vielen Wörtern im Schweizerdeutschen und in der Standardsprache.

Wichtig zu erwähnen scheint mir an dieser Stelle noch, dass auch einige Kinder des ersten Kindergartenjahres Gefallen an den Übungen zur phonologischen Bewusstheit im *engeren* Sinne gefunden haben und diese teilweise schon recht gut meisterten, obwohl dieser Bereich ja eigentlich erst für die Kinder des zweiten Kindergartenjahres vorgesehen ist.

### **Erlebte Schwierigkeiten**

Durch die Erfahrungen aus der ersten Phase des Praxisprojektes gab es bei der zweiten Phase insgesamt weniger Schwierigkeiten. Zwar war die Zeitdauer in beiden Phasen auf die acht Wochen beschränkt, was für ein Training der phonologischen Bewusstheit eher kurz ist; empfohlen wird von vielen Autoren eine bis 20-wöchige Trainingsdauer. Diesem Zeitproblem konnte ich in der zweiten Phase aber insofern entgegenwirken, als die Sprachübungen pro Woche häufiger, also für einige Kinder zwei- bis dreimal, durchgeführt werden konnten, was natürlich eine Intensivierung bedeutete. Dies wiederum führte aber dazu, dass einige Kinder gegen Ende des Projektes die Lust an den Übungen etwas verloren haben.

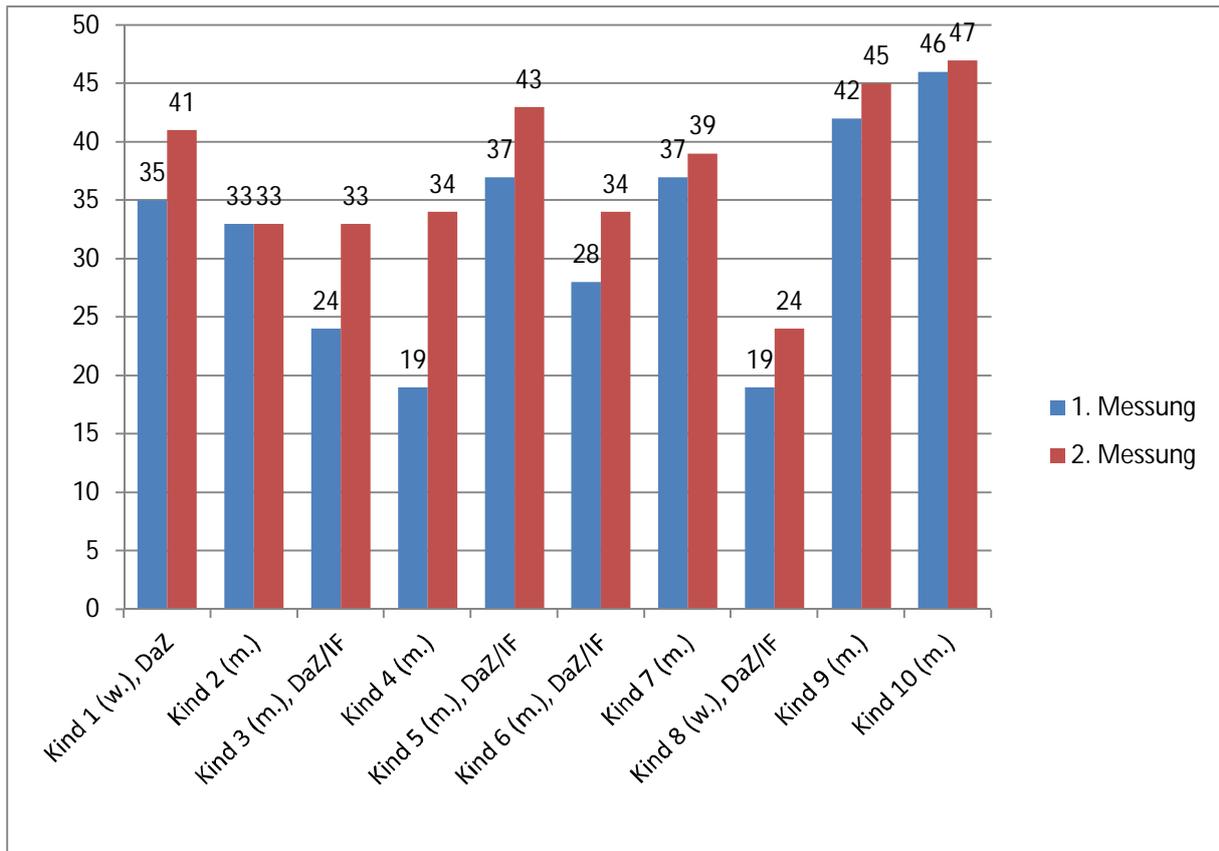
## **3.5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

**Vorbemerkungen:** Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten und zweiten Lernstanderhebung (in den Abbildungen 1. u. 2. Messung genannt) graphisch dargestellt und teilweise interpretiert. Es handelt sich um die Ergebnisse der geprüften sechs Bereiche mit dem Prüfverfahren „Kuno, das Superohr“. Für die Definitionen der einzelnen Bereiche sei hier noch einmal auf das Kap. 2.6.5 verwiesen. Bei den fünf Kindern, die den DaZ-Unterricht besuchten, werde ich zudem die erreichte „Niveau-Gruppe“ beim Teil phonologische Bewusstheit im Test „sprachgewandt“ erwähnen. „sprachgewandt“ misst das Sprachverständnis sowie einzelne Bereiche der phonologischen Bewusstheit. In der „Schwierigkeitsstufe 3“, die ich bei den fünf DaZ-Kindern des zweiten Kindergartenjahres durchgeführt habe, handelt es sich um drei Bereiche der phonologischen

Bewusstheit im engeren Sinne, also der Phonemebene: „Endlaute hören“, „Laute sprechen“ und „Vokale ersetzen“. Die im Test erreichte „Niveau-Gruppe“ gibt an, ob das Kind in diesem Bereich eine besondere sprachliche Förderung braucht oder nicht.

In den Abbildungen 4 bis 13 ist zusätzlich (neben den anonymisierten Namen der Kinder -> Kind 1 bis 10) angegeben, welche Kinder (unabhängig vom Praxisprojekt) während jenes Schuljahres den IF- und/oder den DaZ-Unterricht besuchten. Es handelt sich bei diesen Kindern nicht immer auch um jene, die während des Praxisprojektes in den „Sprachfördergruppen“ (DaZ- und/oder IF) mitmachten.

Am Schluss dieses Kapitels werde ich die in Kap. 3.2 formulierten Ziele überprüfen.

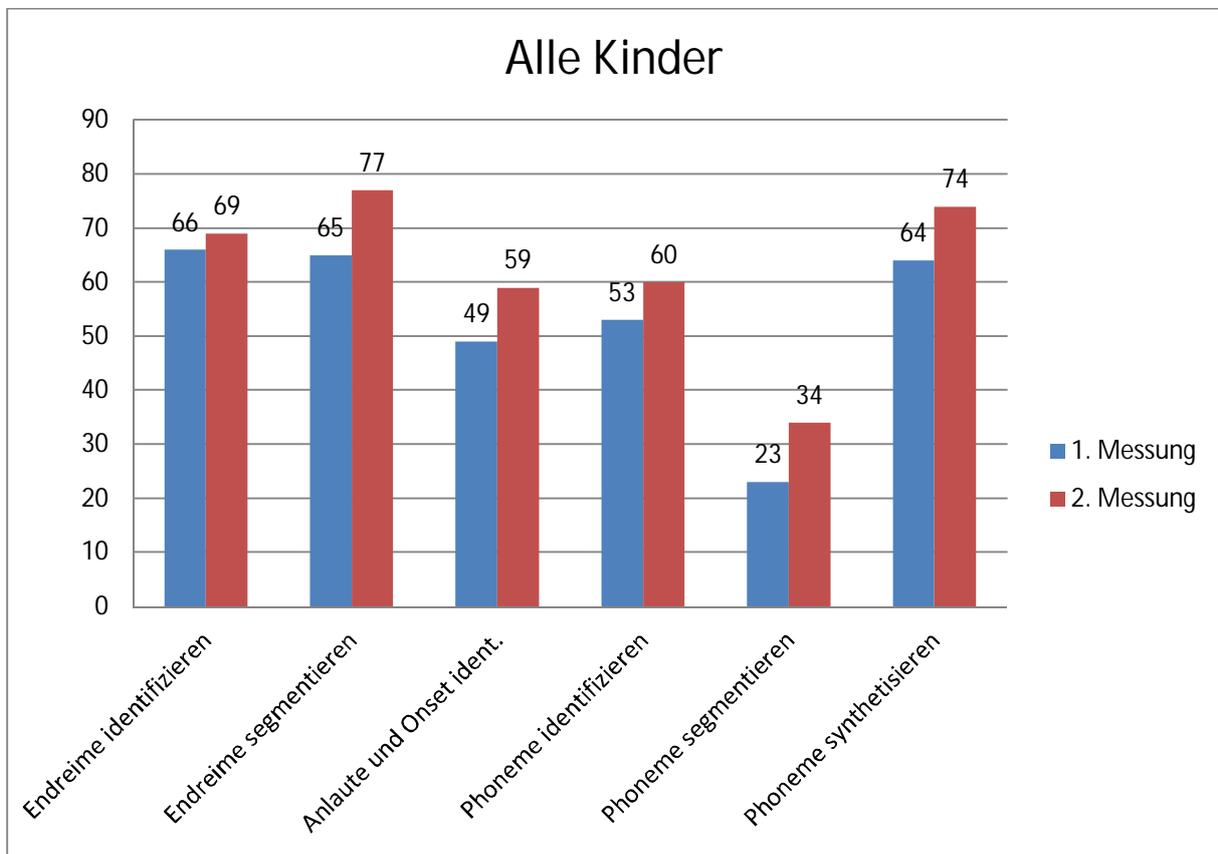


**Abb. 2: Gesamtpunktzahlen aller Kinder (1. und 2. Messung des Prüfverfahrens „Kuno, das Superohr“).** Unterdurchschnittliche Leistung: 0-26 Punkte, durchschnittliche Leistung: 27-37 Punkte, überdurchschnittliche Leistung: 38-48 Punkte

**Abb. 2:**

**1. Messung:** Drei der zehn Kinder erreichten bei der 1. Messung (die Punkte aller sechs geprüften Bereiche zusammengezählt) eine unterdurchschnittliche Leistung. Interessant finde ich, dass eines dieser Kinder weder im DaZ- noch im IF-Unterricht ist. Fünf Kinder erreichten eine durchschnittliche Leistung (zwei davon besuchen den DaZ-Unterricht), wobei zwei dieser Kinder mit je 37 Punkten sogar an der Grenze zur überdurchschnittlichen Leistung sind (eines davon besucht sogar den DaZ-Unterricht). Die Leistungen von zwei Kindern sind schliesslich im überdurchschnittlichen Bereich anzusiedeln. Die Verteilung entspricht somit so ziemlich einer gaussischen Normalverteilung.

**2. Messung:** Neun der zehn Kinder haben sich im Vergleich zur 1. Messung verbessert. Eines erreichte dieselbe Punktzahl wie bei der 1. Messung. Interessant finde ich, dass sich die zwei stärksten Kinder der 1. Messung in der 2. Messung weniger stark verbessert haben als zuvor „schwächere“ Kinder. Speziell ist die Verbesserung eines zuvor schwachen Kindes (Kind 4) um fünf Punkte.

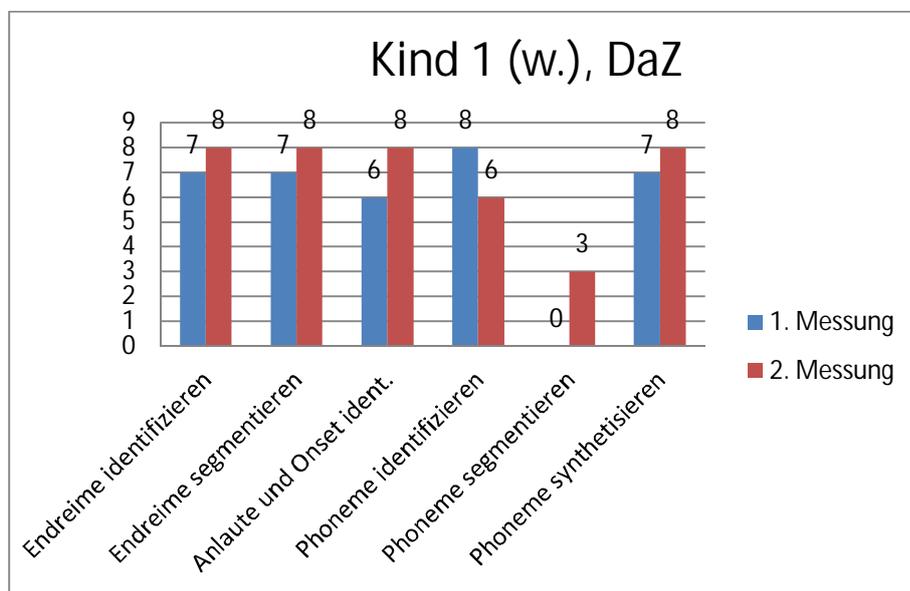


**Abb. 3: Addierte Gesamtpunktzahlen aller Kinder (1. und 2. Messung) in den einzelnen Bereichen der Phonologischen Bewusstheit.** Höchstpunktzahl pro Bereich: 80.

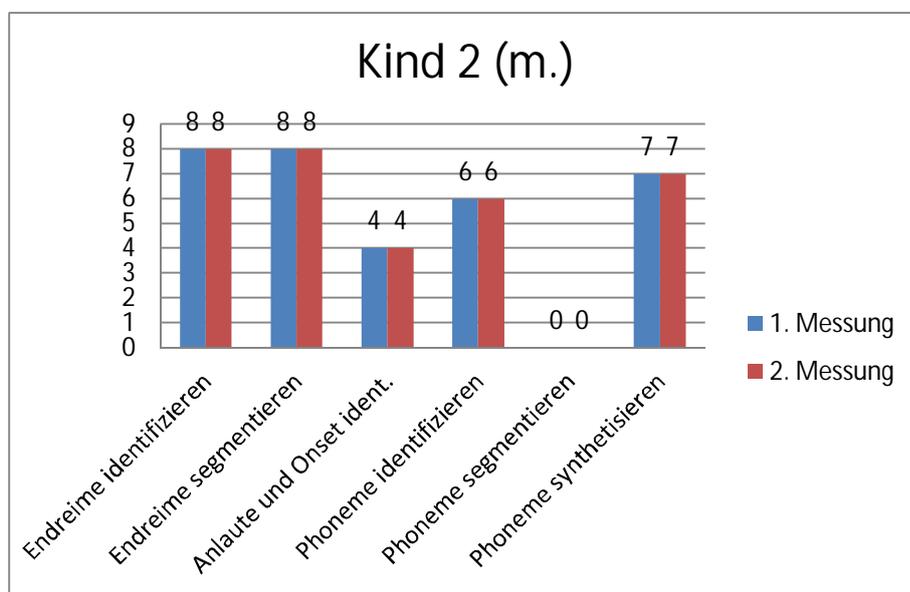
In **Abb. 3** sehen wir die Punkteverteilung aller Kinder in den einzelnen Bereichen. In allen Bereichen haben sich die Kinder bei der zweiten Messung verbessert. Ins Auge sticht der Bereich „Phoneme segmentieren“; er stellt für die Kinder sowohl bei der 1. als auch bei der 2. Messung der schwierigste dar. Interessant ist aber, dass in diesem „schwächsten“ Bereich der 1. Messung bei der 2. Messung der zweitstärkste Punktezuwachs stattgefunden hat (11 Punkte). Größer ist der Punktezuwachs nur im Bereich „Endreime segmentieren“ (12 Punkte), welcher einer der zwei einfacheren Bereiche der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne darstellt. Erstaunlicherweise sind die Punktzahlen im Bereich „Phoneme synthetisieren“, welcher eigentlich als einer der schwierigeren Bereiche gilt, bei beiden Messungen recht gut.

Bei **Abb. 4** (unten) fällt auf, dass die Leistung im Bereich „Phoneme identifizieren“ bei der 2. Messung schwächer ausgefallen ist als bei der 1. Messung. Eine solche Entwicklung kam insgesamt bei vier Kindern einmalig vor (in drei unterschiedlichen Bereichen). Diese Ergebnisse kann ich mir nicht recht erklären; vielleicht hängen sie mit den Untersuchungsbedingungen zusammen (Störungen, Unkonzentriertheit etc.). Für dieses Kind stellte der Bereich „Phoneme segmentieren“ der schwierigste dar.

Immerhin gab es eine Punktverbesserung bei der 2. Messung. Insgesamt hat dieses Kind, welches den DaZ-Unterricht besucht, in beiden Messungen sehr gut abgeschnitten. Und es steigerte sich mit der Gesamtpunktzahl sogar vom durchschnittlichen Leistungsbereich in der 1. Messung zum überdurchschnittlichen in der 2. Messung (vgl. auch Abb. 2). Auch im Test „sprachgewandt“ erreichte sie bei der phonologischen Bewusstheit das Niveau 4, was bedeutet, dass in diesem Bereich von einer besonderen sprachlichen Förderung abgesehen werden kann.



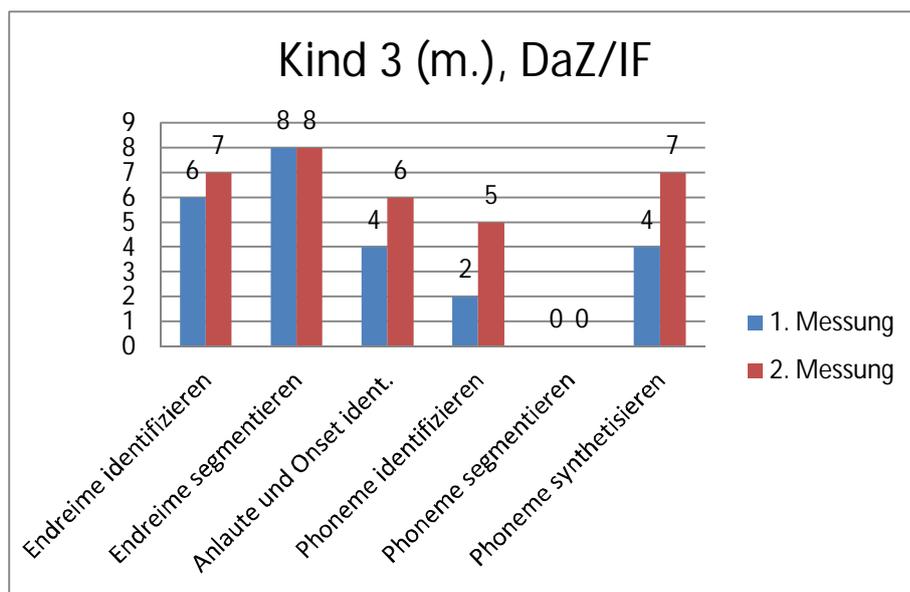
**Abb. 4: Kind 1 (w.), DaZ: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.



**Abb. 5: Kind 2 (m.): Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.

Bei diesem Kind (**Abb. 5**) fand in keinem der sechs getesteten Bereiche ein Leistungszuwachs statt, wobei natürlich anzumerken ist, dass er in zwei Bereichen bereits bei der 1. Messung die Höchstpunktzahl erreichte. Insgesamt liegen seine Leistungen bei beiden Messungen aber im

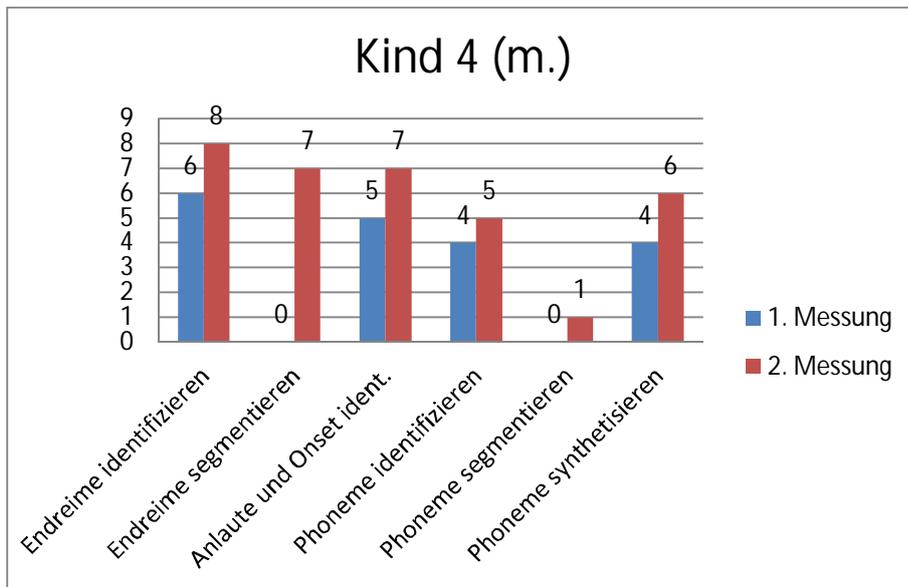
durchschnittlichen Bereich (vgl. auch Abb. 2). Dieser Junge war durchaus einige Male in den Sprachfördergruppen dabei, doch anscheinend haben die Übungen bei ihm nichts bewirkt.



**Abb. 6: Kind 3 (m.), DaZ/IF: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.

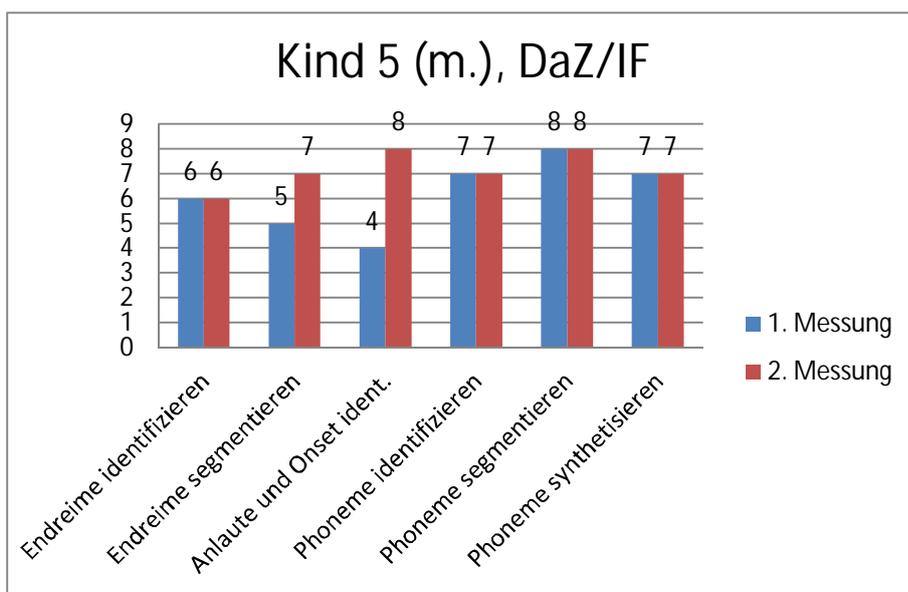
Dieses Kind (**Abb. 6**) hat sich vom unterdurchschnittlichen (1. Messung) zum durchschnittlichen Leistungsbereich hin (2. Messung) verbessert (vgl. auch Abb. 2). In den Bereichen „Phoneme identifizieren“ und „Phoneme synthetisieren“ gab es sogar einen Punktezuwachs von drei Punkten. Leider sind auch bei diesem Kind die Übungen im Bereich „Phoneme segmentieren“ nicht angekommen. Im Test „sprachgewandt“ erreichte der Junge bei der phonologischen Bewusstheit das Niveau 2, was für das Ende der Kindergartenzeit bedeutet, dass in diesem Bereich von einer besonderen sprachlichen Förderung abgesehen werden kann.

Kind 4 (**Abb. 7**) steigerte sich vom unterdurchschnittlichen Leistungsbereich bei der 1. Messung in den durchschnittlichen bei der 2. Messung (vgl. auch Abb. 2). Der Junge besuchte normalerweise weder den DaZ- noch den IF-Unterricht. Während der zweiten Phase des Praxisprojektes war er aber aufgrund seiner Resultate bei der 1. Messung bei den Sprachfördergruppen dabei. Imposant sind seine Fortschritte im Bereich „Endreime segmentieren“. Auch bei ihm stellt der Bereich „Phoneme segmentieren“ der schwierigste dar und es entwickelte sich in diesem Bereich sozusagen keine Leistungssteigerung.



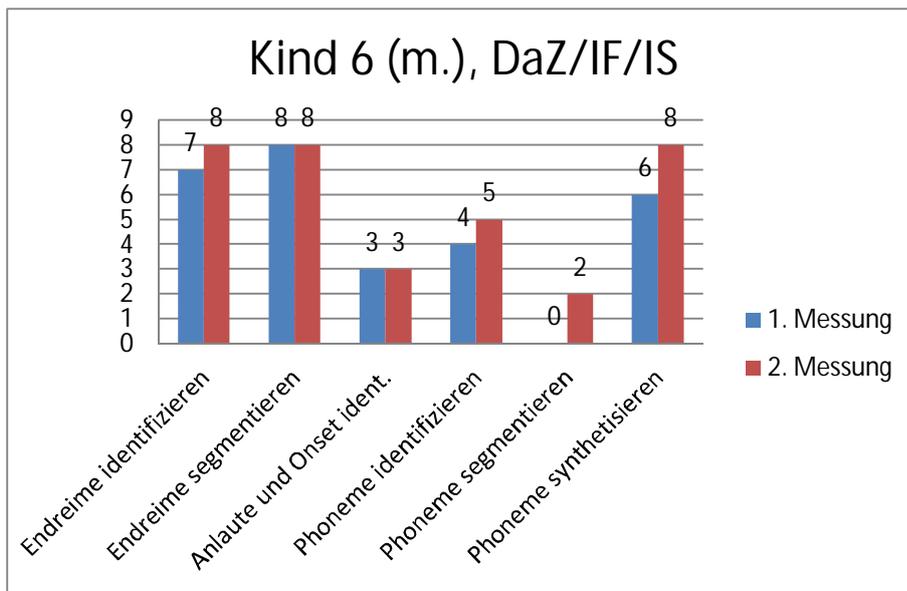
**Abb. 7: Kind 4 (m.), DaZ: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.

Kind 5 (**Abb. 8**) zeigt insgesamt sehr gute Leistungen. Der Junge, der sowohl in der IF als auch im DaZ ist, steigerte sich sogar vom durchschnittlichen Bereich (1. Messung) in den überdurchschnittlichen (2. Messung) (vgl. auch Abb. 2). Dieser Junge, der im ersten Kindergartenjahr noch kaum ein Wort Deutsch gesprochen hat, interessiert sich sehr für Sprache und Buchstaben; er kann auch bereits schon etwas lesen. Diese Tatsache erklärt wahrscheinlich seine gute Leistung, besonders auch jene im Bereich Phoneme segmentieren. Im Test „sprachgewandt“ erreichte der Junge bei der phonologischen Bewusstheit das Niveau 3, was für das Ende der Kindergartenzeit bedeutet, dass in diesem Bereich von einer besonderen sprachlichen Förderung abgesehen werden kann.

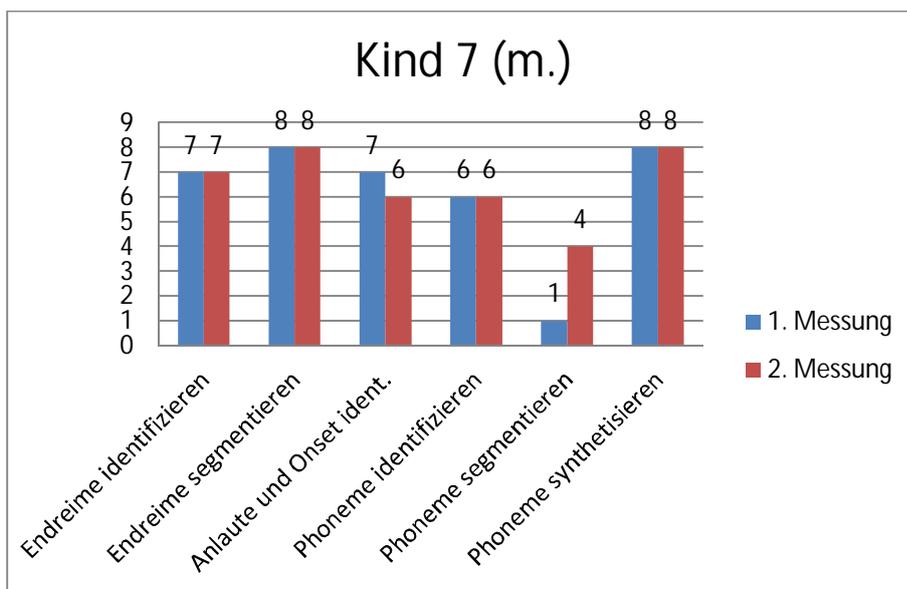


**Abb. 8: Kind 5 (m.) DaZ/IF: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.

Der nächste Junge (**Abb. 9**) wurde in diesem Schuljahr während insgesamt acht Lektionen neben den anderen Fördermassnahmen zusätzlich heilpädagogisch begleitet („Integrierte Sonderschulung“ -> IS). Angesichts seines Entwicklungsrückstandes schneidet er in diesem Test im Vergleich mit den anderen Kindern sehr gut ab. Bei beiden Messungen erreichte er das durchschnittliche Leistungsniveau (vgl. auch Abb. 2). Auch bei ihm stellt wie bei einigen Kindern der Bereich „Phoneme segmentieren“ den schwierigsten dar. Im Test „sprachgewandt“ erreichte Kind 6 bei der phonologischen Bewusstheit das Niveau 2, was für das Ende der Kindergartenzeit bedeutet, dass in diesem Bereich von einer besonderen sprachlichen Förderung abgesehen werden kann.

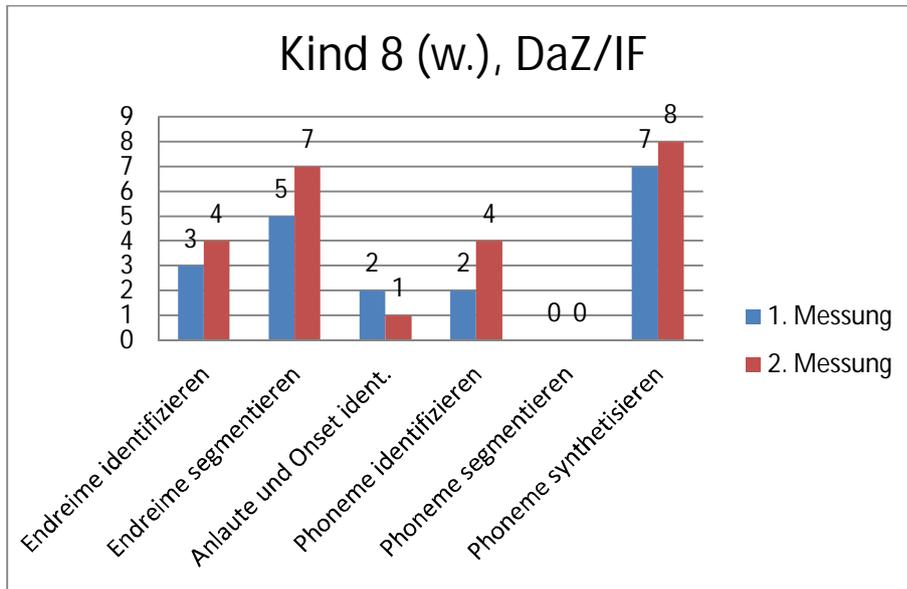


**Abb. 9: Kind 6 (m.), DaZ/IF: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.



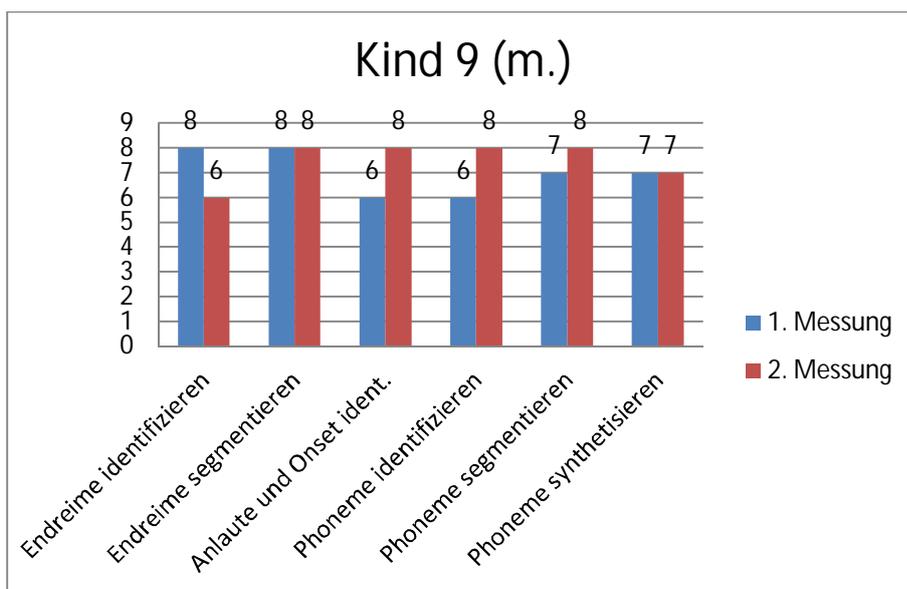
**Abb. 10: Kind 7 (m.): Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.

Kind 7 (**Abb. 10**) erreichte insgesamt in beiden Messungen recht gute Resultate. Der Junge verbesserte sich, vor allem durch die Leistungssteigerung im schwierigen Bereich „Phoneme segmentieren“, vom durchschnittlichen zum überdurchschnittlichen Leistungsbereich (vgl. auch Abb. 2).



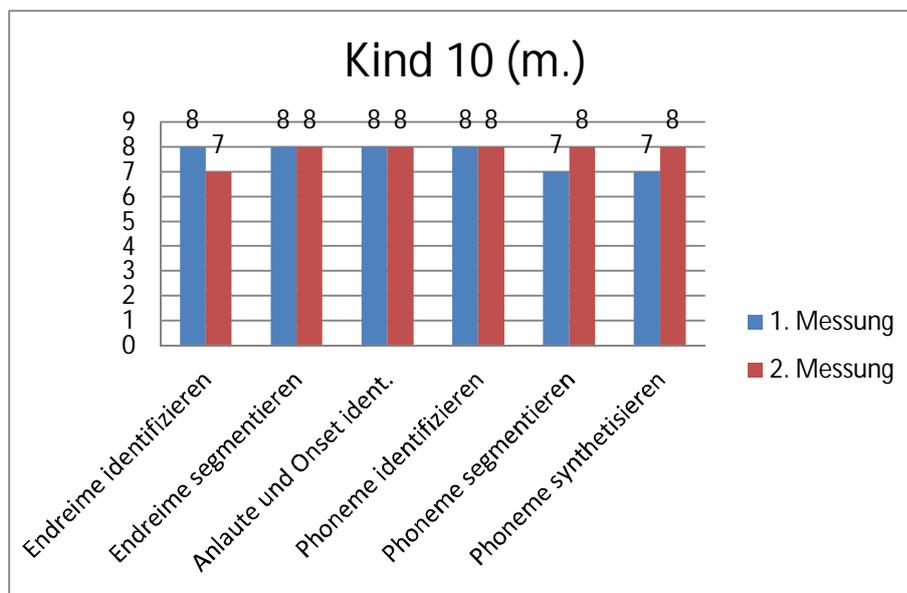
**Abb. 11: Kind 9 (w.), DaZ/IF: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.

Bei diesem Kind (**Abb. 11**) erstaunen die guten Punktzahlen bei beiden Messungen im Bereich „Phoneme synthetisieren“, welcher zu einem der schwierigsten gehört. Insgesamt aber bereiteten diesem Mädchen die Aufgaben eher noch Mühe. Und doch konnte sie vom unterdurchschnittlichen Leistungsbereich (1. Messung) in den durchschnittlichen (2. Messung) wechseln (vgl. auch Abb. 2). Und im Test „sprachgewandt“ erreichte sie bei der phonologischen Bewusstheit das Niveau 2, was für das Ende der Kindergartenzeit bedeutet, dass in diesem Bereich von einer besonderen sprachlichen Förderung abgesehen werden kann.



**Abb. 12: Kind 9 (m.): Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.

Kind 9 (**Abb. 12**) erreichte in allen Bereichen (sehr) gute Punktzahlen und liegt somit bei beiden Messungen im überdurchschnittlichen Leistungsbereich (vgl. auch Abb. 2). Seltsam ist der Punkteverlust beim eher einfachen Bereich „Endreime identifizieren“; diesen kann ich mir nicht erklären. Der Junge spricht übrigens Deutsch als Zweitsprache und er kann noch nicht lesen. Aufgrund seiner guten Resultate in diesem Test hätte man beides nicht vermutet. Allgemein ist er sehr (sprach-)interessiert und hat im Deutschen seit dem ersten Kindergartenjahr grosse Fortschritte gemacht, so dass er den DaZ-Unterricht im zweiten Kindergartenjahr bereits nicht mehr besuchen musste.



**Abb. 13: Kind 10 (m.): Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung.** Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.

Und Kind 10 (**Abb. 13**) kann wohl als „Überflieger“ bezeichnet werden, vor allem angesichts der Tatsache, dass der Junge eigentlich ein 1. Kindergartenkind und somit auch bei weitem das jüngste dieser zehn Kinder war. Da wir gemeinsam mit den Eltern entschieden hatten, dass er bereits im folgenden Schuljahr in die 1. Klasse übertreten kann, wechselte er nach einem halben Jahr zu den Kindern des 2. Kindergartenjahres. Der Junge konnte bereits lesen und schreiben. Dies ist wahrscheinlich einer der Hauptgründe seiner guten Leistungen in hier getesteten Sprachbereich.

### Überprüfung der Ziele aus Kap. 3.2:

**Meine Ziele als SHP (vgl. Tab. 4):** Ich habe vor allem durch die Recherche für den Literaturteil dieser durchaus weitere Erkenntnisse zum Thema phonologische Bewusstheit erhalten. Die Gegenüberstellung verschiedener Meinungen zur Bedeutsamkeit wurde im Kap. 2.6.5 ausführlich dargestellt. Die Kinder haben durchaus Gefallen gefunden an den Sprachübungen, auch wenn das Interesse gegen Ende des Praxisprojektes bei einigen etwas abgeflacht ist.

**Ziele auf Klassenebene (v.a. 2. Kindergartenkinder) (vgl. Tab. 5):** Die erreichte Punktzahl der einzelnen getesteten Bereiche ist bei den meisten Kindern des 2. Kindergartenjahres bei der 2. Messung tatsächlich höher ausgefallen. Die Kinder bewerteten die Sprachübungen als spannend, auch wenn – wie bereits erwähnt – gegen Ende das Interesse etwas abgenommen hat.

**Ziele für die IF- und DaZ-Gruppen (vgl. Tab. 6):** Die Kinder, welche während der Durchführung des Praxisprojektes den IF- und/oder den DaZ-Unterricht besuchten erreichten bei der 2. Messung durchaus ähnliche und teilweise sogar grössere Fortschritte wie/als die einsprachigen Kinder ohne DaZ- oder IF-Unterricht. Vor allem bei diesen Kindern liess leider das Interesse gegen Ende der achtwöchigen Projektphase aber ziemlich nach. Eigentlich verständlich, denn sie waren auch die Kinder, die pro Woche zwei bis drei Übungssequenzen „erhalten“ haben.

## 4 Diskussion

In diesem Kapitel werden hauptsächlich die fünf Fragestellungen zusammenfassend beantwortet.

### 1. Welches sind die zentralen Entwicklungsbereiche des Spracherwerbs und wie sieht sprachförderndes Verhalten seitens der Erwachsenen aus?

Der Spracherwerb hängt mit sehr vielen anderen Entwicklungsbereichen zusammen, wie z.B. mit der Bewegung, dem Handeln und der Kognition. Alle diese Bereiche beeinflussen sich gegenseitig und sind als integrale Bestandteile der Gesamtentwicklung des Kindes zu betrachten. Zentral erscheint mir die Tatsache, dass der Spracherwerb in erster Linie ein Lernprozess ist, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt gebildet wird. Erst durch das eigene Handeln und über die Verbindung mit der Sprache werden die neuen Erfahrungen zu Begriffen. Sprachsituationen sollten wenn möglich immer an der Erfahrungswelt der Kinder anknüpfen und emotionale Erlebnisse ermöglichen. Wichtig ist auch das Beobachten – gerade bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Erwachsene, sowohl Eltern als auch Bezugs- und Lehrpersonen, sollten sich ihrer Rolle als sprachliches Vorbild stets bewusst sein und auf die sprachlichen Äusserungen des Kindes angepasst reagieren. Es wurde in der Arbeit auf verschiedene „Modellierungstechniken“ hingewiesen. Auch eine echte „Zugewandtheit“ (v.a. Blickkontakt, Gestik, zuhören und aussprechen lassen sowie ernstnehmen) seitens der Erwachsener ist von grosser Bedeutung. Die vier verschiedenen „linguistischen Sprachebenen“ (Laute/Lautsystem, Wortschatz, Grammatik/Satzbau sowie die pragmatisch-kommunikative Ebene) sollten bei der Sprachentwicklung gleichermassen berücksichtigt werden.

### 2. Gibt es Besonderheiten beim Zweitspracherwerb?

Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache haben die Vorkenntnisse in und die Pflege der Erstsprache eine besondere Bedeutung für den Zweitsprachlernprozess. So kann auch eine Einschätzung des tatsächlichen Sprachentwicklungsstandes von zweisprachig aufwachsenden Kindern nur auf der Basis von Kenntnissen zum Stand des Erstspracherwerbs gemacht werden (Albers, 2011). Das Ziel ist eine Kombination von sprachlicher und interkultureller Bildung. Auf vier Hypothesen in Bezug auf die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs wurde in Kap. 2.3.2 genauer eingegangen (vgl. Ahrenholz, 2008). In den einzelnen Sprachbereichen entwickelt sich schliesslich nach Knapp et al. (2010) der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache unterschiedlich. Ich verweise auch hierfür auf Kap. 2.3.2.

Interessant finde ich die Tatsache, dass von vielen Autoren Mehrsprachigkeit an sich nicht als Risiko für eine Sprachentwicklungsverzögerung (auch in der Zweitsprache) angesehen wird. Und Kinder, die im Kindergarten ausreichend Kontakt zur deutschen Sprache haben, lernen diese viel schneller als ihre Eltern. Deshalb ist eine Umgebung mit einem grossen Angebot an Quantität und Qualität der neuen Sprache von zentraler Bedeutung. Darin eingeschlossen sind auch die Spracherfahrungen in der Freizeit: in der Nachbarschaft, unter Gleichaltrigen, auf der Strasse usw.. Lengyel (2009) zählt vier Lernmechanismen auf (vgl. Kap. 2.3.3), welche zentral sind beim Spracherwerb jener Sprache, die in der Umgebung gesprochen wird.

### **3. Welches sind die wichtigsten Sprachförderbereiche im Kindergarten und wie sollen sie gestaltet werden?**

Viele Veröffentlichungen zum Thema Sprachförderung verweisen auf die Effektivität von Fördermassnahmen im Kindergarten. Nach Schmerr (2077) soll die Sprachförderung in den Kindergartenalltag integriert, sozusagen als Teil eines Gesamtkonzeptes, und nicht „isoliert“ stattfinden. So kommt vor allem dem Spracherwerb in der Gruppe eine grosse Bedeutung zu, denn so wird Identität und Verständigung ermöglicht. Nach Wirts (2013) ist das Lernen einer Sprache schliesslich dann am erfolgreichsten, wenn der Inhalt des Gesprochenen für das Kind grosse Relevanz hat. So betonen denn auch zahlreiche Autoren die Wichtigkeit einer Alltagsorientierung der Sprachförderung. Dabei ist eine möglichst anregende Lernumwelt ideal, in der Musik, Rhythmus, Singspiele, Reime und Bewegung einen wichtigen Platz haben. Die Kinder sollen als aktive Lerner verstanden werden, die sich die Welt eigenaktiv aneignen, sich mit ihr auseinandersetzen und auch auf sie einwirken. Das Sprechen lernen sie nicht durch Zuhören, sondern vor allem durch das eigene Sprechen. Die Erwachsenen sollen sich dabei dem Kind richtig zuwenden und fehlerhafte Satzstrukturen einfühlsam korrigieren und erweitern (vgl. Kap. 2.5.2: Korrektur- und Modellieretechniken). Bedeutsam ist auch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen sprachlicher Anregung und Ruhe, damit das Kind auch Zeit zum Beobachten und Verinnerlichen des Gehörten hat.

Gefördert werden sollten möglichst alle vier Teilbereiche sprachlicher Kompetenzen: die phonologische, die lexikalischen, die syntaktisch-morphologische und die pragmatisch/kommunikative Ebene. Wichtig ist dabei immer, dass die Sprache an das Kompetenzniveau des Kindes angepasst wird. Knapp (2010) unterscheidet sieben Sprachförderbereiche: Wortschatz, Gespräch, Erklären, phonologische Bewusstheit, Vorlesen/Rezitieren, Grammatik und Erzählen. Dazu kommt bereits im Kindergarten der ganz wichtige Bereich der „Literalität“, in dem es vor allem um spielerische Erfahrungen mit Schrift und Schriftsprache geht. Besonders wertvoll ist auch das „dialogische Bilderbuchlesen“, als erweiterte Form des Vorlesens; hier nimmt das Kind im Gegensatz zum reinen Vorlesen eine aktive Rolle ein.

### **4. Lässt sich die phonologische Bewusstheit bei Kindern des zweiten Kindergartenjahres durch gezielte Sprachübungen während acht Wochen messbar verbessern?**

Die Beantwortung dieser Fragestellung halte ich an dieser Stelle sehr kurz und verweise vor allem auf das Kap. 3.5. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die phonologische Bewusstheit durchaus auch mit einem relativ kurzen achtwöchigen Training verbessern lässt. Neun der zehn

getesteten Kinder zeigten nach dem Training eine Leistungsverbesserung, bei einem Kind blieb die Leistung bei der zweiten Lernstanderhebung gleich wie bei der ersten. Interessant ist, dass vor allem die anfangs schwächeren Kinder vom Training profitiert haben. Ihr Punktezuwachs bei der zweiten Lernstanderhebung war grösser als bei den anfangs stärkeren Kinder – im Bereich phonologische Bewusstheit.

**5. Profitieren zweisprachige Kinder, die auch den Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ besuchen ebenso von einem gezielten Training der phonologischen Bewusstheit wie die gleichaltrigen einsprachigen Kinder?**

Aufgrund der Resultate meiner Untersuchung kann diese Frage klar mit ja beantwortet werden. Die phonologische Bewusstheit zweisprachiger Kinder ist laut Triachi-Hermann (2006) ohne Training meist niedriger als die der deutschsprachigen Kinder, aber sie scheinen auch laut Küspert und Schneider (2003) in vergleichbarem Ausmass wie die deutschsprachigen Kinder von einem Training zu profitieren

Zum Schluss folgen nochmals ein paar Meinungen zur Bedeutung der phonologischen Bewusstheit: Bertschi-Kaufmann et al. (2006) weisen darauf hin, dass die phonologische Bewusstheit durchaus einen hohen Stellenwert (weit über die lautlichen Fähigkeiten hinaus) sowohl in der Sprachförderung von deutschsprachigen Kindern als auch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hat; als alleinige Sprachfördermassnahme reicht sie allerdings nicht aus. Auch Sauerborn-Ruhnau (2012, S. 49) führt aus, dass die Ergebnisse in zahlreichen Korrelations- und Interventionsstudien die phonologische Bewusstheit durchaus als signifikanter Prädiktor (mit kleinen bis mittleren Effekten) auf spätere Lese-/Rechtschreibleistungen identifizieren und diese so auch als wesentliche Vorläuferfertigkeit eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs betrachtet werden kann. Für viele Autoren sind als zusätzliche Massnahmen aber dennoch vor allem Sprachfördermomente, die auf die Erweiterung des Wortschatzes und auf den Aufbau der Grammatik abzielen notwendig. Denn gerade der Umfang des Wortschatzes beeinflusst ihrer Meinung nach die Prozesse der Worterkennung und damit das flüssige Lesen entscheidend.

## 5 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zweite Lernstanderhebung in der ersten Phase des Praxisprojektes (= 2. Teil des Prüfverfahrens „Kuno, das Superohr“ (Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne); Klasse A (10 SuS des 2. Kiga-Jahres). Maximalpunktzahl pro Bereich: 80 Punkte (Hessler, 2014).....	41
Abb. 2: Gesamtpunktzahlen aller Kinder (1. und 2. Messung des Prüfverfahrens „Kuno, das Superohr“). Unterdurchschnittliche Leistung: 0-26 Punkte, durchschnittliche Leistung: 27-37 Punkte, überdurchschnittliche Leistung: 38-48 Punkte .....	46
Abb. 3: Addierte Gesamtpunktzahlen aller Kinder (1. und 2. Messung) in den einzelnen Bereichen der Phonologischen Bewusstheit. Höchstpunktzahl pro Bereich: 80.....	47
Abb. 4: Kind 1 (w.), DaZ: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.....	48
Abb. 5: Kind 2 (m.): Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8...48	
Abb. 6: Kind 3 (m.), DaZ/IF: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.....	49
Abb. 7: Kind 4 (m.), DaZ: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.....	50
Abb. 8: Kind 5 (m.) DaZ/IF: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.....	50
Abb. 9: Kind 6 (m.), DaZ/IF: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.....	51
Abb. 10: Kind 7 (m.): Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8...51	
Abb. 11: Kind 9 (w.), DaZ/IF: Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8.....	52
Abb. 12: Kind 9 (m.): Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8...52	
Abb. 13: Kind 10 (m.): Punktzahlen in den einzelnen sechs getesteten Bereichen der phonologischen Bewusstheit bei der 1. und 2. Messung. Mögliche Gesamtpunktzahl in den einzelnen Bereichen: 8...53	

## 6 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Die sieben Sprachbereiche in der Sprachförderung (in Anlehnung an Knapp, 2010).....	28
Tab. 2: Die acht verschiedenen Sprachaktivitäten (in Anlehnung an Knapp, 2010). ....	29
Tab. 3: Die phonologische Bewusstheit: im „weiteren“ und im „engeren“ Sinne.....	32
Tab. 4: Meine Ziele als SHP.....	42
Tab. 5: Ziele auf Klassenebene (v.a. 2. Kindergartenkinder).....	42
Tab. 6: Ziele für die IF- und DaZ-Gruppen des 2. Kindergartenjahres .....	42

## 7 Literaturverzeichnis

- Aellig, S. & Alt, E. (2010). *Sprachförderung mit System. Spiele und Übungen für alle Förderbereiche: 4-8 Jahre*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Ahrenholz, B. (2008). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden: Band 9* (S. 64-80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Albers, T. (2011). *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim: Beltz.
- Albers, T., Meyer, M. & Raguse, M. (2010). *Gib mir ein A! Sprachförderung von Anfang an*. Hannover: Lesestart e.V..
- Becker, T. (2005). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bertschi-Kaufmann, A., Gyger, M., Käser, U., Schneider, H. & Weiss, J. (2006). *Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten*. Unveröffentlichte Literaturstudie. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule. Internet: [www.fhnw.ch/ph/zi/...bilder/bks\\_literaturstudie\\_sprachfoerderung.pdf](http://www.fhnw.ch/ph/zi/...bilder/bks_literaturstudie_sprachfoerderung.pdf) [16.07.2015].
- Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung („n.d.“). *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS)*. Internet: <http://www.bielefelder-institut.de/lese-rechtschreib-schwierigkeiten.html> [18.09.2015].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Sprachförderung in der Schulprogrammarbeit – mit Fokus auf Deutsch für alle und Deutsch als Zweitsprache*. Internet: [http://www.bischi.zh.ch/documents/Grundlagen/sprachfoerderung\\_in\\_der\\_schulprogrammarbeit.aspx](http://www.bischi.zh.ch/documents/Grundlagen/sprachfoerderung_in_der_schulprogrammarbeit.aspx) [14.09.2015].
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009). *Qualitätsmerkmale zum Handlungsfeld „Sprachförderung“. Ein Arbeitsinstrument für die Schulentwicklung* (3. Aufl.). Bildungsdirektion Kanton Zürich: Zürich.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014). *Schwerpunkte von QUIMS 2014-2017. Schreiben auf allen Schulstufen. Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten. Handreichung für QUIMS-Schulen*. Internet: [www.vsa.zh.ch/quimsab2014](http://www.vsa.zh.ch/quimsab2014) [14.09.2015].
- Bruner, J. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt*. (1. Nachdr. der 2., erg. Aufl.). Bern: Huber.
- Bühler, D. (2010). *Phonologische Bewusstheit. Sprachförderung im Kindergarten und in der Primarschule*. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Casey, T. (2011). Die Rolle des Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 219-238). (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Corsaro, W. (2011). Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 14-21). (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Dannbauer, F.M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 105-161). München: Reinhardt UTB.

- Drick, A. (2015). *Sprachförderung im Kindergarten – am Beispiel einer Intervention zur Förderung kindlicher Erzählfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fröhlich, L.P., Metz, D. & Petermann, F. (2009). Kindergartenbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit „Lobo vom Globo“. *Kindheit und Entwicklung*, 18 (4), 204-212.
- Fröhlich, L.P., Metz, D. & Petermann, F. (2010). *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Kindergartenprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention* (3., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Häusermann, J. & Zollinger, B. (2009). Sprachstanderfassung und Sprachförderung im Vorschulalter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15, 6-11.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Hessler, F. (2014). *Praxisprojekt „Phonologische Bewusstheit im Kindergarten“*. Evaluationsbericht „Phase 1“. Überarbeitete Version. Unveröffentlichte Arbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (Hrsg.). (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* (2., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Iven, C. (2010). *Aktivitäten zur Sprachförderung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Katz, J.R., (2004). Building Peer Relationships in Talk: Toddlers' Peer Conversations in Childcare. In *Discourse Studies* 6, (S. 229-346).
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- KölnKitas Kindertagesstätten. (2006). *Konzept zur interkulturellen Sprachförderung in der KölnKitas Kindertagesstätte*. Internet: <http://www.koelnkitas.de/fileadmin/redakteur/Sprachkonzept.pdf> [16.10.2015].
- Küspert, P. & Schneider, W. (2008). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (6. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leisau, A. („n.d.“). *Sprachförderung – als entscheidendes Element zur Förderung der Chancengleichheit*. Internet: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1526.html> [16.10.2015].
- Lengyel, D. (2009). *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachlicher Kinder*. Münster: Waxmann.
- Lentes, S. & Thiesen, P. (Hrsg.). (2012). *Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch mit Sprachspielen für Kindergarten, Vorschule und Hort* (4. überarbeitete Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Loos, R. (2005). *Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten. Sprachjahr 1* (4. Aufl.). München: Don Bosco.
- Martschinke, S., Kammermeyer, G., King, M. & Forster, M. (2012). *Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS). Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger* (2. Aufl.). Donauwörth: Auer Verlag.

- Marx, P. & Weber, J. (2006). Vorschulische Vorhersage von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Neue Befunde zur prognostischen Validität des Bielefelder Screenings (BISC). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 251-259.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen scriptor.
- Monschein, M. (2012). *Laute spüren – Reime rühren. Spiele zur phonologischen Bewusstheit* (3. Aufl.). München: Don Bosco.
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.). (2002). *Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes*. Hannover: Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2006). *Fit in Deutsch. Feststellung des Sprachstandes*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2011). *Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Internet: [https://www.google.ch/?gws\\_rd=ssl#q=sprachbildung+und+sprachf%C3%B6rderung](https://www.google.ch/?gws_rd=ssl#q=sprachbildung+und+sprachf%C3%B6rderung) [21.10.2015].
- Nussbeck, S. (2007). *Sprache – Entwicklung, Störungen und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Papousek, M. (2006). Adaptive Funktionen der vorsprachlichen Kommunikations- und Beziehungserfahrungen. *Frühförderung interdisziplinär* 1, 14-25.
- Penner, Z. (2005). *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern*. Konstanz: Kon-Lab.
- Penner, Z. (2010). «Es lassen sich Berge versetzen in dieser Phase ». *Der Sprachwissenschaftler Zvi Penner zu den Möglichkeiten der sprachlichen Frühförderung in Krippen*. Interview, geführt von: „Neue Zürcher Zeitung“/urs. Internet: <http://www.nzz.ch/es-lassen-sich-berge-versetzen-in-dieser-phase-1.8215834> [24.10.2015]
- Ricart Brede, J., Knapp, W., Gasteiger-Klicpera, B. & Kucharz, D. (2009). Die Entwicklung von Beobachtungssystemen in der videobasierten Forschung am Beispiel von Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten. In K. Aguado, K. Schramm H.J. Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Reihe Kolloquium Fremdsprachenunterricht).
- Roth, E. & Schneider, W. (2002). Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 99-107.
- Rothe, E. (2008). *Effekte eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule: Vergleich der Trainingseffekte bei zwei verschiedenen Altersgruppen von Kindergartenkindern*. Unveröffentlichte Dissertation. Internet: [www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11640](http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-11640) [3.02.2013].
- Rothe, E., Grünling, C., Ligges, M., Fackelmann, J. & Blanz, B. (2004). Erste Auswirkungen eines Trainings der phonologischen Bewusstheit bei zwei unterschiedlichen Altersgruppen im Kindergarten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32, 167-176.
- Sauerborn-Ruhnau, H. (2012). Phonologische Bewusstheit im Kontext vorschulischer Literacy. In D. Isler & W. Knapp (Hgg.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern. Forschungsergebnisse und Praxismodelle* (S. 49-70). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Schmerr, M. (2007). Sprachförderung in Kindertagesstätte und Grundschule. In GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Hrsg.), *Sprache fördern – Bildung ganzheitlich entfalten* (S. 17-28). Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Schneider, W., Roth, E., Küspert, P. & Ennemoser, M. (1998). Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 26-39.
- Schnitzler, C.D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Thieme.
- Sinnhuber, H. (2011). *Sensomotorische Förderdiagnostik. Ein Praxishandbuch zur Entwicklungsförderung für Kinder von 4 bis 7 1/2 Jahren*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Stark, R. (2007). „Hören, Lauschen, Lernen“. *Ergebnisse zur Nachhaltigkeit des Trainings. Unveröffentlichte Studie*. Internet: [www.uni-saarland.de/fileadmin/user.../Schlussbericht\\_HLL.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user.../Schlussbericht_HLL.pdf) [3.02.2013].
- Stiftung Lesen (2008). *Vorlesen im Kinderalltag. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter (4-11 Jahre)*. Berlin: ohne Verlag.
- Szagan, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind – ein Lehrbuch* (5., vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Textor, M. (1999). *Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik*. Internet: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html> [27.10.2015].
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. (2., überarbeitete Aufl.). Tübingen: Francke.
- Triarchi-Hermann, V. (2006). Metalinguistische Fähigkeiten, phonologische Bewusstheit und Rechtschreibfertigkeit von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In R. Bahr, R. & C. Iven (Hrsg.), *Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. (S. 145-153). Köln: Schulz-Kirchner.
- Trossbach-Neuner, E. (1998). Bausteine fürs Lesenlernen. Übungen zur Förderung der auditiven Wahrnehmung. *Grundschule*, 30 (2), 26-29.
- Valtin, R. (2010). *Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen?* Internet: [www.leseforum.ch/myUploadData%5Cfiles%5C2010\\_2\\_Valtin\\_PDF](http://www.leseforum.ch/myUploadData%5Cfiles%5C2010_2_Valtin_PDF) [6.06.2014].
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. (Original 1934). Weinheim: Beltz.
- Wackenhut, N. (2012). *Durchgängige Sprachförderung im Kindergarten „Regenbogen“. Das Gernersheimer Sprachenmodell*. Grin Verlag.
- Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007). Die Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 65-75.
- Wirts, C. (2013). *Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Internet: <http://www.familienhandbuch.de/erziehungsbereiche/sprache-und-sprachfoerderung-im...> [20.07.2015].
- Zimmer, R. (2013). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (6. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

## Anhang

(Seitenzahl im Anhang unten rechts)

Prüfverfahren „Kuno, das Superohr“: Auswertungsbogen.....	1
Prüfverfahren „Kuno, das Superohr“: Protokollbögen (VS=Vorschule, SB=Schulbeginn) .....	2-10
Einschätzungsbogen phonologische Bewusstheit .....	11

<b>Name des Kindes:</b> ..... <b>Alter:</b> ..... <b>Datum:</b> ..... <b>Klasse:</b> .....			
	Beginn - Mitte 2. Kindergartenjahr	Ende Kindergarten / Schulbeginn	Mitte 1. Klasse
<b>Prüfmittel</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
A. Silben identifizieren			
B. Silben segmentieren			
C. Silben synthetisieren			
D. Endreime identifizieren			
E. Endreime segmentieren			
F. Gleiche Anlaute und Onset identifizieren			
G. Phoneme identifizieren			
H. Phoneme segmentieren			
I. Phoneme synthetisieren			
Punktwerte Total (max. 40 / 72)			



A. Silben identifizieren (VS)

Material: Bildkarte mit Krokodil «Kroko», 10 Bildkarten (2 Beispiele, 8 Prüfbilder)

Anleitung: Sieh einmal, bei diesem Rätsel trifft Kuno an der Wasserstelle auf Kroko, das Krokodil. Kroko hat immer mächtigen Hunger. (TL legt Bildkarte mit Krokodil vor das Kind.) Es ist höchste Zeit, dass wir ihn füttern. Kroko frisst seltsame Sachen, sieh mal, das sind richtig eklige Sachen, die würde ich nicht essen. (TL legt die Bildkarten mit den Prüfwörtern und Beispielen neben das Krokodil auf den Tisch.)

Ich zeige dir nachher ein Bild und sage dir, wie es heisst. Kroko darf es dann fressen. Dazu muss er aber mehrmals abbeissen, wenn er alles auf einmal verschluckt, kriegt er Bauchweh! Du kannst mir sagen, wie das tönt, wenn Kroko zubeisst, dann werden wir ihn damit füttern. Du kannst dabei auch mitklatschen, gerade so, wie der Mund von Kroko zuklappt, dann ist es einfacher und ich verstehe dich besser. Wollen wir zusammen die Rose ausprobieren? (TL klatscht und spricht mit dem Kind gemeinsam das Wort «Ro-se».) Oder ich zeige dir das Bild mit der Rakete und benenne es für dich. Nun bist du wieder an der Reihe und sprichst «Ra-ke-te». Wollen wir nochmals gemeinsam probieren? (TL klatscht und spricht mit dem Kind gemeinsam das Wort «Ra-ke-te».)

Hinweis: Diese Wörter dürfen nicht silbisch vorgesprochen werden, sondern werden in einem normalen Sprechtempo mit normaler Betonung angeboten.

Protokollierung:  
Bilder siehe Seite 50

Prüfwörter	Korrekte Antwort Falsche Antworten genau notieren	Pkt. Richtige Antwort: 1 Falsche Antwort: 0
Ü: Rose		
Ü: Rakete		
1. Fahne	Fah-ne	
2. Gurke	Gur-ke	
3. Nagel	Na-gel	
4. Kerze	Ker-ze	
5. Trompete	Trom-pe-te	
6. Banane	Ba-na-ne	
7. Pinguin	Pin-gu-in	
8. Telefon	Te-le-fo-n	

Punktwert: .....

### B. Silben segmentieren (VS)

Material: Bildkarte mit Krokodil «Kroko», 10 Bildkarten (2 Beispiele, 8 Prüfbilder)

Anleitung: Jetzt wollen wir herausfinden, wie oft Kroko bei einem Wort zubeissen muss. Schau, hier hat es neue Sachen, die Kroko essen darf. (TL legt die neuen Bilder neben das Krokodil.) Die Rose kennen wir schon, weisst du noch die «Ro-se»? (TL klatscht die Silben beim Sprechen mit.) Dabei muss ich zweimal klatschen, das heisst, Kroko muss zweimal zubeissen. Probieren wir noch die Rakete, die kennen wir auch schon. «Ra-ke-te», da muss Kroko bereits dreimal zubeissen. Jetzt probier du einmal, wie oft beisst Kroko bei «Flasche» zu?

Hinweis: Hat das Kind noch Mühe damit, gleichzeitig zu klatschen und zu zählen, kann es anstelle des Klatschens einen Chip oder Muggelstein auf den Tisch legen, die es dann nachzählen darf. Bewährt hat sich auch anstelle des Klatschens einen Finger aufzustrecken. So kann das Kind am Schluss die Finger zählen.

Protokollierung:  
Bilder siehe Seite 51

Prüfwörter	Korrekte Antwort Falsche Antworten genau notieren	Pkt. Richtige Antwort: 1 Falsche Antwort: 0
Ü: Rose		
Ü: Rakete		
1. Flasche	Fla-sche - zweimal	
2. Dose	Do-se - zweimal	
3. Nadel	Na-del - zweimal	
4. Laterne	La-ter-ne - dreimal	
5. Tomate	To-ma-te - dreimal	
6. Zitrone	Zi-tro-ne - dreimal	
7. Kugelschreiber	Ku-gel-schrei-ber - viermal	
8. Rasenmäher	Ra-sen-mä-her - vier mal	

Punktwert: .....

C. Silben synthetisieren (VS)

Material: keines

Anleitung: Bei diesem Rätsel muss Kuno herausfinden, was Kroko gerade frisst. Du darfst Kuno dabei helfen und mir sagen, was Kroko vertilgt. Hör mir gut zu, Kroko frisst eine «Ho-se». (TL spricht das Wort in Silben und klatscht dabei mit.) Hast du es verstanden? Kroko frisst gerade eine Hose. Oder probieren wir noch das Wort «Pa-pa-gei». Oje, ich glaube fast, Kroko frisst gerade einen Papagei. Probier du, das nächste Wort zu verstehen.

Protokollierung:

Prüfwörter	Korrekte Antwort Falsche Antworten genau notieren	Pkt. Richtige Antwort: 1 Falsche Antwort: 0
Ü: Ho-se		
Ü: Pa-pa-gei		
1. Re-gen	Regen	
2. Au-to	Auto	
3. Gar-ten	Garten	
4. Luft-ba-lon	Luftballon	
5. Tee-beu-tel	Teebeutel	
6. Ei-dech-se	Eidechse	
7. Erd-beer-tor-te	Erdbeertorte	
8. Hun-de-lei-ne	Hundeleine	

Punktwert: .....

D. Endreime identifizieren (VS)

Material: 10 Kartenstreifen mit jeweils drei Bilder

Anleitung: Bei diesem Rätsel hat sich die Mama von Kuno etwas Neues ausgedacht. Bei diesem Rätsel gehören immer die zwei Wörter zusammen, die am Schluss gleich klingen, sich also reimen. Eines hat sich eingeschlichen, das eigentlich nicht dazu gehört, weil es sich mit niemandem reimt. Das ist ein ziemlich freches Wort! Schau mal bei diesen drei Bildern. (TL legt Beispielstreifen auf den Tisch.) Diese Wörter heißen «Bild», «Tafel» und «Schild». «Bild» und «Schild» reimen sich, die «Tafel» tönt aber ganz anders, sie gehört nicht dazu. Hier habe ich noch eine andere Gruppe. (TL legt den zweiten Beispielstreifen auf den Tisch.) Diese heißen «Schraube», «Traube» und «Schlüssel». «Schraube» und «Traube» reimen sich, das Wort «Schlüssel» passt aber gar nicht.

Jetzt bist du dran: Hör genau wie die nächsten Bilder tönen und sage mir, welche Wörter sich reimen.

Protokollierung:  
Bilder siehe Seite 52+53

Prüfwörter - den identifizierten Begriff kennzeichnen	Pkt.
Ü: <u>Bild</u> - Tafel - <u>Schild</u>	Richtige Antwort: 1 Falsche Antwort: 0
Ü: <u>Schraube</u> - <u>Traube</u> - Schlüssel	
1. <u>Topf</u> - <u>Kopf</u> - Blume	.....
2. <u>Tasche</u> - Tisch - <u>Flasche</u>	.....
3. <u>Bein</u> - <u>Stein</u> - Arm	.....
4. <u>Geld</u> - <u>Zelt</u> - Glas	.....
5. <u>Schlauch</u> - Buch - <u>Bauch</u>	.....
6. <u>Kanne</u> - Kiste - <u>Tanne</u>	.....
7. Hammer - <u>Zange</u> - <u>Schlange</u>	.....
8. <u>Socken</u> - <u>Locken</u> - Stiefel	.....

Punktwert: .....

*E. Endreime segmentieren (VS/SB)*

Material: 10 Bildkarten

Anleitung: Bei diesem Rätsel sollst du Wörter nennen, die sich auf das Wort auf dem Bild reimen. Du kannst auch Quatschwörter erfinden. Zum Beispiel habe ich hier das Wort «Nest». (TL legt das Bild auf den Tisch.) Auf Nest reimt sich «Fest», «zest», «klest» usw. Man kann ganz viele erfinden. Hier habe ich noch das Wort Suppe». (TL legt das Bild auf den Tisch.) Auf «Suppe» reimt sich «Fluppe», «uppe», «Puppe», «Kuppe» usw.

Nun bist du an der Reihe: Was für Wörter reimen sich auf...

Hinweis: Es gibt nur 1 Punkt für das richtige Lösen der Aufgabe, nicht für jedes richtige Reimwort.

Protokollierung:  
Bilder siehe Seite 54

Prüfwörter	Korrekte und falsche Antworten genau notieren	Pkt. Richtig gelöst: 1 Keine Reimwörter: 0
Ü: Nest		
Ü: Suppe		
1. Zwerg	.....	.....
2. Knopf	.....	.....
3. Buch	.....	.....
4. Nase	.....	.....
5. Wal	.....	.....
6. Krone	.....	.....
7. Hund	.....	.....
8. Flöte	.....	.....

Punktwert: .....

### F. Gleiche Anlaute und Onset identifizieren (VS/SB)

**Material:** 10 Kartenstreifen mit jeweils drei Bildern

**Anleitung:** Achtung, bei diesem Rätsel hat sich die Elefantenmama wieder etwas anderes ausgedacht. Nun müssen wir auf den Anfang vom Wort und nicht mehr auf den Schluss hören! Das ist wie bei deinem Namen, bei Tobias hört man am Anfang ein «T».

Bei diesen drei Bildern hört sich ein Wort am Anfang anders an. Diese drei heissen «Sonne», «Sack» und «Tisch». (TL legt den Streifen vor das Kind.) «Sonne» und «Sack» tönen am Anfang gleich, aber «Tisch» ist anders. Diese Bilder (TL legt den Streifen auf den Tisch) heissen «Elefant», «Esel» und «Affe». «Elefant» und «Esel» klingen am Anfang gleich, aber der «Affe» passt nicht dazu.

Jetzt bist du an der Reihe: Ich sage dir immer, wie die drei Bilder heissen, und du zeigst mir, welches Wort am Anfang anders tönt.

**Protokollierung:**

Bilder siehe Seite 55+56

<b>Prüfwörter - den identifizierten Begriff kennzeichnen</b>	<b>Pkt. Richtige Antwort: 1 Falsche Antwort: 0</b>
Ü: Sonne - Sack - <u>Tisch</u>	
Ü: Elefant - <u>Affe</u> - Esel	
1. Mond - <u>Katze</u> - Messer	.....
2. Foto - Fingerhut - <u>Schere</u>	.....
3. <u>Wurm</u> - Rose - Roboter	.....
4. Indianer - <u>Tipi</u> - Insel	.....
5. Krone - Kran - <u>Garten</u>	.....
6. Nagel - <u>Fisch</u> - Nuss	.....
7. <u>Turm</u> - Pilz - Palme	.....
8. Blume - <u>Tulpe</u> - Bluse	.....

Punktwert: .....

G. Phoneme identifizieren (SB)

Material: Keines

Anleitung: Bei diesem Rätsel brauchst du genauso gute Ohren wie Kuno, du sollst nämlich herausfinden, ob ein Wort einen ganz bestimmten Laut enthält oder nicht. Hörst du zum Beispiel ein «t» in «Mantel»? - «Ja.» Oder ein «e» in «Fisch»? - «Nein».

Hinweis: Beim Sprechen der Vokale ist darauf zu achten, diese jeweils so auszusprechen, wie sie im Wort klingen. Beispielsweise klingt das «a» in Maler lang und geschlossen, das «u» in Buch dagegen kurz und offen.

Protokollierung

Prüfwörter	Pkt. Richtige Antwort: 1 Falsche Antwort: 0
Ü: ein <b>t</b> in Mantel	
Ü: ein <b>e</b> in Fisch	
1. ein <b>u</b> in Buch	.....
2. ein <b>n</b> in Perle	.....
3. ein <b>d</b> in Gemälde	.....
4. ein <b>r</b> in Känguru	.....
5. ein <b>l</b> in Maler	.....
6. ein <b>f</b> in Rauch	.....
7. ein <b>m</b> in Blume	.....
8. ein <b>g</b> in Säge	.....

Punktwert: .....

## H. Phoneme segmentieren (SB)

Material: Steine oder Chips

Anleitung: So, jetzt hat sich die Elefantenmama etwas wirklich Schwieriges für Kuno ausgedacht! Bei diesem Rätsel werde ich dir ein Wort sagen und du kannst mir alle Laute nennen, die du in diesem Wort hörst. Für jeden Laut, den du hörst, darfst du einen Chip legen. Zum Beispiel: Welche Laute hört man im Wort «Müll»? «M-ü-l». (TL spricht das Wort in Laute zerlegt und legt für jeden Laut einen Chip oder Stein in Schreibrichtung auf den Tisch.) Oder versuchen wir ein anderes Wort. Welche Laute hört man in «Lama»: «L-a-m-a». Jetzt bist du an der Reihe.

## Protokollierung

Prüfwörter	Korrekte Antwort Falsche Antworten genau notieren	Pkt. Richtige Antwort: 1 Falsche Antwort: 0
Ü: Müll	M-ü-l	
Ü: Lama	L-a-m-a	
1. Beere	B-e-r-e	
2. Plan	P-l-a-n	
3. Frosch	F-r-o-sch	
4. Paket	P-a-k-e-t	
5. Maske	M-a-s-k-e	
6. Blume	B-l-u-m-e	
7. Rakete	R-a-k-e-t-e	
8. Fragen	F-r-a-g-e-n	

Punktwert: .....

I. Phoneme synthetisieren SB

Material: 10 Kartenstreifen mit jeweils drei Bildern

Anleitung: Bei diesem Rätsel werde ich mir ein Bild aussuchen und dir den Namen in kleinen Teilen vorsprechen. Du kannst dann versuchen herauszufinden, welches Bild ich mir ausgesucht habe und es mir zeigen. (TL legt den ersten Kartenstreifen auf den Tisch.) Hier habe ich drei Bilder, davon suche ich mir jetzt eines aus. Ja, jetzt weiss ich eines, es heisst «Sch-a-f». (TL zeigt auf das Schaf.) Bei diesen habe ich mir auch eines ausgesucht, (TL legt einen weiteren Streifen auf den Tisch.) es heisst «S-o-f-a». (TL zeigt auf das Sofa.) Nun kannst du versuchen, das richtige Bild herauszufinden.

Protokollierung  
Bilder siehe Seite 57+58

Prüfwörter	Den identifizierten Begriff kennzeichnen	Pkt. Richtige Antwort: 1 Falsche Antwort: 0
Ü: Sch-a-f	<u>Schaf</u> - Schiff - Dach	
Ü: S-o-f-a	Kiste - Stuhl - <u>Sofa</u>	
1. O-r	Mond - Ofen - <u>Ohr</u>	.....
2. B-a-l	Boot - <u>Ball</u> - Fell	.....
3. Sch-a-z	<u>Schatz</u> - Rad - Schirm	.....
4. Z-o-pf	Zelt - <u>Zopf</u> - Korb	.....
5. H-u-n-d	Haus - Turm = <u>Hund</u>	.....
6. K-ä-s-e	<u>Käse</u> - Bär - Kopf	.....
7. R-a-d-i-o	Rakete - <u>Radio</u> - Banane	.....
8. L-a-m-p-e	Schal - Libelle - <u>Lampe</u>	.....

Punktwert: .....

Bravo, du hast alle Rätsel super gelöst! Du hast schon fast so gute Ohren wie unser Kuno!

Einschätzung der phonologischen Bewusstheit												
Klasse: .....						Erstellt von: .....						
Kindergarten/Schule: .....						Datum: .....						
Namen der Kinder												
<b>Silben</b>												
kann sprechbegleitend Silben klatschen (Identifizieren)												
kann die Anzahl Silben in einem Wort benennen (Segmentieren)												
kann ein Wort/Pseudowort aufgrund vorgegebener Silben erkennen (Synthetisieren)												
<b>Reime</b>												
kann auswählen, welche Wörter einer Sequenz von drei Wörtern sich reimen (Identifizieren)												
kann eigene Reime produzieren (Segmentieren)												
<b>Anlaute / Onset</b>												
kann auswählen, welche Wörter einer Sequenz von drei Wörtern den gleichen Anlaut/Onset besitzt (Identifizieren)												
<b>Phoneme</b>												
kann ein vorgegebenes Phonem in einem Wort erkennen (Identifizieren)												
kann die Phoneme mit komplexer phonematischer Struktur (VK, KK) legen und zählen (Segmentieren)												
kann vorgegebene Phoneme zu einem Wort zusammenziehen und das Wort benennen (Synthetisieren)												

Die Kennzeichnung mit «-», «0», «+» hat sich bewährt, bei grösserer Differenzierung leidet die Übersichtlichkeit.