

Projekt *Deutsch für den Schulstart* – Arbeitsbericht April 2009

Erika Kaltenbacher, Hana Klages, Giulio Pagonis

1. Entstehungsgeschichte und Entwicklung des Projekts¹

Die Basis für das Sprachförderprojekt *Deutsch für den Schulstart* wurde 2003 gelegt. Von den Vertretern eines Runden Tisches wurde die Notwendigkeit einer systematischen Sprachförderung für Vorschulkinder in Heidelberg festgestellt. Ab Januar 2004 wurden dann Fördermaterialien aus dem Projekt „Sprachförderung bei fremdsprachigen Vorschulkindern“, einem Vorläuferprojekt von „Deutsch für den Schulstart“, in sechs städtischen Kindertagesstätten in Heidelberg in einer systematischen Sprachförderung eingesetzt. Die Förderung fand im Rahmen des Projekts „Sag’ mal was“ der Landesstiftung Baden-Württemberg an vier Tagen in der Woche statt. Die Ausarbeitung der Förderkonzeption wurde durch die finanzielle Förderung zweier privater Stiftungen, der Dürr-Stiftung (Hamburg) und der Günter-Reimann-Dubbers-Stiftung (Heidelberg), ermöglicht. Das Förderkonzept wurde in eine Evaluationsstudie einbezogen, die Prof. Roos und Prof. Schöler (PH Heidelberg) von der Landesstiftung B-W bewilligt worden war.

Der ursprünglich vorgesehene Finanzierungszeitraum (01/2004 bis 02/2007), der Förderumfang durch die Stiftungen sowie das Aufgabengebiet wurden mehrfach ausgeweitet. Das ergibt sich daraus, dass es eine weitaus größere Aufgabe darstellt, Kindern die sprachlichen Grundlagen für eine erfolgreiche Schullaufbahn zu vermitteln, als im Jahre 2003 angenommen wurde. So ist bei vielen Kindern eine längere Unterstützung erforderlich, die früher als im letzten Kindergartenjahr beginnt, den Übergang in die Schule begleitet und gegebenenfalls bis in die Sekundarstufe hinein angeboten werden sollte. Gleichzeitig besteht ein sehr großer Bedarf an Weiterqualifizierung für Personen, die Sprachförderung organisieren, als Multiplikatorinnen betreuen oder selbst durchführen.

Derzeit werden 3 ½ Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter von den beiden Stiftungen im Projekt *Deutsch für den Schulstart* finanziert, dessen aktueller Bewilligungszeitraum bis August 2010 läuft.

Im Rahmen des Projekts entstanden im Laufe von nun mehr als fünf Jahren:

- ein Förderprogramm, das mit ca. 300 Spielanleitungen, die in aufeinander aufbauende Phasen (Phase I-IV) eingeteilt sind, Material für zwei- bis zweieinhalb Jahre Förderung im Altersbereich zwischen vier und acht Jahren bietet; es kann damit den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule begleiten;
- Materialien zur Phonologischen Bewusstheit, die ergänzend zu den Förderspielen eingesetzt werden können;
- eine halbstandardisierte Diagnostik, die einen auf den Sprachstand abgestimmten Einstieg in die Förderung und eine Überprüfung der Lernfortschritte ermöglicht;
- eine zwei- bis dreitägige Fortbildungskonzeption, die die wesentlichsten Grundlagen für die Arbeit mit dem Förderkonzept vermittelt;
- eine einjährige, berufsbegleitende E-Learning-Fortbildung, die insbesondere der Ausbildung von Multiplikatorinnen dient und sich derzeit im zweiten Durchgang befindet;
- Materialien für eine Elternarbeit nach dem Rucksack-Prinzip, bei dem die Kinder zu Hause in ihrer Herkunftssprache und in der Einrichtung im Deutschen vergleichbare, aufeinander abgestimmte Materialien bearbeiten. Diese Projektkomponente befindet sich derzeit in der Erprobungsphase.

In den Jahren 2004 und 2005 erfolgten der Einsatz und die Erprobung des Fördermaterials in städtischen Kindertagesstätten in Heidelberg. Ab dem Jahr 2006 wurde der Einsatzbereich insbesondere durch eine Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium, später mit verschiedenen Institutionen in Nordrhein-Westfalen ausgeweitet. Ab 2007 wurde der Einsatz

¹ Wir danken allen, die das Projekt finanziell oder durch ihre Mitarbeit und ihre Anregungen unterstützt haben.

von vorschulischen Einrichtungen auf Grundschulen (1. und 2. Klasse) ausgeweitet. Derzeit arbeiten schätzungsweise ca. 400 Förderkräfte im Kindergarten- und Grundschulbereich mit unserem Förderkonzept.

2. Ausgangspunkt Spracherwerbsforschung

Die Projektarbeit war von Beginn an durch die Zielsetzung bestimmt, über Sprachförderung eine Verbesserung der schulischen Lernbedingungen und damit der Chancen einer gesellschaftlichen Partizipation der geförderten Kinder zu erreichen. In diesem Sinne sind neben der Stärkung der alltagssprachlichen Kompetenz die Anbahnung von Literalität und andere schulische Vorläuferfertigkeiten als wesentliche Komponenten in die Förderkonzeption eingegangen. Das spiegelt sich in den Förderinhalten wider, bei denen neben Wortschatz und Grammatik unter der Überschrift „Text“ der Umgang mit Geschichten, Erzählen, Beschreiben etc. sowie mathematische Vorläuferfertigkeiten und phonologische Bewusstheit eine wichtige Rolle spielen (siehe Anlage „Förderinhalte“).

Die Ausgangslage für die Ausarbeitung der Förderkonzeption war durch einen äußerst unzulänglichen Kenntnisstand in der Forschung gekennzeichnet. Der frühe Zweitspracherwerb des Deutschen war zu Beginn des Jahrtausends ein weitgehend unerforschtes Gebiet, eine wissenschaftliche Diskussion didaktischer Verfahren für diese Zielgruppe fehlte. Vor diesem Hintergrund konnten wir uns bei der Ausarbeitung des Fördermaterials v.a. auf folgende Quellen stützen:

- Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zum – unauffälligen und gestörten – Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter;
- auf die mit eigenen Erhebungsverfahren und durch Spontansprachanalysen gewonnenen Befunde zum frühen Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen;
- auf die mit den eigenen Erhebungsverfahren ermittelten Ergebnisse der Förderung;
- auf das Erfahrungswissen von Förderkräften in verschiedenen Institutionen.

Ausgangspunkt für unsere Konzeption waren Ergebnisse der Spracherwerbsforschung, die für das Verständnis von Spracherwerb und seine Förderungsmöglichkeiten fundamental sind:

- Spracherwerb folgt einer Eigengesetzlichkeit und ist nur beschränkt steuerbar;
- er verläuft in vielen Bereichen über Zwischenschritte, die für Lerner mit vergleichbaren Erwerbsbedingungen Gemeinsamkeiten aufweisen und in derselben Abfolge durchlaufen werden;
- die Erwerbsschritte ergeben sich aus der Struktur des jeweiligen Sprachbereichs und der Art und Weise, wie diese von den Lernern vereinfacht wird; ein Verständnis für den Erwerb setzt damit eine angemessene sprachwissenschaftliche Analyse des Erwerbsgegenstands voraus;
- die Erwerbsschritte vollziehen sich z.T. in einem langwierigen Prozess, der sich über Jahre erstrecken kann; d.h., Spracherwerb braucht in vielen Bereichen viel Zeit;
- eine Steuerung des Erwerbsprozesses durch Förderung ist nur dann erfolgreich, wenn sie diese Gesetzmäßigkeiten respektiert.

Entsprechend verfolgen wir mit unserer Förderkonzeption das Ziel, die Kinder in ihrem natürlichen Erwerbsverlauf zu unterstützen. Dieser Ansatz ist aus der Sprachtherapie mit sprachentwicklungsgestörten Kindern (Hansen 1996) und der Fremdsprachendidaktik (Pienemann 1984) bekannt. Er geht davon aus, dass sprachliche Strukturen in einer bestimmten Reihenfolge ins Zentrum gerückt werden sollten, wobei ein Zeitrahmen, der nicht beliebig verkürzbar ist, einzuhalten ist. In diesem Sinne gehen wir davon aus, dass Sprache zwar nicht gelehrt, aber die Kinder durch eine geeignete Strukturierung der Förderung beim Lernen unterstützt werden können.

3. Erarbeitung didaktischer Prinzipien

Mit den genannten Grundprinzipien ist eine Systematik der Förderung, die vom Einfacheren zum Schwierigeren, Komplexeren fortschreitet, vorgegeben. Sie haben sich in der Praxis der Sprachförderung bewährt, lassen jedoch viele Fragen bezüglich der didaktischen Umsetzung offen, mit denen wir uns in den vergangenen Jahren auseinandergesetzt haben. Mit ihrer Klärung, zu der theoretische Überlegungen ebenso wie praktische Erfahrungen beigetragen haben, konnte das Fördermaterial kontinuierlich verbessert werden. Dabei hat sich die Gebrauchsbasierte Grammatik (Behrens in Dr.) als geeignet erwiesen, verschiedene Aspekte unserer Konzeption theoretisch zu untermauern.

Die Ausarbeitung des Fördermaterials ging einher mit der Erprobung verschiedener Verfahren, deren Wirksamkeit wir über entsprechende Testverfahren und Beobachtungsdaten aus der Förderung überprüft haben. Das Förderprogramm ist in seiner derzeitigen Form also das Ergebnis eines jahrelangen, internen Evaluationsprozesses, in den folgende Teilbereiche einbezogen waren:

- Die einzelnen Förderspiele, die daraufhin überprüft wurden, ob sie bei den Kindern auf Interesse stoßen, mit angemessenem Aufwand umsetzbar und geeignet sind, den Erwerbsprozess in den im jeweiligen Spiel angestrebten Bereichen voranzubringen;
- Zentrale Förderbereiche, die daraufhin überprüft wurden, ob, auf welche Weise und in welchem Zeitrahmen die Kinder beim Einsatz der verschiedenen Förderspiele eines solchen Bereichs die entsprechenden Sprachkenntnisse erwerben.

Die dabei gewonnenen, grundlegenden didaktischen Erkenntnisse lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- (1) Die Kinder sind dann besonders motiviert, wenn sprachliche Äußerungen kommunikativ sinnvoll gebraucht werden. Für die Förderkonzeption bedeutet das, dass möglichst authentische Kommunikationssituationen angestrebt werden, bei denen sowohl die Förderkraft als auch die Kinder Sprache gezielt einsetzen können: um jemandem etwas Neues mitzuteilen, um etwas zu bekommen, aber auch um z.B. ein Ritual zu befolgen. Umgekehrt ergibt sich daraus, dass Spiele, bei denen sprachliche Äußerungen überflüssig sind oder gar in einer nicht angemessenen Form gebraucht werden (z.B. einen vollständigen Satz als Antwort zu verlangen, wo eine reduzierte Antwort üblich ist), vermieden werden.
- (2) Der Spracherwerb wird erleichtert, wenn den Kindern klare Sprachmodelle vorgegeben werden. Das kann dadurch geschehen, dass in einem neuen Bereich zuerst Input gegeben wird, bevor die Kinder zur eigenen Produktion aufgefordert werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber auch das Aufgreifen und korrekte Wiedergeben von Äußerungen des Kindes (Modellierung).
- (3) Der Erwerbsprozess wird erleichtert, wenn eine Struktur anhand von wenigen, klaren Beispielen eingeführt und erst später um weitere Beispiele erweitert wird. Auf diese Weise kann sich für das Kind allmählich ein Muster entwickeln, das es dann für neue, eigene Äußerungen verwenden kann.
- (4) Damit sich die Kinder die entsprechenden Ausdrücke (Wörter, Satzteile oder auch ganze Sätze) merken können, müssen diese ausreichend oft wiederholt werden. Im Fördermaterial wird also darauf geachtet, dass Wörter und Strukturen in mehreren Spielen berücksichtigt werden.
- (5) Lieder und Reime stellen besonders geeignete Mittel für die Kinder dar, sich Äußerungen einzuprägen und damit eine Basis für Lernprozesse zu schaffen. Kurze Reime mit regelmäßigem Rhythmus erleichtern dabei das Behalten des genauen Wortlauts. Dieser Befund fügt sich ein in Forschungsergebnisse, die die Bedeutung rhythmischer Einheiten für den Spracherwerb belegen (Weinert & Grimm 2008).
- (6) In Übereinstimmung mit den genannten Prinzipien gehen wir davon aus, dass Spracherwerb sich im Altersbereich von 5-8 jährigen Kindern auf implizitem, intuitivem

Weg vollzieht und explizite(re) Verfahren bei den Vorschulkindern nicht, bei den Erst- und Zweitklässlern allenfalls in sehr eingeschränkter Weise für die Sprachförderung geeignet sind. Zu letzteren gehört z.B. die Symbolisierung des grammatischen Geschlechts von Substantiven durch Farbpunkte oder einzelner Wörter oder Satzglieder im Satz durch Kärtchen oder Bauklötze. Dazu zählt aber auch die Formulierung von Regeln (wie „Es heißt **der** Opa, weil es doch ein Mann ist“).

Der Weg, Strukturen durch Symbolisierung zu verdeutlichen, wurde von uns in den frühen Phasen der Entwicklung des Fördermaterials mit einbezogen. Bei der Erprobung dieser Verfahren zeigte sich, dass sie die Kinder nicht in ihrem Lernprozess unterstützen, sondern (etwa was die o.g. Farbpunkte anbelangt) ihnen eine zusätzliche Gedächtnisleistung abverlangen. Unsere diesbezüglichen Erfahrungen werden von vielen erfahrenen Förderkräften geteilt.

Im Gegensatz dazu schlagen Polotzek, Hofmann, Roos & Schöler (2008) eine „reflexionsorientierte Zugangsweise“ vor, da diese dem kognitiven Entwicklungsstand von Kindern ab dem Alter von vier Jahren im Zweitspracherwerb besser entsprechen würde. Sie unterliegen dabei jedoch einem Kurzschluss: Die Fähigkeit zur Reflexion von vorhandenem Wissen bedeutet nicht, dass Sprachwissen auch auf diesem Weg aufgebaut werden kann.

Wie sich aus den Punkten (1) – (6) ergibt, teilt unsere Förderkonzeption grundsätzliche Merkmale mit den „ganzheitlichen“ Ansätzen. Im Unterschied zu diesen weist *Deutsch für den Schulstart* einen systematischen Aufbau auf und verfolgt auf diese Weise das Ziel, eine eingeschränkte Quantität (und z.T. auch Qualität) des Sprachangebots der Migrantenkinder durch eine bessere Strukturierung auszugleichen. Auf diese Weise versuchen wir auch, einer Verfestigung von Strukturen (Fossilierung) entgegenzuwirken.

Die hier aufgeführten Förderprinzipien, die wir zunächst für Kinder im letzten Kindergartenjahr ermittelt haben, stellen nach unseren Erfahrungen auch einen angemessenen Förderrahmen für 4-5 jährige Kinder und Schulanfänger dar. Anpassungen an das Alter bzw. den sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand bestehen darin, dass Phase I des Fördermaterials, die sich für vierjährige und schwächere fünfjährige Kinder eignet, sprachlich und kognitiv weniger anspruchsvolle Spiele enthält. Für Grundschüler scheint die kommunikative Einbindung einen weniger grundlegenden Aspekt darzustellen, auch sie lassen sich jedoch auf diese Weise gut motivieren. Für diese Zielgruppe sind wir dabei, neben dem grundlegenden impliziten Ansatz einen spezifischen, gezielten Einsatz expliziterer Verfahren zu erproben (etwa die Verdeutlichung des Unterschieds zwischen *dem* und *den* durch die Schrift).

4. Exemplarische Ergebnisse für den Bereich *Grammatik*

In diesem Abschnitt sollen Ergebnisse der Förderung für einen Bereich der Grammatik, das grammatische Geschlecht, vorgestellt werden. Dieser Bereich stellt eine wichtige Komponente der deutschen Grammatik dar, da er in vielen Äußerungen eine Rolle spielt und nicht nur für ein korrektes Sprechen, sondern vermutlich auch für ein kompetentes und müheloses Sprachverstehen wesentlich ist. Im Folgenden wird zunächst beschrieben, wie dieser Bereich im Fördermaterial behandelt wird. Danach werden Förderergebnisse für ein Kita-Projekt und ein Grundschulprojekt in Heidelberg wiedergegeben. Abschließend wird für eine Kita-Fördergruppe nachgezeichnet, wie sich die Kompetenz der Kinder schrittweise im Zusammenhang mit der Förderung entwickelt hat.

Wie sich aus der Tabelle mit den Förderinhalten (siehe Anlage) ergibt, stellen die Artikel über alle Förderphasen hinweg einen der Schwerpunkte im Grammatikbereich dar. In Phase I und zu Beginn von Phase II geht es in erster Linie um das Natürliche Geschlechts-Prinzip (NGP), nach dem die Bezeichnungen für männliche Personen maskulin (*der*) und für weibliche feminin (*die*) sind. In Phase II steht eine Regelmäßigkeit im Zentrum, nach der

Wörter mit unbetontem *-e* im Auslaut feminin, einsilbige Substantive dagegen überwiegend maskulin sind (Wegener 1995a). Dieser Zusammenhang wird in den Förderspielen zunächst vorwiegend für das Subjekt, im zweiten Teil von Phase II dann verstärkt für das Akkusativobjekt berücksichtigt. Die Phasen III und IV dienen der Förderung des Neutrums (*das*) und des Dativs. Diese Anordnung der Inhalte entspricht der Abfolge, die für den ungesteuerten, frühen Zweitspracherwerb festgestellt wurde (Kaltenbacher & Klages 2006; Wegener 1995b).

4.1. Ergebnisse zum Heidelberger Kita-Projekt

In den städtischen Kindertagesstätten mit hohem Sprachförderbedarf wurden ab dem Förderjahr 2006/07 Kinder im vorletzten Kindergartenjahr mit wöchentlich drei Stunden, im letzten Kindergartenjahr mit wöchentlich vier Stunden systematisch nach dem Konzept *Deutsch für den Schulstart* gefördert. Die Förderung wurde überwiegend von bereits in der Sprachförderung erfahrenen Absolventinnen oder Studierenden des Seminars für Deutsch als Fremdsprachenphilologie durchgeführt. Die Tabellen 1 und 2 geben die Ergebnisse des Abschlusstests zum grammatischen Geschlecht für die 63 Kinder wieder, die an den Fördergruppen im letzten Kindergartenjahr teilgenommen hatten, überwiegend jedoch auch bereits im Jahr davor gefördert worden waren; sie stellen damit für die meisten Kinder das Ergebnis nach zwei Förderjahren dar.

Tabelle 1: Heidelberger Kita-Projekt, Testergebnisse zum Natürlichen Geschlechts-Prinzip

	Kinder gesamt	NGP erworben	% der Kinder
Ende der Kita-Förderung	63	56	89%

Tabelle 1 zeigt, dass 89% der Vorschüler beim Abschlusstest des Förderdurchgangs 2007/08 über das Natürliche Geschlechts-Prinzip verfügen. Für das grammatische Geschlecht bei Wörtern, die nicht dem Natürlichen Geschlechts-Prinzip unterliegen, trifft das auf 86% der Kinder zu (Tabelle 2).

Tabelle 2: Heidelberger Kita-Projekt, Testergebnisse zum grammatischen Geschlecht

	Kinder gesamt	gramm. Geschlecht erworben	% der Kinder
Ende der Kita-Förderung	63	54	86%

Die neun Kinder, die in einem oder beiden dieser Bereiche nicht erfolgreich waren, hatten entweder eine sehr kurze Kontaktdauer mit dem Deutschen (zwei Kinder), ein auffälliges Problem bezüglich Kognition, Aufmerksamkeit oder Motorik (fünf Kinder) oder sie hatten nur sehr unregelmäßig an der Förderung teilgenommen (zwei Kinder).

4.2. Ergebnisse zum Heidelberger Grundschulprojekt

Deutsch für den Schulstart wurde im Schuljahr 2007/08 in einem Grundschulprojekt, an dem acht Schulen mit Sprachförderbedarf beteiligt waren, eingesetzt. Die Förderung umfasste vier Stunden pro Woche und wurde von pädagogischen Fachkräften (Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen, Lehrerinnen) mit Erst- und Zweitklässlern durchgeführt. Die Tabellen 3 und 4 erfassen die Kinder, die zu Beginn des Förderjahres **nicht** über das NGP oder das grammatische Geschlecht bei anderen Substantiven verfügten. Sie geben an, wie viele der Kinder diese Bereiche im Laufe des Förderjahrs erworben haben.

Tabelle 3: Heidelberger Grundschulprojekt, Testergebnisse zum Natürlichen Geschlechts-Prinzip

	kein NGP
Anfang der Förderung	25
Ende der Förderung	2

Tabelle 4: Heidelberger Grundschulprojekt, Testergebnisse zum grammatischen Geschlecht

	kein gramm. Geschlecht
Anfang der Förderung	37
Ende der Förderung	6

Wie für die Kita-Kinder gilt auch hier, dass der weitaus größte Teil der Kinder in dieser Hinsicht erfolgreich war.

4.3. Ergebnisse zu einer Kita-Fördergruppe

Im Folgenden soll exemplarisch für eine Fördergruppe gezeigt werden, wie sich der Erwerb des grammatischen Geschlechts bei den geförderten Kindern im Laufe von zwei Förderjahren (dem vorletzten und letzten Kita-Jahr) in Abhängigkeit vom Aufbau der Förderung entwickelt hat (Kaltenbacher 2009). Die Gruppe besteht aus fünf Kindern und wurde von derselben Förderkraft über zwei Jahre hinweg in einer Heidelberger Kindertagesstätte gefördert. Die Förderung erfolgte im ersten Jahr von November bis Juli jeweils an drei Tagen pro Woche eine Stunde lang, im zweiten Jahr zwischen Oktober und Juli an vier Tagen pro Woche ebenfalls eine Stunde. Die Einrichtung hat einen Anteil fremdsprachiger Kinder von über 80%. Angaben zu den Kindern finden sich in Tabelle 5.

Tabelle 5: Angaben zu den geförderten Kindern

Kürzel	Geschlecht	Herkunftssprache	Alter	Kontaktdauer
			am Anfang des 1. Förderjahrs	
Ab	m	kurdisch	4;10	1;2
Ce	w	türkisch	4;7	1;7
Ja	w	urdu	4;6	1;1
Ba	m	türkisch	4;8	1;9
El	w	arabisch	5;1	2;1

Die Förderung erfolgte im ersten Jahr auf der Basis von Phase I des Fördermaterials, wie sie im Förderjahr 2006/07 beschaffen war². Sie war auf die Vermittlung von Wortschatz und der grundlegenden Satzmuster ausgerichtet und enthielt nur wenige Spiele zum Natürlichen Geschlechts-Prinzip (NGP; *der Mann, die Frau*). Im letzten Monat des 1. Förderjahrs wurden jedoch einige weitere Spiele dazu in die Förderung einbezogen. Im zweiten Jahr wurde Phase

² Diese Phase wurde inzwischen in verschiedener Hinsicht überarbeitet; u.a. enthält sie jetzt über die ganze Phase hinweg Spiele zum NGP.

II in der Version des Förderjahrs 2007/08 verwendet³. In ihr wird neben dem NGP auch das grammatische Geschlecht von anderen Wörtern, und zwar beim Subjekt und Akkusativobjekt gezielt gefördert, wobei eine Konzentration auf die maskulinen und femininen Formen (*der* und *die* bzw. *den* und *die*) erfolgt.

Tabelle 6 gibt die Entwicklung der Kinder in den beiden Förderjahren in Bezug auf das NGP und das grammatische Geschlecht beim Subjekt und Akkusativobjekt für andere Wörter wieder. Mit **j** oder **n** wird für die verschiedenen Erhebungszeitpunkte erfasst, ob die Kinder

- bei weiblichen Personen *die* und bei männlichen *der* gebrauchten (NGP);
- über ein zweigliedriges, mit den phonologischen Regeln vereinbares System aus *der* und *die* beim Subjekt verfügten. War die entsprechende Erscheinung noch instabil, wurde das mit (j) gekennzeichnet;
- über ein zweigliedriges, mit den phonologischen Regeln vereinbares System (*den* und *die*) beim Akkusativobjekt verfügten.

Tabelle 6: Entwicklungsverlauf beim NGP und dem grammatischen Geschlecht beim Subjekt und Akkusativobjekt

Förderjahr		1.				2.			
Erhebungszeitpunkt		11/06	1/07	4/07	7/07	10/07	1/08	4/08	7/08
Kind	Förderschwerpunkt	NGP				NGP + Subjekt (der/die)	Akk. (den/die)	Subj. (das)	
		Ab	NGP	n	n	n	k.A.	n	j
	gramm. Geschl. /Subjekt	n	n	n	k.A.	n	(j)	j	j ¹
	gramm. Geschl. /Objekt	n	n	n	k.A.	n	(j)	n ²	(j)
Ce	NGP	n	n	n	n	n	j	j	j
	gramm. Geschl. /Subjekt	n	n	n	n	n	j	j	j
	gramm. Geschl. /Objekt	n	n	n	(j)	n	n	j	j
Ja	NGP	n	n	n	k.A.	n	j	j	j
	gramm. Geschl. /Subjekt	n	n	n	k.A.	j	j	j ¹	j ¹
	gramm. Geschl. /Objekt	n	n	n	k.A.	n	n	j	j
Ba	NGP	n	n	j	j	j	j	j	j
	gramm. Geschl. /Subjekt	n	n	n	n	n	j	j	j ¹
	gramm. Geschl. /Objekt	n	n	n	n	n	n	j	j
El	NGP	j	j	j	j	j	j	j	j
	gramm. Geschl. /Subjekt	n	n	n	j	j	j	j	j
	gramm. Geschl. /Objekt	n	n	n	n	n	n	(j)	(j)

¹Die Kinder verfügten zu diesem Zeitpunkt über ein dreigliedriges System.

²Das Kind nahm eine Übergeneralisierung der maskulinen Form vor.

Im 1. Jahr waren die Kinder vorwiegend darauf konzentriert, ihre Fähigkeiten im Satzbau und ihren Wortschatz über ein elementares Niveau hinaus zu entwickeln. Über das **NGP** verfügen am Ende dieses Förderjahres nur El, das zu Beginn stärkste Kind der Gruppe (das es bereits mitbrachte), sowie Ba. Einige am Ende des 1. Förderzeitraums (Mitte Juni – Mitte Juli 2007) eingesetzte Spiele zum NGP haben bei Ab, Ce und Ja nicht zu seinem Erwerb geführt. Im 2. Förderjahr wurden die Kinder von Beginn an intensiv mit NGP-Spielen gefördert. Entsprechend verfügten auch Ab, Ce und Ja einige Monate später stabil über dieses grundlegende semantische Prinzip der Genuszuweisung.

³ Auch diese Phase wurde nochmals, wenn auch geringfügiger, überarbeitet.

Das **grammatische Geschlecht beim Subjekt** hat sich im 1. Jahr nur El angeeignet. Das am Ende des 1. Förderjahrs zum ersten Mal dokumentierte, zweigliedrige System behielt sie dann bis zum Ende der Förderung bei.

Ab, Ce und Ba erwarben ein zweigliedriges System in den ersten Monaten des 2. Förderjahrs, parallel zur gezielten Behandlung dieses Bereichs in der Förderung. Drei der Kinder entwickelten dieses System bis zum Ende des Förderjahrs zu einem dreigliedrigen weiter, was bei Ab und Ba durch einige Neutrum-Spiele in Phase III unterstützt worden sein könnte.

Drei der Kinder (Ce, Ja und Ba) bauen zunächst ein zweigliedriges System zur Markierung des **grammatischen Geschlechts beim Akkusativobjekt** parallel zur gezielten Behandlung in der Förderung auf. Das Kind Ab nahm im April eine Überverallgemeinerung von *den* vor, was einen „natürlichen“ Zwischenschritt darstellt; er wählte die eindeutige Akkusativmarkierung und verzichtete beim Objekt auf eine Unterscheidung nach dem grammatischen Geschlecht. Bei Ce, Ja und Ba zeigt sich in diesem Bereich am Ende ein Ansatz zu einem dreigliedrigen System.

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass die Kinder beim grammatischen Geschlecht von den gezielten Spielen profitierten. Sie erwarben die drei hier berücksichtigten Bereiche überwiegend im zeitlichen Zusammenhang mit den Spielen, in denen der sprachliche Input nach unseren didaktischen Prinzipien prägnant gestaltet war.

5. Aufbau des Fördermaterials und Ergebnisse für den Bereich *Literalität*

5.1 Förderziele

Im Bereich Literalität⁴ setzt sich das Förderkonzept zum Ziel, den Erwerb der für den Umgang mit mündlichen Texten notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu unterstützen.

Zu den Kenntnissen gehören

- sprachliche Kenntnisse in den Bereichen Wortschatz und Grammatik;
- Kenntnisse von verschiedenen Textmustern (Erzählung, Beschreibung, Anweisung etc.);
- die (im Vorschulalter passive) Beherrschung unterschiedlicher Sprachstile (Stil der Schriftsprache oder der gesprochenen Sprache);

Zu den Fähigkeiten zählen

- die Fähigkeit, von der „Ich-Hier-Jetzt-Situation“ zu abstrahieren und sich in die Textwelt zu versetzen (Dekontextualisierung);
- die Fähigkeit, die im Text nicht ausdrücklich erwähnten Informationen aus eigenem Wissen selbständig zu ergänzen (Inferierungsfähigkeit);
- die Fähigkeit zur Integration von neuem Wissen (aus Texten lernen können);
- die Fähigkeit, das Wissen so zu strukturieren und sprachlich zu verpacken, dass der produzierte Text verständlich ist.

Diese Fähigkeiten und Kenntnisse können bereits im Vorschulalter gefördert werden, indem man Kindern Geschichten erzählt, über die Geschichten mit ihnen spricht, sie nacherzählen lässt oder die Kinder ihre eigenen Geschichten erzählen lässt (Apeltauer 2003, 2004, Ehlers 2008, Merkel 2005, Spinner 2005). Im Medium Mündlichkeit entwickelte Kompetenzen legen eine Grundlage für ihre Weiterentwicklung im Schriftlichen (Ohlhus 2005, Stude 2003). Erzählen ist jedoch nicht nur in dieser Hinsicht für die Kinder von Bedeutung, sondern trägt wesentlich zu einer besseren Erinnerbarkeit vom Erlebten, Gehörten oder Gesehenen bei. Einer Reihe von Studien mit jüngeren Kindern zufolge (zu solchen Studien vgl. Nelson 1993)

⁴ Unter Literalität verstehen wir in Anlehnung an Apeltauer (2003) die Kompetenz beim Umgang mit größeren sprachlichen Einheiten (Texten).

erinnern sich Kinder besser daran, was in Geschichten oder narrativen Gesprächen⁵ eingebettet wurde, als daran, was sie ohne sprachliche Begleitung gesehen bzw. erlebt, oder als eine Aufzählung gehört haben. Einige Kinder konnten sogar das, worüber nicht gesprochen wurde, gar nicht mehr erinnern.

Im Folgenden wird der Aufbau des Fördermaterials genauer beschrieben.

5.2 Aufbau des Fördermaterials

Mit den Spielen von **Phase I** sollen die Kinder an das Zuhören und Verstehen von kurzen Geschichten aus ihrer Lebenswelt herangeführt und für den Aufbau und die sprachliche Gestaltung erzählender Texte sensibilisiert werden. Dazu haben wir kurze Geschichten verfasst, die den Interessen der Kinder entsprechen, wie „Im Schwimmbad, Besuch im ZOO, Picknick“ etc. Die Hauptfigur und gleichzeitig der Erzähler ist die Handpuppe Katze Mimi, die über ihre Erlebnisse berichtet (Erlebniserzählung).

Um Kinder, die häufig keine oder nur wenig Erfahrung mit dem Hören von Geschichten haben, ans Zuhören zu gewöhnen, werden die Geschichten nicht vorgelesen, sondern frei erzählt und mit Gestik, Mimik, Bildern und passender Intonation (z.B. stimmliche Variationen zum Ausdruck von Überraschung, Freude etc.) begleitet. Rückfragen an die Kinder zur Sicherung der Aufmerksamkeit, des Verständnisses und der Herstellung von Bezügen zwischen den Inhalten der Geschichte und der Lebenswelt der Kinder sollen zum Zuhören motivieren und die Erinnerbarkeit der Geschichte unterstützen (interaktives Erzählen).

Damit die Geschichten verstanden werden, müssen sie in das bestehende Weltwissen der Kinder eingebettet werden (Nieding 2006). Deshalb wird vor jedem Erzählen das jeweilige Wissen der Kinder aktiviert. Nach der Vorgabe werden die Geschichten nacherzählt.

Auf den besonderen Stellenwert der Nacherzählung gehörter Geschichten wurde in der didaktischen Diskussion bereits mehrfach verwiesen (Becker 2005; Apeltauer 2003). Die Kinder können sich beim Nacherzählen auf die in den Geschichten vorgegebenen Sprachmodelle stützen. Beobachtungen aus der Förderung bestätigen diesen Befund.

In dem anschließenden Gespräch über die Geschichten wird eine Beziehung zwischen dem eigenen Wissen (Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder) und der Geschichte hergestellt, also ein neues, aus dem Text und aus der eigenen Erfahrung folgendes Wissen erzeugt. In diesem Rahmen wird den Kindern eine erste Möglichkeit geboten, eigene kurze Erlebniserzählungen zu produzieren.

In **Phase II** werden die Inhalte von Phase I weitergeführt. Auch hier sollen die Kinder beim Verstehen von Geschichten unterstützt werden. Im Vergleich zu Phase I wird in Phase II stärker auf die Textproduktion abgehoben. Berücksichtigt werden das freie Erzählen (Erlebniserzählungen, Phantasiegeschichten) und das Erzählen nach Vorlage (Nacherzählen von Geschichten oder Bildergeschichten).

Beim freien Erzählen steht das Erzählen der Erlebnisse vom Wochenende etc. im Vordergrund. Da ihr Erwerb überwiegend in der Interaktion stattfindet (Becker 2005), haben Rückfragen oder andere Hilfestellungen hier einen besonderen Stellenwert.

Zum Nacherzählen werden auch hier die Erlebniserzählungen von Katze Mimi genutzt, in der zweiten Hälfte der Phase II aber auch schon etwas umfangreichere und sprachlich komplexere Geschichten mit anderen Hauptfiguren berücksichtigt. Diese Geschichten haben eher den Charakter einer Phantasiegeschichte (etwas abstraktere Themen, mehrere Figuren, Erzählung aus der Perspektive eines Dritten etc.).

⁵ Als narrativ werden Gespräche bezeichnet, in denen der Gegenstand (Einkaufen) des Gesprächs in einen zeitlichen (wann?) und räumlichen (wo?) Rahmen eingebettet und in Beziehung zu Ursachen (warum?), Folgen (was habe ich dann?) oder Absichten (was will ich?) gesetzt wird.

Außer erzählenden Texten werden in der zweiten Hälfte der Phase II kurze Texte bzw. Textpassagen angeboten, in denen alltägliche Vorgänge beschrieben werden (Anziehen). Sie bestehen überwiegend aus Hauptsätzen, mit denen auf die einzelnen Handlungen Bezug genommen wird. Die Sätze werden mit zeitlichen Verknüpfungsmitteln wie *zuerst, dann, danach* etc., eingeleitet. Die sprachlich vorgegebene Ereignisabfolge wird in der Förderung durch Bilderfolgen bzw. konkrete Handlungen noch zusätzlich untermauert.

In diesem Rahmen soll der für monolinguale Kinder im Vor- und Grundschulalter charakteristische Gebrauch von zeitlichen Verknüpfungsmitteln (Halm 2008 für 7-Jährige, Becker 2005 für einen Teil der 5-Jährigen) sowie das in der zeitlichen Abfolge begründete Prinzip der Anordnung von Aussagen in Erzählungen gefördert werden.

In **Phase III** werden die Kinder überwiegend mit Geschichten konfrontiert, bei denen weitgehend auf den Einsatz nichtsprachlicher Mittel (Gestik, Bilder etc.) verzichtet wird. Die Inhalte der Geschichten werden also nur durch Sprache transportiert (dekontextualisierter Sprachgebrauch). Mit der Dekontextualisierung gehen Veränderungen der Darstellung der Geschichten sowie der Geschichtsinhalte einher. Die Geschichten werden vorgelesen und die dort geschilderten Ereignisse spielen sich in der Phantasiewelt ab. Das stellt neue Herausforderungen sowohl an das Textverstehen als auch an das anschließende Nacherzählen. Anders als in den früheren Phasen können die Kinder beim Textverstehen nicht mehr auf visuelle Unterstützungsmittel zurückgreifen. Sie müssen die Inhalte ausschließlich dem Medium Sprache entnehmen. Außerdem können sie sich bei der Erarbeitung der meist unbekanntem Geschichtsinhalte nicht auf ihr Weltwissen in Form eigener Erfahrungen oder Erlebnisse stützen. Die gelungene Vorstellung des Gehörten stellt zudem die alleinige Grundlage für das Nacherzählen dar und muss bei der Wiedergabe wieder in Sprache verpackt werden. Auch im Prozess der Produktion sind die eingeschränkten Möglichkeiten des Zugriffs auf die eigenen Erfahrungen mit größeren Herausforderungen verbunden.

Die Förderung der zeitlichen Verknüpfungsmittel und der chronologischen Textstruktur wird in Phase III weitergeführt, allerdings in einem neuen thematischen Rahmen – es werden Tagesabläufe beschrieben. Beschreibungen der Tagesabläufe lassen sich in drei grobe Teile zerlegen (Morgen, Mittag, Abend), die jeweils aus aufeinander folgenden Ereignissen bestehen (Aufstehen, Frühstück, Zähne putzen, Anziehen etc.). Zur Strukturierung dieser Ereignisse werden die Verknüpfungswörter *zuerst, dann, danach* verwendet, während die Abschnitte mit den Wörtern *am Morgen, mittags, am Abend* etc. eingeleitet werden.

Auch in **Phase IV** wird die Erweiterung der rezeptiven und produktiven Textkompetenz bei erzählenden Texten unterstützt. Die verwendeten Geschichten sind sprachlich komplexer und die Themen weiter von der Lebenswelt der Kinder entfernt (Märchen). Außerdem sollen die Kinder in Phase IV den Aufbau anderer Texttypen kennenlernen, nämlich die Beschreibung von Personen und Spielerklärungen, sowie Texte, die den späteren mathematischen Textaufgaben ähnlich sind.

Im Bereich „textuelle Verknüpfungsmittel“ rücken in Phase IV Fürwörter stärker ins Zentrum der Förderung. Sie dienen der Strukturierung von Informationen in Texten. Mit ihnen bezieht sich der Sprecher z.B. auf früher im Text eingeführte Figuren und zeigt dem Hörer an, dass weiter von der gleichen Figur gesprochen wird.

Abschließend ist zu bemerken, dass viele der hier vorgestellten Förderinhalte Grundlagen für die weitere Entwicklung der Textkompetenz legen.

5.3 Entwicklung der Erzählfähigkeit im Rahmen der Förderung

In diesem Abschnitt soll die Entwicklung der Erzählfähigkeit, die bei den Kindern in den Heidelberger Kitas innerhalb von neun Fördermonaten des Förderjahrs 2007/2008 zu beobachten war, in groben Zügen vorgestellt und anschließend an drei Fallbeispielen illustriert werden. Eine detaillierte quantitative Analyse, wie sie für den Bereich *Grammatik* vorgenommen wurde, ist aufgrund des hochkomplexen Auswertungsgegenstandes in diesem

Rahmen nicht möglich und wird im Zusammenhang mit einer Dissertationsarbeit vorgenommen.

Zur Erfassung der Erzählfähigkeit wurde eine Bildergeschichte eingesetzt, die von den Kindern angeschaut und dann einer Handpuppe aus dem Gedächtnis erzählt werden sollte.

Bildergeschichte:



Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass die meisten Kinder sich während der Förderung hinsichtlich der kognitiven und sprachlichen Leistungen positiv entwickelt haben. Die Entwicklung lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Anfangs schwache Kinder erzählten am Ende des Förderjahrs umfangreichere und verständlichere Geschichten, die oft die Sensibilität der Kinder für den Texttyp Erzählung erkennen ließen.
- Andere Kinder haben gelernt, die wiedergegebenen Ereignisse in ihren Nacherzählungen nach dem Prinzip der zeitlichen Abfolge zu ordnen und die Ordnung durch das Verknüpfungswort *dann* oder *danach* sprachlich zu markieren (lineare Erzählung). Die strikte Anwendung des dann-Schemas ist im Deutschen typisch für jüngere einsprachige Kinder (Halm 2008, Becker 2005). Das erworbene Ordnungsprinzip behalten die Förderkinder nach der Förderung sowohl bei kürzeren als auch bei umfangreicheren und komplexeren Nacherzählungen bei.
- Einige Kinder haben während des Förderjahres gelernt, in ihre Geschichten Nebensätze einzubeziehen (weil- oder dass-Sätze), ihre Geschichten also hierarchisch zu strukturieren.
- Anfangs stärkere Kinder haben oft gelernt, Fürwörter als Verknüpfungsmittel zu gebrauchen.

Die hier beschriebenen Entwicklungsschritte hängen sicherlich auch mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung der Kinder sowie anderen Einflüssen, wie Vorlesen in den Einrichtungen oder zu Hause etc. zusammen. Vergleiche mit Nacherzählungen von nicht geförderten Grundschulern lassen jedoch die Interpretation zu, dass die Sprachförderung einen wichtigen Beitrag zu der oben beschriebenen Entwicklung leistet.

Im Folgenden werden die Erzählungen von drei Förderkindern am Anfang und Ende der Förderung vorgestellt (siehe Tabellen 7 bis 9). Die hier illustrierten Entwicklungen konnten so bei verschiedenen Förderkindern beobachtet werden.

Bei **Fallbeispiel 1** (weiblich; türkisch; Kontaktdauer 2 Jahre) handelt es sich um ein anfangs schwaches Kind, das von Phase I bis zur Hälfte von Phase II gefördert wurde. Tabelle 7 enthält Nacherzählungen des Kindes vor Beginn der Förderung und am Ende des Förderjahres.

Tabelle 7: Fallbeispiel 1

Nacherzählung vor der Förderung Alter: 5 Jahre, 5 Monate	Nacherzählung am Ende des Förderjahrs Alter: 6 Jahre, 2 Monate
<p>Die lacht/die macht.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Und die Hund/die Hund ist in ein patzen. und die andere.../äh.../ ich hab vergessen. 2. Und die/ihre Mami ist ganz sauer. 3. und... /die klein/die kleine Hund .. ist matschich. Und dann/und dann ist ganz schrecklich geworden. Und ihre Mami ist ganz sauer 4. und ihre, ihr Kind/die Anne soll einmal ausputzen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eines Tages Hund und Anna waren draußen in Garten. 2. Und da ihre Hund hat beim Patscher gesehen. 3. Und da hat die bei Patscher gesprungen. 4. da hat Anna ihre Hund ganz laut gesagt: 5. Ein braver Hund 6. Und dann war ihre Mutter böse, 7. weil ihre Hund zu Hause bei Küche ganz pitsch-patschnass gemacht hat. 8. Da muss Anna das putzen. 9. Und dann wars fertig.

Vor der Förderung konnte das Kind einige wenige Inhalte der Bildergeschichte wiedergeben. Die wiedergegeben Ereignisse entsprechen nicht vollständig der Abfolge in der Bildergeschichte, die Aussagen sind überwiegend mit „und“ verbunden. Ohne die Kenntnis der Bildergeschichte ist die Nacherzählung unverständlich. Dass für die Nachvollziehbarkeit der Geschichte wesentliche Ereignisse fehlen, kann auf Schwierigkeiten bei der kognitiven Verarbeitung der Bildergeschichte zurückzuführen sein: Möglicherweise gelang es dem Kind nicht, die einzelnen Bilder mental zu einer Geschichte zusammenzufügen.⁶

Die Nicht-Benennen bestimmter Sachverhalte kann jedoch auch während des Produktionsprozesses entstehen und mit den komplexen Anforderungen verbunden sein, die mit der Verankerung der zu erzählenden Inhalte in Zeit (Vergangenheit) und Raum (draußen, zu Hause), mit der Auswahl passender sprachlicher Ausdrücke und Strukturen sowie mit der Anordnung der Ausdrücke in einer linearen Kette zusammenhängen.

Unabhängig von den möglichen Ursachen kann davon ausgegangen werden, dass die Berücksichtigung von Geschichten, wie sie in der Sprachförderung gegeben ist, sich positiv auf die Erzählentwicklung des Kindes ausgewirkt hat: In der Nacherzählung vom Ende des Förderjahres wurden wesentlich mehr der für die Verständlichkeit notwendigen Ereignisse wiedergegeben. Dies lässt sich als Hinweis auf eine bessere mentale Verarbeitung der Bildergeschichte deuten. Auch die produktiven Anforderungen führten nicht mehr zum „Vergessen“ der am Ende richtig angeordneten Sachverhalte. Wenn auch ohne gezielte Untersuchungen nicht gänzlich geklärt werden kann, welchen Einfluss hier die generelle kognitive Entwicklung hat und was auf die Arbeit mit Geschichten zurückzuführen ist, so kann Folgendes festgehalten werden: Die zweite Nacherzählung enthält eindeutige Hinweise auf das Vorhandensein des Wissens um Geschichtenstrukturen und -aufbau, die ohne Umgang mit Geschichten nicht zu erwarten wären. Zu solchen Hinweisen zählen der Anfangssatz *Eines Tages*, der die Einführung in die Geschichte signalisiert, sowie die Beendigung der Geschichte mit *Das war's fertig*. In Phase I und II wird mit Geschichten gearbeitet, die eine sprachliche Markierung der Einführung, der Komplikation und des Abschlusses enthalten.

In anschließenden Gesprächen werden unter anderem Beziehungen zwischen den einzelnen Inhalten der Geschichten erarbeitet (z.B. Ursache-Folge-Beziehung). Dass das Kind aus Fallbeispiel 1 am Ende des Förderjahres eine solche Beziehung erkannt und sprachlich

⁶ Zur Fähigkeit von 5- bis 6-Jährigen, die einzelnen Bilder einer Bildergeschichte zu einer zusammenhängenden Geschichte mental zusammenzusetzen, (Bornes 1990, zitiert nach Becker 2005).

markiert hat, wird aus den Äußerungen *Und dann war ihre Mutter böse, weil ihre Hund zu Hause bei Küche ganz pitsch- patschnass gemacht hat* ersichtlich.

Fallbeispiel 2 (männlich; türkisch; Kontaktdauer 2 Jahre, 7 Monate) ist ein mittelstarkes Kind, das mit Phase II und ca. der Hälfte von Phase III gefördert wurde.

Tabelle 8: Fallbeispiel 2

Nacherzählung vor der Förderung Alter: 5 Jahre 7 Monate	Nacherzählung am Ende des Förderjahrs Alter: 6 Jahre 4 Monate
1. und da war der Hund 2. und das war Wasser 3. und der Hund wollte trinken (Förderkraft: und wie geht die Geschichte weiter?) die Jana hat ... da war Wasser und der Hund 4. und die haben geputzt	1. Die Anna und der Hund waren Gassi. 2. Dann war der Hund in Wasser gesprungen. 3. Dann war sie zu Mutter gegangen. 4. War die [hier: die Mutter] böse 5. Dann musste die Anna den Boden sauber machen.

Vor der Förderung ist die Nacherzählung hier ähnlich wie in Fallbeispiel 1 unvollständig, die Aussagen werden durch additives *und* verbunden. Auch wenn in der zweiten Geschichte ein für das Verständnis der Nacherzählung nötiger Sachverhalt fehlt (der Hund hat den Boden schmutzig gemacht), so wurden die einbezogenen Sachverhalte mit komplexeren Sätzen wiedergegeben und richtig angeordnet. Die Sätze wurden durch das zeitliche Adverb *dann* verbunden. Mit der Verwendung von *dann* hat das Kind einen Schritt zur Strukturierung und sprachlichen Gestaltung von Geschichten gemacht, wie er typisch für jüngere einsprachige Kinder im Deutschen ist. Mit einigen Spielen aus Phase II und den Spielen aus Phase III wird der Gebrauch zeitlicher Verknüpfungsmittel im Zusammenhang mit der Anordnung der Aussagen im Text verstärkt gefördert. Ein Zusammenhang zwischen den Förderinhalten und dem Gebrauch von *dann* in der zweiten Nacherzählung ist also naheliegend. Dieser Rückschluss wird zusätzlich durch den Vergleich mit der zweiten Nacherzählung des Kindes in Fallbeispiel 1 gestützt, das noch nicht in der gleichen Intensität mit den dann-Spielen gefördert wurde. Dieses Kind verwendet am Ende des Förderjahres neben *dann* auch das zeigende *da*. Während das Kind in Fallbeispiel 2 die Aussagen in der Geschichte als zeitliches Nacheinander organisiert, gelingt dies dem Kind in Fallbeispiel 1 noch nicht durchgängig.

Zum Abschluss soll die Entwicklung von **Fallbeispiel 3** (weiblich; russisch; Kontaktdauer 1 Jahr) vorgestellt werden. Es handelt sich ein anfangs stärkeres Kind, das zu Beginn der Förderung in die Mitte von Phase II eingestiegen ist und in neun Monaten bis ca. zur Hälfte von Phase III gefördert wurde.

Tabelle 9: Fallbeispiel 3

Nacherzählung vor der Förderung Alter: 5 Jahre 1 Monate	Nacherzählung am Ende des Förderjahrs Alter: 5 Jahre 10 Monate
1. da war eine pfütze, 2. da hat der hund sich in die pfütze gesprungen, 3. mmm dann hat die mädchen ... von den hund gewaschen (den Boden) 4. und dann ist die mutter gekommen.	1. dort war die Anna mit dem Hund raus gegangen 2. dort war dann eine Pfütze 3. der Hund ist in die Pfütze rein gesprungen 4. der war plitschnass 5. danach sind sie nach Haus gegangen 6. und dann war der ganze Fußboden dreckig 7. danach hatte die Mutter es gesehen 8. und die Anna musste den Boden waschen.

Zu Beginn der Förderung wurde die Geschichte nur zum Teil wiedergegeben und die Ereignisse waren nicht in der richtigen Reihenfolge. Nach der Förderung erzählte das Kind die Geschichte vollständig und verständlich nach. Die Aussagen der umfangreicheren zweiten Geschichte sind auch hier durch die zeitlichen Ausdrücke *dann* und *danach* miteinander verbunden. Als eine weitere Entwicklung kann der Gebrauch der verweisenden Fürwörter *der* (der Hund – *der*), *sie* (Anna und der Hund – *sie*), *es* (der Boden ist dreckig – *es*) in der zweiten Nacherzählung gewertet werden. Der Gebrauch von Fürwörtern wird gezielt und konzentriert erst mit Spielen aus Phase IV gefördert. Auch in Phasen II und III (Phantasiegeschichten) sind Fürwörter jedoch Bestandteil aller Geschichten und können von den Kindern im Rahmen der anschließenden Gespräche und Nacherzählungen verwendet werden, wenn sie in ihrer Entwicklung so weit sind. Dieses Kind verfügte, anders als die Kinder in Fallbeispiel 1 und 2, bereits zu Beginn der Förderung über ein dreigliedriges System beim grammatischen Geschlecht beim Subjekt und Akkusativobjekt. Möglicherweise war diese Kompetenz ausschlaggebend für den Erwerb dieser Verweiswörter. Dem Zusammenhang zwischen der Beherrschung von grammatischem Geschlecht und Fällen und dem Gebrauch bzw. Verstehen von Fürwörtern wollen wir durch gezielte Untersuchungen genauer nachgehen.

Um festzustellen, wie genau sich die Erzähentwicklung bei Kindern im frühen Zweitspracherwerb vollzieht, bedarf es weiterer gezielter Untersuchungen. Dass narrativ orientierte häusliche und institutionelle Förderung einen entscheidenden Beitrag zu dieser Entwicklung leistet, gilt jedoch als unumstritten (vgl. den Überblick in Nelson 1993, Wieler 2006). Als eine Form einer solchen Förderung ist die Sprachförderung in Kleingruppen nach *Deutsch für den Schulstart* anzusehen.

6. Fazit

Das Förderprogramm *Deutsch für den Schulstart* hat sich, wie die positiven Rückmeldungen von damit arbeitenden Förderkräften zeigen, in der Praxis bewährt. Es ermöglicht eine Sprachförderung, die die Kinder zum Mitmachen und Lernen motiviert, und lässt sich ab dem Alter von vier Jahren (sofern die Kinder bereits über einige Kenntnisse des Deutschen verfügen) einsetzen. Für diese jüngste Altersgruppe eignet sich besonders die Phase I des Fördermaterials, die derzeit um Arbeitsblätter erweitert wird, die im Sinne eines Rucksackprojekts parallel in der Einrichtung und in der Familie des Kindes eingesetzt werden können. Auf diese Weise kann die Förderung des Kindes in seiner Herkunftssprache mit einbezogen werden.

Auch in den ersten beiden Grundschulklassen kann das Förderprogramm nach den vorliegenden Erfahrungen als Basis für eine gezielte Sprachförderung herangezogen werden. Je nach dem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand der Kinder sind dabei Modifikationen in der Umsetzung der Spiele angebracht. Eine Abstimmung auf den schulischen Lernkontext der Kinder wird von uns derzeit reflektiert.

Die Erprobung des Materials, die auch als interne Evaluation bezeichnet werden könnte, beruht auf verschiedenen Quellen:

- Erfahrungsberichten von Sprachförderkräften, die ihre – subjektiven – Interpretationen des Geschehens in der Förderung, z.T. in Beobachtungsbögen, festgehalten haben;
- Testverfahren zur Feststellung des Sprachstands, die auf die geförderten Erwerbsbereiche abgestimmt sind und es erlauben, die Entwicklung der Kinder im Abstand von wenigen Monaten zu erfassen;
- der Untersuchung des zeitlichen Zusammenhangs zwischen der Fokussierung von Strukturen im Fördermaterial und den Erwerbsschritten der Kinder, wie sie in Abschnitt 4 und 5 skizziert wurde.

Auf diese Art und Weise ist es uns gelungen, Einsichten in die Lernbedingungen und –wege der Kinder zu gewinnen, die zur vorliegenden didaktischen Gestaltung des Förderprogramms geführt haben.

Die Frage, ob andere Verfahren und Maßnahmen der Sprachförderung zu ebenso guten oder gar besseren Ergebnissen führen, lässt sich auf dieser Basis nicht beantworten. Dazu wäre eine Evaluation notwendig, die eine geeignete Vergleichsgruppe einbezieht. Die unter der Leitung der Professoren Roos und Schöler an der PH Heidelberg durchgeführte Evaluationsstudie EVAS hatte die Zielsetzung, das zu leisten. Sie bezieht sich allerdings auf eine frühere Version unseres Förderprogramms und weist so gravierende Mängel auf, dass ihr keine Aussagekraft für die Wirksamkeit von *Deutsch für den Schulstart* zukommt.

Zwei kritische Stellungnahmen zu dieser Evaluationsstudie sind über die folgenden Links zugänglich:

- zur Stellungnahme Kaltenbacher / von Stutterheim ([Weiter](#))
- zur Stellungnahme zur Methodik ([Weiter](#))

Literaturnachweis

Apeltauer, E. (2003): Literalität und Spracherwerb. In: E, Apeltauer (Hg.): Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht 32, S. 4-33.

Apeltauer, E. (2004): Zur Entwicklung von Oralität, Literalität und Medienkompetenz bei zweisprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulalter. In: Sprachen lehren. Sprachen lernen. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, S. 147-161.

Becker, T. (2005): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmansweiler: Schneider.

Behrens, H. (i.Dr.): Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. In: Linguistics.

Bornes, M.-T. (1990): Problems brought about by „reading“ a sequence of pictures. In: Journal of Experimental Child Psychology 49, S. 189-226.

Ehlers, S. (2008): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmansweiler: Schneider, S. 215-227.

Halm, U. (i. Dr.): Die Entwicklung narrativer Kompetenz bei Kindern im Alter zwischen 7 und 14 Jahren.

Hansen, D. (1996): Spracherwerb und Dysgrammatismus. München: Reinhardt.

Kaltenbacher, E., Klages, H. (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: B. Ahrenholz (2006), S. 80-97.

Kaltenbacher, E., Klages, H. (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: B. Ahrenholz (Hg.), a.a.O., S. 135-154.

Kaltenbacher, E. (2009): Vom Nutzen der Spracherwerbsforschung für die Sprachvermittlung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 153, S. 39-59.

Merkel, J. (2005): Erzählen zur Sprachförderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Grundschule. In: P. Wieler (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg in Breisgau: Fillibach, S. 167-183.

- Nelson, K. (1993): Ereignisse, Narrationen, Gedächtnis: Was entwickelt sich? In: H. Petzold (Hg.): Frühe Schädigungen, späte Folgen? Paderborn: Junfermann, S. 195-233.
- Nieding, G. (2006): Wie verstehen Kinder Texte? Die Entwicklung kognitiver Repräsentationen. Lengerich: Pabst.
- Ohlhus, S. (2005): Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeit. In: H. Feilke, R. Schmidlich (Hg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt: Lang. S. 43-68.
- Pienemann, M. (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: Studies in Second Language Acquisition 6, S. 186-214.
- Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J., Schöler, H. (2008): Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. In: M: Textor (Hg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html>, Zugriff am 26.04.2009.
- Spinner, K. N. (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, P. (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg in Breisgau: Fillibach, S. 153-166.
- Stude, J. (2003): Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern – erste Analyse des OLDER-Korpus. OLDER-Projektpapier Nr. 3. S. 146-157.
- Wegener, H. (1995a): Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, H. (1995b): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: B. Handwerker (Hg.), Fremde Sprache Deutsch. Tübingen: Narr, S. 1-24.
- Weinert, S., Grimm, H. (2008): Sprachentwicklung. In: R. Oerter, L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 502-534.
- Wieler, P. (2006): Mündliches Erzählen zu Neuen Medien in einer vielsprachigen Klasse. In: B. Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg in Breisgau: Fillibach. S. 132-149.

Anlage:

Deutsch für den Schulstart Überblick über die Inhalte I: Förderung der Sprachkompetenz

Phase	Wortschatz	Grammatik	Text
0	Kennenlernen des Förderrahmens		
I	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Familie I</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Körper</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Farben</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Tiere I</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Kleidung I</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Essen I</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Freizeit I</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Alltagsgegenstände I</i></div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Satzbau I einfacher Hauptsatz / verschiedene Verbstellungen</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Verbformen I Gegenwart, Vergangenheit (Perfekt)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Artikel I „der“ und „die“ bei männlichen und weiblichen Personen (Natürliches Geschlechtsprinzip - NGP)</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Textsorte I: Erzählen Hinführung zu Erzählungen (Zuhören)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Verknüpfungsmittel I Hinführung zu zeitlichen Verknüpfungsmitteln</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Diskurs I Erzählen in Interaktion (frei vorgetragene Geschichten; gesprochene Sprache)</div>
II	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Familie II</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Tiere II</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Kleidung II</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Essen II</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Freizeit II</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Alltagsgegenstände II</i></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;"><i>Zahlen</i></div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Satzbau II Festigung von Hauptsätzen, erste Nebensätze</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Verbformen II Gegenwart, Vergangenheit (Perfekt)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Artikel II Festigung des NGP, „der“ und „die“ bei einsilbigen Substantiven (<i>der Tisch</i>) und solchen auf -e (<i>die Blum-e</i>) (Phonologische Regel)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Artikel III männliche und weibliche Substantive im Wen-Fall (<i>Ich gieße den Baum/die Blume.</i>)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Mehrzahl beim Substantiv I Unterscheidung von Einzahl- und Mehrzahlformen, typische Mehrzahlformen bei männl. und weibl. Substantiven (<i>die Tisch-e, die Blume-n</i>)</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Textsorte II: Erzählen Erzählungen aus der Lebenswelt der Kinder (Nacherzählen, freies Erzählen)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Verknüpfungsmittel II zeitliche Verknüpfungsmittel (<i>dann, danach</i>) im sachlogischen Kontext (Anziehen)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">Diskurs II Erzählen in Interaktion (frei vorgetragene Geschichten; gesprochene Sprache)</div>

Phase	Wortschatz	Grammatik	Text
III	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Wohnung</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Gefühle</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Arztbesuch / Krankheiten</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Tagesablauf</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Zusammensetzungen von Substantiven I</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Eigenschaftswörter I Gegensätze</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Satzbau III Nebensätze (<i>weil, wenn, dass</i>)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Verbformen III Vokalwechsel bei den Gegenwartsformen (<i>ich fahre – du fährst</i>)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Artikel IV männliche, weibliche und sächliche Substantive im Wer- und Wen-Fall.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Artikel V Substantive im Wem-Fall. (<i>Ich gebe dem Hund/der Katze/dem Schwein Futter.</i>)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Mehrzahl beim Substantiv II Festigung der Mehrzahlformen</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Präpositionen <i>unter, auf, über, in, vor, hinter, neben</i></div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Textsorte III: Erzählen Phantasieerzählungen (Nacherzählen, freies Erzählen)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Verknüpfungsmittel III zeitliche Verknüpfungsmittel im bekannten Kontext (Tagesablauf)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Diskurs III Vorgabe in Monolog (vorgelesene Geschichten, Schriftsprache), Nacherzählen in Interaktion (gesprochene Sprache)</div>
IV	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Schule</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Zusammensetzungen von Substantiven II</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Eigenschaftswörter II Vergleiche und Maße</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Mehrzahl beim Substantiv III Mehrzahlformen mit Vokalwechsel (<i>Vogel – Vögel</i>)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Mengenausdrücke <i>gleich viel, genauso viele, mehr, weniger alle, jede (-r, -s), beide</i></div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Textsorte IV: Erzählen komplexe Phantasieerzählungen/ Märchen (Nacherzählen, freies Erzählen)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Verknüpfungsmittel IV Fürwörter im Text</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Textsorte V: Beschreiben Personenbeschreibung</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">Textsorte VI: Erklären Spielerklärung</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Diskurs IV Vorgabe in Monolog (vorgelesene Geschichten, Schriftsprache), Nacherzählen in Interaktion (gesprochene Sprache)</div>

Überblick über die Inhalte II: Phonologische Bewusstheit und Mathematische Vorläuferfertigkeiten

Ph.	Phonologische Bewusstheit	Mathematische Vorläuferfertigkeiten
I	<p>Auditive Aufmerksamkeit Hinführung zum konzentrierten Zuhören</p>	<p>Kategorisierung I Kategorisierung nach inhaltlichen Merkmalen (wer, welcher?)</p>
II	<p>Verse und Reime Erkennen von Reimen, Bilden von Reimen</p>	<p>Kategorisierung II Kategorisierung nach Oberbegriffen</p>
	<p>Silben und Betonungsmuster Unterscheidung und Symbolisierung von betonten und unbetonten Silben</p>	<p>Mengen Mengen den Zahlen zuordnen</p>
		<p>Serialisierung I Bilder zu Geschichten ordnen</p>
III	<p>Konsonanten und Konsonantenbuchstaben im Anlaut Anlaute erkennen und Buchstaben zuordnen (exemplarisch)</p>	<p>Serialisierung II Bilder zu Geschichten ordnen</p>
		<p>Vergleiche I Größenvergleich (größer/kleiner, länger/kürzer usw.)</p>
IV		<p>Vergleiche II Festigung des Größenvergleichs (größer/kleiner, länger/kürzer usw.)</p>
		<p>Vergleiche III Mengenvergleich (mehr als, weniger als, genauso viel, wie)</p>
		<p>Maße und Messen Dimensionen „hoch, breit, tief,“</p>
		<p>Textaufgaben Hinführung zu Textaufgaben</p>

Stand: August 2008