

Marina Hetzel

Unterstützung beim Bedeutungserwerb im  
Elementarbereich - dargestellt am Beispiel eines  
Jungen mit Migrationshintergrund

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
(31.07.2008)**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**Marina Hetzel**

**THEMA:**

**Unterstützung beim Bedeutungserwerb im Elementarbereich – dargestellt am  
Beispiel eines Jungen mit Migrationshintergrund**

**THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN: Prof'in Dr. Iris Füssenich**

**KOREFERENTIN: Kristina Singer, Akademische Rätin z.A.**



***„Wenn die Worte nicht stimmen, dann ist das Gesagte nicht das Gemeinte.  
Wenn das, was gesagt wird, nicht stimmt, dann stimmen die Werke nicht.  
Gedeihen die Werke nicht, so verderben Sitten und Künste.  
Darum achte man darauf, daß die Worte stimmen.  
Das ist das Wichtigste von allem.“***

**Konfuzius (551-479 v. Chr.)**

# Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG .....	- 6 -
<b>I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b>	
<b>1. KINDER MIT MIGRATIONS HinterGRUND .....</b>	<b>- 9 -</b>
1.1. GRÜNDE FÜR MEHRSPRACHIGKEIT .....	- 9 -
1.2. FORMEN VON MEHRSPRACHIGKEIT .....	- 10 -
1.3. THEORIEN ZUM ZWEITSPRACHERWERB .....	- 11 -
1.4. BESONDERHEITEN BEI DER SPRACHENTWICKLUNG MEHRSPRACHIG AUFWACHSENDER KINDER .....	- 12 -
1.5. EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE MEHRSPRACHIGE SPRACHENTWICKLUNG .....	- 13 -
<b>2. DER BEDEUTUNGSERWERB .....</b>	<b>- 14 -</b>
2.1. EINHEITEN DES BEDEUTUNGSERWERBS .....	- 15 -
2.2. THEORETISCHE ANNÄHERUNG .....	- 16 -
2.2.1. <i>Spracherwerbstheorien</i> .....	- 16 -
2.2.2. <i>Theorien zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung sowie zur                 Organisation des mentalen Lexikons</i> .....	- 17 -
2.3. DIE KINDLICHE BEDEUTUNGSENTWICKLUNG .....	- 19 -
2.3.1. <i>Voraussetzungen für die Bedeutungsentwicklung</i> .....	- 19 -
2.3.2. <i>Der Verlauf der kindlichen Bedeutungsentwicklung</i> .....	- 20 -
2.3.3. <i>Charakteristika der kindlichen Bedeutungsentwicklung</i> .....	- 22 -
2.3.4. <i>Die Erweiterung des Wortschatzes</i> .....	- 23 -
2.4. DER ERWERB VON BEDEUTUNGEN BEIM ZWEITSPRACHERWERB .....	- 25 -
<b>3. SCHWIERIGKEITEN BEIM ERWERB SEMANTISCHER FÄHIGKEITEN .....</b>	<b>- 26 -</b>
3.1. EINGESCHRÄNKTES SPRACHVERSTÄNDNIS .....	- 27 -
3.2. EINGESCHRÄNKTER WORTSCHATZ UND FEHLENDE STRATEGIEN ZUR ERWEITERUNG DES WORTSCHATZES .....	- 27 -
3.3. SCHWIERIGKEITEN IM BEREICH GRAMMATIK .....	- 28 -
<b>4. DIAGNOSE .....</b>	<b>- 29 -</b>
4.1. DIAGNOSE SEMANTISCHER FÄHIGKEITEN .....	- 29 -
4.2. BESONDERHEITEN BEI DER DIAGNOSE MEHRSPRACHIGER KINDER .....	- 31 -
4.3. DIAGNOSE GRAMMATISCHER SCHWIERIGKEITEN .....	- 31 -
4.4. SCHLUSSFOLGERUNG .....	- 32 -
<b>5. THERAPIE .....</b>	<b>- 32 -</b>
5.1. SPRACHFÖRDERUNG UND SPRACHTHERAPIE .....	- 32 -
5.2. GRUNDLAGEN DER THERAPIE .....	- 33 -
5.2.1. <i>Zur Bedeutung von Formaten</i> .....	- 34 -
5.2.2. <i>Zur Bedeutung von Korrekturen</i> .....	- 34 -
5.2.3. <i>Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit</i> .....	- 35 -
5.3. ÜBERLEGUNGEN ZUM METHODISCHEN VORGEHEN .....	- 36 -
5.4. THERAPIEZIELE .....	- 37 -

<b>6. DIE BERÜCKSICHTIGUNG DES BEDEUTUNGSERWERBS FÜR DEN ELEMENTARBEREICH AM BEISPIEL DES ORIENTIERUNGSPLANS.....</b>	<b>- 38 -</b>
6.1. KLÄRUNG DES BEGRIFFS ‚ELEMENTARBEREICH‘ .....	- 38 -
6.2. HISTORISCHER ÜBERBLICK ÜBER KONZEPTIONEN FÜR DEN ELEMENTARBEREICH.....	- 39 -
6.3. DER ORIENTIERUNGSPLAN FÜR BILDUNG UND ERZIEHUNG FÜR DIE BADEN-WÜRTTEMBERGISCHEN KINDERGÄRTEN .....	- 41 -
6.3.1. <i>Entstehung des Orientierungsplans</i> .....	- 41 -
6.3.2. <i>Aufbau des Orientierungsplans</i> .....	- 41 -
6.4. SPRACHE IM ORIENTIERUNGSPLAN .....	- 45 -
6.4.1. <i>Der Bedeutungserwerb im Orientierungsplan</i> .....	- 48 -
6.4.2. <i>Schwerpunkt Sprachförderung und Kooperation mit Fachdiensten</i> .....	- 49 -
6.5. SCHLUSSFOLGERUNG .....	- 50 -
<b>II. BEZUG ZUR PRAXIS</b>	
<b>7. ADNAN.....</b>	<b>- 52 -</b>
7.1. BIOGRAPHIE.....	- 52 -
7.1.1. <i>Zweisprachigkeit</i> .....	- 52 -
7.2. ADNAN IM KINDERHAUS .....	- 53 -
7.2.1. <i>Das Kinderhaus</i> .....	- 53 -
7.1.2. <i>Adnans Spiel- und Sozialverhalten</i> .....	- 54 -
7.3. ANALYSE DER SPRACHEBENEN .....	- 55 -
7.3.1. <i>Aussprache</i> .....	- 56 -
7.3.2. <i>Semantik</i> .....	- 56 -
7.3.3. <i>Grammatik</i> .....	- 57 -
<b>8. SPRACHTHERAPIE MIT ADNAN.....</b>	<b>- 57 -</b>
8.1. BEDINGUNGEN DER SPRACHTHERAPIE .....	- 57 -
8.2. BEGRÜNDUNG UND DARSTELLUNG DES SPRACHTHERAPEUTISCHEN VORGEHENS.....	- 58 -
8.2.1. <i>Spielformate</i> .....	- 58 -
8.2.2. <i>Die Bilderbuchbetrachtung</i> .....	- 61 -
8.3. THERAPIEZIELE.....	- 63 -
8.4. ADNANS ENTWICKLUNG WÄHREND DER THERAPIE.....	- 64 -
8.5. AUSBLICK .....	- 65 -
<b>RESÜMEE.....</b>	<b>- 67 -</b>
<b>LITERATUR.....</b>	<b>- 71 -</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>- 75 -</b>

## Einleitung

Der Sprache und somit auch der Sprachentwicklung kommt im Leben eines Menschen enorme Bedeutung zu. Sie spielt in vielen Lebensbereichen und für alle Altersstufen eine zentrale Rolle. Besonders die ersten Lebensjahre sind von enormer Bedeutung für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Dieser Tatsache wird in den letzten Jahren auch aus bildungspolitischer Sicht immer mehr Aufmerksamkeit zuteil. So hebt der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ die Bedeutung der Sprache und damit verbunden der Sprachförderung besonders hervor.

Doch bei der Betrachtung von Störungen der Sprachentwicklung ist der Blick häufig sehr einseitig auf die Probleme mit der Aussprache oder der Grammatik gerichtet. Allerdings haben viele Kinder besondere Schwierigkeiten mit den Sprachinhalten, welche die Grundlage für die Entwicklung der Sprachebenen Aussprache und Grammatik darstellen. Diese Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb und die mögliche Unterstützung durch eine Sprachtherapie stellen die zentralen Aspekte dieser Arbeit dar. Aufzeigen werde ich dies anhand der Sprachtherapie mit dem albanischen Jungen Adnan<sup>1</sup>.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile und hat zum Ziel anhand eines Fallbeispiels Sprachtherapie im Sinne des interaktionistischen Ansatzes nach BRUNER (1987) darzustellen. Im ersten Teil werden theoretische Grundlagen für die, bei der sprachtherapeutischen Arbeit mit Adnan, zentralen Bereiche der Mehrsprachigkeit, des Bedeutungserwerbs und des Elementarbereichs erarbeitet. Diese Grundlagen werden dann im zweiten Teil anhand des Fallbeispiels Adnan auf die Praxis übertragen.

Bedingt durch Adnans Migrationshintergrund werde ich im ersten Kapitel auf den Bereich der Mehrsprachigkeit und deren Einfluss auf die Sprachentwicklung eingehen. Hierzu erläutere ich zunächst Gründe weshalb Kinder mehrsprachig aufwachsen und welche Formen der Mehrsprachigkeit es gibt. Anschließend stelle ich zwei grundlegende Theorien zum Zweitspracherwerb dar, um dann auf die Besonderheiten bei der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder einzugehen. Zuletzt greife ich verschiedene Einflussfaktoren auf die mehrsprachige Sprachentwicklung auf.

---

<sup>1</sup> Alle Namen wurde geändert

Im zweiten Kapitel komme ich auf den Bedeutungserwerb zu sprechen. Hierfür werden zunächst die Einheiten die ihm zugrunde liegen definiert. Anschließend erfolgt eine theoretische Annäherung, die sowohl allgemeine Spracherwerbstheorien, als auch Theorien zum Bedeutungserwerb im Besonderen berücksichtigt. Aufbauend auf diesen theoretischen Annahmen werde ich die kindliche Bedeutungsentwicklung, ihre Voraussetzungen, den Verlauf und besondere Charakteristika beschreiben. In diesem Zusammenhang gehe ich auch auf Strategien zur Bedeutungserweiterung ein, um dann mögliche Besonderheiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern aufzuzeigen.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen. Besondere Berücksichtigung finden hier das eingeschränkte Sprachverständnis, sowie der eingeschränkte Wortschatz und fehlende Strategien zur Wortschatzerweiterung. In Kapitel 3.3. werde ich im Hinblick auf die sprachtherapeutische Arbeit mit Adnan auf Probleme im Bereich der Grammatik eingehen. Hervorzuheben ist dabei, dass diese Schwierigkeiten in erster Linie auf die fehlenden Sprachinhalte zurückzuführen sind. Außerdem unterscheiden sich Probleme von einsprachigen Kindern hier deutlich von denen, die mehrsprachig aufwachsende Kinder zeigen.

Die Diagnose, die einer Sprachtherapie mit dem Schwerpunkt der Semantik vorausgehen sollte, ist Gegenstand des vierten Kapitels. Hierbei finden neben der Diagnose semantischer Fähigkeiten auch die Bereiche der Mehrsprachigkeit und der Grammatik Berücksichtigung. Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen für die Diagnose von Adnans sprachlichen Fähigkeiten.

Im Anschluss an die Diagnose, beschäftige ich mich im fünften Kapitel mit der Therapie. Zu Beginn versuche ich die Begriffe Sprachförderung und Sprachtherapie gegeneinander abzugrenzen, um mich dann den Grundlagen der Therapie zuzuwenden. Neben der Bedeutung von Formaten und Korrekturen, in diesem Zusammenhang spielt auch die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Darauf folgen Überlegungen zum methodischen Vorgehen und zu den Zielen der Sprachtherapie.

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit setzte ich mich mit der Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs für den Elementarbereich auseinander. Nach



der Klärung des Begriffs ‚Elementarbereich‘ werde ich einen historischen Überblick über Konzeptionen für diesen anfügen. Anschließend habe ich mich besonders mit dem Orientierungsplan, der die Arbeitsgrundlage für baden-württembergische Kindergärten darstellt, dessen Entstehung und Aufbau beschäftigt. Zuletzt betrachte ich den Bereich der Sprache im Orientierungsplan. Hierbei liegt der Fokus auf der Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs und den Bereichen der Sprachförderung und der Kooperation mit Fachdiensten.

Die Kapitel sieben und acht dienen zur Darstellung der sprachtherapeutischen Arbeit mit Adnan. Bevor im achten Kapitel die Sprachtherapie dargestellt wird, gehe ich auf Adnans biographische Daten, unter besonderer Berücksichtigung seiner Zweisprachigkeit ein. Anschließend beschreibe ich die Einrichtung, die den Rahmen für meine Arbeit mit Adnan darstellt, sowie sein Spiel- und Sozialverhalten in dieser Einrichtung. Zuletzt folgt eine genaue Analyse der einzelnen Sprachebenen, welche als Grundlage für die Therapie zu sehen ist.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit, werde ich die Sprachtherapie mit Adnan vorstellen. Nach einer kurzen Beschreibung der Bedingungen für die Therapie stelle ich mein Vorgehen dar und begründe es. Im Anschluss daran gehe ich auf die Ziele der Therapie ein und werde Adnans Entwicklung im Laufe der Therapie aufzeigen, um schließlich noch einen Ausblick zu geben.

# **I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

## **1. Kinder mit Migrationshintergrund**

In den letzten Jahren und Jahrzehnten hat sich nicht nur die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland verändert, sondern auch die Vielfalt der Kulturen hat sich erweitert (Vgl. OBERHUEMER 2001, S. 79ff).

Dennoch ist die Einstellung bezüglich Mehrsprachigkeit geprägt von Widersprüchen. Einerseits wird Mehrsprachigkeit bei Kindern als Problem und Belastung wahrgenommen, andererseits ist sie eine anzustrebende und wichtige Kompetenz. Allerdings bezieht sich diese positive Sichtweise auf Mehrsprachigkeit nur auf Sprachen mit hohem Prestige. Deshalb sind Kinder aus Ländern, deren Landessprache nur geringes Ansehen hat, wie zum Beispiel die ehemaligen Anwerberländer, noch immer von Bildungsbenachteiligung betroffen. Dies ist der Fall obwohl viele dieser Familien bereits seit zehn Jahren oder länger in Deutschland leben und deren Kinder oft hier geboren wurden und aufwachsen (Vgl. FÜSSENICH 2008, JAMPERT 2002, S. 53ff).

Im Folgenden möchte ich zunächst Gründe für Mehrsprachigkeit aufzeigen und auf die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit genauer eingehen. Anschließend werden grundlegende Theorien zum Zweitspracherwerb vorgestellt, um dann mögliche Besonderheiten bei der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder näher zu betrachten. Anschließend sollen einige wichtige Einflussfaktoren auf die mehrsprachige Sprachentwicklung aufgezeigt werden.

### **1.1. Gründe für Mehrsprachigkeit**

BELKE (2003) nennt vier Gründe dafür, weshalb Kinder mehrsprachig aufwachsen. Erstens besteht die Möglichkeit, dass die Eltern unterschiedliche Sprachen sprechen und jeder Elternteil in der jeweiligen Erstsprache mit dem Kind spricht. Ein weiterer Grund ist die offizielle Mehrsprachigkeit eines Landes, wie dies beispielsweise in der Schweiz oder in Kanada der Fall ist. Des Weiteren können Familien vorübergehend mit ihren Kindern im Ausland leben. Die Kinder besuchen in diesem Fall Europa- oder Auslandsschulen, in denen sie meist in anderen Sprachen als der Landessprache

unterrichtet werden. Der letzte und für diesen Zusammenhang bedeutendste Grund ist, dass die Familiensprache der Kinder eine andere als die Landessprache ist, wie dies bei Arbeitsmigranten und Asylbewerbern meist der Fall ist. GENUENIT (2002) fügt diesen vier Gründen noch die zwanghafte Änderung der Landessprache, beispielsweise in Kolonien, hinzu (nach FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 6f).

## 1.2. Formen von Mehrsprachigkeit

Der Begriff Muttersprache, der häufig als Gegensatz zur Zweitsprache gesehen wird, ist aus wissenschaftlicher Sicht eher verwirrend. Besser ist es den Begriff Familiensprache oder Erstsprache zu verwenden.

Zudem ist es auch nach wie vor fraglich, ab wann von Zweisprachigkeit gesprochen wird. Es gibt die Ansicht, dass Zweisprachigkeit die perfekte, muttersprachenähnliche Beherrschung von zwei Sprachen voraussetzt. Bei anderen Definitionen hingegen genügt schon die Kompetenz eine Sprache sicher und die zweite mehr oder weniger gut zu verstehen um als zweisprachig zu gelten. Daher ist es in diesem Fall besser von zweisprachig aufwachsenden Kindern zu sprechen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Kinder in ihrem Alltag mit zwei Sprachen konfrontiert sind. (vgl. ULICH 2001, S. 19ff).

Das häufigste Kriterium Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu definieren ist das Alter. Es wird zwischen simultaner und sukzessiver Mehrsprachigkeit unterschieden.

Von **simultaner Mehrsprachigkeit** (auch bilingualer oder doppelter Erstspracherwerb) wird gesprochen, wenn zwei Sprachen gleichzeitig, von Geburt an erlernt werden. Dies ist meist dann der Fall, wenn die Eltern unterschiedliche Erstsprachen haben und in der jeweiligen Sprache mit ihrem Kind sprechen.

Mit der **sukzessiven Mehrsprachigkeit** (auch (früher) Zweitspracherwerb) ist der Erwerb einer Zweitsprache nach dem Erwerb der Erstsprache. Der Zweitspracherwerb beginnt hier nachdem die Erstsprache etwa drei Jahre erlernt wurde (Vgl. JEUK 2000, S. 195ff; KRACHT 2001, 254f; TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 22ff).

KRACHT (2001, S. 254ff) weist in diesem Zusammenhang auf die besondere Situation von Kindern mit Migrationshintergrund hin, für die keine der beiden Definitionen zuzutreffen scheint. Da sie häufig schon in Deutschland geboren wurden, haben sie, wie es auch für die simultane Mehrsprachigkeit beschrieben wurde, von Geburt an

Kontakt zu zwei Sprachen, nämlich ihrer Familiensprache einerseits und der Umgebungs- oder Landessprache andererseits. Allerdings unterscheidet sich diese Art der Mehrsprachigkeit doch deutlich vom doppelten Erstspracherwerb. Um diese besondere Situation zu betonen spricht Kracht hier vom Zweisprachenerwerb. Eine weitere Möglichkeit Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu definieren ist die Erwerbsmethode. Hier steht der **natürliche Zweitspracherwerb**, in einer alltäglichen, natürlichen Umgebung im Gegensatz zum **kulturellen Zweitspracherwerb**, der meist in Form von Unterricht geschieht (Vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 22ff).

Der **Semilingualismus** oder die doppelte Halbsprachigkeit stellt eine besondere Form der Zweisprachigkeit dar. Hiermit wird die unzureichende Beherrschung beider Sprachen gemeint. Dies zeigt sich durch einen stark begrenzten Wortschatz, unkorrekte Aussprache und ein gemischtes Sprachsystem. Zudem haben die Kinder Probleme bei der Einteilung von Begriffen in semantische Felder und ihr Verständnis sowie der Gebrauch abstrakter Begriffe ist deutlich eingeschränkt. Dies kann beispielsweise durch den Umgebungseinfluss, als Folge von geringem Sprachprestige oder dadurch dass das Sprachangebot in der Erstsprache unterbrochen wurde bedingt sein (Vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 22ff).

Generell muss angemerkt werden, dass sich nur selten eine gleich starke Ausprägung beider Sprachen feststellen lässt. In der Regel gibt es eine starke und eine schwache Sprache (Vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 22ff).

Im Folgenden werde ich mich ausschließlich auf die sukzessive Mehrsprachigkeit, sowie den Zweisprachenerwerb, die in einer natürlichen Umgebung, also unabhängig von systematischer Unterweisung, stattfinden, beziehen.

### **1.3. Theorien zum Zweitspracherwerb**

So vielfältig die Gründe für das mehrsprachige Aufwachsen von Kindern sein können, so viele unterschiedliche theoretische Ansätze lassen sich in der Literatur finden. Ich möchte in diesem Zusammenhang nur auf zwei Theorien eingehen.

Die **Identitätshypothese** ist nativistisch geprägt (vgl. auch Kapitel 2.2.1. Spracherwerbstheorien) und geht davon aus, dass der Erwerb von Erst- und Zweitsprache in wesentlichen Zügen ähnlich verläuft. Die Sprachen beeinflussen sich also beim Erwerb nicht gegenseitig und entwickeln sich unabhängig voneinander (Vgl. JEUK 2000, S. 195ff).

Im Gegensatz dazu wird bei der **Interdependenz-Hypothese** nach CUMMINS davon ausgegangen, dass sich die Zweitsprache nur auf Grundlage der intakten Erstsprache entwickeln kann. Hierbei sei es ideal, wenn Wissen und Sprache bereits unabhängig voneinander verfügbar sind (Vgl. JAMPERT 2002, S. 53ff; JEUK 2000, S. 195ff).

CUMMINS beschreibt ergänzend zu seiner Interdependenz-Hypothese noch die so genannte **Schwellenniveau-Hypothese**. Diese besagt, dass das Erreichen von bestimmten Schwellen in der Erstsprache Voraussetzung für die positive Nutzung der Zweitsprache darstellen. Hierzu legt er zwei Schwellenniveaus fest, wobei das erste dieser Niveaus erreicht werden muss, um negative Auswirkungen auf die Kognition zu vermeiden. Ein positiver Einfluss ist allerdings erst ab der zweiten Schwelle möglich. Der Gebrauch der Erstsprache hat daher nicht wie teilweise angenommen negative, sondern positive Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache (Vgl. JAMPERT 2002, S. 53ff; JEUK 2000, S. 195ff).

KNAPP (1998, S. 117f) führt in diesem Zusammenhang eine Studie an, derzufolge Kinder, die im Land der Erstsprache geboren wurden und dort zur Schule gingen, weniger Probleme mit der deutschen Sprache haben als Kinder mit Migrationshintergrund, die direkt in Deutschland eingeschult werden.

#### **1.4. Besonderheiten bei der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder**

Beim Erwerb von mehreren Sprachen zeigen sich gewisse Besonderheiten. Eine solche Besonderheit sind **Interferenzen**. Hierbei handelt es sich um einen Rückgriff auf mehrsprachiges Wissen, bei dem sich Elemente, Regeln und Strukturen beider Sprachen überlagern. Meist überlagert die stärkere Sprache dabei die schwächere. Betroffen sind davon alle Sprachebenen. Im phonologischen Bereich sind es häufig der Sprachrhythmus oder die Intonation, aber auch bestimmte Laute, die von der einen in die andere Sprache übertragen werden. Doch auch im lexikalischen und

grammatikalischen Bereich kommt es zu solchen Überlagerungen, die ein normales und geregeltes Zwischenstadium beim Zweitspracherwerb darstellen (Vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 17ff; KRACHT 2001, S. 255ff; TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 37ff; ULICH 2001, S. 19ff).

Eine weitere Besonderheit sind **Sprachmischungen**. Dabei handelt es sich um die direkte Übernahme einzelner Elemente von einer in die andere Sprache. Es wurde lange Zeit zwischen dem so genannten *code-mixing* und dem *code-switching* unterschieden. Das *code-mixing* wurde als problematische Sprachmischung innerhalb eines Satzes beschrieben, häufig als Folge lexikalischer Lücken. Im Gegensatz dazu fand das *code-switching* unter Einhaltung der Satzgrenzen statt und wurde daher als hohe kommunikative Leistung bewertet.

Mittlerweile ist diese Trennung jedoch überholt und man sieht die Sprachmischung als kommunikative Strategie, die abhängig von Gesprächspartner, - thema, - situation und sprachlicher Struktur ist. Sprachmischungen sind ein Weg um eine Kommunikation flexibel zu halten. Problematisch wird es, wenn keine Trennung der Sprachen möglich ist und/oder keine Orientierung am Gesprächspartner erfolgt (Vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 17ff; KRACHT 2001, S. 255ff; TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 37ff; ULICH 2001, S. 19ff).

## **1.5. Einflussfaktoren auf die mehrsprachige Sprachentwicklung**

Wie dies schon im Vorfeld recht deutlich wurde, ist die mehrsprachige Sprachentwicklung keineswegs frei von externen Einflüssen. Je nach situativen Gegebenheiten können sich Umgebungsfaktoren positiv oder negativ auf die Einstellung zur Mehrsprachigkeit auswirken.

Ein wichtiger Faktor in diesem Zusammenhang ist das Verhalten und die Einstellung der Bezugspersonen. Als förderlich werden hier eine positive Grundhaltung gegenüber Mehrsprachigkeit und das Vorhandensein positiv besetzter Sprachenkontakte gesehen (Vgl. CARDENAS/INGLISA 2006, S. 196f; TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 109ff).

Des Weiteren spielt die Umgebung eine herausragende Rolle für die mehrsprachige Sprachentwicklung. Die gesellschaftliche Wertschätzung und Akzeptanz der Erstsprache kann unmittelbare Auswirkungen auf den Selbstwert und die Persönlichkeit der mehrsprachig aufwachsenden Kinder haben. So kann es sogar passieren, dass die

Dominanz der Zweitsprache bzw. der Umgebungssprache zusammen mit einem geringen Prestige der Erstsprache dazu führen, dass Kinder ihre Erstsprache immer mehr vernachlässigen oder sich sogar ganz weigern sie zu sprechen. (Vgl. CARDENAS/INGLISA 2006, S. 196f; FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 5ff; FÜSSENICH 2008; JAMPERT 2002, S. 53ff).

Aus diesen Gründen ist es besonders wichtig, dass Kinder einen besonderen Anreiz, wie die Möglichkeit und die Notwendigkeit zur Kommunikation in beiden Sprachen, haben, um an ihrer Mehrsprachigkeit festzuhalten. Denn trotz aller Schwierigkeiten beim Erwerb mehrerer Sprachen sollte die Bedeutung der Erstsprache für die kognitive, soziale, kulturelle und intellektuelle Entwicklung der Kinder nicht unterschätzt werden (Vgl. JAMPERT 2002, S. 9ff; LEIST 2006, S. 678f).

## **2. Der Bedeutungserwerb**

Lange Zeit standen die Bereiche der Aussprache und der Grammatik im Fokus der Spracherwerbsforschung. Dabei wurde die Rolle des Bedeutungserwerbs, die mindestens ebenso wichtig ist wie die beiden anderen Sprachebenen, außer Acht gelassen (Vgl. KLANN-DELIUS 2008, S. 4f). Nicht nur dadurch, dass der Erwerb von Bedeutungen sich nicht auf eine zeitliche Lebensphase einschränken lässt hebt sich dieser Bereich von den anderen Sprachebenen ab, Wörter bilden sogar die Grundlage dafür, dass sich das grammatische und das phonologische System der Sprache überhaupt erst ausbilden können. Doch nicht nur für den Bereich der mündlichen Sprache, sondern auch für den Bereich der Schriftsprache ist der Bedeutungserwerb enorm wichtig. (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 64ff).

Angesichts der Tatsache, dass der aktive Wortschatz eines Erwachsenen zwischen 20.000 und 40.000 Wörtern umfasst und für den passiven Wortschatz eine mindestens doppelt so große Zahl an Einträgen angenommen wird, dürfte schnell deutlich werden welche Leistung Kinder vollbringen, wenn sie sich innerhalb weniger Jahre einen erwachsenenähnlichen Wortschatz aneignen (Vgl. MEIBAUER/ROTHWEILER 1999).

Im Folgenden möchte ich darauf eingehen, wie der Spracherwerb generell und der Bedeutungserwerb im Besonderen theoretisch erklärt werden Auf Grundlage dieser

theoretischen Annahmen wird dann die kindliche Bedeutungsentwicklung differenziert dargestellt und Besonderheiten für den Erwerb von Bedeutungen für mehrsprachig aufwachsende Kinder aufgezeigt. Zu Beginn sollen jedoch die Einheiten, die dem Erwerb von Bedeutungen zugrunde liegen genauer definiert werden.

## 2.1. Einheiten des Bedeutungserwerbs

Häufig wird von Wörtern als die grundlegenden Bausteine der Sprache gesprochen (Vgl. EISENBERG/LINKE 1996, S. 20f). Diese Aussage ist jedoch für den Bedeutungserwerb so nicht richtig. Zum einen werden Wortgrenzen oft erst durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache erlernt (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 64ff). Zum anderen ist die Zuordnung eines Wortes zu einer entsprechenden Bedeutung willkürlich (Vgl. EISENBERG/LINKE 1996, S. 20f). Aus diesem Grund unterscheidet SZAGUN (2000, S. 103ff) zwischen **Begriffen**, mit denen das gesamte Wissen eines Menschen über einen Sachverhalt, Gegenstand oder eine Person gemeint ist und **Wörtern**, die als Namen oder Bezeichnungen für die Begriffe zu verstehen sind. Diese beiden Aspekte eines Wortes werden auch getrennt voneinander gespeichert (Vgl. MEIBAUER/ROTHWEILER 1999, S. 10f).

CRYSTAL (1981) schlägt als Einheit für den Wortschatzerwerb Lexeme vor. Damit ist die begrenzte Zahl von Grundtypen gemeint, die durch Flexion und Kombination die große Zahl von Wortformen bilden. Kinder lernen demnach nicht einzelne Wörter, sondern Lexeme, die sie immer wieder neu kombinieren (Nach FÜSSENICH 2002, S. 64ff; FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 5ff).

Doch neben dem Wissen über die Verbindung von Wörtern und deren Bedeutung müssen auch noch andere Aspekte der Wortbedeutung erworben werden. Eine Rolle spielt hierbei beispielsweise das Wissen über die Wortart eines Wortes und damit verbunden die Verwendung im Satz. Des Weiteren sind auch das Kombinations- und Flektionsverhalten sowie die verschiedenen Bedeutungsebenen und die entsprechende Verwendung wichtig für den Bedeutungserwerb (Vgl. KLANN-DELIUS 2008, S. 4f).

Im Folgenden werde ich, um das Verständnis zu erleichtern, den Begriff „Wort“ für Einträge im Lexikon und „Bedeutung“ für das zugrunde liegende Wissen verwenden.



Außerdem werden die Begriffe Wortschatzerwerb, Bedeutungsentwicklung und Bedeutungserwerb synonym verwendet.

## 2.2. Theoretische Annäherung

### 2.2.1. Spracherwerbstheorien

Im Laufe der Zeit gab es sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, wie die kindliche Sprachentwicklung abläuft. BRUNER (1987, S. 13ff) ist der Meinung, dass es drei Möglichkeiten gibt, den Spracherwerb zu verstehen.

Eine Möglichkeit ist es, den Fokus auf den formalen Aspekt der Sprache zu setzen, wie dies in nativistischen Ansätzen getan wird. Ein Hauptvertreter des **Nativismus** ist Chomsky. Er vertrat die Ansicht, dass die Fähigkeit zum Erlernen einer Sprache genetisch verankert sei und das Kind von Geburt an mit einem so genannten Language Acquisition Device (LAD) ausgestattet sei.

Außerdem kann der Spracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung, also der Fähigkeit auf etwas zu verweisen, betrachtet werden. Dies ist zum Beispiel in Skinners **behavioristischem Ansatz** der Fall. Skinner ging davon aus, dass die Sprache durch ein entsprechendes Training von Vokabeln erlernt wird. Der kombinatorische und generative Aspekt von Wörtern bleibt hierbei jedoch unberücksichtigt.

Die dritte theoretische Richtung betont besonders die kommunikative Absicht von Sprache, wie dies im **pragmatischen Ansatz** der Fall ist. Erstmals spielt hier die Umgebung und im Besonderen die Bezugsperson eine Rolle beim Spracherwerb. Der Fokus liegt bei diesem Ansatz auf Sprechakten und dem Ausdrücken von Absichten (Vgl. BRUNER 1987, S. 24ff).

Da diese drei Aspekte des Spracherwerbs jedoch untrennbar miteinander verbunden sind, entwickelte BRUNER (1987) den mittlerweile wohl am häufigsten zitierten Ansatz – den **Interaktionismus**. Der Ausgangspunkt für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten ist hierbei das gemeinsame Handeln, die Interaktion. Darunter ist das aufeinander bezogene Handeln von zwei oder mehr Personen zu verstehen. Deshalb

beginnt der Spracherwerb aus interaktionistischer Sicht schon bevor das Kind erste Äußerungen tätigt. Auch Chomskys LAD wird im Interaktionismus wieder aufgegriffen. Allerdings wird es durch das Language Acquisition Support System (LASS) ergänzt, das als Hilffsystem verstanden wird, welches die Interaktion so formt, dass es dem Kind ermöglicht wird Sprache zu lernen. Dazu bedarf es einer Feinabstimmung der Bezugsperson auf die Fähigkeiten des Kindes. Dies geschieht im Normalfall innerhalb routinemäßig wiederholten Interaktionen, in denen ein Erwachsener und ein Kind gemeinsam gewisse Dinge tun. Solche Situationen sind beispielsweise das Füttern, das Baden oder das gemeinsame Spiel. Sie stellen das Vehikel beim Übergang von bloßer Kommunikation zur Sprache dar und werden als Formate bezeichnet, auf deren Bedeutung an späterer Stelle noch genauer eingegangen wird (Vgl. BRUNER 1987, S. 101ff; FÜSSENICH 2002, S. 66ff).

### **2.2.2. Theorien zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung sowie zur Organisation des mentalen Lexikons**

Neben den oben genannten Theorien zum Spracherwerb generell gibt es auch vielfach Theorieansätze, die sich speziell mit der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung sowie der Organisation des mentalen Lexikons auseinandersetzen. Auf einige bedeutsame Ansätze möchte ich im Folgenden eingehen.

Die **semantische Merkmalshypothese** geht auf Eve CLARK (1973) zurück und besagt, dass sich die Bedeutung eines Wortes aus einer Ansammlung von semantischen Merkmalen, so genannten Merkmalsbündeln, ergibt. Die Organisation des mentalen Lexikons erfolgt durch den Vergleich von Merkmalen und ist hierarchisch aufgebaut. Für den kindlichen Bedeutungserwerb spielen die Basiskonzepte (z.B. „Hund“ im Vergleich zu „Tier“ oder „Pudel“), mit einer ausreichenden Merkmalsmenge, welche die Verwendung jedoch nicht übermäßig einschränkt, eine besondere Rolle. Wortbedeutungen auf dieser mittleren Hierarchieebene werden, im Vergleich zu den merkmalsärmeren Oberbegriffen und den merkmalsreicheren Unterbegriffen, deutlich leichter und somit früher gelernt. Ein Kind konstruiert sich die Bedeutung eines Wortes aus ein bis zwei kritischen Merkmalen, die auf sinnlich wahrnehmbaren Merkmalsaspekten, wie beispielsweise Farbe oder Form, beruhen. Die Wortbedeutung von Erwachsenen hingegen ergibt sich aus einer Kombination mehrerer Merkmale.

Kinder erweitern ihre Bedeutungen nach und nach um spezifischere Merkmale und nähern sich so der Erwachsenennorm an (Vgl. EISENBERG/LINKE 1996, S. 24ff; HILLERT 1987, S. 27ff; KLANN-DELIUS 2008, S. 7ff; SZAGUN 2000, S. 105ff).

Grundannahme der **funktionalen Kernhypothese** ist es, dass die Essenz des Wissens um ein Objekt in dessen Funktionen liegt. Hierbei wird im ersten Schritt auf der Grundlage von sensomotorischen Erfahrungen mit einem Objekt ein Kernkonzept ausgebildet. Erst später soll das Erkennen von Objekten unabhängig von deren Funktion möglich werden (Vgl. KLANN-DELIUS 2008, S. 7ff; SZAGUN 2000, S. 113ff).

Bei der **Prototyptheorie** gibt es für jedes semantische Feld einen besonders typischen Vertreter, den Prototyp. Hierbei spielen sowohl holistische, also ganzheitliche, als auch merkmalthypothetische Aspekte eine Rolle. Im Vergleich zur semantischen Merkmalthypothese hat jedoch nicht jedes Mitglied einer Klasse von Objekten die gleichen Merkmale, sondern prototypische Exemplare haben viele Merkmale mit anderen Mitgliedern der Kategorie gemeinsam, weniger prototypische Vertreter weisen weniger gemeinsame Merkmale auf. Kinder wählen zunächst eher holistische Repräsentationen als Prototyp, deren Merkmale sie anschließend genauer analysieren (Vgl. EISENBERG/LINKE 1996, S. 26; HILLERT 1987, S. 33ff; KLANN-DELIUS 2008, S. 7ff; SZAGUN 2000, S. 129ff).

Zuletzt möchte ich noch die **Begriffsorientierte Bedeutungstheorie** nennen, welche die Überlegungen zur Definition von Begriff und Wort (Vgl. Kapitel 2.1. Einheiten des Bedeutungserwerbs) wieder aufgreift. Der Fokus für die Bedeutungsentwicklung liegt hierbei auf der Interaktion mit der Umwelt, welche die Voraussetzung für die Entwicklung von Begriffen darstellt. Da begriffliche Kriterien somit in direktem Zusammenhang mit der Erfahrung stehen, ist es nicht weiter erstaunlich, dass sich Begriffe von Erwachsenen und Kindern unterscheiden (Vgl. KLANN-DELIUS 2008, S. 7ff; SZAGUN 2000, S. 135ff).

### *Schlussfolgerung*

Wie auch bei den Spracherwerbtheorien sind Aspekte jedes Ansatzes für die Bedeutungsentwicklung wichtig. Als allein gültig kann jedoch keiner der Ansätze gesehen werden. Einige Theorien eignen sich besser als andere um gewisse

Charakteristika des Bedeutungserwerbs zu erklären, weshalb diese später wieder aufgegriffen werden. Zudem soll die Organisation des mentalen Lexikons im Folgenden von zweitrangiger Bedeutung sein. Im Fordergrund steht die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung.

## **2.3. Die kindliche Bedeutungsentwicklung**

### **2.3.1. Voraussetzungen für die Bedeutungsentwicklung**

Wie BRUNER (1987) im Interaktionismus bereits verdeutlichte beginnt der Spracherwerb des Kindes bereits vor dessen ersten Äußerungen. In dieser Zeit erwirbt das Kind die grundlegenden Fähigkeiten, welche die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung erst ermöglichen. Auf einige dieser Voraussetzungen möchte ich im Folgenden näher eingehen.

Eine wichtige Voraussetzung stellt die Entwicklung von **Referenzbezügen** dar. Hierfür ist die Bereitschaft des Erwachsenen den kindlichen (nonverbalen wie verbalen) Äußerungen eine kommunikative Absicht zu unterstellen von entscheidender Bedeutung. Des Weiteren stellt die Steuerung der gemeinsamen Aufmerksamkeit einen wichtigen Faktor für die Entwicklung von Referenzbezügen dar. Während in einer ersten Phase der Blickkontakt zum Kommunikationspartner gehalten wird, kann der trianguläre Blickkontakt zwischen Kommunikationspartner und Objekt auf der zweiten Entwicklungsstufe als Bindeglied zwischen der vorsprachlichen und der sprachlichen Phase gesehen werden. Der erste Referenzbezug des Kindes ist das Zeigen auf Objekte, das nach und nach sprachlich durch Äußerungen wie „da“ und „dort“ begleitet wird und schließlich in die eigentliche Benennung übergeht (Vgl. BRUNER 1987, S. 58ff; FÜSSENICH 2000, S. 68ff).

Eine wichtige Rolle beim Bedeutungserwerb spielt die **Objektpermanenz**. Damit ist das Wissen darüber gemeint, dass Objekte auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung, losgelöst von Handlungsschemata und eigener Person, existieren. Dadurch wird die Vorstellung nicht vorhandener Objekte möglich, was die früheste Form von Symbolen darstellt. Das eigentliche Verständnis der Symbolfunktion von Wörtern erreicht das Kind allerdings erst im Laufe des zweiten Lebensjahres (Vgl. FÜSSENICH 2000, S. 70f; MEIBAUER/ROTHWEILER 1999, S. 13f)

BRUNER (1987, S. 17ff) nennt außerdem vier Grundfähigkeiten des Kindes für die sprachliche und kommunikative Hypothesenbildung. Eine dieser Grundfähigkeiten ist die *Mittel-Zweck-Bereitschaft*, bei der das Kind nach Regelmäßigkeiten in seiner Umgebung sucht und kooperativ mit seinen Mitmenschen handelt. Des Weiteren nennt Bruner die *Transaktionalität* als Grundfähigkeit des Kindes. Hierunter versteht er die Annäherung der Bindung zwischen Mutter und Kind an kulturelle Regeln. Zudem weisen die Handlungen des Kindes einen hohen Grad an *Systematik* auf, was für den späteren Umgang mit sprachlichen Besonderheiten von großer Bedeutung ist. Als vierte Grundfähigkeit nennt Bruner die *Abstraktheit* und verweist auch hier wieder auf die hohe Regelmäßigkeit mit der das Kind seine Umwelt erkundet. Daraus folgt, dass das Regelsystem der Sprache nicht das erste ist mit dem das Kind konfrontiert wird (Vgl. auch FÜSSENICH 2002, S. 67f).

#### *Zur Bedeutung von Formaten für die Begriffs- und Bedeutungsentwicklung*

Im Interaktionismus findet der Spracherwerb wie oben bereits erwähnt über das gemeinsame Handeln innerhalb von Formaten statt. Hierbei gibt das Format

„einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur ‚auf der anderen Seite‘ selbst stehen kann.“

(BRUNER 1987, S. 51).

Dadurch verwandeln sich Formate nach und nach in flexiblere und weniger situationsgebundene Sprechakte. Dies wird am Beispiel von Spielformaten, auf deren Bedeutung ich für den Bereich der Therapie noch genauer eingehen werde, besonders deutlich. Die Rolle der Sprache ändert sich von der sprachlichen Begleitung der Handlungen zu Beginn und übernimmt allmählich die Steuerung der Handlungen. Durch die Einbettung des sprachlichen Handelns in den bereits vertrauten Kontext von Formaten wird es dem Kind möglich seine Aufmerksamkeit besonders auf die Sprache zu richten (Vgl. BRUNER 1987, S. 36ff; FÜSSENICH 2002, S. 66ff).

#### **2.3.2. Der Verlauf der kindlichen Bedeutungsentwicklung**

Bevor das Kind zu sprechen beginnt ist es schon in der Lage sehr viel zu verstehen. Dieser Vorsprung, den das **Sprachverständnis vor der Sprachproduktion** hat, bleibt ein Leben lang erhalten. Auch auf späteren Entwicklungsstufen kann die Differenz

zwischen der Sprachrezeption und der Sprachproduktion noch deutlich beobachtet werden. So wissen Kinder häufig bereits, was mit dem ‚Erwachsenenwort‘ ‚Hund‘ gemeint ist, benennen diese Tiergattung jedoch selbst noch mit ‚wau wau‘. Auch auf der Satzebene erfolgt zunächst nur eine Orientierung an Inhaltswörtern für das Sprachverständnis und erst auf einer höheren Entwicklungsstufe können auch komplexere Satzstrukturen vollständig verstanden werden. Ausnahmen bilden hier die so genannten ‚early talkers‘, deren produktives Lexikon das rezeptive übertrifft, wohingegen die ‚late talkers‘ ein ungewöhnlich großes Rezeptionsverständnis aufweisen, bevor sie zu sprechen beginnen (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 64ff; KLANN-DELIUS 2008, S. 5ff; SZAGUN 2000, S. 99ff).

Obwohl sich das lexikalische Lernen nicht auf eine zeitlich begrenzte Lebensphase beschränkt, ist es doch klar, dass das kindliche Lexikon zu Beginn kleiner ist als das von Erwachsenen. Zudem ist es auch noch anders organisiert, was dazu führt, dass sich Einträge im Lexikon des Kindes in ihrer Bedeutung, Verwendung oder Form von der zielsprachlichen Norm unterscheiden (Vgl. EISENBERG/LINKE 1996, S. 21f; FÜSSENICH 2002, S. 64ff; MEIBAUER/ROTHWEILER 1999, S. 10ff).

Die **ersten Wörter** äußert das Kind meist im Alter zwischen dem 10. und 18. Lebensmonat. Das Lexikon erreicht bis etwa zum Ende des zweiten Lebensjahres einen Umfang von circa 50 Wörtern. In dieser Zeit lernt das Kind durchschnittlich zwei bis drei neue Wörter pro Woche. Die Funktion dieser ersten Wörter ist häufig pragmatischer Natur, wie beispielsweise ‚bitte‘ oder ‚danke‘. Generell lässt sich beobachten, dass Konkretes aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes vor Abstraktem im kindlichen Wortschatz auftaucht. Einige Autoren gehen von einer Bevorzugung von Substantiven in dieser ersten Phase aus, was jedoch so, unter anderem weil Nomen von Kindern nicht immer in ihrer nominalen Funktion verwendet werden, nicht belegt werden kann (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 75; KAUSCHKE 1999, S. 134ff; KLANN-DELIUS 2008, S. 5ff; MEIBAUER/ROTHWEILER 1999, S. 13f).

Im Anschluss an diese ersten 50 Wörter wächst das Lexikon der meisten Kinder explosionsartig an. Dieses Phänomen wird als **Wortschatzspurt** bezeichnet. Bei den meisten Kindern beginnt dieser Ende des zweiten Lebensjahres und dauert etwa zwei Jahre an. In dieser Phase lernen Kinder zwischen fünf und zehn Wörter pro Tag (Vgl.

KLANN-DELIUS 2008, S. 5ff; MEIBAUER/ROTHWEILER 1999, S. 16ff). Wortbedeutung und Lautform werden dabei schon sehr schnell nach ein- oder zweimaligem Hören ins Lexikon übernommen. Zunächst sind sie dort dann rezeptiv verfügbar, bis sie nach einer weiteren Ausdifferenzierung auch für die Produktion zur Verfügung stehen. Dieser Prozess wird als ‚fast mapping‘ bezeichnet (Vgl. MEIBAUER/ROTHWEILER 1999, S. 21ff).

Für den Wortschatzspurt gibt es verschiedenste Erklärungsansätze. Elsen geht davon aus, dass er durch die Fortschritte der phonologischen Fähigkeiten begründet werden kann, wohingegen andere Ansätze die Ursache eher in der Einsicht in die Benennbarkeit aller Dinge, der Fähigkeit zur Kategorisierung von Objekten oder der Fähigkeit die gehörte Sprache in Wörter zu segmentieren sehen. Allerdings kann der Wortschatzspurt durch keinen dieser Erklärungsversuche zufrieden stellend geklärt werden und auch die Tatsache, weshalb nicht bei allen Kindern ein solch explosionsartiges Anwachsen des Lexikons zu beobachten ist, bleibt unerklärt (Vgl. KAUSCHKE 1999, S. 131ff; SZAGUN 2000, S. 99ff).

### **2.3.3. Charakteristika der kindlichen Bedeutungsentwicklung**

Wie bereits erwähnt wurde unterscheidet sich das kindliche Lexikon noch deutlich von dem eines Erwachsenen. Dabei existieren im Wortschatz des Kindes oft schon parallel erwachsenartige und individuell-kindliche Repräsentationen von Bedeutungen, die sich nach und nach annähern (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 80ff).

Häufig ist bei Kindern zu beobachten, dass Bedeutungen **überdehnt**, also eine Wortbedeutung auf mehrere Beispiele übertragen wird. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ein Kind alle Tiere mit vier Beinen als ‚Hund‘ bezeichnet.

Eine Einschränkung der Bedeutung auf nur einen bestimmten Gegenstand oder eine bestimmte Person wird als **Unterdehnung** bezeichnet. Hierbei verwendet das Kind zum Beispiel das Wort ‚Flasche‘ ausschließlich für seine Babyflasche. Unterdehnungen sind weniger auffällig als Überdehnungen (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 71ff; MEIBAUER/ROTHWEILER 1999, S. 17f).

Neben der Über- und Unterdehnung sind auch noch so genannte **Mismatches** charakteristisch für die Bedeutungsentwicklung des Kindes. Darunter wird verstanden, dass die übliche Verwendung eines Wortes nicht mit der kindlichen Verwendung übereinstimmt (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 71ff).

Zu Beginn des Bedeutungserwerbs sind Bezeichnungen für Gegenstände auch noch untrennbar mit der Handlung verbunden (**sympraktische Bedeutung**). Nach und nach differenziert sich die Bedeutung, löst sich von Handlung und Situation und steht als konventionell festgelegte Form für unterschiedliche Kontexte und mit festem inhaltlichen Bezug zur Verfügung (**synsemantische Bedeutung**) (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 71ff; KAUSCHKE 1999, S. 131ff).

Gisela SZAGUN (2000, S. 119ff) fasst diese typischen Phänomene der kindlichen Begriffs- und Bedeutungsentwicklung unter dem Begriff Bedeutungswandel zusammen. Sie stellen normale Entwicklungsschritte beim Bedeutungserwerb dar und lassen sich am besten durch die Prototyptheorie erklären. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass sich kindliche Prototypen von erwachsenen unterscheiden können und sowohl eine ganzheitliche Strukturierung als auch die Konzentration auf einzelne Merkmale möglich ist.

#### **2.3.4. Die Erweiterung des Wortschatzes**

Neben der Verwendung von Überdehnungen und Allzweckwörtern, wie beispielsweise ‚des da‘, nutzen Kinder auch häufig die Wortneubildung um Lücken in ihrem Vokabular zu füllen. Eine besondere Funktion spielt hierbei die Bezugsperson, die dem Kind durch korrekatives Feedback ein Bewusstsein über die Differenz zwischen erwachsener und kindlicher Sprache vermittelt. Auf die Bedeutung von Korrekturen werde ich für den Bereich der Therapie noch genauer eingehen (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 80ff, 2008, S 12ff; SZAGUN 2000, S. 168ff).

CLARK (1985, S. 52) unterscheidet zwischen vorübergehenden Lücken im Wortschatz, die im Zusammenhang mit Wortfindungsproblemen stehen, und überdauernden. Dabei besteht einerseits die Möglichkeit, dass es für bestimmte Bedeutungen in einer Sprache keine Repräsentationen durch Wörter gibt (z.B. das Wort „Gemütlichkeit“ gibt es nur im



Deutschen), andererseits können überdauernde Lücken auch daraus resultieren, dass eine Bedeutung nur im Wortschatz des Kindes noch nicht durch ein entsprechendes Wort repräsentiert wird.

Zudem formuliert Eve CLARK (1985, S. 45ff) Prinzipien, die Kinder sowohl bei der Erschließung neuer Wortbedeutungen als auch bei der Wortneubildung, berücksichtigen. Die zwei wichtigsten sind die **Prinzipien der Konventionalität** und **des Kontrasts**. Das Prinzip der Konventionalität besagt, dass Wörter eine konventionell anerkannte Bedeutung haben, die bei der Verwendung immer gleich bleibt. Zudem unterscheiden sich die Bedeutungen solch konventioneller Wörter und stehen somit im Kontrast zueinander.

Außerdem nennt sie vier weitere Prinzipien, die Kinder bei der Bildung neuer Wörter berücksichtigen. Das *Prinzip der semantischen Transparenz* meint, dass bereits bekannte Elemente zur Wortneubildung zusammengesetzt werden. Dabei werden tendenziell zuerst Substantive miteinander kombiniert. Später werden auch Affixe verwendet. Das zweite *Prinzip der einfachen Formen* besagt, dass Wortneubildungen, bei denen sich die Wortform so wenig wie möglich verändert, bevorzugt werden. Nullableitungen, also die unveränderte Übertragung einer Wortform auf eine andere Wortkategorie und die Wortzusammensetzung werden dabei vor der Affigierung, also dem Anhängen von Vor- oder Endsilben, verwendet. Mit dem *Prinzip der Regularisierung* ist die Übertragung von Mitteln zur Wortbildung auf möglichst viele Situationen gemeint (z.B. Übergeneralisierung der Endung ‚-er‘ für Handlungsträger). Das vierte *Prinzip der Produktivität* impliziert, dass besonders häufige Mittel zur Wortbildung auch dafür verwendet werden neue Bedeutungen auszudrücken (Vgl. CLARK S. 53ff)<sup>2</sup>.

Auch MEIBAUER und ROTHWEILER (1999, S. 21ff) gehen von Prinzipien oder lexikalischen Beschränkungen (constraints) aus, die bei der Erweiterung des Wortschatzes eine Rolle spielen. So wird beispielsweise angenommen, dass sich Wörter auf ganze Objekte beziehen und nicht nur Teile davon bezeichnen, dass ein neues Wort sich auf eine bisher unbekannte Kategorie bezieht und sich sehr wahrscheinlich der Basiskategorie zuordnen lässt, um nur einige zu nennen.

---

<sup>2</sup> Beispiele für die Anwendung der vier Prinzipien finden sich bei FÜSSENICH (2002) auf Seite 77

Wichtige Funktionen für die Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten spielen außerdem der Bereich der Metakommunikation und der Extrakommunikation. Unter **Metakommunikation** wird die Fähigkeit über Sprache nachzudenken und darüber zu sprechen verstanden, was sich besonders häufig durch das Erfragen von Bedeutungen zeigt. Die **Extrakommunikation** dagegen bezieht sich auf die Fähigkeit explizit sprachliche Phänomene zu thematisieren, wie dies zum Beispiel im Grammatikunterricht der Schule geschieht (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 74ff.)

All diese Aspekte zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten wurden von Iris FÜSSENICH & Carolin GEISEL (2008) in einem Beobachtungsbogen aufgegriffen und zusammengefasst, der zu diagnostischen Zwecken verwendet werden kann (S. 14ff, S. 55).

#### **2.4. Der Erwerb von Bedeutungen beim Zweitspracherwerb**

Der Erwerb von Bedeutungen sowie die Erweiterung des Wortschatzes vollziehen sich bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache weitgehend gleich. Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind zu Beginn des Zweitspracherwerbs ebenfalls auf mimisch-gestische Interaktion angewiesen, da sie keine oder nur wenige Wörter verstehen. Sie müssen in einem ersten Schritt ein Wort aus dem „Klangbrei“ herausfiltern, bevor ihnen ihr Vorteil auf Begriffe und Bedeutungskomponenten aus ihrer Erstsprache zurückgreifen zu können, zugute kommt. Dennoch ist es eher selten, dass sich in beiden Sprachen zwei identische Lexika entwickeln, da sie in erster Linie abhängig von Sprachkontakten sind, die meist in unterschiedlichen Kontexten stattfinden. Zudem müssen für neue Erfahrungen in der Zweitsprache neue Konzepte konstruiert werden. So gibt es zum Beispiel Wörter wie das deutsche Wort „gemütlich“ in der Zweitsprache, für die in der Erstsprache kein Äquivalent zur Verfügung steht. In solchen Fällen ist eine häufig verwendete Strategie das ‚borrowing‘, bei dem Begriffe aus einer Sprache für die andere ausgeliehen werden. Auch die oben genannten Strategien der Interferenz oder der Sprachmischungen (Vgl. Kapitel 1.4. Besonderheiten bei der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder) können zu Beginn des Wortschatzerwerbs in der Zweitsprache beobachtet werden (Vgl. APELTAUER 2006, S. 19ff; FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 17ff; KRACHT 2001, S. 259ff).

### 3. Schwierigkeiten beim Erwerb semantischer Fähigkeiten

In der einschlägigen Fachliteratur werden Schwierigkeiten im Bereiche der Semantik, trotz ihrer herausragenden Bedeutung für die Sprachentwicklung, meist vernachlässigt. Im Fokus der Betrachtung stehen häufig die formalen Aspekte der Aussprache und der Grammatik des Spracherwerbs.

Doch bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts stellte LIEBMANN (1901, S. 240ff) drei Grade des Agrammatismus fest. Mit Graden sind in diesem Zusammenhang nicht Schweregrade gemeint, sondern sie stehen für unterschiedliche Arten des Agrammatismus. Dabei ist bei nur einer dieser drei Erscheinungsformen die primäre Ursache mit der formalen Seite der Sprache verbunden. Die beiden anderen Arten, der Agrammatismus ersten und zweiten Grades sind in erster Linie auf fehlende Inhalte zurückzuführen.

FÜSSENICH (2002, S. 84ff) beschreibt vier Problemfelder, in denen sich Schwierigkeiten beim Erwerb semantischer Fähigkeiten besonders zeigen. Neben dem, in der Literatur häufig stellvertretend für semantische Schwierigkeiten aufgeführten,

***eingeschränkten Wortschatz***, nennt sie  
***fehlende Strategien zur Wortschatzerweiterung***,  
***eingeschränktes Sprachverständnis*** und  
***Schwierigkeiten bei der Wortfindung***.

Diese Problemfelder wurden ursprünglich für Kinder mit Deutsch als Erstsprache festgehalten. Da sich der Bedeutungserwerb von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache von dem einsprachig deutsch aufwachsender Kinder nur unwesentlich unterscheidet, können sie durchaus auch auf mehrsprachig aufwachsende Kinder übertragen werden (Vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 18f).

Für das Fallbeispiel Adnan sind die ersten drei Bereiche von besonderer Relevanz, weshalb ich an dieser Stelle die Schwierigkeiten bei der Wortfindung nicht weiter erläutern werde.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Für eine vertiefte Betrachtung von Wortfindungsstörungen verweise ich auf DANNENBAUER (1997) und KOLONKO (1998).

### 3.1. Eingeschränktes Sprachverständnis

Wie bereits bei der Darstellung zur Bedeutungsentwicklung erläutert wurde, kommt der vorsprachlichen Kommunikation eine wichtige Funktion beim Erwerb semantischer Fähigkeiten zu. Obwohl Probleme auf allen Erwerbsstufen der Bedeutungsentwicklung auftreten können, stellt diese Phase die Grundlage für das Verständnis der weiteren Entwicklung dar. Besonders problematisch ist es, wenn in diesem frühen Stadium des Spracherwerbs nur eine eingeschränkte Entwicklung gemeinsamer Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson stattfindet. Ursachen hierfür können sowohl bei der Bezugsperson, beispielsweise wenn zu wenige Möglichkeiten vorhanden sind Routinehandlungen aufzubauen, als auch beim Kind, wenn dieses etwa die Bezugspersonen durch seine Handlungsweisen verunsichert, liegen. Als Folge bilden sich Referenzbezüge erst später aus und auch das Verständnis für die Symbolfunktion der Sprache verzögert sich. Daraus kann wiederum ein **eingeschränktes Sprachverständnis** resultieren. Dies zeigt sich darin, dass Kinder sich an Schlüsselwörtern im Satz orientieren oder Äußerungen wiederholen. Um die Kommunikation aufrecht zu erhalten, greifen sie oft auf allgemeine Floskeln oder „passe-par-tout“-Wörter zurück oder antworten pauschal mit „ja“ oder „nein“. Zudem kann die eingeschränkte Entwicklung gemeinsamer Interaktion auch zu einem **verspäteten Sprechbeginn** führen. Verzögerungen bei der Sprachentwicklung haben unmittelbare Auswirkungen auf die Kognition, da die Sprachentwicklung eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft ist und auf den Erwerb von Handlungsfähigkeit für den Sprache eine Art Grundvoraussetzung darstellt (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 84ff).

### 3.2. Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes

Viele Kinder haben nur eingeschränkte oder gar keine Strategien zur Erweiterung ihres Wortschatzes (vgl. Kapitel 2.3.4. Die Erweiterung des Wortschatzes). Dies wirkt sich in Form einer langsamen und unpräzisen Erweiterung des Lexikons aus.

Anstatt ihren Wortschatz aktiv zu erweitern greifen Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich auf *Verständigungsmöglichkeiten der vorsprachlichen Kommunikation* zurück, indem sie beispielsweise auf das Gemeinte zeigen. Außerdem lässt sich vermehrt

*Vermeidungsverhalten* in Form von Schweigen, ausweichendem Verhalten oder ausweichenden Antworten finden.

Häufig *ersetzen* Kinder auch unbekannte Wörter durch allgemeine Oberbegriffe, andere Wörter aus dem gleichen semantischen Feld oder durch lautlich ähnliche Wörter. Die Wörter, die als Ersatz für das gemeinte Wort verwendet werden, scheinen manchmal auch willkürlich gewählt zu sein.

Zudem nutzen Kinder, die keine Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zeigen, auch oft *Umschreibungen*. Dabei kann sowohl ein Rückgriff auf Funktion und Form, als auch auf Aussehen und Funktion beobachtet werden (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 84ff; FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 17ff).

Diese fehlenden Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes sind meist Ursache für das eingeschränkte Lexikon, das in der Literatur oft als Hauptproblem im Bereich der Semantik aufgeführt wird.

### **3.3. Schwierigkeiten im Bereich Grammatik**

Wie LIEBMANN (1901) bereits feststellte sind Schwierigkeiten im semantischen Bereich oft eng mit Problemen im Bereich der Grammatik verbunden. Allerdings unterscheiden sich die Schwierigkeiten, die Kinder mit Deutsch als Erstsprache in diesem Bereich haben, ganz gewaltig vom Sprachprofil, das sich für mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Grammatik feststellen lässt. Diese Unterschiede lassen sich eventuell durch das häufige Auftreten sprachlicher Transfers erklären (Vgl. KRACHT 2001, S. 259ff). Da dies auch für Adnan zutrifft möchte, ich an dieser Stelle kurz näher auf den Bereich der grammatischen Störungen bei mehrsprachigen Kindern eingehen.

KALTENBACHER und KLAGES (2006, S. 83ff) untersuchten Kinder, die sich im zweiten oder dritten Kontaktjahr mit der deutschen Sprache befanden. Dabei stellten sie drei Problembereiche fest.

Im Bereich der Syntax zeigten die Kinder häufig Auslassungen oder fehlerhafte Verwendungen von Artikeln und Funktionswörtern, wie Präpositionen oder Auxiliare. Zudem stellten sie teilweise eine Übergeneralisierung von Prädikatsklammern fest, indem meist Modalverben, wie „sollen“ oder „wollen“, als Platzhalter verwendet werden.

Typische Schwierigkeiten von Kindern mit Deutsch als Erstsprache, wie Probleme bei der Satzstellung oder die Auslassung von Satzgliedern kamen allerdings kaum vor.

Einen weiteren Problembereich stellte die Nominalflexion dar. Probleme bei der Genuszuweisung (z.B. ausschließliche Verwendung der bestimmten Artikel „der“ und „die“) ließen sich oft noch auf höheren Entwicklungsstufen beobachten. Das Kasussystem entwickelte sich daraufhin bei vielen der untersuchten Kinder ohne die (vollständige) Berücksichtigung der Genusdifferenzierung. Was selbstverständlich zu einem fehlerhaft aufgebauten Kasussystem führte (Vgl. KALTENBACHER/KLAGES 2006, S. 85ff).

Als dritter Problembereich fielen die räumlichen Präpositionen auf. Hier konnte häufig eine Übergeneralisierung von topologischen Präpositionen, wie beispielsweise „in“, „auf“, „bei“ oder „zu“, festgestellt werden (Vgl. KALTENBACHER/KLAGES 2006, S. 88f).

FÜSSENICH und GEISEL (2008) schildern ähnliche Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik für Kinder mit Migrationshintergrund und auch für das Fallbeispiel Adnan treffen viele dieser Aspekte zu (Vgl. auch Kapitel 7.3.3. Grammatik).

## **4. Diagnose**

### **4.1. Diagnose semantischer Fähigkeiten**

Wenn bei einem Kind Schwierigkeiten im semantischen Bereich vermutet werden, sollte nicht nur der Umfang des Wortschatzes von Bedeutung sein. Wichtig sind auch die Art wie Worte verwendet werden und die Verhaltensweisen des Kindes bei fehlendem lexikalischem Wissen. Zudem sollte nicht ausschließlich die Sprachproduktion im Vordergrund stehen, sondern auch ein Augenmerk auf dem Sprachverständnis liegen (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 88ff).

Da sich erste Referenzbezüge des Kindes meist auf die unmittelbare Umgebung beziehen, ist es schon bei der Diagnose wichtig sich an der individuellen Lebenssituation und den Interessen des Kindes zu orientieren, was bei der Durchführung standardisierter Tests meist nicht gewährleistet ist. Generell ist es durch reine Wortschatzüberprüfungsverfahren schwierig eine repräsentative Stichprobe des

Kinderwortschatzes zu erhalten. Außerdem bleibt der Kontext, der wichtige Informationen für die Sprachverwendung liefert, bei Verfahren dieser Art unberücksichtigt (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 87f).

Alternativ zu standardisierten Tests schlägt KAUSCHKE (1999, S. 136f) zwei Möglichkeiten zur Erhebung des kindlichen Wortschatzes vor. Einerseits nennt sie die Möglichkeit Angaben der Eltern für diagnostische Zwecke zu nutzen. Hierfür gibt es spezielle Vokabularchecklisten oder die Eltern werden dazu angehalten die Äußerungen ihres Kindes in einem „lexical diary“ festzuhalten. Dadurch ist es möglich eine relativ repräsentative Stichprobe des Kinderwortschatzes zu erhalten, da verschiedenste Situationen Berücksichtigung finden. Allerdings sind die Angaben immer abhängig von der Genauigkeit der Eltern, wobei Aspekte der Verwendungshäufigkeit sowie des Kontexts der Verwendung unklar bleiben.

Die zweite Variante zu Wortschatzüberprüfungsverfahren ist die Analyse freier Sprachproben. Hierbei können Faktoren wie die Verwendungshäufigkeit und der Kontext der Verwendung festgehalten werden. Allerdings müssen die Daten über einen längeren Zeitraum erhoben werden, da sie sonst nur einen selektiven Ausschnitt des lexikalischen Wissens des Kindes widerspiegeln (Vgl. KAUSCHKE 1999, S. 136f). Bei Kindern, deren Aussprache, zusätzlich zu ihren semantischen Schwierigkeiten, sehr undeutlich ist, schlagen FÜSSENICH/HEIDTMANN (1995, S. 109ff) vor das AVAK-Bilderbuch als Grundlage der Sprachproben zu nutzen. Die Äußerungen werden durch die Bilder zuordenbar und der Protokollbogen zur Auswertung kann so erweitert werden, dass auch Aussagen über andere Sprachebenen möglich sind.

Iris FÜSSENICH und Carolin GEISEL (2008, S. 55ff) haben im Anhang ihres Buches „Literacy im Kindergarten“ zwei Beobachtungsbögen veröffentlicht, die eine Auswertung der Spontansprache von Kindern hinsichtlich ihrer Strategien zur Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten ermöglichen. Im ersten der beiden Bögen können Äußerungen eingetragen werden, die zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten dienen, während im zweiten Beobachtungsbogen solche Äußerungen oder auch Verhaltensweisen festgehalten werden, die keine Erweiterung der Fähigkeiten darstellen.

## **4.2. Besonderheiten bei der Diagnose mehrsprachiger Kinder**

Bei der Diagnose sprachlicher Fähigkeiten von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen sind die theoretischen Annahmen zur Mehrsprachigkeit, die im ersten Teil der Arbeit erläutert wurden von Bedeutung.

Nach der Identitätshypothese ist die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder für die Diagnose und Förderung ihrer sprachlichen Fähigkeiten irrelevant (Vgl. JEUK 2000, S. 200). Dies könnte erklären, weshalb bei Kindern mit Migrationshintergrund oft ausschließlich ein erhöhter Förderbedarf der deutschen Sprache festgestellt wird (Vgl. FÜSSENICH 2008).

Die Interdependenz-Hypothese sieht jedoch die Angaben zur Kompetenz in der Erstsprache der Kinder als wichtigen Bestandteil für die Diagnose der Fähigkeiten in der Zweitsprache an (Vgl. JEUK 2000, S. 200). Im Multilingualen Sprachtherapeutischen Institut, von dem CARDENAS und INGLISA (2006, S. 200ff) berichten, stellt daher eine präzise Diagnostik in beiden Sprachen die Grundlage für die Therapie dar. Da dies jedoch nicht immer möglich ist, sollte die Diagnose in der Zweitsprache jedoch immer verbunden werden mit einem Elterngespräch, in dem mit den Bezugspersonen über ihre Einschätzung der Fähigkeiten ihres Kindes in der Erst- und Zweitsprache gesprochen wird (Vgl. FÜSSENICH 2008). Zudem sind grundlegende Kenntnisse in der Erstsprache des Kindes wichtig, um Schwierigkeiten besser einordnen zu können.

## **4.3. Diagnose grammatischer Schwierigkeiten**

Wie bereits im letzten Kapitel erläutert sind Schwierigkeiten im semantischen Bereich oft verbunden mit Problemen bei der Grammatik. Besonders bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, die in anderen Bereichen Schwierigkeiten zeigen als Kinder mit Deutsch als Erstsprache, sollte auch eine andere Diagnose grammatischer Fähigkeiten die Grundlage für die Förderung bilden. Standardisierte Tests zur Überprüfung der Grammatik orientieren sich meist, wenn der kindliche Spracherwerb überhaupt berücksichtigt wird, an Phasenmodellen zum Erwerb der Erstsprache (Vgl. KRACHT 2001, S. 253f). Unterschiede beim Erwerb von grammatischen Strukturen für Lerner von Deutsch als Erstsprache und solchen, die Deutsch als Zweitsprache



erwerben finden in Tests dieser Art keine Berücksichtigung, weshalb sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund nur schwer in diese Phasen einordnen lassen.

Auch für den Bereich der grammatischen Fähigkeiten stellt daher eine Analyse freier Sprachproben die beste Möglichkeit dar, um Schwierigkeiten und Fähigkeiten vor allem von mehrsprachig aufwachsenden Kindern beurteilen zu können.

#### **4.4. Schlussfolgerung**

Standardisierte Tests eignen sich nur bedingt zur Diagnose von sowohl semantischen als auch grammatischen Fähigkeiten von Kindern. Eine bessere Grundlage für die anschließende Förderung bieten Analysen freier Sprachproben. Für das Fallbeispiel Adnan konnten diese Sprachproben sowohl hinsichtlich der semantischen als auch der grammatischen Fähigkeiten ausgewertet werden.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist der einsprachige Entwicklungsmaßstab nicht ausreichend. Deshalb ist das Gespräch mit den Eltern und/oder mit Fachpersonal, das die Erstsprache des Kindes spricht, enorm wichtig, um Einblick in die Fähigkeiten des Kindes in der Erstsprache zu erhalten. Dennoch sollte auch der Therapeut oder die Therapeutin<sup>4</sup> selbst grundlegende Kenntnisse in der Erstsprache des Kindes haben, da sich Schwierigkeiten in der Zweitsprache oft durch abweichende Strukturen in der Erstsprache erklären lassen (z.B. Probleme mit bestimmten Artikeln).

### **5. Therapie**

#### **5.1. Sprachförderung und Sprachtherapie**

Die Begriffe Sprachförderung und Sprachtherapie werden häufig synonym verwendet. Da meist unklar ist worin Unterschiede bestehen und welches Kind was benötigt, möchte ich hier versuchen diese beiden Begriffe voneinander abzugrenzen. Dabei beziehe ich mich auf die Definition des deutschen Bundesverbands der akademischen Sprachtherapeuten (DBS).

---

<sup>4</sup> Im Folgenden werde ich mich auf die weibliche Berufsgruppenbezeichnung stellvertretend für beide Geschlechter beschränken.

Sprachförderung wird demnach unspezifisch, meist unbewusst und intuitiv durch Bezugspersonen durchgeführt. Sie wird in Form von sprachanregenden Angeboten in den Alltag integriert und ihr geht keine differenzierte Diagnose voraus. Für Kinder mit Schwierigkeiten bei der Sprachentwicklung reicht jedoch solch eine unspezifische Förderung nicht aus.

Für diese Kinder ist eine ergänzende Sprachtherapie nötig, deren Grundlage immer eine gezielte Diagnose darstellt, die es ermöglicht an den individuellen Fähigkeiten des Kindes anzusetzen. Sie wird in der Regel von ausgebildetem Fachpersonal, wie Sprachbehindertenpädagogen oder Logopäden, durchgeführt. In Einrichtungen des Elementarbereichs geschieht dies meist durch die Kooperation mit entsprechenden Fachdiensten.

Die Übergänge zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie sind fließend und auch wenn die Begriffe geklärt sind, bleibt oft unklar wo Förderung ausreicht und bei welchem Kind Therapie notwendig wird (Vgl. DBS).

## **5.2. Grundlagen der Therapie**

Die Ansicht, dass Sprachtherapie nur in Form von isoliertem Sprachtraining stattfinden kann ist leider nach wie vor weit verbreitet. Allerdings ist dieses Vorgehen nur wenig förderlich. Eine nachhaltige Art der Sprachförderung findet bei jeder alltäglichen Interaktion statt. Weshalb auch im Zentrum der Sprachtherapie immer der Kommunikationsprozess stehen sollte, dessen Ausgangspunkt der Dialog und das gemeinsame Handeln sind. Denn nur im Prozess der Interaktion und der Kommunikation kann der Mensch eigenes Handeln lernen und verändern. Besondere Schwerpunkte sollten die Orientierung an der Entwicklung des Kindes sowie die Sprache als Verständigungsmittel darstellen (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 96f; FÜSSENICH/HEIDTMANN 1995, S. 102ff; FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 17).

Das Vorgehen dieser Art nennt DANNENBAUER (2002, S. 136ff) den inszenierten Spracherwerb, der im Rahmen der entwicklungsproximalen Sprachtherapie stattfindet. Neben der Orientierung an der kindlichen Entwicklung, stellt auch die Beziehung zwischen Kind und Therapeutin einen zentralen Faktor für den Therapieerfolg dar. Des Weiteren betont DANNENBAUER (2002, S. 152ff) die Modellfunktion der Therapeutin wofür die Techniken des Modellierens, auf die ich an späterer Stelle näher eingehen werde, besonders bedeutsam sind.

### **5.2.1. Zur Bedeutung von Formaten**

Formate (Vgl. auch Kapitel 2.3.1. Voraussetzungen für die Bedeutungsentwicklung) spielen bei der kindlichen Sprachentwicklung eine zentrale Rolle und lassen sich auch auf die Sprachtherapie übertragen. Sprachtherapie wird hierbei nicht mehr als isoliertes Sprachtraining, das auf Vor- und Nachsprechübungen basiert, verstanden, sondern findet in, für das Kind relevanten, Handlungskontexten statt. Diesem Kontext kommt dabei eine wichtige Bedeutung für die Interpretation von Wörtern zu (Vgl. BRUNER 1987, S. 110ff; FÜSSENICH 2002, S. 96f).

Aus diesem Grund muss der für die sprachtherapeutische Arbeit konstruierte Kontext gewisse Anforderungen erfüllen. An erster Stelle muss der Kontext einen Rahmen vorgeben, der vom Kind kognitiv zu bewältigen ist. Das heißt, dass das Sprachangebot an die Fähigkeiten des Kindes angepasst werden muss und eventuelle Schwächen auffängt. Zudem sollte die Konzentration auf die Sprache durch ein aus Alltagssituationen bekanntes Format unterstützt beziehungsweise dadurch überhaupt erst ermöglicht werden. Womit bereits eine weitere Anforderung an den konstruierten Kontext angesprochen wäre, die Konventionalität. Zusammenfassend sollte dem Gesprächspartner also eine Hilfe angeboten werden, herauszufinden, was mit dem Gesprochenen gemeint ist (Vgl. BRUNER 1987, S. 110ff).

Für die Sprachtherapie mit Kindern sind Spielformate und die Bilderbuchbetrachtung besonders gut geeignet. Hierauf werde ich bei der Darstellung der Sprachtherapie mit Adnan noch genauer eingehen.

### **5.2.2. Zur Bedeutung von Korrekturen**

In der Sprachtherapie sind Korrekturen in doppelter Hinsicht bedeutsam:

- Einerseits bieten sie eine Möglichkeit die Sprache des Kindes zu modellieren ohne die inhaltlichen Aspekte des Gesagten abzuwerten. DANNENBAUER (2002, S. 152f) beschreibt folgende Modellierungstechniken (besonders für Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik), die den kindlichen Äußerungen nachfolgen. Er nennt die Möglichkeit die Äußerungen des Kindes zu vervollständigen und dabei die gewünschte Zielstruktur einzubauen (Expansion).

Weiter schlägt er vor, kindliche Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur zu verändern (Umformung). Zudem nennt er die Möglichkeiten kindliche Äußerungen mit berichtiger Zielstruktur wiederzugeben (korrekatives Feedback) oder die Variante kindliche Fehler nachzuahmen und diese sofort zu korrigieren (modellierte Selbstkorrektur). Als letzte Modellierungstechnik nennt er die „Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur“ (DANNENBAUER 2002, S. 154) (Extension). Die Techniken des Modellierens sind auch für den Bereich der Semantik von großer Bedeutung, da das Kind so ein Modell erhält, dessen Äußerungen es aufgreifen und ins eigene Lexikon übernehmen kann (Imitation). Hierzu wird auch häufig die Präsentation (gehäufte Einführung der Zielform) gewählt.<sup>5</sup>

- Andererseits stellen Korrekturen Zwischenschritte bei der Erweiterung semantischer Fähigkeiten dar, die als Fortschritte gewürdigt werden sollten. FÜSSENICH/GEISEL (2008, S. 55) führen in ihrem „Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten“ drei Arten von Korrekturen an. Die erste Form ist die spontane Selbstkorrektur, die meint, dass das Kind seine Sprache korrigiert, wenn es Fehler vermutet. Wenn das Kind seine Sprache korrigiert, weil es vom Kommunikationspartner nicht verstanden wurde, so wird von hörererinitiiert oder auch elizitierten Selbstkorrektur gesprochen. Die dritte Art der Korrektur ist die Fremdkorrektur, bei der das Kind den oder die Kommunikationspartner korrigiert (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 82f).

### **5.2.3. Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit**

Aus ökonomischer und pragmatischer Sicht auf Sprachförderung wird oft die Meinung vertreten, dass die Zuwandersprachen irrelevant seien und sich die Sprachtherapie daher auf die deutsche Sprache beschränken sollte. Wissenschaftlich und sprachpädagogisch betrachtet wird hingegen die Bedeutung der Erstsprache für die Identitätsbildung und die Kognitionsentwicklung hervorgehoben. Zudem ist der Erwerb der Erstsprache eine wichtige Voraussetzung für das Sprachenlernen allgemein,

---

<sup>5</sup> DANNENBAUER (2002, S. 152ff) nennt noch weitere Techniken des Modellierens. Ich beschränke mich an dieser Stelle allerdings auf jene, die für die sprachtherapeutische Arbeit mit Adnan von besonderer Bedeutung waren.

weshalb sowohl die Erstsprache der Kinder als auch die Zweitsprache Deutsch in der Sprachtherapie berücksichtigt werden sollten (Vgl. APELTAUER 2006, S. 11ff).

Das Multilinguale Sprachtherapeutische Institut, von dem CARDENAS und INGLISA (2006, S. 200ff) berichten, leitet die Therapie daher in der Erstsprache des Kindes ein, um nach deren Festigung eine Behandlung in der Zweitsprache anzuschließen. Doch auch schon die Fortbildung der Therapeutin, wie JAMPERT (2002, S. 99ff) dies vorschlägt, bringt durch das Eintauchen in eine fremde Sprache und Kultur einen Perspektivwechsel mit sich. Dem Kind wird dadurch das Interesse und die Wertschätzung seiner Sprache verdeutlicht und es bekommt die Möglichkeit als Experte für die Sprache und Kultur aufzutreten.

JEUK (2000, S. 208f) zeigt zudem Möglichkeiten auf, wie mehrsprachige Fähigkeiten des Kindes für die Therapie genutzt werden können. So können Übersetzungen oder Vergleiche zwischen Erst- und Zweitsprache beispielsweise als Merkhilfe in der Sprachtherapie unterstützend wirken.

Da die sprachlichen Kompetenzen des Fachpersonals in der Erstsprache der Kinder häufig nicht ausreichen, um eine entsprechende Therapie durchzuführen, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern unerlässlich. Sie fungieren als Co-Therapeuten und sollten für diese Funktion eingehend beraten werden (Vgl. CARDENAS/INGLISA 2006, S. 200ff).

Grundlegend muss geklärt werden, dass es für die Identitätsentwicklung und das Sprachenlernen ihrer Kinder nicht förderlich ist, wenn sie verstärkt deutsch mit ihnen sprechen. Es ist im Gegenteil sehr hilfreich, wenn Eltern möglichst viel und in ihrer eigenen Erstsprache mit ihrem Kind sprechen. Zudem sollten sie es vermeiden die Sprachen zu mischen, da so das Sprachdifferenzbewusstsein der Kinder besser ausgeprägt werden kann (Vgl. FÜSSENICH 2008; TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 109ff).

### **5.3. Überlegungen zum methodischen Vorgehen**

Aus diesen Grundlagen ergeben sich verschiedene methodische Vorgehensweisen. So ist es sinnvoll die Therapie am Beispiel eines semantischen Feldes zu beginnen und erst nach und nach um zusätzliche zu erweitern. Innerhalb dieses Feldes und des verwendeten Formats sollte die Kategorisierung von Begriffen ermöglicht werden. Zudem wird dieses semantische Feld idealerweise so gewählt, dass sich eine leichte

Übertragung auf den Alltag des Kindes ergibt. Zuletzt sollten solche Situationen erzeugt werden, in denen dem Kind die Möglichkeit geboten wird sein Bedeutungsrepertoire selbständig zu erweitern (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 100ff).

JAMPERT (2002, S. 131f) stellt unter Berücksichtigung der oben genannten Grundlagen ein Stufenmodell zur Sprachtherapie vor. Auf der ersten Stufe steht die Förderung der kommunikativen Kompetenz im Vordergrund. Die nicht-sprachliche Kommunikation wird hier gefördert, um die Handlungskompetenz des Kindes zu sichern und eine Vertrauensbasis herzustellen. Auf diesem Weg soll bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auch das Interesse am Erwerb der deutschen Sprache geweckt werden.

Auf der zweiten Stufe geht es um die Bedeutungsentwicklung. Dabei soll die Begriffentwicklung in der Erstsprache wieder aufgegriffen werden, indem sich die Einrichtung, in der das Kind gefördert wird, für Dinge aus dem familiären Alltag öffnet und dies auch andersherum geschieht. So soll eine Verknüpfung des Bedeutungserwerbs mit zwei Wörtern erreicht werden.

Als letzte Stufe führt sie die Unterstützung bei der Ablösung der Sprache aus dem situativen Kontext an.

#### **5.4. Therapieziele**

Das Hauptziel von Sprachtherapie muss es immer sein, dass die neuen Fähigkeiten, die das Kind durch sie erlangt, auch in den Alltag übertragen werden. Aus diesem Grund muss der Alltagsbezug schon während der Therapie immer wieder durch verschiedene gemeinsame Aktivitäten hergestellt werden. Wird die Förderung beispielsweise am semantischen Feld Obst durchgeführt bietet sich ein gemeinsamer Besuch im Supermarkt oder auf dem Wochenmarkt an, um einen Realitätsbezug für das Kind zu schaffen.

Bei Kindern mit Schwierigkeiten im semantischen Bereich ist es zudem von großer Bedeutung, dass ihnen Strategien zur Erweiterung ihrer semantischen Fähigkeiten vermittelt werden. Daher ist von reiner Wortschatzarbeit, wie sie früher häufig stattfand, in der Therapie abzusehen. Der Fokus sollte darauf liegen den Kindern Wege zu zeigen, wie sie ihr Repertoire an Bedeutungen selbständig erweitern können (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 97ff).

## **6. Die Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs für den Elementarbereich am Beispiel des Orientierungsplans**

Die ersten sechs Jahre im Leben eines Kindes werden als die lernintensivsten bezeichnet. Häufig wird der Vergleich mit einem Schwamm aufgeführt, der alles in sich aufsaugt, was ihm angeboten wird.

Dennoch wird der Kindergarten erst seit Ende der 60er/Anfang der 70er-Jahre als Elementarbereich dem Bildungssystem zugeordnet (Vgl. ROUX 2003, S. 32ff). Mittlerweile ist die Bedeutung der frühkindlichen Bildung für die Entwicklung des Menschen unumstritten und die Zuordnung zum Bildungssystem selbstverständlich. Basierend auf dem gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wurde in Baden-Württemberg mit dem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“, wie in allen anderen Bundesländern auch, ein Bildungsplan für den Elementarbereich entwickelt. Dieser befindet sich momentan in der Pilotphase und soll zum Kindergartenjahr 2009/2010 nach einer Überarbeitungsphase in seiner endgültigen Form flächendeckend eingeführt werden.

Im Folgenden möchte ich nach einer kurzen Begriffsklärung, zuerst einen historischen Überblick über die unterschiedlichen Konzeptionen für den Elementarbereich von der Nachkriegszeit bis heute geben. Anschließend werde ich auf den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ und dessen Grundlagen und Aufbau genauer eingehen. Ein besonderer Schwerpunkt soll daraufhin auf den Bereich Sprache im Orientierungsplan gelegt werden. Schließlich werde ich mich damit auseinandersetzen, inwieweit der Bedeutungserwerb, der für die kindliche Sprachentwicklung von enormer Wichtigkeit ist, im baden-württembergischen Orientierungsplan Berücksichtigung findet. Zuletzt wird der Schwerpunkt darauf gelegt, welche Angaben im Orientierungsplan zu den Bereichen der Sprachförderung und der Kooperation mit Fachdiensten gemacht werden.

### **6.1. Klärung des Begriffs ‚Elementarbereich‘**

Der Begriff des ‚Elementarbereichs‘ bezeichnet die erste Stufe des institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Er umfasst alle

Einrichtungen, die eine Unterstützung für die Familie bei der Erziehung der Kinder im Alter zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr bedeuten. Ausschlaggebend für die Konzeption des Elementarbereichs sind immer das zugrunde liegende Bild des Kindes sowie die Vorstellungen vom kindlichen Lernen, die damit verbunden sind. Diese Annahmen haben sich im Laufe der Zeit häufig gewandelt, was auch dazu führte, dass die Aufgabenbereiche der Einrichtungen im Elementarbereich sich immer wieder veränderten (Vgl. LEIST 2006, S. 673).

## **6.2. Historischer Überblick über Konzeptionen für den Elementarbereich**

Den ersten Kindergarten in Deutschland gründete Fröbel bereits im 19. Jahrhundert. Allerdings sprach man damals noch von Kleinkindbewahranstalten, deren Fokus auf der Pflege und Ernährung der Kinder lag.

Die Nachkriegszeit bis Mitte der 60er Jahre war, sowohl was die Einrichtungen selbst als auch deren inhaltliche Ausrichtung angeht, geprägt vom Wiederaufbau. Es wurde an die, aus der Weimarer Zeit bewährte, Fröbelsche Tradition angeknüpft, in welcher der Kindergarten als Schonraum betrachtet wurde. Dem Konzept zugrunde lag ein statisches Bildungsverständnis, das von einer inneren Reifung des Kindes ausging und annahm, dass Fähigkeiten mehr angeboren als erworben sind (Vgl. LEIST 2006, S. 673f; ROUX 2003, S. 31f).

Als Reaktion auf den Sputnikschock, sowie den Mangel an qualifizierten Fachkräften wurde Mitte der 60er Jahre der Bildungsnotstand ausgerufen. Die Annahme der kindlichen Entwicklung läge ausschließlich ein Reifungsprozess zugrunde wurde abgelöst vom dynamischen Bildungsbegriff des **funktionsorientierten Ansatzes**, der sich am Behaviorismus (Vgl. auch Kapitel 2.2.1 Spracherwerbstheorien) orientierte. Dieser ging davon aus, dass die kindliche Entwicklung in erster Linie von der richtigen Förderung abhängt und die kognitive Entwicklung somit durch die Einwirkung der Umwelt beeinflussbar ist. Das Kindergartenalter wurde plötzlich als Chance wahrgenommen und Fördermaterialien für sämtliche Bereiche (z.B. Intelligenzförderung, Sprachförderung, Schulvorbereitung) entwickelt. Mittels dieser Trainings- oder Förderprogramme sollten der kindliche Leistungs- und Entwicklungsstand verbessert werden. In dieser Zeit wurde der Kindergarten auch erstmals als unterste Stufe dem



schulischen Bildungssystem zugeordnet (Vgl. ROUX 2003, S. 32ff). Für Kinder aus sozial schwachen Familien wurden kompensatorische Sprachförderprogramme angeboten. Im Bereich der Ausländerpädagogik wurde die möglichst schnelle Eingliederung von Gastarbeiterkindern in das Bildungssystem angestrebt, was durch die isolierte Förderung der deutschen Sprache erreicht werden sollte (Vgl. LEIST 2006, S. 674f).

Der gesellschaftliche Wandel (mehr und mehr berufstätige oder alleinerziehende Mütter) und die wachsende Kritik am funktionsorientierten Ansatz (Defizitorientierung, schulisches Lernen zu sehr im Vordergrund, Assimilationsbestrebungen) führten schließlich Mitte der 70er-Jahre wieder zu einer neuen Konzeption des Elementarbereichs. Im Zentrum stand nicht mehr nur das Kind, sondern auch dessen Familien- und Lebenssituation. Ausgehend von den Voraussetzungen, die das Kind mitbrachte sollte der Kindergarten so gestaltet werden, dass er für die Kinder einen Erfahrungsraum darstellt, der das familiäre Umfeld in sinnvoller Form ergänzt. Man sprach auch vom **Situationsansatz**, der Handlungsziele anstelle von Lernzielen, sowie die Verknüpfung von sozialem und sachlichem Lernen vorsah. Zudem sollte sich der Kindergarten nach innen (z.B. altersgemischte Gruppen) und nach außen (z.B. Kooperation mit Vereinen, interkulturelle Pädagogik) öffnen. Sprachförderung fand in situationsbezogener und handlungsbegleitender Kommunikation statt und Mehrsprachigkeit wurde als förderungswürdig empfunden (Vgl. LEIST 2006, S. 674f; ROUX 2003, 34ff).

Seit den 80er Jahren setzen Kindergärten vermehrt unterschiedliche Schwerpunkte, die sich jedoch in der Praxis nur selten auf ein pädagogisches Konzept reduzieren lassen. Als Beispiele hierfür seien integrative Konzepte, die eine gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern vorsehen oder naturnahe Konzepte, die häufig in Form von Waldkindergärten umgesetzt werden, zu nennen (Vgl. ROUX 2003, S. 36f).

### **6.3. Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten**

#### **6.3.1. Entstehung des Orientierungsplans**

Bereits seit Mitte der 90er Jahre bemüht man sich in Baden-Württemberg verstärkt um eine Umgestaltung der bis dahin vorherrschenden Kindergartenpraxis. Mit dem Projekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ wird besonders der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule berücksichtigt (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 7)

2003 kündigte Ministerin Dr. Annette Schavan einen Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten an. Im Folgenden erarbeitete die Kultusministerkonferenz zusammen mit der Jugendministerkonferenz einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“, auf dessen Grundlage dann schließlich der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten entstand. An der Entwicklung des Plans waren Vertreter verschiedenster Disziplinen beteiligt, wie beispielsweise Lehrer, Eltern, Vertreter der unterschiedlichsten Wissenschaftsbereiche und vor allem die Träger der beteiligten Institutionen. Fertig gestellt wurde der vorläufige Plan 2005 und ging im Kindergartenjahr 2005/2006 in eine wissenschaftlich begleitete Pilotphase, an der sich Kindertageseinrichtungen freiwillig beteiligen konnten. Gültig ist der Orientierungsplan bisher für alle Einrichtungen, die dem Kindergartengesetz unterliegen. Die endgültige Version des Plans tritt im Kindergartenjahr 2009/2010, nach einer Überarbeitung auf Grundlage der Rückmeldungen aus der wissenschaftlichen Begleitung, in Kraft (vgl. [www.kindergarten-bw.de](http://www.kindergarten-bw.de)).

#### **6.3.2. Aufbau des Orientierungsplans**

Der Orientierungsplan gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil (Teil A) werden die Grundlagen des Orientierungsplans erläutert, während der zweite Teil (Teil B) konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Arbeit gibt.

##### *Teil A – Grundlagen des Orientierungsplans*

Die *rechtliche Grundlage* bildet das achte Buch des Sozialgesetzbuches, das Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie das Kindergartengesetz von Baden-Württemberg. Als

wichtigstes allgemeines Ziel von Bildung und Erziehung wird dort Autonomie beziehungsweise Eigenverantwortlichkeit und Verbundenheit beziehungsweise Gemeinschaftsfähigkeit genannt. Diese beiden Konzepte bedingen sich gegenseitig. Im Kindertagesgesetz von Baden-Württemberg werden diese allgemeinen Bildungsziele in § 2 Abs. 2 wieder aufgegriffen und zusätzlich wird in § 9 Abs. 2 die zentrale Rolle der Sprachförderung betont (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S.16ff).

Die Besonderheit des *Bildungsverständnisses*, das dem Orientierungsplan zugrunde liegt, wird schon im Titel deutlich. Die deutsche Sprache ist eine der wenigen, die zwischen den Begriffen „Bildung“ und „Erziehung“ unterscheidet. Mit „Bildung“ werden die lebenslangen, selbsttätigen Prozesse zur Weltaneignung von Geburt an, deren Grundlage die soziale Interaktion bildet, beschrieben. Mit „Erziehung“ hingegen wird die Unterstützung und Begleitung, Anregung und Herausforderung dieser Bildungsprozesse durch das Vorbild der Erwachsenen, die Gestaltung von sozialen Beziehungen, Situationen und Räumen bezeichnet. Als Schlüsselbegriffe des Orientierungsplans sind die Stärkung der Kinderperspektive, die Entwicklungsangemessenheit und die ganzheitliche Begleitung und Förderung der Kinder zu nennen. Um all diesen Aspekten gerecht werden zu können, ist ein mehrperspektivischer Ansatz nötig, der unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven (z.B. Psychologie und Pädagogik) genauso berücksichtigt, wie die Sichtweise der Theologie (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 18ff).

Wie ich im historischen Überblick schon erwähnte, spielt auch eine entscheidende Rolle, wie das *kindliche Lernen* gesehen wird. In Teil A des Orientierungsplans wird Lernen als ein lebenslanger Prozess beschrieben, der verschiedene sensible Phasen aufweist und immer auch mit Emotionen verbunden ist. Kinder lernen durch Erfahrung, die sie in erster Linie im Spiel und im Umgang mit anderen machen. Aus diesem Grund ist das Spielen untrennbar mit dem Lernen verbunden und stellt nicht, wie häufig angenommen, einen Gegensatz dar. Zudem spielt das Lernen mit allen Sinnen eine wichtige Rolle, da Kinder alle Sinne einsetzen um sich die Welt anzueignen. Im Zusammenhang mit dem kindlichen Lernen geht der Orientierungsplan auch auf die Bedeutung der intrinsischen Motivation ein. Im Gegensatz zur extrinsischen Motivation, bei der von Außen ein Motivationsanreiz gegeben wird (z.B. eine Belohnung durch die Erzieherin), empfindet

das intrinsisch motivierte Kind die Arbeit und deren Ergebnis selbst als motivierend, was bezogen auf das Lernen der wirksamere Weg ist. Dennoch kann es durchaus hilfreich sein einen Anreiz von Außen einzusetzen, um das Kind schließlich zur Motivation von Innen zu führen (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 27ff).

Einer der Schlüsselbegriffe des Orientierungsplans ist die *Entwicklungsangemessenheit*. Besondere Bedeutung hat dies, da die Kinder einer Gruppe immer unterschiedlich weit in ihrer Entwicklung sind. Diese Vielfalt und Unterschiedlichkeit kann jedoch, wenn eine Orientierung an den jeweiligen Stärken der Kinder erfolgt und die Angebote individuell abgestimmt werden, eine große Chance für die Gruppe als Ganzes und jedes einzelne Kind in ihr darstellen. Um individuell auf jedes Kind eingehen zu können, ist die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern und gegebenenfalls auch mit Ärzten und anderen Fachdiensten, auf die ich später noch näher eingehen werde, obligatorisch. In besonderem Maße trifft dies selbstverständlich bei Kindern mit Behinderung oder besonderem Förderbedarf zu (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 41ff).

Doch nicht nur das Bild des Kindes hat sich durch den Orientierungsplan verändert, sondern auch die *pädagogischen Fachkräfte* sehen sich neuen Herausforderungen gegenüber gestellt. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht immer das Kind und die individuellen Voraussetzungen, die es mitbringt. Wie bereits oben erläutert, ist der Kontakt zu den Eltern in Form einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ unerlässlich, um das Kind dort abholen zu können, wo es steht und an bereits vorhandene Erfahrungen anknüpfen zu können.

Ein ebenfalls sehr bedeutsames Aufgabenfeld der pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten ist der Übergang in die Schule, der zusammen mit den Eltern und schulischen Lehrkräften in einer einjährigen Kooperation gestaltet wird. Neben den Kooperationspartnern Eltern und Schule stellen auch Einrichtungen, wie beispielsweise Sozial-Pädiatrische-Zentren oder Gesundheits- und Jugendämter, Möglichkeiten der Unterstützung und Hilfe dar, die in Form von kooperativer Zusammenarbeit von Eltern sowie pädagogischen Fachkräften genutzt werden können (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 45ff).

Eine weitere Neuerung im Alltag von Kindertageseinrichtungen ist die, durch den Orientierungsplan verbindliche, Dokumentation von Bildungsprozessen der Kinder (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 50f). Wo früher die kindliche Entwicklung häufig nur dann zum Gegenstand des Interesses wurde, wenn Probleme auftauchten, werden die Erzieherinnen nun dazu angehalten die kindlichen Entwicklungsprozesse ständig zu beobachten (Vgl. JAMPERT 2002, S. 127ff). Diese Beobachtungen sollen verschriftlicht und zusammen mit weiteren Dokumenten, welche die kindliche Entwicklung dokumentieren (z.B. Fotos oder Arbeiten der Kinder), in Entwicklungstagebüchern oder Portfolios gesammelt werden (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 51).

#### *Teil B – Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens*

Der zweite Teil des Orientierungsplans macht nun konkrete Angaben zur pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag. Zu diesem Zweck werden die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl sowie Sinn, Werte und Religion genauer erläutert. Die von Fachsystematiken und Schulfächern unabhängigen Bezeichnungen wurden bewusst gewählt, um eine alters- und entwicklungsangemessene Zugangsweise zu betonen. Dennoch wird für jedes Bildungs- und Entwicklungsfeld die Fortsetzung in Fächern und Fächerverbänden der Grundschule aufgezeigt. Die Leitfragen „Was will das Kind?“ und „Was braucht das Kind?“ betonen erneut die Kinderperspektive.

Doch nicht nur die Bildungs- und Entwicklungsfelder, auf die der Kindergarten Einfluss nimmt, werden berücksichtigt, sondern auch die Motivationen des Kindes danach Anerkennung und Wohlbefinden zu erfahren, die Welt zu entdecken und zu verstehen, sich auszudrücken und mit anderen zu leben fließen im zweiten Teil des Orientierungsplans ein. Um diese Verknüpfung zu verdeutlichen wurde eine Erziehung- und Bildungsmatrix erstellt.

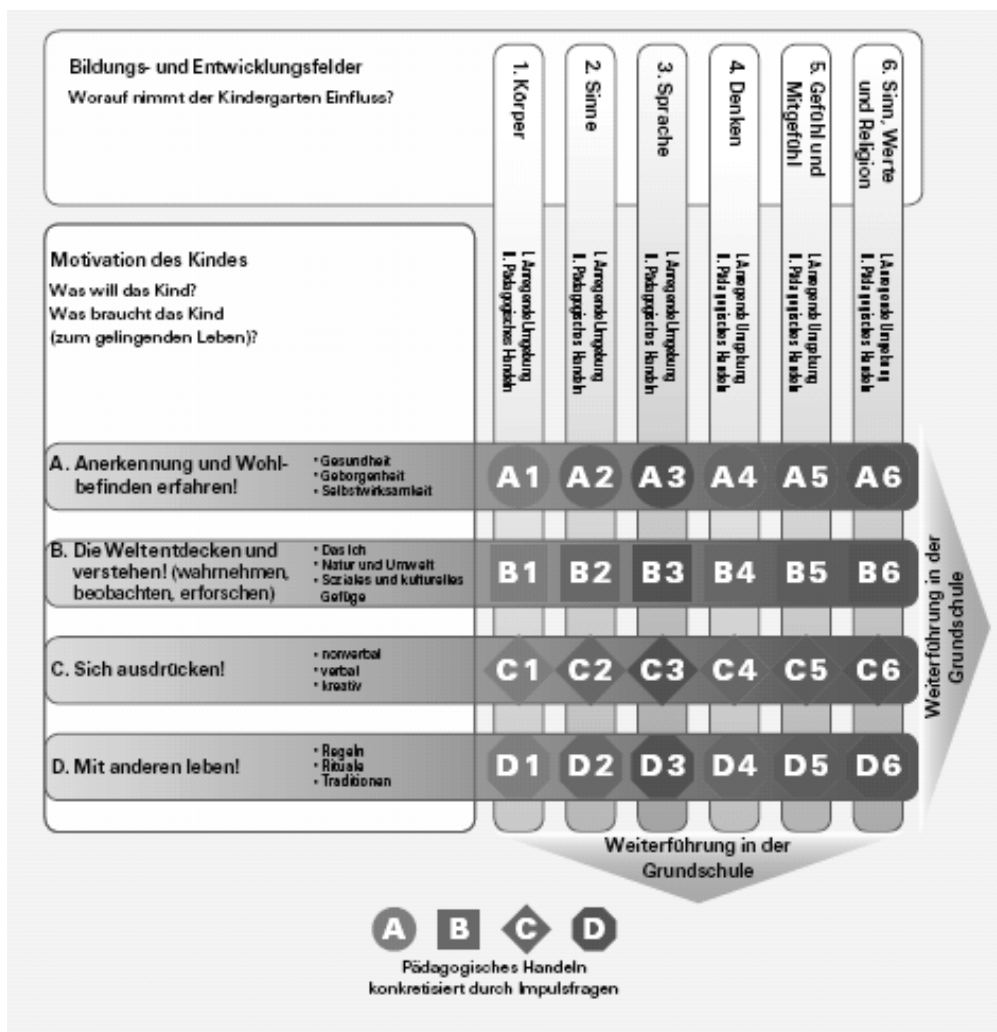


Abb. 1: Erziehungs- und Bildungsmatrix (Quelle: www.kindergarten-bw.de)

Im Folgenden wird im Orientierungsplan auf jedes der sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder genauer eingegangen. Hierzu wurden zum einen verbindliche Ziele formuliert, die jedes Kind während der Kindergartenzeit erreichen soll. Zum anderen wurden diese Ziele ergänzt durch Fragen, die als Denkanstöße und als Impulse zur möglichen Zielerreichung dienen sollen. Da das Erreichen der Ziele nur durch die Zusammenarbeit mit den Eltern und eine umfangreiche Beobachtung und Dokumentation möglich ist, sind diese Aspekte ebenfalls verbindlich.

#### 6.4. Sprache im Orientierungsplan

Die Bedeutung der Sprache und deren Förderung werden im Orientierungsplan immer wieder betont. Aus diesem Grund ist es nur natürlich, dass der Bereich Sprache in einem eigenen Bildungs- und Entwicklungsfeld aufgegriffen wird. Hier wird darauf hingewiesen, dass der Spracherwerb nicht, wie häufig angenommen, erst mit dem

ersten gesprochenen Wort beginnt, sondern dass diesem ersten Wort schon viele für den Spracherwerb wesentliche Stufen vorausgehen. Zudem wird die Verbindung zwischen Spracherwerb und Emotionen herausgestellt. Die Beherrschung der (deutschen) Sprache ist nicht nur für die Verständigung mit anderen oder den späteren Deutschunterricht in der Schule enorm wichtig, sondern spielt eine bedeutende Rolle im ganzen Leben. Sprachprobleme bringen Einschränkungen in fast allen Bereichen des täglichen Lebens mit sich, angefangen bei textgestütztem Unterricht in der Schule über das Erlernen von Fremdsprachen bis hin zum Verfassen von Bewerbungen oder dem Verständnis von Verträgen. Daher ist es besonders wichtig die Sprache und im Kindergarten auch besonders das Sprechen, beispielsweise durch Erzählrunden, Lieder oder Reime, verlässlich in den Kindergartenalltag zu integrieren. Die Erzieherin stellt hierbei ein Sprachmodell dar und bietet den Kindern gleichzeitig ein „Übungsfeld“ für Sprache. Vorbereitend auf die Schriftsprache ist auch die Kommunikation durch geschriebene Sprache von großer Bedeutung und kann im Kindergarten durch das „Festhalten von Sprache“ in Form von Bildern oder erfundenen (Schrift-)Zeichen thematisiert und gefördert werden. Des Weiteren ist es in einer multikulturellen Gesellschaft wie der unseren auch wichtig die Sprachen der Herkunftsländer von Kindern mit Migrationshintergrund zum Thema zu machen und diese so zu würdigen und wertzuschätzen (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 90ff).

Allerdings sind nicht alle Formulierungen, die zum Bereich Sprache im Orientierungsplan auftauchen ideal gewählt. So ist auf Seite 90 beispielsweise die Rede davon, dass Eltern ihr Kind beim Spracherwerb unterstützen indem sie „ihm immer wieder deutlich artikuliert „Mama“ oder „Papa“ oder „Hund“ vorgesprochen haben.“ und es korrigieren (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 90f). Ein gezieltes Training, wie dies durch diese Formulierungen impliziert wird, fördert die Sprachentwicklung des Kindes jedoch nur mäßig bis gar nicht. Vielmehr sollten an dieser Stelle der Dialog und die gemeinsame Handlung im Vordergrund stehen, die als Grundlagen für die Entwicklung der Sprache dienen.

Auch im Bildungs- und Entwicklungsfeld Denken wird die Verbindung zwischen Denken und Sprache mehrfach betont. So ist die Fähigkeit zur Kategorisierung und Regelbildung auch für die Sprachentwicklung ausschlaggebend. Außerdem

beschleunigt die Entwicklung der Sprache die Denkleistung um ein Vielfaches. Auch auf die Bedeutung des Stellens von Fragen, im Besonderen die „Warum“-Fragen, für die Aneignung der Welt, wird hier Bezug genommen.

Doch nicht nur in diesen beiden Bildungs- und Entwicklungsfeldern spielt Sprache eine Rolle. Im Orientierungsplan finden zudem auch die Motivationen des Kindes Berücksichtigung. Eine dieser Motivationen ist das Bedürfnis des Kindes sich auszudrücken. Hiermit wird neben kreativen Ausdrucksformen wie Musik, Tanz oder Bewegung auch explizit auf die Bedeutung der non-verbalen und verbalen Kommunikation eingegangen (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 72). Wie durch die Erziehungs- und Bildungsmatrix (siehe Abb. 1) grafisch dargestellt wird, ziehen sich diese Motivationen des Kindes durch alle Bildungs- und Entwicklungsfelder und werden jeweils in Form von Fragen als Denkanstöße zu den vier Motivationsbereichen wieder aufgegriffen.

Im Bildungs- und Entwicklungsfeld Körper taucht der Bereich „Sich ausdrücken“ eher durch die Betonung kreativer und non-verbaler Ausdrucksformen auf (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS JUGEND UND SPORT 2007, S. 78f). Auch Sinneserfahrungen sollen in sprachlicher, kommunikativer Form verarbeitet oder beispielsweise in Form von Theaterspielen selbst sprachlich inszeniert werden (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 87f).

Im Bereich Denken kommt, wie oben bereits erwähnt wurde, der Sprache nochmals besondere Bedeutung zu. Für den Motivationsbereich „Sich ausdrücken“ sind das Nachdenken über Worte beziehungsweise Sprache (z.B. durch das Fortsetzen von Reimen) im Bereich der metasprachlichen Fähigkeiten genannt. Auch der kreative Umgang mit gesprochener (z.B. das Erfinden neuer Wörter) wie geschriebener (z.B. der Kontakt zu anderen Zeichensystemen) Sprache wird hier berücksichtigt (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 105f).

„Gefühle in Worte fassen“ wird als eine Anregung im Bildungs- und Entwicklungsfeld Gefühl und Mitgefühl genannt. Weiter stehen die Wahrnehmung und Deutung non-verbaler Zeichen, sowie die Möglichkeit in Geschichten, Liedern und Theaterstücken Identifikationsfiguren zu finden im Vordergrund (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 111f).



Auch die Unterstützung bei der Ausformulierung von Gedanken (z.B. in Form von Gebeten) und das Wahrnehmen anderer Lebensverhältnisse, die sich häufig auch in Form fremder Sprachen zeigen, aus dem Bereich Sinn, Werte und Religion ist der kindlichen Motivation „Sich ausdrücken“ zugeordnet und stellen erneut eine Verbindung zum Bereich der Sprache und auch der Mehrsprachigkeit her (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS JUGEND UND SPORT 2007, S. 116f).

#### **6.4.1. Der Bedeutungserwerb im Orientierungsplan**

Wie bereits ausführlich in den vorhergehenden Kapiteln erläutert wurde nimmt der Erwerb von Bedeutungen eine wichtige Position im Spracherwerb ein. Häufig jedoch spielt er bei der Betrachtung des kindlichen Spracherwerbs nur eine untergeordnete Rolle. Allerdings können sich Schwierigkeiten im Bereich des Bedeutungserwerbs auch negativ auf die anderen Sprachebenen, vor allem die Grammatik und die Kommunikation auswirken. Kinder mit Problemen im semantischen Bereich, also auch der Wortbedeutung, können ihre grammatischen Fähigkeiten aufgrund eines nur begrenzten Wortschatzes oft nur mangelhaft aufbauen und sind häufig in ihrer Kommunikation unsicher und gehemmt. Im Gegensatz zum System der Grammatik oder Aussprache ist der Bedeutungserwerb nie abgeschlossen, sondern das Lexikon eines jeden Menschen verändert sich lebenslänglich (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 64).

Der Orientierungsplan nimmt nicht explizit Bezug auf den Bedeutungserwerb, greift jedoch einige Aspekte auf, die für den Aufbau eines angemessenen Wortschatzes bedeutsam sind. Dies Aspekte möchte ich im Folgenden erläutern.

Grundlage für den Erwerb von Bedeutungen ist ein Verständnis davon, dass (gesprochene) Sprache sich immer auf reale oder in Bildern dargestellte Dinge bezieht, also somit für etwas steht, etwas bedeutet. Hierzu benötigt das Kind eine möglichst anregende Umgebung, die durch Personen, Gegenstände und Abbildungen diesen Bezug zwischen Sprache und Wirklichkeit herstellt (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 90f).

Die Unterstützung beim Bedeutungserwerb beginnt nach interaktionistischer Sicht immer beim gemeinsamen Handeln (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 96). Diesen Aspekt greift der Orientierungsplan insofern wieder auf, als dass immer wieder darauf verwiesen wird, wie wichtig es ist mit den Kindern zu sprechen und seine Handlungen als Erzieherin

sprachlich zu begleiten. Zudem wird auch die Bedeutung des emotionalen Bezugs für den Spracherwerb mehrfach betont (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 91ff).

Viele Aspekte, die für den Bedeutungserwerb wichtig sind, werden im Orientierungsplan jedoch nicht im Bereich Sprache sondern im Bildungs- und Entwicklungsfeld Denken aufgeführt. So wird dort auf die Bedeutung des Kategorisierens und die Erkennung von Regeln für das Lautsystem der Muttersprache hingewiesen (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 99). Eine mindestens ebenso wichtige Rolle wie für die Entwicklung des Denkens spielt dieser Aspekt jedoch auch bei der Erweiterung des Wortschatzes. So sind Bedeutungen im mentalen Lexikon nicht wild durcheinander gewürfelt, sondern werden beispielsweise nach Ober- und Unterbegriffen kategorisiert und sind so miteinander vernetzt (Vgl. Kapitel 2.2.2. Theorien zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung sowie zur Organisation des mentalen Lexikons). Außerdem werden nicht alle Wörter einzeln gespeichert, sondern vielmehr Wortstämme, die in unterschiedlichen Kombinationen immer neue Wörter bilden können (Vgl. FÜSSENICH 2002, S. 74ff).

Im Motivationsbereich (B) „Die Welt entdecken und verstehen“ wird gefragt: „Wodurch gelingt es, dass Kinder angeregt werden Fragen zu stellen...?“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S.104). Auf die zentrale Rolle des Erfragens von Bedeutungen wird jedoch an keiner Stelle des Orientierungsplans eingegangen.

Auch die Fähigkeit eigene Worte zu erfinden wird im Bereich Denken erwähnt. Diese Form des kreativen Umgangs mit Sprache, zu dem auch Wortneuschöpfungen zählen, sowie die Fähigkeit über Worte und Sprache nachzudenken, die auch als metasprachliche Fähigkeit bezeichnet wird, ist ebenfalls zentral für den Bedeutungserwerb (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 106).

#### **6.4.2. Schwerpunkt Sprachförderung und Kooperation mit Fachdiensten**

Wie gerade erläutert ist der Bereich der Sprache im Orientierungsplan von übergeordneter Bedeutung. Als logische Konsequenz hieraus ergibt sich, dass „alle Kinder im Kindergarten (...) von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und

Sprachförderung“ (Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 93) haben. Zu diesem Zweck sind auch Bücher sowie die Schrift einzubeziehen. Allerdings sind die Angaben dazu, wie eine solche Sprachförderung aussehen soll nur sehr vage:

„Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wird nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote. Eltern einzubeziehen ist eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung und ist mitentscheidend für die Wirksamkeit jeglicher Sprachfördermaßnahme. Daher sind ganzheitliche Sprachförderkonzepte umzusetzen.“  
(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 93f)

Die Annahmen zum Spracherwerb und dessen Förderung, die diesen Angaben zugrunde liegen sind durchaus zu befürworten. Allerdings kann ich mir vorstellen, dass sich pädagogische Fachkräfte angesichts des fast unüberschaubaren Angebots an Materialien zur Sprachförderung auf dem Markt überfordert fühlen könnten. Daher sollte der Orientierungsplan eventuell um die Angabe von konkreten Vorschlägen und Literaturhinweisen erweitert werden.

Gleiches trifft auf die durchaus sinnvolle Forderung nach Einbezug der Eltern zu. Auch hier sind die Angaben sehr vage, wie eine solche Zusammenarbeit aussehen könnte, was durch ergänzende Angaben konkretisiert werden sollte.

Auf die Kooperation mit Fachdiensten wird im Orientierungsplan ebenfalls eingegangen. Es heißt hierzu: „Für Kinder mit Beeinträchtigungen bietet sich die bewährte Zusammenarbeit mit der Frühförderung und den Fachdiensten an“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 58). Allerdings ist anzunehmen, dass nicht alle pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten über die Vielzahl der möglichen Kooperationspartner (wie beispielsweise Interdisziplinäre Frühförderstellen, Sozialpädiatrische Zentren, Schulkindergärten oder Sonderschulen um nur einige zu nennen) Bescheid wissen. Darum wäre es für die Einrichtungen eventuell hilfreich, ihnen eine Liste mit Kontaktdaten möglicher Partner zur Verfügung zu stellen.

## **6.5. Schlussfolgerung**

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten ist in jedem Fall ein großer Schritt für die Entwicklung der Elementarbildung. Die Bedeutung der ersten Lebensjahre und besonders die Intensität

was das Lernen in dieser Phase angeht wird erstmals angemessen berücksichtigt. Auch die Zugehörigkeit zum Bildungssystem kommt mit dem neuen Orientierungsplan zum ersten Mal richtig zur Geltung und ermöglicht problemlosere Übergänge innerhalb des gegliederten Bildungssystems. An vielen Stellen werden die außerordentliche Bedeutung der Sprache und deren Förderung hervorgehoben und vielfältig einbezogen. Dennoch wäre es meiner Meinung nach wichtig den Bedeutungserwerb als zentrales Element des Spracherwerbs deutlicher hervorzuheben. Besonders da die Annahme, dass Sprachprobleme in erster Linie im Bereich der Aussprache oder der Grammatik auftreten, immer noch weit verbreitet ist. Der Zusammenhang zwischen den strukturellen Sprachebenen Grammatik und Aussprache und der semantisch-pragmatischen Ebene, welcher der Bedeutungserwerb zugeordnet wird, ist oft nicht bekannt. Dies führt dazu, dass Probleme beim Spracherwerb häufig isoliert betrachtet werden und nach wie vor vermehrt Diagnosen für die Sprachprobleme, die mit der Struktur von Sprache (Probleme im Bereich der Grammatik oder der Aussprache) zusammenhängen, vorliegen, die den Bereich des Bedeutungserwerbs unberücksichtigt lassen. Oftmals wäre jedoch gerade dort die Ursache für die Schwierigkeiten auf den anderen Sprachebenen zu finden.

## **II. BEZUG ZUR PRAXIS**

### **7. Adnan**

#### **7.1. Biographie**

Adnan ist als jüngeres von zwei Kindern am 27. Oktober 2002 in R. geboren. Die Schwangerschaft sowie die Geburt verliefen nach Angaben der Mutter unkompliziert. Er ist zu Beginn der Sprachtherapie 4;7 Jahre alt und seine ältere Schwester besucht die erste Klasse einer Grundschule in R. Das Verhältnis der Geschwister zueinander wird von den Eltern als sehr harmonisch beschrieben. Die Eltern leben gemeinsam mit ihren zwei Kindern in R. Seit Oktober 2005 besucht Adnan das Kinderhaus in R. und wird zum Schuljahr 2008/2009 in die Präventivklasse der Freien Evangelischen Schule, der Schule, die auch schon seine Schwester besucht, eingeschult.

##### ***7.1.1. Zweisprachigkeit***

Beide Elternteile sind albanischer Herkunft. Der Vater lebt seit 13 Jahren in Deutschland, die Mutter bereits 20 Jahre, dennoch ist die Erstsprache der Familie Albanisch. Die Eltern sind beide berufstätig. Adnans Vater arbeitet ganztätig, während seine Mutter halbtags beschäftigt ist. Die Sprachkenntnisse der Eltern sind als mittelmäßig bis gut einzustufen, wobei Frau B. einen sprachgewandteren Eindruck macht.

Nach Aussagen der Eltern kann Adnan längere Passagen deutlich und gut verständlich in Albanisch sprechen und alles verstehen. Zudem kennt Adnan Reime und Auszählverse in seiner Erstsprache. Die Eltern gaben an, dass sich in der Kommunikation mit mehrsprachigen Personen häufig Sprachmischungen beobachten lassen. Dies kann eventuell auch durch die Tendenz des Vaters zu Sprachmischungen erklärt werden. In Kommunikationssituationen im Kindergartenalltag wird allerdings deutlich, dass Adnan ein Sprachdifferenzbewusstsein aufgebaut hat. Er spricht dort ausschließlich Deutsch und kann in manchen Situationen auch Übersetzungen ins Albanische vornehmen.

### *Beispiel: Übersetzung<sup>6</sup>*

A: Ich weiß wie des hier auf Albanisch heißt.  
M: Echt? Wie heißt es denn?  
A: Verrat ich nicht.  
M: Bitte!  
A: Ok, Gomari (dt. Esel)

Die Eltern gaben an, dass innerhalb der Familie früher ausschließlich Albanisch gesprochen wurde. Seit Schuleintritt der älteren Tochter bevorzugen die Kinder Deutsch, was sogar soweit geht, dass die Kinder in den letzten Monaten äußerten nicht mehr Albanisch sprechen zu wollen. Generell hat Adnan außerhalb der Familie nur wenig Gelegenheit seine Erstsprache zu verwenden, da es weder in der Einrichtung noch im familiären Umfeld Personen mit albanischen Sprachkenntnissen gibt.

## **7.2. Adnan im Kinderhaus**

### **7.2.1. Das Kinderhaus**

Das Kinderhaus in R. ist eine städtische Einrichtung, die von 77 Kindern besucht wird. Während der Öffnungszeiten von 7-17 Uhr gibt es verschiedene Möglichkeiten der Betreuung wie die Ganztagesbetreuung, eine 75-prozentige Betreuung oder die Regelbetreuung, so dass Familien mit unterschiedlichsten Bedürfnissen hier berücksichtigt werden können.

Im Kinderhaus wird nach einem offenen Konzept gearbeitet, in dem es mehrere „Funktionsräume“ wie das Malzimmer, das Bauzimmer oder den Werkraum gibt. Für jeden dieser Räume gibt es zwei zuständige Erzieherinnen, die als „Fachfrauen“ für diesen Bereich auftreten. Dieses Konzept ermöglicht es besonders gut den unterschiedlichen Ausgangssituationen der Kinder gerecht zu werden, die bei einem Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Herkunft von 60 bis 70 Prozent sehr vielfältig sind.

Neben den Schwerpunkten der Projektarbeit und der Freiarbeit, in denen die Kinder sehr viele Freiräume haben, gibt es auch feste Rituale im Wochenablauf des Kinderhauses. So gibt es den Montagskreis oder Gruppenphase für die unterschiedlichen Altersstufen (Großentreff, Mittlerentreff, Kleinentreff). Zudem hat

---

<sup>6</sup> A = Adnan, M = Marina (ich)

jedes Kind eine Bezugserzieherin, die es über die gesamte Zeit im Kinderhaus begleitet und den Kontakt zu den Eltern pflegt.

Das Kinderhaus kooperiert mit der Fachrichtung „Sprache und Kommunikation“ der Pädagogischen Hochschule. Diese Kooperation findet einerseits im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung bei der Pilotphase des Orientierungsplans statt. Zudem kommen auch mehrmals wöchentlich Studierende, die Kinder der Einrichtung im Rahmen des sprachtherapeutischen Praktikums, des sonderpädagogischen Gutachtens oder der wissenschaftlichen Hausarbeit sprachtherapeutisch betreuen.

### **7.1.2. Adnans Spiel- und Sozialverhalten**

Adnan ist ein aufgeschlossener, aber zurückhaltender Junge. Er spielt oft allein und nimmt von sich aus wenig Kontakt zu anderen Kindern oder Erwachsenen auf. Dennoch hat Adnan im Kindergarten einen stabilen Freundeskreis, in dem er allerdings eher als „Mitläufer“ zu beobachten ist. Nach eigenen Aussagen lädt er Freunde nur ungern zu sich nach Hause ein und geht auch selten zu Freunden nach Hause („Ich hasse besuchen, nur Emil“).

Auf die Einhaltung von Regeln legt Adnan großen Wert und kann diese auch von anderen Kindern einfordern.

Adnans Mutter beschreibt sich selbst als überfürsorglich und überbehütend. Zudem ist sie laut eigenen Aussagen, sowie Berichten der Erzieherinnen verhältnismäßig leistungsorientiert. Als Leistungsträger der Familie wird mehrfach Adnans ältere Schwester genannt. Diese Einschätzung teilen auch die Erzieherinnen

In vielen Situationen schätzt Adnan seine Fähigkeiten geringer ein, als dies der Fall ist (z.B. „Ich kann nicht so gut Deutsch“). Diese eher negative Selbsteinschätzung wird nicht nur im sprachlichen Bereich deutlich, sondern zeigt sich auch im Umgang mit anderen und darin, dass er sich im Kindergartenalltag nur selten Herausforderungen sucht oder etwas konkret für sich einfordert.

Besonders hervorzuheben ist die enorme Motivationsbereitschaft Adnans. Auch wenn er Begeisterung nur sehr schwer zeigen kann, wird durch seine motivierte und ausdauernde Mitarbeit deutlich, ob ihm etwas gefällt oder nicht. In seiner Arbeit lässt er sich kaum von seiner Umgebung ablenken und ist meist sehr gewissenhaft und konzentriert bei der Sache. Adnan zeigte in den Therapieeinheiten stets eine konstante Konzentrationsleistung und war sehr diszipliniert bei der Sache. Er durchschaute neue Situationen schnell und dachte oft vorausschauend mit. Adnan ging von Anfang an sehr offen und interessiert in die für ihn neue Situation. Auch mir gegenüber zeigte er sich immer sehr aufgeschlossen, besonders bei Spielen, die einen Gewinner ermitteln, ist Adnan sehr motiviert und aufmerksam. Erstaunlich ist auch Adnans schnelle Auffassungsgabe, seine Mengenerfassung und Kombiniertfähigkeit. Er beherrscht den Ordinalzahlaspekt (kann Reihenfolgen bestimmen, z.B. „du bist zweiter und du dritter.“) und den Kardinalzahlaspekt (kann Mengen mit den Zahlenamen verknüpfen, zum Beispiel blättert Adnan in einer Situation ein Bilderbuch durch und sagt: „noch eins, zwei, drei, vier Seiten, dann ist es zu Ende.“. Zudem kennt Adnan Formate und kann in diesen adäquat operieren, das heißt er kann beispielsweise ein Bilderbuch interaktiv anschauen und in seine Lebenswelt übertragen. Auffällig war jedoch zu Beginn der Förderung Adnans eher geringe Selbsteinschätzung. Er traute sich nur wenig zu, was er oft auch verbal äußerte (z.B. „...hier ist viel zu schwer für mich“, 09.05.2007). Bemerkungen dieser Art nahmen im Laufe der Förderung immer mehr ab und Adnan zeigte kaum mehr Scheu unbekannte Dinge zu erfragen.

### **7.3. Analyse der Sprachebenen**

Zu Beginn der Sprachtherapie schaute ich mit Adnan gemeinsam das Bilderbuch zur „Analyse von Aussprachestörungen bei Kindern“ (AVAK) nach HACKER & LEIMKÜHLER (2003) an. Anhand der daraus gewonnen Sprachdaten wurden auch die anderen Sprachebenen analysiert (siehe Anhang A). Im weiteren Verlauf der Therapie wurden die freien Sprachproben, nur noch auf die Bereiche der Grammatik und der Semantik hin ausgewertet. An dieser Stelle, werde ich die Ausgangslage zu Beginn der Therapie beschreiben, auf Ergebnisse, der nachfolgenden Spontansprachanalysen, werde ich unter Punkt 8.4. eingehen.



### **7.3.1. Aussprache**

Adnans Aussprache ist weitgehend unauffällig. Er verfügt über ein vollständiges Phoneminventar und realisiert alle Laute in allen Wortpositionen korrekt. Zu Beginn konnte noch teilweise die Reduktion von Mehrfachkonsonanz beobachtet werden, was jedoch im weiteren Verlauf der Therapie kein Problem mehr darstellte. Als einzige Besonderheit ist zu nennen, dass Adnan, vermutlich bedingt durch seine Erstsprache Albanisch, ein Zungenspitzen „R“ realisiert.

### **7.3.2. Semantik**

Im Bereich der Semantik zeigte Adnan schon zu Beginn einige Strategien zur Erweiterung seiner sprachlichen Fähigkeiten. Besonders hervorzuheben ist hier seine Fähigkeit zu imitieren. Er übernimmt sehr schnell und konsequent meine Äußerungen, was für die Therapie von großer Bedeutung war. Bei einigen Abbildungen aus dem AVAK Bilderbuch fragte Adnan auch nach, wenn er etwas nicht kannte oder korrigierte seine Aussagen. Bei dem Wort „Mond“ konnte er sogar die Ähnlichkeit zum Wort „Mund“ herstellen. Ob er hierbei die lautliche oder eher die optische Ähnlichkeit der Abbildung meinte blieb jedoch unklar.

Häufig nahm Adnan allerdings noch Ersetzungen bei der Benennung der Abbildungen vor (z.B. „Fliege“ ersetzt er durch „Biene“, „Giraffe“ wird anstatt „Kamel“ verwendet). Meist wählte er hierfür Wörter aus demselben semantischen Feld. Zudem umschrieb Adnan teilweise die Abbildungen, die benannt werden sollten. Dabei konnten sowohl ein Rückgriff auf das Aussehen und die Form (z.B. „Fußballdingda“ für „Netz“) als auch auf die Funktion und die Situation (z.B. „da kann man schreiben“ für „Tafel“) beobachtet werden.

Im Laufe der Therapie zeigte sich, besonders bei der Steuerung und Vorbereitung der Spielformate, immer wieder, dass Adnan zudem Probleme beim Sprachverständnis hatte. Einfache Sätze konnte er problemlos verstehen, wohingegen komplexere Satzstrukturen nur teilweise verstanden wurden. Besonders mit Bedeutungen von Konjunktionen schien Adnan sich schwer zu tun (z.B. M: „Hol erst alle Stifte aus dem Korb, bevor du ihn mir gibst.“ *Adnan holte die Stifte aus dem Korb ließ ihn dann aber auf dem Tisch stehen.*) Diese Beobachtung wirkte sich natürlich ebenfalls auf die weitere Kommunikation innerhalb der gewählten Spielformate aus.

### **7.3.3. Grammatik**

Auf der Sprachebene der Grammatik zeigte Adnan besonders Schwierigkeiten in den Problembereichen, die im Kapitel 3.3. für mehrsprachig aufwachsende Kinder genannt wurden.

Adnan verwendete bereits Satzstrukturen, die allerdings bedingt durch seine Probleme bei der Genusmarkierung häufig fehlerhaft waren. Er übergeneralisierte den unbestimmten Artikel „ein“ (z.B. „ein Bett“ aber auch „ein Mütze“) und griff bei der seltenen Verwendung des bestimmten Artikels meist auf den maskulinen Artikel „der“ (z.B. „der Onkel“ aber auch „der Haare“) zurück. Dieser Sachverhalt kann unter anderem auf den Einfluss von Adnans Erstsprache zurückgeführt werden. Im Albanischen gibt es nur zwei Geschlechter (maskulin und feminin) und die Artikel werden als Endung an das Wort angehängt. Wie KALTENBACHER & KLAGES (2006, S. 85ff) ebenfalls beschrieben, führt dies zum Aufbau eines fehlerhaften Kasussystems. Durch dieses fehlerhafte Kasussystem sind Adnans Äußerungen häufig problematisch, obwohl er schon Pronomina und Präpositionen in seinen Satzstrukturen verwendet (z.B. Adnan zeigt auf eine Schlange: „Des hab ich in mein Oma gesehen, in Wasser.“).

#### *Schlussfolgerung*

Auch wenn Adnans Probleme im grammatischen Bereich deutlicher hörbar sind und in sofern zuerst wahrgenommen werden, ist die Ursache für seine sprachlichen Schwierigkeiten doch im Bereich der Semantik zu suchen. Hier stehen Adnan nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung seinen Wortschatz und somit seine sprachlichen Fähigkeiten aktiv zu erweitern. Durch die fehlenden Sprachinhalte sind seine Möglichkeiten sein grammatisches System weiter auszubauen deutlich eingeschränkt. Aus diesem Grund muss die Sprachtherapie mit Adnan im Bereich der Semantik ansetzen.

## **8. Sprachtherapie mit Adnan**

### **8.1. Bedingungen der Sprachtherapie**

Zu Beginn fand die Sprachtherapie mit Adnan im Rahmen des sprachtherapeutischen Praktikums der Fachrichtung Sprache und Kommunikation der Pädagogischen Hochschule statt. Betreut wurde dieses Praktikum von Frau Füssenich. Während dieser

Zeit betreute ich Adnan zusammen mit einer anderen Studentin einmal wöchentlich für circa eine halbe Stunde.

Im Anschluss an dieses Praktikum beschloss ich die Sprachtherapie mit Adnan weiterzuführen. Ich kam weiterhin einmal wöchentlich für etwa zwei bis drei Stunden in das Kinderhaus. Während dieser Zeit fanden sowohl freie Spielsituationen mit anderen Kindern, die ich entweder beobachtete oder an denen ich aktiv teilnahm, als auch sprachtherapeutisch konstruierte Spielsituationen statt. Die gezielte Sprachtherapie führte ich in einem separaten Raum für ungefähr 30 bis 60 Minuten pro Woche durch.

Die Sprachtherapie, die ich mit Adnan durchführte beschränkte sich auf die deutsche Sprache, die er zu der Zeit auch im familiären Umfeld bevorzugt verwendete. Allerdings wurde den Eltern in mehreren Gesprächen verdeutlicht, welche entscheidende Rolle der Erstsprache zukommt. In diesem Zusammenhang wurde auch klargestellt, dass es für Adnans Entwicklung nicht förderlich ist, wenn die Eltern verstärkt auf Deutsch mit ihm kommunizieren.

## **8.2. Begründung und Darstellung des sprachtherapeutischen Vorgehens**

Wie bereits in Kapitel 5 dieser Arbeit erläutert sollte Sprachtherapie in Form von inszeniertem Spracherwerb stattfinden, der sich an der Entwicklung des Kindes orientiert. Dabei werden Handlungskontexte so strukturiert, „dass Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend Sprache aufnehmen und erweitern“ (FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 23). Hierfür sind Spielformate und die Bilderbuchbetrachtung besonders gut geeignet.

### **8.2.1. Spielformate**

Für den Bedeutungserwerb wurde die Rolle von Formaten schon deutlich hervorgehoben (Vgl. Kapitel 2.3.1. Voraussetzungen für den Bedeutungserwerb). BRUNER (1987, S. 36ff) bezeichnet Spiele als idealisierte und genau umschriebene Formate, bei denen Rollen eingenommen werden müssen. Sie ermöglichen es besonders gut auf Fähigkeiten des Kindes einzugehen und dessen Schwierigkeiten aufzufangen. Zudem verlangen und fördern Spielformate das Erfassen von Rollen, den Rollentausch, die gemeinsame Aufmerksamkeit und sequentielle Strukturen (Vgl. BRUNER 1987, S. 64ff). Für die Sprachtherapie mit Adnan habe ich mich für zwei Spiele entschieden, bei denen am Ende ein Gewinner ermittelt werden kann. Die Möglichkeit

zu gewinnen stellte für ihn einen wichtigen Motivationsanreiz dar. Im Folgenden möchte ich auf die zwei ausgewählten Spielformate „Rategarten“ und „Memory“ genauer eingehen.

### ***Rategarten***

Das Spiel Rategarten wurde ursprünglich von Ravensburger veröffentlicht. Iris FÜSSENICH und Carolin GEISEL (2008) modifizierten das Spiel so, dass es sowohl zur Diagnose als auch zur Therapie von semantischen Fähigkeiten eingesetzt werden kann. Da es sich bei Rategarten um ein Regelspiel handelt, ist es sehr gut möglich den Fokus auf die Sprache und die Kommunikation zu legen. Durch den Rategarten werden in erster Linie die Bereiche des Wortschatzes, die Strategien zur Wortschatzerweiterung sowie die Kategorisierung von Begriffen gefördert. Es ist aber durchaus möglich weitere Aspekte aufzunehmen bzw. die Spielregeln so zu modifizieren, dass auch andere sprachliche Bereiche gefördert werden können.

Der Rategarten beschränkt sich zunächst auf die semantischen Felder Tiere und Spielsachen für die jeweils zwölf Begriffe ausgewählt wurden. Durch die visuelle Unterstützung mit Bildkärtchen und die differenzierte Betrachtung der Merkmale der einzelnen Begriffe konnte Adnan neue Wörter gleich mit vielen Bedeutungsaspekten verknüpfen. Außerdem wird die zentrale Strategie des Fragenstellens für die Erweiterung semantischer Fähigkeiten gefördert. Im Folgenden möchte ich darstellen, wie ich mit Adnan Rategarten gespielt habe:

Der erste Schritt stellte das gemeinsame Sortieren der Bildkarten dar. Dabei wurden die Bilder benannt, dem jeweiligen semantischen Feld zugeordnet und auf Gemeinsamkeiten verschiedener Bildkarten aufmerksam gemacht, die für das Spiel genutzt werden sollen. Bei dieser Benennung und Zuordnung achtete ich besonders darauf die bestimmten Artikel im Nominativ zu verwenden und bot Adnan immer dieselbe Satzstruktur („Das ist der Hund. Der Hund ist ein Tier“) als Sprachmodell an. Auf diese Weise konnte die Erweiterung Adnans semantischer Fähigkeiten mit der Förderung im grammatischen Bereich verbunden werden.

Nach dieser Einführungsphase wurde das eigentliche Spiel durchgeführt. Hier durfte sich Adnan zuerst ein Bildkärtchen vom Stapel nehmen und ich begann damit das

abgebildete Bild zu erfragen. Dabei achtete ich darauf die Fragen immer in der gleichen Reihenfolge zu verwenden, um Adnan wieder als Sprachmodell dienen zu können. Begonnen wurde immer mit dem Fragen nach den Oberbegriffen (z.B. Ist dein Bild ein Tier?). Anschließend wurden dann die einzelnen Merkmale erfragt (z.B. Tiere: 1. Lebt dein Tier im Wasser?, 2. Kann dein Tier fliegen?, 3. Hat dein Tier ein Fell?, 4. Hat dein Tier vier Beine? ).

Auch hier wurde Adnans Fähigkeit zum Imitieren sehr schnell deutlich. So übernahm er bald nicht nur die Form meiner Äußerungen, sondern orientierte sich auch beim Erfragen der Merkmale immer mehr an meiner Reihenfolge. Nachdem sowohl die Begriffe als auch die Kategorisierung dieser Begriffe weitestgehend gefestigt wurden, übertrug ich dieses Spielformat in einer freieren Form auf Adnans Alltag. Dazu spielten wir im Folgenden das Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst.“ Hierbei verwendeten wir zu Beginn ausschließlich Farben, um die Gegenstände, die gemeint waren zu beschreiben (z.B. „Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist rot.“). Anschließend erweiterte ich die Beschreibungsmöglichkeiten auf weitere Adjektive wie „groß“, „klein“, „eckig“, „rund“ und ähnliche. Dadurch wurde zum einen Adnans Wortschatz zusätzlich im Bereich der Adjektive erweitert, zum anderen versuchte ich in die Fragen auch vermehrt Präpositionen einfließen zu lassen (z.B. „Liegt es in der Schublade?“), um ihn für deren richtige Verwendung zu sensibilisieren.

### **Memory**

In freien Spielsituationen zeigte sich immer wieder, dass Memory Adnans Lieblingsspiel ist. Zudem handelt es sich um ein Spielformat, das sich auf unterschiedlichste Art und Weise variieren lässt und dadurch viele Förderbereiche abdecken kann.

In Adnans Fall habe ich aus den Bildkärtchen des Spiels Rategarten ein Memory gebastelt. So konnten die Begriffe durch das Spiel Memory weiter gefestigt werden oder das Memory wurde anstelle der oben beschriebenen Einführungsphase des Spiels Rategarten durchgeführt. Auch hier achtete ich darauf die Bildkarten beim Aufdecken immer unter Verwendung des bestimmten Artikels im Nominativs (z.B. Der Hund und die Puppe.) zu benennen.

Als nächsten Schritt bot ich Adnan dieses Memory in gezinkter Form an. Wobei ich zunächst Symbole für den jeweiligen bestimmten Artikel verwendete, die später durch den in Großbuchstaben geschriebenen Artikel selbst ersetzt wurden. Zunächst wurde eine ganze Zeit normales Memory gespielt ohne auf die Symbole auf der Bildrückseite näher einzugehen. Während dieser Zeit konnte ich beobachten, wie Adnan nach und nach die Symbole als Orientierungshilfe beim Spielen nutzte. Erst dann wurden die Symbole explizit thematisiert und dem entsprechenden Artikel zugeordnet, um schließlich durch das geschriebene Wort ersetzt zu werden.

Das Memory wurde, nachdem die Begriffe und deren bestimmte Artikel einigermaßen gefestigt waren durch ein umfangreicheres Natur-Memory ersetzt, das sowohl einige der Tierbilder des Rategarten-Memorys wieder aufgriff, die Kategorie der Tiere allerdings noch ergänzte und weitere Kategorien (z.B. Pflanzen) hinzufügte. Die Bildkarten wurden im Vorfeld, bei der Überprüfung der Vollständigkeit, unter Verwendung des bestimmten Artikels im Nominativ benannt und gegebenenfalls besprochen.

### **8.2.2. Die Bilderbuchbetrachtung**

Ein weiteres Format, das BRUNER (1987, S. 64ff) besonders hervorhebt ist das ‚Bücher lesen‘. Er verdeutlicht dies anhand eines Fallbeispiels, bei dem ein Junge beim Bücher lesen mit seiner Mutter beobachtet wurde. Auch bei diesem Format stehen die Kommunikation und der Dialog im Vordergrund. Zudem stellt die Tatsache, dass die Repräsentationen von Dingen lediglich in Bildern abgebildet sind eine hohe Abstraktionsstufe im Hinblick auf das Symbolbewusstsein dar.

Bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung zwischen Mutter und Sohn, stellte BRUNER (1987, S. 65) vier Schlüsseltypen von mütterlichen Äußerungen fest:

- Aufruf (z.B. „Schau.“)
- Bezeichnung (z.B. „Das ist ein X.“)
- Frage (z.B. „Was ist das?“)
- Rückmeldung (z.B. „Ja.“)

Am Häufigsten trat die Bezeichnung auf, wobei das Verhalten der Mutter immer in Abhängigkeit der Fähigkeiten des Kindes zu sehen ist. So kann beobachtet werden, dass Begriffe immer seltener von der Mutter angeboten, sondern vermehrt vom Kind eingefordert wurden, wenn das Kind den Begriff schon kannte.

Für den Einsatz von Bilderbüchern in der Sprachtherapie nennt FUCHS (2006, S. 231ff) einige bedeutsame Faktoren. Auch sie führt die oben genannte Abstraktion vom konkreten Handlungskontext auf, die eine Unterstützung des Symbolspiels darstellt. Des Weiteren macht sie auf die Möglichkeit zur Übernahme ganzer Aussageeinheiten und die Unterstützung bei der Speicherung und Verarbeitung sprachlicher Einheiten aufmerksam. Hierzu eignen sich besonders solche Bilderbücher, die Sprache in wiederkehrenden Strukturen verwenden. Die Übernahme von Aussageeinheiten erfolgt meist erst bei wiederholter Betrachtung und wird ebenfalls durch die gehäufte Präsentation von sprachlichen Strukturen begünstigt. Für den Bereich des Wortschatzes führt sie an, dass neue Konzepte eingeführt werden können und so der Wortschatz aktiv erweitert werden kann. Zudem stellen die Bilder eine visuelle Merkhilfe dar.

Außerdem ist die Arbeit mit Bilderbüchern auch im Zusammenhang mit einer frühen Lesesozialisation zu sehen, auf die jedoch an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll<sup>7</sup>.

Für die sprachtherapeutische Arbeit mit Adnan wählte ich besonders zwei Bilderbücher aus, die viele der oben genannten Punkte aufgriffen. Ich entschied mich für das Bilderbuch „Der kleine Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat“, da es mit der immer gleichen Satzstruktur arbeitet und einige der Tiere, die schon in den Spielformaten Rategarten und Memory thematisiert wurden, wieder vorkamen. Das Buch stellt durch die witzige Geschichte und die ansprechenden Darstellungen schon für sich allein einen hohen Motivationscharakter dar und Adnan wollte es immer wieder aufs Neue vorgelesen bekommen. Zudem boten sich vielfältige Möglichkeiten auf die Lebensräume der Tiere einzugehen und so neue Bedeutungsmerkmale zu den bekannten Begriffen hinzuzufügen.

Ein weiteres Buch, das in der Sprachförderung zum Einsatz kam, war das Bilderbuch „Wir gehen auf Bärenjagd“. Auch hier waren die verwendeten Sprachstrukturen wiederkehrender Art, allerdings lag der Fokus bei diesem Buch mehr auf der Verwendung der bestimmten Artikel. Zu diesem Zweck verwendete ich erneut die

---

<sup>7</sup> Vgl. hierzu zum Beispiel FÜSSENICH/GEISLER (2008, S. 39ff).

Symbole, die schon aus dem gezinkten Memory bekannt waren. Diese wurden den jeweiligen Protagonisten entsprechend ihres Genus zugeordnet.

### **8. 3. Therapieziele**

Als langfristige Therapieziele bei der sprachtherapeutischen Arbeit mit Adnan sind die Erweiterung seines Wortschatzes und die Vermittlung entsprechender Strategien zur selbständigen Wortschatzerweiterung zu nennen. Zudem geht es um die richtige Verwendung der bestimmten Artikel als Grundlage für den Aufbau eines regelgeleiteten Kasussystems. Diese beiden Ziele sind allerdings sehr anspruchsvoll, weshalb verschiedenste Zwischenschritte als kurzfristige Therapieziele zu sehen sind.

So stand im Vordergrund einer jeden Therapieeinheit die Freude am Spiel oder an der Bilderbuchbetrachtung. Nur auf dieser Grundlage ist es möglich einen langfristigen Therapieerfolg zu erzielen. Hierzu war es bei der Einführung neuer Spielstrukturen zuerst nötig die Spielstruktur zu erkennen und die Regeln einzuhalten.

Um die übergeordneten Therapieziele der Wortschatzerweiterung und der Strategievermittlung zu erreichen, wurde daher während der Therapie ein besonderer Fokus auf die Präsentation von Begriffen in unterschiedlichen Kontexten gelegt. Auf diese Weise wurde auch die Kategorisierungsfähigkeit sowie das Ausnutzen und Erkennen von semantischen Merkmalen gefördert. Bei der Vermittlung von Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes wurde durch das Spiel Rategarten ein Schwerpunkt auf das Fragenstellen gelegt.

Im Zusammenhang mit der Semantik fanden auch zentrale Aspekte der Grammatik Berücksichtigung. Im Zentrum stand hier, wie durch das langfristige Therapieziel schon verdeutlicht, die Verwendung der bestimmten Artikel, also die Genusmarkierung. Hier wurde besonders von der Modellierungstechnik der Präsentation Gebrauch gemacht. Erst nachdem die semantischen Aspekte gesichert waren, wurde das Bewusstsein explizit auf die Genusmarkierung gelenkt.



#### **8.4. Adnans Entwicklung während der Therapie**

Während der Arbeit mit Adnan erstaunte mich immer wieder aufs Neue seine herausragende Imitationsfähigkeit. Bereits nach zwei- oder dreimaligem Hören übernahm er Begriffe oder auch ganze Satzstrukturen meiner Äußerungen. Zu Beginn erfolgte diese Übernahme noch scheinbar wahllos, wohingegen er mit der Zeit häufiger zu überprüfen schien, ob für seinen Verwendungskontext eventuell etwas verändert werden muss.

(z.B. 16.04.2008: M: „Wer fängt an?“, A: „Ich fäng an.“;

17.06.2008: M: „Wer fängt an?“, A: „Ich fange an.“).

Im Bereich der Semantik hat Adnan seine Strategien zur Wortschatzerweiterung ausgebaut. Vor allem die Zunahme der Selbstkorrekturen macht deutlich, dass er sich mit seiner Sprache auseinandersetzt (z.B. „Der Skorpion, äh nein, der Krebs.“). Zudem geht Adnan mehr und mehr kreativ mit Sprache um, indem er Reime aus bekannten Fernsehsendungen oder Liedern integriert (z.B. „Ich bin bereit, jederzeit.“) oder sogar eigene Reime bildet (z.B. „Marina Schmemorina“). Gleichzeitig kann beobachtet werden, dass die Ersetzungen und Vermeidungsstrategien zurückgehen und Adnan dafür öfter nachfragt oder direkt mitteilen kann, wenn er etwas nicht verstanden hat (Vgl. auch Anhang C1 und C2).

Im grammatischen Bereich verwendet Adnan zu den unbestimmten Artikeln vermehrt auch bestimmte Artikel. Bei der Genusmarkierung nimmt zudem die Übergeneralisierung des maskulinen Artikels „der“ ab. Adnan benutzt alle drei bestimmten Artikel und immer häufiger gelingt ihm hierbei schon die richtige Verwendung. Auch für diesen sprachlichen Bereich sind seine Selbstkorrekturen bezeichnend (z.B. „Der Haus. Nein das Haus meine ich“). Im Vergleich zum Beginn der Therapie schmückt Adnan seine Äußerungen teilweise schon mit Adjektiven (z.B. „Ein kleine Lightning Mc Queen...“) aus und auch die verwendeten Präpositionen haben sich erweitert (z.B. darauf, aus, bis, mit, bei). (Vgl. auch Anhang D1 und D2).

## 8.5. Ausblick

Kurz vor Ende der Therapie entschied sich, dass Adnan zum Schuljahr 2008/2009 in die Präventivklasse der Freien Evangelischen Schule eingeschult werden wird. Da die vorgezogene Einschulung schon zuvor im Gespräch war, dann aber wieder verworfen wurde, führte ich die Eingangsdiaagnostik zum Schriftspracherwerb nach FÜSSENICH & LÖFFLER (2005) durch, welche die Bereiche *Wahrnehmung von Schrift*, *Kenntnis von Begriffen* und *Einsicht in den Aufbau von Schrift* berücksichtigt und auf deren Ergebnis ich an dieser Stelle noch eingehen möchte (Vgl. auch Anhang E).

Der Bereich *Wahrnehmung von Schrift* wird durch ein „gezinktes Memory“ und „Embleme lesen“ überprüft. Hierbei nahm Adnan die Schrift wahr und konnte sie auch größtenteils zur Orientierung nutzen. Zudem konnte er neun von zwölf Emblemen außerhalb des alltäglichen Kontextes benennen oder beschreiben. Der Zusammenhang zwischen dem geschriebenen Wort und dem jeweiligen Gegenstand ist Adnan klar. Teilweise war er sogar dazu in der Lage die Worte mit Hilfe der Schrift zu lautieren.

Die *Kenntnis von Begriffen* (die für den Schriftspracherwerb von Bedeutung sind) wird durch die Aufgaben „Leeres Blatt“ und „Zeichen kategorisieren“ untersucht. Bei der Aufgabe „Leeres Blatt“ wurde Adnans negative Selbsteinschätzung sehr deutlich. Er war der Meinung, diese Aufgabe nicht lösen zu können, obwohl er mir an anderer Stelle von sich aus Buchstaben und Zahlen aufgemalt und auch als solche benannt hatte (Vgl. „Leeres Blatt 2“ Anhang E). Diese Kenntnis der Begriffe Buchstabe, Zahl und Wort zeigte sich auch in der Aufgabe „Zeichen kategorisieren“, wobei er zuerst auf die Möglichkeit der Kategorisierung hingewiesen werden musste.

Adnans *Einsicht in den Aufbau von Schrift* wurde mit Hilfe der Untertests „Reime erkennen“, „Silbensegmentierung“ und „Phonemanalyse“ ermittelt. In diesem Bereich konnte Adnan alle Aufgaben ohne Mühe lösen. Schwierigkeiten hatte er nur mit der Silbensegmentierung von Einsilbern, die er in Laute unterteilte.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass Adnan schon erste Einblicke in den Bereich der Schriftsprache gewinnen konnte. Zudem sind seine Konzentrationsfähigkeit und sein Durchhaltevermögen ideale Grundvoraussetzungen für den Schulbesuch. Auch seine Selbsteinschätzung hat sich in letzter Zeit enorm gebessert und Adnan kann schon viel besser Dinge für sich einfordern sowie Verständnisschwierigkeiten mitteilen.

Aus sprachtherapeutischer Sicht, wäre es sinnvoll mit Adnan anhand von bekannten Spielformaten zur Erweiterungen des Wortschatzes (z.B. Rategarten oder Memory unter Hinzunahme weiterer semantischer Felder) die richtige Verwendung der bestimmten Artikel weiter zu festigen und den Übergang zum Kasussystem durch die gehäufte Präsentation des Akkusativs herzustellen. Zudem sollte die Verwendung der Präpositionen thematisiert werden. Nach wie vor sollte allerdings der Therapieschwerpunkt auf dem Ausbau von Adnans Strategien zur Wortschatzerweiterung liegen. Auch seine Erstsprache sollte nicht vernachlässigt werden und die Kommunikation in dieser durch das familiäre Umfeld beibehalten werden.

## Resümee

Im ersten Teil meines Resümees möchte ich die wesentlichen Aspekte der vorliegenden Arbeit noch einmal zusammenfassen, um dann im Folgenden eine Reflexion anzuschließen.

Für die theoretischen Grundlagen begann ich im ersten Kapitel meiner Arbeit mit Ausführungen zum Thema Mehrsprachigkeit. Dies ist ein wesentlicher Einflussfaktor für Adnans (Sprach-)Entwicklung, weshalb ich diesen Aspekt für den Beginn wählte. Hier zeigte ich, nachdem ich die grundlegenden Faktoren der Mehrsprachigkeit, wie deren Gründe, verschiedene Formen und wichtige Theorien, erläutert hatte auf, welche Besonderheiten bei der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder beobachtet werden können. Zuletzt ging ich auf Bedingungen ein, die sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die mehrsprachige Sprachentwicklung haben können.

Der zweite zentrale Aspekt der theoretischen Aufarbeitung meiner Sprachtherapie mit Adnan ist der Bedeutungserwerb. Hier beschrieb ich zunächst einige theoretische Ansätze, die den Spracherwerb zu erklären versuchen. Besondere Bedeutung kam hier der interaktionistischen Sicht nach BRUNER (1987) zu, die auch die Grundlage meiner sprachtherapeutischen Arbeit mit Adnan darstellt. Anschließend stellte ich einige Theorien zum Bedeutungserwerb und zum Aufbau des mentalen Lexikons vor, um mich dann intensiv mit der kindlichen Bedeutungsentwicklung auseinanderzusetzen. Hierbei ging ich besonders auf die Voraussetzungen, den Verlauf und die Charakteristika der kindlichen Bedeutungsentwicklung ein. Nachdem ich Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes aufgezeigt hatte, beschrieb ich Schwierigkeiten, die Kinder beim Erwerb semantischer Fähigkeiten häufig haben. Ich beschränkte mich hierbei auf das eingeschränkte Sprachverständnis und den eingeschränkten Wortschatz, der meist aus fehlenden Strategien zur Wortschatzerweiterung resultiert, da diese Aspekte für die Sprachtherapie mit Adnan von zentraler Bedeutung waren. Ebenfalls aus diesem Grund ging ich zusätzlich zu den semantischen Schwierigkeiten auch noch auf Probleme im Bereich der Grammatik bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ein. Diese hängen oft unmittelbar mit den fehlenden Sprachinhalten zusammen und unterscheiden sich für Kinder mit Deutsch als Erstsprache und mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

Die nächsten beiden Kapitel hängen unmittelbar miteinander zusammen, da die Therapie (Kapitel 5) immer auf Grundlage einer differenzierten Diagnose (Kapitel 4) stattfinden sollte. Für die Diagnose betrachtete ich zunächst Aspekte für die Einschätzung semantischer und grammatischer Fähigkeiten sowie die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit getrennt voneinander, um dann eine Schlussfolgerung zu formulieren, wie alle drei Faktoren in der Diagnose berücksichtigt werden können und welche Diagnoseinstrumente hierfür sinnvoll sind.

Im fünften Kapitel zur Therapie versuchte ich zunächst die häufig synonym verwendeten Begriffe der Sprachtherapie und der Sprachförderung zu definieren und abzugrenzen. Anschließend ging ich auf wichtige Grundlagen der Therapie und die besondere Bedeutung der interaktionistischen Sicht des Spracherwerbs (BRUNER 1987) und des entwicklungsproximalen Ansatzes (DANNENBAUER 2002) für die Sprachtherapie ein. Darauf folgten Überlegungen zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, dem methodischen Vorgehen und der Wahl von Therapiezielen.

Im letzten Kapitel der theoretischen Ausführungen beschäftigte ich mich mit den institutionellen Rahmenbedingungen der Sprachtherapie mit Adnan. Nach der Klärung des Begriffes Elementarbereich, gab ich einen kurzen historischen Überblick über Konzeptionen für den Elementarbereich. Anschließend setzte ich mich mit dem Orientierungsplan für Baden-Württemberg auseinander. Zunächst beschrieb ich seine Entwicklung und seinen Aufbau. Anschließend setzte ich mich mit den Angaben zum Bereich Sprache auseinander. Im Besonderen legte ich hierbei einen Fokus auf die Berücksichtigung des Bedeutungserwerbs. Zuletzt ging ich auf den Bereich der Sprachförderung und die Kooperation mit Fachdiensten ein, da im Rahmen einer solchen Kooperation die Sprachtherapie mit Adnan stattfand.

Den praktischen Bezug im zweiten Teil meiner Arbeit begann ich damit Adnan vorzustellen. Hierzu beschrieb ich seine Biographie, ging auf seine Zweisprachigkeit ein und stellte im Zusammenhang mit einer Vorstellung des Kinderhauses auch sein Spiel- und Sozialverhalten dar. Zudem führte ich Ergebnisse der Analyse aller Sprachebenen auf, welche Grundlage meiner Sprachtherapie mit Adnan waren.

Im Folgenden Kapitel ging es explizit um die Sprachtherapie mit Adnan. Hierzu ging ich zunächst auf die Bedingungen der Therapie ein, um dann mein Vorgehen genau darzustellen und zu begründen. Anschließend stellte ich die Therapieziele vor und beschrieb Adnans Entwicklung während der Therapie. Zum Abschluss gab ich noch einen Ausblick auf das mögliche weitere Vorgehen, auch unter Berücksichtigung der Einschulung Adnans zum nächsten Schuljahr.

Während der Arbeit mit Adnan wurde mir besonders bewusst wie wichtig die Beziehung zum Kind für die Therapie ist. Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses erforderte hierbei sehr viel Zeit, was im Rahmen des sprachtherapeutischen Praktikums nur bedingt möglich war. In der Arbeit nach diesem Praktikum hatte ich mehr Gelegenheit auch an Adnans Alltag im Kinderhaus aktiv teilzunehmen, was unsere Beziehung sehr förderte. Zudem war die Zweiersonnenituation in der wir miteinander kommunizieren konnten auch natürlicher, was sich auf Adnans Kommunikationsverhalten und auch sein Zutrauen in seine Fähigkeiten auswirkte. Erst im Nachhinein wurde deutlich, dass die Situation mit fünf Erwachsenen in einem Raum zu sein für ihn einen enormen Druck bedeutete.

Ein weiterer Aspekt, der mich sehr beschäftigte war der Aspekt der Mehrsprachigkeit. Immer wieder versuchte ich mir vorzustellen, was es bedeutet in einem Land aufzuwachsen, dessen Sprache man nur unzureichend beherrscht. Auch wenn verschiedene Situationen im Kinderhaus und Beschreibungen in der Literatur einen Eindruck davon vermitteln, welche Belastung dies sowohl für die Kinder als auch für das pädagogische Fachpersonal in den Einrichtungen darstellt, kann man sich doch nie ganz in deren Situation einfühlen.

Die Tendenz, die sich auch in der Forschung nach wie vor abzeichnet, den Fokus auf die Sprachebenen der Grammatik und der Aussprache zu legen kann ich gut nachvollziehen. Werden doch Probleme in diesen Bereich relativ schnell in der gesprochenen Sprache des Kindes deutlich, da sie hörbar sind. Erst durch die Beschäftigung mit der Theorie einerseits und der Sprachtherapie mit Adnan andererseits wurde mir deutlich, wie wesentlich der Aspekt der Semantik für die gesamte Sprachentwicklung ist. Angesichts dieser Einsicht würde ich mir wünschen, dass diesem Aspekt mehr Bedeutung beigemessen wird, da sonst weiterhin Probleme

von Kindern nur an der Oberfläche behoben werden und eigentliche Ursachen, die oftmals im semantischen Bereich zu suchen sind, unberücksichtigt bleiben.

Als wichtigste Einsicht meiner Arbeit bleibt aber der zentrale Faktor der Zeit bei der Sprachtherapie zu nennen. So fiel es auch mir schwer zu akzeptieren, dass Fortschritte Zeit brauchen und nicht von heute auf morgen zu sehen sind. Häufig sind sie sogar erst im Rückblick wirklich wahrnehmbar. Für meine weitere Arbeit bleibt mir die Einsicht, dass ich keine Wunder erwarten kann, sondern dass auch kleinste Zwischenschritte auf dem Weg zum Ziel einen enormen Fortschritt darstellen können. Und manchmal erscheinen gerade diese Zwischenschritte wie kleine Wunder.

## Literatur

APELTAUER, Ernst (2006): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Welke. S. 11-33.

BRUNER, Jerome (1987): Wie das Kind sprachen lernt.  
Bern; Stuttgart; Toronto. Huber.

CARDENAS, Barbara/ INGLISA, Patrizia (2006): Diagnostik und Therapie bei Mehrsprachigkeit anders angelegt? Anforderungen und Möglichkeiten in der multilingualen Arbeit. In: Bahr/Iven: Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner, S.196-206.

CLARK, Eve (1985): Konventionalität und Kontrast beim Erwerb des Wortschatzes. In: Seiler/ Wannenmacher (Hrsg.): Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 45-65.

DANNENBAUER, Friedrich (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 42, S. 4-21.

DANNENBAUER, Friedrich (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt. S. 105-161 (5. Auflage).

DBS: Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel...Sprachförderung oder Sprachtherapie?  
Welche Hilfe braucht das Kind?

EISENBERG, Peter/ LINKE, Angelika (1996): Wörter. In: Praxis Deutsch, Heft 139. S. 20-30.



- FUCHS, Andrea (2006): Möglichkeiten der Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen am Beispiel der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In: Bahr/Iven: Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 227-237.
- FÜSSENICH, Iris (2002): Semantik. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt. S. 63-104 (5. Auflage).
- FÜSSENICH, Iris (2008): „Die Eltern sollen gefälligst Deutsch mit ihren Kindern sprechen.“ Kinder und ein Blick auf ihre Sprachen. Erscheint in: Grundschule, Heft 9.
- FÜSSENICH, Iris/ GEISEL, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Reinhardt.
- FÜSSENICH, Iris/ HEIDTMANN, Hildegard (1995): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirco. In: Wagner (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen. S. 102-122.
- FÜSSENICH, Iris/ LÖFFLER, Cordula (2005): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München: Reinhardt.
- HACKER, Detlef/ LEIMKÜHLER, Nils (2003): Bilderbuch zum AVAK-Test: Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München: Reinhardt.
- HILLERT, Dieter (1987): Zur mentalen Repräsentation von Wortbedeutungen: neuro- und psycholinguistische Überlegungen. Tübingen: Narr.
- JAMPERT, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich.
- JEUK, Stefan (2000): Psycholinguistische Theorien zum Zweitspracherwerb – Ihre Relevanz für die Frühförderung zweisprachiger Migrantenkinder. In: Deutsch Lernen, Heft 3, 195 – 212.

- KALTENBACHER, Erika/ KLAGES, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Welke. S. 80-97.
- KAUSCHKE, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer/ Rothweiler (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen; Basel: Francke. S. 128-156.
- KLANN-DELIUS, Gisela (2008): Der kindliche Wortschatzerwerb. In: Die Sprachheilarbeit, Jg. 53, Heft 1, S. 4-14.
- KNAPP, Werner (1998): Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus Sprachminderheiten – ein immer noch aktuelles Thema. In: L.O.G.O.S interdisziplinär, Jg. 6, Heft 2, S. 116-123.
- KNAPP, Werner et. al.(2006): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts. In: Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Welke. S. 98-114.
- KOLONKO, Beate (1998): „Wie heißt des noch mal?“ In: L.O.G.O.S interdisziplinär, Jg. 6, Heft 4, S. 252-263.
- KRACHT, Annette (2001): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. Vorbereitende Präzisierung für eine sprachtherapeutische Konzeptbildung. In: L.O.G.O.S interdisziplinär, Jg. 9, Heft 4, S. 252-263.
- LEIST, Anja (2006): Sprachförderung im Elementarbereich. In: Bredel/ Günther/ Klotz/ Ossner/ Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. Paderborn: Schöningh, S. 673-683.
- LIEBMANN, Albert (1901): Agrammatismus infantilis. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten 34, S. 240-252.

MEIBAUER, Jörg/ ROTHWEILER, Monika (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In: Meibauer/ Rothweiler (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen; Basel: Francke. S. 9-31.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2007): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. Berlin/Düsseldorf/Mannheim.

OBERHUEMER, Pamela (2001): Familien aus anderen Ländern und Kulturen in Deutschland: Fakten und Zahlen. In: Ulich/ Oberhuemer/ Soltendieck: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied; Berlin: Luchterhand. S. 79-84.

ROUX, Susanna (Hrsg.) (2003): PISA und die Folgen: Bildung im Kindergarten. Grundlagen, Materialien, Perspektiven. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

SZAGUN, Gisela (2000): Sprachentwicklung beim Kind. Unveränderter Nachdruck der 6. vollständig überarbeiteten Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

TRIARCHI-HERRMANN, Vassilia (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Reinhardt.

ULICH, Michaela (2001): Sprachentwicklung: Kinder die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. In: Ulich/ Oberhuemer/ Soltendieck: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied; Berlin: Luchterhand. S. 19-26.

### **Internet**

- [www.kindergarten-bw.de](http://www.kindergarten-bw.de) (14.Mai 2008)

### **Bilderbücher in der Sprachtherapie**

- HOLZWARTH, Werner & ERLBRUCH, Wolf: Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat. Hammer Verlag 2001
- OXENBURY, Helen & ROSEN, Michael: Wir gehen auf Bärenjagd. Sauerländer 2003

## **Anhang**

### **A Adnan: Kommunikative und sprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten (AVAK-Auswertung vom 09.05.2007)**

### **B Transkriptionen**

- B 1 Memory (16.04.2008)
- B 2 Memory (17.06.2008)
- B 3 Rategarten (23.05.2007)
- B 4 Rategarten (12.02.2008)
- B 5 Ich sehe was, was du nicht siehst (24.06.2008)

### **C Ausgefüllter Beobachtungsbogen Semantik nach FÜSSENICH**

- C 1 Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten
- C 2 Keine Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten

### **D Analyse grammatischer Fähigkeiten nach FÜSSENICH**

- D 1 Bereinigtes Transkript
- D 2 Ausgefülltes Raster zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten

### **E Beobachtungsaufgaben für die Einschulung**

## A 1 Adnan: Kommunikative und sprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten (AVAK-Auswertung vom 09.05.2007)

(E = Erwachsener    A = Adnan)

### Handlungsebene

Adnan scheint mit dem Format Buch vertraut zu sein. Er durchschaute rasch die Struktur des AVAK-Bilderbuches und agierte dementsprechend, d.h. er benannte die kleinen Bilder am Rand ohne Aufforderung.

Beim Anschauen des Buches war Adnan die ganze Zeit über sehr konzentriert und diszipliniert bei der Sache. Er arbeitete motiviert und vorausschauend mit (z.B. A: „Noch 3 Seiten, dann ist fertig.“).

Auffällig ist aber, dass Adnan bei der Benennung der Bilder immer wieder anmerkte, den zugehörigen Begriff nicht zu kennen (z.B. E: „Was ist denn das?“ - A: „Weiß nicht.“). Während der gesamten Dauer des Anschauens machte er immer wieder Äußerungen, die auf ein wenig ausgeprägtes Selbstvertrauen schließen ließen. Obwohl Adnan viel kann, zeigt er ein sehr unsicheres Verhalten. (z.B. A: „Trompete, hab ich auch nicht gewusst.“; „...hier ist viel zu schwer für mich!“).

### Wortschatz (Semantik)

Adnan konnte viele Abbildungen benennen und verfügt auch über Strategien zur Wortschatzerweiterung. An anderen Stellen nahm Adnan Ersetzungen vor, die jedoch immer aus dem gleichen Wortfeld stammten, auch Umschreibungen konnte Adnan anwenden, um auf den Begriff zu verweisen.

→ *Strategien zur Wortschatzerweiterung*

- **Imitieren** (E. spricht vor, A. spricht nach):

z.B.:

- Pudel
- Kamel
- Trompete
- Möwe
- Schloss
- Gans

- **Fragen**

z.B.:

- „Was ist des da?“
- Prinz => Was?

- **Wortspiel**

- Mond => „Mond, wie Mund.“

- **Korrekturen**

z.B.:

- Mund => Mond

- zwei Schuh => zwei Schuhe

→ *Ersetzungen*

z.B.:

- Rock => Pullover => T-Shirt
- Wecker => Uhr
- Gong => Trommel
- Kamel => Giraffe
- Kuchen => Torte
- Jäger => Polizist
- Prinz => kleiner König
- Busch => Apfelbaum
- Fliege => Biene
- Badezimmer => Waschbecken, Toilette
- Schraube => Nagel

→ *Umschreibungen*

- Netz => Fußballdingda
- Schloss => Schlüssel, auf und zu geht
- Maler => der macht Farbe in der Haus
- Jäger => der will schießen den Maus
- Tafel => da kann man schreiben

## Grammatik

→ Übergeneralisierung des *unbestimmten Artikels* „**ein**“

z.B.:

<i>Übereinstimmungen</i>	<i>Ersetzungen</i>
ein Bett	ein Mütze
ein Sofa	ein Tasche
ein Schrank	ein Decke
ein Schuh	ein Küche

→ Wenig Verwendung des *bestimmten Artikels*, dabei Übergeneralisierung des Artikels „**der**“

z.B.:

<i>Übereinstimmungen</i>	<i>Ersetzungen</i>
der Onkel	der Haare
	der Katze
	der Tasse
	der Toilette
	der Badezimmer

Durch die Übergeneralisierung der Artikel ist der Aufbau des Kasus-Systems nicht möglich.

→ Verwendung von *Präpositionen*:

<i>Übereinstimmungen</i>	<i>Ersetzungen</i>
<p>„mit“, z.B.:</p> <p>E: „Warst du auch schon mal am Strand?“</p> <p>A: „Ja, mit mein Mama, mit mein Papa und mit mein Schwester.“</p>	<p>„bei“, z.B.:</p> <p>E: „Wo sind wir jetzt plötzlich?“</p> <p>A: „bein Piraten, bein Wasser, bein Sand“</p> <p>„in“, z.B.:</p> <p>A: zeigt auf eine Schlange: „Das hab ich in mein Oma gesehen, in Wasser.“</p> <p>E: „Wo sind wir jetzt?“</p> <p>A: „in der Waschbecken.“ (...) „in der Badezimmer.“</p>

→ *Possesivpronomen: „mein“*

<i>Übereinstimmungen</i>	<i>Ersetzungen</i>
<p>mit</p> <p>A: „Meine Mama hat eine schwarzen Tasche.“</p> <p>A: „Schokolade und Butter sind mein Lieblings.“</p> <p>(Zielstruktur: Schokolade und Butter sind mein Lieblingsessen.)</p>	<p>E: „Warst du auch schon mal am Strand?“</p> <p>A: „Ja, mit mein Mama, mit mein Papa und mein Schwester.“</p>

→ *Satzstrukturen* werden verwendet sind jedoch durch Fehlen des Kasus-Systems problematisch:  
z.B.:

- „Ich hab schon ein Mütze und ein Regenschirm.“
- „Meine Mama hat eine schwarzen Tasche.“
- „Ein Löwe, des hab ich mal in Zirkus gesehen.“
- „Der macht Farbe in der Haus.“
- im Zusammenhang mit Küchenbild: „Unser sind viel größer als die hier.“

## **Phonetik**

→ Die Aussprache ist weitgehend unauffällig.

→ Reduktion der Mehrfachkonsonanz (z.B. /Trompete/ - /Tompete/) ist hinsichtlich des Alters von

Adnan, ebenfalls als unproblematisch anzusehen.

→ Die Laute [l, R] zeigten in diesem Test keine Auffälligkeiten, werden aber weiterhin beobachtet.

## **B 1: Memory (16.04.2008)**

A: Wer gewinnt? Der, der kriegt den goldenen Preis. Ohoho...  
M: Wer fängt an?  
A: Ich fäng an.  
M: Der Fisch.  
A: Und der Haus.  
M: Das Haus.  
A: Der Haus...das Haus meine ich.  
M: Genau, super.  
A: Du ist dran.  
M: Ich bin dran. Die Schlange und  
A: Der Flugzeug.  
M: Das Flugzeug. Die Schlange lass ich da liegen.  
A : Der Gei-Gespenst  
M : Genau, das Gespenst.  
A: Auflassen.  
M: Wenn ich jetzt schon wieder verliere....Die Katze und die Schlange. Juhu.  
A: Der Katze auf.  
M: Die Eule und  
A: Der Frosch.  
M: Bleibt der Frosch.  
A: Ich bin dran. Des Eisenbahn und das Schiff. Ich lasse den Schiff lieber.  
M: Lieber das Schiff. Der Indianer und der Hund. Indianer oder Hund? Indianer oder Hund?  
A: Hund. Nochmal. Der Uhr oder der Wecker.  
M: Ja okay, aber dann die Uhr oder der Wecker. Was sollen wir nehmen? Der Wecker oder die Uhr?  
A: Die Uhr.  
M: Die Erdbeere und das Zebra.  
A: Ich bin dran. Der Flugzeug....Nix gesehn, nix gesehn.  
M: Gesehen schon, aber einfach zu langsam....Die Katze.  
A: Guck doch mal. Ich bin dran. Schneller sein.  
M: Das Schiff und alle gehen sie dahin. Die Erdbeere und die Erdbeere.  
A: Ich. Wer hat mehr? Bestimmt ich.  
M: Also ich glaub, ich hab jetzt mal gewonnen.  
A: Ich hab gewonnen. Und du ist der kleinste.  
M: Immer.



## **B 2: Memory (17.06.2008)**

- A: Wo bist du denn du Apfel. Ich suche dich. Ich suche dich. Ich suche dich. Du Apfel wo bist du?
- M: Soll ich mal gucken, ob wir alles haben, oder?
- A: Ja, aber Apfel darf nicht mitspielen, weil Apfel, weil Apfel ist verloren gegangen.
- M: Ich such mit.
- A: Wo der Apfel ist?
- M: Oh da unten liegt das zweite Flugzeug, dann haben wir alles glaub ich, oder?
- A: Ja. Jetzt muss man mischeln. Wir haben noch mehr geschlafen. Bestimmt gucken wir wer mehr geschlafen haben.
- M: Da brauchen wir gar nicht den ganzen Tisch. Es sind gar nicht so viele Karten. Legen wir's ein bisschen mehr so in die Mitte, dann kommen alle gut hin.
- A: Paar sind verloren gegangen.
- M: Echt? Sind die schon lange verloren?
- A: Ja. Nur drei fehlen.
- M: Drei Stück fehlen, genau. Wer fängt an?
- A: Ich fange an. Der Zebra und der Boot.
- M: Das Schiff genau. Eins offen lassen.
- A: Ein Schiff. Äh, ich lass lieber das Schiff auf.
- M: Die Erdbeere und der Indianer. Ich lass die Erdbeere offen.
- A: Du hast den da, den da auf. Katze und die Feuerwehr. Lass ich des auf.
- M: Die Katze bleibt offen. Die Schlange und der Frosch. Ich lass die Schlange.
- A: ....die fehlen nicht. Der Eule...
- M: Und die Brille
- A: Ob der Geist nicht mitspielt. Der Eisenbahn und der Haus. Ich lass der Haus.
- M: Das Haus okay. Das Flugzeug und der Indianer.
- A: Nix gesehen.
- M: Ja, ich schlaf heute irgendwie noch.
- A: Zwei gegen null.
- M: Die Eisenbahn und der Frosch.
- A: Die Eisenbahn lieber.
- M: Der Frosch und....der Frosch.
- A: Noch mal.
- M: Das Zebra und der Fisch. Der Fisch.
- A: Ich bin dran.
- M: Die Katze. Jetzt war ich aber schnell.
- A: Drei gegen eins, drei gegen eins.
- M: Und der Wecker.
- A: Der Uhr.
- M: Okay, die Uhr. Und die Schuhe.
- A: Die Schnecke....
- M: Der Indianer, der Indianer.
- A: Mann, warst du aber schnell.
- M: Das Flugzeug und die Stifte. Die Stifte lass ich offen.
- A: Ich bin dran, manno.
- M: Das Haus...
- A: Jetzt war ich aber schnell. Der Wecker. Der Hund...
- M: Der Fisch.
- A: Mann ich hab voll viele gekriegt.

M: Ja, ein großer Stapel.  
A: Ich bin die vielste. Ich bin das  
M: Das Flugzeug und der Hund. So schnell wie du aufdeckst und schlägst, da hab' ich gar keine Chance.  
A: Nochmal. Wer hat gewonnen?  
M: Jetzt kucken wir erst mal wer gewonnen hat.  
A: Bestimmt ich.  
M: Ich glaub ich hab gewonnen.  
A: Verloren. Ich hab wieder gewonnen. Nochmal. Nochmal.

### **B 3: Rategarten (23.05.2007)**

- M: So jetzt spielen wir das Spiel. Aber heute ein bisschen anders als das letzte Mal. Und zwar machen wir erst eine Runde zum Probieren. Du nimmst dir jetzt mal deine oberste Karte, schau sie dir an, ohne dass wir sie sehen.
- A: Ich hab
- M: Halt, denn jetzt fragen wir dich. Wir stellen dir immer abwechselnd Fragen und du darfst aber nur ja oder nein sagen. Nun versuchen wir es einfach mal.
- M: Ist dein Bild ein Spielzeug?
- A: Nö.
- M: Nein, OK. Dann kommt die Carina.
- C: Hat dein Bild viel Beine?
- A: Ja.
- M: Wenn du ja sagst, dann darf die Carina jetzt einen Schritt vor rücken. Lebt dein Tier im Wasser?
- A: Mm (nein)
- C: Hat dein Tier Fell?
- A: Mm (nein)
- M: Hat dein Tier große Ohren?
- A: Ja
- C: Hat dein Tier einen Schwanz?
- A: Mm (nein)
- M: Ist ein Tier ein Hase?
- A: Ja.
- M: OK. Weist du jetzt wie´s geht?
- A: (nickt)
- M: Dann fangen wir jetzt von vorne an. Deinen Hasen kannst wieder unter deinen Stapel schieben und dann fangen wir von vorne an.

(Neue Spielrunde, Adnan beginnt mit der ersten Frage.)

- A: Ist der in Wiese?
- M: Ja.
- C: Ist auf deiner Karte ein Tier?
- M: Ja.
- A: Hat der drei Schnauze?
- M: Drei Stück? Nein.
- C: Hat dein Tier einen Schwanz?
- M: Ja.
- A: Hat der Tier zwei Füße?
- M: Nein.
- C: Hat das Tier vier Beine?
- M: Ja.
- A: Hat das Tier ein Nase?
- M: Ja.
- A: Year!
- C: Hat das Tier Fell?
- M: Ja.
- A: Hat das Tier zwei Hände?
- M: hmmm. Nein. Haben Tiere denn zwei Hände?  
Affen haben zwei Hände, mein Tier aber nicht.
- A: Ich mal Eulen gesehn und Eisbär.

C: Im Zoo, oder?  
A: (nickt)  
C: Ist das Tier ein Hund?  
M: Nein.  
A: Ist das Tier ein Maulwurf?  
M: Nein. Es hat vier Beine.  
C: Ist das Tier ein Schaf?  
M: Nein.  
A: ist das Tier ein... ein... ein Schaukel?  
M: Ist die Schaukel ein Tier?  
A: Nöö. Ein Pferd?  
M: Nein.  
C: OK, dann ist das Tier eine Katze.  
M: Ja.

(nun beginnt die nächste Runde Carina hat die zu erratende Karte in der Hand, Marina und Adnan erfragen.)

A: Ist das ein Kuh?  
C: Nein.  
M: Ist dein Bild ein Spielzeug?  
C: Ja.  
A: Ist das ein Turm?  
C: Nein, das ist kein Turm.  
M: Kann man mit dem Spielzeug draußen spielen?  
C: Ja.  
A: Ist das ein Schaukel?  
C: Ja. Sehr gut.

#### **B 4: Rategarten (12.02.2008)**

##### ***Einführung***

- M: Das ist der Maulwurf. Der Maulwurf ist ein Tier.  
A: Das ist der Schiff.  
M: Das Schiff ist ein Spielzeug, genau, und kommt hier hin. Das ist die Puppe.  
Die Puppe ist ein Spielzeug.  
A: Das ist das Pferd. Ist ein Tier.  
M: Das ist die Schaukel. Die Schaukel ist ein Spielzeug.  
A: Das ist das Hase. Kommt hier.  
M: Richtig, der Hase ist ein Tier. Der Eimer ist ein Spielzeug.  
A: Das Kuh ist ein Tier.  
M: Genau, die Kuh ist ein Tier. Und das Eichhörnchen ist auch ein Tier.  
A: Der Roller ist ein Spielzeug.  
M: Richtig. Der Ball ist auch ein Spielzeug.  
A: Das Auto ist ein Spielzeug. Mein Mama hat weißen Auto.  
M: Echt, deine Mama hat ein weißes Auto?  
A: Ja, aber ist langsam.  
M: Mein Auto ist auch langsam, aber blau. Die Katze ist ein Tier.  
A: Der Schaufel ist zum Spielen.  
M: Genau ein Spielzeug. Der Hund ist ein Tier.  
A: Der Fisch ist ein Tier.

##### ***Spiel***

- M: Ist dein Bild ein Tier?  
A: Ja.  
M: Lebt dein Tier im Wasser?  
A: Nein.  
M: Kann dein Tier fliegen?  
A: Nein. Ist groß.  
M: Ein großes Tier? Hat das Tier Fell?  
A: Weiß nicht.  
M: Hat dein Tier vier Beine?  
A: Ja.  
M: Ein großes Tier mit vier Beinen. Ist dein Tier die Kuh?  
A: Nein.  
M: Ist dein Tier das Pferd?  
A: Ja.  
M: Okay jetzt musst du fragen.  
A: Hast du ein Tier?  
M: Ja.  
A: Kann des fliegen?  
M: Nein.  
A: Has du der Kuh?  
M: Nein.  
A: Ist des in Wasser?  
M: Nein.  
A: Ist des groß?  
M: Nein.  
A: Hase?  
M: Ja, genau.

**B 5: Ich sehe was, was du nicht siehst (24.06.2008)**

A: Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist blau.

M: Blau, ok. Ist es hier drin oder draußen?

A: Drin.

M: Ist es auf dem Boden?

A: Nein.

M: Ist es an der Wand?

A: Ja.

M: An der Wand? Ist es der Vorhang?

A: Nein.

M: Mensch, da hast du dir aber was Schwieriges ausgesucht. Ist es das Bild?

A: Welches des da? (M. nickt) Nein.

M: Jetzt weiß ich's. Ist es die Türe?

A: Richtig.

M: Ok, jetzt such ich mir was und du musst fragen. Ich sehe etwas, was du nicht siehst und das ist braun.

A: Ist des hier?

M: Ja, des ist hier drinnen.

A: Steht des auf der Boden?

M: Ja, es ist auf dem Boden.

A: Ist des der Schrank?

M: Nein.

A: Ist des des hier? (zeigt auf Regal)

M: Nein, das Regal ist es nicht.

A: Stuhl?!

M: Genau.

## C 1: Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten

Name: Adnan

Datum: Mai 2008

**Wie verhält sich ein Kind, das „etwas“ nicht benennen kann?**

**Beobachtungsbogen 1: Das Kind erweitert seine sprachlichen Fähigkeiten und geht kreativ mit Sprache um.**

### 1. Das Kind fragt nach, wenn es etwas nicht benennen kann.

- Fell was ist das?
- *Adnan sieht einen Turm auf einem Bild: Was ist das?*
- Wie heißt das noch mal? (*zeigt auf Krebs*)

### 2. Das Kind teilt mit, wenn es etwas nicht versteht.

- Mut. Ich weiß nicht was Mut ist.
- Weiß nicht wie des geht.

### 3. Das Kind erfindet eigene „Wörter“ (Wortschöpfungen).

- Äh, eine Picksebiene.
- Wie ne Schussrakete.
- Zugstraße (Schiene)
- der Frosch und der tschutschu-Eisenbahn.
- Bootmund

### 4. Das Kind korrigiert sich selbst, um sich verständlicher zu machen (Selbstkorrektur).

- Der Uhr und das Gespenst. ...der Gespenst.
- Der Haus. Nein das Haus meine ich.
- Das war bei Her.. Halloween.
- Der Skorpion, äh nein, der Krebs

**5. Das Kind korrigiert andere Sprecher/innen, wenn es Fehler vermutet (Fremdkorrektur).**

**6. Das Kind verändert seine Sprache, wenn Zuhörer/innen es nicht verstanden haben (hörerinitiierte Selbstkorrektur).**

**7. Das Kind hat Spaß mit Sprache zu spielen, indem es Reime und Sprachspiele erfindet.**

- Wie ein O-Tannenbaum.
- M: Schmetterling                      A: *singt*...du kleines Ding, such dir eine Tänzerin.
- Ich bin bereit, jederzeit. *Lacht*. Des sagt immer Spongebob.
- Ein Würstchen nehm'n, nach Hause geh'n.
- M: Jetzt geht's los!                      A: *singt* Jetzt geht's los in Ladytown.
- Marina Schmemorina.
- Mund Hund, Mund Hund, Hund Mund. (spricht melodisch)

**8. Das Kind imitiert Äußerungen.**

Adnan imitiert meine Äußerungen sehr schnell. Hier nenne ich nur einige Situationen, welche die Spielhandlung im Vorfeld oder danach steuern:

- |  |  |
|--|--|
| M: Wer fängt an?                           | A: Ich fäng an.                                    |
| M: Weiß gibt's nicht mehr.                 | A: Orange gibt's nicht mehr.                       |
| M: Und los geht's!                         | A: Und los geht's, und los geht's, und los geht's! |
| M: Ich glaube ich hab gewonnen dieses Mal. | A: Diesmal hab ich gewonnen.                       |



## C 2: Keine Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten

Name: Adnan

Datum: Mai 2008

Wie verhält sich ein Kind, das „etwas“ nicht benennen kann?  
Beobachtungsbogen 2: Das Kind stellt keine Fragen.

### 1. Rückgriff auf Verständigungsformen aus der vorsprachlichen Kommunikation

- (Adnan erklärt wie man schaukelt) Kuck so.
- (Erklärt, dass es seinem Spiderman nichts aus macht, wenn er Gliedmaßen verliert) Guck, desda kann weg sein und desda und desda und desda und desda. (Zeigt darauf)
- Eine Hand....des da fehlt. *Zeigt auf Knochen*

### 2. Vermeidungsstrategien

#### 2.1. Schweigen

#### 2.2. Ausweichendes Verhalten

- Da esse ich wieder. Ich esse jeden Tag hier. Kuck da steht Adnan und da steht Emil, mein Freund. *Als es darum geht Begriffe zu erklären.*
- Des dauert lange.
- *Spielt mit Spiderman*

#### 2.3. Ausweichende Antworten

#### 2.4. Antworten mit Ganzheiten

- Ich kann nicht so gut Deutsch reden.
- Weiß nicht.

### 3. Ersetzungen von Wörtern durch

#### 3.1. allgemeine unspezifische Oberbegriffe

- Wasser für Meer oder See
- Teil für Bauklotz
- Vogel für Papagei

### **3.2. andere Wörter aus dem selben Wortfeld (semantisches Feld)**

- Wolken für Regen
- Blume, Pflanze für Blumenstiel
- Nagel für Schrauben
- Mund für Schnabel

### **3.3. lautlich ähnliche Wörter**

### **3.4. andere Wörter**

### **3.5. Umschreibungen**

#### **3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation**

- Der Haus von dem Hund. (Hundehütte)
- Zugstraße (Schiene)
- Da geht man hoch und runter (Schaukel)
- Die da, damit man das zumachen kann. (Knopflöcher)

#### **3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form**

- Der Krebs hat auch so was und der Skorpion hat auch so was. (Scheren)

### **4. Keine Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden**

- Ich weiß nicht wie ganz viele Musik heißt (Meint Musikinstrumente)
- Weiß nicht wie das heißt.

## D 1: Bereinigtes Transkript

Bereinigtes Transkript	Zielstruktur
1. Ich und meine Schwester haben Biene Maja-Memory.	1. Ich und meine Schwester haben ein Biene Maja-Memory.
2. Ich fäng an.	2. Ich fange an.
3. Der Hase und der Hund.	
4. Der Boot.	4. Das Boot.
5. Ich bin dran.	
6. Ich hab drauf gelest.	6. Ich hab drauf gelesen.
7. Ich kann lesen.	
8. Ich bin gewonnen.	8. Ich habe gewonnen.
9. Ich tu einfach ganz schnell lesen.	
10. Ich kann auch großen Buchstabe lesen.	10. Ich kann auch große Buchstaben lesen.
11. Alle beiden wieder zudecken.	11. Ich decke alle beide wieder zu.
12. Der Eis und der Eis.	12. Das Eis und das Eis.
13. Danke für den Regenschirm.	
14. Dankeschön für die Schmetterling.	14. Dankeschön für den Schmetterling.
15. Des war gut das Spiel.	
16. Toy'R'Us des gibt's ganz viele Spielzeuge aus dem ganzen Welt.	16. Bei Toys'R'Us gibt es ganz viele Spielzeuge aus der ganzen Welt.
17. Ich ess immer an ein Teller.	17. Ich esse immer von einem Teller.
18. Da kommen immer leicht.	18. Da kommen immer leichtere Aufgaben.
19. Wie geht des?	
20. Nur bis hier hab ich gewusst.	20. Nur bis hier hab ich es gewusst.
21. Ich war mal zu mein Oma.	21. Ich war mal bei meiner Oma.
22. Mein Mama geht jeden Tag zu Montenegro.	22. Meine Mama geht jeden Tag nach Montenegro.

23. Bei 27. Oktober ist mein Geburtstag.	23. Am 27. Oktober ist mein Geburtstag.
24. Mein Schwester und mein Mama sind gegangen, aber ich und mein Papa sind nicht gegangen.	24. Meine Schwester und meine Mama sind gegangen, aber ich und mein Papa sind nicht gegangen.
25. Ja, weil jemand hat kritzelkratzel gemacht.	25. Ja, weil jemand kritzelkratzel gemacht hat.
26. Ich darf noch mal, weil ich das genommen hab.	
27. Ein kleine Lightning Mc Queen, wo so macht und dann ganz alleine fährt.	27. Ein kleiner Lightning Mc Queen, der so macht und ganz alleine fährt.
28. Ja, die wo lange hier draußen geblieben sind.	28. Ja, die die länger hier draußen geblieben sind.
29. Meiner hat vier, aber ich kriege den wo ganz viele Knöpfe sind.	29. Meiner hat vier, aber ich kriege den, der ganz viele Knöpfe hat.
30. Jetzt wird's schwierig mit den Auto.	30. Jetzt wird es schwierig mit dem Auto.
31. Sieht wie ein Skorpion aus, aber des ist kein Skorpion.	
32. Meine Mama hat bei April Geburtstag und mein Schwester auch.	32. Meine Mama hat im April Geburtstag und meine Schwester auch.
33. Der geht mir immer hinterher und tut mich immer kämpfen mit mir	33. Der geht mir immer hinterher und kämpft immer mit mir.
34. Meine Schwester macht das jeden Tag ganz allein und meine Mama auch.	
35. Ein Jacke mit ein Knopf hab ich auch.	35. Eine Jacke mit einem Knopf habe ich auch.
36. Alles was fahren kann sind da drin.	36. Alles was fahren kann ist da drin.
37. Der Teddy kann laufen.	
38. Immer haben wir das Gespenst als erstes.	

**D 2: Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten**

(vorläufige und überarbeitete Fassung)

Name und Alter des Kindes: Adnan (5 Jahre)

Syntaktische Aspekte

*Verbstellung in Aussagesätzen (HS)*

a) Zweitstellung:	<b>1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38</b>
-------------------	--

b) Endstellung:	<b>11, 26, 28</b>
-----------------	-------------------

c) andere:	<b>16, 20, 25, 31</b>
------------	-----------------------

*Verbstellung bei Fragen***a) W-Fragen**

Fragepronomen	Ja:	19 (Wie..?)
---------------	-----	-------------

Nein:
-------

Verbzweitstellung	<b>19</b>
-------------------	-----------

andere:
---------

**b) Entscheidungsfragen**

Verberststellung:
-------------------

andere:	<b>Auslassung des Verbs:</b>
---------	------------------------------

*Verbstellung bei Imperativen*

a) Anfangsstellung:
---------------------

b) andere:
------------

*Auflösung zusammengesetzter Verben*

ja:	<b>2, 31</b>
-----	--------------

nein:	<b>11</b>
-------	-----------

*Verneinung*

Präverbal:	<b>24</b>
------------	-----------

postverbal:
-------------

finites Verb ausgelassen:
---------------------------

*Ausgewählte Satzglieder*

	Vorhanden	Auslassung
Subjekte	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38	11 (Ich...), 18 (...leichtere Aufgaben.)
Prädikate	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38	<b>vollständig:</b>  <b>teilweise:</b>
Akk. Objekte	1, 10, 11, 16, 25, 29, 34, 38	20 (...es...)
Dativobjekte	30, 33	
Präp. Objekte *	17 (...an ein Teller.), 13, 14	

\* eventuell weiter differenzieren

*Satzgefüge/Satzreihe*

<b>Nebensätze mit Konjunktion: 24, 29, 31 (aber) 25 &amp; 26 (weil)</b>	
<b>Nebensätze ohne Konjunktion: 27, 28, 29 (Reflexivpron.)</b>	
<b>Nebensätze mit Hauptsatz:</b>	
<b>Nebensätze ohne Hauptsatz:</b>	
<b>Verbstellung im Nebensatz</b>	Endstellung: 24, 26, 27, 28, 29,
<b>gemacht.)</b>	<b>andere: 25 (...jemand hat kritzelkratzel 31, 32, 33, 34 (Zweitstellung)</b>

## Morphologische Aspekte

### Subjekt-Verb-Kongruenz

	Übereinstimmung	Ersetzung
1. P. Sgl.	5, 7, 8, 9, 17, 20, 21, 26, 35	Infinitiv: Stammform: andere: 2 (...fäng an.) 6 (...hab...gelest.)
2. P. Sgl.		Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Sgl.	15, 22, 23, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 37	Infinitiv: 33 (tut...kämpfen) Stammform: andere: 27 (...fahrt.) 29, 36 (...sind.)
1. P. Pl.	1, 24, 38	Infinitiv: Stammform: andere:
2. P. Pl.		Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Pl.	18, 24	Infinitiv: Stammform: andere: 28 (...gebleiben sind.)

*Ausgewählte Wortarten*

		Vorhanden	Auslassung/Ersetzung
Vollverben		1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 38	27 ( <b>fahrt für fährt</b> ), 28 ( <b>gebleiben für geblieben</b> ), 29 ( <b>sind für hat</b> ), 33 ( <b>tut kämpfen für kämpft</b> ), 36 ( <b>sind für ist</b> )
Kopulae		5, 31	
Modalverben		7, 10, 36, 37	
Auxiliare		6, 8, 20, 24, 25, 26, 28,	
Artikel *	bestimmt	3, 4, 12, 13, 14, 15, 30, 37, 38	
	unbestimmt	17, 27, 31, 35	1
Pronomen *	<b>Peronalpron.</b>	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 24, 26, 38	11
	<b>Possesivpron.</b>	1, 23, 24, 29, 32, 34	21, 22, 24, 32 ( <b>mein für meine</b> )
	<b>andere</b>	15 ( <b>Demonstrativ</b> ), 25 ( <b>Indefinit</b> ),	27, 28, 29 ( <b>wo für Reflexiv</b> )
Präpositionen *		6 ( <b>darauf</b> ), 16 ( <b>aus</b> ), 20 ( <b>bis</b> ), 30 ( <b>mit</b> )	17 ( <b>an für von</b> ), 21 ( <b>zu für bei</b> ), 22 ( <b>zu für nach</b> ), 23 ( <b>bei für am</b> ), 34 ( <b>bei für im</b> )
Adjektive *		10 ( <b>groß</b> ), 27 ( <b>klein</b> ), 30 ( <b>schwierig</b> )	
Konjunktionen		24, 29, 31 ( <b>aber</b> ), 25 & 26 ( <b>weil</b> ), 32, 33, 34 ( <b>und</b> )	
Nomen		1, 3, 4, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38	18 ( <b>Aufgaben</b> )

\* Unter Umständen weiter differenzieren.



**Genus**

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
feminin	1, 32, 34	21, 22, 24, 32 ( <b>mein für meine</b> ), 35 ( <b>ein für eine</b> )	
maskulin	3, 13, 23, 24, 29, 37	14 ( <b>die für den</b> ), 27 ( <b>kleine für kleiner</b> )	
neutrum	15, 30, 31, 38	4 ( <b>der für das</b> ), 12 ( <b>der für das</b> )	1 ( <b>ein</b> )

**Kasus**

	Nom.	Akk.	Dativ	andere
Nom.			16 (...aus dem ganzen Welt.)	
Akk.	14 (...für die Schmetterling.)			
Dativ	17 (...an ein Teller.), 35 (...mit ein Knopf),	30 (...den Auto)		
andere				

**Singular – Plural – Bildung**

	Übereinstimmung		Ersetzung	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Umlaut				
- e		16 ( <b>Spielzeuge</b> )		
Umlaut + e				
- er				
Umlaut + er				
- (e)n				10 ( <b>Buchstabe</b> )
- s				
O				

**Zusammengesetzte Zeiten**

mit ‚sein‘:	ja: 24
	nein: 28 ( <b>geblieben sind</b> )
mit ‚haben‘:	ja: 20, 25, 26
	nein: 6 ( <b>hab...gelest</b> ), 8 ( <b>bin...gewonnen</b> )
Anwendung der schwachen Flexion auf starke Verben:	

# E Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Kopiervorlage 9/1 – Protokollbogen

## Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Geburtstag: 27.10.02 Alter: 5;3  
 Erst-/Zweitsprache: ALBANISCH / DEUTSCH Datum: 24.01.08  
 Schule: KINDERHAUS IN R. Klassenlehrer/in: \_\_\_\_\_

### Gezinktes Memory

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benützt?  Ja  Nein













Kommentar: • SCHRIFT WURDE NICHT KONTINUIERLICH ALS HILFS-  
MITTEL BENÜTZT  
• KONNTE WÖRTER ZUM TEIL LAUTIEREN

Erklärung des Kindes: „ ICH HAB DAS GELEST. “

### Embleme lesen

Anzahl der Richtigen 9

- McDonald's  \_\_\_\_\_
- Mercedes  VON AUTO
- RTL  VON FERNSEHER
- Langnese  EIS
- Apotheke  WEIß NICHT
- Verkehrszeichen  STRASSE VON LAUFEN
- Post  -
- Coca-Cola  \_\_\_\_\_
- Rotes Kreuz  KREUZ
- Nutella  GEMEINSAM GELESEN → NICHT ERKANNT
- WC  JUNGS-TOILETTE / MÄDCHEN-  
TOILETTE
- LEGO  SPIELZEUGE

	<input type="checkbox"/> <u>1</u>		<input type="checkbox"/> <u>2</u>
	<input type="checkbox"/> <u>-</u>		<input type="checkbox"/> <u>6</u>
	<input type="checkbox"/> <u>3</u>		<input type="checkbox"/> <u>9</u>
	<input type="checkbox"/> <u>-</u>		<input type="checkbox"/> <u>4</u>
	<input type="checkbox"/> <u>8</u>		<input type="checkbox"/> <u>6</u>
	<input type="checkbox"/> <u>7</u>		<input type="checkbox"/> <u>5</u>

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren

Reihenfolge der Embleme notieren

**Leeres Blatt**

1. Eigenes geschrieben NAME IN SPIEGELSCHRIFT.
2. Auswendig Gelerntes geschrieben \_\_\_\_\_
3. Einzelne Buchstaben geschrieben A, N, O, I, M, E, T, L
4. Keine Wörter oder Buchstaben geschrieben ZAHLEN: 1, 2, 3, 4, 5, 6
5. Nichts geschrieben GEMALT: 2 BÄLLE, 1 MAUER UND SCHUHE

**Zeichen kategorisieren**

Richtig

Falsch

- Zuordnung bei Buchstaben \_\_\_\_\_
- Zuordnung bei Wörtern \_\_\_\_\_
- Zuordnung bei Zahlen \_\_\_\_\_

Kommentar: OHNE ANWEISUNG WONACH KATEGORISCHT WERDEN SOLL, ORIENTIERT A. SICH AN SCHRIFTEGRÖÖE UND SCHRIFTART; MIT HILFESTELLUNG BZW. GENAUER richtige Kategorien   
ANWEISUNG KONNTEN KÄRTCHEN RICHTIG DEN OBIGEN KATEGORIEN ZUGEORNET WERDEN.

**Reime erkennen**

Übungssitem: **Wal – Schal – Mütze**

Anzahl der Richtigen **10**

- Haus – Maus – Bär
- Wurm – Leiter – Turm
- Keller – Teller – Eis
- Sonne – Mond – Tonne
- Löffel – Suppe – Puppe
- Kasse – Glas – Tasse
- Nase – Hase – Auge
- Ohr – Hund – Mund
- Nuss – Auto – Bus
- Mantel – Dose – Hose

**Einordnung:**

- Kind kann Bilder richtig benennen  Ja  Nein
- Mindestens 8 richtig zugeordnet  Ja  Nein
- Semantisch zugeordnet  Ja  Nein
- Ratestrategie  Ja  Nein

## Kopiervorlage 9/3 – Protokollbogen

### Silbensegmentierung

Übungssitem: Ba-na-ne  
Man-tel  
Hund

Anzahl der Richtigen **4**

To-ma-te	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Au-to	<input type="checkbox"/>	<u>AU-T-O</u>
Pin-sel	<input type="checkbox"/>	<u>PIN-S-EL</u>
Bus	<input type="checkbox"/>	<u>BU-U-S</u>
Re-gen-bo-gen	<input type="checkbox"/>	<u>RE-GEN-BOG'N</u>
Lo-ko-mo-ti-ve	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/>	_____
Haus	<input type="checkbox"/>	<u>HA-U-S</u>
Scho-ko-la-de	<input type="checkbox"/>	<u>SCHO-KO-LADE</u>
Pa-pa-gei	<input checked="" type="checkbox"/>	_____

VERSUCHT ZU BEGINN  
ALLE WÖRTER IN 3  
SILBEN ZU SEGMENTIEREN  
→ SEGMENTIERT WEITERE  
ZWEISILBER SPÄTER  
RICHTIG

### Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
einsilbige Wörter	<input type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert
zweisilbige Wörter	<input type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert
dreisilbige Wörter	<input checked="" type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> falsch segmentiert
vier-/fünfsilbige Wörter	<input type="checkbox"/> richtig	<input checked="" type="checkbox"/> falsch segmentiert

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch  markieren)

### Phonemanalyse (Anlaute)

Übungssitem: d – Dach  
o – Ente

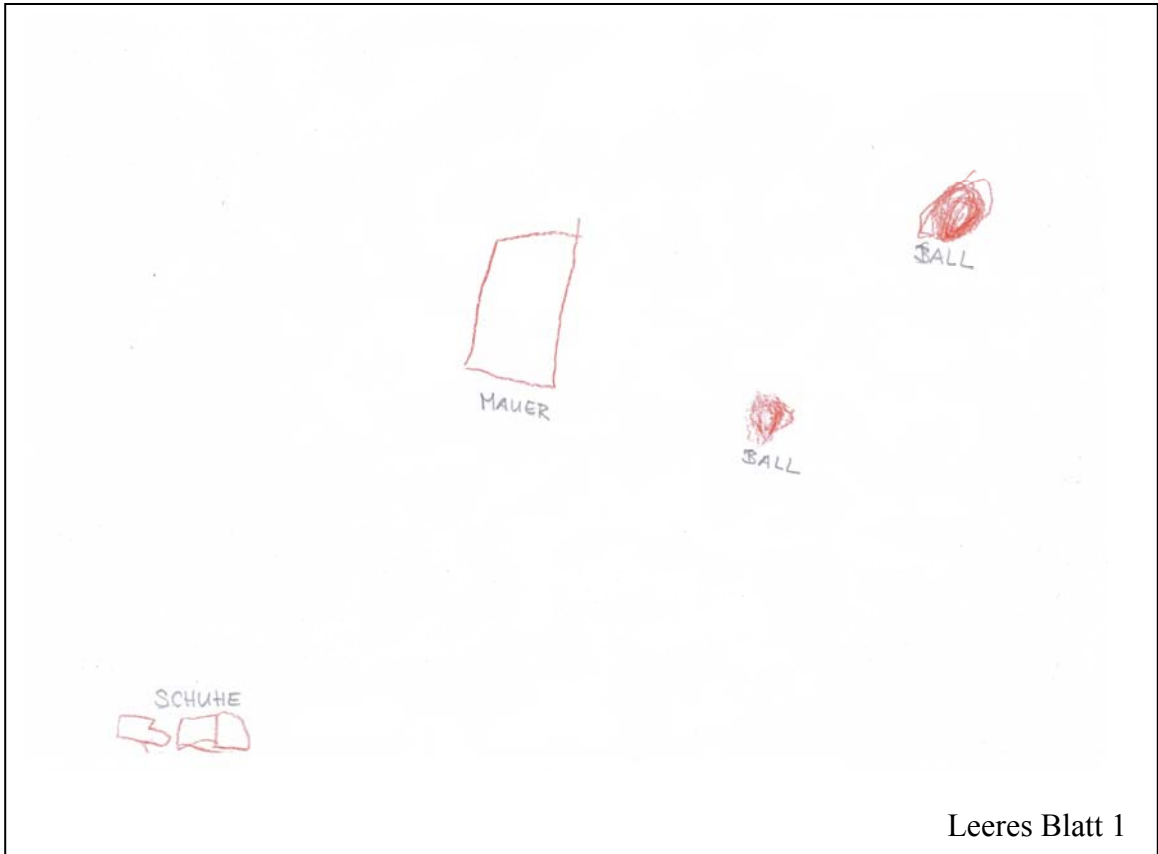
Anzahl der Richtigen **10**

1. e – Maus  Ja  **Nein**
2. s – Sonne  **Ja**  Nein
3. a – Ameise  **Ja**  Nein
4. f – Hund  Ja  **Nein**
5. i – Igel  **Ja**  Nein
6. p – Pinsel  **Ja**  Nein
7. r – Oma  Ja  **Nein**
8. l – Leiter  **Ja**  Nein
9. t – Giraffe  Ja  **Nein**
10. m – Löwe  Ja  **Nein**

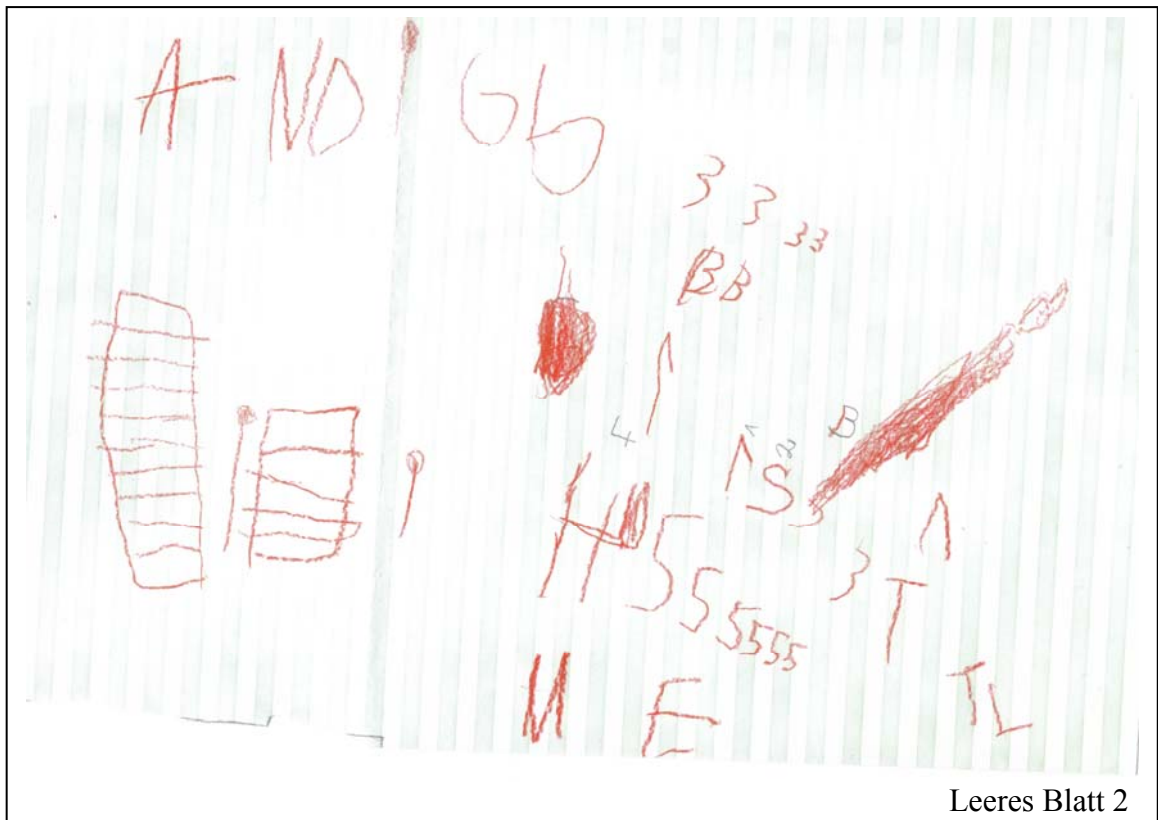
### Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Mindestens 8 richtig beantwortet	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Ratestrategie	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> <b>Nein</b>

(gewählte Antwort des Kindes ankreuzen bzw. notieren)



Leeres Blatt 1



Leeres Blatt 2

## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 31. Juli 2008

.....  
Unterschrift