

Manuela Schweizer

Die Förderung des Zweitspracherwerbs
am Beispiel eines Jungen einer Vorbereitungsklasse

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

© schweizer
2008

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01. AUGUST 2008**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

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

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Manuela Schweizer

THEMA:

Die Förderung des Zweitspracherwerbs am Beispiel eines Jungen einer
Vorbereitungsklasse

Thema vereinbart mit

Referentin: Prof' in Dr. Iris Füssenich

Korreferentin: Kristina Singer, Akademische Rätin z.A.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Zum Zweitspracherwerb.....	6
2.1	Begriffsklärung	6
2.2	Gründe für den Erwerb mehrerer Sprachen	7
2.3	Hypothesen zum Zweitspracherwerb	8
2.3.1	Kontrastivhypothese.....	8
2.3.2	Identitätshypothese	8
2.3.3	Interlanguagehypothese.....	9
2.3.4	Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese.....	9
2.4	Konsequenzen aus der Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese	11
2.5	Mögliche Interferenzen Griechisch-Deutsch	12
3	Zum Erwerb von Bedeutungen.....	13
3.1	Der durchschnittliche Erwerb	14
3.1.1	Das mentale Lexikon.....	14
3.1.2	Die vorsprachliche Kommunikation nach BRUNER	15
3.1.3	Objektpermanenz und referentieller Wortgebrauch.....	17
3.1.4	Erweiterung des Lexikons und Auseinandersetzung mit Sprache.....	18
3.1.5	Metasprachliche Fähigkeiten.....	19
3.1.6	Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten	20
3.2	Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb	21
3.2.1	Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Erweiterungsstrategien	22
3.2.2	Probleme mit dem Sprachverständnis	23
3.2.3	Probleme mit der Wortfindung.....	24
3.3	Förderung bei Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb	24
3.3.1	Sprachförderung als inszenierter Spracherwerb	24
3.3.2	Die Bedeutung von Formaten	26
3.3.3	Modellierungstechniken	26

4	Ausführungen zum Schriftspracherwerb	29
4.1	Literacy	29
4.1.1	Was genau ist Literacy?	29
4.1.2	Förderung von Literacy	31
4.2	Die Grundstruktur der Schrift	32
4.3	Stufen des Lesen- und Schreibenlernens	35
4.3.1	Das Schreiben.....	35
4.3.2	Das Lesen	37
4.4	Die Bedeutung der Semantik für den Schriftspracherwerb	40
4.5	Zur Notwendigkeit von Fehlern	41
4.6	Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb	42
4.7	Vermeiden von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb	45
4.7.1	Übergang Schule-Kindergarten.....	45
4.7.2	Konsequenzen aus der Eingangsdiagnostik	46
4.7.3	Lehr- und Lernprozesse im ersten Schuljahr.....	46
4.8	Alphabetisierung in der Zweitsprache	50
5	Die Vorbereitungsklasse	52
5.1	Konzeption einer Vorbereitungsklasse und Verankerung im Bildungssystem	52
5.2	Die Vorbereitungsklasse konkret	53
5.3	Sprachförderung im Unterricht der Vorbereitungsklasse	55
5.4	Die Anlauttabelle des TINTO-Lehrgangs	57
6	Gabriel	58
6.1	Lebenswelt und (Sprach-)Entwicklung	58
6.2	Schuleingangstest	60
7	Diagnostik.....	62
7.1	Phonetisch-phonologischer Bereich	62
7.2	Grammatik	63
7.3	Semantik	64
7.4	Eingangsdiagnostik FÜSSENICH / LÖFFLER	65
7.4.1	Darstellung der Ergebnisse	65
7.4.2	Vergleich Schuleingangstest und Eingangsdiagnostik	66

7.5	Lernbeobachtung „Schreib Mal...“	67
7.6	Beobachtete Interferenzen	68
7.7	Zusammenfassung der Ergebnisse der Diagnostik	69
8	Begründung des Vorgehens	70
8.1	Ausführliche Darstellung der Fähigkeiten im semantischen Bereich .	71
8.2	Ausführliche Darstellung der Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich	75
8.3	Begründung des Vorgehens und kurze Übersicht	77
9	Darstellung des Vorgehens	80
9.1	Die Arbeit mit der Anlauttabelle	80
9.2	Die Arbeit an der Verschriftung der Anlaute	82
9.3	Übergang zur Arbeit am Wort	84
9.4	(Spiel-)Formate und der Umgang mit Modellierungstechniken	86
10	Welche Fortschritte lassen sich feststellen?	88
10.1	In Bezug auf die Grammatik	88
10.2	In Bezug auf die Semantik	89
10.3	In Bezug auf die Anlauttabelle	90
10.4	In Bezug auf die Verschriftung von Wörtern	92
11	Zusammenfassung und Fazit	93
12	Literatur	97
13	Anhang	101

1 Einleitung

*„Wer Deutsch nur unzureichend beherrscht, wird es nicht nur schwerer beim Sprechen mit anderen haben, beim Verfolgen des Unterrichts oder beim Lernen eines Gedichtes, sondern auch beim Erlernen einer Fremdsprache, beim Verstehen einer Textaufgabe in Mathematik oder dabei, die Bedeutung eines Textes in einem Geschichtsbuch zu verstehen. (...) **Kurz: Sprachdefizite (...) sind Behinderungen für alle weiteren Lebens- und Lernprozesse.**“ (ORIENTIERUNGSPLAN, 2006, 92; Hervorhebung M.S.)*

Dieses Zitat aus dem Orientierungsplan zeigt auf, wie wichtig es ist, Kinder mit Sprachdefiziten zu fördern, um Schulversagerkarrieren zu vermeiden. Vor allem Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, können von diesen Sprachdefiziten betroffen sein. Gerade diesen Kindern fällt es oft schwer dem Unterricht zu folgen, eben aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse. Natürlich kann nicht pauschal davon gesprochen werden, dass Kinder die zweisprachig aufwachsen automatisch Sprach- und damit auch Schulschwierigkeiten haben. Dennoch gibt es zweisprachige Kinder, die (Sprach-)Förderung benötigen.

Um diesen Kindern den erfolgreichen Besuch der allgemeinen Schulen zu ermöglichen, wird in Baden-Württemberg viel Wert auf schulische Förderung gelegt. Deshalb werden Vorbereitungs- oder Förderklassen angeboten, so wie Förderkurse oder zusätzliche Maßnahmen der Schulen. Denn: „Kenntnisse der deutschen Sprache sind eine unabdingbare Voraussetzung für schulischen Erfolg und auch ein entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Integration“ (LANDESARBEITSSTELLE KOOPERATION BADEN-WÜRTTEMBERG, 2003, 67).

Wie genau die Sprachförderung für Kinder, die eine zweite Sprache erlernen, in der Vorbereitungsklasse ablaufen kann, das ist das Thema meiner Arbeit.

Im ersten Teil werde ich kurz die Hypothesen zum Zweitspracherwerb vorstellen und dann auf wichtige Aspekte des Bedeutungserwerbs eingehen. Anschließend erläutere ich die Bedeutung des Schriftspracherwerbs, bevor die Konzeption einer Vorbereitungsklasse vorgestellt wird. Am Beispiel eines griechischstämmigen Jungen werde ich eine Möglichkeit der Sprachförderung darstellen. Das macht den zweiten Teil meiner Arbeit aus. Nach der Vorstellung des Jungen und der Diagnostik,

begründe ich mein Vorgehen in der Förderung und beschreibe es anschließend ausführlich. Den Abschluss meiner Arbeit bilden die Darstellung der erreichten Fortschritte und meine weiteren Vorschläge zur Förderung.

Allgemein möchte ich anmerken, dass ich bei der phonetischen Verschriftung von Gabriels Äußerungen das Alphabet der International Phonetic Association, kurz IPA, verwendet habe. Bei der Wiedergabe von Gesprächssequenzen orientierte ich mich an den Vorschlägen von HEIDTMANN zur Transkription freier Sprachproben. Deshalb verwende auch ich die leicht modifizierte Form der Halbinterpretativen Arbeitstranskription, kurz HIAT (vgl. HEIDTMANN, 1988, 36).

2 Zum Zweitspracherwerb

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben mehr schulische Probleme, als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Das zeigte zum Beispiel die PISA-Studie (vgl. RÖSCH, 2003, 45). Die meisten Probleme, die im Fachunterricht auftreten, sind auf die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache zurückzuführen. RÖSCH fordert daher vom Unterricht in Deutsch als Zweitsprache „den Kindern endlich Raum, Zeit und die nötige Unterstützung (zu) geben, die deutsche Sprache zu lernen“ (ebd., 45). Doch wie lernen Kinder eigentlich eine zweite Sprache? Damit beschäftigt sich dieses Kapitel.

2.1 Begriffsklärung

War lange Zeit der Begriff *Muttersprache* gebräuchlich, so wird heute in der Literatur eher der Begriff *Erstsprache* verwendet, wenn es um die Beschreibung der Sprache geht, die ein Mensch als erstes erlernt und (wahrscheinlich) auch am Besten beherrscht. Zwar bezeichnet auch der Begriff *Muttersprache* die Sprache, die als erstes erworben wird und emotional bevorzugt wird. Allerdings impliziert der Begriff, dass es sich dabei um die Sprache der Mutter handelt, was eben nicht immer der Fall ist (vgl. OKSAAR, 2003, 13). Deshalb verwende ich in meiner Arbeit die Begriffe *Erstsprache* (S 1) und *Zweitsprache* (S 2), wobei es sich bei diesen Bezeichnungen nicht um eine Bewertung der Sprachen handelt, sondern um die Beschreibung der

Reihenfolge des Erwerbs. Die *Zweitsprache* ist also die Sprache, die als zweites erlernt wird. Mit *Familiensprache* wird die Sprache bezeichnet, die von den Mitgliedern einer Familie zur Kommunikation untereinander verwendet wird. Diese muss nicht immer eindeutig sein. Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wird in der Literatur nicht genau definiert beziehungsweise nicht einheitlich verwendet (vgl. ebd., 26). Deshalb möchte ich den Begriff in meiner Arbeit weitgehendst vermeiden. Verwende ich ihn doch, dann in Anlehnung an OKSAAR (2003, 26) als Synonym zu *Zweisprachigkeit*, also dem Erlernen und Beherrschen zweier Sprachen. Auch bei der *Zweisprachigkeit* gibt es qualitative Unterschiede (vgl. ebd., 15). Lernt ein Kind von Geburt an zwei Sprachen, so spricht man von *simultanem* Zweitspracherwerb. Beginnt der Erwerb der zweiten Sprache nach dem dritten Lebensjahr, wird das als *sukzessiver Zweitspracherwerb* bezeichnet. Beim Erwerb zweier Sprachen geschieht es meistens, dass sich eine *dominante* und eine *nichtdominante* Sprache ausbildet. „Die Verwendung der einen Sprache fällt dem Individuum in gewissen Situationen leichter als der anderen, die dann als Zweitsprache gilt“ (ebd., 16). Das bedeutet auch, dass die Dominanz der Sprachen von einer Situation zur anderen wechseln kann. Doch weshalb erwerben Kinder eigentlich mehrere Sprachen?

2.2 Gründe für den Erwerb mehrerer Sprachen

Folgende Gründe werden häufig aufgeführt (vgl. FÜSSENICH, 2002 b, 113):

- Die Eltern sprechen unterschiedliche Sprachen.
- Die Kinder leben im Ausland und besuchen Europaschulen oder Auslandsschulen.
- Die Kinder wachsen in einem offiziell zweisprachigen Land auf und lernen in der Schule beide Landessprachen.
- Die Eltern sprechen eine Minderheitensprache, also nicht die Landessprache. Die Kinder nehmen aber trotzdem am Leben des jeweiligen Landes teil und besuchen Kindergarten oder Schule.

Meistens gelingt es den Kindern der ersten drei Gruppen leicht, eine zweite Sprache zu erlernen. Bei den Kindern der vierten Gruppe sieht das häufig anders aus. Es wurde deutlich, wie es zur Notwendigkeit eine weitere Sprache zu erlernen kommt. Wie genau der Zweitspracherwerb aber abläuft, darüber ist man sich nicht

einig. Deshalb sind die möglichen Erklärungen auch als Hypothesen formuliert. Im Folgenden werde ich die derzeit gängigen Hypothesen kurz vorstellen.

2.3 Hypothesen zum Zweitspracherwerb

2.3.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese entstand in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts. FRIES und LADO haben sie entwickelt (vgl. JEUK, 2003, 14 f.). Demnach werden Strukturen der Erstsprache (S 1) beim Erwerb der Zweitsprache (S 2) auf diese übertragen. Je ähnlicher sich die Sprachen also sind, desto weniger Fehler sollten auftreten, desto leichter wäre also die zweite Sprache zu erlernen.

„Ist der Lerner in seiner Übertragung von Strukturen der S 1 auf die S 2 erfolgreich, so spricht man von positivem Transfer. Ist er nicht erfolgreich, was sich in Sprachmischungen bzw. Interferenzen zeigt, spricht man von negativem Transfer“ (ebd., 15).

Für viele Kritiker genügt die Kontrastivhypothese aber nicht um den Zweitspracherwerb vollständig zu erklären. Als Lerntheorie wird sie abgelehnt, „als linguistische Methode ist sie nach wie vor relevant“ (ebd., 15). So könne geprüft werden, ob bei einem gewissen sprachlichen Verhalten ein Wissenstransfer aus der Erstsprache plausibel sei.

2.3.2 Identitätshypothese

Nach dieser Hypothese läuft jeder Erwerb einer Sprache nach dem gleichen Prinzip ab (vgl. ebd., 19 f.). Ein und derselbe Spracherwerbsmechanismus steuert jeden Spracherwerb. Demnach spielt es keine Rolle, ob bereits eine Sprache gelernt wurde. Über Hypothesen rekonstruiert sich der Lerner die Sprache. „Dabei sind Fehlleistungen notwendige produktive Zwischenschritte und nicht mit der Struktur bereits gelernter Sprachen erklärbar“ (ebd., 19).

Für Kritiker ist die Identitätshypothese aber keine geeignete Erklärung zum Zweitspracherwerb, da es schon Unterschiede in der Aneignung der Sprachen gibt. Beim sukzessiven Zweitspracherwerb laufen die Erwerbsschritte zeitlich ganz anders

ab als beim Erstspracherwerb. Die Ein- und Zweitwortphase spielen beim Zweitspracherwerb zum Beispiel so gut wie keine Rolle.

2.3.3 Interlanguagehypothese

„Der Interlanguagehypothese liegt die Vermutung zu Grunde, dass ein Lerner beim Zweitspracherwerb zunächst ein Sprachsystem ausbildet, das Züge von Erst- und Zweitsprache sowie Merkmale aufweist, die nicht aus S 1 oder S 2 abzuleiten sind“ (ebd., 21).

Dieses ausgebildete Sprachsystem kann also als eine Art dritte Sprache, Lernersprache, bezeichnet werden, die neben den beiden anderen Sprachen existiert. Diese Lernersprache verändert sich ständig. Bleibt die Lernersprache stehen und sollte sich eigentlich noch in der Entwicklung befinden, so spricht man von Fossilierung. Diese Fossilierung tritt zum Beispiel auch dann auf, wenn die Verständigung in der Zweitsprache möglich ist und die Motivation, grammatikalische Perfektion zu erreichen, nachlässt (vgl. ebd., 21 ff.).

2.3.4 Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese

Beide Hypothesen gehen zurück auf Studien zum Immersionsprogramm aus Kanada und zum Submersionsprogramm in Schweden, wobei Immersion als Eintauchen in eine zweite Sprache und Submersion als Schwimm-oder-Ertrink-Programm bezeichnet werden kann (vgl. LENGYEL, 2002, 33 ff.). Das Ergebnis der Studien war, dass ein enger Zusammenhang zwischen der S 1 und der S 2 vorzuliegen scheint. Denn „je besser die Muttersprache entwickelt war, desto besser war auch die zweitsprachliche Kompetenz“ (ebd., 35).

SKUTTNAB-KANGAS und TOUKOMAA formulierten die Schwellenniveauhypothese, die besagt, dass sich Zweitsprachigkeit sowohl negativ als auch positiv auf den Schulerfolg auswirken kann (vgl. JEUK, 2003, 24 f.). Die Erstsprache muss in gewisser Weise bereits kompetent beherrscht werden, damit der Zweitspracherwerb positive Früchte tragen kann. Sie unterscheiden beim Zweitspracherwerb unterschiedliche Schwellen. Werden beide Sprachen nur geringfügig beherrscht, spricht man von Halbsprachigkeit oder synonym von Semilingualismus. Das Kind befindet sich unter der ersten Schwelle. Überschreitet das Kind aber diese Schwelle,

so besitzt es eine dominante und eine nichtdominante Sprache. Durch die korrekte Beherrschung wenigstens einer Sprache werden negative Konsequenzen für die intellektuelle Entwicklung ausgeschlossen. Überschreitet das Kind dann auch noch die zweite Schwelle und kann beide Sprachen flexibel und ohne Schwierigkeiten verwenden, beherrscht sie also in hoher Kompetenz, so spricht man von additiver Zweisprachigkeit. Diese kann positive Auswirkungen auf die gesamte kognitive Entwicklung haben. Zusammenfassend kann man sagen, dass für das Erreichen eines Schwellenniveaus also beide Sprachen entscheidend sind! Zudem zeigte die Studie aus Schweden, dass Kompetenzen in der Erstsprache notwendig sind als Fundament für die Zweitsprache.

Ausgehend von der Schwellenniveauhypothese formulierte CUMMINS die Interdependenzhypothese. „Sie besagt, dass sich die Zweitsprache auf der Grundlage einer intakten Erstsprache entwickelt, von der die Zweitsprache profitiert“ (ebd., 25). In der Umkehrung bedeutet dies, dass Kinder, die Probleme mit der Erstsprache haben, auch Schwierigkeiten beim Erwerb der zweiten Sprache haben werden. Außerdem geht CUMMINS davon aus, dass die Kompetenz, die in der Zweitsprache erreicht werden kann, vom Stand der Kompetenz in der Erstsprache abhängt, den die Erstsprache beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache erreicht hat. CUMMINS geht von zwei Dimensionen der Sprachbeherrschung aus (vgl. ebd.25 f.). Die erste Dimension nennt er „basic interpersonal communicative skills“, kurz BICS. Hierbei geht es um grundlegende Fähigkeiten der mündlichen Kommunikation, die vor allem in Alltagssituationen eine Rolle spielen. Sie entstehen fernab der Schule und werden auch von Kindern beherrscht, bei denen Semilingualismus vorliegt. „Mit CALP (cognitive academic language proficiency) meint CUMMINS die Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten, die sich als intellektuelle Aktivitäten in der Schule manifestieren“ (ebd., 26). Sie sind durch Schriftlichkeit gekennzeichnet und ermöglichen es dem Einzelnen, Sprache als kognitives Werkzeug zu gebrauchen. Wer CALP-Fähigkeiten in seiner Erstsprache erreicht, kann diese auch auf die Zweitsprache übertragen. Werden diese Fähigkeiten nicht erreicht und kommt es zur Stagnation der Entwicklung der Erstsprache, kann das negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung haben.

JEUK (ebd., 27) fasst die Folgerungen aus der Interdependenzhypothese so zusammen:

„Mit Hilfe der Interdependenzhypothese kann gezeigt werden, dass der Erwerb einer zweiten Sprache auf der Erstsprache aufbaut und dass es sinnvoll ist, diese Kompetenzen zu nutzen. Die Annahme öffnet den Blick dafür, dass der Gebrauch der Erstsprache keine negativen, sondern positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb hat.“

Der Umkehrschluss, dass Probleme mit der Zweitsprache auf Schwierigkeiten in der Erstsprache zurückzuführen seien, sei nicht zulässig.

2.4 Konsequenzen aus der Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese

Die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese sind also der Grund, weshalb heute immer wieder gefordert wird, die Erstsprache der Kinder in Kindergarten und Schule vermehrt zu berücksichtigen und wertzuschätzen um eben den negativen Konsequenzen, die eine Missachtung der Erstsprache nach sich ziehen kann, entgegenzuwirken (vgl. u.a. JEUK, 2003; FÜSSENICH / GEISEL, 2008).

Auch LENGYEL (2002, 38) hält die Förderung der Erstsprache für sinnvoll, vor allem wenn es sich um eine Minderheitensprache, um eine Sprache mit geringem Prestige und / oder um eine ungünstige soziokulturelle Lage handle, in der sich die Kinder gerade befinden. Seiner Ansicht nach hat die Förderung der Erstsprache positive Auswirkungen (ebd., 38):

- „auf die Entwicklung der Zweitsprache;
- auf Selbstbild, Selbstvertrauen und Selbstachtung;
- auf die Einstellung zur sprachlichen Majorität und zum Einwanderungsland;
- auf die psychische, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes;
- auf die Kontakte zu gleichaltrigen Kindern der Majorität;
- auf die Schulmotivation und den Schulerfolg.“

Wie aus seinen Ausführungen deutlich wird, bezieht sich LENGYEL vor allem auf Kinder, die Submersion erfahren, die also die Sprache einer Minderheit in einem Land sprechen und eventuell bereits in der Sprache der Mehrheit beschult werden. Diese Kinder gehören zu der oben erwähnten vierten Gruppe (siehe Kapitel 2.2). Wie später noch deutlich wird, gehört auch Gabriel zu diesen Kindern.

2.5 Mögliche Interferenzen Griechisch-Deutsch

Gabriel erwirbt, wie viele andere griechische Kinder in Deutschland, Deutsch als Zweitsprache. Häufig kann beim Erwerb einer zweiten Sprache festgestellt werden, dass Strukturen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden oder umgekehrt. Ein positiver Transfer findet dann statt, wenn die Strukturen und Regeln in beiden Sprachen gleich sind. Gibt es aber Unterschiede und werden Elemente von einer Sprache auf die andere trotz der Unterschiedlichkeit übertragen, so spricht man von negativem Transfer. TRIARCHI-HERMANN (2005) hat mögliche Interferenzen zwischen der griechischen und deutschen Sprache auf der Grundlage der Erstsprache Griechisch zusammengestellt.

Sie betont, dass es vielen Kinder mit Griechisch als Erstsprache schwer fällt, deutsche Phoneme wahrzunehmen und zu differenzieren. So hat die Vokallänge im Neugriechischen keine bedeutungsunterscheidende Funktion. Häufig werden die Vokale von den Kindern kurz gesprochen. Das bedeutet zum einen natürlich, dass es von beiden Seiten, der Kinder und des Kommunikationspartners, zu Verständnisschwierigkeiten kommen kann, wenn es zum Beispiel um die Unterscheidung zwischen *offen* und *Ofen* geht. Zum Zweiten kann das auch Konsequenzen für die Rechtschreibung haben. Auch Diphthonge oder Vokale mit Lippenrundung können Probleme bereiten, wie zum Beispiel das /o/. Dieses wird häufig als /u/ oder /o/ realisiert. Bei den Vokalen sind /f/, /n/, /r/, /pf/ nur im deutschen Phonemsystem zu finden. Sie werden dann durch benachbarte Laute ersetzt. So kann also das /f/ zum /s/ werden. /f/, /v/, /s/, /z/, /l/, /ks/, /ps/ und /ts/ sind in beiden Systemen gleich. Stimmhafte und stimmlose Plosive wie zum Beispiel /g/ und /k/ werden oft verwechselt. Auch der Laut /h/ ist im Griechischen unbekannt (vgl. TRIARCHI-HERMANN, 2005, 60 ff.).

„Die Anwendung von Präpositionen bereitet den griechischen Kindern besondere Schwierigkeiten, weil das Griechische über viel weniger Präpositionen als das Deutsche verfügt“ (ebd., 62). Für die Präpositionen *von*, *durch*, *aus*, *seit*, *her* gibt es die Entsprechung *apo* (aus), für *in*, *nach*, *zu*, *an*, *bei*, *auf* die Präposition *se* (in). *Gehen* und *fahren* wird synonym verwendet als *gehen*. Auch *sehr* und *viel* wird im Neugriechischen, und somit als Interferenz, als *viel* realisiert. *Warum* – *weil* gibt es im Griechischen nicht. Hier ist die Relation *warum* – *warum* (vgl. ebd., 2005, 62 ff.).

Auch grammatische-syntaktische Interferenzen sind möglich. So stellt im Griechischen „das Personalpronomen kein obligatorisches Element in der Satzstruktur dar. (...) Deshalb wird das Pronomen als Subjekt häufig weggelassen“ (ebd., 64). Die deutschen und griechischen Artikel entsprechen sich nicht immer, wie bei ein Hand oder die Bild. Zudem kennt das Griechische keine Dativmarkierungen, so dass zu Sätzen wie „Das Kind esst mit sein Hand“ kommen kann. Die Verneinung erfolgt im Griechischen präverbal. Außerdem wird der unbestimmte Artikel bei der Verneinung nicht integriert, sondern *nicht* bleibt stehen. Verben werden im Neugriechischen nicht getrennt, im Gegensatz zum Deutschen (vgl. ebd., 64 f.). Dennoch bleibt anzumerken:

„Es liegt auf der Hand, dass nicht alle griechischen Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, die oben besprochenen Interferenzen in gleicher Häufigkeit aufweisen müssen“ (ebd., 65).

3 Zum Erwerb von Bedeutungen

„Im Gegensatz zum phonologischen und grammatischen System der Muttersprache, deren Erwerb weitgehend in den ersten sechs Lebensjahren stattfindet, ist der Erwerb von semantischen Fähigkeiten nicht auf eine bestimmte zeitliche Lebensspanne beschränkt“ (FÜSSENICH, 2002 a, 64)

Das ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass der aktive Wortschatz eines Erwachsenen im Durchschnitt zwischen 20.000 bis 50.000 Wörter enthält (vgl. ROTHWEILER, 2001, 15). Der passive Wortschatz kann sogar „weit mehr als das Doppelte davon betragen“ (ebd., 15). Bis ungefähr zum zweiten Lebensjahr erwirbt das Kind 50 Wörter, die es aktiv produzieren kann. Im passiven Wortschatz verfügt das Kind dann über rund 200 Wörter. Hat das Kind die 50-Wörter Marke erreicht, beginnt es mit dem Wortschatzspurt und lernt nun täglich mehrere Wörter. So verfügen Kinder bei Schuleintritt dann über ungefähr 2.000 – 3.000 Wörter im aktiven Wortschatz, während der passive Wortschatz aus rund 14.000 Wörtern besteht. Schätzungen zu Folge lernen Schulkinder ungefähr 3.000 neue Wörter pro Jahr (vgl. ebd., 52). JEUK (2003) stellt in seiner Studie zum Erwerb des Deutschen als

Zweitsprache bei türkischen Migrantenkindern fest, dass diese ihre Lexikon genauso erweitern wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Doch wo und wie wird diese Unmenge an Wörtern überhaupt gespeichert? Und wie erhalten die gespeicherten Kategorien eine Bedeutung? Damit setzt sich das folgende Kapitel auseinander.

3.1 Der durchschnittliche Erwerb

3.1.1 Das mentale Lexikon

Das mentale Lexikon speichert alle Wörter, die ein Mensch kennt. Um schnell arbeiten zu können, ist es gut organisiert (vgl. ROTHWEILER, 2001, 21 f.). Da die Einheit *Wort* nicht eindeutig identifizierbar ist, werden die Einheiten, die im mentalen Lexikon gespeichert werden, Lexeme genannt (vgl. ebd., 29; FÜSSENICH, 2002 a, 65). ROTHWEILER beschreibt den Begriff *Lexem* folgendermaßen (2001, 29):

„Es geht um die Grundform eines Wortes, die im Lexikon verzeichnet ist. Gewisse Merkmale werden neutral gesetzt (z.B. Numerus, Kasus, Tempus usw.). Die lexikalische Bedeutung des Lexems bleibt auch in unterschiedlichen Wortformen konstant, während die verschiedenen Formen zusätzlich eine grammatische Information tragen.“

Das bedeutet, dass es Lexeme gibt, die alleine stehen können, wie *Tür* oder *heute*, und Lexeme, die mit anderen Lexemen verbunden werden können, wie bei *Haustür*. Oder die Lexeme werden mit grammatischen Morphemen verbunden, wie in *ein-kauf-en* (vgl. FÜSSENICH, 2002 a, 65).

Doch die Wörter sind nicht nur durch grammatische Strukturen verbunden, sondern auch durch die Bedeutung. Wörter werden zu einem Wortfeld zusammengefasst. Diese können hierarchisch organisiert sein, zum Beispiel nach Ober- und Unterbegriffen. Sie können aber auch über Bedeutungsrelationen vernetzt sein, zum Beispiel als Synonyme, wie *beunruhigend* – *beängstigend*, über Bedeutungsähnlichkeiten, wie *Schüssel* – *Schale* – *Becken*, oder über Komplementarität, also Gegensätzlichkeit, wie bei *lang* – *kurz* (vgl. ebd., 65). SZAGUN (2006) unterscheidet zwischen Wort beziehungsweise (Wort-)Bedeutung und Begriff.

„So ist für uns die Beziehung zwischen Wortbedeutung und Begriff so eng, dass wir beides nicht auseinander halten. Denken wir aber an kleine Kinder, so wird deutlich, dass Begriff und Wortbedeutung durchaus nicht identisch sein müssen.“ (SZAGUN, 2006, 131).

Der Begriff beinhaltet die Erfahrungen, die ein Mensch mit der Welt macht, und die Verallgemeinerung und Integration dieser Erfahrungen in das bereits bestehende Wissen des Menschen. FÜSSENICH (2002a, 65) schreibt: „Ein Begriff ist das gesamte Wissen eines Menschen über einen Sachverhalt, einen Gegenstand oder eine Person. Demgegenüber ist das Wort die Bezeichnung für einen Begriff“. Erwachsene können in der Regel ihre Begriffe benennen, haben also ein Wort für ihren Begriff, und können somit die Bedeutung eines Wortes erfassen. Bei Kindern ist dies meist noch nicht der Fall. Entweder sie können ihre inneren Begriffe noch nicht benennen oder aber sie äußern ein Wort und verbinden damit allerdings etwas ganz anderes (SZAGUN, 2006, 131f.). Beispiele dafür stelle ich kurz in Kapitel 3.1.3 und 3.1.4 vor.

3.1.2 Die vorsprachliche Kommunikation nach BRUNER

Der Erwerb der Bedeutung beginnt laut BRUNER (2002) bereits im Säuglingsalter. Menschen sind auf Kommunikation hin ausgelegt und möchten in Kontakt mit Anderen und der Umwelt treten. „Der menschliche Säugling ist (...) darauf eingestellt, in die Welt des menschlichen Handelns einzutreten“ (BRUNER, 2002, 20). Deshalb sind schon Säuglinge in der Lage, dem Blick eines Anderen zu folgen und sich auf einen gemeinsamen Gegenstand zu konzentrieren. Es geht um die Entwicklung des *triangulären Blickkontakts* (vgl. FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 11). Beinahe ein Jahr lang versuchen Mutter und Kind eine Übereinstimmung darin zu finden, wie dieser Gegenstand genannt werden soll. Zuerst ist es nur die Mutter, die die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen Gegenstand oder ähnliches lenkt. Bald wird aber auch der Säugling zum Sender von Signalen um begehrte Gegenstände zu erhalten. Das nennt man auch das Stadium des *Hinweisens*. „Eine entscheidende nächste Phase setzt ein, wenn das Kind auf Objekte zu zeigen beginnt“ (BRUNER, 2002, 62). Meistens sind damit auch hinweisende Laute verbunden wie zum Beispiel *da*. Das Kind greift somit auf nicht standardisierte Laute zurück, die darauf hinweisen, dass Hypothesen zur Bedeutungshaltigkeit von Lauten gebildet werden. Das Kind, das die standardisierte Lautform für einen Gegenstand noch nicht kennt, greift auf

deiktische Ausdrücke zurück. Im nächsten Schritt beginnt das *Benennen* von Gegenständen, Personen oder Handlungen. Hinweisen, deiktische Ausdrücke und Benennen gelten als Referenzbezüge (vgl. FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 12). Durch das Benennen tritt das Kind erst in den eigentlichen Sprachgebrauch ein.

BRUNER geht also davon aus, dass jedes Kind mit einer Art Sprachbegabung geboren wird, die als Grundlage für das Erlernen der Sprache dient. Er betont, dass man nicht sagen könne, wie genau diese Sprachbegabung aussehe, dass sich der Gebrauch der Sprache aber auf jeden Fall nur durch ihren kommunikativen Einsatz erlernen lässt. Dazu gibt es ein Hilffsystem für den Spracherwerb, „welches die Interaktion der Menschen so formt, daß es dem Kind möglich wird, die Verwendung der Sprache zu lernen“ (BRUNER, 2002, 102). BRUNER nennt dieses Spracherwerbs-Hilffsystem LASS als Abkürzung für *Language Acquisition Support System*. Er betont, dass es sich nicht um ein rein sprachliches System handelt, sondern es ist ein System, dass durch Sprache die Kultur der Erwachsenen vermittelt.

Eine Möglichkeit des LASS ist das Format.

„Ein Format ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind, welches als ursprünglicher ‚Mikrokosmos‘ feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden“ (BRUNER, 2002, 103).

Das Format verfolgt das Ziel, dem Kind zum einen die Bedeutung von etwas nahe zu bringen und zum zweiten, das Kind in die Verwendung von Sprache zu unterweisen. Solche Formate sind zum Beispiel das Füttern oder Bilderbuch anschauen. Der Erwachsene gibt den Handlungen eine (feste) Struktur und begleitet die Handlungen sprachlich. Der Erwachsene stellt sich auf den Könnens- und Wissensstand des Kindes ein und bietet dem Kind einen festen Rahmen, der nach und nach entfernt wird. Es entwickelt sich eine Art Routine im Umgang mit einander. Mit der Zeit ist das Kind in der Lage, das im Format erlernte (sprachliche) Verhalten auch in anderen Kontexten einzusetzen. Häufig weisen Formate auch den Charakter eines Spiels auf. Formate können von der Gesellschaft konventionalisiert sein und haben so für „alle“ Gültigkeit. Man weiß, was von einem erwartet wird und was der andere meint, da man einen gemeinsamen Hintergrund hat. Der Erwachsene gibt dem Kind sein Wissen über Formate weiter, was bedeutet, dass solch ein Format zwischen Kind

und Erwachsenen hierarchisch strukturiert ist. Der Erwachsene dient dem Kind als Modell und Lehrer (vgl. ebd., 103–115).

Wichtig ist mir fest zu halten, dass es sich beim Spracherwerb nach BRUNER nicht um einen Alleingang des Kindes handelt, sondern immer um einen Prozess, der sich im Dialog zwischen Kind und Bezugsperson entwickelt.

3.1.3 Objektpermanenz und referentieller Wortgebrauch

Eine wichtige Rolle beim Übergang von der vorsprachlichen Kommunikation zur Sprache spielt, neben dem triangulären Blickkontakt, die Objektpermanenz. „Ein Kind, das über die volle Objektpermanenz verfügt, hat eine Vorstellung von einem nicht vorhandenen Objekt“ (FÜSSENICH, 2002 a, 71). Die Objektpermanenz ist ein Vorläufer des Symbolverständnisses und entwickelt sich, nach PIAGET, aus der sensomotorischen Nachahmung, also der Nachahmung einer Handlung aus der Erinnerung. Das bedeutet, das Kind besitzt eine Art inneres Bild, das die abwesende Realität wieder erlebbar macht (vgl. ebd., 71).

Die ersten Wörter eines Kindes, sind immer mit einer konkreten Handlung verbunden. Sie stellen Referenz her (siehe auch Referenzbezüge nach BRUNER Kapitel 3.1.2.). ROTHWEILER beschreibt folgendes Beispiel: Ein Kind äußert immer wenn es mit einem bestimmten Zug spielt und diesen bewegt das Wort *tschutschu*. Wird der selbe Zug aber nicht bewegt, wird auch das Wort nicht verwendet. Nach und nach beginnt das Kind von der Situation und der Handlung zu abstrahieren und verwendet das Wort für ein Ereignis oder einen Gegenstand. Das Wort wird unabhängig von der Situation und kann als Symbol verwendet werden, auch wenn noch nicht unbedingt der Begriff, den Erwachsene von dem Wort haben, dahinter steht (vgl. ROTHWEILER, 2001, 45).

Für das Kind stellt die Speicherung der Wörter eine große kognitive Leistung dar. Das Kind muss beginnen, sein Lexikon zu strukturieren und zu organisieren. Dazu muss es auch beginnen, die Wörter zu analysieren und zwischen Lexemen, grammatischen Morphen und Wortbildungsmorphemen zu unterscheiden. Das bedeutet auch, dass zwischen flektierbaren Wörtern, wie zum Beispiel Nomen, Verben, Adjektive, und unflektierbaren Wörtern, wie Adverbien oder Konjunktionen, unterschieden wird (vgl. FÜSSENICH, 2002 a, 74).

In dieser Phase kommt es zu Unterdehnungen (underextensions), wenn das Kind beispielsweise das Wort *Hund* nur für große, schwarze Hunde verwendet, nicht aber

für kleine, weiße Hunde. Die Unterdehnungen, fallen oft nicht auf, da es sich ja prinzipiell um eine richtige Bezeichnung handelt. Überdehnung treten auch auf und werden leichter erkannt. Dabei würde zum Beispiel das Wort *Hund* auch zur Bezeichnung von Katzen verwendet werden (vgl. ROTHWEILER, 2001, 49).

3.1.4 Erweiterung des Lexikons und Auseinandersetzung mit Sprache

Kann das Kind die ersten Wörter äußern, erweitert sich das Lexikon ungeheuer schnell. Wie oben bereits erwähnt, kommt es bei der Erweiterung des Lexikons auch vor, dass das Kind zwar die selbe lautliche Form verwendet wie Erwachsene, inhaltlich aber etwas ganz anderes damit verbindet. Das Kind verwendet so genannte *Pseudobegriffe* (vgl. FÜSSENICH, 2002 a, 76).

Ziel des Kindes beim Erwerb von Bedeutungen ist es, Lücken im Vokabular zu füllen. Das Kind erstellt sich sozusagen ein eigenes Wörterbuch und erweitert so sein Wissen über die Bedeutung (vgl. ebd., 77).

Zudem lernen Kinder auch, dass Wortkombinationen möglich sind. Folgende Erwerbprinzipien lassen sich in Anlehnung an CLARK laut FÜSSENICH (2002 a, 77) feststellen:

- Das Prinzip der semantischen Transparenz
Eigenständige Wörter werden kombiniert um neue Bedeutungen zu erlangen. Zum Beispiel kann *Blumenmann* für *Gärtner* oder *Schwitzkasten* für *Sauna* entstehen.
- Das Prinzip der einfachen Formen
Hierbei werden häufig Wörter in eine andere Wortkategorie übertragen, also beispielsweise von Nomen zu Verben. Die Kinder versuchen die Wörter so einfach wie möglich zu halten, da einfache Formen leichter zu erkennen sind als kompliziertere. So kann es zu *sockig laufen* für *auf Socken laufen* kommen.
- Das Prinzip der Regularisierung
Die Kinder übergeneralisieren bestimmte sprachliche Formen und schaffen neue Wörter wie *Mamagei* in Anlehnung an *Papagei* oder *Außenbad* in Anlehnung an *Hallenbad*.

- Das Prinzip der Produktivität
Bei diesem Prinzip werden die am häufigsten vorkommenden Mittel zur Wortbildung verwendet um neue Wortformen zu erhalten. Auch Erwachsenen verwenden diese Mittel. Bei Kindern kann es aber zu Fehlannahmen kommen, was sich dann an Wörtern wie *zerknallt* anstatt *verknallt* oder *zermischen* anstatt *vermischen* zeigt.

Auch sprachliche Ganzheiten werden vom Kind aus der Umwelt aufgeschnappt und ins eigene Sprachsystem übernommen. Ganzheiten findet man beispielsweise bei der Eröffnung von Gesprächen oder bei der Strukturierung der Interaktion. Eine Erweiterung des Lexikons findet dann statt, wenn einzelne Elemente der ganzheitlichen Äußerung isoliert und in einem neuen Kontext wiedergegeben werden (vgl. ebd., 78 f.).

3.1.5 Metasprachliche Fähigkeiten

Im Zuge der Erweiterung ihres Lexikons beginnen die Kinder ihre Sprache der Erwachsenensprache anzugleichen, durch ständiges Vergleichen und Hypothesentesten. Das bedeutet, sie beginnen sich mit Sprache auseinanderzusetzen und auch, über Sprache nachzudenken und zu sprechen, also metasprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Zwei Begrifflichkeiten werden unterschieden: *Metakommunikation* und *Extrakommunikation* (vgl. FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 a, 19). Metakommunikation thematisiert beispielsweise Verständnisschwierigkeiten in der Kommunikation. FÜSSENICH / LÖFFLER (2005 a, 19; Hervorhebung im Original) führen dafür folgendes Beispiel an:

„Mutter: ‚Das Kind hat Sommersprossen.‘

Kind: ‚Welche Sommersprossen. Es ist doch Winter.‘

Unter Extrakommunikation versteht man die Thematisierung sprachlicher Phänomene, ohne dass Kommunikationsprobleme auftreten. Sie beziehen sich zum Beispiel auf Themen der Rechtschreibung oder der Grammatik. Extrakommunikation ist also vor allem im Zusammenhang mit der Schriftsprache beobachtbar. Die Kinder benötigen dafür Begriffe um über Sprache sprechen zu können. Deutlich wird das an folgendem Beispiel (ebd., 19): Ein Kind erklärt: „Schwarze Flecken ist ein Eigenschaftswort, weil die Kätzchen so aussehen.“

Dass die Übergänge zwischen Metakommunikation und Extrakommunikation fließend sind, zeigen die Äußerungen des Patenkindes eines Freundes. Bei einem Ausflug zum Bodensee fragte mich der fünfjährige Junge, der noch den Kindergarten besucht: „Wieso heißt der Bodensee eigentlich Bodensee? Vielleicht, weil so viele Boote darauf fahren?“. Deutlich wird hier, dass er aus Interesse nachfragte, ohne dass Verständnisschwierigkeiten vorlagen. Er thematisierte explizit sprachliche Phänomene und versuchte von seinem Erkenntnisstand her einen sprachlichen Zusammenhang zwischen *Bodensee* und *Booten* herzustellen.

„Erste metakommunikative Fähigkeiten entwickeln sich vor allem mit dem Erwerb von semantischen Fähigkeiten“ (ebd., 20). Deshalb verwundert es auch nicht, dass Kinder mit Problemen beim Bedeutungserwerb auch häufig Probleme mit den metasprachlichen Fähigkeiten haben. Diese Kinder experimentieren zu wenig oder gar nicht mit Sprache (vgl. ebd., 23).

3.1.6 Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Vor allem am Korrekturverhalten lässt sich festmachen, ob sich Kinder mit Sprache auseinandersetzen. „Das Bewusstwerden des Auseinanderklaffens zwischen seiner Sprache und der der Zuhörer/innen ist die eigentliche Motivation des Kindes seine sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern“ (FÜSSENICH, 2002 a, 82). So kommt es zu (spontanen) Selbstkorrekturen oder zu Korrekturen durch Erwachsene, die dann übernommen werden. Außerdem kann es sein, dass das Kind seine Sprache korrigieren muss, weil es der Kommunikationspartner fordert. FÜSSENICH (2002 a, 83) nennt als Beispiel einen Auszug aus einem Gespräch zwischen Kind (K) und Erzieherin (E):

„K: *Nimm mal das Eisenbügel.* *Nimm mal das Bügeleisen.*

E: *Wie?* “

Es kann auch vorkommen, dass das Kind den Kommunikationspartner korrigiert, wenn es einen Unterschied zwischen seinem sprachlichen Wissen und der Angabe des Anderen vermutet. So könnte ein Kind äußern: „Das ist keine Tante. Das ist eine Frau!“. Kinder korrigieren sich auch gegenseitig und übernehmen die Anregungen des anderen Kindes auch. Diese Korrekturen können auch innerhalb eines Wortes wahrgenommen werden (vgl. ebd., 82 f.).

Oben wurde bereits genannt, welche Strategien das Kind anwendet, um seinen Wortschatz zu erweitern beziehungsweise eine Art inneres Wörterbuch zu erstellen.

FÜSSENICH / GEISEL (2008) stellen einen Beobachtungsbogen vor, der die Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten dokumentiert. Sie zeichnen dabei Verhaltensweisen und Sprachverhalten des Kindes auf. Folgendes weist auf die Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten hin (vgl. FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 15):

- 1) Die Kinder fragen nach unbekanntem Begriffen.
- 2) Sie teilen mit, dass sie Äußerungen nicht verstehen.
- 3) Sie bilden Neuschöpfungen, wie zum Beispiel *Baumarm* für *Ast*.
- 4) Sie korrigieren ihre eigenen Äußerungen, wenn sie Fehler vermuten.
- 5) Sie korrigieren ihre eigenen Äußerungen, wenn der Kommunikationspartner sie nicht verstanden hat.
- 6) Sie korrigieren den Kommunikationspartner.
- 7) Die Kinder imitieren Äußerungen.
- 8) Sie haben Spaß mit Sprache zu spielen und äußern beispielsweise Reime wie *Willi – Pilli*.

Wenden Kinder diese Strategien an, so ist das ein Zeichen dafür, dass sie an ihrem Wortschatz arbeiten. Sie sind dabei, ihr mentales Lexikon zu erweitern und auch ihre metasprachlichen Fähigkeiten (weiter) zu entwickeln.

3.2 Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb

Natürlich kann es beim Erwerb von Bedeutungen auch zu Problem kommen. Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb können auf folgenden vier Ebenen vorliegen (ebd., 18):

- „eingeschränkter Wortschatz
- Fehlende Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes
- Probleme mit dem Sprachverständnis
- Probleme mit der Wortfindung“

Diese Schwierigkeiten können sowohl bei einsprachig aufwachsenden als auch bei zweisprachig aufwachsenden Kindern beobachtet werden. „Beeinträchtigungen beim Erwerb des Lexikons können bereits in der vorsprachlichen Phase auftreten“ (FÜSSENICH, 2002 a, 84), wenn die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson

eingeschränkt ist. Die Ursachen können bei beiden liegen. Die Probleme zeigen sich vor allem in einem verspäteten Sprechbeginn und Sprachverständnisschwierigkeiten. Im Folgenden möchte ich nun auf die oben genannten vier Problembereiche näher eingehen.

3.2.1 Eingeschränkter Wortschatz und fehlende Erweiterungsstrategien

Die Kinder mit Problemen beim Bedeutungserwerb verfügen nicht über adäquate Strategien um ihren Wortschatz beziehungsweise ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern. FÜSSENICH / GEISEL (2008, 18 f.) stellen auch hierzu einen Beobachtungsbogen vor, der das Sprachverhalten bei Kommunikationsschwierigkeiten erfasst. Kinder mit Problemen beim Bedeutungserwerb greifen häufig auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück und zeigen zum Beispiel auf Gegenstände, die sie nicht benennen können.

Häufig kommt es auch zu Vermeidungsverhalten. So schweigen die Kinder und / oder zeigen ausweichendes Verhalten, also lenken zum Beispiel von der Frage ab. Es kommt auch vor, dass sie ausweichende Antworten geben oder mit Ganzheiten antworten wie zum Beispiel „Des da alles!“ als Antwort auf die Frage „Was hast du gestern gemacht?“.

Zudem kommt es zu Ersetzungen durch allgemeine Oberbegriffe oder andere Wörter aus dem selben semantischen Feld, wie zum Beispiel *Löffel* für *Gabel*. Es kann sein, dass die Kinder auf lautlich ähnliche Wörter zurückreifen wie bei *Bohne* für *Birne* oder dass sie weitere Wörter einfügen, die auf den ersten Blick nichts mit dem Gemeinten zu tun haben. Zudem kommt es zu Umschreibungen mit dem Rückgriff auf Funktion und Form und / oder dem Rückgriff auf Aussehen und Funktion wie „*Fisch, wo aufgeessen ist*“ für *Gräte*.

Eine Strategie, die auf die Erweiterung des Lexikons hinweist, ist das Fragenstellen nach der Bedeutung von Wörtern oder den Bedeutungsunterschieden. Fragen werden bei Kindern mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb aber äußerst selten gestellt.

3.2.2 Probleme mit dem Sprachverständnis

Wie oben bereits angesprochen, ist der passive Wortschatz viel umfangreicher als der aktive. Häufig haben Eltern auch das Gefühl, „dass ihre zwölf Monate alten Kleinkinder bereits alles verstehen, obwohl die Sprachproduktion nur langsam voranschreitet“ (FÜSSENICH, 2002 a, 81). Unterschiede im Sprachverstehen und der Sprachproduktion zeigen sich zum Beispiel bei den Überdehnungen. Auch wenn das Kind viele Vierbeiner aktiv als *Hund* bezeichnet, so ist es meist doch schon in der Lage, die Bezeichnungen für die unterschiedlichen Tiere zu erfassen (vgl. ebd., 81). Zu Beginn des Spracherwerbs interpretieren Kinder die Äußerungen des Kommunikationspartners anhand von Schlüsselwörtern. Sie kümmern sich erstmal nicht um Feinheiten wie beispielsweise die Grammatik. Mit zunehmendem Vergleichen und Hypothesentesten gleichen sich die Kinder der Sprache der Erwachsenen an und versuchen auch, die Aussagen der Erwachsenen exakt zu verstehen (vgl. ebd., 81 f.). In der Regel beginnen die Kinder nun sich selbst oder andere zu korrigieren. Kinder mit einem eingeschränkten Sprachverständnis tun dies nicht. Man erkennt ein eingeschränktes Sprachverständnis zudem an nachfolgenden Punkten (vgl. ebd., 85; FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 19):

- Die Kinder interpretieren die Äußerungen des anderen nur anhand von Schlüsselwörtern. Sie erkennen zum Beispiel keine Passivsätze.
- Sie beantworten Fragen häufig mit „Ja“ oder „Nein“. Damit halten sie die Kommunikation aufrecht und vermitteln dem Gegenüber, sie hätten verstanden.
- Sie äußern allgemeine Floskeln, wie „Weiß nicht“, oder verwenden so genannte Passe-par-tout-Wörter, wie „Das da!“.
- Die Kinder wiederholen Aussagen des Kommunikationspartners ganz oder teilweise.

Die Kinder halten so die Kommunikation aufrecht und vermitteln das Gefühl, alles verstanden zu haben, obwohl das oft nicht der Fall ist.

3.2.3 Probleme mit der Wortfindung

„Es gibt Kinder, die viele Wörter kennen und auch verstehen, sie aber oft nicht abrufen können“ (FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 19). Dies wird als *Wortfindungsstörung* bezeichnet. Sie tritt in der Regel mit anderen Problemen beim Bedeutungserwerb auf. Wortfindungsstörungen entstehen, aller Wahrscheinlichkeit nach, deshalb, weil die Wörter im mentalen Lexikon nach Bedeutung und Lautgestalt getrennt gespeichert sind (vgl. ebd., 19). ROTHWEILER (2001, 31) formuliert das folgendermaßen:

„In der normalen Sprachproduktion passiert es gelegentlich, daß wir nach einem Wort suchen, von dem wir wissen, was es bedeutet. Es liegt uns auf der Zunge (...). Dieses Phänomen zeigt, daß die Bedeutung eines Wortes (...) präsent sein kann, während zugleich der Zugriff auf die lautliche Repräsentation momentan blockiert ist.“

Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist manchmal nicht ganz klar, ob es sich um eine Wortfindungsstörung handelt oder ob das gesuchte deutsche Wort nicht bekannt ist. Hat man zudem Begriffe in der Erstsprache noch nicht erworben, so lassen sich auch viel weniger Umschreibungen in der Zweitsprache feststellen (vgl. FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 22).

3.3 Förderung bei Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb

3.3.1 Sprachförderung als inszenierter Spracherwerb

Ausgangspunkt jeder (Sprach-)Förderung ist die individuelle Situation des Kindes. Die Förderung sollte sich an der Entwicklung des Kindes orientieren und Sprache als Verständigungsmittel in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Dialog und das gemeinsame Handeln bilden die Grundlage für die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten.

„Da Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen aus den alltäglichen Interaktionen mit ihren Bezugspersonen nicht die wesentlichen Sprachelemente übernommen haben, haben Therapeut/innen die Aufgabe, Handlungskontexte und Situationen so zu strukturieren, dass Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend Sprache aufnehmen und erweitern“ (FÜSSENICH, 2002 a, 96)

Für DANNENBAUER ist Förderung nach diesem Verständnis *inszenierter Spracherwerb* (vgl. DANNENBAUER, 2002, 137 f.). Die Förderung hat die Aufgabe die Sprachentwicklung im Kind selbst in Gang zu bringen. Es geht also nicht um das auswendig lernen lassen von Zielstrukturen. Da die Bedingungen eines natürlichen Spracherwerbs für Kinder mit Sprachstörungen, also auch für Kinder mit Störungen im Bereich des Bedeutungserwerbs, nicht ausreichend waren, muss der Spracherwerb so inszeniert werden, dass er auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt ist. Ihnen sollen Spracherfahrungen ermöglicht werden, „die ein erhebliches Mehr von dem enthalten, was im normalen Spracherwerb eher unsystematisch und beiläufig enthalten ist“ (ebd., 137). Hierzu gehören zum Beispiel Begrenzung und Strukturierung des Inputs, höhere Deutlichkeit, klare Referenzbezüge und / oder motivierende Sprech- und Interaktionskontexte (vgl. ebd., 137 f.). Ziel des inszenierten Spracherwerbs ist es, dass das Kind die Fähigkeit entwickeln kann, „Sprache nach Inhalt und Form eigenständig handlungsbegleitend und handlungsleitend verstehen und äußern zu können“ (FÜSSENICH, 2002 a, 96). Hierbei sind Sprachverstehen und Sprachproduktion gleich bedeutsam. Es geht also nicht darum, das Kind Zielstrukturen auswendig lernen zu lassen, sondern es soll darin unterstützt werden, sich aktiv mit Sprache auseinanderzusetzen und so seine sprachlichen Fähigkeiten durch sich selbst zu erweitern.

Das Kind sollte erkennen, dass durch seine Handlungen und durch Sprache Realität veränderbar ist. Dadurch wird es möglicherweise seine Interessen und Wünsche mehr in den Alltag einbringen. Die Förderung im Bereich der Semantik setzt meist an einem Themenbereich an, der intensiv behandelt wird und zwar bevorzugt spielerisch. Zwischenschritte, die eine Entwicklung erkennen lassen, sind dabei absolut erwünscht. Ein Indikator für Entwicklungsfortschritte sind Korrekturen.

Versucht ein Kind sich Situationen zu entziehen, indem es auf Vermeidungsstrategien zurückgreift, so ist es Aufgabe der Sprachförderung, dieses Verhalten abzubauen indem passende Problemlösestrategien vermittelt werden (vgl. ebd., 97 ff.).

Ich möchte mit einem Zitat von IRIS FÜSSENICH (2002 a, 97) den Kerngedanken der Sprachförderung im Sinne eines inszenierten Spracherwerbs nochmals zusammenfassen:

*„Zielsetzung jeder Therapie im semantischen Bereich muss es sein, den Kindern **Strategien zu vermitteln**, um lernen zu können, **selbst ihre semantischen Fähigkeiten zu erweitern**“ (Hervorhebung durch M.S.)*

3.3.2 Die Bedeutung von Formaten

Wie wichtig Formate für den Erwerb von Bedeutung sind, wurde oben bereits hinreichend dargestellt. Formate sind aber auch immens wichtig für die Sprachförderung. Sprachförderung findet nicht als Vor- und Nachsprechübung statt, sondern ist im Sinne von Alltags- und Spielformaten strukturiert. Denn „Sprachförderung hat nicht die Aufgabe, in einem Schnellkurs fehlendes Wissen zu vermitteln“ (FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 24).

Zuerst wird ein gemeinsamer Handlungskontext geschaffen. Dieser sollte an den Interessen und Fähigkeiten des Kindes orientiert sein. In diesen Handlungs- und Spielformaten erkennt das Kind, dass Sprache etwas bewirkt. Die „Spielhandlungen werden so strukturiert, dass Kinder lernen, auf (sprachliche) Handlungen zu achten, sie zu verstehen und zu übernehmen“ (ebd., 24). Kann das Kind die so erlernten Strukturen übernehmen, so wird es zum Beispiel beginnen, sich zu korrigieren. Für die Sprachförderung sind Spielformate deshalb so passend, weil sie zum einen äußerst motivierend sind. Zum anderen wird bei beinahe allen Spielen Sprache zur Vermittlung des nächsten Handlungsschrittes benötigt. Beim Dominospiel muss beispielsweise geklärt werden, wer die Steine austeilt, wer beginnen möchte, ob angelegt werden kann, wer gewonnen hat und ob eine weitere Spielrunde gewünscht ist. (vgl. ebd., 23).

Dass Formate auch für die Förderung von Gabriel eine wichtige Rolle einnehmen, wird später noch beschrieben werden.

3.3.3 Modellierungstechniken

Neben den Formaten zählen auch Modellierungstechniken zu den verwendeten Instrumenten in der Sprachförderung. Der Erwachsene ist in der Sprachförderung ein sprachliches Vorbild oder Modell für das Kind. Er intendiert eine sprachliche Zielvorstellung und verwendet diese häufig in den gemeinsamen Situationen, besteht aber nicht darauf, dass das Kind diese direkt imitiert. Es geht eher darum, die

gemeinsame Handlungssituation durch Sprache aufrechtzuerhalten und fortzuführen (vgl. FÜSSENICH, 2003, 429).

Modellierungstechniken nehmen Einfluss auf die gewünschte Zielstruktur und können „auch den Spracherwerb insgesamt anregen“ (DANNENBAUER, 2002, 152). Bei den Modellierungstechniken kann man zwei Grundtypen unterscheiden: Techniken, die der kindlichen Äußerung vorausgehen und Techniken, die der kindlichen Äußerung folgen. Ich möchte die Modellierungstechniken nun vorstellen und beziehe mich dabei auf DANNENBAUER (2002, 152 f.).

Vorausgehende Sprachmodelle

- Präsentation
Es handelt sich um die gehäufte Einführung der Zielform. Wenn es zum Beispiel um die Einführung des Perfekts geht, werden Sätze wie „Hast du das gesehen?“ oder „Ich habe mir eine gelbe Karte genommen“ gehäuft verwendet.
- Parallelsprechen
Hierbei werden die kindlichen Intentionen sprachlich ausgedrückt indem beispielsweise das kindliche Handeln mit Sprache begleitet wird. Als Beispiel kann hierfür gelten: „Du willst wohl ein großes Auto. Aha, ein rotes!“.
- Linguistische Markierung
Situationsmerkmale, die gerade beobachtet werden, werden hervorgehoben. Wenn gerade die Behandlung des Genussystems ansteht, können Äußerungen wie „Eine komische Maus. Sie ist gelb. Kennst du gelbe Mäuse?“ auftreten.
- Alternativfragen
Dem Kind werden zwei Zielstrukturen angeboten, die es zur Beantwortung der Frage auswählen kann. So kann man fragen: „Liegt er noch im Bett oder ist er schon ins Bad gegangen?“.

Nachfolgende Sprachmodelle

- Expansion
Unter Expansion versteht man die Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur. Äußert das Kind zum Beispiel „Wauwau fort“,

kann der Erwachsene die Äußerung modellieren, indem er folgendes Antwortet: „Ja genau. Der Wauwau läuft fort“.

- Umformung

Hier wird die kindliche Äußerung unter Einbeziehung der Zielstruktur verändert und wiederholt. Als Beispiel kann hierfür gelten:

Kind: „Gib mir bitte die Karte!“

Erwachsener: „Ich soll dir die Karte geben?“

- Korrekatives Feedback

Die Äußerung des Kindes wird mit berichtigter Zielstruktur wiedergegeben. Äußert das Kind zum Beispiel „Der Krankenwagen nicht kommen muss!“, könnte das korrektive Feedback lauten: „Nein, der Krankenwagen muss nicht kommen!“.

- Modellerte Selbstkorrektur

Hierbei handelt es sich um die Nachahmung der kindlichen Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Eigenkorrektur. So könnte der Erwachsene beispielsweise widerspiegeln: „Und du hol, nein falsch, und du holst Tassen“.

- Extension

Die Zielstruktur wird in die Äußerung des Kindes eingebaut, während jene sachlogisch weitergeführt wird. Das findet dann zum Beispiel statt, wenn das Kind bemerkt: „Du kannst nicht das machen!“. Und der Erwachsene daraufhin antwortet: „Nein, ich habe das nicht gelernt“.

DANNENBAUER (vgl. 2002, 154) betont, dass vor allem die Umformung effektiv auf die Sprachproduktion des Kindes Einfluss nehme. Der Inhalt der kindlichen Äußerung werde wie vom Kind eigentlich beabsichtigt wiedergegeben, aber eben unter Einbeziehung der Zielstruktur. Das Kind erhalte so nicht nur eine Bestätigung, dass es verstanden wurde, sondern zugleich ein genaueres Modell für das, was es ausdrücken wolle.

Wichtig scheint mir zu betonen, dass das Kind nicht zum Nachsprechen aufgefordert wird. Und wichtig ist auch, dass die Modellierungstechniken nicht bedeuten, ohne Unterlass auf das Kind einzusprechen. Es muss nicht immer etwas gesagt werden. Vielmehr geht es darum die Modellierungstechniken gezielt und zu einem angemessenen Zeitpunkt einzubringen. Ich möchte mit einem Zitat von DANNENBAUER (2002, 154) schließen:

„Es ist weniger der pausenlose Sprachumsatz, der eine Sprachtherapie als solche qualifiziert, als die prägnante Situierung und zwanglose dialogische Einbettung bedeutsamer Modelläußerungen mit wiederkehrender Zielkomponente“.

4 Ausführungen zum Schriftspracherwerb

Würde man auf deutschen Straßen eine Umfrage machen, ab wann Kinder lesen und schreiben lernen, so wäre die Antwort in der Mehrzahl der Fälle wahrscheinlich „mit der Einschulung“. Damit lägen die Befragten allerdings falsch. Die Grundsteine für das Lesen und Schreiben werden bereits viel früher gelegt und so sind einige Kinder schon bei der Einschulung in der Lage, eigene Wörter und Sätze zu verschriften. Ein kleiner Teil der Schulanfänger lernt allerdings wirklich erst mit Beginn der Schule das Lesen und Schreiben kennen. Aber warum ist das so? Weshalb reicht die Spanne in einer ersten Grundschulklasse bei der Einschulung von Kindern, die bereits eigene Geschichten verschriften, über Kinder, die ihren Namen schreiben, bis hin zu Kindern, die nichts verschriften? Die Antwort ist bei den Erfahrungen der Kinder mit Schrift zu finden. Denn der Erwerb der Schriftsprache beginnt nicht mit der Unterweisung in der Schule. Die Grundlagen werden viel früher gelegt.

4.1 Literacy

4.1.1 Was genau ist Literacy?

Der Erwerb der Schriftsprache ist ein Teil der sprachlichen Entwicklung. Somit ist die „Ermöglichung einer frühen Begegnung mit Schrift (...) Bestandteil sprachlicher Bildung“(NÄGER, 2005, 10, zitiert nach FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 31). Oder anders ausgedrückt: Kinder, die früh Literacy-Erfahrungen machen, können langfristig bessere Sprach- und Schreibkompetenzen erwerben.

Was aber ist gemeint mit „Literacy“? Es gibt keine passende Übersetzung für diesen Begriff. „ULICH (2003) definiert den Begriff als ein Konzept, das sich auf die frühe Kindheit bezieht und kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und

Schriftkultur umfasst“ (FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 31). Es gehe also zum Beispiel um das Interesse an Schrift, das Symbolverständnis, den Umgang mit Büchern, die Lesefreude und anderes, so FÜSSENICH / GEISEL (2008, 31). Literacy beinhaltet die Wahrnehmung von Schrift. Das bedeutet, dass man die kommunikative Funktion von Schrift erkennt, dass es den Kindern bewusst wird, dass Zeichen Bedeutungsträger sind, sowie die Fähigkeit, selbst Zeichen zu hinterlassen, als Kritzelbilder oder als Muster im Sand oder ähnlichem. Literacy beinhaltet zudem die Einsicht in den Aufbau von Schrift. Hierzu muss man in der Lage sein, von der Inhaltsebene zu abstrahieren und den Fokus auf die formale Seite der Sprache zu lenken. Das geschieht zum Beispiel beim Reimen. Außerdem muss erlernt werden, mit Sprache zu spielen und über sie nachzudenken. Und die Kinder müssen erkennen, dass sich Wörter ähneln, wenn sie ähnlich klingen und nicht, wenn sie semantisch verwandt sind. Die Kinder müssen also den Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache erkennen. Zu Literacy gehört auch die Kenntnis von Begriffen, wie z.B. *Wort*, *Buchstabe* oder auch *lesen* und *schreiben*. Die Kinder müssen sich etwas unter diesen Begriffen vorstellen können. Ein weiterer Bestandteil von Literacy ist die Kenntnis von Konventionen oder Konzepten, also das Wissen darüber, wie mit einem Buch umgegangen wird oder wie die Schreibrichtung verläuft. Nicht zuletzt geht es bei Literacy um die Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten. Das bedeutet beispielsweise zu erkennen, ob es sich um eine geschriebene Erzählung oder einen mündlichen Bericht handelt. Hier tauchen Unterschiede in der Wortwahl oder in der Komplexität der Sätze auf. Die Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten bezieht sich aber auch auf die Entwicklung des Textverständnisses und die sprachliche Ablösung vom situativen Kontext, das heißt die Erläuterung des Kontextes für den Gesprächspartner, der nicht dasselbe Hintergrundwissen hat wie der Sprecher (vgl. zu den Ausführungen zu Literacy ebd., 31 f.)

Literacy führt die Kinder also an die Schriftsprache heran. Wer keine Literacy-Erfahrungen macht, tut sich dann in der Schule schwer, wenn es um die institutionelle Einführung in die Schrift geht.

Wie oben bereits erwähnt entwickelt sich auch die mündliche Sprache weiter durch den Kontakt mit Schrift. FÜSSENICH / GEISEL (vgl. 2008, 32) führen eine Untersuchung von PURCELL-GATES an, die zeigt, dass Kindergartenkinder in eine Art Vorlese-Sprache verfallen, wenn sie ihrer Puppe ein Bilderbuch „vorlesen“. Demnach war die Sprache grammatikalisch komplexer und der Wortschatz viel bereicher als bei

einer rein mündlich vorgetragenen Erzählung über eine Geburtstagsfeier. „Kinder entwickeln also eine literale Sprache“ (ebd., 32), wenn sie Kontakt mit der Schriftkultur haben.

4.1.2 Förderung von Literacy

Da die Erfahrungen mit Schrift so wichtig sind für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb, fordert der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten, die Entwicklung der Kinder regelmäßig zu beobachten (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006). FÜSSENICH / GEISEL haben hierfür das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ entwickelt, das sowohl zur Beobachtung, als auch zur Förderung verwendet werden kann (vgl. FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 33).

Zur Förderung von Literacy schlagen FÜSSENICH / GEISEL (vgl. 2008, 35 ff.) vor, den spielerischen Zugang zur Schrift zu ermöglichen, zum Beispiel durch entsprechende Räumlichkeiten wie eine Lese- und / oder Schreibecke. Auch im Rollenspiel kann Schrift eingebaut werden, wenn beispielsweise der Polizist einen Strafzettel verteilt. Eine weitere Möglichkeit ist es, den Raum mit Schrift zu versehen über Namensschilder am Kleiderhaken oder die Beschriftung von Schubladen. Wichtig ist es dabei aber immer Großbuchstaben zu verwenden, da die Kinder sich eher an Groß- als an Kleinbuchstaben orientieren.

Den Kindern sollte auch immer wieder gezeigt werden, wie die mündliche Sprache in Schrift umgesetzt wird. Dazu schlagen FÜSSENICH / GEISEL vor, dass die Kinder zum Beispiel Bildern Untertitel verleihen. „Pädagogische Fachkräfte nehmen lediglich die Rolle der *Schreiberinnen* ein und lautieren langsam mit, während sie schreiben“ (ebd., 36; Hervorhebung im Original). So lernen die Kinder ganz nebenbei den Aufbau von Schrift kennen. Durch Wortspiele, Abzählverse, Reime, Silbensegmentieren und Fingerspiele wird die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten angeregt. Die Kinder lernen dadurch mit Sprache zu spielen und sich von der Wortbedeutung zu lösen. Das heißt, sie lernen, sich auf den formalen Aspekt von Sprache einzulassen, was wiederum einen entscheidenden Aspekt des Schriftspracherwerbs darstellt. Eine weitere Möglichkeit, Einsicht in die Schrift zu gewinnen, bietet das Gezinkte Memory, bei dem auf der Rückseite der Karte das Schriftbild aufgedruckt ist. „Die Kinder können erkennen, dass gleiche Bilder auch gleiche Buchstaben haben und dass sie bei dem Spiel erfolgreicher sind, wenn sie

sich an den Buchstaben orientieren. Sie machen somit erste Erfahrungen mit der Funktion von Schrift“ (ebd., 38).

Ganz wichtig erscheint mir bei der Förderung von Literacy, laut FÜSSENICH / GEISEL (2008, 38 f.), zu sein, dass die Kinder nicht das Alphabet auswendig lernen oder irgendwelche Wörter schreiben üben müssen. Eine Ausnahme bildet hier der eigene Name, der sehr wohl eingeübt werden kann / darf. Den Kindern soll vielmehr die Möglichkeit gelassen werden, selbst etwas zu schreiben, was sie möchten und auch wie sie es können, von ihrem derzeitigen Entwicklungsstand her.

Zudem möchte ich hervorheben, mit Bezug zum Thema meiner Arbeit, dass zu Literacy auch der Umgang und die Wertschätzung anderer Sprachen gehört. Dazu schreiben FÜSSENICH / GEISEL (2008, 39): „Wichtig ist es, andere Sprachen wertzuschätzen und ihnen einen Platz in der Einrichtung zu geben.“ In der Lesecke solle es mehrsprachige Bücher geben oder es könnten auch Lieder in anderen Sprachen gelernt werden.

4.2 Die Grundstruktur der Schrift

Der Schriftspracherwerb ist, wie bereits gesagt, Teil des Spracherwerbs. Wer schreiben lernen will, braucht einen gewissen kognitiven Entwicklungsstand. Die kognitive Entwicklung wird durch den Erwerb der Schriftsprache aber auch gefördert (vgl. CRÄMER / SCHUMANN, 1990, 73). Aber warum ist dies so?

Die Schriftsprache erfordert einen bewussteren Umgang mit der gesprochenen Sprache. Die gesprochene Sprache wird zum Gegenstand der Betrachtung. Wer Lesen und Schreiben lernt, muss von der Wortbedeutung abstrahieren und sich auf die formale Seite der Sprache einlassen. CRÄMER / SCHUMANN (2002, 68) formulieren dies folgendermaßen:

„Wesentlich ist es, Inhalts- und Ausdrucksseite von Sprache voneinander zu trennen. Beispielsweise beziehen sich die Kriterien Wortlänge und Reimfähigkeit (...) auf die Lautseite und vernachlässigen den Inhaltsaspekt. Das Kind muss weiterhin begreifen, dass der ganze Wortlaut einer Äußerung schriftlich fixiert ist, und dass die Reihenfolge der geschriebenen Wörter der Reihenfolge der gesprochenen Wörter entspricht.“

War gesprochene Sprache bisher hauptsächlich Mittel zur Kommunikation, so muss sie jetzt zum Gegenstand der Betrachtung werden. Das Kind muss erkennen, dass es Beziehungen zwischen der Laut- und Schriftstruktur gibt, die nichts mit dem Inhalt zu tun haben (vgl. ebd., 266 f.). So stammen die Wörter *Rose* und *Nelke* zwar aus dem selben semantischen Feld. In Bezug auf die Schriftstruktur weist *Rose* allerdings eine größere Ähnlichkeit zu *Hose* auf. Das Kind benötigt metasprachliche Fähigkeiten um diese Zusammenhänge zu erkennen (vgl. dazu auch Kapitel 4.4) DEHN betont zudem, dass ein wesentliches Merkmal von Schrift, die Loslösung vom derzeitigen Handlungskontext ist, die Möglichkeit, die derzeitige Situation in der Vorstellung verlassen zu können. Das verdeutlicht sie am Beispiel eines Jungen, der eine Geschichte über Afrika schreibt (vgl. DEHN, 2007, 19).

Als weitere kognitive Leistung muss sich das Kind bewusst machen, dass „die Raumlage der Schriftzeichen ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal“ (CRÄMER / SCHUMANN, 2002, 268) ist. So wird durch Spiegelung oder Drehung aus dem <d> ein oder <p>, aus dem <M> ein <W> und so weiter. Die Kinder müssen also lernen, welche Merkmale die Identität eines Graphems ausmachen.

Der Erwerb der Schriftsprache „stellt somit erhebliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Kinder“ (ebd., 268).

Des Weiteren lernt das Kind durch die Schrift eine ganz neue Kommunikationssituation kennen. Während bei der mündlichen Kommunikation (im Normalfall) ein Gesprächspartner anwesend ist, gibt es beim Schreiben keinen sichtbaren Partner. So ist man gezwungen, sich selbst einen Schreib Anlass zu suchen und die Schreibmotivation aufrecht zu erhalten. Beim Schreiben muss man sich außerdem genauer ausdrücken. Ellipsen, wie beispielsweise „Da!“, die in der mündlichen Sprache absolut verständlich sind, dürfen in der Schriftsprache nicht auftreten, da der Sinn für den Leser sonst nicht ersichtlich ist. Die Lautform der Wörter muss sich beim Schreiben bewusst gemacht werden. Es geht um ein bewusstes Abhören der Wörter und Zu-Papier-Bringen. Die Schrift hat einen hohen Grad an Abstraktheit (vgl. ebd., 258 f.).

Das gilt insbesondere für die alphabetischen Schriften, zu denen auch das Deutsche gehört. Hierbei besteht eine komplexe Beziehung zwischen der Laut- und Schriftstruktur. Grapheme gelten als die Grundeinheiten unserer Schrift. „Ein Graphem ist auf der schriftsprachlichen Ebene die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit“ (ebd., 260). Wörter wie *Haus* und *Maus*

unterscheiden sich nur durch die Grapheme <H> und <M>. Die Grapheme kommen bei uns in Druck- und Schreibschrift vor. Sie sind willkürlich vereinbarte Zeichen für Phoneme. Das bedeutet, dass sich beispielsweise /g/ und /k/ zwar lautlich ähneln, nicht aber ihre Grapheme. Bei <E> und <F> dagegen ähneln sich die Grapheme, aber nicht die Phoneme (ebd., 260 f.).

Phoneme repräsentieren die Einheiten zur Verschriftung der gesprochenen Sprache. Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden sprachlichen Einheiten, wie zum Beispiel /t/ : /k/ in Tanne : Kanne. Die einzelnen Phoneme werden beim Sprechen aber nicht direkt hörbar, da unsere Sprache silbisch strukturiert ist. Das bedeutet, dass die Sprache unverständlich wird, wenn die einzelnen Phoneme abgehakt nacheinander gesprochen werden. „Im Gegensatz dazu wird das Verstehen einer Äußerung nicht beeinträchtigt, wenn Silben beim Sprechen von einander abgesetzt werden“ (ebd., 262). Um zu Schreiben, müssen allerdings die Silben in kleinere Bestandteile, also Phoneme, zerlegt werden (vgl. ebd., 261 f.). Wie bereits erwähnt, besteht eine komplexe Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen, die Graphem-Phonem-Korrespondenzen, kurz GPK. „Die GPK-Regeln sind ein äußerst differenziertes Regelsystem, dessen Aneignung als Voraussetzung für die Aneignung des orthographisch korrekten Schreibens gesehen wird“ (ebd., 263). Folgende Beziehungen treten auf (vgl. ebd., 263):

- Ein Graphem ist mehrdeutig, das bedeutet, man kann ihm mindestens zwei Phoneme zuordnen. Zum Beispiel vertritt <e> das Phonem /e:/ in *Weg*, das Phonem /ə/ in *Bett* oder *laufen* und das Phonem /ɛ/ in *Schnecke*.
- Ein Graphem ist mehrgliedrig, das bedeutet, es handelt sich um ein Phonem, das durch mindestens zwei Grapheme repräsentiert wird. Als Beispiel hierfür gilt das Graphem <sch>.
- Ein Graphem steht für ein mehrgliedriges Phonem, wie beispielsweise das <x> für [hɛksə]
- Mehrere Grapheme repräsentieren ein Phonem. Das ist unter anderem der Fall beim Phonem /f/, das sowohl bei *Fisch*, also auch bei *Vogel* realisiert wird.

Um also die Rechtschreibung, die Orthographie, der deutschen Sprache zu erlernen, muss das Kind die GPK-Regeln verinnerlichen. Auf die Prinzipien der Orthographie werde ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen, da sich meine Arbeit mit Gabriel vor allem auf den bereits dargestellten Bereich bezieht.

4.3 Stufen des Lesen- und Schreibenlernens

Obwohl natürlich jede Entwicklung individuell verläuft, lassen sich doch Phasen erkennen, die die Mehrzahl der Kinder während der Aneignung von Schrift durchläuft. Unter anderem VALTIN hat ein Entwicklungsmodell zum Erwerb der Schriftsprache erstellt. Da es aber Lesen und Schreiben beschreibt, möchte ich mich auf dieses Modell berufen.

Fähigkeiten und Einsichten		Lesen	Schreiben	
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln	1
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens	2
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“	3
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“	4
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	5
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse	6

(VALTIN, 1993, 75)

4.3.1 Das Schreiben

VALTIN (1993, 70 f.) beschreibt als erste Stufe das „Kritzeln“, bei dem das Kind die Tätigkeit des Schreibens nachahmt und dabei Einsichten in das Verhalten während des Schreibvorganges gewinnt. Auch wenn es für Erwachsene häufig so aussieht, als malte oder kritzelte das Kind einfach nur, verwenden die Kinder ihrer Ansicht nach Schrift, mit der sie sich mitteilen und ausdrücken möchten. Auch CRÄMER / SCHUMANN betonen, dass das Kind aus dem Modell schreibender Erwachsener frühzeitig eine Vorstellung von der Funktion von Schrift entwickeln könne. Zudem würden motorische Grundfertigkeiten, sowie die Hand-Auge-Koordination geschult. Diese aktive, kreative Auseinandersetzung sei wichtig für die weitere Schreibentwicklung (CRÄMER / SCHUMANN, 2002, 271 ff.). VALTIN betont, dass das Kind auf dieser und der nächsten Stufe noch kein Wortkonzept oder Phonembewusstsein entwickelt hat.

Einen Entwicklungsschritt macht das Kind, wenn es so genannte „Buchstabenreihen“ malt. Dabei ist die Raumlage für das Kind noch kein Kriterium, was bedeutet, dass Grapheme auch häufig gespiegelt werden. Wie CRÄMER / SCHUMANN betonen, ist diese Phase eine gute Vorübung. Denn, das „Abschreiben und Nachspuren von Graphemen kann helfen, die Standardform der Zeichen zu gewinnen“ (CRÄMER / SCHUMANN, 2002, 273). Kennzeichen dieser Stufe ist, wie bereits erwähnt, dass die Grapheme noch keinen Lautwert bezeichnen. Sie sind, vereinfacht gesagt, Bilder zum Abmalen. Es findet also noch keine (Laut-)Analyse der Wörter statt.

Erklimmen die Kinder eine weitere Stufe des Schreibenlernens und befinden sich somit auf der Stufe des „Schreibens von Lautelementen“, haben sie erste Einsichten in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen erlangt. „Sie lernen hier, von der gegenständlichen Bedeutung (dem Inhalt) zu abstrahieren und sich auf die lautliche (phonetische) Seite der Sprache einzulassen und sie zu verarbeiten“ (ebd., 274). Meist gelingt diese Zuordnung nur in Ansätzen. „Die wichtigsten Laute werden nun wiedergegeben, häufig wird auch zumindest jede Silbe durch wenigstens einen Buchstaben markiert“ (VALTIN, 1993, 72). Es kommt zu so genannten „Skelettschreibungen“ wie zum Beispiel <MS> für <Maus>. Das Kind konstruiert die Wörter immer wieder neu und so kommt es, dass es für das selbe Wort viele unterschiedliche Schreibungen gibt. Beginnt das Kind nur noch Übergangskonsonanten auszulassen, so befindet es sich auf dem Wege zur phonetischen Strategie. Bei der phonetischen Strategie wird jede phonetische Feinheit wieder gegeben, was zu Schreibungen wie <ont> für <und> oder <Esch> für <ich> führt. Das bedeutet, das Kind orientiert sich überwiegend an seiner eigenen Artikulation. Zudem wird hier die Entwicklung des Wortkonzepts bedeutsam. Das Kind muss lernen, wann eine Lücke zwischen den Graphemen gelassen werden muss, um die Wortgrenze zu markieren, und wann nicht (vgl. ebd., 72 f.).

In der weiteren Auseinandersetzung mit der Schrift kommt es zur „Verwendung orthographischer Muster“. Das bedeutet, Endsilben wie *-en* oder *-er* werden angehängt und die Auslautverhärtung wird erkannt, so dass <Hund> und nicht mehr <Hunt> verschriftet wird. In dieser Zeit kommt es natürlich auch zu Übergeneralisierungen, wie beispielsweise bei der Schreibung <er vragt> für <er fragt>. Es braucht viel Übung und dauert seine Zeit, bis die Stufe der „Entfalteten orthographischen Kenntnisse“ erreicht wird (vgl. ebd., 73).

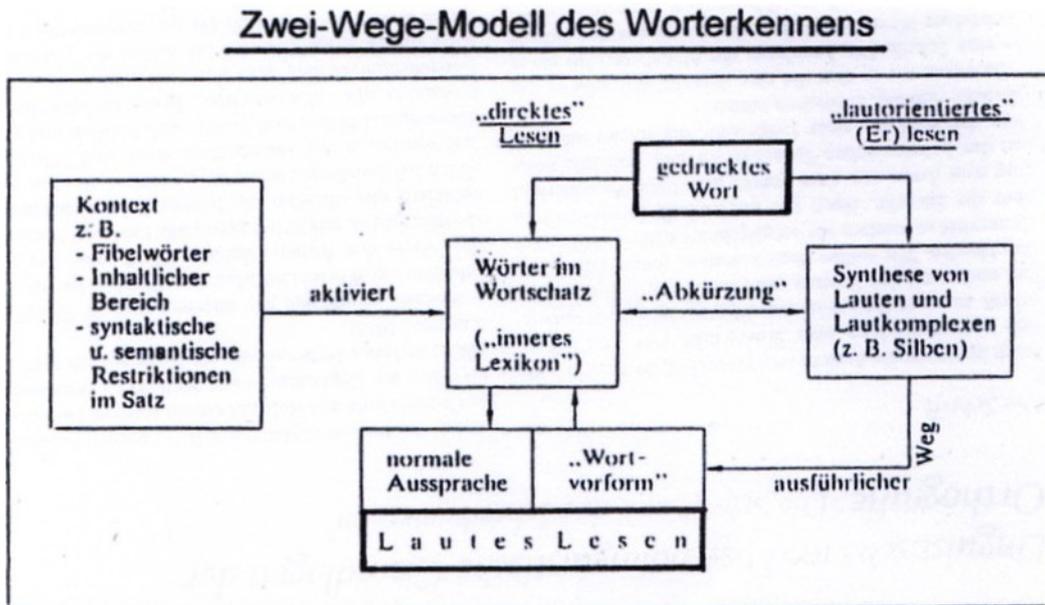
Wichtig ist zu beachten: „Die große Sorge, dass Fehler sich einprägen und dass sie deshalb von Anfang an möglichst vermieden werden müssen, ist in allen Studien zum Anfangsunterricht widerlegt worden“ (DEHN, 2007, 79). Zu den Fehlern beim Schreiben aber später mehr.

4.3.2 Das Lesen

Wenn den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, schon früh Literacy-Erfahrungen zu machen, kann man schon bei sehr jungen Kindern die erste Vorform des Lesens feststellen, das „Als-ob-Vorlesen“. Die Kinder ahmen das Verhalten geübter Leser nach. „Sie halten sich ein Buch (manchmal verkehrt herum) vor die Nase, murmeln vor sich hin oder wiederholen bzw. erfinden Geschichten und sprechen mit unnatürlicher Betonung“ (VALTIN, 1993, 73). Wie oben bereits beschrieben, verfallen die Kinder also in eine Art „literale Sprache“ (vgl. FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 32). Auf der nächsten Stufe beginnt das Kind Wörter zu erraten. Hierbei hat es, wie auch auf der Stufe des „Schreibens von Buchstabenreihen“, noch keine Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen. „Die Wörter werden wie Bilder gelesen und können zunächst in einem anderen Kontext oder in einer anderen Schrift nicht mehr erkannt werden“ (CRÄMER / SCHUMANN, 2002, 276). Das Kind orientiert sich dabei an heraus stechenden Merkmalen, wie Jochen beispielsweise, der sich an dem Regenwurm am Anfang seines Namens orientiert (vgl. VALTIN, 1993, 74). Erste Einsichten in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen erlangt das Kind, wenn es die Stufe des „Benennens von Lautelementen“ erreicht. Hierbei wird vor allem das Anfangsgraphem analysiert und von diesem dann auf das komplette Wort geschlossen.

Das Erlesen beginnt erst, wie der Name schon sagt, mit dem „Buchstabenweisen Erlesen“. Dabei werden die Grapheme nacheinander in Phoneme übersetzt. Da das ein sehr mühsamer Prozess ist, tritt häufig die Sinnentnahme in den Hintergrund. Durch weiters Üben entwickelt sich das „Fortgeschrittene Lesen“, bei dem größere Einheiten schon als Ganzes erfasst werden, wie beispielsweise mehrgliedrige Grapheme, also <ch> oder <ei>, oder bekannte Silben, wie <vor-> oder <ge->. Mit Fortschreiten der Leseentwicklung automatisieren sich die Prozesse immer mehr und beschleunigen das Lesen dadurch. Es kommt zum „Automatisierten Worterkennen und Hypothesenbildung“. Jetzt kann die Aufmerksamkeit vor allem dem Inhalt gewidmet und Hypothesen beim Lesen gebildet werden (vgl. ebd., 74).

SCHEERER-NEUMANN hat zudem das „Zwei-Wege-Modell des Worterkennens“ entwickelt, das im nachfolgenden Schaubild dargestellt ist (vgl. SCHEERER-NEUMANN, 1990, 21 f.):



(SCHEERER-NEUMANN, 1990, 21)

Sie betont, dass dem Leser unterschiedliche Wege zur Verfügung stehen, einen Text zu dekodieren.

Eine Möglichkeit ist das „Lautorientierte Erlesen“. Dabei werden die Grapheme in Phoneme übersetzt. Das Endprodukt ist aber meist nicht die „normale“ Aussprache des Wortes, sondern die lautliche Vorform, da beispielsweise Vokale zu lange gedehnt werden.

Gibt sich das Kind nun nicht mit dieser Wortvorform zufrieden, so kommt es zur „Suche im eigenen Wortschatz“, im inneren Lexikon, nach einem lautlich ähnlichen Wort. „Die Suche führt meistens zu einem richtigen Ergebnis (...), kann aber auch bei einem anderen Wort enden, vor allem, wenn die Synthese oder die Lautzuordnung nicht ganz gelungen ist“ (ebd., 21).

Durch die „Voraktivierung von Wörtern innerhalb des Wortschatzes“ kann die Suche nach dem eigentlich richtigen Wort erleichtert werden. Es wird bereits eine unbewusste Selektion vorgenommen und die Wörter können schneller erkannt werden. Der Kontext kann zur Aktivierung der Wörter beitragen. Viele Kinder wissen beispielsweise, welche Wörter in ihrer Fibel auf genau dieser Seite vorkommen können und haben diese bereits voraktiviert. Aber auch durch Bilder oder die

Einschränkung auf ein bestimmtes semantisches Feld werden die Wörter schneller erkannt. Zudem spielt der Wiederholungseffekt eine Rolle, das heißt, ein Wort, das bereits erlesen wurde, bleibt noch einige Zeit aktiviert.

„Der ‚ausführliche‘ lautorientierte Weg über die vollständige Synthese einer Wortvorform ist Kennzeichen des ‚frühen‘ Erlesens; der schon etwas geübtere Leser nimmt eine ‚Abkürzung‘ und versucht schon während des Erlesens den Wortschatz anzusteuern“ (ebd., 22)

Hinzukommt, dass langsam zu größeren Einheiten übergegangen wird, das heißt, dass Endsilben oder mehrgliedrige Grapheme als Einheit erkannt werden. Nach VALTIN tritt dies ja in der Stufe des „Fortgeschrittenen Lesens“ auf (siehe oben). Einen prinzipiell anderen Weg des Lesens stellt das „Direkte Worterkennen“ dar, was im linken Teil des Modells dargestellt ist (siehe Abbildung zum Zwei-Wege-Modell). Das bedeutet, Wörter werden anhand bestimmter Merkmale erkannt. Es findet ein direkter Rückgriff auf den Wortschatz statt. Deshalb ist dieser Weg auch durch den Kontext sehr beeinflussbar. „Direkt erkannte Wörter werden immer sofort richtig ausgesprochen“ (ebd., 22). Ob bei geübten Lesern allerdings das direkte Lesen oder das verkürzte lautliche Erlesen dominiere, sei bisher noch nicht geklärt, so SCHEERER-NEUMANN (1990, 22).

Allgemein bleibt anzumerken, dass Entwicklungsmodelle nie absolut gesehen werden dürfen. Jede Entwicklung verläuft individuell und es wäre falsch die dargestellten Stufen und Phasen als einen fest vorgeschriebenen Weg zu betrachten. Dennoch sind, meiner Ansicht nach, Entwicklungsmodelle sinnvoll, um die Kinder grob in ihren Fertigkeiten einschätzen zu können. Auch CRÄMER / SCHUMANN (2002, 280) sehen in Entwicklungsmodellen den Vorteil, „eine gute Ausgangsbasis und Orientierung für die Diagnose von Lernschwierigkeiten beim SSE“ (Schriftspracherwerb) zu haben.

4.4 Die Bedeutung der Semantik für den Schriftspracherwerb

Im Kapitel „Die Grundstruktur der Schrift“ wurde bereits angedeutet, welche kognitiven Leistungen beim Erlernen der Schriftsprache vollbracht werden müssen. Das Kind muss sich Schritt für Schritt unsere alphabetische Schrift aneignen, sie in kleinen Schritten entdecken. Notwendig dafür sind metasprachliche Fähigkeiten. Wie unter anderem auch DEHN (2007, 43) betont, kann die Frage, ob das Wort *Kuh* oder das Wort *Papagei* länger sei, nur beantwortet werden, wenn das Kind von der Wortbedeutung absieht. DEHN nennt die Fähigkeit dazu phonologische Bewusstheit. Für sie gilt: „Phonologische Bewusstheit ist eine Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen, und sie ist eine Folge davon“ (ebd., 44). Auch wenn der Begriff phonologische Bewusstheit heute kritisiert wird, da er nicht genau definierbar ist und ich deshalb von notwendigen metasprachlichen Fähigkeiten spreche¹, ist, meiner Ansicht nach, DEHNS Position plausibel. Denn durch die Beschäftigung mit Schrift werden die metasprachlichen Fähigkeiten geschult, also sind sie auch eine Folge davon. So kann zum Beispiel das Schriftbild dabei helfen, Anlaute zu verdeutlichen, die gehört werden sollen (vgl. ebd., 62).

Oben wurde bereits dargestellt, dass die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten in engem Zusammenhang mit der semantischen Entwicklung des Kindes steht. Erweitert das Kind seine semantischen Fähigkeiten kaum, entwickeln sich auch nur unzureichende metasprachliche Fähigkeiten. Das wiederum kann zu Problemen beim Erwerb der Schriftsprache führen, wenn die Aufmerksamkeit nämlich nicht weg vom Inhalt auf die formale Seite der Sprache gelenkt werden kann (vgl. FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 a, 23).

Doch nicht nur in Bezug auf die metasprachlichen Fähigkeiten besteht ein Zusammenhang zwischen Semantik und Schriftsprache, sondern auch das Begriffswissen spielt eine Rolle. Allgemein gilt im Umgang mit Begriffen und Schrift, dass Kinder zwar häufig die gleichen Wörter wie Erwachsene verwenden, aber nicht die gleichen Begriffe damit verbinden (vgl. ebd., 32). DEHN beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen:

„Schulanfänger kennen zwar das Wort Wort, aber sie haben noch nicht immer einen Begriff davon: So antwortet ein fünfjähriger Junge auf die Bitte, ein Wort

¹ Vergleiche dazu zum Beispiel SCHMID-BARKOW, I. (2003): Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule Heft 9, S. 38 - 40

zu nennen: *„Meine Mutter kannte mal eins, aber das habe ich vergessen.“*
(DEHN, 2007, 62; Hervorhebung im Original).

Auch DEHN betont, es sei überaus wichtig, die Begriffe mit den Kindern zu klären. Dabei könne auch die Schrift helfen. Denn über das Schriftbild würden beispielsweise Wortgrenzen sichtbar und ein Konzept vom Begriff *Wort* könne sich entwickeln (vgl. ebd., 62 ff.). Es ist wichtig, sich immer wieder in Erinnerung zu rufen, dass Kinder über das Begriffswissen verfügen müssen, um über Sprache im Sinne der Extrakommunikation sprechen zu können (vgl. FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 a, 23). Wie deutlich wurde, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Semantik und dem Erwerb der Schriftsprache. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn Kinder mit Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb auch häufig Schwierigkeiten beim Erwerb der metasprachlichen Fähigkeiten und, in diesem Zusammenhang, beim Schriftspracherwerb haben.

4.5 Zur Notwendigkeit von Fehlern

„Lernen ist ohne Fehler nicht möglich“ (DEHN, 2007, 73).

Wie oben bereits geschildert unterscheiden sich gute und schwache Lerner durch ihren Umgang mit Fehlern. Aber auch Lehrende müssen bei der Bewertung von Fehlern umsichtig sein. Denn, Fehler sind sowohl Anzeichen für Lernschwierigkeiten, als auch Lernfortschritte. Werden die Fehler als Lernfortschritte betrachtet, so wird danach gefragt, wie das Kind vorgeht um sich die Rechtschreibung anzueignen. Zudem wird darauf geachtet, in welcher Beziehung die Fehler zur durchschnittlichen Lernentwicklung stehen. So kann ein Fehler, der in Klasse 1 noch als Lernfortschritt gilt, in Klasse 4 aber als Indiz für Lernschwierigkeiten gelten. Verschriftet ein Kind beispielsweise bei der Einschulung <KNDW> für Kinderwagen und nach einigen Wochen <KeNdawaGn>, so ist die Schreibung immer noch fehlerhaft, aber es wird deutlich, dass eine Entwicklung stattgefunden hat. Schreibt ein Kind zu Beginn der zweiten Klasse aber <KeNdawaGn> für Kinderwagen, dann kann man erkennen, dass Lernschwierigkeiten vorliegen. Für den Zweitklässler kann dieser Schritt zwar immer noch als persönlicher Lernfortschritt gesehen werden, im Vergleich zur

durchschnittlichen Lernentwicklung ist der Fehler aber ein Indiz für Lernschwierigkeiten (vgl. DEHN, 2007, 73 ff.).

Auch CRÄMER / SCHUMANN betonen die Notwendigkeit von Fehlern. Fehler gelten „als produktive, subjektive Lösungsversuche eines Kindes, die Aufschluss geben über den Lern- und Entwicklungsstand“ (CRÄMER / SCHUMANN, 2002, 291).

Wichtig scheint mir noch mal zu betonen, in Anlehnung an DEHN (2007, 79), dass sich Fehler, die am Anfang gemacht werden nicht einprägen! Fehler zu machen muss, auf gewissen Entwicklungsstufen, erlaubt sein.

4.6 Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

CRÄMER / SCHUMANN (2002) stellen in ihrem Aufsatz verschiedene Schwierigkeiten vor, die zu Problemen beim Erwerb der Schriftsprache führen können. Sie treffen folgende Unterscheidungen (CRÄMER / SCHUMANN, 2002, 280)

- Hörbare Sprachstörungen
- Nichthörbare Sprachstörungen
- Verzögerte Lernentwicklung
- Ungünstiges Problemlöseverhalten
- Mangelnde Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lehrangeboten

Da Lesen und Schreiben an die sprachlichen Fähigkeiten anknüpft, ist es, meines Erachtens nach, eine logische Schlussfolgerung, dass sich Probleme mit der gesprochenen Sprache, zum Beispiel im Bereich Aussprache oder Grammatik, auch in der Schrift niederschlagen. Kinder orientieren sich bei den ersten Verschriftungen an ihrer eigenen Aussprache. Wenn nun beispielsweise eine phonologische Störung vorliegt, und das Phonem /k/ nicht im Phoneminventar des Kindes vorhanden ist, wird das Kind das Wort *Kanne* gemäß seiner Aussprache möglicherweise als <Tanne> verschriften. Es bleibt aber anzumerken, dass nicht nur die gesprochene Sprache die geschriebene Sprache beeinflusst. Auch der umgekehrte Weg ist der Fall. So ermöglicht das geschriebene Wort eine gezielte Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache und kann auf diesem Weg die Aussprache fördern (vgl. ebd., 281).

Nichthörbare Sprachstörungen treten zum Beispiel dann auf, wenn es Probleme mit den metasprachlichen Fähigkeiten gibt, also beispielsweise die Synthese der einzelnen Wörter nicht gelingt. Sprache kann nicht bewusst zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Die Phonemanalyse und -synthese muss aber unbedingt gelingen, um beim Erwerb der Schriftsprache erfolgreich zu sein. Zudem müssen die Kinder Einsicht in den Aufbau und die Funktion von Schrift erlangen. Sie müssen einen persönlichen Bezug zur Schrift herstellen und diese als für sie bedeutsam erkennen. Auch der Erwerb von Begriffen wie beispielsweise *Wort*, *Buchstabe* oder *Satz* stellt für die Kinder mit Schwierigkeiten auf der metasprachlichen Ebene eine Hürde dar. Viele dieser Begriffe sind ihnen nicht bekannt und das führt dann zu Problemen auf der Textebene, wenn keine vollständigen Sätze verschriftet werden, da zum Beispiel Funktionswörter fehlen (vgl. ebd., 282 ff.) .

Bei Kindern, die als schwache Rechtschreiber und Leser gelten, lässt sich häufig kein komplettes Versagen, sondern eine verzögerte Lernentwicklung feststellen. Das bedeutet, dass die Kinder die gleichen Erwerbsphasen durchlaufen wie andere Kinder, nur eben langsamer. Erst im Vergleich mit Gleichaltrigen werden sie als „Problemkinder“ erkannt. Die betroffenen Kinder machen deutlich mehr Fehler als ihre gleichaltrigen Mitschüler. Um ihre Schwierigkeiten zu vertuschen, entwickeln die Kinder vielfältige Strategien. So kommt es zum Beispiel vor, dass die Kinder Wörter auswendig lernen, die sie dann sogar fehlerfrei verschriften können. Wenn es aber um das Schreiben ungeübter Wörter geht, kommen sie nicht mehr weiter (vgl. ebd., 285 f.).

Bei den Kindern mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb kommt zu der eventuell langsameren Entwicklung meistens noch ein ungünstiges Problemlöseverhalten hinzu. „(...) sie weichen häufig Lese- und Schreibanforderungen aus, so dass ihnen wichtige Erfahrungsmöglichkeiten mit der Schriftsprache fehlen“ (ebd., 287). Die Kinder üben durch das ständige Ausweichen die Verwendung der Schrift nicht und können so ihre Fähigkeiten auch nicht erweitern. Der Grund für das Ausweichen kann das schlechte Selbstbild sein, das schwache Lernen von sich haben können. Gute und schlechtere Lerner unterscheiden sich nicht durch die Häufigkeit der Fehler, sondern durch ihren

Umgang mit den Fehlern. Kinder mit ungünstigen Problemlösestrategien empfinden zum Beispiel Verlesungen und dadurch resultierende Korrekturen als persönlichen Misserfolg. Das führt dazu, „dass Korrekturprozesse kaum ablaufen können und es aufgrund der negativen Gefühlsverarbeitung“ (ebd., 287) in konkreten Lernsituationen zu so genannten „Notfallreaktionen“ kommt: Die Kinder weichen der Aufgabe aus, Beharren auf ihrem falschen Entwurf oder resignieren vor der Aufgabe. Für die Entwicklung des Lesens und Schreibens „ist es somit entscheidend, ob Kinder ihre ‚Fehler‘ als *Lernimpuls* oder als *Misserfolg* empfinden“ (ebd., 2002, 287; Hervorhebung im Original). Bei schwachen Lesern ist vor allem zu beobachten, dass sie die verschiedenen Strategien zum Erlesen eines Wortes nicht flexibel anwenden können. Bei schwachen Schreibern kommt es häufig zu Wortauslassungen oder diffusen Schreibungen (vgl. ebd., 287 f.).

Zudem kann die Schule zu Problemen beim Erwerb der Schriftsprache führen und zwar dann, wenn eine mangelnde Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Kinder und den schulischen Lernbedingungen besteht. Vermieden werden sollten, nach CRÄMER / SCHUMANN (2002, 289 f.), einheitliche Fibellehrgänge und Fibellehrgänge, die überfordern und frühzeitig etwas erwarten, das eigentlich erst viel später gegeben sein muss. Auch lautes Vorlesen geübter Texte oder das (stupid) Abschreiben sind keine förderlichen Maßnahmen, da die Schüler hierfür meistens die Texte auswendig lernen und keine neuen Einsichten in Strategien zur Verwendung der Schrift erlangen können. Die isolierte Förderung von Teilleistungen hilft den Kinder auch nicht weiter. Ihnen sollte stattdessen mehr Zeit gelassen werden bei Übungen, die die ganze Klasse absolviert.

Auch CLAUDIA OSBURG (2001, 122 ff.) nennt Gründe für Probleme beim Schriftspracherwerb. Auch sie führt eine auffällige Sprachentwicklung und damit verbunden mangelndes Symbolverständnis als Begründung an. Und auch sie betont, dass Probleme beim der Erwerb der Schriftsprache als „Lehr-Lernstörung“ aufzufassen sind. Zudem fehlten den Kindern häufig spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse des Lesen- und Schreibenlernens, die durch die aktive und naive Auseinandersetzung mit Schrift erlernt würden. Das bedeutet, auch sie betont die Wichtigkeit, früh in Kontakt mit der Welt der Schrift zu treten, also Literacy-Erfahrungen zu machen. Als letzten Punkt nennt auch sie Probleme mit den

metasprachlichen Fähigkeiten, dass die Kinder also beispielsweise keine Silbensegmentierung oder Phonemanalyse vornehmen können. OSBURG betont aber, dass bei Schwierigkeiten nicht pauschal auf einen Mangel an metasprachlichen Fähigkeiten verwiesen werden darf.

4.7 Vermeiden von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

4.7.1 Übergang Schule-Kindergarten

Wie oben bereits erwähnt, fordert der Orientierungsplan aus Baden-Württemberg, dass bereits im Kindergarten auf die literalen Fähigkeiten der Kinder geachtet wird. Ziel ist es unter anderem, einen linearen Übergang zur Schule herzustellen (vgl. FÜSSENICH / GEISEL, 2008, 30). Um die Fähigkeiten in Bezug auf Schrift, die die Kinder bereits im Elternhaus und im Kindergarten erworben haben, fest zu stellen und um „einen Einblick in die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Schulanfängerinnen zu gewinnen“ (FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 a, 34) wurde von FÜSSENICH und LÖFFLER ein Verfahren zur Eingangsdiagnostik erstellt. Dabei geht es um eine Analyse der Fähigkeiten der Kinder und um die Möglichkeit der Erkennung von Schwierigkeiten, so dass eine gezielte Förderung einsetzen kann. Folgende Elemente von Literacy werden dabei überprüft (vgl. ebd., 34 f.): Die Wahrnehmung von Schrift, die Kenntnis von Begriffen sowie die Einsicht in den Aufbau von Schrift. Für die Diagnostik, im Sinne einer Förderdiagnostik, spielen diese Fragen eine Rolle (ebd., 29):

- „Was kann das Kind schon?“
- Was muss das Kind noch lernen?
- Was kann das Kind als nächstes lernen?“

Optional kann noch die Frage angehängt werden: „Was will das Kind noch lernen?“. Aus der Eingangsdiagnostik kann ganz konsequent für jedes Kind das weitere Vorgehen abgeleitet werden. Dieses Vorgehen kann ganz individuell auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt werden. Dabei gilt: „Die Förderung orientiert sich an normalen Entwicklungsprozessen und am aktuellen Entwicklungsstand des Kindes“ (ebd., 50).

4.7.2 Konsequenzen aus der Eingangsdagnostik

Wie oben bereits erwähnt, lassen sich aus der Eingangsdagnostik von FÜSSENICH / LÖFFLER vielfältige Konsequenzen zur Förderung der Kinder ableiten. FÜSSENICH / LÖFFLER fassen das folgendermaßen zusammen: Die Kinder befinden sich auf unterschiedlichsten Könnens- und Wissensständen.

„Um auf diese unterschiedlichen Entwicklungen einzugehen, benötigen sie kein einheitliches Training basaler Fähigkeiten, sondern einen Unterricht, der ihnen die Funktion der Schrift näher bringt, den Zusammenhang zwischen mündlicher und geschriebener Sprache aufzeigt, ihnen die entsprechenden Begriffe vermittelt und ihren individuellen Entwicklungsstand berücksichtigt.“
(ebd., 50)

Der Unterricht sollte so strukturiert sein, dass Kinder zum eigenständigen Lernen motiviert werden. Kinder gehen eigene Wege des Lernens und können deshalb nur selbst ihre Schwierigkeiten überwinden. Eine reine Unterweisung in (Lern-)Techniken hilft hier nicht (vgl. ebd., 51).

Zudem geht es darum, einen anderen Blick auf die Kinder zu werfen, „Zugriffsweisen von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu erkennen (...), Lernangebote zu finden, die diese Kinder ergreifen, so dass sie auch etwas lernen“ (ebd., 53). In Anlehnung an DEHN und HÜTTIS-GRAFF formulieren FÜSSENICH / LÖFFLER Tipps für Lehrer, dass diese den Blick auf die Kinder richten können, auf deren Probleme und Lösungsstrategien (zu den weiteren Ausführungen vgl. ebd., 52 f.). Den ersten Tipp nennen sie „Sich vom Handeln leiten lassen“. Das bedeutet, sich jeden Tag jedem Kind zuzuwenden und trotzdem die ganze Klasse nicht aus dem Blick zu verlieren. Den zweiten Tipp bezeichnen sie als „Den eigenen Blick relativieren“, bei Schwierigkeiten also auch andere Lehrkräfte zu Rate zu ziehen. Beim dritten Tipp „Mit Schrift die Intention des Kindes sichern“, geht es darum, Schrift für die Kinder bedeutsam zu machen und so den Kindern einen Zugang zur Schrift zu ermöglichen. Als vierten Tipp betonen sie „Situationen mit Lernsog (zu) inszenieren“.

4.7.3 Lehr- und Lernprozesse im ersten Schuljahr

Haben die Schüler die Einschulung hinter sich gebracht, beginnt für sie die schulische Unterweisung in die Schrift. Am Ende des ersten Schuljahrs sollten die

Kinder gelernt haben, gesprochene in geschriebene Sprache umzusetzen. Sie orientieren sich dabei zuerst an ihrer eigenen Aussprache, lernen aber auch schon vereinzelte orthographische Regeln anzuwenden. Das bedeutet, die Kinder wenden die Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln an, können lauttreue Wörter und Sätze verschriften, können einfache Texte synthetisierend lesen und den Sinn entnehmen und die Kinder verwenden erste Rechtschreibregeln wie zum Beispiel die Endungen *-er* oder *-en* (vgl. ebd., 66).

Der Gebrauch der Schrift könne allerdings kaum gelehrt werden. Das Kind müsse sich selbst die Schrift erschließen. „Der Beitrag der Lehrerin beschränkt sich auf Herausforderung, Modellierung und Unterstützung von Lese- und Schreibhandlungen im Rahmen eines förderlich gestalteten sozialen Raumes („Unterrichtskultur“), so BRÜGELMANN / BRINKMANN (1998, 188). Sie stellen auch ein Konzept vor, das dies ermöglichen kann, das „4-Säulen-Modell“ (vgl. BRÜGELMANN / BRINKMANN, 1998, 99). Demnach sollte der Unterricht aus vier Säulen bestehen, die parallel neben einander bestehen und angewendet werden.

Die erste Säule ist das „Gemeinsame (Vor-)Lesen von Kinderliteratur“. Gerade auch für Kinder mit Migrationshintergrund ist dies wichtig um Literacy-Erfahrungen zu machen, die so wichtig sind für den Erwerb der Schriftsprache (siehe oben).

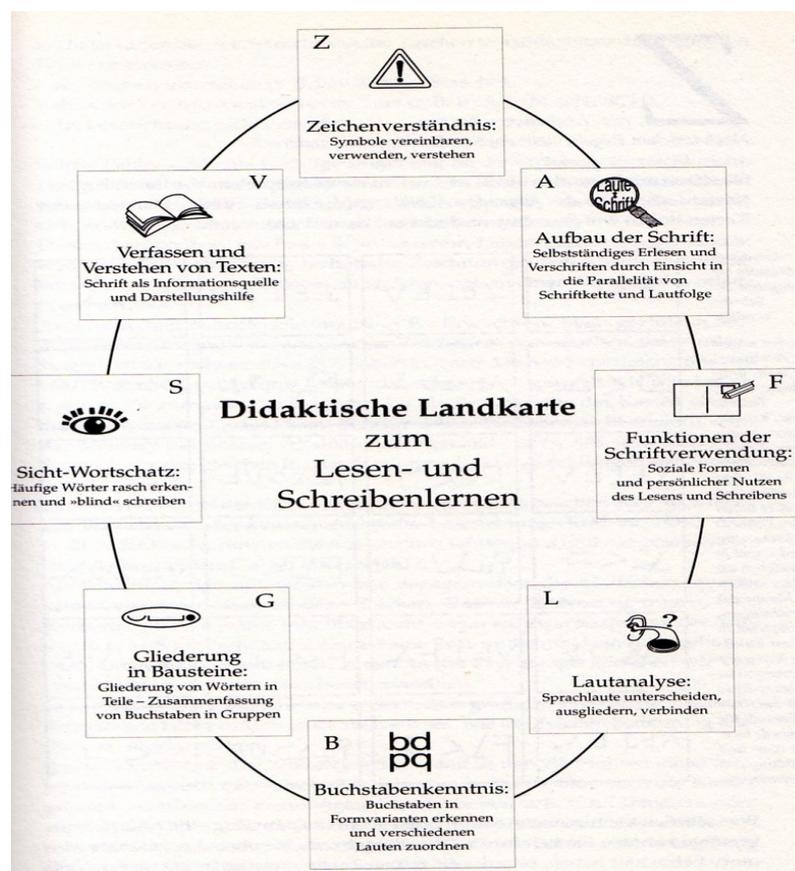
Die zweite Säule besteht aus der Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren. Dazu gehören die Einführung von Buchstaben – z.B. als „Buchstabe der Woche“ – und der Vergleich ähnlicher Wörter, damit Lese- und Schreibanfängerinnen die Struktur der Schrift durchschauen und einzelne Schritte automatisieren können. Die Techniken des Lesens und Schreibens sollen deshalb automatisiert werden, damit sich die Kinder mehr auf den Inhalt konzentrieren können (vgl. ebd., 100).

Die dritte Säule ist der „Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes“. Dieser soll für Lesen und Schreiben gleichsam bedeutend sein. Es geht um die Automatisierung häufiger Schreibweisen, sowie das Wiedererkennen beim Lesen.

„Das Verfassen eigener Texte“ ist die vierte Säule und muss unbedingt von Anfang an zum Unterricht gehören. Die Kinder sollen Lust am Schreiben gewinnen und ihre derzeit aktuelle Strategie, zum Beispiel alphabetisches Schreiben, üben.

Die vier Säulen vereinen BRÜGELMANN / BRINKMANN in ihrer „Didaktischen Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen“ (ebd., 107). Alle acht Felder dieser Landkarte sollten gleichberechtigt im Unterricht auftauchen. Es geht darum den Kindern zu

helfen das *Zeichenverständnis* zu entwickeln, also Symbole zu verwenden und zu verstehen. Die Kinder sollen den *Aufbau der Schrift* erkennen und die *Funktionen der Schriftverwendung* kennen lernen, also auch den persönlichen Nutzen der Schrift entdecken. Zudem geht es darum, die Kinder an die *Lautanalyse* heranzuführen, sowie detaillierte *Buchstabenkenntnisse* zu vermitteln. Die Kinder sollen lernen Sprache in ihre *Bausteine* zu gliedern. Außerdem soll den Kindern ein so genannter „*Sicht-Wortschatz*“ vermittelt werden, so dass häufige Wörter nicht mehr mühsam analysiert werden müssen. Das erleichtert dann auch das *Verfassen und Verstehen von Texten*.



(BRÜGELMANN / BRINKMANN, 1998, 107)

In Bezug auf Mehrsprachigkeit geben BRÜGELMANN / BRINKMANN folgenden Hinweis (zitiert nach FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 a, 71): „Lehrerinnen und Lehrer in mehrsprachigen Klassen sollten die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen anderer Muttersprachen suchen, um Aspekte aus anderen Sprachen kennenzulernen, die das Schreiben beeinflussen“. Welche Konsequenzen können Lehrer aus den vier Säulen von BRÜGELMANN / BRINKMANN ziehen?

FÜSSENICH / LÖFFLER (2005 a) machen Vorschläge, auf was Lehrpersonen bei den vier Säulen jeweils zu achten haben.

Beim (Vor-)Lesen von Kinderliteratur sollte es, in Anlehnung an GENUNEIT, Bilder zu den Texten geben, die die Kinder nicht vom Lesen ablenken, aber doch zum Weiterlesen motivieren. Werden die Texte selbst am Computer geschrieben, sind Texte mit einer Schriftgröße von 14-16, mit doppeltem Zeilenabstand und mit höchstens 7-9 Wörtern pro Zeile am besten zu lesen. Der Zeilensprung sollte nicht mitten im Sinn erfolgen und bei Nebensätzen erst nach der Konjunktion. Auch Worttrennungen sind zu vermeiden (vgl. FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 a, 115).

Die Systematische Einführung von Schriftelementen und Lesestrategien wird zum Beispiel durch die Verwendung des „Lesekrokodils“ erreicht, dem die Wörter aus dem Maul gezogen werden. Dadurch wird das gedehnte Lesen geschult, das heißt, die Laute werden beim Lesen gedehnt. Diese Art des Lesenübens ist zu bevorzugen, da sich die Schüler so der eigentlichen Wortform annähern. Beherrschen die Kinder die Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln noch nicht, müssen diese weiter gefestigt werden.

„Wichtig ist, dass sich ein Kind zunächst auf den Anlaut konzentrieren darf. Erst wenn ein Laut im Anlaut sicher identifiziert werden kann, sollte es mit Wortmaterial konfrontiert werden, bei dem es diesen Laut im Auslaut oder – noch später! – im Inlaut hören muss“ (ebd., 117).

Die einzelnen Laute müssen sicher beherrscht werden, bevor eine neue Stufe angegangen wird. Eine Anlauttabelle hilft die Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln zu erlernen. Dabei muss beachtet werden, dass nur eine Tabelle eingesetzt wird und die verwendeten Wörter geläufig sind und auch im Wortschatz mehrsprachiger Kinder vorhanden sein können. Möglichst eindeutige Abbildungen sind zu wählen. Es sollten am Wortanfang keine Konsonantenverbindungen auftreten und der jeweilige Laut möglichst nur am Wortanfang auftauchen und nicht noch an anderen Positionen im Wort. Zudem sollte es sich nicht um zusammengesetzte Wörter handeln oder Wörter bei denen Laut- und Buchstabenname identisch sind wie zum Beispiel bei [be] für und *Becher*. Die Tabelle sollte möglichst überschaubar sein (vgl. ebd., 120 und CRÄMER / SCHUMANN, 2002, 307). Außerdem wird dringend empfohlen, Sprache immer wieder zu thematisieren, um die metasprachlichen

Fähigkeiten zu fördern. Als weiterer Punkt sind auch Übungen zur Silbensegmentierung wichtig, denn dadurch können lange Wörter unterteilt und gegliedert werden, was den Kindern den Zugang zu diesen Wörtern erleichtert. Generell gilt, dass Wörter mit einer einfachen Silbenstruktur leichter erlernt werden und zum Üben besser geeignet sind. Die Steigerung des Schwierigkeitsgrads bei den Silbenstrukturen (vgl. FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 a, 123) beginnt bei (K)V-KV-Wörtern, wobei *K* für Konsonant und *V* für Vokal steht, also wie zum Beispiel bei Hose. Dann folgen Wörter mit (K)V-KVK-Struktur, die sich schrittweise steigern zu KVKK, wie Turm, und als Abschluss zur KVKK-Struktur, wie bei Kran.

„Aufbau und Sicherung des Grundwortschatzes sind sowohl für den Orthographieerwerb als auch für den Leselernprozess unerlässlich“ (ebd., 124). Durch den Grundwortschatz können Zugriffsweisen beim Lesen und Schreibweisen automatisiert werden, so dass ein schnellerer Zugriff möglich ist. Laut NAUMANN sollte der Grundwortschatz aus rund 1000 Wörtern bestehen, die häufig in der Alltagssprache, sowohl von Erwachsenen, als auch von Kindern, gebraucht werden. Es sollten Modellwörter zu den Rechtschreibregeln enthalten sein. Der Grundwortschatz kann individuell erarbeitet werden (vgl. ebd., 124f.) Beim Verfassen von Texten ist zu beachten, dass nicht jeder Fehler korrigiert werden muss. Eventuell bietet es sich an, die Texte am Computer schreiben zu lassen, da so Korrekturen nicht direkt sichtbar werden. Die Fehler in den Texten können genutzt werden, um den Entwicklungsstand des Orthographieerwerbs zu analysieren und auch spezifische Rechtschreibphänomene zu thematisieren. Jedem Schüler kann so nach seinem Entwicklungsstand eine individuelle Hilfe angeboten werden (vgl. ebd., 125 ff.).

4.8 Alphabetisierung in der Zweitsprache

Laut GENUNEIT (2002, 18) ist die Alphabetisierung in der Fremdsprache nicht unüblich. Betroffen seien meist Arbeitsemigranten oder Flüchtlinge. GENUNEIT betont, dass dies zur Entfremdung vom eigenen Volk und der eigenen Kultur führen könne. Denn Lesen- und Schreibenlernen lässt die Menschen eintauchen in die jeweilige Kultur. Im ungünstigsten Fall kann die „Alphabetisierung in der fremden Sprache des Aufnahmelandes gepaart mit einer übertriebenen Anpassung zum Verlust der Persönlichkeit führen“ (GENUNEIT, 2002, 30).

GENUNEIT bezieht sich vor allem auf Jugendliche und Erwachsene, die in einer fremden Sprache und nicht in ihrem Heimatland alphabetisiert werden. Aber nicht nur beispielsweise erwachsene Einwanderer sind von der Alphabetisierung in einer fremden Sprache betroffen, sondern auch Kinder wie Gabriel, die im Elternhaus eine andere Sprache lernen, als die, die in der Schule gefordert wird. Auch diese Kinder lernen in einer Sprache lesen und schreiben, die sie oft (noch) nicht richtig beherrschen.

ANNE BERKEMEIER veröffentlichte 1997 im Rahmen ihrer Promotion ihre Studie über alphabetisierte griechische Kinder, die zweisprachig aufwachsen und in Griechenland die Schrift der Zweitsprache Deutsch erlernen. Sie stellt ausführlich dar, dass man sich nicht einig ist, in welcher Reihenfolge die Alphabetisierung bei zweisprachigen Kindern stattfinden sollte, also ob die Schriftsprachen gleichzeitig oder nach einander gelernt werden sollten und wenn nacheinander, in welcher Reihenfolge (BERKEMEIER, 1997, 35 f.). BERKEMEIER betont zudem, dass Probleme dann auftreten, wenn von Schülern, die Deutsch als Erstsprache erlernen, auf Schüler geschlossen wird, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Eigentlich darf von den Schülern nicht dasselbe erwartet werden. Sie betont, dass beim Zweitschrifterwerb idealerweise auf die Erfahrungen aus der Alphabetisierung in der Erstsprache aufgebaut werden sollte. „Durch die Alphabetisierung in der ersten Muttersprache gewonnene Kenntnisse und Fähigkeiten sollten die Ausgangsbasis für die Zweitalphabetisierung bilden“ (ebd., 43)

Ähnlich wie GENUNEIT beschreibt FÜSSENICH die Anforderungen, die Kinder, die in ihrer Zweitsprache alphabetisiert werden, zu bewältigen haben. Auch sie betont, dass der „Wechsel zwischen den Sprachen (...) meist mit einem kulturellen Wechsel verbunden“ (FÜSSENICH, 2002 b, 114) sei. Zudem sei das Problem bei Kindern aus Sprachminderheiten, dass sie bei der Einschulung die deutsche Sprache häufig nicht korrekt beherrschten. „Bei manchen Kindern fällt sofort auf, dass die Deutschkenntnisse für die Anforderungen der Grundschule nicht ausreichen, bei anderen sind die Schwierigkeiten verdeckt“ (ebd., 116). Oft fallen diese verdeckten Schwierigkeiten aber erst relativ spät auf. Auch JEUK betont, dass Schwierigkeiten in der Zweitsprache nicht gleich offensichtlich sind. Sie würden dann deutlich, wenn es um den Erwerb der Schriftsprache gehe (vgl. JEUK, 2002, 99). Da festgestellt wurde, dass sich die Zweitsprache auf Grundlage der Erstsprache entwickelt, dass der Zweitspracherwerb um so besser funktioniert, wenn gute Kompetenzen in der

Erstsprache vorhanden sind (vgl. Kapitel 2.4), fordert JEUK (2002, 105), dass so früh wie möglich sowohl die Erstsprache der Kinder berücksichtigt werden müsse, als auch genügend Raum bleiben solle, um die deutsche Sprache zu lernen.

Leider gibt es nur wenige Lehrgänge oder Anregungen, wie die Alphabetisierung in der Zweitsprache mit Kindern, die gerade eingeschult werden, umgesetzt werden kann. Denn, wie die vorangehenden Ausführungen zeigen, wird bei Lehrgängen für die Alphabetisierung in der Zweitsprache häufig davon ausgegangen, dass bereits schriftsprachliche Kenntnisse aus der Erstsprache vorliegen, auf die aufgebaut werden kann. Zudem wird selten darüber gesprochen, wie zusätzlich auf die Schwierigkeiten in der Zweitsprache eingegangen werden kann, die den Erwerb der Schriftsprache ja auch beeinflussen. Also wo bleiben da Kinder wie Gabriel, die in einer relativ fremden Sprache ein neues Symbolsystem erlernen müssen? Hier denke ich, besteht eine (große) Lücke, die geschlossen werden sollte.

5 Die Vorbereitungsklasse

5.1 Konzeption einer Vorbereitungsklasse und Verankerung im Bildungssystem

Das Land Baden-Württemberg setzt sich intensiv für die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund ein. Denn „Kenntnisse der deutschen Sprache sind eine unabdingbare Voraussetzung für schulischen Erfolg und auch ein entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Integration“, so zu lesen in der Handreichung zur Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ vom 8. März 1999 (LANDESARBEITSTELLE KOOPERATION BADEN-WÜRTTEMBERG, 2003, 67). Die Grund- und Hauptschulen haben als Pflichtschulen die Aufgabe, die Kinder, die nicht Deutsch sprechen, mit Fähigkeiten auszurüsten, dem Unterricht einer Regelklasse folgen zu können. Dazu werden Vorbereitungsklassen oder -kurse für ausländische Kinder und Förderklassen für ausgesiedelte Kinder, sowie Förderkurse oder weitere zusätzliche Maßnahmen für Schüler einer Regelschule angeboten. Ich möchte hier näher auf die Vorbereitungsklasse eingehen.

Gesetzliche Grundlage für die Vorbereitungsklasse ist die Verwaltungsvorschrift „Unterricht für ausländische Schüler an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg“ vom 21. November 2000. Diese Verwaltungsvorschrift hat die vollständige schulische Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen als Ziel. Viel Wert wird dabei auf Elternarbeit, Berücksichtigung der Erstsprachen und des sozialen Hintergrunds gelegt (vgl. ebd., 363 f.). „In den Vorbereitungsklassen werden in der Regel Schüler verschiedener Sprachzugehörigkeit zusammengefasst. Der Unterricht wird durch deutsche Lehrkräfte erteilt“ (ebd., 366). Ziel ist vorrangig das Erlernen der deutschen Sprache. Der Unterricht umfasst in der Grundschule bis zu 18, in der Hauptschule bis zu 25 Wochenstunden. In der Regel beträgt die Besuchsdauer ein Jahr, sie kann aber auch verkürzt oder verlängert werden bis hin zu zwei Jahren. Wenn die Schüler über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, können sie zum Halbjahr von einer Regelklasse übernommen werden. Mindestens zehn ausländische Schüler braucht eine Vorbereitungsklasse, ab vier Schülern wird ein Vorbereitungskurs eingerichtet (ebd., 68 f).

Vorbereitungsklassen sind also Übergangsklassen, die einen Einstieg in das deutsche Schulsystem darstellen. So kommt es, dass in den Klassen nicht nur verschiedene Sprachen gesprochen werden, sondern auch zum Auftreten einer großen Altersspanne.

Wie genau der Alltag in einer Vorbereitungsklasse aussieht, zeigt das nächste Kapitel.

5.2 Die Vorbereitungsklasse konkret

Die Vorbereitungsklasse, die Gabriel besucht, besteht im Schuljahr 2007/2008 aus 19 Schülerinnen und Schülern². Die Größe der Klasse variiert von Schuljahr zu Schuljahr, wobei die Klassenlehrerin Frau Schneider³ betont, dass die Schülerzahl praktisch jedes Jahr steigt. Vor der Einschulung wird mit jedem Kind ein Schuleignungstest durchgeführt. Dabei geht es, ähnlich wie bei der Eingangsdiagnostik von FÜSSENICH / LÖFFLER (2005) um die Überprüfung der Segmentierung von Silben, um das Finden von Reimen und das Anlaute hören.

² Im folgenden verwende ich die männliche Bezeichnung Schüler. Trotzdem sind auch die weiblichen Schülerinnen mit eingeschlossen.

³ Alle Namen wurden geändert.

Zudem müssen die Kinder noch eine Bildergeschichte ordnen und dazu erzählen. Treten beim Schuleignungstest Schwierigkeiten auf, wird noch ein weiterer Schuleingangstest durchgeführt. Gibt es auch dort Auffälligkeiten, wird im Einzelfall entschieden, welche Klasse die Kinder besuchen werden. In die Vorbereitungsklasse kommen die Kinder, die von ihrem (sprachlichen) Entwicklungsstand her, in einer ersten Klasse (noch) überfordert wären. Doch nicht nur Schulanfänger kommen in die Vorbereitungsklasse, sondern auch ältere Kinder, die mit ihren Eltern immigriert sind und einem Unterricht in einer Klasse ihrer Alterstufe noch nicht folgen könnten. So kommt es auch, dass eine Vielzahl von Nationalitäten in dieser Klasse vertreten sind, die Kinder also auch unterschiedlichste Erstsprachen sprechen. Zudem besteht zwischen den Kindern teilweise ein Unterschied von mehreren Jahren. Dies wurde ja auch im vorhergehenden Kapitel bereits beschrieben.

Die Einschulung in die Vorbereitungsklasse ist nicht an spezielle Termine gebunden, so dass auch mitten im Schuljahr immer wieder neue Schüler dazukommen. Wie oben bereits erwähnt, beträgt die reguläre Aufenthaltsdauer in der Vorbereitungsklasse ein Jahr. Beginnt ein Schüler aber beispielsweise im Mai den Besuch der Vorbereitungsklasse, so „zählen“ die drei Monate Schulbesuch nicht. Der Schüler kann also die drei Monate des letzten Schuljahrs und ein weiteres Schuljahr die Klasse besuchen.

Nach dieser Zeit wird entschieden, wie es mit dem jeweiligen Schüler weitergeht. Manche Schüler wechseln in die erste Klasse der Grundschule, andere in die zweite, dritte oder vierte Klasse. Bei wieder anderen Kindern erweist sich zum Beispiel eine Überweisung an die Schule für Sprachbehinderte als der richtige Weg. Es wird jeweils am Einzelfall entschieden.

Der Schulalltag der Vorbereitungsklasse sieht folgendermaßen aus:

Unterrichtsbeginn ist um 8.00 Uhr, Unterrichtsende um 11.15 Uhr. Zweimal in der Woche ist die Mittagsschule Pflicht. Dann kommen die Schüler noch mal ab 14.30 Uhr für zwei Schulstunden, wenn sie nicht zum Mittagessen in der Schule geblieben sind. An den anderen Nachmittagen gibt es Kurse, die freiwillig besucht werden können. Der Vormittag beginnt meistens mit einem Morgenkreis. So werden die Kinder begrüßt, es besteht die Möglichkeit, dass die Kinder etwas erzählen und es wird am Thema des Tages oder der Woche gearbeitet. Anschließend kehren die Schüler an ihre Plätze zurück und bearbeiten Aufgaben zum aktuellen Thema. Vor der großen Pause erhalten die Kinder die Möglichkeit im Klassenzimmer zu

frühstücken. Nach der großen Pause wird jeden Tag ein anderer Teil der Klasse von der Sozialarbeiterin abgeholt. Diese macht mit den Kindern beispielsweise kleinere Ausflüge. Da nach der großen Pause also jeden Tag ein Teil der Klasse fehlt, wird jetzt nichts neues mehr eingeführt. Die Schüler arbeiten jetzt mit ihrem TINTO-Buchstabenheft (mehr dazu im nächsten Kapitel) oder lösen Mathematikaufgaben oder ähnliches. Das heißt, jedes Kind bekommt individuelle Aufgaben und kann in seinem Tempo arbeiten. Hier ist auch die Zeit, um sich gezielt mit einzelnen Kindern auseinander zu setzen.

5.3 Sprachförderung im Unterricht der Vorbereitungsklasse

Da es für die Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg keinen Bildungsplan gibt, orientiert sich Frau Schneider am „Lehrplan Deutsch als Zweitsprache für ausländische Schüler an bayerischen Grund- und Hauptschulen“ (1994). Für die Kinder, die in höhere Klassen eingestuft werden sollen, werden auch Themen aus dem baden-württembergischen Bildungsplan der Klassen 2 und 3 behandelt. Im folgenden Abschnitt möchte ich speziell auf die Sprachförderung in der Vorbereitungsklasse eingehen, also auf den Zugang zur Schriftsprache und die Wortschatzarbeit.

Die Schüler beginnen den Erwerb der deutschen Schriftsprache mit dem TINTO-Lehrgang vom Cornelsen Verlag. Dieser Lehrgang ist so konzipiert, dass die verschiedenen Zugriffsweisen der Kinder auf die Schriftsprache berücksichtigt werden können. Es gibt keine festgelegte Buchstabenreihenfolge. Zudem können die Kinder mit Hilfe einer Anlauttabelle schon früh beginnen, eigene Texte zu schreiben. Zum TINTO-Lehrgang gehört unter anderem ein Buchstabenheft, eigentlich Buchstabenordner, in dem verschiedene Übungsaufgaben zu finden sind, die das lauttreue Verschriften ermöglichen und selbstständig bearbeitet werden können. Die Reihenfolge spielt dabei keine Rolle, sondern kann individuell bestimmt werden (vgl. zu den Ausführungen: www.cornelsen.de/mgl/1.c.493048.de?skip=2). Nach der Meinung von Frau Schneider, ist es mit dem TINTO-Lehrgang möglich, die Balance zwischen gelenktem und offenem Unterricht zu halten. Die Entscheidung für den TINTO-Lehrgang fiel auch, da er mit einem relativ geringen Wortschatz arbeitet. Oben wurde bereits erwähnt, dass die Empfehlung für den Grundwortschatz bei ungefähr 1000 Wörtern liegt. Um die Kinder aber nicht zu überfordern, da sie ja

sowieso schon sprachliche Auffälligkeiten zeigen, arbeitet Frau Schneider mit einem kleineren Grundwortschatz, der aber auch intensiv behandelt werden kann. Über 500 Wörter werden den Kindern angeboten. Bei der Auswahl wurde vor allem auf gebräuchliche und nicht abstrakte Begriffe geachtet (vgl. URBANEK, 2004, 3). Die Wortschatzarbeit in der Vorbereitungsklasse findet, laut Frau Schneider, immer im Zusammenhang mit dem Thema des Unterrichts statt.

Zum TINTO-Lehrgang gibt es auch eine „Lernkartei Sprachförderung“. Diese Lernkartei bietet den Kindern die Möglichkeit, schon vorab Wörter zu lernen, die zum Beispiel für die Arbeit mit dem Lesebuch benötigt werden. Zusätzlich zur Wortschatzarbeit sollen so auch Satzstrukturen dargeboten werden, die die Kinder übernehmen sollten. Die „Lernkartei Sprachförderung“ enthält beinahe 500 Karten, auf denen die zu erlernenden Begriffe dargestellt sind. Die Karten sind nach Wortarten sortiert. Nomen, Verben, Adjektive und Präpositionen haben jeweils unterschiedliche Formen. So sind Nomen beispielsweise quadratisch und Adjektive rund. Die Nomen werden immer mit den Artikeln eingeführt (ebd., 3f.).

Die Sprachförderung beschränkt sich aber nicht nur auf die Materialien des TINTO-Lehrgangs. Auch die Materialien für Schüler mit „Deutsch als Zweitsprache“, kurz DaZ, werden verwendet (vgl. RÖSCH / WACHSMUTH, 2005, 312). Hierbei liegt der Schwerpunkt auf dem „DaZ Lernen aus dem Koffer“. Darin gibt es unterschiedliche Lernszenarien / Themengebiete, die behandelt werden, wie beispielsweise „Einkaufen“ oder „Fahrzeuge“. Das Material ist so konzipiert, dass es „unterschiedliche kulturelle Erfahrungen der Kinder, unterschiedliche Lernertypen, unterschiedliche Lernerneigung, unterschiedliche Strategien zum Sprachzuwachs“ (ebd., 312) berücksichtigt und selbstgesteuertes Lernen ermöglicht.

Allgemein gilt für das Lernen in der Vorbereitungsklasse, dass es so spielerisch wie möglich gestaltet wird. Die Kinder lernen viele Sprachspiele und machen Singspiele. Auch die „konkreten“ Inhalte, wie zum Beispiel das Erlernen einzelner Buchstaben, werden spielerisch vermittelt. So machen die Schüler zu Beginn des Schuljahres vor allem Spiele zur Anlauttabelle, ordnen also den Bildern der Anlauttabelle die Buchstaben zu und umgekehrt oder spielen Spiele wie das Anlautmemory oder -domino. Oder aus dem „DaZ Koffer“ werden Bildkarten entnommen, die auf der Rückseite das jeweilige Schriftbild tragen. Zwei Kinder sitzen sich gegenüber und halten die Karte zwischen sich. Das eine Kind beschreibt dem anderen, was es sieht.

Das andere Kind kontrolliert anhand des Schriftbildes die Erklärung. So werden gleichzeitig semantische und schriftsprachliche Fähigkeiten gefordert und gefördert.

5.4 Die Anlauttabelle des TINTO-Lehrgangs

Gabriel hat bereits mehrere Monate mit der Anlauttabelle gearbeitet, bis die Förderung begann. Anhand der Kriterien von CRÄMER / SCHUMANN (2002, 307 f.) möchte ich die Anlauttabelle analysieren.

- Semantisch eindeutige und gebräuchliche Wörter
Die Wörter sind aus dem Alltagswortschatz der Kinder. So wird <Ü> durch Überraschungsei, <J> durch Jojo oder <T> durch Tafel repräsentiert. Die Anlautwörter sind überwiegend eindeutig. Schwierigkeiten bei der Benennung können meines Erachtens die Bilder für <X>, Xylophon und Baby, für <U>, Unfall, für <Ö>, Öffner, und für <Ä>, Ähre, auslösen.
- Kurze Wörter
Die Mehrzahl der Wörter besteht aus ein oder zwei Silben. Vereinzelt treten Wörter mit mehr Silben auf, wie Banane, Indianer, Ameise oder eben Xylophon.
- Schwierige Phoneme und Phonemkombinationen
Leider wird für das <F> das Wort Fisch angeboten. Wörter mit Verbindungen von /f/ und /ʃ/ bereiten einigen Kindern Probleme, da sich /f/ und /ʃ/ so ähnlich sind. Denn beide Phoneme gehören zu den Frikativen und werden an benachbarten Stellen gebildet. Ansonsten sind schwierige Phonemkombinationen vermieden worden.
Auch Mehrfachkonsonanz taucht im Anlaut nie auf, im Auslaut nur vereinzelt wie bei <Pferd>.
- Überschaubarkeit der Tabelle
Die Anlauttabelle ist als Haus gestaltet. Im Keller befinden sich seltener vorkommende Buchstaben, zum Beispiel <X>, <Y> und <ß>, und relativ schwierige Phonemkombinationen wie <Sp>, <St> oder <Pf>. Im „Grundstock“ des Hauses finden sich gängige Konsonanten, wobei sich, im

Groben, die stimmhaften und stimmlosen Varianten der Phoneme gegenüberstehen, also zum Beispiel <D> links und <T> rechts. Im Dach des Hauses befinden sich die Vokale, Diphtonge und Umlaute. Auch die Diphtonge und Umlaute stehen sich gegenüber, so dass die Vokale die Spitze der Tabelle bilden.

Die unterschiedlichen Hausabschnitte haben jeweils die gleichen Farben, so sind Umlaute, Diphtonge und Vokale rot unterlegt, der Keller blau und die Grapheme des „Grundstocks“ gelb. Bei der Einführung der Grapheme wird darauf geachtet, die passende Farbe zu verwenden, so dass die Kinder die Grapheme in der Tabelle schneller finden.

CRÄMER / SCHUMANN (2002, 308) betonen, dass pro Graphem nur ein Bild verwendet werden sollte. Das ist hier bei den Vokalen, Diphtongen und vereinzelt Konsonanten nicht der Fall. Ich stimme CRÄMER / SCHUMANN zu, dass dies einige Kinder verwirren kann, ich denke aber auch, dass es anderen Kindern helfen kann über das andere Bild den Anlaut zu finden, wenn sie ein Bild nicht erkennen können.

6 Gabriel

Nachdem nun viel über Theorien gesprochen wurde, möchte ich im zweiten Teil meiner Arbeit ganz praktisch auf die Sprachförderung eingehen. Ich arbeitete mehrere Monate mit einem Jungen der oben vorgestellten Vorbereitungsklasse. Mit wem genau ich es da zu tun hatte, wie die Förderung aussah und ob Fortschritte feststellbar waren, das werde ich im folgenden beschreiben.

6.1 Lebenswelt und (Sprach-)Entwicklung

Gabriel wird im Juli 2001 in Deutschland geboren. Er ist das jüngste von zwei Kindern. Seine Schwester ist drei Jahre älter als er. Seine Eltern stammen aus Griechenland und leben seit mehreren Jahren in Deutschland. Sie bewohnen eine große, helle Wohnung in einem Haus, mit zwei weiteren griechischstämmigen Familien, unter anderem der Familie der Schwester der Mutter.

Die Familie spricht untereinander immer Griechisch, mischt manchmal aber deutsche Wörter unter. Seine Mutter, die ich beim Elterngespräch kennen lerne, spricht gut Deutsch. Gabriel beginnt erst spät zu sprechen. Seine Mutter macht sich deswegen große Sorgen und sucht öfters Ärzte auf. Diese raten ihr abzuwarten. Erst mit ungefähr 3 ½ Jahren beginnt Gabriel, auf Griechisch, sinnbezogene Wörter und teilweise auch schon kurze Sätze zu sprechen. Die Mutter erzählt, dass er im Griechischen zuerst Probleme mit der Grammatik hatte. Diese grammatikalischen Schwierigkeiten seien heute aber verschwunden. Auch Probleme im phonetisch-phonologischen Bereich konnte sie feststellen. So spricht er bis heute im Griechischen das /r/ nicht. Im Deutschen ist es allerdings immer vorhanden.

Ansonsten habe es aber keine Auffälligkeiten in der Entwicklung gegeben, so die Mutter. Auch das Hören wurde von einem Hals-Nasen-Ohren-Arzt überprüft und war aber ohne Befund.

Mit dem Beginn des Besuchs des Kindergartens bekommt Gabriel näheren Kontakt zur deutschen Sprache. Aber auch hier treten Probleme auf. Die Mutter bemängelt, dass von Seiten des Kindergartens darauf nicht eingegangen wurde. So waren selbst die Namen von Alltagsgegenständen nicht gesichert und die *Gabel* war immer ein *Löffel* für Gabriel. Mit rund 4 ½ Jahren ging er deshalb zu einer Logopädin. Diese arbeitete mit ihm bis zur Einschulung und schlug dann eine Pause vor bis zum Ende des ersten Schuljahres. Die Mutter hat nun aber gemeinsam mit der Klassenlehrerin Frau Schneider und Gabriel beschlossen, die Logopädie nicht fortzusetzen, um ihn nicht zu überlasten. Denn zusätzlich zur deutschen Schule besucht Gabriel die griechische Schule an zwei Nachmittagen. Außerdem hat er auch Fußball- und Schwimmtraining, so dass er nur einen freien Nachmittag in der Woche hat. Dieser soll nicht auch noch verplant werden.

2007 wird Gabriel dann in seine heutige Klasse eingeschult. Für ihn ist es kein Problem die Vorbereitungsklasse zu besuchen, da sein bester Freund mit ihm in die Vorbereitungsklasse kommt. Außerdem ist die Vorbereitungsklasse auch in der Schule seiner Schwester, was ihm ganz wichtig war. Gleichzeitig wird er in die griechische Schule eingeschult. Die Mutter sagt rückblickend, dass das alles ein bisschen viel für ihn war. Eigentlich wollte sie ihn erst mit der griechischen Schule beginnen lassen und danach die Einschulung in die deutsche Schule vollziehen, was bei Gabriels Schwester gut geklappt hatte. Bei ihm war das aber aus

organisatorischen Gründen nicht möglich. So lernt er also seit einem Schuljahr in zwei Schulen auf zwei Sprachen zwei verschiedene Schriftsysteme!

In der griechischen Schule wird Gabriel nächstes Schuljahr in die zweite Klasse versetzt. In der Grundschule schlägt Frau Schneider für das neue Schuljahr vor, ihn noch ein halbes Jahr in der Vorbereitungsklasse zu belassen. Die Mutter ist damit einverstanden und Gabriel prinzipiell auch. Er hat nur Angst, von seinem besten Freund gehänselt zu werden, der im nächsten Schuljahr von der Vorbereitungsklasse in die erste Klasse der Grundschule wechseln wird. Diese Freundschaft ist ihm sehr wichtig.

Gabriel hat vor allem diesen einen besten Freund. Mit ihm war er im Kindergarten, besucht jetzt beide Schulen mit ihm und spielt auch nachmittags mit ihm. Seit sie eingeschult wurden, sprechen die beiden viel Deutsch miteinander. Mit seiner Schwester spricht Gabriel eher Griechisch, obwohl immer wieder deutsche Wörter eingeflochten werden.

Bei Erwachsenen sei er häufig zu Beginn recht schüchtern, so die Mutter, was ich bei mir aber nicht feststellen konnte. Auf andere Kinder gehe er aber offen zu und finde leicht Kontakt. Alleine spielen oder sich alleine beschäftigen möchte er nie. Er sucht sich immer jemanden, der mit ihm spielt oder sich mit ihm beschäftigt. Sehr gerne spielt er Playstation oder Super Nintendo. Mit dem Vater tanzt, singt und spielt er gerne griechische Lieder. Hierbei kann er sich auch gut den Text merken.

Vorgelesen, sagt die Mutter, wird zu Hause nicht viel, da er dabei nie lange zuhört. Nur im Wartezimmer beim Arzt möchte er oft vorgelesen bekommen. Von sich aus schreibt er auch nichts auf, nur wenn Übungen aus der Schule nach Hause kommen oder die Mutter mit ihm übt. Gabriels Mutter erklärt, dass er sich Wörter einprägt und dann schreiben kann. Freies Schreiben kommt (eigentlich) nicht vor, in keiner der beiden Sprachen.

6.2 Schuleingangstest

Im März 2007 wurde mit Gabriel im Zuge der Einschulung ein Schuleingangstest durchgeführt um zu entscheiden, welche Klasse er im nächsten Schuljahr besuchen soll. Dieser Schuleingangstest wurde von Gabriels Schule für ihren eigenen Gebrauch entwickelt. Aus verschiedenen gängigen Verfahren wurden die passenden Elemente herausgearbeitet und zu einem eigenen, neuen Test zusammengefügt.

Motorische Fertigkeiten, mathematische Kenntnisse, Sprachverhalten und Erfahrungen mit Schrift werden dabei überprüft. Im folgenden möchte ich Gabriels Ergebnisse kurz vorstellen.

Ähnlich wie bei der Eingangsdiagnostik von FÜSSENICH / LÖFFLER (2005), wurden hier unter anderem seine Fähigkeiten in Bezug auf die Schriftsprache getestet. So sollte er ein leeres Blatt ausfüllen. Hierbei verschriftete Gabriel nur die beiden ersten Grapheme seines Namens. Er sollte auch Reimwörter finden bei der nächsten Aufgabe. Leider liegt mir nur der Protokollbogen vor, deshalb kann ich nicht sagen, wie viele Items er benennen musste. Aus dem Protokollbogen geht allerdings hervor, dass er nur zwei Reimpaare finden konnte, die er aber nicht „artikulieren“ konnte. Bei der Aufgabe Anlaute hören, bei der man entscheiden muss, ob ein gewisses Wort mit einem gewissen Laut beginnt oder nicht, konnte er nur zwei von zehn Items richtig benennen. Das Silbensegmentieren schien ihm dagegen keine Schwierigkeiten bereitet zu haben. Hier wurden jeweils ein viersilbiges, ein zweisilbiges und ein einsilbiges Wort überprüft. Er konnte alle Wörter richtig segmentieren.

Bei der Erzählung einer Bildergeschichte benannte er die Gegenstände auf dem Bild, drückte sich aber nicht mit ganzen Sätzen aus oder konnte die Geschichte erzählen.

Beim Wörter nachsprechen wurde deutlich, dass er / ʃ / durch /s/ ersetzte und teilweise zum Beispiel Mehrfachkonsonanz reduzierte. Auch die Zahlen bis acht konnte er nicht richtig aussprechen.

Die Aufgaben zur Feinmotorik, also die Spur eines Motorrads nachfahren ohne den Rand zu berühren oder Mäuse mit ihren Mäuselöchern verbinden, löste er richtig, wenn auch langsam. Verschiedene gleiche Formen konnte er nicht erkennen, dafür aber Muster fortsetzen.

Laut Protokollbogen reagierte er eher gleichgültig auf Misserfolge. Er schien kontaktfreudig zu sein, auch wenn es anscheinend häufig Verständigungsschwierigkeiten gab. Anscheinend orientierte Gabriel sich schon an anderen Kindern und benötigte gelegentlich Aufforderungen zur Weiterarbeit. Sein Arbeitstempo wurde als langsam beschrieben.

Er wurde als beschränkt grundschulfähig eingestuft mit der Empfehlung, eher eine Sprachheilschule zu besuchen. Dennoch wurde er in die Vorbereitungsklasse aufgenommen, da seine Leistungen anscheinend so eingeschätzt wurden, dass er, mit einer speziellen Förderung durch die Vorbereitungsklasse, in der Lage sei, nach einem Schuljahr die erste Klasse der Grundschule zu besuchen. Zudem wollte er ja

auch nach Angaben der Mutter, wie oben bereits erwähnt, unbedingt in diese (Grund-)Schule.

7 Diagnostik

Ich lernte Gabriel im Februar 2008 kennen, als ich in seiner Klasse hospitierte. Er besuchte die Vorbereitungsklasse schon beinahe ein dreiviertel Jahr. Das bedeutet auch, dass er die ganze Einführungsphase der Buchstaben durchlaufen hatte (siehe Kapitel 5.3.).

Zurück zur Hospitation: Während der Freiarbeitsphasen war Gabriel eines der wenigen Kinder, die von sich aus Kontakt zu mir suchten. Er arbeitete damals an seinem TINTO-Buchstabenheft und bat mich um Hilfe bei der Verschriftung und Synthese einiger Wörter. Bereits dort wurde sehr deutlich, dass er Schwierigkeiten mit dem Schreiben hat und auch Schwierigkeiten im semantischen Bereich. Darauf werde ich später eingehen. Nach diesem ersten Kennen lernen begann unsere gemeinsame Arbeit im März 2008.

7.1 Phonetisch-phonologischer Bereich

Da ich Gabriel bereits kannte und mir in der Spontansprache nur geringe phonetisch-phonologische Schwierigkeiten aufgefallen waren, führte ich in einer der ersten Sitzungen das AVAK-Screening von HACKER durch. Ich entschied mich aufgrund der gerade beschriebenen Kriterien für die Kurzform.

Dabei zeigte sich, dass sein Phoninventar vollständig ist. In einem von zwei Fällen wurde /n/ in der Endstellung ausgelassen. /v/ taucht in der Kurzform nur einmal im Anlaut auf und wurde als [pipə] realisiert, das heißt eine Plosivierung und Labialassimilation fand statt. In der Spontansprache taucht /v/ aber regelmäßig auf, so dass sein Phoninventar als vollständig gewertet werden kann.

Kleinere Schwierigkeiten bereiten ihm Phonemkombinationen mit /r/. Hier reduzierte er die Mehrfachkonsonanz zwei Mal, einmal auf R1 bei *Krankenwagen* und auf R 3 bei *Brille*. Bei *Schrank* kam es zur Ersetzung des /r/ durch /d/, also zur Plosivierung

und Alveolarisierung und auch bei *Schatz* ergänzte er nach dem /ʃ/ ein [d], so dass aus *Schatz* [ʃdats] wurde.

Dennoch zeigte das AVAK-Screening, dass es zwar kleinere Auffälligkeiten in der Aussprache gibt, die größeren Probleme tauchten allerdings beim Benennen der Items auf. Hier musste ich ihm 18 von 44 Items vorsagen, da er sie nicht benennen konnte. Bei 13 Items nahm er Ersetzungen vor, meistens aus dem selben semantischen Feld, wie bei *Schlange* und *Fisch* (Item 7) oder *Löffel* und *Teller* (Item 12).

7.2 Grammatik

In den ersten Sitzungen sammelte ich auch freie Sprachproben, die ich anhand des Grammatikrasters von FÜSSENICH analysierte. Hierbei zeigte sich, dass Gabriel die Verbstellung in den meisten Fällen korrekt beherrscht. Auch bei Fragen tauchen nur wenige Schwierigkeiten mit der Verbstellung auf. Zusammengesetzte Verben trennt er allerdings noch nicht. Die Verneinung beherrscht er korrekt. Auch die Subjekt-Verb-Kongruenz wird in den meisten Fällen richtig realisiert. Das Raster zeigt, dass er alle Arten von Verben verwendet.

In ungefähr einem von vier Sätzen treten Subjekt- und / oder Prädikatsauslassungen auf. Vereinzelt verwendet Gabriel Akkusativobjekte. Dativ- und Genitivobjekte tauchen nicht auf. Wenn Pronomen ausgelassen werden, dann meistens, wenn es Subjekte sind, wie zum Beispiel bei „Weiß nicht“ (siehe Kapitel 2.5.; 7.6.).

Präpositionen benutzte Gabriel nicht.

Bei Eulen, Steine und Flügel kann er den Plural jeweils korrekt bilden.

Artikel verwendete Gabriel so gut wie keine. Die Items des Transkripts ließen keine Rückschlüsse auf sein Genus- und Kasusystem zu. Ich vermute allerdings, dass er auch hier Probleme hätte.

Das Transkript für das Grammatikraster zeigt meiner Ansicht nach deutlich, dass Gabriel Schwierigkeiten im semantischen Bereich hat. Kurze Äußerungen wie „Ich mag Eis“ kann er korrekt und verständlich artikulieren. Längere Äußerungen wie „Der läuft und der Kopf“, was heißen soll „Er läuft und bekommt Wasser auf den Kopf“, kann man nur verstehen, wenn man den Kontext kennt.

7.3 Semantik

Wie bereits bei den Ausführungen zum AVAK und zur Eingangsdiagnostik beschrieben, tauchten bei Gabriel große Probleme beim Benennen von Bildern auf. Ungefähr die Hälfte der Bilder konnte er nicht benennen oder er ersetzt sie durch semantisch ähnliche Wörter. Auch beim freien Sprechen fallen die Lücken im Wortschatz auf. Häufig versteht man ihn nur, wenn einem der Kontext bekannt ist. Als wir zum Beispiel ganz zu Beginn das Wimmelbuch „Wo ist Walter?“ anschauten und über die Bilder sprachen, äußerte er: „Warum hat der hier Auto“. In der Szene ging es darum, dass eine Statue einem Auto einen Pfeil in den Reifen geschossen hat. Zum einen ersetzte er hier *weil* durch *warum*, was als Interferenz zu interpretieren ist, außerdem fehlten wichtige Inhaltswörter wie *Pfeil*, *Statue*, *Reifen* und *schießen*. Als Gabriel dann auf einer anderen Seite die Figur *Walter* finden sollte, der immer wieder Details an sich verändert, fragte Gabriel mich: „Wo ist Walter? Wieder so?“. Somit wollte er wissen, ob Walter wieder so aussieht, wie auf der vorherigen Seite. Die Frage „Wieder so?“ kann man nur verstehen, wenn man einen gemeinsamen Kontext hat.

Gabriel spricht zu diesem Zeitpunkt vor allem in kurzen Sätzen, wie zum Beispiel „Ich gewinne“ oder „Ich weiß nicht“. Längere Sätze sind, wie bereits erwähnt, häufig nicht verständlich, da viele Inhaltswörter ausgelassen werden, wie zum Beispiel bei „Warum hat der hier Auto“.

Gabriel kann einfache Anweisungen befolgen, bei komplexeren Anweisungen befolgt er nur einen Teil.

Mehrsilbige Wörter und mehrere Wörter nacheinander kann er nur begrenzt nachsprechen. So kannte er zum Beispiel das Wort *Limonade* nicht. Als ich es ihm vorsprach, realisierte er es als [lɪmɔmamlə] und als [lɪmnɔ]. Aus dem Indianer wurde ein [ɪndiɑ:re]. Als *der Hase mit den schnellen Schuhen*, also eine Figur aus „Post für den Tiger“ eingeführt wurde, sprach Gabriel zu Beginn von „den Hase mit schnell [fə]“. Hier wird also deutlich, dass er entweder Probleme bei der Speicherung von Wort- und Silbenfolgen hat oder aber, was ich eher vermute, mit der Reproduktion der Wörter und Silben.

7.4 Eingangsdiagnostik FÜSSENICH / LÖFFLER

7.4.1 Darstellung der Ergebnisse

Da ich von meiner Hospitation wusste, dass Gabriel Schwierigkeiten beim eigenständigen Schreiben hat, wollte ich allgemein seine Erfahrungen mit Schrift und ansatzweise seine metasprachlichen Fähigkeiten testen. Dazu führte ich die Eingangsdiagnostik von FÜSSENICH / LÖFFLER (2005) durch. Beim „Gezinkten Memory“ orientierte er sich gleich beim zweiten Mal aufdecken an der Schrift und machte nur noch einen Fehler, als er das Minimalpaar *Mund* und *Mond* verwechselte. Er wies mich auch gleich darauf hin, dass er ein „Trick“ entdeckt hat und sagte mir: „Ich sehe des!“. Am Ende des Spiels gab er mir folgende Erklärung: „Ich weiß nicht. Hab ich geguckt. So hier (*zeigt mir zwei gleiche Karten und eine weitere*), so ist nicht und so gleiche“. Bei der Aufgabe „Embleme lesen“ konnte er nur drei Embleme benennen. Die anderen beschrieb er oder fragte nach, was das sei. Beide Aufgaben sind der Kategorie Wahrnehmung von Schrift zugeordnet. Da beim Memory deutlich wurde, dass sich Gabriel an der Schrift orientiert und die Schrift damit wahrnimmt, lässt sich das eher unterdurchschnittliche Abschneiden bei der Aufgabe „Embleme lesen“ meiner Meinung nach nur durch einen eingeschränkten Wortschatz beziehungsweise durch Probleme mit dem Bedeutungserwerb erklären.

Die Einsicht in den Aufbau von Schrift hat Gabriel meiner Ansicht nach bereits erworben. So hatte er zum Beispiel beim „Silben segmentieren“ nur Schwierigkeiten mit den einsilbigen Wörtern. Bei Haus konnte er sich korrigieren, Bus segmentierte er als Bu-hus. Auch vier- und fünfsilbige Wörter konnte er segmentieren, obwohl aus der Lokomotive eine Lo-ko-do-vi-ve wurde. Die Silbenstruktur wurde also nicht verändert. Beim „Reimen“ fand er alle Reimpaare und ließ sich nicht durch die Inhalte ablenken. Einzig bei *Ohr – Hund – Mund* sortierte er *Mund* fälschlicherweise aus. Allerdings ist hier wieder bei beiden Aufgaben auffällig, dass er die Bilder häufig nicht richtig benennen konnte. Das Verhältnis zwischen keiner Benennung und der Ersetzung durch Wörter aus dem selben semantischen Feld hält sich ungefähr die Waage. Die „Phonemanalyse“ der Anlaute löste er korrekt. Nur das [l] bei Leiter erkannte er nicht.

Das „Leere Blatt“ füllte er nur mit gutem Zureden aus. Er schrieb nur seinen Namen, den er auswendig kann und malte ein Bild. Diese Verweigerung des Schreibens ist natürlich um so auffälliger, da er ja zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere Monate die

Schule besucht hat. Auch die Aufgabe „Zeichen kategorisieren“ konnte er nicht ganz korrekt lösen. Die Zahlen ordnete er richtig zu. Aber Buchstaben und Wörter vermischte er, da er sich zuerst an der Dicke der Schrift orientierte. Nach ungefähr der Hälfte der Aufgabe fiel ihm sein Fehler auf und er trennte nach Wörtern und Buchstaben, korrigierte seine vorhergehenden Fehler aber nicht mehr.

Durch die Eingangsdiagnostik wurde wieder deutlich, dass er Probleme im semantischen Bereich hat, da er viele Bilder nicht benennen konnte und auch seine Erklärung zum „Gezinkten Memory“ nur durch den gemeinsamen (Handlungs-) Kontext verständlich war. Zudem hat er Probleme mit der Begriffsbildung, wie die Aufgabe „Zeichen kategorisieren“ zeigte. Deutlich wurde aber auch, dass er bereits Einsichten in den Aufbau der Schrift erlangt hatte, auf die aufgebaut werden kann, wie zum Beispiel die Analyse der Anlaute. Das bedeutet zudem, dass er bereits über metasprachliche Fähigkeiten verfügt, die notwendig sind für den Erwerb der Schriftsprache.

7.4.2 Vergleich Schuleingangstest und Eingangsdiagnostik

Da es sich beim Schuleingangstest und der Eingangsdiagnostik nach FÜSSENICH / LÖFFLER (2005) um zwei Verfahren mit ähnlichen Elementen handelt, möchte ich Gabriels Abschneiden bei beiden Tests miteinander vergleichen um mögliche Fortschritte herausarbeiten zu können.

Während Gabriel beim Schuleingangstest alle Silben richtig segmentieren konnte, bereitet ihm bei der Eingangsdiagnostik vor allem das einsilbige Wort *Bus* Schwierigkeiten. Dieses segmentiert er beim zweiten Mal als Bu-hus. Ansonsten wurde durch beide Tests aber deutlich, dass er die Silbensegmentierung (fast immer) beherrscht.

Während er sich beim Schuleingangstest nicht richtig auf die Reimpaare einlassen konnte und nur zwei Paare fand, kann er bei der Eingangsdiagnostik neun von zehn Reimen erkennen. Das zeigt einen großen Fortschritt an. Bei beiden Tests wird aber darauf hingewiesen, dass er Schwierigkeiten mit dem Benennen der Items hat.

Beim Schuleingangstest konnte Gabriel nur zwei Anlaute korrekt heraushören, bei der Eingangsdiagnostik alle, bis auf einen. Auch das zeigt, dass er in diesem Bereich große Fortschritte gemacht hat.

Bei beiden Aufgaben zum leeren Blatt schreibt er seinen Namen beziehungsweise einen Teil seines Namens. Sonstige Wörter tauchen nicht auf.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass er große Fortschritte seit der Einschulung gemacht hat, was das Reimen und die Phonemanalyse betrifft. Die Schwierigkeiten beim Benennen und dass das leere Blatt fast gar nicht beschriftet wird, ziehen sich durch beide Tests.

7.5 Lernbeobachtung „Schreib Mal...“

Um genau zu analysieren, wie Gabriel schreibt, führte ich die Lernbeobachtung „Schreib Mal...“ für den November von FÜSSENICH / LÖFFLER (2005 b, 38) in Anlehnung an DEHN durch. Diese ermöglicht einen Einblick in die Verschriftungsstrategien der Kinder. Die Begriffe sollten den Kindern dabei klar sein. Hilfestellungen, wie das Vorsagen von Buchstaben sind erlaubt, sollten aber am Rand notiert werden. Bei der Auswertung unterscheidet man zwischen „Keinerlei Verschriftung“ oder „Diffuse Schreibung“, also Schreibungen, die keinen Sinn ergeben und darauf hinweisen, dass die Funktion von Schrift noch nicht erkannt wird. Als nächstes folgt die Kategorie „Rudimentäre Schreibungen“, was bedeutet, dass Schreibungen verkürzt wiedergegeben werden, die Beziehung zwischen Laut und Graphem prinzipiell aber verstanden worden ist. Die Kategorie „Bessere Schreibungen“ beinhaltet mehr als zwei Drittel der geforderten Buchstaben und es wird dabei deutlich, dass sich die Kinder an den eigenen Schreibungen orientieren (FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 b, 13f.).

Gabriel sollte also die Wörter <Sofa>, <Mund>, <Limonade> und <Turm> sowie ein Lieblingswort aufschreiben. Ich entschied mich Badehose durch Limonade zu ersetzen, da das Anlautbild zu <H> die *Hose* ist. Ich wollte, dass er wirklich unbekannte Wörter schreibt. Die Bilder von *Sofa*, *Limonade* und *Turm* konnte er nicht benennen, so dass ich sie ihm vorsagte. Zu Beginn schrieb Gabriel wieder seinen Namen auf. Später schrieb er seinen Namen auch auf Griechisch daneben. Für <Sofa> schrieb Gabriel <SHa>. Generell gilt, auch im Juli noch, er spricht beim Schreiben mit, erkennt Vokale aber nicht als eigenständige Laute, sondern „hängt“ sie an die Konsonanten an, wie zum Beispiel bei [n_a]. Eine Ausnahme bildet dabei die Endstellung. Hier verschriftet er die Vokale häufig.

<Mund> verschriftete er als <WNh>. Hier erkannte er den Anlaut nicht, trotz meiner Hinweise. <Lmhk> schrieb Gabriel für Limonade. Und da Limonade, für ihn, ja so endete, wie Turm beginnt, schrieb er neben das Turmbild <kLp>. Als letztes

verschriftete er noch ein eigenes Wort und zwar Löwe. <Lmhze> war seine Schreibung.

Auffällig war bei dieser Aufgabe, dass er die einzelnen Laute der Wörter benennen konnte, sie aber meistens nicht in Schrift umwandeln konnte. Statt dessen griff er, meiner Ansicht nach, wahllos Buchstaben aus der Anlauttabelle heraus und schrieb diese dann auf. Gabriel konnte also in vielen Fällen die Graphem-Phonem-Beziehung nicht herstellen, da ihm der Lautwert der Buchstaben anscheinend nicht bekannt war. Auch die Anlauttabelle konnte er nicht als Hilfe nutzen. Die Analyse seiner Schreibungen zeigte, dass er einige Wörter diffus verschriftete wie zum Beispiel <WNh> für <Mund> oder <kLp> für Turm, aber auch rudimentär verschriftete wie <SHa> für <Sofa>. Als Mischungen können <Lmhk> für <Limonade> und <Lmhze> für <Löwe> gelten.

Anmerken möchte ich noch, dass er sehr misserfolgsorientiert an die Lösung der Aufgabe heranging. Zuerst wollte er nicht schreiben, ließ sich dann aber doch überzeugen. Er fragte mich aber immer wieder, ob seine Schreibungen richtig seien. Er sagte auch: „Ich mach falsch!“ und „Ich kann (das) nicht!“.

7.6 Beobachtete Interferenzen

Wie oben bereits dargestellt wurde, kann es bei Kindern, die eine zweite Sprache erwerben, zu Interferenzen kommen, also zur Übertragung von Elementen einer Sprache auf die andere. Welche Interferenzen generell bei Kindern mit Griechisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache auftreten können, habe ich bereits dargestellt (Kapitel 2.5.). Aber welche Interferenzen lassen sich bei Gabriel beobachten? Im phonetisch-phonologischen Bereich treten einige Interferenzen auf. So fällt Gabriel die Unterscheidung zwischen /u/ und /o/ manchmal schwer. Das <O> erkennt er sofort, das <U> kann er aber oft nicht korrekt benennen und artikuliert meistens eine Zwischenform von /o/ und /u/, die sich schwer wiedergeben lässt. Phoneme, die im Griechischen nicht vorkommen aber im Deutschen, hat er alle erworben. Nur in Verbindung mit einigen dieser Phoneme können Schwierigkeiten auftreten, wie zum Beispiel bei /f/ wenn aus /fats/ [fdats] wird. Oder wenn Mehrfachkonsonanz in Verbindung mit /r/ reduziert wird. Auch das Phonem /h/, das es im Griechischen nicht gibt, bereitet ihm Schwierigkeiten bei der Erkennung am Wortanfang oder bei der Benennung. Die Vokallänge scheint er aber als bedeutungsunterscheidendes

Merkmal erkannt zu haben. Und auch stimmhafte und stimmlose Konsonanten kann er unterscheiden.

Wie bei den Ausführungen zu den grammatischen Fähigkeiten dargestellt, verwendet Gabriel keine Präpositionen, so dass keine Aussage darüber gemacht werden kann, ob Interferenzen in diesem Bereich bestehen oder nicht. Auffällig ist aber, dass er auf Fragen mit *warum* grundsätzlich mit *warum* antwortet, was häufig auftritt bei Kindern mit Griechisch als Erstsprache. Folgendes Beispiel entstand, als wir über das Buch „Post für den Tiger“ sprachen und Gabriel mir antwortete, dass der Tiger sich freue, weil der Hase ihm den Brief gegeben habe⁴.

M: Warum freut sich denn der Tiger so?

G: Warum, warum hat Hase gegeben den.

Zudem lässt sich bei Gabriel beobachten, dass er Pronomen auslässt, wenn sie die Funktion des Subjekts haben. Auch das zählt zu den Interferenzen. Da Gabriel eigentlich keine Artikel und meistens den Nominativ verwendet, kann keine Aussage über Interferenzen im Bereich der Artikel oder des Kasussystems gemacht werden. Als relativ „typische Interferenz“ kann auch gelten, dass er zusammengesetzte Verben nicht trennt. Die Verneinung allerdings, die im Griechischen präverbal erfolgt, realisiert er im Deutschen postverbal.

7.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Diagnostik

Die nachfolgenden Beobachtungen ließen sich im März, also zu Beginn der Förderung, feststellen.

Gabriel hat einige wenige Auffälligkeiten im phonetisch-phonologischen Bereich. Vor allem das /ʃ/ und die Mehrfachkonsonanz im Anlaut bereiten ihm Probleme.

Teilweise kann das auf Interferenzen zurückgeführt werden, da zum Beispiel /ʃ/ und /R/ im griechischen Phonemsystem nicht auftreten. Die Auffälligkeiten im phonetisch-phonologischen Bereich beeinträchtigen die Verständlichkeit aber kaum.

⁴ Wie in der Einleitung erwähnt, verwende ich HIAT um das Beispiel wiederzugeben. Auch in den folgenden Kapiteln bezeichnet G immer Gabriel und M meine Aussagen.

Auch im grammatikalischen Bereich treten Auffälligkeiten auf. Die Verneinung, Verbstellung und Verbkonjugation beherrscht Gabriel korrekt. Teilweise treten Auslassungen von Subjekten, Verben und Pronomen auf, Präpositionen und Artikeln werden fast immer ausgelassen. Die Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik haben meiner Ansicht nach aber ihre Wurzeln in Interferenzen und vor allem in Schwierigkeiten im semantischen Bereich.

Es fällt auf, dass er große Lücken im Wortschatz hat, die sich zum Beispiel beim Benennen von Bildern zeigen, aber auch, wenn er Erklärungen abgeben soll, also bei längeren Sätzen. Auch das Nachsprechen von mehrsilbigen, sinnvollen Wörtern und Sätzen mit mehreren Wörtern bereiten ihm Schwierigkeiten.

Was das Reimen oder Silbensegmentieren betrifft, hat Gabriel praktisch keine Probleme. Er hat zudem Erfahrungen mit Schrift und kann diese, zum Beispiel beim Gezinkten Memory, einsetzen. Schwierigkeiten treten bei der Begriffsbildung auf. Das bedeutet, dass er bereits über metasprachliche Fähigkeiten verfügt, die wichtig sind für den Gebrauch und das Erlernen der Schriftsprache. Dass die metasprachlichen Fähigkeiten in diesem Bereich noch nicht vollständig entwickelt sind, zeigen die Probleme, die Gabriel beim Verschriften der Wörter der Lernbeobachtung „Schreib Mal...“ hat. Dabei wird deutlich, dass er nur teilweise Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenz hat und zudem noch vielen Buchstaben nicht den entsprechenden Laut zuordnen kann. Es tauchen diffuse und rudimentäre Schreibungen auf. Seine Einstellung zum Schreiben ist vom eigenen Misserfolgsempfinden geprägt. Es braucht Überzeugungsarbeit ihn zum Schreiben zu bringen. Er ist unsicher und denkt, er mache alles falsch. Sein Selbstbewusstsein in Bezug auf das Schreiben muss unbedingt gestärkt werden, damit er nicht die Lust daran verliert, die Schriftsprache zu erwerben.

8 Begründung des Vorgehens

Im vorausgehenden Kapitel wurden die Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Gabriel dargestellt. Auf dieser Grundlage traf ich die Entscheidung mich in der Förderung auf die Semantik und vor allem auf den Schriftspracherwerb zu konzentrieren. Die Auffälligkeiten in der Aussprache beeinflussen meiner Ansicht nach die Verständlichkeit nicht so sehr wie die fehlenden Inhaltswörter. Und auch die

grammatischen Fehler entstehen wahrscheinlich vor allem aufgrund der fehlenden Begriffe.

Zudem erschienen mir die Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache bedenklich, da ein gelingender Schriftspracherwerb unbedingt notwendig ist um eine erfolgreiche Schulkarriere einzuleiten. Denn wie soll ein Schüler später zum Beispiel Textaufgaben im Mathematikunterricht lösen, wenn er die Aufgabe nicht lesen kann? Oder wie soll er eine Klassenarbeit im Geschichtsunterricht erfolgreich bearbeiten, wenn er die Antworten nicht schriftlich formulieren kann?

Um eine passende Förderung einzuleiten, habe ich mir Gabriels Fähigkeiten und Schwierigkeiten im semantischen und schriftsprachlichen Bereich noch etwas genauer angeschaut.

8.1 Ausführliche Darstellung der Fähigkeiten im semantischen Bereich

Wie oben bereits erwähnt, zeigten sich deutliche Schwierigkeiten beim Benennen von Bildern und Symbolen. Auch viele Bilder der Anlauttabelle waren für Gabriel kein Begriff. *Ampel* verwechselte er zunächst mit *Lampe* und *Gabel* wurde zuerst durch *Löffel* ersetzt. *Domino*, *Fisch*, *Jojo*, *Raupe* und *Zaun* konnte er gar nicht benennen. Bei *Pinself* hilft ihm der vorgesagte Wortanfang. *Kerze* spricht er konstant, auch im weiteren Verlauf der Förderung, als *Kerz* aus. Gabriel konnte also 9 von 25 Bildern nicht korrekt benennen. Oder anders formuliert: Gabriel konnte beinahe zwei Drittel der Bilder der Anlauttabelle richtig benennen und benötigte Hilfe um dies auch beim restlichen Drittel zu schaffen. Denn für eine erfolgreiche Arbeit mit der Anlauttabelle braucht es die Kenntnis der Wortnamen, um davon im Zweifelsfall den korrelierenden Buchstaben ableiten zu können. Die nachfolgende Tabelle zeigt, welche Ersetzungen oder Auslassungen er vornahm.

Bild	selbst genannt	Eigenkorrektur	vorgesagt
Ampel	Lampe	Ampel	Am-
Auto	Auto		
Banane	Banane		
Domino			Domino
Esel	Esel (spricht: E-sel)		
Eis	Eis		
Euro	Euro		

Bild	selbst genannt	Eigenkorrektur	vorgesagt
Fisch			Fisch
Löffel	Löffel	Gabel	
Hose	Hose		
Igel	Igel (spricht: I-gel)		
Jojo			Jojo
Kerze	Kerz	Kerze	Kerze
Lampe	Lampe		
Maus	Maus		
Nase	Nase		
Oma	Oma		
Pinsel	Pinsel		Pin-
Raupe			Raupe
Sonne	Sonne		
Schere	Schere		
Tafel	Tafel		
Uhr	Uhr (nach zeigen)		
Wolke	Wolke		
Zaun			Zaun

Um mir einen genaueren Überblick über seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und seine Problemlösestrategien zu verschaffen, verwendete ich die Beobachtungsbögen 1 und 2 zum Erwerb von Bedeutungen von FÜSSENICH / GEISEL (2008).

Zuerst zum Beobachtungsbogen 2, der auf Strategien achtet, die auf „keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten“ hinweisen. Es wird deutlich, dass Gabriel oft auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurückgreift. Kann er etwas nicht benennen, so macht er die Handlung vor oder zeigt auf das Bild. Er erzählte mit beispielsweise, dass er mit seinem Vater Fußball geschaut hat. Aber eigentlich hat nur er geschaut, denn der Vater schlief ein und begann zu schnarchen. *Schnarchen* war ihm als deutsches Wort nicht bekannt und so imitierte er Schnarchgeräusche.

Vermeidungsverhalten zeigt Gabriel auch. So kommt es häufig zu ausweichendem Verhalten, wenn er sich überfordert fühlt. Als wir gemeinsam ein Wimmelbuch anschauen und ich ihn frage, was mit dem Mann passiert sei, äußert er: „Alle – alle – alle“ und zeigt auf andere Bilder. Ganz häufig antwortet er mit Ganzheiten, vor allem mit: „Ich weiß nicht“. Diese Antwort folgt zum Beispiel auf meine Frage, was er am Sonntag gespielt hat oder was auf einem Bild passiert ist. Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen. Schweigen oder ausweichende Antworten tauchen bei ihm nicht auf.

M: gemacht auf der Bühne?

G: Nicht Bühne – raus!

Ich möchte noch ein weiteres Beispiel anführen. Als wir ein Würfelspiel zur Anlauttabelle spielten (siehe dazu im Kapitel 9.1. mehr), gab es einige Bildkarten, die zusätzlich zum Bild auch beschriftet waren. Gabriel wollte auch eine Karte mit Schriftbild haben. Folgender Dialog fand statt:

G: Ich muss nicht des, ich muss so was haben.

M: Dann musst du das halt würfeln.

G: Was? Nein, ich muss hier auch was stehen!

M: Warum brauchst du die Giraffe?

Ich denke, die Beispiele zeigen deutlich, dass er um Verständlichkeit bemüht ist. Fremdkorrekturen sind mir bei ihm keine aufgefallen.

Dafür übernimmt er aber gerne Äußerungen von mir. Ich begleitete zum Beispiel meine Handlungen beim Spielen immer sprachlich und er übernahm diese Äußerungen. Noch mal ein Beispiel:

M: [b] wie Banane.

G: [k] wie Kerz.

Er hat auch Spaß mit Sprache zu spielen. So sagt er sich beispielsweise häufig Wörter vor, die er bei mir aufgeschnappt hat und lässt sie sich sozusagen auf der Zunge zergehen oder singt sie beinahe vor sich hin.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Gabriel Strategien aufweist, die der Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten im Wege stehen. Er ist aber auch dabei, seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern, wie der Beobachtungsbogen 1 überaus deutlich zeigt. Somit, denke ich, braucht er Unterstützung, seine bereits vorhandenen Fähigkeiten weiter auszubauen.

8.2 Ausführliche Darstellung der Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich

Wie die Eingangsdiagnostik von FÜSSENICH / LÖFFLER (2005) gezeigt hat, hat Gabriel bereits vielfältige Erfahrungen mit Schrift und kann sich auf die formale Seite der Schrift einlassen, was sich an den korrekt gelösten Aufgaben zur Silbensegmentierung, zum Anlaute hören oder zum Reimen gezeigt hat. Die Lernbeobachtung „Schreib Mal...“ zeigte aber auch, dass er Schwierigkeiten beim selbstständigen Verschriften von Wörtern hatte und die Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenz wahrscheinlich noch nicht erlangt hatte. Um seine Buchstaben-Laut-Zuordnung noch mal genauer zu betrachten, bastelte ich mit Gabriel ein Memory-Spiel zur Anlauttabelle. Dafür verwendete ich nur die Buchstaben aus dem Anlauthaus. Die Grapheme des Kellers ließ ich aus, da dort eher schwierige Grapheme wie <x> oder <y> und Graphemkombinationen wie <pf> oder <st> zu finden sind. Von den Graphemen des Hauses sortierte ich die Umlaute aus, da diese im Unterricht noch nicht behandelt worden sind. Das bedeutet konkret, dass das Memory aus folgenden Graphemen mit ihren zugehörigen Bildern bestand: <A>, , <D>, <E>, <F>, <G>, <H>, <I>, <J>, <K>, <L>, <M>, <N>, <O>, <P>, <R>, <S>, <T>, <U>, <V>, <W>, <Z>, <AU>, <EI>, <EU>, <SCH>.

Ich bereitete das Spiel so vor, dass das jeweilige Graphem mit seinem zugehörigen Bild auf einer Karte stand. Gabriel sollte die Grapheme und Bilder benennen und dann die Karte auseinander schneiden, so dass nun zwei Karten entstanden waren, mit denen dann gespielt werden konnte. Aus der nachfolgenden Tabelle geht hervor, dass Gabriel in der Lage ist, den Lautwert des Graphems vom zugehörigen Bild abzuleiten. Deutlich wird aber auch, dass er bei vielen Konsonanten den Vokal als zugehörig erlebte und so zum Beispiel <N> als [na:], als [ba] oder <H> als [ho:] benannte. Es zeigte sich auch, dass die Diphtonge <AU> und <EI> noch nicht korrekt beherrscht wurden. <J> und <L> wurden zuerst als [i:] wiedergegeben, <G> zuerst als [], da er *Gabel* mit *Löffel* verwechselte. Das <U> wurde nicht benannt. Die Eigenkorrektur erfolgte immer durch meinen Impuls.

Von 25 Graphemen beherrschte Gabriel 16 korrekt, das heißt, er erkannte sie sofort richtig oder konnte sie vom zugehörigen Bild ableiten. Die anderen Grapheme konnte er entweder gar nicht oder (zuerst) nicht korrekt benennen. Da ihm auch viele Bilder der Anlauttabelle nicht geläufig waren, ist es meiner Ansicht nach nicht verwunderlich, dass ihm die Aufgabe „Schreib Mal...“ Schwierigkeiten bereitete.

Graphem	Laut		
	selbst genannt	abgeleitet vom Bild	Eigenkorrektur
<A>		[a]	
<AU>	[a]		au-t-o, [a te]
	[ba]		
<D>		[d]	
<E>	[e]		
<EI>	[a], [ɪ]		
<EU>		[ɔɪ]	
<F>		[fi:]	
<G>		[ɪ]	[ga]
<H>	[ho:]		
<I>		[i:]	
<J>	[i:]		[j]
<K>	[k]		
<L>	[i:]		[l]
<M>	[m]		
<N>		[na:]	
<O>	[o]		
<P>		[p]	
<R>	[R]		
<S>	[s]		
<SCH>		[ʃ]	
<T>	[t]		
<U>			
<W>	[v]		
<Z>	[ts]		

Tabelle zu den Anlauten

Bisher wurde viel über Gabriels Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben berichtet. Ich möchte nun aber auch aufs Lesen eingehen. Zu Beginn der Förderung verweigert Gabriel das Lesen. Es gab immer wieder die Gelegenheit zum Beispiel kurze Sätze oder Wörter zu lesen, was ich ihm immer wieder unverbindlich angeboten habe. Er verweigerte das Lesen aber jedes Mal und sagte auch, dass er nicht lesen könne. Um ihn nicht zu demotivieren, beließ ich es erstmal dabei. Erst im Juni begannen wir mit einigen kurzen Aufgaben zum Lesen. Hier wurde deutlich, dass er einige Wörter als Ganzheiten gespeichert hat. Diese Wörter erkannte er beim leisen Lesen sofort. Beim (lauten) Vorlesen wurde deutlich, dass er zur Kategorie „Buchstabensammler“ gehört, das heißt, er benennt die Grapheme einzeln, verbindet

sie aber nicht zu einem Ganzen. Ein Buchstabensammler liest das Wort <Gans> als G-a-n-s. So ist es beinahe unmöglich den Sinn des Wortes zu entnehmen.

8.3 Begründung des Vorgehens und kurze Übersicht

Ich konnte mich also zwischen der intensiven Förderung schriftsprachlicher oder semantischer Fähigkeiten entscheiden. Da über den Erwerb der Schrift auch gleichzeitig die semantischen Fähigkeiten gefördert werden, habe ich mich vordergründig für die Förderung der Schriftsprache entschieden. Durch den Gebrauch der Schrift entwickeln sich unter anderem die metasprachlichen Fähigkeiten weiter, was sich positiv auf die Semantik auswirkt. Zudem erschließt die Schrift vielfältige Möglichkeiten sein Wissen zum Beispiel durch Bücher zu erweitern, was wiederum eine Erweiterung des Wortschatzes bewirkt.

Noch einmal kurz zusammengefasst bedeutet dies: Die vordergründige Unterstützung des Schriftspracherwerbs soll zudem zu einer Erweiterung der semantischen Fähigkeiten führen.

Da im Bereich der Schrift deutlich wurde, dass die Anlauttabelle für Gabriel immer noch viele Fragezeichen barg, was sich darin zeigte, dass er die Bilder der Anlauttabelle nicht benennen konnte und auch bei vielen Graphemen die Graphem-Phonem-Beziehung nicht korrekt beherrschte, entschied ich mich zuerst mit der Anlauttabelle zu arbeiten. Dabei beschränkte ich mich auf die Grapheme des Hauses und Daches, wie ich oben bereits dargelegt habe. Ich entschied mich zudem pro Graphem nur ein Bild anzubieten, um ihn nicht zu überfordern. Das bedeutet, beim <A> entschied ich mich für die *Ampel* und gegen *Ameise*, da *Ampel* nur aus zwei Silben besteht und relativ lauttreu ist. Zudem beherrschte Gabriel das Diphthong <ei>, das auch in *Ameise* zu finden ist, noch nicht korrekt. Beim <E> entschied ich mich für den *Esel*, da hier der Anlaut deutlicher zu hören ist als bei der *Ente*. *Oma* hielt ich für ein geeigneteres Wort für <O> als *Ordner*, da es kurz und lauttreu und eventuell auch emotionalisiert ist. Auch die *Uhr* erschien mir geeigneter für das <U> als das Wort *Unfall*, da *Uhr* ebenfalls kurz ist und eher der Lebenswelt des Kindes entspricht als der *Unfall*. Mit dem Wort *Indianer* ([Indiʔa : rɛ]) hatte Gabriel schon Probleme bevor wir mit der Anlauttabelle gearbeitet haben und deshalb symbolisierte *Igel* das <I>. Außerdem arbeiteten wir immer mit Großbuchstaben. Denn Gabriel muss zwei unterschiedliche Schriftsysteme lernen, das deutsche und das griechische. In beiden

Schriften gibt es sowohl Klein- als auch Großbuchstaben, was bedeutet, dass er mit einer Vielzahl an Schriftzeichen konfrontiert wird. Um ihn also nicht zu überfordern und ihm mehr Raum für gedankliche Leistungen zu lassen, reduzierte ich das Reizangebot auf Großbuchstaben. Dieses Vorgehen wird auch von FÜSSENICH / GEISEL empfohlen (vgl. 2008, 36).

Nachdem wir einige Zeit mit der Anlauttabelle gearbeitet hatten, ging ich dazu über Anlautaufgaben mit ihm zu bearbeiten. Hierzu musste er bei Wörtern nur den Anlaut ergänzen, um so erste Einsichten in die Graphem-Phonem-Korrespondenz zu erhalten oder zu sichern. Nachdem er auch diesen Schritt gemeistert hatte, begannen wir an ganzen Wörtern zu arbeiten und gingen so eine Schwierigkeitsstufe weiter. Wie oben bereits erwähnt, ließ ich mit der Arbeit an den Anlauten auch immer wieder Leseaufgaben einfließen, um das Lesen nicht ganz zu vernachlässigen, da auch hier Förderbedarf besteht. So viel zum schriftsprachlichen Bereich.

Zusätzlich zur Arbeit mit und an der Verschriftung von Graphemen und Phonemen, arbeitete ich mit verschiedenen Büchern. Ich wollte damit Gabriels Neugier auf Bücher anregen, seine Literacy-Erfahrungen weiter ausbauen und natürlich auch seinen Wortschatz erweitern. Zu Beginn „lasen“ wir gemeinsam „Geschichten von der Ritterburg“. Dabei handelt es sich um ein Buch aus der Reihe „Bildermaus“ vom Loewe-Verlag. In diesen Büchern sind Nomen durch Bilder ersetzt, wenn sie bildlich darstellbar sind. Die Bildermaus-Bücher sind meiner Ansicht nach gut geeignet, die Kinder zum Lesen- und Schreibenlernen zu motivieren, da sie den Kindern, wie gesagt, Literacy-Erfahrungen ermöglichen und so vielleicht auch das Bedürfnis wecken, alleine ein Buch lesen zu können. Den Themenkomplex Ritter suchte er sich aus, als ich ihm mehrere verschiedene Bildermaus-Bücher zur Auswahl stellte. Als nächstes lasen wir gemeinsam „Post für den Tiger“. Ich entschied mich für dieses Buch, da es kindgerechte Bilder enthält und das Schreiben darin eine wichtige Rolle einnimmt und positiv hervorgehoben wird.

Zur besseren Übersicht habe ich die behandelten Inhalte noch einmal tabellarisch dargestellt.

Datum	Thema	
04.03.2008		Kennen lernen
11.03.2008	Diagnostik	Eingangsdiagnostik FÜSSENICH / LÖFFLER Teil 1
		Osterferien

Datum	Thema	
01.04.2008	Diagnostik	Eingangsdagnostik FÜSSENICH / LÖFFLER Teil 2; Wimmelbuch „Wo ist Walter?“
08.04.2008	Diagnostik	AVAK-Screening
11.04.2008	Diagnostik	„Schreib Mal...“ November
15.04.2008	Anlauttabelle	Basteln und Spielen des Anlautmemory
22.04.2008	Anlauttabelle	Geräusche Memory, Anlautdomino
29.04.2008	Anlauttabelle, Anlautaufgabe	Anlautdomino, Anlautaufgabe FÜSSENICH / LÖFFLER, Buch „Geschichten von der Ritterburg“
06.05.2008	Anlauttabelle, Anlautaufgabe	Anlautlotto, Anlautaufgabe am Laptop, Buch „Geschichten von der Ritterburg“
09.05.2008	Anlauttabelle	Anlautdomino, Ordnen von Anlautbildern und Graphemen, Aufdecken an der Anlauttabelle
		Pfingstferien
26.05.2008	Anlaute hören	Anlautmemory; Basteln und Beschriften der Karten zum Anlautwürfelspiel
03.06.2008	Anlaute hören und lesen	Anlautwürfelspiel spielen, Leseaufgabe: „Achte auf die erste Stelle“
10.06.2008	Anlaute hören und lesen	Anlautlotto, Anlautwürfelspiel, Leseaufgabe: „Achte auf die zweite Stelle“
17.06.2008	Anlaute hören	Anlautlotto, Anlautwürfelspiel
24.06.2008	Arbeit am Wort	Anlautwürfelspiel; Buch „Post für den Tiger“; Kreuzworträtsel
27.06.2008	Arbeit am Wort	Anlautlotto; Buch „Post für den Tiger“; Kreuzworträtsel
01.07.2008	Arbeit am Wort	Anlautlotto; „Post für den Tiger“; Kreuzworträtsel mit vorgegebenen Graphemen
08.07.2008	Arbeit am Wort	Anlautdomino; „Post für den Tiger“; Kreuzworträtsel mit Graphempuzzleteilen
15.07.2008		Lernbeobachtung „Schreib Mal...“ Januar / Mai
18.07.08		Abschluss

Ich orientierte mich also an den oben beschriebenen Säulen von BRÜGELMANN / BRINKMANN und versuchte alle Säulen in meine Förderung einfließen zu lassen. Die drei Säulen „Vorlesen von Kinderliteratur“, „Einführung von Buchstaben“ und „Sicherung eines Grundwortschatzes“ tauchen in meiner Förderung auf.

Ich möchte nun die Spiele und Aufgaben näher beschreiben und auch Gabriels (Arbeits-)Verhalten und Problemlösestrategien darstellen.

9 Darstellung des Vorgehens

9.1 Die Arbeit mit der Anlauttabelle

Wie oben bereits dargestellt, ging es darum, Gabriels Fähigkeiten und Kenntnisse in Bezug auf die Grapheme, die Graphem-Phonem-Korrespondenz und die Anlauttabelle zu schulen. Um dies zu gewährleisten entschied ich mich für die Arbeit mit vier verschiedenen Spielen, die ihm diese Kenntnisse eben spielerisch vermitteln sollten. Folgende Spiele wählte ich aus:

Anlautmemory: Das Graphem und sein zugehöriges Bild der Anlauttabelle bilden ein Paar. Gespielt wird nach den normalen Regeln des Memoryspiels.

Anlautdomino: Jeder erhält fünf Karten. Auf jeder Karte befindet sich ein Anlautbild und ein nicht passendes Graphem. Zu Beginn liegt in der Mitte eine Karte und ein verdeckter Stapel mit den restlichen Karten. Nun wird so angelegt, dass eine korrekte Reihe entsteht, indem an das Anlautbild das passende Graphem angelegt wird oder umgekehrt. Wer nicht anlegen kann, muss eine Karte ziehen. Gewonnen hat, wer als erstes alle Karten verbraucht hat.

Anlautlotto: Jeder erhält zwei große Ablegetafeln, auf denen fünf unterschiedliche Anlautbilder zu finden sind. In der Mitte liegen kleine Karten mit den passenden Graphemen. Nun wird reihum gezogen. Das gezogene Graphem wird zum passenden Anlautbild auf der Ablegetafel gelegt. So kann auch der Gegner eine Karte erhalten. Wer als Erster zu allen Anlautbildern seiner Ablegetafeln die passenden Grapheme erhalten hat, hat gewonnen.

Anlautwürfelspiel: Auf einem Würfel befinden sich verschiedene Grapheme. In der Mitte liegen Bildkarten von Gegenständen oder Tieren, die mit den verschiedenen Graphemen beginnen. Es wird reihum gewürfelt. Zum gewürfelten Graphem darf eine passende Bildkarte aus der Mitte genommen werden. Das Spiel endet, wenn keine

Karten mehr in der Mitte liegen. Gewonnen hat, wer die meisten Bildkarten erwürfelt hat.

Das Anlautwürfelspiel führte ich erst ein, nachdem wir schon einige Male mit den anderen Spielen die Laut-Buchstaben-Zuordnung geübt hatten und auch schon an der Verschriftung der Anlaute arbeiteten. Denn bei diesem Spiel werden auch andere Bilder als die Bilder der Anlauttabelle angeboten und mir war es wichtig, dass Gabriel nicht durcheinander gerät, sondern zu einem Graphem auch genau das Bild der Anlauttabelle zuordnen kann. Ich entschied mich dafür, das Anlautwürfelspiel mit zwei Würfeln zu spielen. Man konnte sich vor dem Würfeln entscheiden, welchen Würfel man dieses Mal verwenden wird. Bei der Auswahl der verwendeten Grapheme achtete ich darauf, eine ausgewogene Mischung zwischen sicher beherrschten und unsicher beherrschten Graphemen zu finden. Zu den sicher beherrschten Graphemen zählten zum Zeitpunkt der Einführung des Spiels <A>, <G>, <K> und <S>. Bei , <D>, <E>, <H>, <M>, <N> tauchten immer wieder noch kleiner Unsicherheiten auf. So konnte er zum Beispiel immer richtig benennen, bezeichnete aber auch ab und an <D> als [b]. Da das Würfelspiel erst relativ spät eingeführt wurde und wir dort bereits an der Verschriftung der Anlaute arbeiteten (vgl. Kapitel 9.2.), nutzte ich das Basteln des Spiels als weiteren Anlass, um die Anlaute der Wörter zu den Bildern schriftlich zu ergänzen. So konnte Gabriel zunächst bei diesem Spiel sowohl über die auditive Diskrimination als auch über das Schriftbild die passende Karte zum gewürfelten Graphem finden. Später verwendeten wir reine Bildkarten, spielten also ohne die Unterstützung des Schriftbildes. Von diesem Spiel und vom Anlautlotto konnte er beinahe nicht genug bekommen und forderte immer wieder: „Komm wieder!“ oder „Noch mal! Noch mal!“. Vor den Pfingstferien, als schon einige Wochen Förderung stattgefunden hatten, bekam Gabriel die Aufgabe auswendig, das heißt ohne Hilfe der Anlauttabelle, die Anlautbilder und Grapheme des Anlautmemorys zu sortieren. Jedes richtig gefundene Paar wurde dann an der zuvor abgedeckten Anlauttabelle aufgedeckt, so dass er einen guten Überblick über die Grapheme erhielt, die er bereits gut beherrschte. Die Darstellung der Ergebnisse folgt im Kapitel 10.3.

9.2 Die Arbeit an der Verschriftung der Anlaute

Nachdem der Umgang mit der Anlauttabelle beziehungsweise die Graphem-Phonem-Beziehungen weitgehend gefestigt waren, begann ich mit Gabriel an der Verschriftung der Anlaute zu arbeiten. Hierzu verwendete ich zu Beginn die Anlautaufgabe aus dem Materialheft zum Schriftspracherwerb von FÜSSENICH / LÖFFLER (2005 b). Die Anlautaufgabe soll ungefähr im Januar des ersten Schuljahres durchgeführt werden. Es geht um die Ermittlung der Fähigkeit, Anlaute zu verschriften. Das bedeutet, dass hier die Anwendung der Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln überprüft wird (vgl. FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 b, 15f.). Auch bei dieser Aufgabe wollte sich Gabriel zunächst nicht ans Schreiben heranwagen. Nachdem ich ihm aber erklärt hatte, dass er ja nur „ganz wenig“ schreiben müsse und „nur“ die Anlaute ergänzen müsse, begann er mit der Aufgabe und war sehr enttäuscht, dass ich nicht noch weitere Blätter zur Verfügung hatte. Er konnte die Aufgabe erfolgreich lösen und ich bemerkte, wie sehr ihn das bestätigte, bei einer Schreibaufgabe nicht „versagt“ zu haben. Einzig und allein beim Wort *Löffel* schrieb er <Göffel>, da er Gabel und Löffel änderungsresistent verwechselt, bis heute. Bei *Igel*, *Fenster*, *Mund* und *Uhu* konnte er die Anlaute richtig identifizieren, benötigte aber meine Hilfe beim Finden der richtigen Grapheme in der Anlauttabelle. Hierfür sprach ich ihm die Wörter der Anlauttabelle vor und er hörte dann, wann wir beim gewünschten Laut angekommen waren. Den Großteil der Anlaute konnte er aber ohne Hilfe ergänzen.

Da deutlich wurde, dass ihm die Aufgabe Spaß machte und er aber noch ein paar wenige Unsicherheiten bei der Verschriftung der Anlaute zeigte, entschied ich mich dafür, weitere Aufgaben dieser Art für ihn zu erstellen. Die nächste Anlautaufgabe durfte er am Laptop lösen. Auch diese Aufgabe bestand aus zwei Seiten. Die erste Seite erstellte ich mit Wörtern der Anlauttabelle, die zweite mit Wörtern aus der oben erwähnten Sprachförderkartei (siehe Kapitel 5.3.). Ich verwendete überwiegend Grapheme, die er nicht sicher beherrschte um diese weiter zu festigen. Zudem achtete ich bei der Auswahl der Wörter für die zweite Seite darauf, auf den Konsonanten im Anlaut einen anderen Vokal folgen zu lassen, als beim Wort der Anlauttabelle, zum Beispiel *Gabel* – *Giraffe* oder *Hose* – *Hemd*. Das erschien mir deshalb so wichtig, weil Gabriel einige Konsonanten konstant mit dem nachfolgenden Vokal wiedergab, also zum Beispiel [na:] für <N> wegen *Nase* oder [ho:] für <H> wegen *Hose*. Dadurch, dass die Aufgabe am Laptop gelöst wurde,

konnte die Rechtschreibkorrektur des Laptops verwendet werden. Gabriel freute sich jedes Mal, wenn die rote Linie unter den Worten verschwand und konnte sich so bei Fehlern auch korrigieren, wenn die Linie eben nicht verschwand. Dieses Mal benötigte er keine Hilfe beim Suchen in der Anlauttabelle, sondern fand, wenn die Tabelle überhaupt benötigt wurde, das passende Graphem auf Anhieb. Er hatte nur bei zwei Wörtern Schwierigkeiten. Zum einen beim Wort *Dinosaurier*. Dieses schreckte ihn wohl von der Länge her ab und er sagte: „Oh, ich kann nicht des!“. Er griff wohl auf eine Art Kurzschlussreaktion zurück und verschriftete ein <K>. Er war dann aber in der Lage seinen Fehler zu korrigieren. Beim *Hemd* schwankte er zwischen <H> und <M>, da das Hören des [h] sehr schwer für ihn ist und das [m] das erste lautliche Merkmal für ihn war. Letztendlich kam er aber doch zum richtigen Ergebnis.

Wie oben bereits erwähnt schloss sich dann das Basteln des Anlautwürfelspiels an. Oben habe ich meine Vorgehensweise bereits begründet. Einzig und allein bei *Buch* tauchten Schwierigkeiten auf, da er in der Anlauttabelle nach [bʊ] suchte. Hier brauchte er meine Korrektur, dass er das [b] suchen muss.

Da deutlich wurde, dass er die Anlaute relativ sicher erkennt, wollte ich ihm auch in Bezug auf das Lesen Erfolgserlebnisse vermitteln. Dafür erstellte ich zwei Leseaufgaben. Gabriel musste *Ampel, Banane, Domino, Esel, Gabel, Hose, Kerze, Maus, Nase* und *Sonne* „erlesen“. Jedes Wort war als Bild vertreten. Neben jedem Bild standen zwei Wörter, das korrekte Wort und ein „Verwirrer“ mit einem anderen Anlaut, bei der ersten Aufgabe. Gabriel sollte nun das Bild mit dem richtigen Schriftbild verbinden. Ich hatte eine Lösungsfolie vorbereitet, mit der er seine Ergebnisse kontrollieren konnte. Diese Aufgabe löste er ohne Unsicherheiten absolut korrekt. Bei der zweiten Aufgabe stand neben dem Bild das korrekte Wort und ein weiteres Wort mit dem selben Anlaut. Hier unterliefen ihm zwei Fehler und zwar bei *Domino* und *Dach* und bei *Banane* und *Buch*.

Während ich bei der ersten Leseaufgabe nicht auf lautem Vorlesen bestand, ermunterte ich ihn bei der zweiten Leseaufgabe jeweils das „falsche“ Wort vorzulesen. Dabei wurde deutlich, dass er Buchstaben sammelt und dann rät, was es wohl sein könnte, aber falsch liegt. So las er zum Beispiel M-o-n-t für *Mond* und konnte nur durch meine Wiederholung den Sinn des Wortes entnehmen.

Da insgesamt deutlich wurde, dass Gabriel die Verschriftung und Analyse der Anlaute relativ sicher beherrscht, entschied ich mich, einen Schritt weiter zu gehen. Ich begann also mit ihm auf der Wortebene zu arbeiten.

9.3 Übergang zur Arbeit am Wort

Ich entschied mich für die Arbeit mit einer Art Kreuzworträtseln. Das erschien mir deshalb sinnvoll, weil bereits durch die Kästchen vorgegeben ist, wie viele Grapheme das Wort enthält beziehungsweise enthalten muss. So ist eine selbstständige Korrektur möglich. Ich erstellte also Rätsel, bei denen Gabriel ein Lösungswort finden musste, indem er Wörter verschriftete und einzelne, nummerierte Grapheme nach unten übertragen musste. Diese Grapheme ergaben zusammen das Lösungswort. Welches Wort er schreiben sollte, erkannte er am Bild, das vor den Kästchen stand. Ein Beispiel für ein solches Arbeitsblatt findet sich im Anhang.

Mir war wichtig bei den Kreuzworträtseln mit den Bildern der Anlauttabelle zu arbeiten und teilweise auch mit den bekannten Bildern aus dem Anlautwürfelspiel. Ich wollte so gewährleisten, dass Gabriel selbst erkennt was er schreiben muss und mich so wenig wie möglich um Hilfe bitten muss. Zudem schienen mir die Wörter der Anlauttabelle auch deshalb geeignet, da sie relativ lautgetreu verschriftet werden, was meiner Ansicht nach unbedingt wichtig war für ihn, um Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln zu erlangen.

Bei der Anzahl der Kästchen, die neben einem Bild zu finden waren, achtete ich darauf, für mehrgliedrige Grapheme nur ein Kästchen anzubieten, das aber größer war als die anderen. So waren zum Beispiel neben dem Bild der Schere vier Kästchen zu finden, drei kleine und am Anfang ein großes. Das ist deshalb so wichtig, weil die Kinder mehrgliedrige Grapheme als eine Einheit erkennen müssen, die einen Laut wiedergeben.

Um die verschiedenen Teile meiner Förderung zu verbinden und um die Kreuzworträtsel in einen sinnbezogenen Rahmen einzubetten, las ich Gabriel parallel das Buch „Post für den Tiger“ vor. Das Lösungswort des Rätsels war immer auf das Buch bezogen, so dass die Kreuzworträtsel nicht um „ihrer selbst Willen“ gelöst werden mussten.

Beim ersten Kreuzworträtsel fiel mir auf, dass für Gabriel nicht eindeutig klar war, dass die Kästchen die Anzahl der Grapheme wiedergeben, obwohl ich ihn schon

darauf angesprochen habe. Zudem war es schwierig für ihn zu hören, welchen Laut oder welches Graphem er denn vergessen hatte, da er ja seiner Ansicht nach alles aufgeschrieben hatte. So schrieb er zum Beispiel für <PINSEL> <PSe>. Als ich ihn darauf hinwies, dass ja noch Kästchen übrig waren, radierte er das bisher Geschriebene aus und verschriftete <PNSEL>. Auch hier musste ich nochmals korrigierend eingreifen, was ich selbst eigentlich nicht wollte, um ihn nicht zu demotivieren, was aber notwendig war, um die richtigen Grapheme für das Lösungswort zu erhalten. Deshalb entschied ich mich beim nächsten Mal ihm zusätzlich die Grapheme vorzugeben, die in einem Wort vorkommen. Diese fand er dann in einem Kreis neben den Kästchen. Hier musste er dann die Grapheme durchstreichen, die er bereits verwendet hatte. Das veranlasste ihn dann zu eigenen Korrekturen. So schrieb er zum Beispiel für <ELEFANT> erst <ELFN>. Nebenbei bemerkt, hier fällt deutlich auf, dass er überwiegend Konsonanten erkennt, Vokale eher noch unbeachtet lässt. Zurück zur Aufgabe: Er stellte mit einem Blick auf den Graphemkreis dann aber fest, dass noch einige Grapheme übrig waren und erklärte überrascht: „Die auch noch!“. So wurde aus <ELFN> <ELFNATE>. Ich wies ihn daraufhin, dass das noch nicht ganz stimmt und er konnte sich selbst gut korrigieren, so dass am Ende tatsächlich <ELEFANT> in den Kästchen stand. Auffällig war, dass er sich das Wort laut vorsprach. Bei genauerer Betrachtung der weiteren Wörter dieses Rätsels fällt auf, dass <PAKET> als <PKEAT> und <GLAS> als <GALS> wiedergegeben wurden. Ich habe diese Schreibungen bewusst nicht korrigiert, da sie keinen Einfluss auf das Lösungswort hatten und Gabriel somit nicht dauernd mit negativen Erfahrungen bezüglich seiner Verschriftungen belastet worden ist. Um ihn noch mehr zu motivieren, entschied ich mich beim letzten Kreuzworträtsel dafür, mit Graphem-Puzzleteilen zu arbeiten. Dazu gab ich Gabriel wieder vor, welche Grapheme im Wort vorkommen. Er durfte dann die Graphem-Puzzleteile so zusammensetzen, dass die richtige Schreibung entstand und diese dann aufs Blatt übertragen. So wurde der Schwerpunkt weg von einer reinen Papier-Bleistift-Aufgabe hin zu mehr eigenem Handeln gelegt. Ein Vorteil war zudem, dass Korrekturen, die auch hier vorgenommen werden mussten, auf dem Papier, also beim „Endergebnis“ nicht sichtbar waren.

Als Abschluss führte ich mit ihm erneuert eine Lernbeobachtung nach DEHN durch, dieses Mal die Aufgabe „Schreiben Mal...“ vom Januar und Mai (vgl. FÜSSENICH / LÖFFLER, 2005 b, 44). Hierbei müssen die Wörter *Sofa*, *Mund*, *Limonade*, *Turm*,

Aber auch für das gehäufte Anbieten einer Zielstruktur bieten Spiele eine geeignete Möglichkeit. So begleitete ich mein Handeln bei den Spielen immer sprachlich. Da ich ihm verdeutlichen wollte, wie die Grapheme und Anlautbilder der Anlauttabelle verbunden sind, sagte ich zum Beispiel immer wenn ich beim Memory ein Paar aufdeckte: „[m] wie bei *Maus*“. In den ersten zwei Sitzungen begleitete ich durch Parallelsprechen auch seine Handlungen. Gabriel zeigte sich für diese Art der Modellierung sehr empfänglich. Denn schon bald übernahm er meine Äußerung und variierte sie sogar. So kam es, dass er beim Aufdecken der Karte sein Handeln entweder mit „[t] wie bei *Tafel*“ oder aber mit „*Tafel* wie [t]“ begleitete.

Als weiteres Format würde ich die Verwendung der Anlauttabelle bezeichnen. Obwohl wir erst mit der Verschriftung der Anlaute begannen als Gabriel die Graphem-Phonem-Beziehungen weitestgehend beherrschte, benötigte er ab und an die Hilfe der Anlauttabelle. Zu Beginn fiel es ihm schwer aus der Menge der Grapheme das gewünschte Graphem zu isolieren. Als Hilfestellung sprach ich ihm zu Beginn der Förderung die Anlautwörter vor, aus denen er dann das Wort aussuchen konnte, dessen Graphem ihm fehlte. War zum Beispiel das Graphem <M> gesucht, konnte er bei Nennung der *Maus* erkennen, dass da sein gesuchter Laut versteckt war. Im Laufe der Förderung verlangte ich von ihm, sich die Wörter selbst vorzusprechen. Beim Übergang zwischen diesen zwei Phasen kam es auch vor, dass er sich der Anforderung entziehen wollte und mich aufforderte: „Sag mal r,r,r,...“.

Am Ende jeder Sitzung musste auch mein Aufnahmegerät ausgeschaltet werden. Da ich schon in der ersten Sitzung bemerkte, dass Gabriel sehr fasziniert davon war, übertrug ich ihm diese Aufgabe. Beim ersten Mal, zeigte und erklärte ich ihm, dass man erst auf den Stoppknopf drücken muss und dann den Aus-Schalter nach oben schieben muss. Anschließend kommt das Aufnahmegerät in die dazu gehörende Tasche. Diese Aufgabe wurde im Laufe der Förderung sehr wichtig für Gabriel. So erklärte er mir einmal noch relativ zu Beginn unserer Sitzung: „Ich will nachher, ähm, so“, was, wie aus dem gemeinsamen Kontext deutlich wurde, bedeutete, dass er später auf Stopp drücken möchte. Gegen Ende sagte er meistens: „Ich will zumachen“. Am Anfang zeigte er mir immer, wie er das Aufnahmegerät einpackt und begleitete sein Handeln zum Beispiel durch „So... und des... und dann hier, gell?!“. Einmal hatte er Probleme beim Ausschalten, so dass noch folgender Dialog aufgezeichnet wurde:

G: Ich hab so gemacht ... Hallo! Zu! ... Des gehtet nicht ... Das geht nicht !!

M: Du

G: Hab ich! (entrüstet)

M: musst vorher auf Stopp drücken.

Auch wenn das Format des Gerätausschaltens sich nicht dadurch entwickelte, dass ich den Rahmen des Formates langsam entfernte, weil Gabriel eigentlich gleich von Anfang an Sprache verwendete, finde ich doch, dass man das Ausschalten des Aufnahmegeräts als eine Art Format bezeichnen kann, da es sich um eine zur Routine gewordenen Situation handelt, die sprachlich begleitet wird.

Im nächsten Kapitel möchte ich nun auf die Fortschritte eingehen, die Gabriel im Laufe der Förderung gemacht hat.

10 Welche Fortschritte lassen sich feststellen?

10.1 In Bezug auf die Grammatik

Oben stellte ich bereits die Vermutung auf, dass Gabriels grammatische Schwierigkeiten vor allem auf semantischen Schwierigkeiten beruhen. Durch die erneute Analyse mit Hilfe eines neuen Grammatikrasters sehe ich mich in dieser Annahme bestätigt. Bei der Zusammenstellung der Äußerungen für ein Transkript im Juli, kann ich auf viel mehr und vor allem auch längere Äußerungen zurückgreifen als im März.

Die Analyse des neuen Grammatikrasters zeigt, dass zusammengesetzte Verben nun getrennt werden, wenn der zweite Teil des Verbs nicht ausgelassen wird. Bei der Analyse der Subjekt-Verb-Kongruenz fällt mir auf, dass er in der ersten Person Singular häufig „hab“ oder „geh“ sagt. Streng genommen, konjugiert er das Verb nicht richtig. Allerdings denke ich, dass Gabriel beginnt, sich den süddeutschen Dialekt anzueignen, was die Verbformen erklären kann.

Die Subjekt und Prädikatsauslassungen haben sich merklich reduziert und kommen nur noch vereinzelt vor. Im März trat dies noch in einem von vier Fällen auf. Auch die Anzahl der Akkusativobjekte hat sich vermehrt, auch wenn diese noch nicht immer

korrekt gebildet werden. Genitiv- und Dativobjekte können immer noch nicht beobachtet werden. Zunehmend beginnt Gabriel Artikel zu verwenden, allerdings besteht hier noch Förderbedarf. Denn Gabriel verwendet meiner Meinung nach noch immer zu wenig Nomen, die ja auch häufig den Gebrauch eines Artikels bedingen. Allgemein lassen sich aber im grammatikalischen Bereich viele Fortschritte feststellen. Was ich besonders betonen möchte ist, dass Gabriel die Verbstellung sowohl in Aussagesätzen als auch bei Fragen absolut korrekt beherrscht.

10.2 In Bezug auf die Semantik

Gerade eben habe ich erwähnt, dass Gabriel meiner Meinung nach noch zu wenig Nomen verwendet. Häufig ersetzt er ein fehlendes Wort durch ein Pronomen. Dennoch habe ich, wie bereits erwähnt, festgestellt, dass sich seine Äußerungen verlängert haben. So treten heute viel weniger Ein- oder Zweiwortsätze auf als zu Beginn der Förderung. Zunehmend benötigt man bei längeren Sätzen auch nicht mehr unbedingt den gemeinsamen Handlungskontext. So erklärte er mir in unserer letzten Sitzung: „Ich geh noch... heute haben wir einmal Tag Schule und dann zwei mal schlafen, dann haben wir noch drei Mal Schule und dann geh ich ... Ding... weg“. Allerdings konnte er mir dann nicht sagen, wo genau sie hingehen werden. Und auch seine Äußerung „Ich hab in mein Haus Fußballkarten und ich hab so eine Stapel“ stellt meiner Meinung nach einen großen Fortschritt dar. Denn im Laufe der Förderung begann er mir vermehrt zu erzählen, was er so macht oder was er zu hause hat. Natürlich hängt das auch mit der wachsenden Vertrauensbasis zusammen, aber ich habe außerdem den Eindruck, dass er zu Beginn der Förderung noch nicht über den Wortschatz verfügt hat, mir das mitzuteilen, was er möchte. Sicherlich besteht dieses Problem auch heute noch, es hat sich aber merklich verbessert.

Auch die Begriffe der Anlauttabelle hat er im Zuge der Förderung verinnerlicht, so dass er zum Beispiel die hartnäckige Ersetzung *Löffel* statt *Gabel* in den letzten Sitzungen der Förderung nicht mehr vornahm.

Ich möchte diesen Teil mit einem Gesprächsausschnitt abschließen, der die Fortschritte meiner Meinung nach noch mal verdeutlicht. Es handelt sich um die Erklärung für ein Spiel, das wir als Abschluss spielten. Dabei werden Karten verdeckt als Kreis ausgelegt. Auf jeder Karte befinden sich verschiedenfarbige Eier. Durch

Würfeln kann man seine Spielfigur auf den Karten weiterziehen. Nun muss angesagt werden, welche Farbe die Karte hat, auf der man gelandet ist. Stimmt die Antwort, so darf man sich aus einem Korb ein Ei mit der gleichen Farbe nehmen. Das Spiel endet, wenn alle Eier verteilt sind, oder ein Spieler auf die spezielle „Gewinnerkarte“ trifft. Beim Aufbauen des Spiels entstand folgendes Gespräch:

G: Jetzt bitte spiel mir des. Jaaa! Alle Dinge

M: Kannst du mir erklären, wie's geht?

G: muss man hier rein ... Und guck, wir müssen da bleiben. Wir müssen schauen

M:

G: Farbe. Und dann ist des richtig oder nicht. Und dann nehm mir ein weg und

M:

G: weiter geht's. Ja: Gehen! Und guck mal,

M: Und für was braucht man den Würfel?

G: des gewinnt man. (zeigt die „Gewinnerkarte“)

M:

Natürlich verdeutlichte mir hier der gemeinsame Kontext, was er mir erklären wollte, aber ich denke, auch wenn man diese Erklärung liest, kann man ungefähr verstehen, wie das Spiel funktioniert.

10.3 In Bezug auf die Anlauttabelle

Bei der ersten Darstellung von Gabriels Kenntnissen in Bezug auf die Anlauttabelle fiel auf, dass er einen Großteil der Bilder der Anlauttabelle nicht benennen konnte. Zudem zeigte sich, dass er vielen Graphemen nicht den korrekten Laut zuordnen konnte. So bezeichnete er beispielsweise <N> als [na:], als [ba] oder <H> als [ho:]. Folgendermaßen sehen seine Leistungen im Mai aus:

Graphem	Laut		Bild Selbst gen.	Ersetzungen
	selbst genannt	Abgel. vom Bild		
<A>	[a]		Ampel	
<AU>	[aʊ]		Auto	
	[b]		Banane	
<D>	[d]		Domino	
<E>	[e]		Esel	[ɛ]
<EI>	[aɪ]		Eis	
<EU>	[ɔɪ]		Euro	Eis
<F>	[f]		Fisch	
<G>	[g]		Gabel	
<H>	[h]		Hose	
<I>	[i:]		Igel	
<J>	[j]		Jojo	
<K>	[k]			Kerz
<L>	[l]		Lampe	
<M>	[m]		Maus	
<N>	[n]		Nase	Maus
<O>	[o]		Oma	
<P>	[p]		Pinsel	
<R>	[ʀ]		Raupe	
<S>	[s]		Sonne	
<SCH>	[ʃ]		Schere	
<T>	[t]		Tafel	
<U>	[??]		Uhr	[ɔ]
<W>	[v]		Wolke	
<Z>	[ts]		Zaun	

Es fällt auf, Gabriel kann beinahe alle Grapheme auf Anhieb korrekt benennen. Kleinere Schwierigkeiten treten beim <U> und beim <E> auf. Beim <E> kann er sich korrigieren, das <U> bleibt undefinierbar. Auch bei der Benennung der Bilder der Anlauttabelle gibt es nur noch vereinzelte Schwierigkeiten nämlich bei *Maus* und *Nase*. Aus dem Zusammenhang wurde deutlich, dass er die beiden Wörter verwechselte, da er kleinere Schwierigkeiten mit der Zuordnung von <M> und <N> hatte und diese auf die Bilder übertrug. Auch für *Euro* und *Eis* trifft das selbe zu. Dennoch zeigt sich deutlich, dass er die Graphem-Phonem-Zuordnung nun beherrscht.

10.4 In Bezug auf die Verschriftung von Wörtern

Im Kapitel 9.3. habe ich bereits erwähnt, dass ich noch mal die Lernbeobachtung „Schreib Mal...“ durchführte. Dieses Mal verwendete ich allerdings die erweiterte Version. Ich ersetzte *Badehose* dabei durch *Limonade*, aus den oben genannten Gründen. Welche Fortschritte lassen sich also feststellen?

Im März schrieb Gabriel <SHa> für <Sofa>. Im Juli schreibt er <Soa>. Bei der Beobachtung wird deutlich, dass er [f] nicht als zu verschriftenden Laut wahrnimmt. <WNh> schrieb Gabriel im März für <Mund>, <NT> im Juli. <Limonade> schrieb er im März als <Lmhk> auf, im Juli dagegen als <NMNDE>. Hier fällt mir bei der Beobachtung während des Schreibens auf, dass er sich das Wort immer wieder vorsagt und deshalb die Reihenfolge der Grapheme teilweise vertauscht beziehungsweise das <N> doppelt verschriftet, da er ja ständig wieder von vorne zu „hören“ beginnt. Zum Turm schrieb Gabriel im März <kLp>, im Juli allerdings <ToaM>. Das neue Wort Reiter verschriftet er als <RTa>. Hier nimmt er auch eine Korrektur vor, da er zuerst das <T> vergessen hat. <Kinderwagen> findet er sehr schwer, da es so ein langes Wort ist. Nachdem er <KNa> stellvertretend für <Kinder> geschrieben hat, fragt er verdutzt „Wo bin ich jetzt?“. Als ich es ihm sage, möchte er auch wissen, wie das <W> geschrieben wird und ich zeige es ihm. So schreibt er am Ende <KNaWe>. Als letztes Wort sucht er sich <Banane> aus, was er als <BNea> verschriftet.

Vergleicht man also die beiden Schreibproben, fällt auf, dass Gabriel große Fortschritte gemacht hat. Diffuse Schreibungen, mit denen er im März die meisten Wörter verschriftet hat, tauchen jetzt nicht mehr auf. Zwar schreibt Gabriel meistens noch in der Skelettschreibweise, was bedeutet, dass er viele / einige Grapheme auslässt, dennoch fällt auf, dass er sich an seiner eigenen Aussprache orientiert und zum Beispiel <Turm> vollkommen lauttreu verschriftet. So denke ich, dass er sich auf einem guten Weg befindet.

11 Zusammenfassung und Fazit

Zu Beginn meiner Arbeit stellte ich die verschiedenen Hypothesen zum Zweitspracherwerb vor. Dabei wurde deutlich, dass jede Hypothese für sich kein befriedigender Erklärungsansatz ist. Nimmt man aber alle Hypothesen zusammen, so kann man sich ein ungefähres Bild davon machen, wie Kinder eine zweite Sprache neben oder auf Grundlage ihrer ersten Sprache erwerben. Wichtig bleibt dabei aber zu beachten, dass der Förderung der Erstsprache eine hohe Bedeutung zukommt. Denn die Vernachlässigung der Erstsprache zugunsten der Zweitsprache wirkt sich eher negativ auf den Zweitspracherwerb aus. Inwiefern sich Erst- und Zweitsprache beeinflussen können, zeigen beobachtete Interferenzen auf. Diese können je nach Person und Sprachen ganz unterschiedlich sein.

Im nächsten Kapitel stellte ich den durchschnittlichen Verlauf des Bedeutungserwerbs vor. Vor allem der vorsprachlichen Kommunikation wird dabei viel Bedeutung beigemessen. Denn die Grundlagen für eine gelungene Entwicklung der semantischen Fähigkeiten werden lange vor dem Auftreten erster Wörter gelegt. Gelingt der Bedeutungserwerb ohne Schwierigkeiten, so entwickeln sich auch metasprachliche Fähigkeiten. Wie sich später gezeigt hat, sind diese unerlässlicher Bestandteil eines gelingenden Schriftspracherwerbs. Natürlich können auch Schwierigkeiten beim Erwerb der Bedeutungen auftreten. Die Kinder mit Schwierigkeiten in diesem Bereich weisen vor allem fehlende Erweiterungsstrategien auf. Sie stellen weniger Fragen als andere Kinder, korrigieren sich und andere seltener und sammeln allgemein weniger Erfahrungen mit Sprache. Das wirkt sich in den meisten Fällen negativ auf die weitere (Sprach-)Entwicklung aus. Um diese Kinder zu fördern, hat sich die Sprachtherapie als inszenierter Spracherwerb bewährt. Den Kindern wird das konzentriert angeboten, was sie nicht aus dem alltäglichen Sprachgebrauch isolieren können, um ihre Fähigkeiten zu erweitern. Vor allem Formaten kommt dabei eine herausragende Rolle zu. In immer wiederkehrenden Situationen wird das Kind zur Verwendung von Sprache angeregt und zwar in dem Maße, in dem es auch dazu fähig ist. Modellierungstechniken können dazu beitragen, dem Kind gewisse Zielstrukturen näher zu bringen und es zur Übernahme dieser in die eigene Sprache zu bewegen.

Auch auf den Schriftspracherwerb bin ich ausführlich eingegangen. Zunächst wurde der Begriff Literacy eingeführt und die Bedeutung der Literacy-Erfahrungen für den

Erwerb der Schriftsprache hervorgehoben. Um noch einmal zu verdeutlichen, welche kognitiven Leistungen das Kind vollbringen muss um Schrift zu erwerben, wurde die Grundstruktur unserer Schrift vorgestellt. Immer wieder betonte ich dabei den hohen Abstraktionsgrad unserer Schrift. Um den Schriftspracherwerb genauer beschreiben zu können, stellte ich das Stufenmodell des Lesen- und Schreibenlernens von VALTIN (1993) vor. Auch auf das Zwei-Wege-Modell des Worterkennens von SCHEERER-NEUMANN (1990) wurde eingegangen. Wichtig scheint mir anzumerken, dass Entwicklungsmodelle nicht absolut gesehen werden dürfen, aber eben doch einen guten Anhaltspunkt dafür liefern, ob vielleicht Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb vorliegen. Fehler können dabei einen guten Hinweis darauf geben, ob das Kind sich weiter entwickelt oder ob eventuell Lernprobleme bestehen. Auch die Bedeutung der Semantik für den Schriftspracherwerb wurde betont. Sowohl die metasprachlichen Fähigkeiten als auch das Begriffswissen beeinflussen den Zugang zur Schrift. Wie gerade erwähnt, gibt es natürlich immer wieder Kinder, denen der Erwerb der Schrift nicht mühelos gelingt. Die Ursachen dafür sind vielfältig. Wenn die Kinder schon früh im Hinblick auf Schwierigkeiten beobachtet werden, können die möglicherweise auftretenden Probleme durch eine passende Förderung abgemildert oder verhindert werden. Dazu ist es unerlässlich, den Kindern Literacy-Erfahrungen zu ermöglichen. Auch die Eingangsdagnostik von FÜSSENICH / LÖFFLER (2005) eignet sich, um mögliche Schwierigkeiten schon früh zu erfassen. In den ersten beiden Schuljahren muss dann darauf geachtet werden, dem Kind die Lust am Schreiben zu vermitteln und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem *Gemeinsamen (Vor-)Lesen von Kinderliteratur*, der *Einführung von Schriftelementen*, dem *Aufbau und der Sicherung eines Grundwortschatzes*, sowie dem *Verfassen eigener Texte* zu schaffen.

Um Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, einen gelingenden Einstieg in das deutsche Schulsystem zu ermöglichen, werden in Baden-Württemberg unter anderem Vorbereitungsklassen angeboten. Diese sollen die Kinder sprachlich soweit fördern, dass sie am Unterricht der allgemeinen Schulen teilnehmen können. Wie genau der Unterricht in so einer Vorbereitungsklasse aussehen kann, wurde im Kapitel 5 dargestellt. Kritisch bleibt meiner Meinung nach anzumerken, dass das Land Baden-Württemberg zwar auf die Einrichtung dieser Klassen besteht, nirgends aber darauf hinweist, wie genau denn der Unterricht in solchen Klassen ablaufen soll oder wenigstens Richtlinien gibt, was genau behandelt werden soll. So sind

Lehrerinnen wie Frau Schneider darauf angewiesen, sich selbst ihren Weg zu suchen. In diesem Fall hat es meiner Meinung nach sehr gut geklappt. Aber ich kann mir auch vorstellen, dass das nicht jedem Lehrer gelingt, was wiederum zu Lasten der Kinder geht.

Im zweiten Teil meiner Arbeit stellte ich meine Förderung eines griechischstämmigen Jungen der Vorbereitungsklasse von Frau Schneider vor. Aufgrund einer ausführlichen Diagnostik entschied ich mich dafür, ihn im Bereich der Semantik und vor allem in Bezug auf den Schriftspracherwerb zu fördern. Da er zu Beginn die Graphem-Phonem-Korrespondenz noch nicht beherrschte, begann meine Arbeit mit vielen Spielen zur Förderung dieses Aspekts. Aus der Anlauttabelle seines Lese-Schreib-Lehrganges bastelte ich vielfältige Spiele, die die Graphem-Phonem-Korrespondenz thematisierten. So spielten wir Anlautmemory, Anlautdomino, ein Anlautwürfelspiel und, was ihm sehr viel Spaß bereitete, Anlautlotto. Dieses Anlautlotto wollte und durfte er am Ende der Förderung auch mit nach Hause nehmen. Nachdem Gabriel in Bezug auf die Graphem-Phonem-Korrespondenz gefestigt war, ging ich dazu über mit ihm an der Verschriftung der Anlaute und anschließend an der Verschriftung einzelner Wörter zu arbeiten. Die zwei Mal durchgeführte Beobachtung „Schreib Mal...“ zeigt deutlich, welche Fortschritte er in diesem Bereich gemacht hat. Zwar sind seine Schreibungen orthographisch noch nicht korrekt. Aber es wurde deutlich, dass er beginnt, seine eigene Sprache abzuhören und die Wörter alphabetisch zu verschriften. Da er im Juli erst sieben Jahre alt geworden ist und er noch am Beginn seiner Schulkarriere steht, denke ich, dass seine Fehler im Sinne von DEHN als Entwicklungsfortschritte gesehen werden können (vgl. Kapitel 4.5.).

Auch im Bereich der Semantik ließen sich Fortschritte feststellen. Im Laufe der Förderung wurden seine Äußerungen immer länger. Zunehmend wird auch nicht mehr unbedingt der gemeinsame (Handlungs-)Kontext benötigt, um seine Äußerungen zu verstehen. Die beiden Beobachtungsbögen von FÜSSENICH / GEISEL (2008) zur *Erweiterung* oder *keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten* machen deutlich, dass bei Gabriel Strategien beider Aspekte zu finden sind.

Gabriel hat während der Förderung Fortschritte gemacht und befindet sich auf einem guten Weg. Dennoch denke ich, dass er weiterhin Unterstützung benötigt. Die günstigen Strategien zur Erweiterung der semantischen Fähigkeiten sollten weiter

gefördert werden. Zudem muss Gabriel als nächstes noch lernen, die Reihenfolge der Phoneme im Wort exakter wahrzunehmen. Er braucht noch mehr Unterstützung dabei, die Wörter „wirklich“ lauttreu zu verschriften. Auch im Bereich des Lesens muss die Sinnentnahme weiter gefördert werden.

Abschließend möchte ich anmerken, dass ich es sehr bedaure Gabriel nicht weiter fördern zu können, da mir die Arbeit mit ihm sehr viel Spaß gemacht hat und mir wieder einmal gezeigt hat, wie wichtig es ist, Kindern die Chance zu geben, die Schule erfolgreich zu bewältigen und so auch ihr späteres Leben erfolgreich meistern zu können.

12 Literatur

- BERKEMEIER, A. (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb.
Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen.
Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- BRÜGELMANN, H. / BRINKMANN, E. (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil am
Bodensee: Libelle
- BRUNER, J. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber. 2. Auflage
- CRÄMER, C. / SCHUMANN, G. (1990): Gut vorbereitet auf das Lesen- und
Schreibenlernen? Entwicklung und Entwicklungsprobleme der Lese- und
Schreibfähigkeit aus der Sicht des Spracherfahrungsansatzes. In: Die
Sprachheilarbeit 35, Heft 2, 72–85
- CRÄMER, C. / SCHUMANN, G. (2002): Schriftsprache. In: BAUMGARTNER, S. /
FÜSSENICH, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München: Ernst
Reinhardt Verlag, 256–319
- DANNENBAUER, F.M. (2002): Grammatik. In: BAUMGARTNER, S. /
FÜSSENICH, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München: Ernst
Reinhardt Verlag, 105–162
- DEHN, M. (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten.
Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett
- FÜSSENICH, I. (2002 a): Semantik. In: BAUMGARTNER, S. /
FÜSSENICH, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München: Ernst
Reinhardt Verlag, 64–105

FÜSSENICH, I. (2002 b): „Nicht immer einfach.“ Mehrsprachigkeit in Familie und Schule. In: Alphabetisierung und Sprachenlernen. Eine Fachtagung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 113–120

FÜSSENICH, I. (2003): Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation. In: LEONHARDT, A. / WEMBER, F. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung. Erziehung. Behinderung. Weinheim: Beltz, 421–440

FÜSSENICH, I. / LÖFFLER, C. (2005 a): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München: Ernst Reinhardt Verlag

FÜSSENICH, I. / LÖFFLER, C. (2005 b): Materialheft Schriftspracherwerb. München: Ernst Reinhardt Verlag

FÜSSENICH, I. / GEISEL, C. (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Ernst Reinhardt Verlag

GENUNEIT, J. (2002): Zwischen Sprachen und Kulturen. Alphabetisierung in einer fremden Sprache. In: Alphabetisierung und Sprachenlernen. Eine Fachtagung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 15-36

HEIDTMANN, H. (1990): Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess

JEUK, S. (2002): Sprachenlernen im Kindergarten. In: Alphabetisierung und Sprachenlernen. Eine Fachtagung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 99-112

JEUK, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag

LANDESARBEITSSTELLE KOOPERATION BADEN-WÜRTTEMBERG (2003):

Handreichung zur Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ vom 8. März 1999.

www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/kooperation_integration/kooperation/handreichung/gesamt.pdf [Stand 06.07.2008]

LENGYEL, D. (2002): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik.

Düsseldorf: Laga Verlag

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2006):

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

OSBURG, C. (2001): Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des

Schriftspracherwerbs. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der

Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Stuttgart / Berlin / Köln:

Kohlhammer, 113–125

OKSAAR, E. (2003): Zweitspracherwerb. Stuttgart: Kohlhammer

RÖSCH, H. (2003): Von Afrika bis zu Berlin. Deutsch als Zweitsprache in der

Schule. In: Grundschule, Heft 5, 44–46

RÖSCH, H. / WACHSMUTH, N. (2005): DAZ-Materialien für die Grundschule. In:

BARTNITZKY, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform

der Grundschule – Band 120. Frankfurt am Main: Grundschulverband –

Arbeitskreis Grundschule e.V., 311–316

ROTHWEILER, M. (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs

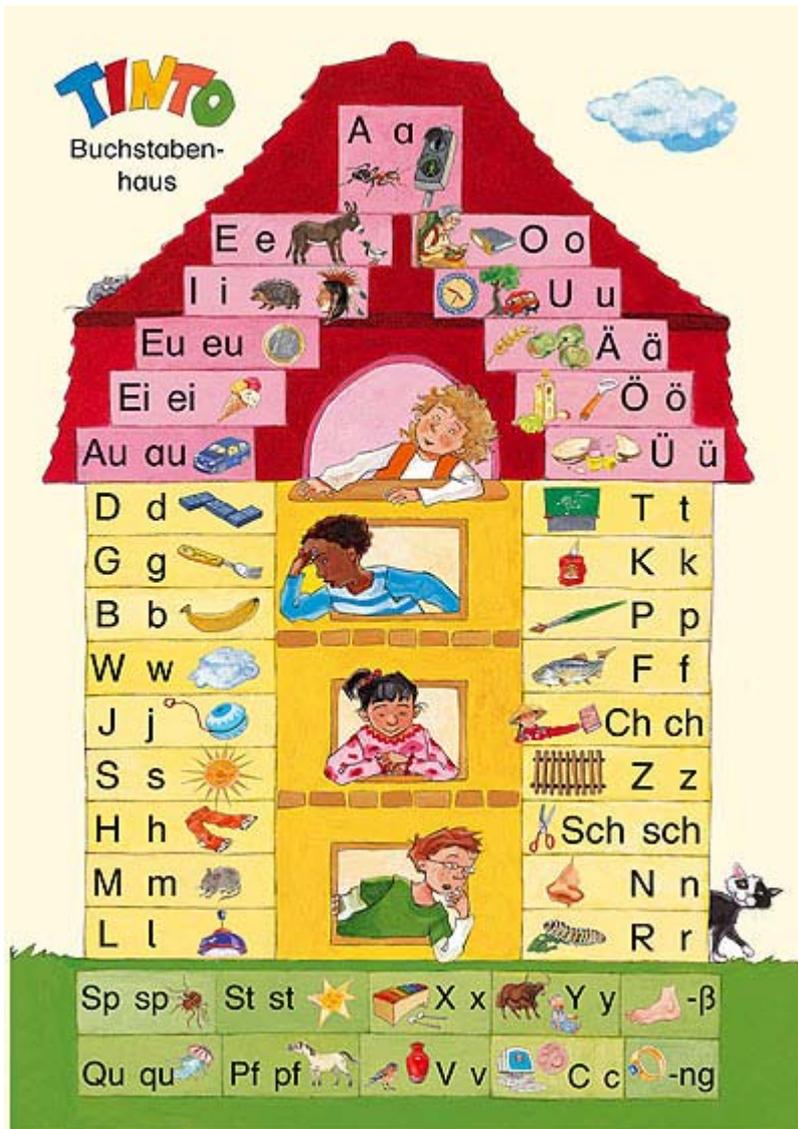
bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg:

Universitätsverlag Winter

- SCHEERER-NEUMANN, G. (1990): Lesestrategien und ihre Entwicklung im 1. Schuljahr. In: Grundschule, Heft 10, 20-24
- SZAGUN, G. (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. Vollständig überarbeitete Neuausgabe
- TINTO-Lehrgang. Aus: www.cornelsen.de/mgl/1.c.493048.de?skip=2
[Stand 27.07.2008]
- TRIARCHI-HERMANN, V. (2005): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Griechisch. In: BARTNITZKY, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 120. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 58 - 67
- URBANEK, R. (Hrsg.) (2004): TINTO Lernkartei Sprachförderung. Übungsmaterial zum Erlernen von Wortbedeutung und Satzmustern. Berlin: Cornelsen Verlag
- VALTIN, R. (1993): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: HAARMANN, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 68-81
- Verwendete Medien**
- HACKER, D. (Hrsg.) (2002): AVAK-Test. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- HANFORD, M. (2006): Wo ist Walter? Düsseldorf: Sauerländer
- JANOSCH (1992): Post für den Tiger. Die Geschichte, wie der kleine Bär und der kleine Tiger die Briefpost, die Luftpost und das Telefon erfinden. Weinheim: Beltz und Gelberg, 19. Auflage
- REIDER, K. (2003): Geschichten von der Ritterburg. Bindlach, Loewe
- URBANEK, R. (2004): Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.
Kopiervorlage 10, Buchstabenhaus

13 Anhang

- A 1 Anlauttabelle des TINTO-Lehrgangs
- A 2 AVAK-Screening
- A 3 Grammatikraster vom März 2008
- A 4 Grammatikraster vom Juli 2008
- A 5 Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten
- A 6 Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten
- A 7 Schuleingangstest Protokollbogen
- A 8 Beobachtungsaufgaben für die Einschulung – Protokollbogen
- A 9 Leeres Blatt des Schuleingangstests und der Beobachtungsaufgaben
- A 10 „Schreib Mal...“ November
- A 11 Anlautaufgabe aus FÜSSENICH / LÖFFLER (2005 b)
- A 12 Selbst erstellte Anlautaufgabe
- A 13 Kreuzworträtsel
- A 14 „Schreib Mal...“ Januar / Mai
- A 15 Anlautspiele



<http://www.cornelsen.de/mgl/1.c.1127960.de>

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
1	kranke:va:gən	kʰaŋke va: gə		I M F	
2	ʃokola:de	ʃokola:de	24	k ø ñ i ç	køntʃ (Boss)(vor)
3	tʁɔmpete	tʁɔmpete	25	h a: r ə	hɑ:rə
4	pake:t	pake:t	26	n a: z ə	nɑ:zə
	I M F		27	g a: b ə l	gɑ:bəl
5	ʃp i n ə	ʃpɪnə (vor)	28	bl u m ə	blumə
6	k a ts ə	katsə		I F	
7	ʃl a ŋ ə	ʃlaŋə (Fisch)(vor)	29	fr ɔ ʃ	frɔʃ
8	ʃn ɛ k ə	ʃnɛkə (vor)	30	pr i nts	prɪnts (vor)
9	ts u ŋ ə	tsuŋə	31	ʃm u k	ʃmʊk (Gold)
10	br i l ə	brɪlə	32	r i ŋ	rɪŋ
11	a pf ə l	apfəl	33	k a m	kam
12	l œ f ə l	lœfəl (Teller)(vor)	34	ʃt ɔ k	ʃtɔk (Haus, Kama)(vor)
13	t a s ə	tasə	35	d a x	dax
14	fl a ʃ ə	flaʃə (vor)	36	ʃr a ŋk	ʃdʌŋk (Hose)(vor)
15	b ɛ ʃ ə	bɛʃə	37	ʃ a ts	ʃdʌts (Gold)
16	pl a t ə	plətə (vor)	38	ʃv ai n	ʃvaɪn
17	gl ɔ k ə	glɔkə (vor)	39	ʃ a: f	ʃɑ:f (Huhn)(vor)
18	v i p ə	vipə (vor)	40	m o nt	mɔnt
19	dr a x ə n	draxə (fliegt)(vor)	41	gr a: s	grɑ:s
20	kl a m ə	klamə (Schlüssel)(vor)	42	z i p	zɪp (Löffel)(vor)
21	t a ʃ ə	tɑʃə	43	pf ea t	pfɛat
22	f e d ə	fɛdə (Vogel)(vor)	44	kn ɔ pf	knɔpf
23	j e g ə	jege			

(vor) = vorgesagt; z. B. (Vogel) = Erstbezeichnung

Vergleich der Zielstrukturen

K	I	M	F
p	4	18	42
t	13/21	16	43
k	6/24/33	8/17	31
b	15	27	
d	35	22	
g	27	23	
m	40	20/28	33
n	26	5/24	19/38
ŋ		7/9	32
l	12	10	11/12/27
r	32	25	
h	25		
f	22	12	39
s/z	42	13/26	41
ʃ	37/39	14/21	29
ç		15	24
x		19	35
v	18		
j	23		
pf	43	11	44
ts	9	6	37

MFK	E	RMK	MFK	E	RMK
pl-	16		pr-	30	
bl-	28		br-	10	p R3
kl-	20		tr-	3	
gl-	17		dr-	19	
fl-	14		kr-	1	R1
			gr-	41	
ʃp-	5		fr-	29	
ʃt-	34				
ʃm-	31		kn-	44	
ʃn-	8				
ʃr-	36	R→d	-nt	40	
ʃl-	7		-nts	30	
ʃv-	38		-ŋk	36	

Funktionelle Belastung			
K	Initial	Medial	Final

Name: G.
 Datum der Überprüfung: 08.04.08
 Geburtsdatum: 11.07.2001 Alter: 6;9

Phoninventar		bilabial	labio-dental	dento-alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	uvular	unlok
PLOSIV	fortis	p p p		t t t			k k k		
	lenis	b b		d d			g g		
FRIKATIV	fortis		f f f	s s s	ʃ ʃ ʃ	ç ç	x x		
	lenis		()	z z		j			h
NASAL		m m m		n n (ŋ)			ŋ		
LATERAL				l l l					
VIBRANT								r r	
AFFRIKAT		ɸ pf pʰ		tʃ tʃ tʃ					
Phonetische Besonderheiten									

() in der Spontansprache vorhanden

Silbenstrukturen

KV	VK	KVK	KKV	KVKK	KKVK	KKVKK
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Wort- und Silbenstrukturprozesse

Auslassen unbetonter Silben	Item-Nr.	—
Vereinfachung mehrsilbiger Wörter	Item-Nr.	—

AFK	/p/	/t/	/k/	/f/	/s/	/ʃ/	/pf/	/ts/
	/m/	/n/ (ŋ)	/ŋ/	/ç/	/x/	/l/	/el/	

ASS	Art	Item	Art	Item	Art	Item

RMK	K/l/	K/r/	/ʃ/+K	/kn/-	-NK
		z/B			

Substitutionsprozesse

	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F
PLO	/p/	p			/t/				/t/				/t/			
	/d/	d			/d/				/d/				/d/			
FRI	/f/				/f/				/f/				/f/			
ÖFF	/f/				/f/				/f/				/f/			
VEL	/t/				/d/				/n/				/s/			
VEL	/ts/				/ʃ/				/ç/				/l/			
	/f/				/f/				/f/				/f/			
ALV	/j/				/ʃ/				/ç/				/r/	d		
ALV	/k/				/g/				/ŋ/				/x/			
	/k/				/f/				/f/				/f/			
LAB	/p/	p			/f/				/f/				/f/			
	/f/				/f/				/f/				/f/			
	/f/				/f/				/f/				/f/			
Lautpräferenz	/	/			I:				M:				F:			

Bereinigtes Transkript für das Grammatikraster vom März 2008

1) Zauberer, Zauberer, wo bist du?	
2) Gleich, oder?	Sieht er gleich aus?
3) Kämpfen – kommt Polizei.	
4) Weiß nicht.	
5) Warum hat der hier Auto.	Weil er in das Auto geschossen hat.
6) Der läuft und der Kopf.	Er läuft und bekommt Wasser auf den Kopf.
7) Walter, wo bist Du?	
8) Wo bist du Mann?	
9) Die gehen Amerika.	Sie gehen nach Amerika.
10) Weiß nicht.	Ich weiß nicht.
11) Werfen der.	Er wirft den Koffer.
12) Hoch oder runter. Und kämpfen.	Sie klettern hoch oder runter. Und sie kämpfen.
13) Warum die hat voll viel und die nicht, nur zwei.	Weil sie voll viel haben und die (andern) nicht, die haben nur zwei.
14) Und wo ist Hund?	Und wo ist der Hund?
15) Wo bist du Eulen?	Wo seid ihr Eulen?
16) Jetzt malen?	Muss ich jetzt malen?
17) Willst du ein Stift?	Willst du einen Stift?
18) Ah guck hier.	
19) Malen oder Schreiben. Ich male besser.	Ich male wohl lieber.
20) Ich will nicht.	
21) Ich mag Sonne.	Ich mag die Sonne
22) Ich mag nicht früher ausstehn.	Ich mag es nicht früh aufzustehen.
23) Ich mag Eis.	
24) Ich wünsche Schule klein werden.	Ich wünsche mir, dass die Schule schrumpft/klein wird.
25) Das, das kenn ich.	
26) Hab ich auch.	Das hab ich auch.
27) Wer gewinnt?	
28) Hab ich so was?	
29) Ich kann wieder.	
30) Kann ich nicht.	Ich kann nicht,
31) Ein Vogel, hat Flügel und fliegt.	(Das ist) ein Vogel, der Flügel hat und fliegt.
32) Ich fang an.	
33) Ich weiß, ich gewinne.	
34) Ich will des.	
35) Hat wir voll viel Zeit?	Haben wir voll viel Zeit?
36) Nein du muss nicht.	Nein, das musst du nicht.
37) Jetzt alleine.	Jetzt sind wir alleine.
38) Hab ich Baumhaus gehen und dann hab ich geesst und dann hab ich arbeit.	Ich bin in das Baumhaus gegangen und dann habe ich gegessen und dann habe ich gearbeitet.
39) Steine raus.	Wir haben Steine raus gebracht.
40) Ich bin rot.	
41) Du gewinnst.	
42) Hier muss ich, oder?	Ich muss hier weitermachen, oder?
43) Ich gewinne.	

Prof'in Dr. Iris Füssenich

02/ 2006

Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten

(vorläufige und überarbeitete Fassung)

Name und Alter des Kindes: Gabriel 6;9

März 2008

Syntaktische Aspekte

Verbstellung in Aussagesätzen (HS)

a) Zweitstellung: 3b, 4, 6a, 9, 10, 11, 12b, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 40, 41, 43

b) Endstellung: 3a

c) andere: Ausl.: 6b, 12 a, 37, 39

Erststellung: 30, 38 a,c,d

Verbstellung bei Fragen

a) W-Fragen

Fragepronomen Ja: 1, 7, 8, 14, 15, 27

Nein:

13.1.1.1 Verbzweitstellung: 1, 7, 8, 14, 15, 27

andere:

b) Entscheidungsfragen

Verberststellung: 17, 28, 35, 42

andere: Endst: 16
2, 16 (Modal)

Auslassung des Verbs:

Verbstellung bei Imperativen

a) Anfangsstellung: 18

b) andere:

Auflösung zusammengesetzter Verben

ja:

nein: (22)

Verneinung

präverbal:

postverbal: 4, 10, 13, 20, 22, 30, 36

finites Verb ausgelassen:

Ausgewählte Satzglieder

	Vorhanden	Auslassung
Subjekte	1, 3b, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, ...	2, 3a, 4, 10, 12a,b, 16, 37, 39
Prädikate	1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 b, 13 a, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, ...	vollständig: 2, 12a, 13 b, 37, 39 teilweise: 5, 6, 16
Akk. Objekte	5, 6, 17, 21, 22, 23, 25, 28, 31, 34, 35	11, 26
Dativobjekte		
Präp. Objekte *		

* eventuell weiter differenzieren

Satzgefüge/Satzreihe

Nebensätze mit Konjunktion:	
Nebensätze ohne Konjunktion:	
Nebensätze mit Hauptsatz:	24, 31, 33
Nebensätze ohne Hauptsatz:	5, 13
Verbstellung im Nebensatz	Endstellung: 24, 33, 31
	andere: Zweitstellung: 5, 13 a Auslassung: 13 b

Morphologische Aspekte

Subjekt-Verb-Kongruenz

	Übereinstimmung	Ersetzung
1. P. Sgl.	4, 10, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 38 a, 40, 42, 43	Infinitiv: 38 a Stammform: 38 c andere: 38 b
2. P. Sgl.	1, 7, 8, 17, 18, 41	Infinitiv: Stammform: 36 andere:
3. P. Sgl.	3 a, 5, 6, 14, 27, 31	Infinitiv: 11 Stammform: andere:
1. P. Pl.		Infinitiv: Stammform: andere:
2. P. Pl.		Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Pl.	3 a, 9, 12	Infinitiv: Stammform: andere: 13, 15

Ausgewählte Wortarten

	vorhanden	Auslassung
Vollverben	4, 6 a, 9, 10, 11, 13 a, 16, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 35, 38, 41, 43	2, 5, 6 b, 12 a, 13 b, 39, 42
Kopulae	1, 7, 8, 14, 15, 40	37
Modalverben	17, 20, 21, 22, 23, 29, 30, 34, 36, 42	16
Auxiliare	5, 24, 38	39
Artikel *	17, 31 Ersetzung: 6	3 b, 5, 11, 14, 21
Pronomen *	1, 7, 8, 13 b, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, ... Ersetzung: 5, 6, 9, 13 a	2, 3 a,b, 4, 10, 11, 12 a,b, 16, 31, 37, 39
Präpositionen *		5, 6, 9
Adjektive *	2, 12, 24, 37, 40	
Konjunktionen	Ersetzung: 13	
Nomen	3 b, 5, 6a, 8, 9, 14, 15, 17, 21, 23, 24, 31, 35, 38, 39	6 b
Adverbien	1, 5, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 27, 28, 29, 30, 35, 37, 39, 42	

* Unter Umständen weiter differenzieren.

Genus

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
feminin			
maskulin			
neutrum			

Kasus

	Nom.	Akk.	Dativ	andere
Nom.				
Akk.	37			
Dativ				
andere				

Singular – Plural – Bildung

	13.1.1.1.1 Übereinstimmung		Ersetzung	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Umlaut				
- e		39		
Umlaut + e				
- er				
Umlaut + er				
- (e)n		15		
- s				
O		31		

Zusammengesetzte Zeiten

mit ‚sein‘: ja:
nein: 38 a,b,c
mit ‚haben‘: ja:
nein: 5, 39
Anwendung der schwachen Flexion auf starke Verben: 38

Bereinigtes Transkript für das Grammatikraster vom Juli 2008

1) Und du?	Was nimmst du?
2) Du bist.	Du bist dran .
3) Nein, ich will nicht später! Ich will jetzt oder gar nicht.	Nein, ich will (das) nicht später spielen ! Ich will jetzt spielen oder gar nicht.
4) Kann nicht so viel.	Ich kann nicht so viel schreiben .
5) Darf ich gleiche?	Darf ich das Gleiche schreiben ?
6) Aber ich weiß nicht.	Aber ich weiß nicht, was ich schreiben soll .
7) Gibt's nicht.	Das gibt es nicht mehr .
8) Des kenn ich.	
9) Ich fang an.	
10) Was gibt's hier drinne?	Was ist hier drin?
11) OK, jetzt aufmachen!	OK, jetzt können wir das aufmachen.
12) Was ist des?	
13) Jetzt wieder zumache.	Jetzt müssen wir es wieder zumachen.
14) Was spiel mr jetzt?	Was spielen wir jetzt?
15) Wir nehmen so. Und dann wir müssen gleiche Wort und hier.	Wir nehmen eine Karte . Und dann müssen wir den richtigen Buchstaben an das Wort anlegen .
16) Wer gewinnt? Ich!	
17) Und ... noch sieben Tage, dann hab ich Geburtstag.	
18) Ich wieder zumachen?	Soll ich wieder (das Gerät) ausschalten ?
19) Jetzt geht ab.	Jetzt geht es ab.
20) Ich weiß nicht, wie die heißen.	
21) Ich kann nicht.	
22) Wo ist des?	
23) Ich hab jetzt neun.	
24) Du hast nur vier.	
25) Jetzt kann ich aber.	
26) Wie viel hast du?	Wie viele hast du?
27) Ich hab sieben.	Ich hab sieben (Karten).
28) Ist nicht besser.	Das ist nicht besser.
29) Wo waren wir?	
30) Elefant geht in Amerika.	Der Elefant geht nach Amerika.
31) Warum , warum hat Hase gegeben den.	Weil der Hase ihm den Brief gegeben hat.
32) Der Maus wollte nicht.	Die Maus wollte den Brief nicht mitnehmen .
33) Hier Schluss, oder?	Hier ist der Schluss, oder?
34) Aber des ist nicht richtig, oder?	
35) Was mach ich?	Was mache ich?
36) Ist des richtig?	
37) Aber des weiß ich nicht	Aber das kenne ich nicht.
38) Ich hab Fußball geguckt und dann hab ich schlaft.	Ich habe Fußball geschaut und dann habe ich geschlafen .
39) Aber ich hab nicht geseht wer	Aber ich habe nicht gesehen , wer

gewonn.	gewonnen hat.
40) Nein, ich nicht. Nicht heute. Übermorgen	Nein, ich feiere nicht. Nicht heute, sondern übermorgen.
41) Ich hab in mein Haus Fußballkarten und ich hab so eine Stapel.	Ich habe bei mir zu hause Fußballkarten und ich habe so einen Stapel (davon).
42) Ich hab zehn in ein Hand hab ich geschafft.	Ich habe zehn in einer Hand gehalten . Das habe ich geschafft.
43) Darf ich Toilette gehen nach des?	Darf ich auf die Toilette gehen nach dem Spiel ?
44) Gib Stift.	Gib mir bitte einen Stift.
45) Wo bin ich jetzt?	
46) Du bist jetzt, oder?	Du bist jetzt dran , oder?
47) Ich bin Erster.	
48) Und guck mal, des gewinnt man.	Und guck mal, mit der Karte gewinnt man.
49) Hier fang wir an.	Hier fangen wir an.
50) Ich geh noch... heute haben wir einmal Tag Schule und dann zwei Mal schlafen, dann haben wir noch drei Mal Schule und dann geh ich ... Ding... weg.	Ich gehe noch... heute haben wir noch einen Tag Schule und dann nach zwei Mal schlafen, dann haben wir noch drei Mal Schule und dann gehe ich... Ding ... weg.

Prof'in Dr. Iris Füssenich

02/ 2006

Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten

(vorläufige und überarbeitete Fassung)

Name und Alter des Kindes: Gabriel 7;0

Juli 2008

Syntaktische Aspekte

Verbstellung in Aussagesätzen (HS)

a) Zweitstellung: 2, 4, 6, 7, 8, 9, 15 a,b, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 34, 37, 38,..

b) Endstellung: 11, 13

c) andere:

Verbstellung bei Fragen

a) W-Fragen

Fragepronomen Ja: 10, 12, 14, 16, 22, 26, 29, 35, 45

Nein: 1

13.1.1.2 Verbzweitstellung: 10, 12, 14, 16, 22, 26, 29, 35, 45

andere:

b) Entscheidungsfragen

Verberststellung: 5, 36, 43, 46

andere: 18

Auslassung des Verbs:18

Verbstellung bei Imperativen

a) Anfangsstellung: 44

b) andere:

Auflösung zusammengesetzter Verben

ja: 9, 19

nein:

Verneinung

präverbal:

postverbal: 3, 4, 6, 7, 20, 21, 28, 34, 37

finite Verb ausgelassen: 3, 4, 5, 15, 32

Ausgewählte Satzglieder

	Vorhanden	Auslassung
Subjekte	1, 2, 3, 6, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, ...	4, 11, 13, 19, 28
Prädikate	(2), 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, ...	vollständig: 1, 33, 40 teilweise: (2), 3, 4, 5, 11, 18
Akk. Objekte	5, 8, (23, 24, 27), 31, 37, 38, 44, 50	7, 15
Dativobjekte		44
Präp. Objekte *	42	

* eventuell weiter differenzieren

Satzgefüge/Satzreihe

Nebensätze mit Konjunktion:	
Nebensätze ohne Konjunktion:	39, 48
Nebensätze mit Hauptsatz:	20
Nebensätze ohne Hauptsatz:	31
Verbstellung im Nebensatz	Endstellung: 20, 31, 39, 48
andere:	

Morphologische Aspekte

Subjekt-Verb-Kongruenz

	Übereinstimmung	Ersetzung
1. P. Sgl.	3, 4, 5, 6, 20 a, 21, 23, 25, 35, 37, 43, 45, 47	Infinitiv: Stammform: 8, 9, 17, 27, 38, 39, 41, 42, 50 andere:
2. P. Sgl.	2, 24, 26, 46	Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Sgl.	7, 10, 12, 16, 19, 22, 28, 30, 32, 34, 36, 48	Infinitiv: Stammform: andere:
1. P. Pl.	15 a, 29, 50	Infinitiv: Stammform: 14, 49 andere: 15 b
2. P. Pl.		Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Pl.	20 b	Infinitiv: Stammform: andere:

Ausgewählte Wortarten

	vorhanden	Auslassung
Vollverben	6, 7, 8, 9, 10, 13b, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 30, 31, 35, 37, 38, 39, ...	1, 3b, 4b, 5, 32, 40, 42
Kopulae	2, 12, 22, 28, 29, 34, 36, 44, 46, 47	33
Modalverben	3a, 4 a, 5, 21, 25, 32, 43	11, 13 a, 18
Auxiliare	31, 38, 39 a, 42, 50	39 b
Artikel *	31 b, 32, 41, 42	Bestimmter: 5, 30, 31a, 32, 33 Unbestimmter: 15
Pronomen *	1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 37, ...	7, 11, 13, 19, 28, 31, 42, 44
Präpositionen *		43, 44, 48 Ersetzung: 30, 41
Adjektive *	15, 34, 36	
Konjunktionen	Ersetzung: 31	
Nomen	5, 15 b, 17, 30, 31 a, 32 a, 33, 38, 41, 43, 44, 50	15 a, (23, 24), 31 b, 32 b, 42, 48

* Unter Umständen weiter differenzieren.

Genus

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
feminin		32	
maskulin		41	
neutrum	15		

Kasus

	Nom.	Akk.	Dativ	andere
Nom.	30, 31, 32, 33			
Akk.	41	5, 15, 38		
Dativ	41, 42, 43			
andere				

Singular – Plural – Bildung

	13.1.1.2.1.1 Übereinstimmung		Ersetzung	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Umlaut				
- e		17		
Umlaut + e				
- er				
Umlaut + er				
- (e)n				
- s				
O				

Zusammengesetzte Zeiten

mit ‚sein‘: ja:
nein:
mit ‚haben‘: ja: 31, 38, 39 a, 42
nein: 39 b
Anwendung der schwachen Flexion auf starke Verben: 38 b, 39

Erwerb von Bedeutungen

3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: <u>G</u>
Zuständige pädagogische Fachkraft: <u>Frau Sch</u>
Datum: <u>06.07.08</u> Ausgefüllt von: <u>M. Schweizer</u>

1. Das Kind fragt nach unbekanntem Begriffen.

„Was ist das?“ (beim Benennen von Bildern)
 „Was ist Tonne?“ „Was ist Schiff?“

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

M: „Weißt Du, was eine Gans ist?“ G: „Nein.“
 G: „Schiffe!“ M: „Behenst dich!“ G: „Was?“ M: „Du sollst solche Sachen nicht sagen!“

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

Papa-Mensch für Mann

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

„Wir gehen wo... Polizei... nein, äh... Feuerwehr.“
 „Das ist Feuerwehr, nein, Krankenwagen.“

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

M: „Was hast Du denn am Wochenende gearbeitet?“ G: „Bühne“ M: „Was habt ihr da gemacht auf der Bühne?“ G: „Mit Bühne-raus!“

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

M: „[b] wie Banane“ G: „[k] wie Kerze!“

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

Sagt sich immer wieder Wörter vor, die er bei mir gehört hat, z. B. „unheimlich“ und singt sie beinahe vor sich hin

4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: <u>G.</u>
Zuständige pädagogische Fachkraft: <u>Frau Sd</u>
Datum: <u>6.7.08</u> Ausgefüllt von: <u>M. Schweizer</u>

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z. B. Zeigen)

- M: „Was macht die Maus auf diesem Bild?“; G: „So!“ (weist es vor)
- G: „Ich hab Fußball schauen. Papa schläft. Nacht so“ (imitiert Scherzgeräusche)

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

2.2 Ausweichendes Verhalten

- Beim Bilderbuch anschauen: M: „Was passiert mit dem Mann?“
G: (lacht) „Alle, alle, alle“ (zeigt auf andere Bilder)
- G: „Darf ich Toilette gehen?“

2.3 Ausweichende Antworten

2.4 Antworten mit Ganzheiten

- M: „Was spielst Du denn am Sonntag?“ → G: „Ich weiß nicht!“
- M: „Was könnte man unter das Bild schreiben?“ G: „Ich weiß nicht!“
- M: „Wie heißt das, was auf dem Bild ist?“ G: „Ich weiß nicht!“

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe

Burg für Turm, die Bösen für Ritter, Wasser für See

3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

Baume für Wald, Bäcker für Koch, Apfel für Tomate,
 Hausnummer für Telefonnummer, Teddy für Puppe,
 Becher für Tasse, Löffel für Gabel, Eimer für Dose, ...

3.3 lautlich ähnliche Wörter

Berg für Berg, Lampe für Ampel

3.4 andere Wörter

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

+ Ein so. Leute gehen über und laufen wieder. (Erklärung für Berg)

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

5. Sonstiges

Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Name des Kindes: G Geburtstag: 11.07.2001 Alter: 6;8
 Erst-/Zweitsprache: Griechisch / Deutsch Datum: 11.03.2008
 Schule: _____ Klassenlehrer/in: _____

Gezinktes Memory

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benützt? Ja Nein

Kommentar: Er hat beim zweiten Mal aufdecken entdeckt, dass hinten etwas auf den Karten steht. Ein Mal hat er sich verlesen, aussonsten hat er immer die Schrift als Hilfe verwendet. Zwischen durch hat er sich darauf besonnen, wie er vorgeht.

Erklärung des Kindes: „Ich sehe des.“; „Ich weiß nicht. Habe ich geguckt so hier (zeigt mir zwei gleiche Karten und eine weitere), so ist nicht, so gleiche.“

Embleme lesen

Anzahl der Richtigen 3

- McDonald's Was ist das wieder? → sage es → Essen spielen
- Mercedes _____
- RTL Was ist das?
- Langnese Herz
- Apotheke Das ist Wasser.
- Verkehrszeichen Mama, Kind
- Post Weiß nicht
- Coca-Cola Trinken
- Rotes Kreuz Feuerwehr, mein, Krankenhaus
- Nutella vorgesagt → sagt: „essen“ und erkennt Cola
- WC Mama, Papa
- LEGO Was ist das?

	4		1
	11		9
	10		8
	12		5
	6		3
	7		2

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren

Reihenfolge der Embleme notieren

© 2006 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag. ...
 Freesonic Hill Office Materialheft Schriftentherwerb

Silbensegmentierung

Übungssitem: Ba-na-ne

Anzahl der Richtigen **9**Man-tel → Jacke

Hund

To-ma-te	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Erst: Apfel</u>
Au-to	<input checked="" type="checkbox"/> _____
Pin-sel	<input checked="" type="checkbox"/> _____
Bus	<input type="checkbox"/> <u>Bus-haus</u>
Re-gen-bo-gen	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Erst: Wolke</u>
Lo-ko-mo-ti-ve	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Erst: Zug, dann: Lo-ko-do-vi-ve</u>
A-na-nas	<input checked="" type="checkbox"/> <u>vorgesagt</u>
Haus	<input checked="" type="checkbox"/> _____
Scho-ko-la-de	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Schokolade</u>
Pa-pa-gei	<input checked="" type="checkbox"/> _____

Einordnung:

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

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch markieren)

Phonemanalyse (Anlaute)

Übungssitem: d – Dach

Anzahl der Richtigen **9**

o – Ente

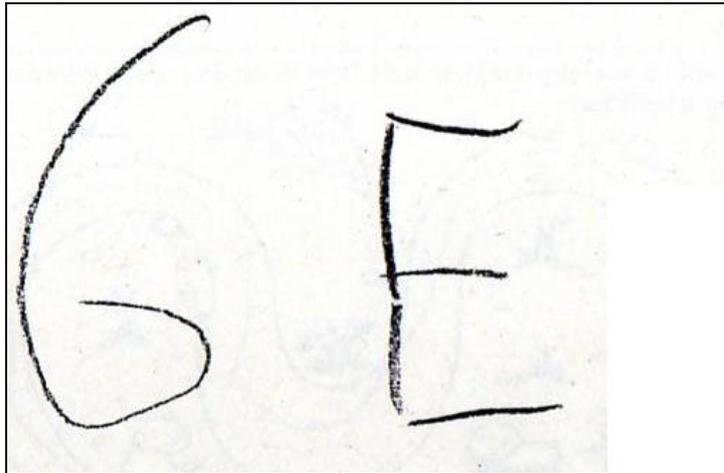
- e – Maus Ja **Nein**
- s – Sonne **Ja** Nein
- a – Ameise **Ja** Nein
- f – Hund Ja **Nein**
- i – Igel **Ja** Nein
- p – Pinsel **Ja** Nein
- r – Oma Ja **Nein**
- l – Leiter **Ja** Nein
- t – Giraffe Ja **Nein**
- m – Löwe Ja **Nein**

Einordnung:

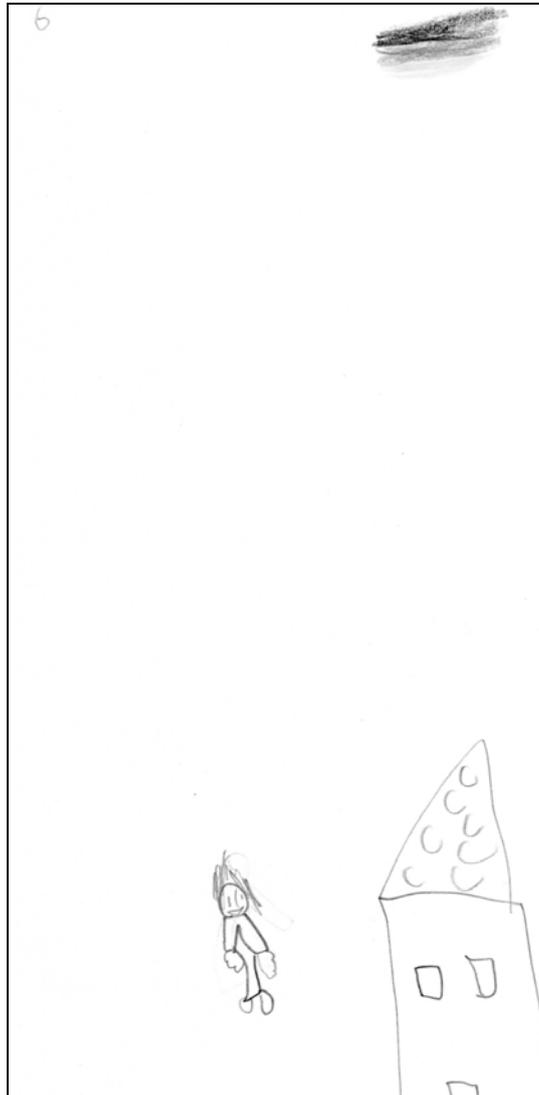
Kind kann Bilder richtig benennen	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Mindestens 8 richtig beantwortet	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Ratestrategie	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein

(gewählte Antwort des Kindes ankreuzen bzw. notieren)

Leeres Blatt Schuleingangstest



Leeres Blatt Beobachtungsaufgaben zur Einschulung



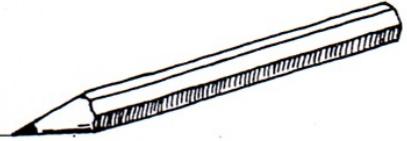
Kopiervorlage 11 – Aufgabe „Schreib mal“

Name: _____

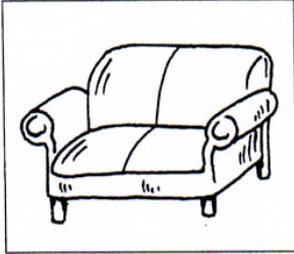
Datum: _____

Klasse: _____

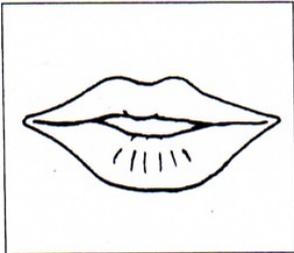
Schreib mal ...



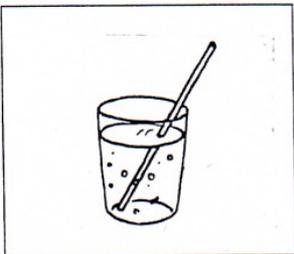
Name _____



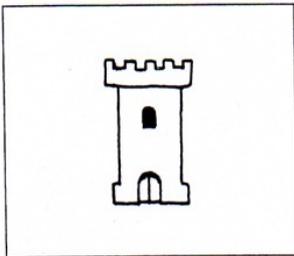
S H a



W V h



L h k



k L p

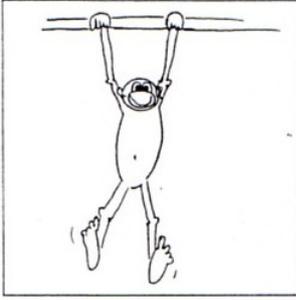
L h z e

Name: _____

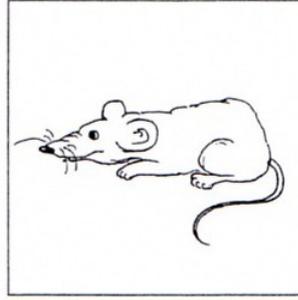
Datum: _____

Klasse: _____

Anlautaufgabe – Kopiervorlage 1.



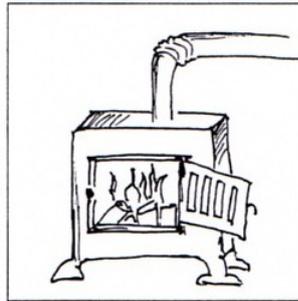
A_ffe



M_aus



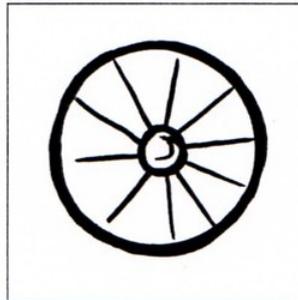
T_isch



O_fen



L_gel



R_ad



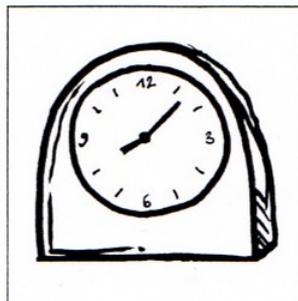
L_ampe



S_onne



F_enster



U_hr

Datum: _____

Klasse: _____



A nanas



M ond



T elefon



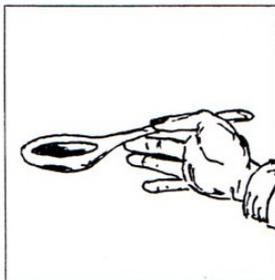
O ma



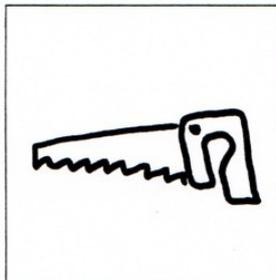
I ndianer



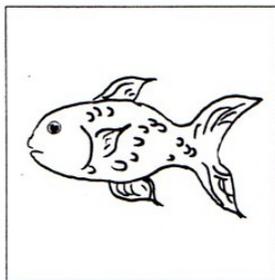
R olller



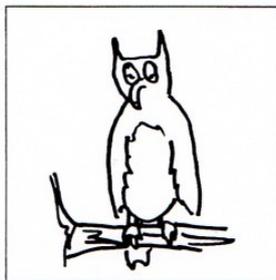
L öffel



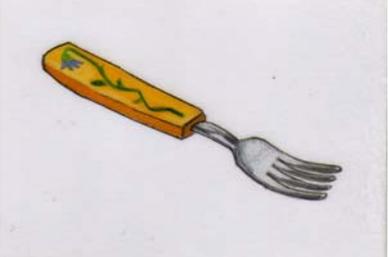
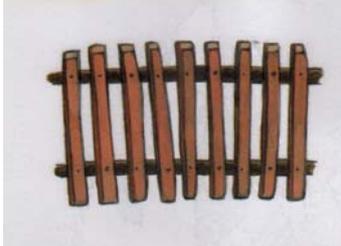
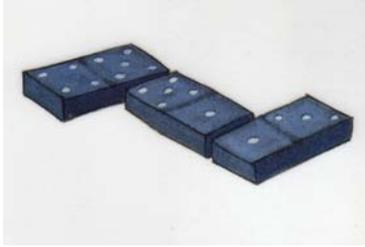
S äge

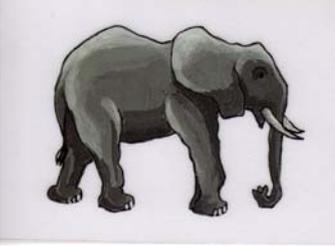
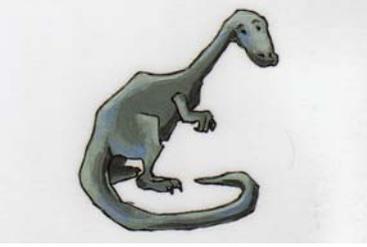
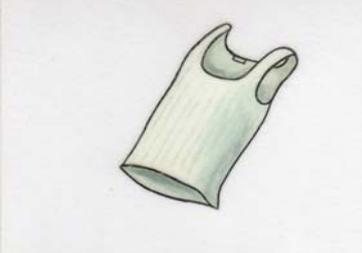


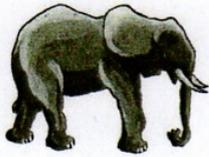
F isch



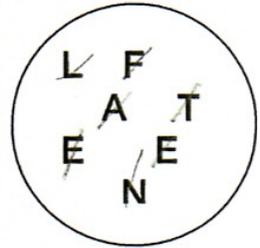
U hu

	____SEL		____OSE
	____OJO		____ASE
	____ABEL		____AUN
	____ERZE		____OMINO

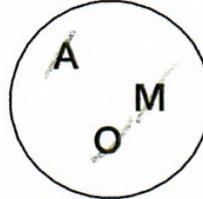
	<p>LEFANT</p>		<p>_____ ELT</p>
	<p>UCHEN</p>		<p>INOSAURIER</p>
	<p>_____ EST</p>		<p>_____ IRAFFE</p>
	<p>ACKE</p>		<p>_____ EMD</p>



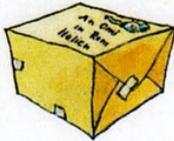
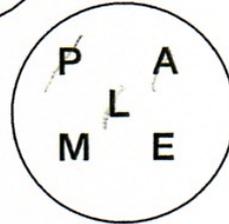
E L E E F A N T



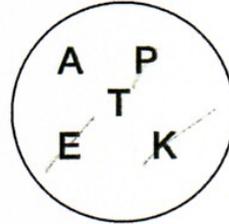
O M A



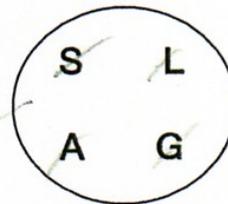
L A M P E



P K E A T



G A L S



WER BEKOMMT EINEN BRIEF VOM TIGER UND VOM BÄR?



T A N T E

1 2 3 4 5

G A N S

6 7 8 9

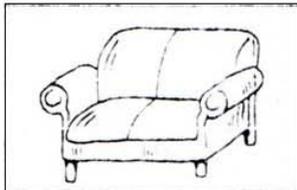
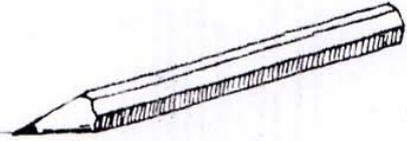
Datum: _____

Klasse: _____

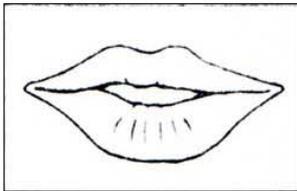
Schreib mal ...

6

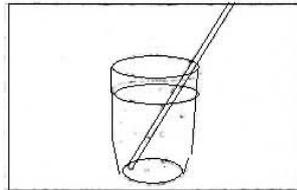
Name _____



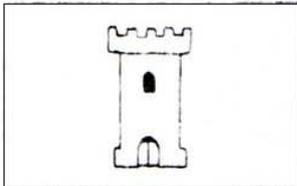
Sofa



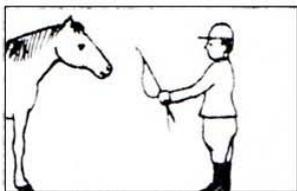
Mund



Nimmde



Turm



Reita



Kneipe

Bne



Anlautlotto

Anlautdomino



Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig 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

.....

Unterschrift