

Metasprachliche Fähigkeiten

zweisprachiger Kinder

**Zum Zusammenhang von sprachlicher und metasprachlicher
Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Implikationen für eine
adäquate Förderung der Russisch-Deutsch sprechenden Kinder im
Grundschulalter**

**Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
München**

**vorgelegt von
Maria Kocianová
aus
der Slowakei**

2005

Referent: Prof. Dr. M. Grohnfeldt

Korreferent: Prof. Dr. J . Kahlert

Tag der mündlichen Prüfung: 06. Juli 2005

Danksagung

Besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt. Ich danke ihm für die Möglichkeit, am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik meine Doktorarbeit zu schreiben. Ich erhielt von ihm zahlreiche und konstruktive Anregungen, die zur steten Verbesserung der Arbeit beigetragen haben.

Weiterhin geht mein Dank an Dr. Lilli Wagner für die fachliche Betreuung bei der Durchführung meiner Therapien mit zweisprachigen Kindern und bei der Entwicklung eines russischen Screeningverfahrens zur Ausspracheuntersuchung.

Elena Klimova danke ich für die stetige Bereitschaft mir zu helfen, für ihre Freundschaft und geistige Gespräche über die Psychologie und das Leben beim Kaffeetrinken.

Ein besonderer Dank gebührt meiner älteren Schwester Stanka und ihrem Freund Cuong. Stanka danke ich für das Note Book und die Geschwisterhilfe. „Stani, auf dich kann ich mich immer verlassen, in schlechten wie in guten Zeiten. Ohne dich würde alles viel länger dauern“. Cuong danke ich für seine on-line Hilfe bei der Korrektur und dem Formatieren meiner Arbeit.

Desweiteren möchte ich mich bei meiner „Planetenschwester“, Marianne Hertenstein, für ihre spirituelle Kraft bedanken. Ein besonderes Dankeschön geht an meinen Freund Joseph für seine geistige Unterstützung während des Schreibens und den stetigen Optimismus.

Tausend Dank meinen Eltern, Stanislav und Oľga, und meiner jüngeren Schwester Evka, deren Liebe und moralische Unterstützung mir immer wieder geholfen haben.

München, im März 2005

Maria Kocianova

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	1
1.1	ZIEL DER ARBEIT	1
1.2	AUFBAU DER ARBEIT	3
2	ZWEISPRACHIGKEIT	5
2.1	BEGRIFFSKLÄRUNG	5
2.2	FORMEN VON ZWEISPRACHIGKEIT	8
2.2.1	Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit.....	8
2.2.2	Koordinierte, kombinierte und subordinierte Zweisprachigkeit	10
2.2.3	Additive versus subtraktive Zweisprachigkeit	11
2.3	SPRACHSTÖRUNGEN, SPRACHINTERFERENZEN ODER MANGELNDE L2-KOMPETENZ?.....	12
2.3.1	Sprachinterferenzen.....	16
2.3.1.1	Interferenzbedingte phonetisch-phonologische Auffälligkeiten	18
2.3.1.2	Interferenzbedingte morphologisch-syntaktische Auffälligkeiten	19
2.3.1.3	Interferenzbedingte semantisch-lexikalische Auffälligkeiten	21
2.3.1.4	Interferenzbedingte orthographische Auffälligkeiten	22
2.3.2	Mangelnde L2-Kompetenz	23
2.3.2.1	BISC und CALP.....	24
2.3.2.2	Mangelnde Textkompetenz in der Zweitsprache	27
3	ENTWICKLUNG EINES ZWEISPRACHIGEN DIAGNOSEVERFAHRENS	29
3.1	KURZBESCHREIBUNG DES SVA-SCREENINGVERFAHRENS ZUR AUSSPRACHEUNTERSUCHUNG.....	30
3.2	DAS DEUTSCHE UND RUSSISCHE KONSONANTENSYSTEM IM VERGLEICH	31
3.3	ENTWICKLUNG DES SVA-RUSSISCH	38
3.3.1	Der Transkriptbogen	40
3.3.2	Auswertung	43
3.3.3	Präsentation des Diagnosematerials	47
3.4	ERPROBUNG DES SVA-RUSSISCH	56
3.4.1	Sprachstichprobe 1	56
3.4.2	Sprachstichprobe 2	59
3.4.3	Sprachstichprobe 3	62
3.4.4	Sprachstichprobe 4.....	66
3.4.5	Sprachstichprobe 5	69
4	METASPRACHLICHE FÄHIGKEITEN	73
4.1	BEGRIFFSKLÄRUNG	73
4.2	MODELLE ZUR METASPRACHLICHEN ENTWICKLUNG	76
4.2.1	Das Konzept von Schöler	76

4.2.2	Drei-Komponenten-Modell von Waller	77
4.2.3	Zwei-Komponenten-Modell von Bialystok	79
4.2.4	Vier Entwicklungsstufen des Modells von Gombert	81
4.3	EINTEILUNG METASPRACHLICHER FÄHIGKEITEN NACH LINGUISTISCHEM ASPEKT	84
4.3.1	Metaphonologische Fähigkeiten	85
4.3.2	Metasemantische und metalexikalische Fähigkeiten	87
4.3.3	Metasyntaktische Fähigkeiten	88
4.4	ENTWICKLUNG METASYNTAKTISCHER FÄHIGKEITEN	93
4.4.1	Episyntaktische Fähigkeiten	94
4.4.2	Metasyntaktische Fähigkeiten	97
5	METASPRACHLICHE FÄHIGKEITEN ZWEISPRACHIGER KINDER	99
5.1	FORSCHUNGSERGEBNISSE	99
5.1.1	Bialystoks Untersuchungsreihe	99
5.1.2	Sonstige Studien	106
5.1.3	Erklärungsansätze	110
5.2	GRAD AN SPRACHKOMPETENZ UND METASPRACHLICHE FÄHIGKEITEN	112
5.2.1	Cummins und Bialystoks Sichtweise	113
5.2.2	Eigenes Konzept zum Verhältnis von L2-Kompetenz und metasprachlicher Fähigkeiten	118
6	IMPLIKATIONEN FÜR DIE FÖRDERUNG ZWEISPRACHIGER KINDER MIT ERWERBSBEDINGTEN SPRACHAUFFÄLLIGKEITEN UND MANGELNDER L2- KOMPETENZ	122
6.1	ERSTE GEDANKEN ÜBER METAMETHODEN IN DER SPRACHTHERAPIE	123
6.2	THERAPEUTISCHE KONZEPTE BASIEREND AUF DEN METAMETHODEN	124
6.3	ENTWICKLUNG EINES FÖRDERKONZEPTES	130
I.	SACHEBENE (Theoretischer Teil)	137
7	PRÄSENTATION EINER FÖRDERKONZEPTION FÜR ZWEISPRACHIGE KINDER UNTER SPRACHHEILPÄDAGOGISCHEM ASPEKT - „ZWEITSPRACHENLERNEN MIT UND AUS BILDERBÜCHERN“	137
7.1	ZIELE DER KONZEPTION	137
7.2	SPRACHERWERBSTHEORETISCHE, KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHE UND NEUROLINGUISTISCHE GRUNDEINHEITEN IN BEZUG AUF DIE KONZEPTION	138
7.3	PRINZIPIEN DER KONZEPTION	141
7.3.1	Explizite Erklärungen begleitet durch Demonstration	141
7.3.2	Die Arbeit mit dem Bilderbuch: Über die Aktion zur Sprachaufmerksamkeit	145
7.3.2.1	Einführung	145
7.3.2.2	TPR (Total Physical Response)	148
7.3.2.3	Literacy + TPR	153
7.3.2.4	Consciousness-raising tasks	160

7.3.3	Die Einbeziehung der Erstsprache	164
7.4	PÄDAGOGISCHE FUNKTIONEN UND AUFGABEN DES BILDERBUCHES.....	167
7.4.1	Das Bilderbuch als ästhetisches Kunstwerk.....	167
7.4.2	Erziehung zum sozialen Verhalten.....	168
7.4.3	Bilderbücher als Impuls für die Sprachentwicklung.....	169
7.5	KRITERIEN ZUR AUSWAHL VON BILDERBÜCHERN	173
7.5.1	Inhaltliche Qualität.....	173
7.5.2	Bildliche Qualität	174
7.5.3	Sprachliche Qualität.....	174
7.5.4	Der Bilderbuchumfang.....	176
7.5.5	Soziologische Kriterien.....	176
7.6	METHODISCHE HINWEISE FÜR DEN EINSATZ DES BILDERBUCHES IM FÖRDERPROGRAMM	180
7.6.1	Mind-Mapping	180
7.6.2	Textentlastung.....	185
7.6.3	Korrekturverhaltensweisen	190
II.	INDIVIDUELLE EBENE (Praktischer Teil)	192
8	KONKRETISIERUNG DER FÖRDERKONZEPTION ANHAND VON SECHS FÖRDEREINHEITEN.....	192
8.1	INDIVIDUELLE VORAUSSETZUNGEN FÜR DAS FÖRDERPROGRAMM.....	192
8.2	FÖRDEREINHEITEN	197
8.2.1	Fördereinheit 1	197
8.2.2	Fördereinheit 2	203
8.2.3	Fördereinheit 3	209
8.2.4	Fördereinheit 4	215
8.2.5	Fördereinheit 5	221
8.2.6	Fördereinheit 6	227
9	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	236
10	LITERATURVERZEICHNIS	241
	LEBENS LAUF	259

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kombination von Spracherwerbsformen bei den zweisprachigen Kindern....	14
Abb. 2: Kontextuelle Unterstützung und kognitive Beteiligung bei sprachlichen Aktivitäten.....	26
Abb. 3: Konsonanten der deutschen und russischen Sprache.....	37
Abb. 4: Entwicklung metasyntaktischer Fähigkeiten.....	98
Abb. 5: Anforderungsniveau der Testaufgaben hinsichtlich zweier Prozesse control and analysis (Bialystok 1991, 131).....	102
Abb. 6: Anforderungsniveau der Testaufgaben „sun/moon problem“ und „word substitution“ hinsichtlich zweier Komponenten control und analysis (Bialystok 1991, 131).....	108
Abb. 7: Schwellenmodell der zweisprachigen Kompetenz (Horn 1990, Toukomaa/Skutnabb-Kangas 1977).....	114
Abb. 8: Kognitive Auswirkungen verschiedener Formen der Zweisprachigkeit nach der Schwellenhypothese von Cummins (Baker 1994, S. 136).....	115
Abb. 9: Metasprachliche Kompetenz eines zweisprachigen Kindes nach dem Control- Analyse-Modell von Bialystok.....	117
Abb. 10: Das Verhältnis von Sprachkompetenz und metasprachlicher Fähigkeiten	119
Abb. 11: Mundbild-Stempel (Ruß 2001, S. 56,59).....	126
Abb. 12: Bereiche des Computerprogramms paLABra (Reber 2002, S. 55).....	127
Abb. 13: Drei Bausteine der Förderkonzeption.....	133
Abb. 14: Das Konzeptmodell zur Förderung von zweisprachigen Grundschulkindern mit erwerbsbedingten Sprachauffälligkeiten und mangelnder L2-Kompetenz.....	136
Abb. 15: Deklination der Nomen im Akkusativ.....	144
Abb. 16: Vereinfachung der Tabelle zur Deklination der Nomen im Akkusativ.....	144
Abb. 17: Das Stufenmodell „Über die Aktion zur Sprachaufmerksamkeit“.....	148
Abb. 18: Bilderbuchpräsentation mit Hilfe der TPR-Methode.....	151
Abb. 19: Der Einfluss des Bilderbuches auf die Sprache.....	157
Abb. 20: Kernbegriffe einer Mind-Map.....	183
Abb. 21: Die Muster-Mind-Map.....	185
Abb. 22: Stufen der Textreduktionstechnik.....	186
Tab. 1: Das russische Alphabet (vgl. Jedik 2001).....	32
Tab. 2: Tabelle der russischen Konsonanten (Mulisch 1993, Gabka 1984).....	36
Tab. 3: Tabelle der deutschen Konsonanten (Friedrich/Bigenzahn 1995, Jahn 2000, Ruß 2001).....	36
Tab. 4: Auszug aus der Biographie der geförderten Kinder.....	193

1 Einleitung

1.1 Ziel der Arbeit

*Sprache ist die Brücke
zu den menschlichen Herzen
(Ol'ga Kocianová, 2005)*

Aus der Evolutionsperspektive betrachtet gehört der Erwerb der Sprache, und dadurch die gesellschaftliche Kommunikation, zu den wichtigsten Errungenschaften, die uns Menschen von anderen Primaten unterscheiden. Sprache richtig zu beherrschen und zu gebrauchen spielt in unserer Gesellschaft eine große Rolle. Sie bestimmt unseren „Überlebenskampf“ in jeder Hinsicht des Lebens.

Mangelnde Deutschsprachkenntnisse von zweisprachigen Kindern aus zugewanderten Familien stellen seit langem ein politisches und gesellschaftliches Phänomen dar. Die daraus ableitenden Probleme belasten uns in allen Lebensbereichen, einschliesslich in der ökonomischen und sozialen Wirtschaftsstruktur. Es stellt sich daher die Frage, wie die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund am besten gefördert werden können. Es liegen heute zahlreiche Konzepte zur Sprachförderung von Migrantenkinder vor, die sich bezüglich der Zielgruppe, des Ausmaßes an Intensivierung sowie bezüglich der Förderziele voneinander unterscheiden. Einerseits gibt es Konzeptionen, die auf die Förderung der Erstsprache der Kinder setzen. Die Weiterentwicklung muttersprachlicher Kompetenzen sollte sich demnach in der Verbesserung der Sprachkompetenzen im Deutschen widerspiegeln. Andererseits existieren vielfältige Sprachförderprogramme, die das Ziel anstreben, die verbale Kommunikationsfähigkeit bzw. die Alltagssprache bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache zu entwickeln. Hierbei soll die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten im Alltag sich positiv auf den Schulerfolg auswirken. Untersuchungen zeigen jedoch, dass Kinder, die umgangssprachlich relativ sicher wirken, im Umgang mit grammatikalisch und

lexikalisch anspruchsvoller Schulsprache deutliche bis massive Defizite aufweisen (Knapp 1999, Wurnig 2002).

Ich habe es mir zur Aufgabe gemacht, ein Förderkonzept zu entwickeln, das gleichzeitig mehrere methodisch-didaktische Bemühungen abdecken kann. Mein Konzept beinhaltet zwei Ziele: das sozialpsychologische und das linguistische Ziel. Unter dem sozialpsychologischen Ziel verstehe ich die Ausbildung einer kombinierten Zweisprachigkeit, die die Herstellung einer Beziehung zwischen den beiden Sprachen des Kindes anstrebt. Das linguistische Ziel besteht in der Förderung kommunikativer Fähigkeit und dem Aufbau kognitiver Sprachfähigkeit (Textkompetenz) der zweisprachigen Kinder (Cummins1991). Um das linguistische Ziel zu erreichen, habe ich das Lernmedium Bilderbuch ausgewählt, anhand dessen sich sowohl natürliche als auch gesteuerte, kognitiv orientierte Spracherwerbssituationen konstruieren lassen. Die kognitiv orientierten Lernsituationen setzen die metasprachliche Fähigkeit voraus, die Sprachstrukturen der Erst- oder der Zweitsprache in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken. Zahlreiche Studien belegen, dass im metasprachlichen Bereich ohne Zweifel die Stärke der zweisprachigen Kinder liegt (Bialystok 1999, Cromdal 1999). In der Hoffnung, mit Hilfe der kontrollierten Aufmerksamkeit das mangelnde Sprachwissen in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen, enthält mein Konzept Aufgaben, die verstärkte Anforderungen an kontrollierte Sprachverarbeitungsprozesse stellen. Dabei stehen die metasprachlichen Aufgaben in einem stetigen Wechsel mit den natürlichen Lernsituationen, in denen sich die Sprache implizit bzw. unbewusst etabliert. Es geht hier um Aktionseinheiten, in denen eine Bilderbuchgeschichte in unterschiedlicher Art und Weise dargestellt wird.

Die Tatsache, dass Bilderbücher einen wesentlichen Beitrag zum Zweitspracherwerb leisten, ist zwar wissenschaftlich erwiesen (Ulanoff/Pucci 1999, Wood/Salvetti), wird im deutschsprachigen Raum in der Praxis jedoch kaum beachtet. Mit der Entwicklung meiner Konzeption „Zweitsprachenlernen mit und aus Bilderbüchern“ leiste ich einen initialen Beitrag auf dem Gebiet der Sprachförderung von zweisprachigen Kindern mittels Bilderbücher. Sie entstand im Rahmen meiner Arbeit mit sechs zweisprachigen Russisch-Deutsch sprechenden Kindern mit Förderbedarf im Deutschen im Zeitraum vom 01.

November 2003 bis 01. Juli 2004. Die ersten Fördereinheiten, in denen ich mit einem Bilderbuch arbeite, werden in der vorliegenden Arbeit unter der „Konkretisierung der Förderkonzeption“ dargestellt. Die Durchführung und Evaluation dieser Förderkonzeption sollen der Schwerpunkt künftiger Forschungsarbeiten sein.

1.2 Aufbau der Arbeit

Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt in der Entwicklung einer Förderkonzeption zur Förderung von zweisprachigen Grundschulkindern mit erwerbsbedingten Sprachauffälligkeiten und mangelnder L2-Kompetenz. Dementsprechend ist die vorliegende Arbeit so aufgebaut, dass die Erkenntnisse der ersten Kapitel in die Förderkonzeption einfließen und die Entwicklung eines Konzeptmodells mitbestimmen.

Im Kapitel 2 wird zunächst kurz auf das breite Spektrum von Definitionen zur Zweisprachigkeit eingegangen. Weiterhin werden die verschiedenen Formen der Zweisprachigkeit näher betrachtet. In der nachfolgenden Ausführung richtet sich das Augenmerk auf die Erläuterung von Sprachauffälligkeiten bzw. Sprachschwierigkeiten, die bei sukzessiv zweisprachigen Kindern im Rahmen des Zweitspracherwerbs auftreten können.

Im Kapitel 3 soll ein Screeningverfahren zur Überprüfung phonetischer und phonologischer Störungen in der Erstsprache Russisch entwickelt werden. Abschließend erfolgt die Darstellung und Korpusanalyse einer ersten Erprobung des Screeningverfahrens mit fünf Kindern.

Im Kapitel 4 soll der Forschungsbereich der metasprachlichen Entwicklung näher veranschaulicht werden. Nach einer Begriffsbestimmung wird auf verschiedene Entwicklungsmodelle der metasprachlichen Fähigkeiten ausführlich eingegangen. Darauf aufbauend bietet sich die Einteilung metasprachlicher Fähigkeiten nach dem linguistischen

Aspekt. Abschließend soll die Ontogenese der metasyntaktischen Kompetenz aufgezeigt werden.

Im Kapitel 5 soll die Auswirkung der Zweisprachigkeit auf die metasprachlichen Fähigkeiten illustriert werden. Im ersten Teil dieses Kapitels werden einige wesentliche empirische Arbeiten zu metasprachlichen Aspekten dargestellt. Das Verhältnis von L2-Kompetenz und metasprachlicher Fähigkeiten wird in der zweiten Hälfte dieses Kapitels näher erläutert.

Im Kapitel 6 werden zunächst einige Förderkonzepte dargestellt, deren Ausgangsbasis das theoretische Konstrukt „metasprachliche Fähigkeiten“ ist. Abschließend soll ein neues Konzeptmodell zur Förderung von zweisprachigen Grundschulkindern mit erwerbsbedingten Sprachinterferenzen und mangelnden Deutschkenntnissen präsentiert werden.

Eine detaillierte Beschreibung des Förderkonzepts findet im Kapitel 7 statt. Nach der Erstellung der Förderziele werden Prinzipien des Konzepts festgelegt. Im Anschluß daran werden pädagogische Funktionen und Aufgaben des Bilderbuches sowie die Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern dargestellt. Abschließend soll dieses Kapitel methodische Hinweise für den Einsatz des Bilderbuches im Förderprogramm geben.

Das Kapitel 8 bietet eine Konkretisierung der Förderkonzeption „Zweitsprachenlernen aus und mit Bilderbüchern“ anhand sechs Förderungseinheiten an.

2 Zweisprachigkeit

Im Folgenden soll versucht werden, eine kurze Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen zur Zweisprachigkeit zu geben, auf denen die vorliegende Arbeit aufbaut. Dabei wird zunächst auf das breite Spektrum von Definitionen eingegangen. Weiterhin werden die Formen der Zweisprachigkeit näher betrachtet. In der nachfolgenden Ausführung richtet sich das Augenmerk auf die Erläuterung von Sprachauffälligkeiten bzw. Sprachschwierigkeiten, die bei sukzessiv zweisprachigen Kindern im Rahmen des Zweitspracherwerbs auftreten können.

2.1 Begriffsklärung

Die Mehrdimensionalität des Phänomens „Zweisprachigkeit oder Bilingualismus“ führt dazu, dass sich die verschiedensten Fachdisziplinen mit diesem Themenbereich befassen. Jede Fachdisziplin betrachtet Zweisprachigkeit aus einer anderen Perspektive und stellt andere definitorische Merkmale des Begriffs in den Vordergrund. Demzufolge findet sich in der Fachliteratur eine unübersichtliche Anzahl von Definitionen und theoretischen Modellen, die ganz unterschiedliche Akzente setzen. Trotz Meinungsverschiedenheiten gehen jedoch alle Begriffsbestimmungen von einer gemeinsamen Basis aus: „sie beschreiben einen Zustand, in dem mehr als eine Sprache gesprochen wird“ (Lengyel 2001, S. 13). Erst Forschungszwecke und subjektive Bewertungen führen zu teilweise widersprüchlichen terminologischen Inhalten.

Um die Definitions- und Spezifizierungsflut zu vermeiden, muss zunächst die prinzipielle Frage beantwortet werden: „Wer gilt als zweisprachig?“ Dies gelingt uns erst dann, wenn wir versuchen systematisch eine Reihe von Merkmalen bei der Definition von Zweisprachigkeit zu berücksichtigen. Hinsichtlich der Betrachtungsperspektive wird Bilingualismus hauptsächlich unter linguistischen und psycho- bzw. soziolinguistischen

Geschichtspunkten beschrieben (Fthenakis et al. 1985). Im jeweiligen Ansatz werden verschiedene Aspekte und Merkmale hervorgehoben.

Der linguistische Ansatz betont primär das Ausmaß der Sprachkompetenz des Zweisprachigen. Unter den vielen linguistischen Sichtweisen sind zwei Extrempositionen zu finden: Während Anhänger der einen Extremposition die vollkommene Beherrschung zweier Sprachen verlangen, „a native-like control of two languages“ (Bloomfield 1933, S. 56), zwischen denen eine Balance besteht und keine dominant oder schwach ist, schlagen Vertreter des entgegengesetzten Standpunktes eine sehr großzügige Definition vor, nach der jeder zweisprachig ist, der eine minimale Kompetenz in einer anderen Sprache aufweist (MacNamara 1969). Haugen (1969) versucht die realitätsfernen Forderungen von Minimalisten und Maximalisten einzugrenzen, indem er eine Begriffsbestimmung einführt: „Understood [...] to begin at the point where a speaker of one language can complete, meaningful utterances in the other language“ (Haugen 1969, S. 6). Dabei schließt er das Erlangen der linguistischen Perfektion in beiden Sprachen aus und versucht das Phänomen des Bilingualismus offener zu fassen. Apeltauer engt dies noch weiter ein. Er präzisiert den Begriff der Zweisprachigkeit folgendermaßen: „Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen“ (Apeltauer 1997, S. 7).

Wie bereits erwähnt, kommen Fälle bezogen auf die beiden polarisierenden Konzepte von Bloomfield einerseits und MacNamara andererseits im Alltag selten vor. Viel häufiger sind zweisprachige Personen anzutreffen, die nur in einer der beiden Sprachen das muttersprachliche oder muttersprach-ähnliche Niveau erreichen. Dabei handelt es sich in der Regel um die Erstsprache, die als dominante Sprache genannt wird. Im Unterschied dazu wird die weniger ausgeprägte Sprache, hier die Zweitsprache, als schwache Sprache bezeichnet, weil ihr Gebrauch mit Einschränkungen der Verstehens- und Ausdrucksfähigkeiten oder schriftsprachlichen Fähigkeiten verbunden ist. Hier ist zu bedenken, dass dieser Zustand nicht von Dauer sein wird. Eine Reihe von internen (Attitüden, Motivation) und externen (soziale Lebensbedingungen) Einflußfaktoren können zu einem sogenannten Sprachwechsel beitragen; die Zweitsprache wird zur dominanten und

die Muttersprache zur schwachen Sprache. Solche Umwandlung der sprachlichen Dominanz ist vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten. Angesichts der mangelnden Förderung der Muttersprache einerseits und der sekundären Sozialisation andererseits, etwa durch Lesesozialisation, Bildung und Schlüsselqualifikation, erfährt die Zweitsprache eine breite Unterstützung. Sie wird zum „Dreh- und Angelpunkt einer Schülerkarriere“ (Neumann 2003, S. 6), infolgedessen die Dominanz der Erstsprache nachlässt (Kielhöfer/Jonekeit 1993, Maier 1991, McLaughlin 1984).

Begriffsdefinitionen, die sich auf die psycho- sowie soziolinguistisch orientierten Ansätze stützen, setzen als Akzentuierung die Funktionalität des Sprachgebrauchs für den Zweisprachigen in der Gesellschaft. Hier wird also der Grund des Einsatzes von Zweisprachigkeit als Kriterium angesehen. (Fthenakis et al. 1985). So ist nach Weinrich (1953) die Zweisprachigkeit durch den abwechselnden Gebrauch von zwei Sprachen gekennzeichnet, ohne dabei auf den Grad der Sprachbeherrschung zu achten. Mackey (1970, S. 554) betont ebenfalls die Funktion der Zweisprachigkeit: „Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of ‘langue’ but of ‘parole’“. Nach Grosjean (1996) liegt Zweisprachigkeit vor, wenn ein bilingualer Sprecher seine Zweitsprache als Kommunikationsmittel im alltäglichen Leben einsetzt. Die geteilte Sprachwelt der Migrantenkinder in der Einwanderungsgesellschaft bezeichnet Gogolin (1988) mit dem Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“. Hier handelt es sich um die sozial bedingte Notwendigkeit, zwei Sprachen – die Mutter- und Zweitsprache- tagtäglich zu verwenden, wobei den einzelnen Lebenssituationen unterschiedliche sprachfunktionale Bedeutung zukommt. Allerdings gilt für diese Kinder die Zweitsprache nicht nur als verbales Verständigungsmittel, sondern auch als eine konzeptuell schriftliche und mündliche Sprache, mit anderen Worten, als Unterrichtssprache, die größere Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten des Kindes stellt als die Sprache des Alltags (Graf 1987, Rösch 2003a).

Neben den genannten Definitionen gibt es natürlich noch eine Vielzahl von Spezifizierungen des Bilingualismus. Eine ausführliche Darstellung aller gängigen Begriffsbestimmungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

➔ **Folgerungen für die Entwicklung einer Förderkonzeption**

Da Bilingualismus ein äußerst komplexes Phänomen darstellt, das eine interdisziplinäre Herangehensweise erfordert, lässt sich die Frage „Wer gilt als zweisprachig?“ nicht allgemein beantworten. In Bezug auf den Forschungsgegenstand meiner Arbeit nähere ich mich der Auffassung von Rösch (2003a), die in ihren Betrachtungen zur Zweisprachigkeit der Alltags- und Schulsprache eine zentrale Bedeutung beimisst. Meiner Ansicht nach bezieht sich die Zweisprachigkeit von Migrantenkindern auf die dauernde Bewältigung von außerschulischen und schulischen Kommunikationssituationen in zwei Sprachen, wobei das Kompetenzniveau in der Unterrichtssprache, hier Deutsch, einen ausschlaggebenden Einfluss auf die Schulleistungen sowie die berufliche Zukunft jedes Einzelnen hat. An dieser Stelle sei anzumerken, dass mein Definitionsversuch den funktionalen sowie den linguistischen Aspekt integriert. Anders gesagt: er verbindet die Kriterien Sprachgebrauch und linguistischer Kompetenzgrad, die sich aneinander bedingen, miteinander.

2.2 Formen von Zweisprachigkeit

Allgemein klassifiziert die Wissenschaft die verschiedenen Formen der Zweisprachigkeit nach drei Hauptkriterien: den Erwerbskriterien, den linguistischen und den sozio-psychologischen Kriterien (Triarchi-Herrmann 2003).

2.2.1 Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit

Im Hinblick auf den Zeitpunkt des Erwerbs der Sprachen unterscheidet man zwischen dem *simultanen* und *sukzessiven* oder *sequentiellen* Bilingualismus (McLaughlin 1984, Grosjean 1996).

Die simultane Zweisprachigkeit beschreibt das parallele Erlernen von zwei Sprachen von Geburt an. Meist geschieht dies in gemischtsprachigen Familien, in sogenannten Mischehen, in denen die Eltern unterschiedliche Muttersprachen besitzen und die sich eine zweisprachige Erziehung ihres Kindes wünschen. Entscheidend für den Erfolg eines solchen Aneignungsprozesses ist das Beachten des Prinzips „eine Person – eine Sprache“, nach dem jeder Elternteil jeweils in seiner Muttersprache mit dem Kind kommunizieren soll (Kielhöfer/Jonekeit 1993). Da der Sprecher beide Sprachen als seine Muttersprachen empfindet, wird heutzutage häufig der ursprüngliche Begriff simultane Zweisprachigkeit durch den „doppelter Erstspracherwerb“ ersetzt (Garlin 2002, Tracy 1996, Wode 1993).

Sukzessive oder sequentielle Zweisprachigkeit liegt vor, wenn die Zweitsprache zu einem Zeitpunkt hinzutritt, zu dem die Erstsprache schon einigermaßen ausgebildet ist, also nach dem dritten Lebensjahr. In der Praxis tritt der sukzessive Bilingualismus meist bei Kindern auf, die aus Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien stammen und unter Migrationsbedingungen aufwachsen. Während der Gebrauch der zweiten, „bildungspolitischen“ Sprache (Rösch 2001, S. 23), vor allem im öffentlichen Leben wie in Kindergarten und Schule stattfindet, wird die Erstsprache ausschließlich im Elternhaus und enger familiärer Umgebung verwendet. Bei der Beschreibung des sequentiellen Spracherwerbs stößt man in der Literatur oft auch auf die Unterteilung der Sprachen in L1 und L2. Mit L1 wird jene Sprache bezeichnet, die zuerst erlernt und mit L2 jene, die zum späteren Zeitpunkt erworben wurde (McLaughlin 1984).

Hierbei soll in Betracht gezogen werden, dass weder der doppelte Erstspracherwerb noch der sukzessive Zweitspracherwerb das Gelingen der Zweisprachigkeit des Kindes bestimmen kann. Der Grad bilingualer Kompetenz hängt von einem komplexen Bedingungsgefüge ab. Sehr wichtig sind hier vor allem die Umweltgegebenheiten, die sich entweder vorteilhaft oder negativ auf die Herausbildung und die Bewahrung der Sprachen auswirken (Grosjean 1982). Beispielsweise: Die Einstellungen der Familie gegenüber dem sprachlichen Umfeld, die Sprachlernmotivation sowie die Menge des Sprachinputs. Denn:

Je größer das Ausmaß der Sprachanregungen, die das Kind erhält, desto positiver die Prognose für die Entwicklung der zweisprachigen Leistungen (Triarchi-Herrmann 2003).

2.2.2 Koordinierte, kombinierte und subordinierte Zweisprachigkeit

Den linguistischen Kriterien entspricht die Einteilung der Zweisprachigkeit in die *koordinierte*, die *kombinierte* und die *subordinierte* oder *untergeordnete* Zweisprachigkeit (Fthenakis et al. 1985, Romaine 1989, Weinrich 1953).

So liefert dieses Modell drei Konstrukte vom bilingualen Menschen, die sich in der Art und Weise, in welchem Kontext beide Sprachen gelernt werden und wie diese im Gehirn repräsentiert sind, voneinander unterscheiden: Einmal das Konstrukt vom Menschen mit zwei getrennten Systemen für seine Sprachen. Hier handelt es sich um koordinierte Zweisprachigkeit, die sich auf den doppelten Erstspracherwerb bezieht. Zum anderen das Konstrukt des Bilingualen mit einem dominanten und einem untergeordneten Sprachsystem. In diesem Fall ist die Rede von untergeordneter Zweisprachigkeit, bei der die Erstsprache als Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache genutzt wird. Dies trifft beim sukzessiven Zweitspracherwerb oder Fremdsprachenlernen zu. Das dritte Konstrukt umfasst die kombinierte Zweisprachigkeit, die eine gewisse Verbindung zwischen beiden Sprachen L1 und L2 herzustellen versucht. Interessanterweise ist dies noch etwas differenzierter zu sehen:

- Bei der koordinierten Zweisprachigkeit werden Begriffe und die entsprechenden Bedeutungen in beiden Sprachen unabhängig voneinander gespeichert.
- Die kombinierte Zweisprachigkeit tritt auf, um Interferenzen zu vermeiden, Sprachaufmerksamkeit zu wecken (gegenüber Erstsprache und anderen Sprachen) und Sprachanalysen und Sprachvergleiche anzuregen. Dazu kommt, wenn teilweise eine Beziehung zwischen den beiden Sprachen aufgebaut wird.

- Bei der subordinierten Zweisprachigkeit werden Bedeutungseinheiten der Zweitsprache den der Erstsprache untergeordnet. Genauer gesagt, der Sprachlerner bringt die Begriffe der L2 nicht direkt mit ihren eigentlichen Bedeutungen in Verbindung, sondern zuerst mit einem äquivalenten Wort der L1. Demzufolge kann die Zweitsprache nur durch Übersetzen in die Muttersprache angewandt und verstanden werden.

2.2.3 Additive versus subtraktive Zweisprachigkeit

Die Tatsache, dass die soziokulturelle Relation beider Sprachen sich auf die sozio-psychologische Entwicklung des Bilingualen, d.h. auf seine kognitiven und emotionalen Fähigkeiten, auswirken kann, beruht auf den Studien von Lambert (1977). In diesem Zusammenhang schlägt er vor, die Unterscheidung der Zweisprachigkeit in die *additive* und die *subtraktive* vorzunehmen (Apeltauer 1997, Fthenakis et al. 1985, Mertens 1996).

Von additivem Bilingualismus spricht man, wenn Individuen sich eine neue Sprache aneignen und ihre Kenntnisse in der Muttersprache auf gleichem Niveau beibehalten oder weiterentwickeln. Eine solche Form der Zweisprachigkeit, die positive Elemente in die Gesamtentwicklung des Kindes einbringt, ist dort aufzufinden, wo zwei Sprachen gesellschaftlich hohes Prestige genießen, also von der Gesellschaft anerkannt sind und somit durch den Sprachlerner nicht unterdrückt werden. Dies ist beispielsweise für anglophone Kinder in Kanada, oder deutsche Kinder, die eine bilinguale Schule besuchen, der Fall.

Subtraktiver Bilingualismus liegt vor, wenn das gesamte Leistungsvermögen des Kindes durch das Erlernen einer Zweitsprache negativ beeinträchtigt wird. Diese Situation ist meist bei Kindern anzutreffen, die einer ethnolinguistischen Minderheit angehören, wie z.B. die türkischen oder griechischen Kinder in Deutschland. Der Vernachlässigung von Erstsprache zufolge, die prägend für die kognitive und psychische Entwicklung des Kindes

ist, verschlechtern sich die linguistischen Leistungen in L1 sowie, in der Praxis häufig auftretender Fall, die Schulleistungen des Kindes.

➔ **Folgerungen für die Entwicklung einer Förderkonzeption**

Das Augenmerk meiner Arbeit richtet sich in erster Linie an die Förderung Russisch-Deutsch sprechender Aussiedlerkinder mit dem sukzessiven/sequentiellen Spracherwerb. Demzufolge wird es hier vorgezogen, die Unterscheidung der Zweisprachigkeit nach dem Alter des Zweitspracherwerbs vorzunehmen. Dazu geht es in dem Förderkonzept „Zweitsprachenlernen mit und aus Bilderbüchern“ (siehe Kap. 7 und 8) um die Ausbildung einer kombinierten/verbundenen Zweisprachigkeit. Das Konzeptmodell führt dazu, durch die Einbindung der Erstsprache in den Förderunterricht eine Beziehung zwischen beiden Sprachen des Kindes herzustellen. Damit versucht man, das linguistische sowie das sozial-psychologische Ziel der Arbeit zu erreichen.

2.3 Sprachstörungen, Sprachinterferenzen oder mangelnde

L2-Kompetenz?

Auf dem sonderpädagogischen bzw. sprachheilpädagogischen Handlungsfeld ist es allgemein bekannt, dass die nur unzureichend reflektierte Diagnostik und Behandlung zu Benachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund führen. Allzu häufig sind die migrationsbedingten Sprachschwierigkeiten auf Spracherwerbs- oder Lernstörungen zurückzuführen (Jeuk 2004). Der Grund dafür liegt – nach Angaben einer in sprachtherapeutischen Praxen in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Fragebogenuntersuchung (Lengyel 2001) – darin, dass es bislang so gut wie kein differentialdiagnostisches Material gibt, anhand dessen es möglich wäre, die normalen Phänomene des bilingualen Spracherwerbs und mangelnder Sprachbeherrschung in L2 von einer pathologischen Sprachentwicklung zu unterscheiden (Lengyel 2002, Jeuk 2004). Um

dieses Problem zu beheben, ist es unerlässlich, zweisprachiges Diagnosematerial zu entwickeln, das sowohl die Erstsprache als auch die Zweitsprache des Kindes überprüft (Triarchi-Herrmann 2002).

Warum müssen Daten über die Kompetenzen in der Erstsprache vorliegen? Wenn es sich tatsächlich um eine Sprachstörung handelt, müsste diese mit hoher Wahrscheinlichkeit beide Sprachen betreffen (Ünsal/Fox 2002). Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern können dieselben Sprachstörungen auftreten wie bei den einsprachigen: Phonetisch-phonologische Störungen, Dysgrammatismus, Stottern, spezifische Sprachentwicklungsstörungen wie auch Mutismus kommen bei ihnen vor (Duncan/Gibbs 1989, Zellerhoff 1989). Deshalb ist es überaus notwendig bei der Diagnostik bilingualer Kinder die Erstsprache mit einzubeziehen (Jedik 2003, Kalmár 2003, Kracht 2000, Rothweiler/Kroffke/Bernreuter 2004).

Zur Veranschaulichung werden hier zwei Beispiele angeführt: Nika, ein siebenjähriges Deutsch und Russisch sprechendes Mädchen habe ich mit dem *SVA-Screeningverfahren zur Ausspracheuntersuchung* von Hacker/Wilgermein (2002) und dem selbst entwickelten *SVA–Russisch* (siehe Kap. 3) untersucht. Dabei stellte ich bei Nika eine Entwicklungsstörung der Aussprache - die multiple Interdentalität – fest. Sie sprach nicht nur die Zischlaute [s], [z], [ʃ], [ʒ], [ts], [tʃ], sondern auch andere Laute der II. Artikulationszone: [d], [t], [n], [l] und [r] sowohl im Russischen als auch im Deutschen interdental aus. Spezifische Aussprachefehler in der Zweitsprache wie Palatalisierung (z.B. statt [tʃifəl] → [tʃʲifəl]) oder Mißachtung der Kurz-lang-Opposition (z.B. statt [ja:f] → [ʃaf]), die ebenso mit dem SVA für die deutsche Sprache aufgedeckt wurden und mit der Tabelle „Erwerbsbedingte phonetisch-phonologische Fehler von russlanddeutschen Kindern im Rahmen des Zweitspracherwerbs“ (Jedik 2002a) verglichen, signalisieren keine Sprachstörung, sondern entwicklungsbedingte Sprachauffälligkeiten (Interferenzen). Sie entstehen auf Grund von Übertragungen muttersprachlicher Erscheinungen in die Zweitsprache (mehr dazu → Kap. 2.3.1). Anton, ein achtjähriger Junge mit der Erstsprache Russisch, weist wie Nika erwerbsbedingte Interferenzen auf, jedoch keine

Aussprachestörung. Da beide Kinder defizitäre Deutschkenntnisse aufwiesen, nahmen sie an dem von mir durchgeführten Förderprogramm „Zweitsprachenlernen mit und aus Bilderbüchern“ teil (siehe Kap. 7 und 8).

Betrachtet man die beiden Erwerbsformen bei Nika und Anton, so wird deutlich, dass Sprachinterferenzen, mangelnde L2-Kompetenz und eine Sprachentwicklungsstörung nur selten getrennt und unabhängig voneinander auftreten. Die Grenzen zwischen ihnen sind nicht strikt festgelegt. Der Übergang zwischen den einzelnen Erscheinungen ist demnach fließend. Mit anderen Worten: Die Existenz der einen sprachlichen Erscheinung schließt nicht unbedingt die der anderen aus, z.B. phonetische Interferenzen sind zusammen mit mangelnder Sprachbeherrschung in L2 sowie einer Sprachentwicklungsstörung (Fall Nika) aufzufinden (siehe Abb. 1).

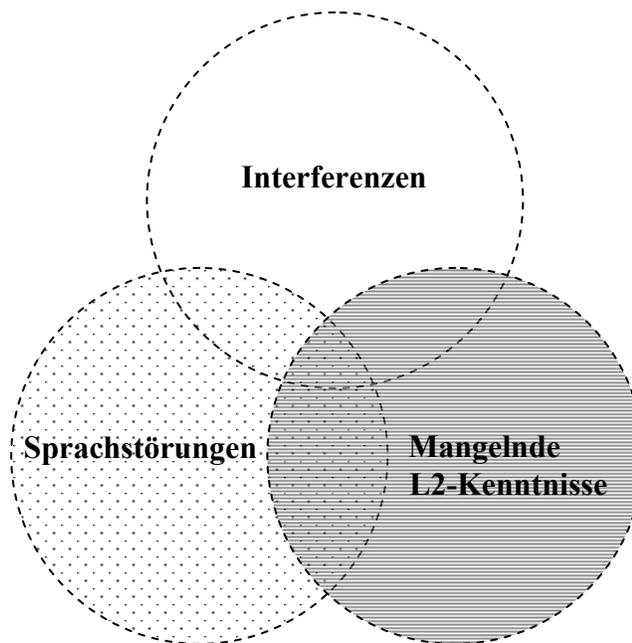


Abb. 1: Kombination von Spracherwerbsformen bei den zweisprachigen Kindern

In der Praxis kommen häufig folgende Spracherwerbsformen bei Kindern mit nicht deutscher Erstsprache vor, wobei sie entweder einzeln oder in Kombination auftreten:

- unauffällige zweisprachige Entwicklung
- entwicklungsbedingte Sprachinterferenzen
- entwicklungsbedingte Sprachinterferenzen und mangelnde L2-Kompetenz
- entwicklungsbedingte Sprachinterferenzen und
eine Sprachentwicklungsstörung
- entwicklungsbedingte Sprachinterferenzen, mangelnde L2-Kompetenz und eine
Sprachentwicklungsstörung

Ein Blick auf die letzten drei unterschiedlichen Kombinationen von Spracherscheinungen genügt, um zu begreifen, dass nur eine genaue Identifizierung von auffälligen sprachlichen Merkmalen der Schlüssel zur Abgrenzung einer Sprachstörung von sprachlichen Interferenzen und den unzureichenden L2-Kenntnissen und im Anschluss daran zur Konzipierung angemessener Fördermaßnahmen ist, die dann genau an den ermittelten Kompetenzen des Kindes anknüpfen (Gogolin 2003). Die Diagnostik von zweisprachigen Kindern setzt unbedingt die Entwicklung eines differentialdiagnostischen Systems voraus, das aus folgenden Instrumenten besteht: den zweisprachigen Testverfahren zur Feststellung von Sprachstörungen, kontrastiven Sprachvergleichen und Sprachanalysen zur Identifizierung von Sprachinterferenzen sowie den Sprachstandsüberprüfungs-Verfahren, die Aussagen über den Förderbedarf in der Zweitsprache machen.

Die Aufschlüsselung der Erscheinungsmöglichkeiten von Spracherwerbsformen bei zweisprachigen Kindern sind Resultate einerseits eigener Beobachtungen, praktischer Versuche und Erfahrungen mit Russisch-Deutsch sprechenden Kindern im Forschungsinstitut für Sprachtherapie und Rehabilitation der Ludwig-Maximilians-Universität München und Kindern aus anderen ethnischen Gemeinschaften im Rahmen der Arbeit als sozial-pädagogische Lernhilfe im SOS-Beratung- und Familienzentrum München, andererseits Resultate fruchtbarer Gespräche mit Frau Dr. Wagner (wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilians-Universität München), die über vielfältige und reiche Erfahrungen bezüglich dieser Problematik verfügt.

2.3.1 Sprachinterferenzen

In den sprachheilpädagogischen Einrichtungen werden Sprachinterferenzen, wie vorhin bereits erwähnt, auf Grund von fehlenden Testverfahren zur Diagnostik zweisprachiger Kinder und mangelnder Vertrautheit von Sonderpädagogen, Sprachtherapeuten und Logopäden mit der Zweitspracherwerbsforschung und mit den daraus resultierenden für den Umgang mit zweisprachigen Kindern erforderlichen Fachkompetenzen, vorschnell als Sprachstörung diagnostiziert (Lengyel 2001, Kracht 2000).

Hier ist zu betonen, dass Sprachinterferenzen als natürliche Folge der zweisprachigen Entwicklung gesehen werden müssen (Taeschner 1983). Mit zunehmendem Alter des Kindes, der Verbesserung zweisprachiger Kompetenz sowie der fortgeschrittenen Differenzierung der Sprachen lassen sie nach. Diejenigen Interferenzen, die in der Zweitsprache fest „verankert“ sind und somit zu Verständigungsschwierigkeiten und Rechtschreibfehlern führen, können durch Einbezug expliziter Erklärungen und gezielter Übungen behoben bzw. eliminiert werden. In der Regel handelt es sich dabei um Erwachsene, obwohl die Betroffenen ebenso Kinder sein können. Jedoch sind die Aussichten auf einen mühelosen Abbau von Sprachinterferenzen bei den Kindern vielversprechender als bei den Sprachlernern, die nach dem genetisch determinierenden Reifungsplan des Gehirns von der sensitiven Periode für Sprachenlernen, die bis zum Alter von 6 bis 8 Jahren dauert, weit entfernt sind (Locke 1997).

Im Folgenden lässt sich der Begriff „Interferenzen“ durch Spezialisten definieren. Weiterhin soll ausführlicher auf die unterschiedlichen Formen von Interferenzerscheinungen eingegangen werden.

In der Bilingualismusforschung bezeichnet man mit Interferenzen Abweichungen und Übertragungen von Lauten, Worten oder Regeln auf Grund gegenseitiger Beeinflussung beider Sprachen. So formuliert Grosjean (1982, S. 299) Interferenz als „the involuntary influence of one language on the other“. Mackey (1968, S. 569) nennt Interferenz als „the

use of features belonging to one language while speaking or writing another". Nach Kielhöfer und Jonekeit (1993, S. 64) versteht man unter Interferenzen „die Überlagerung von Regeln der beiden Sprachen und die dadurch zu Stande kommenden Umstrukturierungen, was sich nach außen in bestimmten Fehlern manifestieren kann“. Petioky (1970, S. 64) definiert Sprachinterferenz als „die Verletzung einer sprachlichen Norm, die sich durch die Beeinflussung anderer sprachlicher Elemente aus der besser beherrschten Sprache erklären lässt“. Neben all den genannten Definitionen, die mehr Wert auf die Fassung von Auswirkungen dieser Spracherscheinung legen, akzentuiert Jedik (2003, S. 240), dass es bei Interferenzen „lediglich um erwerbsbedingte Auffälligkeiten in der Zweitsprache (Deutsch) im Zuge des Zweitspracherwerbs“ geht, die in Form einer Beratung oder im Rahmen einer Förderung der Zweitsprache zu behandeln sind. Also es handelt sich dabei um keine Sprachstörung, die im Gegensatz zu den Sprachinterferenzen therapiebedürftig ist.

Bei dem oben geschilderten sprachlichen Prozess werden in den meisten Fällen die linguistischen Elemente der dominanten Sprache in der weniger ausgebildeten, schwachen Sprache erscheinen, wobei die Unterschiedlichkeit bzw. Ähnlichkeit beider Sprachen von großer Bedeutung ist (Weinrich 1953). Interferenzen können sich auf jeder Ebene der Sprache im schriftlichen sowie mündlichen Bereich auswirken (Kielhöfer/Jonekeit 1993, Taeschner 1983). Die Erscheinungsformen von Interferenz sind demnach in drei Arten zu unterscheiden (Jedik 2002a):

- Interferenzbedingte phonetisch-phonologische Auffälligkeiten
- Interferenzbedingte morphologisch-syntaktische Auffälligkeiten
- Interferenzbedingte semantisch-lexikalische Auffälligkeiten

Beobachten wir im Folgenden die häufigsten erwerbsbedingten Sprachinterferenzen bei Kindern mit Erstsprache Russisch im Bereich der Grammatik, der Aussprache und der Semantik etwas genauer. Bei der Zusammenstellung von Interferenzerscheinungen stütze

ich mich auf die Arbeiten von Helbig/Buscha (1996), Jedik (2002a, 2000b), Lutz/Lüttich (2002), Meyer (2000) und Wiede (1981), wobei die konkreten Beispiele, die ich unten darstelle, aus dem von mir durchgeführten Förderunterricht Deutsch mit zweisprachigen russisch-deutsch sprechenden Kindern stammen.

2.3.1.1 Interferenzbedingte phonetisch-phonologische Auffälligkeiten

Bei den phonetisch-phonologischen Interferenzen sind sowohl bestimmte Einfach- oder Mehrfachkonsonanzen als auch Sprachrhythmus und Intonation betroffen:

▪ *Vokallänge*

In der deutschen Sprache dient die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen zur Bedeutungsdifferenzierung. Im Russischen hingegen ist die Vokallänge nicht bedeutungsunterscheidend, ist also kein distinktives Merkmal (vgl. Meyer 2000). Aussprachefehler auf Grund von Missachtung der Kurz-lang-Opposition in der Zweitsprache Deutsch können so leicht zu Missverständnissen führen, z. B. offen statt Ofen, kam statt Kamm, innen statt ihnen.

▪ *Akanje*

Die Übertragung der muttersprachlichen Gewohnheit Akanje ins Deutsche, bei der der unbetonte Vokal [o] als [a] ausgesprochen wird, hat eine fehlerhafte Aussprache zur Folge, z.B. Tamate statt Tomate, wallt statt wollt, halt statt holt, kapieren statt kopieren. In dem letzten Fall entsteht auf Grund muttersprachlicher Interferenz sogar eine neue Bedeutungseinheit.

▪ *Palatalisierung*

Eine Besonderheit der russischen Sprache ist die Palatalisierung, Bildung weicher bzw. palatalisierter Konsonanten, die im Deutschen keine Entsprechung findet. Bei der

Palatalisierung werden harte Konsonanten (z.B. [t], [d]), die in Verbindung mit dem Vokal [i] auftreten, weich ausgesprochen, also [tʰ], [dʰ]. Derart erworbene Artikulationsgewohnheit gilt im Deutschen als Aussprachefehler, beispielsweise [dʰi:] statt die, [ʃtʰifəl] statt Stiefel, [Ra:dʰɪʃən] statt Radischen, [nʰɪmt] statt nimmt, [lʰoxə] statt Locher.

- *Mehrfachkonsonanz*

Die verschiedenen Mehrfachkonsonanzen des Deutschen, die in der russischen Sprache nicht vorkommen, rufen bei den zweisprachigen Kindern mit der Erstsprache Russisch Ausspracheschwierigkeiten hervor, z.B. Konsonantenverbindungen in Wörtern **zwitschern**, **Zwetschgen**bäume, **pflanzen**, **Schildkröte**, **Eichhörnchen**,

- *Typische phonetische Fehler*

Aus der Gegenüberstellung beider Sprachen wird deutlich, dass einige Laute der deutschen Sprache in dem russischen Phoneminventar nicht enthalten sind, wodurch natürlich bei den Russisch-Deutsch sprechenden Kindern wiederum zu phonetischen Fehlern kommt. Die im Russischen fehlenden Laute werden von den Kindern durch folgende ersetzt: Das Zäpfchen-[R] durch das Zungespitzen-[r], die labiale Affrikate [pf] durch [f], der Hauchlaut [h] durch [x] oder [g], velarer Nasal [ŋ] durch [ng], Umlaute [oe] und [ue] werden oft als **o**, **e**, **i**, **u** gesprochen, z.B. [fogəl] statt Vögel, [mi:də] statt müde.

2.3.1.2 Interferenzbedingte morphologisch-syntaktische Auffälligkeiten

Morphologisch-syntaktische Interferenz wird als Übernahme morphologischer Regularitäten und syntaktischer Satzmuster der einen Sprache in die andere Sprache betrachtet, hier der russischen Sprache in die deutsche Sprache. Diese Art von Interferenz führt im Prinzip zur Bildung grammatikalisch inkorrektur Sätze.

- *Artikel*

Im Russischen sind Artikel nicht vorhanden. Das Genus ergibt sich aus der Endung der Substantive und stimmt oft nicht mit dem grammatikalischen Geschlecht der Substantive im Deutschen überein. Auf Grund der muttersprachlichen Interferenzen lassen die Kinder den Artikel aus oder benutzen falschen Artikel, z.B. im Russischen: *der* Auto, *die* Fisch, *die* Mädchen, *die* Hund, *der* Nase, *die* Huhn, im Deutschen hingegen: das Auto, der Fisch, das Mädchen, der Hund, die Nase, das Huhn. Dies legt die Folgerung nahe, dass Kinder russischer Muttersprache beim Erlernen der Zweitsprache Deutsch Substantive von Anfang an zusammen mit dem Artikel lernen müssen.

- *Pluralbildung*

Die deutsche Sprache verfügt über ein sehr vielfältiges Pluralsystem im Vergleich zum Russischen. Es besteht aus 8 verschiedenen Pluralformen (-e, Umlaut + -e, -en, -n, -, -er, Umlaut + er, -s) , deren regelhafter Einsatz für die Kinder schwer nachvollziehbar ist. Deshalb sollten die Pluralformen der Nomen ebenso wie die Artikel gezielt in mündlichen und schriftlichen Strukturübungen oder im situativen Kontext geübt werden, z.B. *Fuße*, *Baume* statt Füße, Bäume; *Armen* statt Arme, *Hause* statt Häuser.

- *Substantivdeklinaton*

Selbst wenn im Russischen 6 Fälle vorliegen, einschließlich der 4 Fälle, die das deutsche Kasusystem kennt, stellt die Deklination der Substantive den Stolperstein der deutschen Sprache für Kinder mit Erstsprache Russisch. Warum? In der russischen Sprache werden die unterschiedlichen Kasus durch die Endungen der Substantive ausgedrückt, im Deutschen durch den Artikel. Daraus geht hervor, dass die Deklination in der Zweitsprache Deutsch in erster Linie die Kenntnis des Genus voraussetzt, das wichtig für die Wahl des richtigen Artikels ist. Die Rektion der Verben und Präpositionen wirkt ebenso bei der Deklination mit. An dieser Stelle sei angemerkt, dass auf Grund der Kompliziertheit des deutschen Deklinationssystems muss dieses grammatikalische Phänomen einen der Schwerpunkte im Förderunterricht bilden.

- *Adjektive*

Das Adjektiv gibt im Russischen ebenso wie das Substantiv Information über Genus, was bei der Übertragung ins Deutsche zur Fehlbildung des prädikativen Adjektivs führen kann, z.B. „Das Tuch ist rotes“, „Die Schlange ist lange“.

- *Verben*

Da in der russischen Sprache trennbare Verben nicht existieren, unterlaufen die Deutsch lernende russischsprechende Kinder in der Zweitsprache häufig folgende Fehler: Entweder wird das trennbare Präfix ausgelassen „Ich ziehe den Rock (an)“ oder das trennbare Verb als untrennbares Verb verwendet „Er aufsetzt die Mütze“.

- *Satzbildung*

Der russische Satzbau zeichnet sich durch vielfältige Satzmuster aus, innerhalb denen die Verben verschiedene Stellen einnehmen können, d.h., sind nicht an feste Satzpositionen gebunden. Im Gegensatz dazu unterliegt der deutsche Satzbauplan bestimmten Regeln. Die zwei wichtigsten davon, gegen die die zweisprachigen Kinder mit Erstsprache Russisch beim Erlernen der deutschen Sprache meist verstoßen, sind: Verbzweitstellungsregel in Hauptsatz und Verbfinalstellungsregel im Nebensatz. Dann bilden sie Sätze wie folgt: „Er jede Woche geht ins Kino“, „Im Sommer bei uns waren Freunde aus Moskau“, „Ich bin glücklich, weil ich bekam ein Fahrrad“.

2.3.1.3 Interferenzbedingte semantisch-lexikalische Auffälligkeiten

Semantisch-lexikalische Interferenzen entstehen meist durch direkte Übernahme bestimmter Wörter der einen Sprache in die andere. Es handelt sich dabei um Wörter, die in beiden Sprachen die gleiche Bedeutung tragen und aus phonetischer Sicht Ähnlichkeiten aufweisen. So sagen manche Russisch-Deutsch sprechende Kinder, auf Grund der muttersprachlichen Gewohnheiten: Moped statt Moped, Schokolad statt Schokolade, [s]-ebra statt Zebra.

Eine Besonderheit des deutschen Wortschatzes stellen Komposita dar; zusammengesetzte Substantive. Da die meisten deutschen Wortzusammensetzungen im Russischen durch Verbindungen Adjektiv + Substantiv oder Substantiv + Substantiv ausgedrückt werden, also nicht durch ein zusammengesetztes Wort, z.B. „ящик для игрушек“ – die Kiste für das Spielzeug (= die Spielzeugkiste), „жидкое мыло“ – flüssige Seife (= die Flüssigseife), stellt die Bildung bzw. Verwendung von Komposita für Deutsch lernende russischsprechende Kinder ein weiteres Problemfeld dar.

2.3.1.4 Interferenzbedingte orthographische Auffälligkeiten

Auf Grund meiner Erfahrungen mit Deutsch lernenden zweisprachigen Kindern, halte ich es für sinnvoll, zu den nach den Sprachebenen eingeteilten interferenzbedingten Auffälligkeiten noch eine Gruppe von Sprachinterferenzen hinzu zuzufügen. Die Rede ist hierbei von Interferenzen, die in der Schriftsprache des Deutschen von den zweisprachigen Kindern mit Erstsprache Russisch auftreten und durch Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Phonem- und Graphemsystemen ausgelöst werden. Hier sind die typischen Schreibfehler dieser Art:

- Das Russische kennt keine den deutschen Umlauten und Diphtongen entsprechenden Lautäquivalenten, wodurch bei den russisch-deutschen Kindern folgende orthographische Fehler zu beobachten sind: du laufst (läufst), er fahrt (fährt), zwei Secke (Säcke), Gummiberchen (Gummibärchen), Meuse (Mäuse), Boitel (Beutel).

- Bei Missachtung der Kurz-Lang-Opposition kommt es häufig zu Verwechslungen von Graphemen **ie** und **i**, z.B. sietzen statt sitzen, stiel statt still, Bine statt Biene, richen statt riechen. Als didaktische Hilfe zur Behebung dieser muttersprachlichen Interferenz bieten sich Übungen zur akustischen Differenzierung.

▫ Die Lautverbindungen [ʃp], [ʃt] werden im Deutschen durch Grapheme *Sp, sp* und *St, st* dargestellt; das Schriftbild entspricht hier also nicht dem Lautbild. In der russischen Schriftsprache hingegen stellen die Grapheme das Abbild der Phoneme dar: Шп, шп = Schp, schp und Шт, шт = Scht, scht. Durch Übertragung der muttersprachlichen Information in die Zweitsprache Deutsch können folgende Schreibfehler entstehen: Schtraße statt Straße, Schpringseil statt Springseil, Bleischtift statt Bleistift.

▫ Alphabetisierung in der Erstsprache Russisch bringt ein weiteres Problem mit sich, insbesondere dann, wenn diese mit dem Schriftschreiberwerb im Deutschen parallel abläuft. In dem russischen sowie dem deutschen Alphabet liegen bestimmte Grapheme vor, die die gleichen oder die ähnlichen visuellen Eigenschaften (Form) besitzen, unterscheiden sich aber in der Symbolfunktion (Bedeutung). So kann es leicht zum Transfer der russischen Buchstaben in das deutsche Schriftsystem kommen, z.B. *C, c* repräsentieren im Russischen den [s]-Laut: loc statt los; *B, b* repräsentieren im Russischen den [v]-Laut: Base statt Vase; *P, p* repräsentieren im Russischen den [r]-Laut: Pudel statt Rudel.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass der einzige Weg, um Sprachinterferenzen zuverlässig und relativ schnell zu bestimmen, ist es, sie einem kontrastiven Sprachvergleich bzw. einer kontrastiven Sprachanalyse zu unterziehen. Der Sprachvergleich verweist auf die sprachlichen Besonderheiten der einen oder der anderen Vergleichssprache, wodurch die Ursachen für die Erscheinung von interferenzbedingten Sprachfehlern leichter nachvollziehbar sind. So liefert die kontrastive Sprachanalyse mögliche Erklärungsansätze für Sprachschwierigkeiten in der Zweitsprache.

2.3.2 Mangelnde L2-Kompetenz

Zweitspracherwerbende Kinder eignen sich die Alltagssprache meist schneller als erwachsene Zweitsprachlerner. Über die scheinbar guten Kommunikationsfähigkeiten dieser Kinder lassen sich selbst die Lehrkräfte oft täuschen und unterschätzen ihre Sprachkompetenzen vor allem in den ersten zwei Schuljahren, in denen die

Unterrichtssprache noch weitgehend kontextgebunden ist, d.h. stark durch Bilder, Zeichnungen, reale Gegenstände und konkrete Situationen gestützt. Im dritten und vierten Schuljahr verlagern sich die Schwerpunkte der Schulsprache noch intensiver auf die schriftsprachlichen Texte und Aufgaben, die anspruchsvoller und komplexer und dazu kontextarm sind. Die Lehrkräfte beobachten zu diesem Zeitpunkt, dass hinter dem fließenden Sprachgebrauch im mündlichen Bereich auffällige Mängel an Deutschkenntnissen verborgen sind. Deshalb nennt Knapp (1999, S. 30) solche Sprachdefizite „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1999, Rösch 2003). Andere Lehrende sehen den Grund für das Versagen der Deutsch lernenden zweisprachigen Kinder im Umgang mit der konzeptuell schriftlichen Sprache, also mit differenzierter und komplexerer Schriftsprache, nicht in der ungenügenden Beherrschung der Zweitsprache, sondern in der geringen Motivation und mangelnden kognitiven Fähigkeiten (Apeltauer 1997).

In der Wirklichkeit liegen die Gründe dafür in den Oberflächenkenntnissen der Syntax und Morphologie sowie dem geringem Wortschatz (Knapp 1999, Röhner-Münch 2004, Penner 2002). Durch mangelndes Vorhandensein des vielfältigen Wortschatzes und guter morphologischer und syntaktischer Kenntnisse kann doch das exakte Verstehen der Textsprache nicht erfolgen.

2.3.2.1 BISC und CALP

Dass die mühelose L2-Beherrschung im mündlichen Bereich in einem krassen Gegensatz zu den Schwierigkeiten bei formaleren sprachlichen Aufgaben steht, insbesondere im schriftsprachlichen Bereich, lässt sich anhand Cummins Modell der Sprachkompetenz „framework for language proficiency“ (1984) plausibel erklären. Cummins untergliedert die Sprachkompetenz in zwei Komponenten: *basic interpersonal communicative skills* (BISC) und *cognitive academic language proficiency* (CALP).

Die erste Komponente, als kommunikative Grundfähigkeiten genannt, ist für die kontextuell relativ leicht erschließenden informellen Situationen der Alltagskommunikation erforderlich. BISC erwerben Kinder mit nicht deutscher Erstsprache relativ schnell, also innerhalb von 1-2 Jahren.

Die zweite stellt höhere Anforderungen an die kognitiven Prozesse, weshalb sie sich mit dem Begriff kognitiv-akademische Fähigkeit übersetzen lässt. Sie bezieht sich auf die Bereiche wie Grammatik, Wortschatz, Lese- und Schreibfähigkeit und wird gebraucht, um kontextreduzierte Texte zu entschlüsseln und zu verarbeiten. Baur und Meder (1989, S. 120) nennen die CALP als „sekundäre Sprachfähigkeiten“. Es handelt sich dabei um sprachliche Fähigkeiten, deren Entstehung erst durch den Lese- und Schreiberwerbsprozess ausgelöst wird. Im Gegensatz dazu, können die kommunikativen Fähigkeiten durch soziale Integration erworben werden und bedürfen keiner systematisch organisierten Unterweisung. Penner (2002, S. 38) präzisiert die Formulierung folgendermaßen: „Mit CALP bezeichnet man die sprachliche Fähigkeit, sich aus einer kontextreduzierten, abstrakteren und linguistisch expliziteren Form des Sprachgebrauchs die mitgeteilte Bedeutung zu erschließen. CALP [...] setzt insbesondere die Kenntnis der Grammatik voraus, denn Bedeutungen werden hierbei nicht situationsgebunden ausgehandelt, sondern müssen berechnet werden.“ Dem Sprachkompetenz-Modell nach dauert es bis zu fünf Jahre, bis sich das für CALP notwendige Sprachwissen entwickelt.

Cummins (1986, 1991) versucht die Auffassung der Dichotomie von BISC und CALP mit einem Schema zu veranschaulichen (siehe Abb. 2), wobei die horizontale Achse den Grad der Dekontextualisierung von Sprache – Sprache ohne pragmatische Zusatzinformationen - darstellt und die vertikale die kognitiven Anforderungen an der Sprachkompetenz. Laut Cummins fällt das Verstehen von Texten A und B den Migrantenkindern leicht, da die Illustrationen und der niedrige Schwierigkeitsgrad der Schriftsprache den Verstehensprozess unterstützen. Die Texte vom Typ C und D hingegen, die sich zum einen durch hohe Komplexität und Variabilität des Satzbaus und zugleich ein differenziertes und

reichhaltiges Vokabular auszeichnen, zum anderen durch kontextarme Sprache, bereiten der Kindern erhebliche Schwierigkeiten.

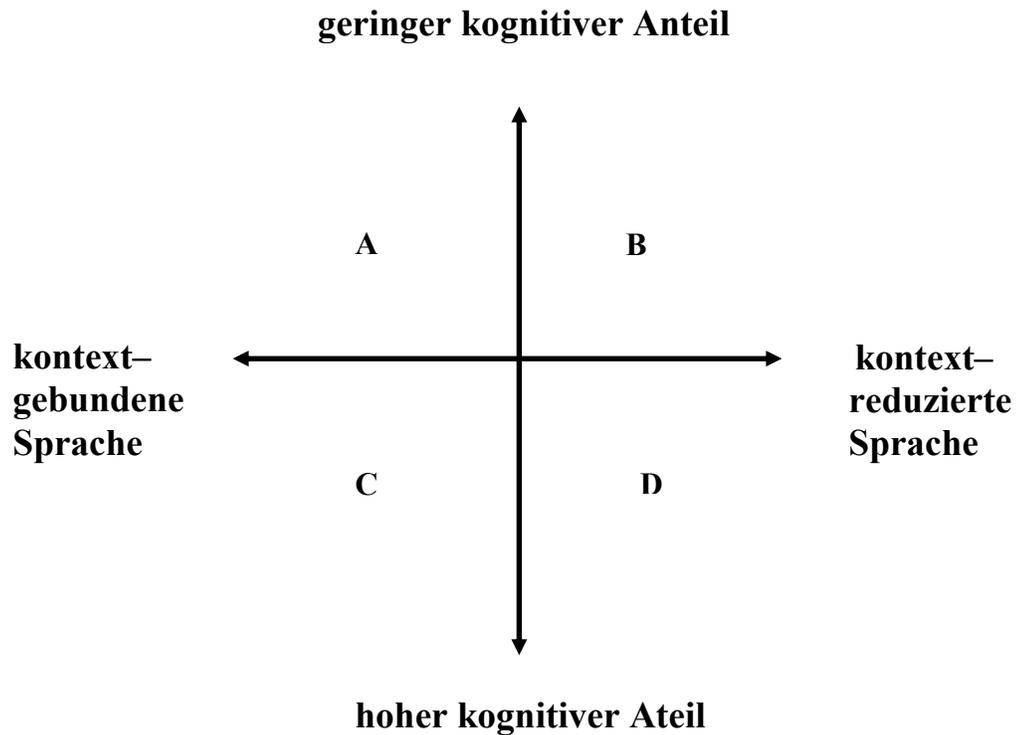


Abb. 2: Kontextuelle Unterstützung und kognitive Beteiligung bei sprachlichen Aktivitäten
(nach Cummins 1986, S. 153)

Es kann festgehalten werden, dass CALP-Kompetenz zum Umgang mit schriftlichen und mündlichen Schultexten erforderlich ist, z.B., um einen Aufsatz zu schreiben, literarische Texte oder Sachtexte zu lesen, Textentwürfe zu diskutieren und Texte zu interpretieren, Informationen zu recherchieren u.ä. . In diesem Zusammenhang kann ruhig statt CALP der Begriff „Textkompetenz“ verwendet werden (Horn 1990) (mehr zur Textkompetenz → Kap. 7.3.2.3 Literacy). Da die Schulsituation durch die Arbeit mit und an Texten geprägt ist,

stellt die Textkompetenz ohne Zweifel den Schlüssel zum Schulerfolg von ein- und ebenso zweisprachigen Kindern dar.

2.3.2.2 Mangelnde Textkompetenz in der Zweitsprache

Obwohl dem Erwerb der Textkompetenz als wichtiger Kulturtechnik eine große Bedeutung beigemessen wird, ist es erstaunlich, dass im deutschsprachigem Raum bisher nur wenige Untersuchungen vorliegen, die sich mit den schriftsprachlichen Fähigkeiten der Grundschul Kinder befassen.

Im Folgenden werden zwei wissenschaftliche Studien dargelegt, die zeigen, dass Kinder mit nicht deutscher Erstsprache in der Regel nicht ausreichende bzw. geringe Textkompetenz in L2 aufweisen, weshalb sie offensichtlich einer spezifischen Förderung parallel zum Regelunterricht bedürfen.

Im Rahmen des Projekts „Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration“ wurde an der Karl-Franzens-Universität Granz eine Untersuchung der schriftlichen und mündlichen Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache Deutsch durchgeführt. An der Studie nahmen 106 Grundschul Kinder (Zweitklässler) aus Wien teil: 26 mit Erstsprache Türkisch (Gruppe 1), 40 mit Erstsprache Bosnisch/Kroatisch/Sorbisch (Gruppe 2) sowie 27 einsprachige mit Erstsprache Deutsch (Gruppe 3). Den Kindern wurde die Aufgabe erteilt, eine Bildgeschichte schriftlich und mündlich zu erzählen. Bei den Auswertungen wurde auf die Kohärenz (logische Verknüpfung), Kohäsion (sprachliche Verknüpfung), Erzählschritte und Erzähllänge geachtet. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die allgemeine Sprachkompetenz (erfasst durch Tests) mit der Textkompetenz eng korreliert. Jene Kinder, die bessere morphologische, syntaktische und lexikalische Kenntnisse aufweisen, produzieren auch anspruchsvollere mündliche sowie schriftliche Texte. Im Gegensatz dazu verfassen Kinder mit niedrigem Sprachniveau qualitativ einfache Geschichten. Allgemein erzielten Migrantenkinder eindeutig schlechtere Ergebnisse als ihre einsprachigen Gleichaltrigen,

wobei Kinder mit Erstsprache Türkisch der Gruppe 2 (B/S/K) und der Kontrollgruppe (Erstsprache Deutsch) deutlich unterliegen; diese Kinder zeigen auch in ihrer Erstsprache einen ähnlich niedrigen Sprachstand (Wurnig 2002 nach Peltzer-Karpf et al. 2000, 2001).

Die Lesekompetenz von Viertklässlern am Ende der Grundschulzeit wurde durch die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ IGLU im Jahr 2003 geprüft. Nach IGLU wird Textverständnis als ein informationsverarbeitender Prozess verstanden. In diesem verbindet der Leser aktiv, unter Einsatz unterschiedlicher Lesestrategien die im Text enthaltenen Informationen mit seinem Vor- und Weltwissen. Er konstruiert eine mentale Repräsentation des Gelesenen. Mittels kontinuierlicher Texte, sowohl literarischer Texte als auch Sachtexte, wurden vier folgende Fähigkeiten der Lesekompetenz getestet: Lesen einzelner Wörter, Erschließen angegebener Sachverhalte aus einer Textpassage, Verständnis der Inhalte und Fähigkeit zum Transfer. Die IGLU-Studie ergab, dass sozioökonomischer Status und Migrationsintergrund der Eltern in enger Abhängigkeit mit Erfolgchancen der Kinder stehen. Es stellte sich heraus, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund im Test zum Leseverständnis signifikant schlechtere Leistungen erbringen als Kinder ohne Migrationsgeschichte (Schwippert/Bos/Lankes 2003).

Bedenkt man, dass es für die Entwicklung der CALP-Kompetenz bis zu fünf Jahre nötig sind und viele der Migrantenkinder erst nach der Einschulung mit der konzeptuell schriftlichen und mündlichen Zweitsprache in Berührung kommen, ist es nicht verwunderlich, wenn diese Kinder mit dem Lernstoff und der spezifischen schulrelevanten Sprache zu kämpfen haben. Sie müssen trotz gut entwickelter mündlicher Kompetenzen beim Erwerb einer „schriftförmigen“ deutschen Sprache unterstützt werden.

→ Folgerungen für die Entwicklung einer Förderkonzeption

Aus den vorangegangenen Überlegungen leite ich nun Folgerungen für mein Förderkonzept ab: Die Arbeit mit zweisprachigen Kindern setzt zuerst eine genaue, differentialdiagnostische Untersuchung voraus, um eine Fehldiagnostik zu vermeiden, also um eine Sprachstörung von sprachlichen Interferenzen und mangelnder

Sprachbeherrschung in L2 abgrenzen zu können. Darüber hinaus sollte die Sprachstandseinschätzung, als ein Teil der sprachlichen Diagnostik, den Förderunterricht permanent begleiten, um dem Stand der Sprachentwicklung entsprechend die nächsten Förderschritte planen zu können.

3 Entwicklung eines zweisprachigen Diagnoseverfahrens

Wie im vorherigen Kapitel ausgeführt wurde, ist die Diagnostik zweisprachiger Kinder ohne Einbezug beider Sprachen des Kindes nicht vollkommen und folglich nicht aussagekräftig genug. Um festzustellen, ob es sich bei dem Kind um eine Sprachstörung handelt, ist es unerlässlich, die Erstsprache des Kindes ebenso zu prüfen. Die Entwicklung von zweisprachigem Diagnosematerial, das sowohl L1 als auch L2 in den Untersuchungsprozess mit einbezieht, wäre die Lösung für die gängige Abgrenzungsproblematik bei zweisprachigen Kindern.

Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt in der Entwicklung derartigen Diagnosematerials. Es wird hier versucht, das für deutsche einsprachige Kinder konzipierte SVA-Screeningverfahren zur Ausspracheuntersuchung von Hacker und Wilgermein (1999) in die russische Sprache zu übertragen. Der Transkriptbogen des Tests ist so gestaltet, dass selbst ein einsprachiger Therapeut mit Erstsprache Deutsch, aber mit minimalen Kompetenzen im Russischen, mit ihm umgehen kann. An dieser Stelle sei anzumerken, dass die hier konzipierte russische Version von SVA nur für den internen Gebrauch anzuwenden und im Anschluss daran durch fortlaufende, individuelle Beobachtungen zu ergänzen ist. Ich kann mir aber gut vorstellen, dass eine statistische Absicherung des Verfahrens Gegenstand weiterer Untersuchungen sein kann. Das Vorhandensein einer quantitativen Datenbasis würde zeigen, ob der Test in der Lage ist, Aussprachestörungen bei Vorschul- und Grundschulkindern reliabel und valide zu erfassen.

Im Folgenden soll zunächst das SVA kurz beschrieben werden. Hieran schließt sich der kontrastive Vergleich der Konsonantensysteme der russischen und deutschen Sprache an.

Nach dem theoretischen Teil gilt es, die hier gewonnenen Erkenntnisse in die Konstruktion einer russischen Variante des SVA einfließen zu lassen. Abschließend erfolgt die Darstellung und Korpusanalyse einer ersten Erprobung des Screeningverfahrens mit fünf Kindern.

3.1 Kurzbeschreibung des SVA-Screeningverfahrens zur Ausspracheuntersuchung

Das SVA ist ein kurzes, aussagekräftiges Screeningverfahren zur Eingangsdiagnostik von Kindern mit Aussprachestörungen. Es ermöglicht, dass das gesamte Phoninventar, die phonetische Struktur der kindlichen Äußerungen und alle wichtigen phonologischen Prozesse erfaßt werden; es beschreibt also neben den phonetischen auch phonologische Fähigkeiten des Kindes.

Anhand von 44 Prüfwörtern werden die wichtigsten Einfach- und Doppelkonsonanzen der deutschen Sprache abgeprüft. Sie werden gemäß zum einen der Wortposition - I (initial), M (medial), F (final) -, zum anderen der Artikulationsart (Plosive, Frikative, Nasale, Lateral, Vibrant, Affrikat) getestet. Alle 44 Items, die hauptsächlich ein- und zweisilbig sind, wurden kindgerecht ausgewählt bzw. dem kindlichen Wortschatz entnommen. Das Verfahren macht Aussagen über:

- *Wortstrukturen*: Man stellt fest, welche maximale Wortlänge das Kind erzeugen kann und wie es vorgegebene Wörter ausspricht.
- *Silben*: Man erhält Auskunft über die Art, Häufigkeit und Form der Reduktion der verwendeten Silbentypen.
- *Phontypen*: Nach dem Eintragen aller transkribierten Konsonanten in die Phoninventar-Tabelle wird deutlich, welche Konsonanten überhaupt produzierbar sind.

- *Lautpräferenz*: Das Verfahren macht Aussagen darüber, welche konsonantischen Segmente in welcher Häufigkeit durch andere Zielkonsonanten ersetzt werden.
- *Phonologische Prozesse*: Hier können Regelmäßigkeiten erkannt und als phonologische Prozesse interpretiert werden.

Die Auswertung und Interpretation der erhobenen Sprachdaten geschieht in sieben folgenden Arbeitsschritten:

1. Analyse der Silbenstrukturen
2. Analyse initialer Konsonanz
3. Analyse medialer Konsonanz
4. Analyse finaler Konsonanz
5. Ermittlung des Phoninventars
6. Prüfung der Lautpräferenz
7. Beschreibung phonologischer Prozesse

Das SVA ist zeitökonomisch durchführbar und schnell auszuwerten, weshalb es zur Eingangsdiagnostik im Vorschul- und Grundschulalter besonders gut geeignet ist.

3.2 Das deutsche und russische Konsonantensystem im Vergleich

Da sich das SVA lediglich auf die Überprüfung der Konsonanten bezieht, werde ich in folgenden Ausführungen ausschließlich auf die Konsonantensysteme beider Sprachen Russisch und Deutsch eingehen.

Bevor ich die Konsonantensysteme der russischen und deutschen Sprache gegenüberstelle, möchte ich das russische Alphabet kurz erläutern, das die Grundlage für weitere „Forschungen“ über das russische Lautsystem und seine Umschrift im Deutschen bildet.

Kyrillische Zeichen	Umschrift im Deutschen	Kyrillische Zeichen	Umschrift im Deutschen
А а	a	Р р	r
Б б	b	С с	s/ss/ß
В в	w/v	Т т	t
Г г	g	У у	u
Д д	d	Ф ф	f
Е е	je/e	Х х	ch
Ё ё	jo/e	Ц ц	z/c
Ж ж	zh/sh/g/ž	Ч ч	tsch/č
З з	s/z	Ш ш	sch/š
И и	i/ji	Щ щ	schtsch/šč
Й й	j	Ъ ъ	-
К к	k	Ы ы	y
Л л	l	Ь ь	-
М м	m	Э э	e
Н н	n	Ю ю	ju
О о	o	Я я	ja
П п	p		

Tab. 1: Das russische Alphabet (vgl. Jedik 2001)

Das russische Alphabet besteht aus kyrillischen Zeichen, die sich auf das griechische Alphabet zurückverfolgen lassen. Es umfasst 33 Buchstaben. Davon sind:

- 10 Vokalbuchstaben: а, я, ё, о, э, е, и, ы, у, ю
- 21 Konsonantenbuchstaben: б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ
- 2 orthographische Zeichen, die keine lautliche Entsprechung haben. Sie werden verwendet, um auf die Härte (ъ) und Weichheit (ь) der oben genannten Konsonanten hinzuweisen.

Nach der „Bekanntmachung“ mit der russischen Schrift richte ich im Folgenden mein Augenmerk gezielter auf die Mitlaute bzw. Konsonanten. Diese werden in beiden Sprachen

als Sprachlaute bezeichnet, welche durch Hemmung des Luftstroms an bestimmten Stellen des Ansatzrohres gebildet werden (Franke 2001, Mulisch 1993).

Die Konsonanten des Deutschen sowie des Russischen werden durch die Artikulationsstelle, die Artikulationsart und die Stimmhaftigkeit charakterisiert. Eine Besonderheit der russischen Sprache ist die Palatalisierung; Bildung palatalisierter (weicher) und harter (nichtpalatalisierter) Konsonanten, die im Deutschen keine Entsprechung findet. Daraus ergibt sich, dass die russischen Konsonanten noch durch ein weiteres Merkmal beschrieben werden, d.h. durch die Palatalisierung.

Von der **Artikulationsstelle** (= Bildungsort) ausgehend, dem Ort, wo die lautbildende Hemmstelle erzeugt wird, finden wir in beiden Sprachen folgende Konsonanten:

- *Bilabiale* (Beide Lippen, Ober- und Unterlippe an der Lautbildung beteiligt): z.B.: [p], [b];
- *Labiodentale* (Unterlippe gegen obere Schneidezähne): z.B.: [v], [f];
- *Dentale bzw. Alveolare* (Zungenspitze entweder gegen die Schneidezähne oder Alveolen): z.B.: [s], [t];
- *Palato-Alveolare* (Zungenspitze oder Zungenblatt gegen gekrümmtes Vorderteil des harten Gaumens): z.B.: [ʃ];
- *Palatale* (Zungenblatt oder Zungenrücken gegen Mitte des harten Gaumens): z.B.: [j], [ç] (im Deutschen), [xʲ] (im Russischen);
- *Velare* (Zungenrücken gegen weichen Gaumen): z.B.: [k], [g].

Eine Sonderstellung unter den deutschen Konsonanten nehmen Uvular, Laryngal und Glottal ein, für die in der russischen Sprache kein Äquivalent existiert.

Nur im Deutschen:

- *Uvular* (Zungenrücken gegen Zäpfchen): z.B. [R] (beim Gurgeln);
- *Laryngal* (am Kehlkopf): [h];
- *Glottal* (am Kehlkopf, Stimmlippen gespreizt): [ʔ] (vor Vokalen).

Die Klassifizierung der Konsonanten nach der **Artikulationsart** (= Bildungsart) betrifft die Art des Durchströmens bzw. der Behinderung des Luftstroms bei der Lautbildung. Je nach der Form der Behinderung werden bei den Konsonanten sowohl in der russischen als auch in der deutschen Sprache verschiedene Bildungsarten unterschieden:

- *Plosive* (Verschlusslaute) entstehen durch Stauung der Luft im Mundraum und plötzliches Öffnen der entsprechenden Sprechwerkzeuge, z.B. [p], [g];
- *Frikative* (Reibelaute) werden artikuliert, indem die Luft durch eine Verengung gepresst wird, wodurch ein Reibegeräusch entsteht, z.B. [z], [f];
- *Nasale* (Nasallaute) entstehen dadurch, dass der Luftstrom im Mund blockiert wird, während gleichzeitig die Luft durch die Nase bei geschlossenem Mund entweicht, z.B. [m], [m'] (= Erweichen des [m]-Konsonanten im Russischen);
- *Laterale* (Seitenlaute): Hierbei wird am Zahndamm (an den Alveolen) ein Verschluss gebildet, so dass die Luft an den Seiten entweicht, z.B. [l], [l'] (= Erweichen des [l]-Konsonanten im Russischen);
- *Vibranten* (Schwinglaute) entstehen, indem Zungenspitze oder Zäpfchen vibrieren, z.B. das Zungenspitzen-[r] und das Zäpfchen-[R];
- *Affrikaten* entstehen, wenn ein Plosiv und ein Frikativ fast gleichzeitig artikuliert werden, z.B. [ts], [tʃ]/[tʃ'] (in der deutschen und russischen Sprache) (Gadler 1998, Fischer/Uerpmann 1996).

Nach dem Gesichtspunkt der **Stimmhaftigkeit**, Beteiligung der Stimme beim Artikulieren, lassen sich die Konsonanten des Deutschen sowie des Russischen in zwei Klassen einteilen. Dementsprechend können die meisten Laute sogenannte Korrelationspaare bilden, wobei jedes Paar aus einem stimmhaften und einem stimmlosen Konsonanten besteht. Eine Ausnahme bilden zum einen stimmhafte Nasale und Liquide (Vibranten + Laterale), zum anderen sonstige stimmlose Laute [ts], [tʃ], [x], nur im Russischen: [x'], nur im Deutschen: [h], [ʔ], die nicht paarweise auftreten:

➤ Korrelationsreihe der stimmlosen und stimmhaften Konsonanten des Deutschen

Stimmlos (Fortis)	[p]	[f]	[t]	[s]	[ʃ]	[ç]	[k]
Stimmhaft (Lenis)	[b]	[v]	[d]	[z]	[ʒ]	[j]	[g]

➤ Korrelationsreihe der stimmlosen und stimmhaften Konsonanten des Russischen

Stimmlos (Fortis)	[p]	[pʼ]	[f]	[fʼ]	[t]	[tʼ]	[s]	[sʼ]	[ʃ]	[ʃʼ]	[k]	[kʼ]
Stimmhaft (Lenis)	[b]	[bʼ]	[v]	[vʼ]	[d]	[dʼ]	[z]	[zʼ]	[ʒ]	[ʒʼ]	[g]	[gʼ]

Bei der Beschreibung der Konsonanten nach dem Merkmal der **Palatalisierung** im Russischen gilt als Kennzeichnungsaspekt die Bewegung der Mittelzunge. Neben der für die Bilabiale, Labiodentale, Dental-Alveolare, Palato-Alveolare und Palatale typische Grundbewegung führt die Zunge eine zusätzliche Bewegung aus. Diese ist durch „Anheben der Mittelzunge und Vorverlagerung der gesamten Zungenmasse in Richtung zum vorderen harten Gaumen (Palatum)“ (Gabka 1984, S. 64) gekennzeichnet, wodurch die weichen Konsonanten gebildet werden. Daraus ergeben sich zwei Konsonantengruppen:

- Weiche (palatalisierte) Konsonanten, z.B. [pʼ], [tʼ], [sʼ], [kʼ].
- Harte (nichtpalatalisierte) Konsonanten, z.B. [p], [t], [s], [k].

Versucht man, alle Kriterien zusammen zur Systematisierung der Konsonanten heranzuziehen, entstehen zwei Konsonantentabellen, für jede Sprache eine, die jeden Konsonanten nach drei bzw. vier (in R) Dimensionen – der Artikulationsstelle, der Artikulationsart, der Stimmbeteiligung und der Palatalisierung (in R) - gleichzeitig beschreiben können (siehe Tab. 2 und 3).

Tab. 2: Tabelle der russischen Konsonanten (Mulisch 1993, Gabka 1984)

Bildungsort	bilabial		labiodental		dental/ alveolar		alveopalatal		palatal		velar	
Bildungsart												
Plosive	[p] [p']	[b] [b']			[t] [t']	[d] [d']	[tʃ] [tʃ']	[dʃ] [dʃ']	[k] [k']	[g] [g']	[k]	[g]
Frikative			[f] [f']	[v] [v']	[s] [s']	[z] [z']	[ʃ] [ʃ']	[ʒ] [ʒ']	[x] [x']	[j]	[x]	
Nasale		[m] [m']				[n]		[nʲ]				
Laterale						[l]		[lʲ]				
Vibranten						[r] [r']						
Affrikaten					[ts]		[tʃ]					

stl: stimmlos

sth: stimmhaft

Tab. 3: Tabelle der deutschen Konsonanten

(Friedrich/Bigenzahn 1995, Jahn 2000, Ruß 2001)

Bildungsort	bilabial		labio- dental		dental/ alveolar		alveo- palatal		palatal		velar		uvular		glottal	
Bildungsart																
Plosive	[p]	[b]			[t]	[d]					[k]	[g]			[ʔ]	
Frikative			[f]	[v]	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]	[ç]	[j]	[x]				[h]	
Nasale		[m]				[n]					[ŋ]					
Laterale						[l]										
Vibranten						[r]								[R]		
Affrikaten	[pf]				[ts]		[tʃ]									

Tabelle 2 und 3 geben einen vergleichenden Überblick über die Konsonantenphoneme der russischen und deutschen Sprache. Abzulesen ist, dass sich trotz ähnlicher phonetischer Inventare identische, aber auch unterschiedliche Konsonantenphoneme finden lassen. Die Abbildung 3 zeigt dies deutlicher.

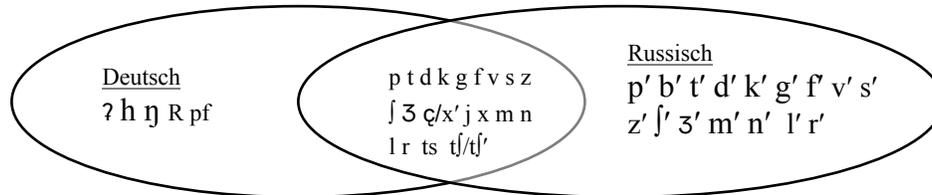


Abb. 3: Konsonanten der deutschen und russischen Sprache

Es ist nicht zu übersehen, dass das russische Konsonantensystem im Vergleich zum Deutschen über bedeutend mehr Konsonantenphoneme verfügt. Der größere Umfang des russischen Phoneminventars ist auf die Spracherscheinung „Palatalisierung“ zurückzuführen, die die Konsonanten in harte und weiche aufteilt. Die harten Konsonanten, kommen auch in der deutschen Sprache vor (siehe Abb. 3). Die weichen hingegen, deren Phoneme in der Lautschrift (phonetische Transkription) durch ein diakritisches Zeichen ['] markiert sind, finden in der deutschen Sprache keine Entsprechung. Die Frikative [j'], [ʒ'], die zu den Besonderheiten des Russischen gehören, kennt das Deutsche nicht, z.B. [j'] in плащ = plaschtsch [plaʃ'] (Regenmantel), [ʒ'] in позже = póssche [p'oʒ'e] (später).

Im nächsten Beitrag wird eine russische Version des SVA – „SVA-Russisch“ - präsentiert, der zum einen die Grundstruktur des SVA-Screeningverfahrens von Hacker und Wilgermein (1999), zum anderen die vorangegangene kontrastive Analyse der Phonemsysteme der russischen und deutschen Konsonanten sowie umfassende Literaturrecherche bezogen auf die Untersuchung der Aussprache bei den russischen und deutschen Kindern zugrunde liegt.

3.3 Entwicklung des SVA-Russisch

Vorgestellt wird hier ein Screeningverfahren zur Erfassung phonetischer und phonologischer Aussprachestörungen in der Erstsprache Russisch. Es basiert auf dem SVA zur Ausspracheuntersuchung in der deutschen Sprache von Hacker und Wilgermein (1999).

Der Anlass zur Erstellung derartigen Screeningverfahrens war einerseits der „Praxisdruck“, aber andererseits auch mein persönlicher Wunsch nach einem kurzen, aussagekräftigen Verfahren, das die Erstsprache der Deutsch lernenden russischen Kinder überprüft. Der Vorteil eines solchen Diagnostikinstrumentes gegenüber herkömmlichen russischen Lautprüfverfahren, z.B. „*Das Logopädische Album*“ (*Альбом для логопеда*) von Inschakova (1998), ist, dass dadurch nicht nur Hinweise auf phonetische Störungen, sondern auch Aussagen über die phonologischen Abweichungen in der kindlichen Sprache ermöglicht werden.

Entspricht die Aussprache des Kindes nicht der altersgemäßen Entwicklung, so kann dies sowohl auf phonetischen als auch auf phonologischen Entwicklungsstörungen beruhen. Phonetische Entwicklungsstörungen zeigen die falsche Bildung von Lauten, z.B. Schetismus: die Fehlbildung des [ʃ]-Lautes („Tis̄“ [tʃs] statt „Tisch“ [tʃ] in D, „šápka“ [s 'ap̩kə] statt „schápka“ [ʃ 'ap̩kə] in R) oder Rhotazismus: die Fehlartikulation des [r] bzw. [R]-Lautes („lɔk“ [lɔk] statt „Rock“ [rɔk] in D, „lýbka“ [l 'yp̩kə] statt „rýbka“ [r 'yp̩kə] in R).

Bei phonologischen Störungen können die Kinder die Laute richtig bilden, diese aber nicht in ihrer sprachlichen Funktion realisieren. Infolgedessen zeigen sich Veränderungen der Wortgestalt durch Auslassungen, Umstellungen oder Verkürzungen von Lauten und Silben (Wehner 2001), wie z.B. Auslassung unbetonter Silben: „mate“ [ma:tə] für „Tomate“ in D, „fón“ [f 'on] für „tilifón“ [t'ɪl'ɪf 'on] in R, Reduktion von Mehrfachkonsonanz: „Bief“ [bi:f] für „Brief“ [bri:f] in D, „dakón“ [dɔk 'on] für „drakón“ [drɔk 'on] in R.

Das Diagnosematerial des SVA-Russisch besteht aus einer Bildermappe mit den farbigen Illustrationen der 50 Prüfwörter sowie Protokollbögen zur Erfassung und Auswertung der Sprachdaten.

Die Erhebungsmethode ist das Benennen der Abbildungen, die entsprechend der Zielwortliste eingeordnet sind. Während das Kind die Bilder betrachtet und benennt, protokolliert der Therapeut die kindlichen Sprachäußerungen bzw. die Zielkonsonanten (siehe Protokollbogen). Kennt das Kind ein Bild nicht, sollte man versuchen, durch Beschreibungen des Zielwortes und Ergänzungsfragen das Kind zu spontanen Äußerungen anzuregen, was selbstverständlich nur bei Therapeuten mit zweisprachigen Kompetenzen in Frage käme. Als Alternative bietet sich die Methode des Benennens durch den Diagnostiker und des Nachsprechens durch das Kind, bevor man zum nächsten Bild übergeht. Der zeitliche Aufwand des Verfahrens beträgt maximal 30 Minuten. Bei einigen Kindern, die noch sehr jung sind oder Probleme mit der Konzentration haben, ist es sinnvoll, die Untersuchung in zwei Termine zu splitten. Das Bildmaterial kann bei solchen Kindern ruhig durch reale Gegenstände ersetzt werden, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu steigern.

Da in der Hochsprache Deutsch am häufigsten die ein- und zweisilbigen Wörter auftauchen, besteht das Sprachmaterial des SVA hauptsächlich aus derartigen Items (Hacker/Wilgermein 2001). In der russischen Sprache hingegen bilden die drei- und mehrsilbigen Wörter die Mehrheit des Grundwortschatzes. Um die Aussprache des Kindes in der russischen Sprache schnell und systematisch beschreiben zu können und somit die Praktikabilität des Verfahrens zu gewährleisten, wurde die Wortsuche auf diejenigen Wörter eingeschränkt, die zum großen Teil aus einer oder zwei Silben bestehen und mit deren Struktur gleichzeitig zwei Aspekte (Konsonanten, Konsonantenkombinationen) erfasst werden. Das russische Prüfwortinventar beinhaltet ausschließlich Nomen. Davon sind 30 Items (1-30) zweisilbig, 15 Items (31-45) einsilbig und die letzten 4 (46-50) drei- und viersilbig.

Die Auswahl der Prüfwörter erfolgte auf der Grundlage (1) meiner praktischen Erfahrungen mit Kindern, deren Erstsprache Russisch ist, (2) in Anlehnung an zum einen das Lautprüfverfahren von Inschakova (1998), zum anderen die Übungsmappen von (Novotortseva 2001) sowie zwei illustrierte Wörterbücher Russisch-Deutsch für Kinder (ELI 1996, Beaumont 2002).

Im Folgenden wird der Protokollbogen detaillierter beschrieben. Er ist in zwei Teile aufgeteilt:

- Teil 1: Der Transkriptbogen
- Teil 2: Auswertung

3.3.1 Der Transkriptbogen

Auf dem Transkriptbogen werden die kindlichen Äußerungen niedergeschrieben und gesammelt. Er ist unterteilt in folgende Spalten:

- 1. Spalte: *Nr.*

Die Zielwörter sind von 1 bis 50 durchnummeriert.

- 2. Spalte: *Zielwort*

Die 50 Zielwörter sind in der IPA-Lautschrift aufgelistet, um die Erhebung der Sprachdaten den einsprachigen Untersuchern mit geringen Russischkenntnissen zu erleichtern. Hierbei ist es notwendig über die wichtigsten Merkmale der russischen Transkription zu berichten. Diese betreffen vor allem die russischen Vokale. Die unten ausgeführten Erläuterungen zu der Vokal-Transkription basieren auf der Klassifizierung der russischen Vokale in fünf Vokalphoneme: [a], [o], [y], [ɐ], [ɨ]. Sie werden in der Schrift durch zehn Vokalbuchstaben wiedergegeben: а-я, о-ё, у-ю, э-е, ы-и.

Im Gegensatz zum Deutschen, das sich im Prinzip über einen festen Wortakzent auszeichnet, kommt es im Russischen zur Betonungsverlagerung. Dadurch kann „jede Silbe potentiell Akzentträger sein“ (Gabka 1984, S. 107). Die Veränderungen des Wortakzents

spiegeln sich in der „Abschwächung“ (Mulisch 1993, S. 65) der Dauer, der Muskelspannung und des Klangcharakters der Vokale wider. Diese für das Russische besonders charakteristische Erscheinung wird als Reduktion der unbetonten Vokale bezeichnet. Demzufolge werden die Vokale in unbetonter Stellung bedeutend kürzer und mit relativ weniger Intensität ausgesprochen als die betonten Vokale (Gabka 1984).

Die unbetonten Vokalbuchstaben **a, o** werden unmittelbar vor der betonten Silbe als kurzes „a“ [ʌ], in allen anderen unbetonten Stellungen als stark verkürzter Murrevokal [ə] gesprochen. Dabei wird die Wortbetonung durch einen senkrechten Strich oben vor dem betonten Vokal ['] gekennzeichnet. z.B.: фата́ → [fʌt 'a], хобот → [x 'obət], шоколад́ → [ʃəkəl 'at]. Vokalbuchstaben **e, я** werden in unbetonten Silben als kurzes „i“ bzw. „ji“ ausgesprochen. In der Lautschrift werden sie durch Zeichen wie [ɪ] bzw. [jɪ] dargestellt, z.B.: река́ → [rɪk 'a], за́яц → [z 'ajɪts]. Unbetonte Vokalbuchstaben **y, и**, die man als kurzes „u“, „i“ ausspricht, werden mit [u], [ɪ] transkribiert, z.B.: шнуро́к → [ʃnur 'ok], лимон́ → [l'ɪm 'on] (Jedik 2001, Gerber/Schmidt/Walter 1996).

Die betonten Vokale **а-я** [a] – [ja], **о** [o], **у** [u], **е** [e], **и-ы** [i]-[y], werden im Vergleich zum Deutschen halblang gesprochen. Dabei wird **ы** ähnlich wie deutsches „ü“ gebildet, wobei das „ü“ nicht mit gerundeten, sondern mit gespreizten Lippen zu sprechen ist. Hier sind einige Beispiele für die Transkription der betonten Vokale zur Veranschaulichung: [a] – [ja]: за́яц → [z 'ajɪts], я́щик → [j 'aʃ'ɪk]; [o]: хобот́ → [x 'obət]; [u]: гру́ша → [gr 'uʃə]; [e]: оре́х → [ar 'ex]; [i]-[y]: кни́га → [kn' 'igə], кры́ша → [kr 'yʃə].

Im Hinblick auf die Transkription der Konsonanten bleibt zu erwähnen: Die Weichheit der Konsonanten wird durch ein diakritisches Zeichen ['] gekennzeichnet, z.B. блины́ → [bl'ɪn 'y], лимон́ → [l'ɪm 'on]. Den Konsonanten **щ** [ʃ'] kennt das Deutsche nicht. Er wird wie ein weicher langer **schtsch**-Laut gesprochen, z.B. плащ́ → [plʌʃ']. Die Zischlaute [ʃ], [ʒ], [ts], [tʃ'], die durch Grapheme **ш, ж, ц, ч** bezeichnet werden, sind auch in der deutschen Sprache vorhanden. Im Deutschen kommen aber die Konsonantenphoneme [ʒ] und [tʃ]

meist nur in Fremdwörtern vor, z.B.: [ʃ] in Schule, [ʒ] in Journal, [ts] in Arzt, [tʃ] in Tscheche (Gabka 1984).

Anhand der Zielwörter des Screenings wird festgestellt, ob ein Kind die in der Praxis am häufigsten auftretenden und auffälligsten Konsonanten und Konsonantenverbindungen (keine Dreifachkonsonanz) in den unterschiedlichen Wortpositionen aussprechen kann.

▪ 3. und 4. Spalte: *Transkript*

Die Erhebung der kindlichen Produktion kann in zweifacher Weise erfolgen: Die dritte Spalte ist für die Einträge der isolierten Zielkonsonanten in initialer, medialer und finaler Wortposition vorgesehen, ohne dabei das ganze Wort notieren zu müssen. Man geht davon aus, dass die Abweichungen und Übereinstimmungen schneller abzulesen sind. Aber nicht immer eignet sich diese Art des Transkripts. Wenn Laute und Silben von dem Kind umgestellt, verschmolzen oder ausgelassen werden, so dass die Abfolge der Wortgestalt nicht leicht zu erschließen ist, wäre das Eintragen der ganzen Äußerungen in die vierte Spalte zu bevorzugen. Felder, die grau unterlegt sind, weisen auf initiale, mediale oder finale Vokale hin, die aber nicht überprüft werden. Die Items 45-50, deren Bilder zuletzt angeboten werden, dienen zur Erfassung der Laute bzw. Lautkombinationen [pr], [ʃʹ], [ʃ], [f] und [sk] und zur Feststellung von zwei phonologischen Prozessen: der Vereinfachung mehrsilbiger Wörter und der Auslassung unbetonter initialer Silben. Die korrekte Realisierung der vorgegebenen Wortstruktur kann mit einem Häckchen (√) in der Spalte „Zielwort“ vermerkt werden. Bei der Reduktion mehrsilbiger Wörter werden in der Regel mehrsilbige Wörter durch das Weglassen der betonten, initialen Silbe oder das Auslassen der unbetonten Silben reduziert, z.B. „bótschka“ [b 'otʃ'kə] statt „bábotschka“ [b 'abətschkə]. Dieser Prozess wird überprüft durch Items 46, 50. Die Auslassung unbetonter Silben betrifft entweder alle unbetonten Silben oder nur die initiale Silbe, z.B.: „fön“ [f'on] für „tilifón“ [t'ɪl'ɪf'on]. Bei den Items 47, 48, 49 kann es entweder zu Auslassungen oder Vereinfachungen kommen.

3.3.2 Auswertung

Die Auswertung und Interpretation der erhobenen Sprachdaten geschieht in fünf Arbeitsschritten. Nach Hacker und Wilgermein (2001) sowie nach meinen eigenen Erfahrungen hat sich die folgende Reihenfolge bewährt:

1. Arbeitsschritt: *Analyse initialer, medialer und finaler Konsonanz*

In der Tabelle „Vergleich der Zielstrukturen“ erfolgen Einträge von Übereinstimmungen, Ersetzungen, Auslassungen und Reduktionen. Die Grundlage hierfür sind sämtliche Items von 1-50. Die einzelnen Konsonanten werden gemäß ihrer Wortposition initial (I), medial (M) und final (F) mit den protokollierten Realisierungen des Kindes verglichen, wobei erwartungsentsprechende Äußerungen durch ein Häkchen (√) und Auslassungen durch ein Zeichen 0 symbolisiert werden. Vorliegende Ersatzlaute werden bezüglich ihrer Wortposition in den dafür vorgesehenen Feldern notiert.

Bei der Doppelkonsonanz kann es zu Ersetzungen (E) oder Reduktionen (R) kommen. Dabei unterscheidet man vollständige und teilweise Ersetzungen. Vollständige Substitutionen zeigen die Ersetzung beider Glieder der Konsonantenverbindung (vgl. Hacker/Wilgermein 2001) wie z.B.: [gnot] statt [brot] (in D), Teilersetzungen nur eines Gliedes wie [tn' igə] für [kn' igə] (in R). Doppelkonsonanzen können vereinfacht werden, indem sie auf einen Konsonanten reduziert werden oder durch einen anderen Konsonanten ersetzt werden, z.B.: [son] für [slon] (in R), [gotən] für [knotən] (in D). Die veränderten Konsonanzen werden in den weißen Feldern eingetragen.

2. Arbeitsschritt: *Erstellen des Phoninventars*

In dem phonetischen Schema werden die russischen Konsonanten erfasst, die in der Praxis am häufigsten auftreten und von einer Sprachstörung betroffen sind. Die Grundlage der Eintragungen bilden die Tabellen zum Vergleich der Zielstrukturen. Alle Phoneme sind entsprechend ihrer Wortposition – initial, medial, final - in dem phonetischen Schema festzuhalten. Das Schema mit im Vordruck eingetragenen Zielkonsonanten gewährleistet das rasche Auffinden des entsprechenden Konsonanten. Mit dem Inventar wird abgeklärt, über welche Phoneme das Kind verfügt, bei welchen Phonemen Positionsbeschränkungen

festzustellen sind oder welche Phoneme es überhaupt nicht artikulieren kann. In den zwei zuletzt genannten Fällen ist es erforderlich, nachträglich zu prüfen, ob das Kind die entsprechenden Laute isoliert und kontextgebunden realisieren kann.

3. Arbeitsschritt: *Prüfung der Lautpräferenz*

Das Schema „Lautpräferenz“ soll Aussagen darüber treffen, welche konsonantischen Segmente in welcher Häufigkeit für andere Zielkonsonanten stehen. Unter **K** findet der Eintrag des stellvertretenden Konsonanten statt. In den Spalten I, M und F sind Konsonanten festzuhalten, die durch „K“ ersetzt werden. Zur Feststellung der Lautpräferenz sind Tabellen zum Vergleich der Zielstrukturen vorgesehen.

4. Arbeitsschritt: *Ermittlung phonologischer Prozesse*

Hier werden die individuellen phonologischen Prozesse des überprüften Kindes ermittelt. Die Regelmäßigkeiten in der kindlichen Sprache sind in sukzessiven Schritten aus den Tabellen zum Vergleich der Zielstrukturen ablesbar. Im Anschluss daran werden sie in den entsprechenden Schematas notiert. Um Aussagen über die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Prozesse zu treffen, wird jeweils die Anzahl der Veränderungen angegeben, z.B. unter K/r/ steht $R2=3/6$, d.h. die Reduktion auf den zweiten Konsonanten tritt bei der Doppelkonsonanz mit /r/ (insgesamt sechs Items) dreimal auf.

Theoretische Erkenntnisse über den Vergleich der Phonemsysteme der russischen und deutschen Konsonanten legen nahe, dass die häufigsten phonologischen Prozesse, die bei einsprachigen deutschen Kindern vorkommen, bei Kindern mit Erstsprache Russisch ebenso auftreten können. Durch die erste Erprobung des russischen Screeningverfahrens konnten in den kindlichen Sprachproduktionen nur wenige phonologische Prozesse festgestellt werden. Mit dieser Arbeit wurde aber ein erster Schritt gemacht, um die Lautsprachentwicklung von zweisprachigen Russisch-Deutsch sprechenden Kindern zu untersuchen. Weitere Erprobungen und Einzelfälle sind noch erforderlich, um die theoretischen Überlegungen absichern und darüberhinaus noch zusätzliche Informationen über spezifische phonologische Prozesse des Russischen liefern zu können.

Folgende Ausführungen sollen stichwortartig Prozesse darstellen, die das SVA sowie das SVA-Russisch vorgeben. Zur Veranschaulichung bieten sich einige Beispiele aus der russischen oder deutschen Sprache:

1) Wort- und Silbenstrukturprozesse: Es handelt sich um Prozesse, die eine Vereinfachung der Silbenstruktur bewirken.

- *Auslassen unbetonter Silben*: Die Auslassung betrifft entweder alle unbetonten Silben oder nur eine; in der Regel ist es die initiale, z.B.: [gi:Rafə] → [Rafə].
- *Vereinfachung mehrsilbiger Wörter*: Mehrsilbige Wörter werden durch das Weglassen der betonten, initialen Silbe oder das Auslassen der unbetonten Silben reduziert, z.B.: [prədʌf'itsə] → [f'itsə], [t'ɪl'f'on] → [t'f'on] (in R), [ba'na:nə] → [nanə] (in D).
- *Auslassen finaler Konsonanten*: Sehr häufig ist die Auslassung finaler Konsonanten zu beobachten, z.B.: [knəxən] → [kəxə], [dax] → [da].
- *Reduktion von Mehrfachkonsonanz*: Mehrfachkonsonanz kann vereinfacht werden, indem sie auf einen Konsonanten reduziert oder durch einen anderen Konsonanten ersetzt wird, z.B.: [slon]→[son], [tort]→[tor], [ʃarf]→[ʃaf] (in R), [ʃlanə] → [lanə], [draxən] → [gaxən] (in D).

2) Assimilationsprozesse: Artikulationsstellen bzw. Artikulationsarten zweier Lautsegmente werden innerhalb eines Wortes angeglichen. Es existieren verschiedene Formen von Assimilation (Babbe 1994, Romonath 1991):

- *Kontaktassimilation*: Die sich beeinflussenden Laute stehen direkt nebeneinander, z.B.: [tʀεpə]→[kʀεpə].
- *Fernassimilation*: Angleichung zweier nicht direkt aufeinanderfolgender Lautsegmente, z.B.: [katsə]→[datsə] (in D).
- *Labialassimilation*: Lautliche Veränderung eines nicht-labialen Konsonanten zu einem Labial durch den Einfluss eines Labials in der Umgebung des betroffenen Lautsegments [kam]→[bam], [trəməl]→[bəməl], [ʒɪr'af] →[ʒɪv'af] (in R).

- *Alveolarassimilation*: Lautliche Angleichung eines nicht-alveolaren Konsonanten zu einem Alveolar infolge des Auftretens eines Alveolars in der Nähe des betroffenen Lautsegments [gla:s]→[da:s].
- *Velarassimilation*: Lautliche Veränderung eines nicht-velaren Konsonanten zu einem Velar durch den Einfluss eines Velars in der Umgebung des betroffenen Lautsegments [dax]→[gak].

3) Substitutionsprozesse: Sie beschreiben den Vorgang der Ersetzung von Lautsegmenten.

- *Labialisierung* (LAB): Konsonant ohne das Merkmal „labial“ wird ersetzt durch Konsonanten mit diesem Merkmal, z.B.: [laus]→[maus]
- *Plosivierung* (PLO): Ein Frikativ oder eine Affrikate wird durch einen Plosiv ersetzt, z.B.: [tsaŋə]→[goŋə] (in D), [tʰʷs 'y] →[tʰʷs 'y], [kʷʷts 'o] →[kʷʷt 'o] (in R).
- *Frikativierung* (FRI): Die Realisierung einer Affrikate als Frikativ, z.B.: [tsuŋə]→[suŋə].
- *Öffnung*: Die Ersetzung eines Konsonanten durch den [h]-Laut, tritt nicht im Russischen auf. Deshalb gibt der SVA-Russisch diesen phonologischen Prozess nicht vor.
- *Lateralisierung* (LAT): Die Veränderung eines Konsonanten zu einem Lateral, z.B.: [naxt]→[laxt] (in D), [gr'u]→[gl'u], [r 'ybə] →[l 'ybə] (in R).
- *Velarisierung* (VEL): Konsonant ohne das Merkmal „velar“ wird ersetzt durch Konsonanten mit diesem Merkmal, z.B.: [tanə]→[kanə] (in D), [ʃnur 'ok]→[ʃnux 'ok], [kr 'y]→[kx 'y] (in R).
- *Palatalisierung* (PAL): Vorgang, der die Ersetzung eines nicht-palatalen Konsonanten durch einen Palatal sowie die Realisierung eines harten Konsonanten durch einen weichen beinhaltet, z.B.: [stul]→[stulʰ], [g 'olupʰ]→[g 'olʰupʰ] Das Erweichen der Konsonanten tritt nur bei den russischen Kindern mit Aussprachestörung auf.
- *Alveolarisierung* (ALV): Die Veränderung eines Konsonanten zu einem Alveolar. Hierbei erfolgt noch eine weitere Unterscheidung:

- Alveolarisierung *als Vorverlagerung* (Vor.): Hintere Laute, Palatale und Velare, werden durch Alveolare ersetzt, z.B.: [kasə]→[tasə] (in D), [tʃ'ɪs 'y] →[tsɪs 'y], [zɪr 'af] →[zɪr 'af](in R).
- Alveolarisierung *als Rückverlagerung* (Rück.): Vordere Laute, Labiale, werden durch Konsonanten mit dem Merkmal „alveolar“ ersetzt, z.B.: [bu:x] →[du:x] (in D), [syɪ] →[jyɪ], [zm'ɪ 'ja]→ [zm'ɪ 'ja] (in R).

Durch Erprobungen der russischen Version von SVA konnten in den Sprachstichproben der russischen Kinder folgende phonologische Prozesse am häufigsten erfasst werden:

- *Reduktion von Mehrfachkonsonanz,*
- *Velarisierung,*
- *Plosivierung,*
- *Alveolarisierung als Vor- und Rückverlagerung,*
- *Palatalisierung,*
- *Lateralisierung.*

3.3.3 Präsentation des Diagnosematerials

Nun erfolgt die Vorstellung des Diagnosematerials von SVA-Russisch. Daran anschließend, im Kapitel 3.4, wird anhand erster Erprobungen die Anwendbarkeit des russischen Screeningverfahrens aufgezeigt.

SVA-RUSSISCH

Screeningverfahren zur Ausspracheuntersuchung
in der Russischen Sprache

TEIL 1: Transkriptbogen

Name:		Datum der Überprüfung:
Geburtsdatum:	Alter:	Untersucher:

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript	
		I	M	F							I	M	F					
1	p 'ojɪst	p		jɪ		st			24	gr 'uʃə	gr		ʃ					
2	g 'olup'	g		l		p'			25	ʃtʌn 'y	ʃt		n					
3	fʌt 'a	f		t					26	glʌz 'a	gl		z					
4	kʌl'ts 'o	k		l'ts					27	zm'ɪ'ja	zm		ja					
5	x 'obət	x		b		t			28	bl'm 'y	bl'		n					
6	rɪk 'a	r'		k					29	trʌv 'a	tr		v					
7	bʌn 'an	b		n		n			30	kr 'yʃə	kr		ʃ					
8	j 'aʃ'ɪk	ja		ʃ'		k												
9	r 'ybə	r		b					31	tort	t				rt			
10	ʒɪr 'af	ʒ		r		f			32	syr	s				r			
11	tʃ'ɪs 'y	tʃ'		s					33	ʃarf	ʃ				rf			
12	m 'uxə	m		x					34	noʃ	n				ʃ			
13	sv'ɪtʃ' 'a	sv		tʃ'					35	dom	d				m			
14	vʌd 'a	v		d					36	l'es	l'				s			
15	z 'ajɪts	z		jɪ		ts			37	tsɪrk	ts				rk			
16	ɹ' 'ex			r'		x			38	zont	z				nt			
17	l 'yʒɪ	l		ʒ					39	flak	fl				k			
18	l'm 'on	l'		m		n			40	stul	st				l			
19	ʃl' 'apə	ʃl'		p					41	ʃkaf	ʃk				f			
20	ʃpʌg 'at	ʃp		g		t			42	vratʃ'	vr				tʃ'			
21	dɹʌk 'on	dɹ		k		n			43	slon	sl				n			
22	ʃnʊr 'ok	ʃn		r		k			44	plʌʃ'	pl				ʃ'			
23	kn' 'igə	kn'		g					45	kl'utʃ'	kl'				tʃ'			

Nr.	Zielwort	Transkript				AUS	VMS
		I		M			
46	prədʌfʃ'itsə	pr		f'			
47	ʃəkʌl'at	ʃ					
48	t'ɪl'ɪf'on			f			
49	skʌm'ejkə	sk					
50	b'abətʃ'kə						

TEIL 2: Auswertung der Sprachdaten

Vergleich der Zielstrukturen

K	I		M		F		K	I		M		F	
p	1		19		2		z	38/15		26			
t	31		3		5/20		ʒ	10		17			
k	4		6/21		8/22/39		j	8		1/15/ 27			
b	7		5/9				m	12		18		35	
d	35		14				n	34		7/25/ 28		7/18/ 21/43	
g	2		20/23				r	9		22/10		32	
f	3		48		10/41/4 8		r'	6		16			
s	32		11		36		l	17		2		40	
ʃ	33/ 47		24/30		34		l'	18/36		4			
ʃ'			8/46		44		ts	37		4		15	
x	5		12		16		tʃ'	11		13		42/45	
v	14		29										

K		E	RMK	K		E	RMK
pl-	44			ʃk-	41		
kl'-	45			ʃn-	22		
bl'-	28			ʃl'-	19		
gl-	26			st-	40		
fl-	39			sk-	49		
kn'-	23			sv-	13		
pr-	46			sl-	43		
tr-	29			zm-	27		
kr-	30			-nt	38		
dr-	21			-st	1		
gr-	24			-rt	31		
vr-	42			-rk	37		
ʃp-	20			-rf	33		
ʃt-	25						

Lautpräferenz

K	Initial	Medial	Final

PHONETISCHE EBENE																			
Phoninventar	bilabial			labio-dental			dental/alveolar			alveo-palatal			palatal		velar				
Plosiv	F	p	p	p				t	t	t							k	k	k
	L	b	b				d	d									g	g	
Frikativ	F				f	f	f	s	s	s	ʃ	ʃ	ʃ				x	x	x
											ʃ'	ʃ'							
	L				v	v		z	z		ʒ	ʒ		j	j				
Nasal		m	m	m				n	n	n									
Vibrant								r	r	r									
								r'	r'										
Lateral								l	l	l	l'	l'							
Affrikat								ts	ts	ts	tʃ'	tʃ'	tʃ'						
Phonetische Besonderheiten																			

PHONOLOGISCHE PROZESSE

▪ Wort- und Silbenstrukturprozesse

Auslassen initialer Silber	Item-Nr.	
Vereinfachung mehrsilbiger Wörter	Item-Nr.	

▪ Auslassen finaler Konsonanten

/p/		/k/		/s/		/ʃ/		/j/		/n/		/l/		/tʃ'/	
/t/		/f/		/ʒ/		/x/		/m/		/r/		/ts/			

▪ Assimilation

Art	Item	Art	Item	Art	Item

▪ **Reduktion von Mehrfachkonsonanz**

K/l/-	K/r/-	/j/ K-	/s/K-	/zm/-	/kn'/-	-K/t/	-r/K/

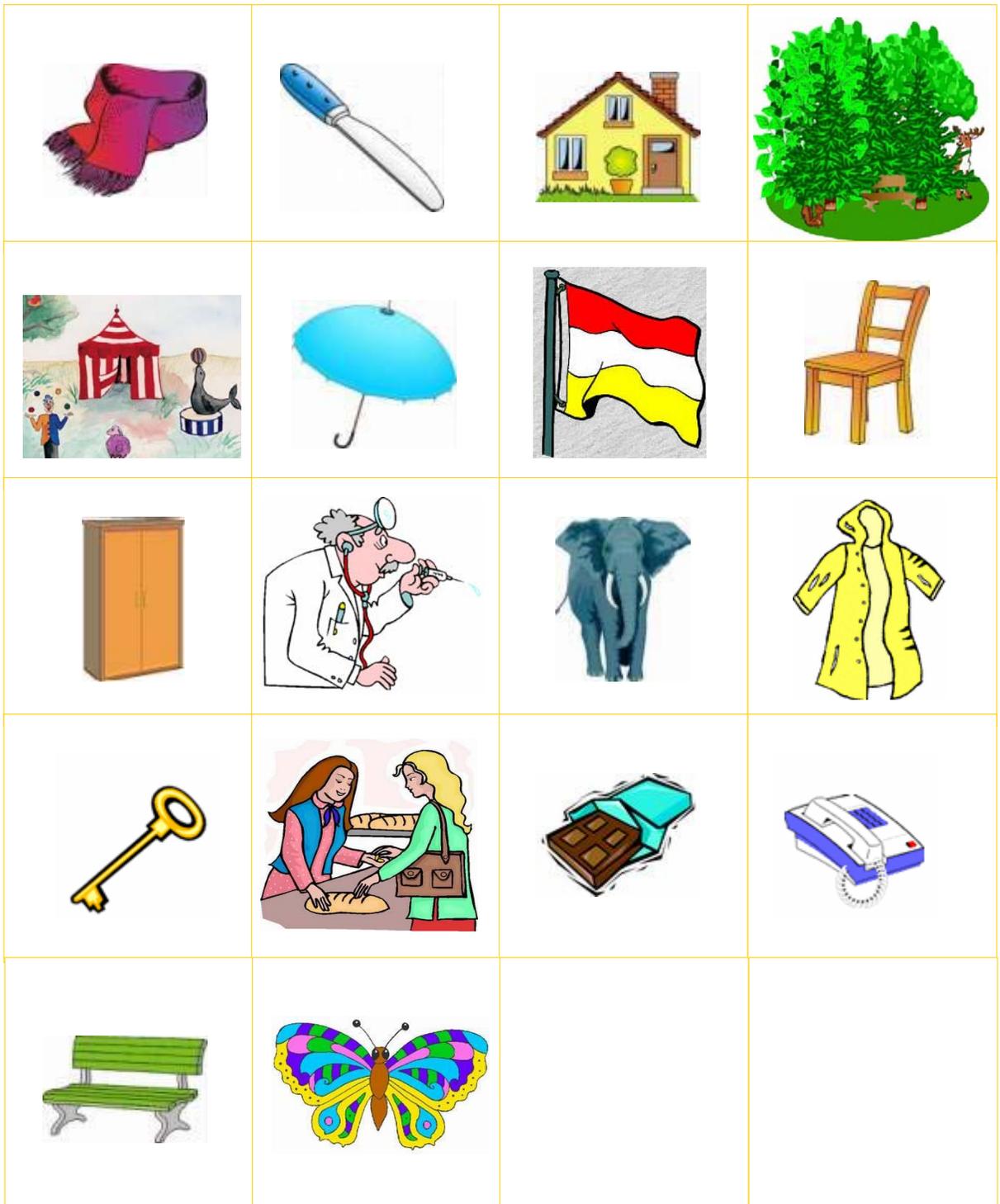
▪ **Substitutionsprozesse**

	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F
LAB	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
PLO	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
FRI	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
VEL	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
ALV (Vor.)	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
ALV (Rück.)	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
LAT	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
PAL	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
Sonstige Prozesse	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			

Therapieplanung







3.4 Erprobung des SVA-Russisch

Im Entstehungsprozess wurde die Konzeption des russischen Screenings immer wieder abgeändert, vereinfacht und ergänzt. Die jetzt vorliegende Form wurde in Einzelfällen im Forschungsinstitut für Sprachtherapie und Rehabilitation an der Ludwig Maximilians Universität München im Jahr 2003 und 2004 erprobt.

Im Folgenden soll mit Hilfe von 5 erhobenen Sprachstichproben, die von Kindern im Vorschulalter mit Aussprachestörungen stammen, die Anwendung des Screeningverfahrens geschildert werden. Ohne dabei näher auf die Familienanamnese der Kinder einzugehen, werden die Sprachdaten einer phonetisch-phonologischer Analyse und Befundbewertung unterzogen. Diese Erprobungen sollen nicht als quantitative Daten für die Bewertung des Verfahrens betrachtet werden, sie dienen vielmehr „explorativen Zwecken“ (Kromrey 1998, S. 507).

3.4.1 Sprachstichprobe 1

TEIL 1: Transkriptbogen

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I	M		F			
1	p 'ojɪst	p	√	jɪ	√	st	√	
2	g 'olup'	g	√	l	l'	p'	√	
3	fʌt 'a	f	√	t	√			
4	kʌl'ts 'o	k	√	l'ts	√			
5	x 'obət	x	√	b	√	t	√	
6	rɪk 'a	r'	√	k	√			
7	bʌn 'an	b	√	n	√	n	√	
8	j 'aɟ'ɪk	ja	√	ɟ'	s	k	√	
9	r 'yɐə	r	√	b	√			
10	ʒɪr 'af	ʒ	√	r	√	f	√	
11	tɟ'ɪs 'y	tɟ'	ts	s	√			
12	m 'uxə	m	√	x	√			
13	sv'ɪtɟ' 'a	sv	√	tɟ'	ts			
14	vʌd 'a	v	√	d	√			
15	z 'ajɪts	z	√	jɪ	√	ts	√	
16	ʌr' 'ex			r'	√	x	√	

17	l'yɜɪ	l	l'	ɜ	√			
18	l'm 'on	l'	√	m	√	n	√	
19	ʃl' 'apə	ʃl'	sl'	p	√			
20	ʃpʌg 'at	ʃp	sp	g	√	t	√	
21	drʌk 'on	dr	√	k	√	n	√	
22	ʃnur 'ok	ʃn	sn	r	√	k	√	
23	kn 'igə	kn	tn	g	√			

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I		M		F		
24	gr 'uʃə	gr	√	ʃ	s			
25	ʃtʌn 'y	ʃt	st	n	√			
26	glʌz 'a	gl	√	z	√			
27	zm'tj 'a	zm	√	ja	√			
28	bl'm 'y	bl'	√	n	√			
29	trʌv 'a	tr	√	v	√			
30	kr 'yʃə	kr	√	ʃ	√			
31	tort	t	g			rt	r	
32	syr	s	√			r	√	
33	ʃarf	ʃ	s			rf	r	
34	noʃ	n	√			ʃ	s	
35	dom	d	√			m	√	
36	l'es	l'	√			s	√	
37	tsirk	ts	√			rk	r	
38	zont	z	√			nt	√	
39	flak	fl	√			k	√	
40	stul	st	√			l	l'	
41	ʃkaf	ʃk	sk			f	√	
42	vratʃ'	vr	√			tʃ'	ts	
43	slon	sl	√			n	√	
44	plaf'	pl	pl			ʃ'	s	
45	kl'utʃ'	kl'	tl'			tʃ'	ts	

Nr.	Zielwort	Transkript				AUS	VMS
		I		M			
46	√ prədʌf ʃ' itsə	pr	√	ʃ'	s		
47	√ ʃəkʌl 'at	ʃ	s				
48	√ t'ɪl'ɪf 'on			f	√		
49	√ skʌm 'ejkə	sk	√				
50	√ b'abətʃ'kə						

TEIL 2: Auswertung der Sprachdaten

Vergleich der Zielstrukturen

K	I		M		F	
t	31	g	3	√	5/20	√
ʃ	33/47	s	24/30	s	34	s
ʃ'			8/46	s	44	s
l	17	l'	2	l'	40	l'
tʃ'	11	ts	13	ts	42/45	ts

K		E	RMK	K		E	RMK
pl-	44			ʃk-	41	sk	
kl'-	45			ʃn-	22	sn	
bl'-	28		Rl/b	ʃl'-	19	sl'	
gl-	26			st-	40		
fl-	39			sk-	49		
kn'-	23			sv-	13		
pr-	46		Rl/p	sl-	43		Rl/s
tr-	29		Rl/t	zm-	27		
kr-	30	kl'		-nt	38		
dr-	21		Rl/d	-st	1		
gr-	24	kl'		-rt	31		R2/t
vr-	42		Rl/v	-rk	37		R2/k
ʃp-	20	sp		-rf	33		R2/f
ʃt-	25	st					

Lautpräferenz

K	Initial	Medial	Final
s	ʃ	ʃ, ʃ'	ʃ, ʃ'

Phoninventar: Folgende Segmente werden nicht realisiert: [ʃ], [ʃ'], [tʃ'], [l'] als Einfachkonsonanz, [t] initial.

Phonologische Prozesse

▪ Reduktion von Mehrfachkonsonanz

K/l/-	K/r/-	/ʃ/ K-	/s/K-	/zm'/-	/kn'/-	-K/t/	-r/K/
							Rl=3/3

▪ **Substitutionsprozesse**

	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F
VEL	/t/	1/1			/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
ALV (Vor.)	/j/	2/2	2/2	1/1	/tʃ/	1/1	1/1	1/1	/j/K	5/5		
	/j'/		2/2	1/1	/k/K	2/2			/ /			
PAL	/l/	1/1	1/1	1/1	/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			

Zusammenfassung: Trotz eines recht umfassenden Phoninventars fehlen die Alveopalatale [j], [j'] und [tʃ]. Die Positionsbeschränkungen beziehen sich auf den [t]- und [l]-Laut. Das erste Segment wird wortinitial nicht realisiert. Da nur ein Item den [t]-Laut in dieser Position untersucht, ist es sinnvoll zusätzlich zu prüfen, ob das Kind den entsprechenden Konsonanten produzieren kann. Als Einfachkonsonanz ist der [l]-Laut nicht vorhanden. Im Befund von Kind 1 sind insgesamt 4 Prozesse festzustellen. Während der Prozess der Velarisierung nur einmal auftritt und vermutlich im Laufe der Zeit ohne große Probleme zu überwinden ist, müssen die Prozesse der Alveolarisierung als Vorverlagerung, der Palatalisierung, und der Reduktion von Mehrfachkonsonanz (/r/K) im Fokus der therapeutischen Behandlungen stehen.

3.4.2 Sprachstichprobe 2

TEIL 1: Transkriptbogen

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I	M	F				
1	p 'ojɪst	p	√	jɪ	√	st	•√	▪ <i>interdental</i>
2	g 'olup'	g	√	l	√	p'	√	
3	fɪt 'a	f	√	t	•√			
4	kɪl'ts 'o	k	√	l'ts	•ts			
5	x 'obət	x	√	b	√	t	•√	
6	rɪk 'a	r'	x	k	√			
7	bɪn 'an	b	√	n	√	n	√	
8	j 'aɟ'ɪk	ja	√	ɟ'	•s	k	√	
9	r 'ybə	r	l	b	√			
10	ʒɪr 'af	ʒ	•z	r	l	f	√	<i>zɪlaf</i>
11	tʃ'ɪs 'y	tʃ'	√	s	•√			

12	m 'uxə	m	√	x	√			
13	sv'tʃ' 'a	sv	-	tʃ'	-			
14	vʌd 'a	v	√	d	√			
15	z 'ajrts	z	•√	jr	√	-	-	zajtʃ'rk (Diminutiv)
16	ʌr' 'ex			r'	l	x	√	
17	l 'yzi	l	√	z	•z			
18	l'im 'on	l'	√	m	√	n	√	
19	ʃl' 'apə	ʃl'	•sl'	p	√			
20	ʃpʌg 'at	ʃp	•sp	g	√	t	√	
21	drʌk 'on	dr	d	k	√	n	√	
22	ʃnur 'ok	ʃn	•sn	r	l	k	√	
23	kn 'igə	kn	√	g	√			

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I		M		F		
24	gr 'uʃə	gr	kl'	ʃ	•s			
25	ʃtʌn 'y	ʃt	•st	n	√			
26	glʌz 'a	gl	√	z	•z			
27	zm'tj 'a	zm	•√	ja	√			
28	bl'm 'y	bl'	b	n	√			
29	trʌv 'a	tr	t	v	√			
30	kr 'yʃə	kr	kl'	ʃ	•s			
31	tort	t	√			rt	t	
32	syr	s	•√			r	l	
33	ʃarf	ʃ	•s			rʃ	f	
34	noʃ	n	√			ʃ	•s	
35	dom	d	√			m	√	
36	l'es	l'	√			s	•√	
37	tsirk	ts	•√			rk	k	
38	zont	z	•√			nt	√	
39	flak	fl	√			k	√	
40	stul	st	•√			l	√	
41	ʃkaf	ʃk	•sk			f	√	
42	vratʃ'	vr	v			tʃ'	√	
43	slon	sl	s			n	√	
44	plʌʃ'	pl	pl			ʃ'	•s	
45	kl'utʃ'	kl'	√			tʃ'	√	

Nr.	Zielwort	Transkript				AUS	VMS
		I		M			
46	√ prədʌʃ 'itʃə	pr	p	ʃ'	•s		
47	√ ʃəkʌl 'at	ʃ	•s				
48	t'ɪl'ɪf 'on			f	√		t'ɪ -f'on
49	√ skʌm 'ejkə	•sk	•√				
50	√ b'abətʃ'kə						

TEIL 2: Auswertung der Sprachdaten

Vergleich der Zielstrukturen

K	I		M		F	
ʃ	33/47	▪s	24/30	▪s	34	▪s
ʃ'			8/46	▪s	44	▪s
ʒ	10	▪z	17	▪z		
r	9	l	22/10	l	32	l
r'	6	x	16	√		

K		E	RMK	K		E	RMK
pl-	44			ʃk-	41	sk	
kl'-	45			ʃn-	22	sn	
bl'-	28		Rl/b	ʃl'-	19	sl'	
gl-	26			st-	40		
fl-	39			sk-	49		
kn'-	23			sv-	13		
pr-	46		Rl/p	sl-	43		Rl/s
tr-	29		Rl/t	zm-	27		
kr-	30	kl'		-nt	38		
dr-	21		Rl/d	-st	1		
gr-	24	kl'		-rt	31		R2/t
vr-	42		Rl/v	-rk	37		R2/k
ʃp-	20	sp		-rf	33		R2/f
ʃt-	25	st					

Lautpräferenz

K	Initial	Medial	Final
s	ʃ	ʃ, ʃ'	ʃ, ʃ'

Phoninventar: Folgende Segmente werden nicht realisiert: [ʃ], [ʃ'], [ʒ] und [r], [r'].

Phonologische Prozesse:

▪ Reduktion von Mehrfachkonsonanz

K/l/-	K/r/-	/ʃ/ K-	/s/K-	/zm/-	/kn'/-	-K/t/	-r/K/
Rl=1/1	Rl=4/6		Rl=1/4				R2=3/3

▪ **Fernassimilation:** [g] ← [s]/Item 24: Lautliche Veränderung eines Lenis zu einem Fortis infolge des Auftretens eines Fortis in der Umgebung des betroffenen Segments.

▪ **Substitutionsprozesse**

	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F
LAT	/r/	1/1	2/2	1/1	/ /				/ /			
	/K/r	2/6			/ /				/ /			
ALV (Vor.)	/ʃ/	2/2	2/2	1/1	/z/	1/1	1/1		/ /			
	/ʃ'/		2/2	1/1	/ʃ/K	5/5			/ /			

Zusammenfassung:

Die Inventarbeschränkung des Kindes II erstreckt sich auf die Zischlaute (= alveolare Frikative) [ʃ], [ʃ'], [z] und das Zungenspitzen-[r]. Einmaliges Erscheinen des [r]-Lautes als ein [x]-Konsonant kann als spontane Äußerung betrachtet werden. Phonetisch-artikulatorische Abweichungen weisen auf „Stigmatismus interdentalis“ hin, der bei den Lautsegmenten [s], [z], [ts] und teilweise [t] auftritt. Die Überprüfung der mehrsilbigen Items ergibt keinerlei starke Einschränkung der Wortstrukturen. Auf der Wort- und Silbenstrukturebene zeigt sich eine Reduktion von Mehrfachkonsonanz sowohl in initialer als auch in finaler Wortposition. Die Doppelkonsonanzen werden meist auf den ersten Konsonanten reduziert. Teilweise tritt auch die Reduktion auf den zweiten Konsonanten. In Bezug auf den normalen Spracherwerb sind die Prozesse Lateralisierung, Alveolarisierung als Vorverlagerung und Reduktion von Mehrfachkonsonanz besonders auffällig und daher vorrangig therapeutisch anzugehen. Der Prozess der Fernassimilation ist auf Grund seiner geringen Auftretenshäufigkeit (1x) zu vernachlässigen.

3.4.3 Sprachstichprobe 3

TEIL 1: Transkriptbogen

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I		M		F		
1	p 'ojst	p	√	jr	√	st	√	
2	g 'olup'	g	√	l	l'	p'	√	
3	fʌt 'a	f	√	t	√			
4	kʌl'ts 'o	k	√	l'ts	√			
5	x 'obət	x	√	b	√	t	√	
6	rɪk 'a	r'	x	k	√			
7	bʌn 'an	b	√	n	√	n	√	

8	j 'aʃʔk	ja	√	ʃʔ	s	k	√	
9	r 'ybə	r	x	b	√			
10	ʒɪr 'af	ʒ	z	r	x	f	√	zɪxaf
11	tʃʔs 'y	tʃʔ	√	s	√			
12	m 'uxə	m	√	x	√			
13	svʔtʃʔ 'a	sv	-	tʃʔ	-			
14	vʌd 'a	v	√	d	√			
15	z 'ajɪts	z	√	ɪɪ	√	ts	√	
16	ʌr 'ex			rʔ	l'	x	√	
17	l 'yʒɪ	l	l'	ʒ	z			
18	lʔm 'on	lʔ	√	m	√	n	√	
19	ʃlʔ 'apə	ʃlʔ	sl'	p	√			
20	ʃpʌg 'at	ʃp	sp	g	√	t	√	
21	drʌk 'on	dr	dx	k	√	n	√	
22	ʃnʊr 'ok	ʃn	sn	r	x	k	√	
23	kn 'igə	kn	√	g	√			

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I		M		F		
24	gr 'uʃə	gr	gx	ʃ	√			
25	ʃtʌn 'y	ʃt	st	n	√			
26	glʌz 'a	gl	gl'	z	√			
27	zmʔj 'a	zm	√	ja	√			
28	blʔm 'y	blʔ	√	n	√			
29	trʌv 'a	tr	tx	v	√			
30	kr 'yʃə	kr	kx	ʃ	√			
31	tort	t	√			rt	t	
32	syr	s	√			r	l'	
33	ʃarf	ʃ	√			rf	f	
34	noʃ	n	√			ʃ	√	
35	dom	d	√			m	√	
36	l'es	lʔ	√			s	√	
37	tsirk	ts	√			rk	k	
38	zont	z	√			nt	√	
39	flak	fl	fl'			k	√	
40	stul	st	√			l	l'	
41	ʃkaf	ʃk	sk			f	√	
42	vratʃʔ	vr	vx			tʃʔ	√	
43	slon	sl	sl'			n	√	
44	plʌʃʔ	pl	pl'			ʃʔ	√	
45	klʔutʃʔ	klʔ	√			tʃʔ	√	

Nr.	Zielwort	Transkript				AUS	VMS
		I		M			
46	√ prədʌʃʔ 'itsə	pr	px	ʃʔ	√		
47	√ ʃəkʌl 'at	ʃ	√				
48	√ tʔlʔrʔ 'on			f	√		
49	√ skʌm 'ejkə	sk	√				
50	√ b'abətʃʔkə						

TEIL 2: Auswertung der Sprachdaten

Vergleich der Zielstrukturen

K	I		M		F	
3	10	z	17	z		
r	9	x	22/10	x	32	l'
r'	6	x	16	l'		
l	17	l'	2	l'	40	l'

K		E	RMK	K		E	RMK
pl-	44	pl'		[k-	41	sk	
kl'-	45			[n-	22	sn	
bl'-	28			[l'-	19	sl'	
gl-	26	gl'		st-	40		
fl-	39	fl'		sk-	49		
kn'-	23			sv-	13		
pr-	46	px		sl-	43	sl'	
tr-	29	tx		zm-	27		
kr-	30	kx		-nt	38		
dr-	21	dx		-st	1		
gr-	24	gx		-rt	31		R2/t
vr-	42	vx		-rk	37		R2/k
[p-	20	sp		-rf	33		R2/f
[t-	25	st					

Lautpräferenz

K	Initial	Medial	Final
l'	l	l,r'	l,r

PHONETISCHE EBENE																			
Phoninventar		bilabial			labio-dental			dental/ alveolar			alveo-palatal			palatal		velar			
Plosiv	F	p	p	p				t	t	t							k	k	k
	L	b	b					d	d								g	g	
Frikativ	F				f	f	f	s	s	s	ʃ	ʃ	ʃ				x	x	x
	L				v	v		z	z		ʒ	ʒ		j	j				
Nasal		m	m	m				n	n	n									
Vibrant								r	r	r									
								r'	r'										
Lateral								l	l	l	l'	l'							
Affrikat								ts	ts	ts	tʃ'	tʃ'	tʃ'						
Phonetische Besonderheiten																			

Phonologische Prozesse:

▪ Reduktion von Mehrfachkonsonanz

K/l/-	K/r/-	/j/ K-	/s/K-	/zm/-	/kn'/-	-K/t/	-r/K/
							R2=3/3

▪ Substitutionsprozesse

	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F
VEL	K/r/	6/6			/r'/	1/1			/ /			
	/r/	1/1	2/2		/ /				/ /			
ALV (Vor.)	/j/K	5/5			/ /				/ /			
	/ʒ/	1/1	1/1		/ /				/ /			
PAL	K/l/	4/4			/ /				/ /			
	/l/	1/1	1/1	1/1	/ /				/ /			
LAT	/r/			1/1					/ /			
	/r'/		1/1		/ /				/ /			

Zusammenfassung: Aus den Ergebnissen der Korpusanalyse kann man schlussfolgern, dass die Velarisierung, Alveolarisierung (Vor.) Palatalisierung und Lateralisierung als die am häufigsten auftretenden Prozesse vorrangig zu überwinden sind. Im ersten Schritt sollte die Bildung der Doppelkonsonanzen mit /j/ in den Mittelpunkt gestellt werden, da dieses Segment als Einfachkonsonanz bereits vorliegt. Im Anschluss daran kann der Nachbarlaut von /j/, der alveopalatale Frikativ /ʒ/ angebahnt werden. Im dritten Schritt müsste ein besonderer Fokus auf die Lateralisierung gerichtet werden, da die Realisierung von /r/ die Grundlage für die Behandlung phonologischer Prozesse Velarisierung und Reduktion von Mehrfachkonsonanz bildet. Abschließend sollte die Palatalisierung zum Gegenstand der Therapie gemacht werden.

3.4.4 Sprachstichprobe 4

TEIL 1: Transkriptbogen

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I		M		F		
1	p 'ojrst	p	√	jɾ	√	st	√	
2	g 'olup'	g	√	l	√	p'	√	
3	fʌt 'a	f	√	t	√			
4	kʌl'ts 'o	k	√	l'ts	√/t			
5	x 'obət	x	√	b	√	t	√	
6	ɾk 'a	r'	√	k	-			retʃ'ka(Diminutiv)
7	bʌn 'an	b	√	n	√	n	√	
8	j 'aʃ'rk	ja	√	ʃ'	√	k	√	
9	r 'ybə	r	√	b	√			
10	ʒɾ 'af	ʒ	√	r	v	f	√	
11	tʃ'rs 'y	tʃ'	t'	s	√			
12	m 'uxə	m	√	x	√			
13	sv'tʃ' 'a	sv	v	tʃ'	√			
14	vʌd 'a	v	√	d	√			
15	z 'ajrts	z	√	jɾ	-	ts	-	zátʃɾ'k
16	ʌr' 'ex			r'	-	x	√	aéx
17	l 'yʒɾ	l	l'	ʒ	√			
18	l'm 'on	l'	√	m	√	n	√	
19	ʃl' 'apə	ʃl'	√	p	√			
20	ʃpʌg 'at	ʃp	p	g	√	t	√	
21	drʌk 'on	dr	d	k	√	n	√	
22	ʃnur 'ok	ʃn	√	r	-	k	√	ʃnuók
23	kn 'igə	kn	√	g	√			

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I		M		F		
24	gr 'uʃə	gr	√	ʃ	√			
25	ʃtʌn 'y	ʃt	√	n	√			
26	glʌz 'a	gl	g'	z	√			
27	zm'tj 'a	zm	√	ja	√			
28	bl'm 'y	bl'	√	n	√			
29	trʌv 'a	tr	t	v	√			
30	kr 'yʃə	kr	k	ʃ	√			
31	tort	t	√			rt	t	
32	syr	s	ʃ			r	-	
33	ʃarf	ʃ	√			rʃ	f	
34	noʃ	n	√			ʃ	√	
35	dom	d	√			m	√	
36	l'es	l'	√			s	ʃ	
37	tsirk	ts	t'			rk	k	
38	zont	z	√			nt	√	
39	flak	fl	√			k	√	fla zók

40	stul	st	√			l	l'	
41	ʃkaf	ʃk	sk			f	√	
42	vratʃ'	vr	v			tʃ'	t'	
43	slon	sl	sl'			n	√	
44	plaj'	pl	√			ʃ'	√	
45	kl'utʃ'	kl'	√			tʃ'	t'	

Nr.	Zielwort	Transkript				AUS	VMS
		I		M			
46	prədʌf ʃ'itsə	pr	p	ʃ'	-		padafita
47	√ ʃəkʌl 'at	ʃ	s				
48	√ t'ɪl'ɪf 'on			f	√		
49	√ skʌm 'ejkə	sk	√				
50	√ b'abətʃ'kə						

TEIL 2: Auswertung der Sprachdaten

Vergleich der Zielstrukturen

K	I		M		F	
s	32	ʃ	11	√	36	ʃ
j	8	√	1/15/27	0/15		
r	9	√	22/10	0/v	32	0
r'	6	√	16	0		
l	17	l'	2	√	40	l'
ts	37	t'	4	t	15	-
tʃ'	11	t'	13	√	42/45	t'

K	E	RMK	K	E	RMK
pl-	44		ʃk-	41	
kl'-	45		ʃn-	22	
bl'-	28		ʃl'-	19	
gl-	26	gl'	st-	40	
fl-	39		sk-	49	
kn'-	23		sv-	13	
pr-	46		sl-	43	sl'
tr-	29		zm-	27	
kr-	30		-nt	38	
dr-	21		-st	1	
gr-	24		-rt	31	R2
vr-	42		-rk	37	R2
ʃp-	20	sp	-rf	33	R2
ʃt-	25				

Phoninventar: Positionsbeschränkungen beziehen sich vor allem auf die Segmente [s, r, r', l, tʃ], deren Verwendung eher inkonstant erscheint. Der Konsonant [ts] wird nicht realisiert.

Phonologische Prozesse:

▪ **Reduktion von Mehrfachkonsonanz**

K/l/-	K/r/-	/j/ K-	/s/K-	/zm/-	/kn'/-	-K/t/	-r/K/
	R2= 6/6		R1=1/4				R2=3/3

▪ **Labialassimilation:** [r] ← [f]/Item 10: Lautliche Veränderung eines nicht-labialen Konsonanten [r] zu einem Labial infolge des Auftretens eines Labials in der Umgebung des betroffenen Segments.

▪ **Substitutionsprozesse**

	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F
PLO	/ ts/	1/1	1/1		/ /				/ /			
	/ tʃ'/	1/1		2/2	/ /				/ /			
ALV (Vor.)	/j/K	1/5			/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
ALV (Rück.)	/ s/	1/1		1/1	/ /				/ /			
	/ /				/ /				/ /			
PAL	/ l/	1/1		1/1	/ /				/ /			
	K/ l/	2/4			/ /				/ /			

Zusammenfassung: Es zeigt sich, dass das Kind IV über einen relativ großen Umfang an Phonemen verfügt. Im Hinblick auf die Therapie sollten die Positionsbeschränkungen der Segmente [s, r, r', l, tʃ], die jeweils einmal zum Ausdruck kommen, behoben werden. Bei der Betrachtung der Analyse werden insgesamt 6 Prozesse mit sehr unterschiedlicher Bedeutung gezählt. Zu vernachlässigen sind die Prozesse der Labialassimilation (1/1) und der Alveolarisierung als Vorverlagerung (1/1) mit sehr geringem Auftritt. Als therapierelevante Prozesse verbleiben der Prozess der Plosivierung (Ersatz der Laute [ts, tʃ] durch den Laut [t] bzw. [t']), der Alveolarisierung als Rückverlagerung (Realisierung des

[s]-Konsonanten als [ʃ]-Konsonant), der Palatalisierung (Ersatz des harten [l] durch das weiche [lʲ]) und der Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Vereinfachung der Doppelkonsonanz mit [r]).

3.4.5 Sprachstichprobe 5

TEIL 1: Transkriptbogen

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I		M		F		
1	p 'ojɪst	p	√	ʃɪ	√	st	√	
2	g 'olup'	g	√	l	l'	p'	√	
3	fɫt 'a	f	√	t	√			
4	kɫ'ts 'o	k	√	l'/ts	√			
5	x 'obət	x	√	b	√	t	√	
6	rɪk 'a	r'	l'	k	√			
7	bɫn 'an	b	√	n	√	n	√	
8	j 'aʃ'ɪk	ja	√	ʃ'	√	k	√	
9	r 'ybə	r	l	b	√			
10	ʒɪr 'af	ʒ	z	r	l	f	√	
11	tʃ'ts 'y	tʃ'	√	s	ʃ			
12	m 'uxə	m	√	x	√			
13	sv'tʃ' 'a	sv	√	tʃ'	√			
14	vɫd 'a	v	√	d	√			
15	z 'ajɪts	z	√	ʃɪ	√	ts	√	
16	ɫr' 'ex			r'	l'	x	√	
17	l 'yʒɪ	l	l'	ʒ	z			
18	l'm 'on	l'	√	m	√	n	√	
19	ʃl' 'apə	ʃl'	√	p	√			
20	ʃpɫg 'at	ʃp	√	g	√	t	√	
21	drɫk 'on	dr	d	k	√	n	√	
22	ʃnur 'ok	ʃn	√	r	l	k	√	
23	kn 'igə	kn	√	g	√			

Nr.	Zielwort	Transkript						Transkript
		I		M		F		
24	gr 'uʃə	gr	gl	ʃ	√			
25	ʃtɫn 'y	ʃt	√	n	√			
26	glɫz 'a	gl	√	z	√			
27	zm'tj 'a	zm	√	ja	√			
28	bl'm 'y	bl'	√	n	√			
29	trɫv 'a	tr	t	v	√			
30	kr 'yʃə	kr	kl	ʃ	√			

31	tort	t	√			rt	t	
32	syr	s	∫			r	l	
33	∫arf	∫	s			rf	f	
34	no∫	n	√			∫	√	
35	dom	d	√			m	√	
36	l'es	l'	√			s	√	
37	tsirk	ts	√			rk	k	
38	zont	z	√			nt	√	
39	flak	fl	√			k	√	
40	stul	st	∫t			l	l'	
41	∫kaf	∫k	sk			f	√	
42	vrat∫'	vr	vl			t∫'	ts	
43	slon	sl	∫l			n	√	
44	plaj'	pl	√			∫'	√	
45	kl'ut∫'	kl'	√			t∫'	ts	

Nr.	Zielwort	Transkript				AUS	VMS
		I		M			
46	√	pr	p	∫'	√		
47	√	∫	√				
48	√			f	√		
49	√	sk	√				
50	√						

TEIL 2: Auswertung der Sprachdaten

Vergleich der Zielstrukturen

K	I		M		F	
s	32	∫	11	∫	36	√
∫	33/47	s/√	24/30	√	34	√
z	10	z	17	z		
r	9	l	22/10	l	32	l
r'	6	l'	16	l'		
l	17	l'	2	l'	40	l'
t∫'	11	√	13	√	42/45	ts

K	E	RMK	K	E	RMK
pl-	44		∫k-	41	sk
kl'-	45		∫n-	22	
bl'-	28		∫l'-	19	
gl-	26		st-	40	∫t
fl-	39		sk-	49	
kn'-	23		sv-	13	
pr-	46	RI	sl-	43	∫l

tr-	29		<i>Rl</i>	zm-	27		
kr-	30	<i>kl</i>		-nt	38		
dr-	21		<i>Rl</i>	-st	1		
gr-	24	<i>gl</i>		-rt	31		<i>R2</i>
vr-	42	<i>vl</i>		-rk	37		<i>R2</i>
ʃp-	20			-rf	33		<i>R2</i>
ʃt-	25						

Phoninventar: Es fehlen Lautsegmente [ʒ] und [r, r']. Positionsbeschränkungen weisen Laute [s] und [tʃ] auf, wobei der Frikativ [s] in der initialen und medialen und der Affrikat [tʃ] in der finalen Wortposition nicht realisiert werden.

Phonologische Prozesse:

▪ **Reduktion von Mehrfachkonsonanz**

K/l/-	K/r/-	/ʃ/ K-	/s/K-	/zm'/-	/kn'/-	-K/t/	-r/K/
	<i>R1=3/3</i>						<i>R2=3/3</i>

	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F	/K/	I	M	F
ALV (Vor.)	/ ʃ /	1/5			/ʃ/K	1/5			/ /			
	/ tʃ /			2/2	/ ʒ /	1/1	1/1		/ /			
ALV (Rück.)	/ s /	1/1	1/1	1/1	/ /				/ /			
	/ s/K	2/4			/ /				/ /			
LAT	/ r /	1/1	2/2	1/1	K/r/	3/6			/ /			
	/ r' /	1/1	1/1		/ /				/ /			
PAL	/ l /	1/1	1/1	1/1	/ /				/ /			
					/ /				/ /			

Zusammenfassung: Als Ergebnis dieser Befundbewertung zeichnet sich der Prozess der Lateralisierung (Ersatz des harten und weichen Vibranten [r, r'] durch den Lateral [l] bzw. [l']) und der Palatalisierung (Ersatz des harten [l] durch das weiche [l']) als entscheidend ab. Diese beiden Prozesse sollten in der Therapie als erste angegangen werden. Im zweiten Schritt wird das vorrangige Therapieziel sein, die Alveolarisierung als Rück- und Vorverlagerung zu überwinden, indem man sich verstärkt auf die Festigung bzw.

Etablierung der alveopalatalen Konsonanten [ʃ, ʒ, tʃ] und des alveolaren Frikativs [s] konzentriert. Als dritter Schritt kann dann die Reduktion von Mehrfachkonsonanz angegangen werden.

→ Folgerungen für die Entwicklung einer Förderkonzeption

Das vorliegende Screeningverfahren SVA-Russisch zielt in erster Linie darauf ab, eine Überprüfung phonetischer und phonologischer Störungen in der Erstsprache Russisch vorzunehmen. Zum anderen dient es als differentialdiagnostisches Instrument zur Abgrenzung einer Aussprachestörung von phonetisch–phonologischen Interferenzen in der Zweitsprache und den mangelnden L2-Kenntnissen. So trifft es in der Anfangsphase der Förderintervention Aussagen darüber, ob die spezifischen Aussprachefehler der Deutsch lernenden russischsprechenden Kinder in ihrer Zweitsprache Hinweise auf eine nicht normgerechte sprachliche Entwicklung geben oder sich durch Interferenzen aus der Erstsprache erklären lassen. Von einer Sprachstörung würden nämlich die beiden Sprachen, sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache, des Kindes betroffen sein.

4 Metasprachliche Fähigkeiten

In diesem Kapitel soll der Forschungsbereich der metasprachlichen Entwicklung näher veranschaulicht werden. Die Definitionsbestimmung des Themas wird dabei vorangestellt. Im Anschluss daran wird auf die Entwicklungsmodelle von Schöler, Waller, Bialystok und Gombert ausführlich eingegangen. Darauf aufbauend bietet sich die Einteilung metasprachlicher Fähigkeiten nach dem linguistischen Aspekt. Abschließend soll die Ontogenese der metasyntaktischen Kompetenz, als Teilkompetenz metasprachlicher Fähigkeiten, in Anlehnung an das Modell von Gombert und die Spracherwerbtheorie von Locke aufgezeigt werden.

4.1 Begriffsklärung

„'Bäumer' stimmt nicht; ,Bäume“ (Michael, 4;6) (Wehr, S. 99)

„Tasse klingt wie Kasse“ (Mascha, 7;7)

„Auf Russisch ist die Auto und die Hund“ (Mascha, 7;8)

„Wenn ich ,sch' sage, meine Zunge ist da oben (sie zeigt auf die Gaumenrunzeln)“ (Mascha, 7;9)

„Mascha, das ist der Kopf, nicht das Kopf“ (Nika, 7;8)

„Maria, du musst sagen ,ihr schreibt“, nicht sie schreiben, wir sind doch Kinder“ (Nika, 7;9)

„,Gut' ist auf Russisch ,xopouo', auf Englisch O.K.“ (Nika, 7;9)

Die oben aufgeführten Beispiele für kindliche metasprachliche Äußerungen weisen darauf hin, dass die Bedeutung des Begriffs „metasprachlich“ sich auf sprachliche Handlungen bezieht, deren Gegenstand selbst die Sprache ist. Die formalen Eigenschaften der Sprache (z.B. Pluralform, Genus, Verbkonjugation, Lautklang, motorische Funktion der Sprechorgane) werden zum Objekt der kindlichen Betrachtung und zum Thema der Kommunikation.

Zur Bezeichnung des Prozesses „Nachdenken und Reden über Sprache“ werden in der wissenschaftlichen Literatur verschiedene Begriffe verwendet. Man stößt auf folgende Termini: Metasprachliches Wissen (Schöler 1987, Dalbert/Schöler 1989),

Sprachbewusstsein bzw. metasprachliches Bewusstsein (Böhme-Dürr 1987, Neuland 1992, Wilgermein 1991), Sprachbewusstheit (Januschek/Paprotté/Rohde 1981, Oomen-Welke 1997, Schmid-Barkow 1999) und metasprachliche bzw. metalinguistische Fähigkeiten (Kreuz 2000; List 1992; Reber 2003; Wehr 1994, 2001).

Begriffe wie „Sprachbewusstsein“ und „Sprachbewusstheit“ werden in der linguistischen Forschung kontrovers diskutiert (Molitor 2000). Bisher ist es nicht gelungen, diese wissenschaftlichen Phänomene definitorisch voneinander abzugrenzen. Auf der einen Seite liegen Ansätze vor, die beide Termini forschungsmäßig gleichsetzen, wobei sie allgemein die Fähigkeit beschreiben, über Sprache zu reflektieren (Lewandowski 1985 nach Molitor 2000, Bußmann 1990). Auf der anderen Seite gibt es Versuche, diese voneinander zu trennen. Während die Konzepte der Sprachbewusstheit im Wesentlichen auf die Untersuchung metasprachlichen Verhaltens von Kindern zurückgehen (Gornik 1989), heben andere Autoren wie z.B. Stroh (1993) den sozialen Charakter des Sprachbewusstseins hervor. Stroh (1993, S. 17) definiert das Sprachbewusstsein als „[...] das Wissen [...] eine bestimmte Sprache zu sprechen, das Wissen um ihre korrekte grammatikalische und soziale Verwendung und das Verfügen über Einstellungen und Bewertungen bezüglich Sprache“.

Da es unter den Sprachwissenschaftlern keine Klarheit darüber herrscht, worin sich Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein konkret äußern, wird in dieser Arbeit der Terminus „metasprachliche Fähigkeiten“ verwendet, der sich laut Kreuz (2000) zur Beschreibung kindlichen Sprachverhaltens besser eignet. Anhand metasprachlicher Fähigkeiten wird ein Teilgebiet der Metakognitionsforschung untersucht, die Metasprache. Während sich die Metakognition der Erforschung des eigenen Wissens über das eigene Wissen und der eigenen Kontroll- und Steuerungsmechanismen widmet (Flavell/Wellmann (1977), bezieht sich die Metasprache auf das Wissen und Denken über Sprache (Wehr 2001). Unter Sprachwissen versteht Schöler (vgl. 1987) das implizite primärsprachliche Wissen über Sprachfunktionen und -merkmale, dessen bewusster Einsatz bzw. kontrollierte Bearbeitung als Denken über Sprache bezeichnet wird. In diesem Zusammenhang spricht Bialystok (1991) über die kontrollierte Aufmerksamkeit, die es ermöglicht, das zu einem

bestimmten Zeitpunkt erforderliche sprach-analytische Wissen richtig umzusetzen (mehr dazu → Kap. 4.2.3).

Zur terminologischen Erörterung des Begriffs „metasprachliche Fähigkeiten“ habe ich folgende Definitionen ausgewählt:

- „The ability, to make language forms opaque and attend to them in and for themselves“ (Cazden 1974, S. 29).
- Das Vermögen, über die Strukturen und Funktionen von Sprache zu reflektieren (Wehr 1994).
- Die Sensibilität gegenüber den Struktureinheiten eigener Sprache (vgl. Budde 2001).
- Die Fähigkeit, die Form und den Inhalt der Sprache voneinander zu trennen (Tunmer/Pratt/Herriman 1984, Schöler 1987).
- Die Sprache selbst wird zum Gegenstand des Gesprochenen (Bialystok/Ryan 1985).
- The ability to attend and reflect upon the properties of language (Galambos/Hakuta K., 1988, S. 141)

Sie beschreiben also einen mentalen Zustand, in dem die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sprachliche Form an sich gelenkt wird, wobei die Sprache von den situativen Bezügen losgelöst wird.

Versucht man, sich einem so abstrakten wissenschaftlichen Gebiet zu nähern, wie es das Thema Metasprache darstellt, müssen zunächst einmal terminologische und inhaltliche Grenzen abgesteckt werden. Um die Funktionsweise des abstrakten Konstruktes „Metasprache“ besser zu verstehen, werde ich im Folgenden die verschiedenen Komponenten der metasprachlichen Entwicklung genauer erläutern und dabei auf Kategorien der Metakognition zurückgreifen.

4.2 Modelle zur metasprachlichen Entwicklung

Der Veranschaulichung der verschiedenen Konzeptionen von metasprachlicher Entwicklung dient zunächst das kognitivistische Konzept von Schöler (1986). Seiner Ansicht nach steht der Aufbau metasprachlicher Kompetenz in enger Abhängigkeit von der kognitiven Entwicklung. Eine zweite Konzeption stammt von Waller (1988). Bei ihm ist die Ausbildung metasprachlicher Fähigkeiten durch bedeutsame Veränderungen in der Sprachentwicklung bedingt. Als drittes Konzept bietet sich das Modell von Bialystok (Bialystok & Ryan 1985; Bialystok 1986). Es basiert auf der Hypothese, dass metasprachliche Entwicklung an die sprachliche sowie kognitive Entwicklung gekoppelt ist. Diese Ansicht teilt auch Gombert (1992), dessen Konzeption als Letzte dargestellt wird.

4.2.1 Das Konzept von Schöler

Schöler (1986, 1987) sieht als Voraussetzung für metasprachliche Leistungen kognitive Fähigkeiten an wie die Fähigkeiten zur Dezentrierung und Reversibilität, die sich in der mittleren Kindheit entwickeln, d.h. im Alter zwischen fünf und acht Jahren. In diesem Entwicklungsstadium werden zunehmend analytische Verarbeitungsprozesse gebildet, wodurch die Fähigkeit zur struktur-analytischen Sprachbetrachtung verstärkt zum Einsatz kommt.

Daraus lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten an die kognitive Entwicklung gekoppelt ist. Nach dieser kognitivistischen Auffassung (Hakes 1980) sind Kinder erst in der konkretoperationalen Phase fähig, „bewusst über sprachliches Wissen reflektieren und sprach-analytisches Wissen bewusst einsetzen zu können“ (Schöler 1987, S. 340). Alle Formen frühkindlicher Manipulationen an der Sprache sind dann situationsgebunden und somit lediglich Ausdruck des impliziten Spracherwerbs (Waller 1988).

Darüberhinaus unterscheidet Schöler zwei Formen von sprach-analytischem Wissen: das implizite und explizite Sprachwissen, wobei nur das explizite oder deklarative

Sprachwissen den metakognitiven Operationen bzw. einem bewussten Zugriff zugänglich ist. Das implizite oder prozedurale Wissen hingegen dient lediglich der primären Sprachverwendung bei der Produktion und Rezeption von Sprache.

Wie erläutert, unterliegt die metasprachliche Entwicklung nach Schöler der kognitiven Entwicklung. In eigenen Studien (Dalbert/Schöler 1991, Schöler/Anzer/Illichmann 1986) zur Untersuchung metasprachlicher Fähigkeiten dysgrammatischer Kinder bestätigte sich seine Hypothese. Die Ergebnisse der Studien deuteten darauf hin, dass die dysgrammatisch sprechenden Kinder mehr Fehler erkannten als sie korrigieren konnten. Dabei gilt das Fehlererkennen als Indikator für das metasprachliche Wissen. Das Fehlerkorrigieren gibt Hinweise auf das primärsprachliche Wissen. Schöler et al. leiten daraus theoretische Implikationen für die Gestaltung der Förderziele im Rahmen sprachheilpädagogischer Arbeit mit sprachentwicklungsgestörten Kindern ab (Homburg 1991, Wehr 1994): Das abweichende sprach-analytische Wissen könnte durch eine systematische Förderung metasprachlichen Wissens aufgebaut werden.

4.2.2 Drei-Komponenten-Modell von Waller

Waller (1988) geht davon aus, dass drei Komponenten der metasprachlichen Entwicklung zugrunde liegen. Er betrachtet sie zugleich als Komponenten der allgemeinen metakognitiven Entwicklung:

- 1) Sprach-analytisches Wissen
- 2) Operative Strategien
- 3) Prozedurales Wissen als Problem- und Aufgabenbewusstsein

Mit seinem Kontinuum-Modell versucht er, sowohl frühe als auch späte Formen metasprachlicher Aktivitäten als „gerechtfertigte Teilnehmer“ an der metasprachlichen Entwicklung darzustellen. Die kontinuierliche Entfaltung dieser drei Komponenten ist primär abhängig von der Sprachentwicklung und sekundär von allgemeinen kognitiven Prozessen.

Das sprach-analytische Wissen bildet die Grundvoraussetzung für eine fundierte metasprachliche Entwicklung. Unter dem sprach-analytischen Wissen versteht Waller das implizite primärsprachliche Wissen, das sich im Laufe der Entwicklung durch zunehmende Strukturierung der Sprache auszeichnet, d.h. die anfänglich unanalysierten, unreflektierten sprachlichen Repräsentationen werden allmählich explizit und somit bewusst (Karmiloff-Smith 1986). Die oben geschilderte Reorganisation primärsprachlichen Wissens wird durch eine Wortschatzexploration (mit ca. 18-20 Monaten) in Bewegung gesetzt (Locke 1999). Nur wenn genug gespeicherte Ausdrücke zur Verfügung stehen, kann es zur Sprachanalyse und im Anschluss daran zur Bewusstwerdung umstrukturierter Spracheinheiten kommen.

Die operativen Strategien bilden nach Waller die zweite Komponente metasprachlicher Kompetenz. Ihre Aufgabe besteht darin, das sprach-analytische Wissen richtig einzusetzen. Als Beispiel für solche Strategien führt Waller die „Vergleichsstrategie“ an, die anfänglich bei den kindlichen Selbst- und Fremdkorrekturen zum Ausdruck kommt. Die Weiterentwicklung der Vergleichsstrategie, die mit zunehmendem Aufbau sprach-analytischen Wissens einhergeht, zeichnet sich durch Beurteilungen der Grammatikalität, Ambiguität und Synonymität sprachlicher Äußerungen aus.

Um die im frühen Kindesalter implizit ablaufende Vergleichsstrategie explizit einsetzen zu können, bedarf es der dritten Komponente, die als „Problem- und Aufgabenbewusstsein“ genannt wird. Sie überwacht, koordiniert und steuert den Abruf des entsprechenden sprach-analytischen Wissens sowie der erforderlichen operativen Strategie (vgl. Wehr 2001). Das Problem- und Aufgabenbewusstsein mit allen seinen Kompetenzen steht hier für einen gezielten Einsatz der Strategie der Dekontextualisierung. Diese spiegelt sich in der Fähigkeit wider, den formalen Aspekt der Sprache vom Inhaltsaspekt abzulösen und nur die sprachlichen Strukturen zum Gegenstand der Betrachtung zu machen.

Folgt man dem Komponentenmodell von Waller, tritt die dekontextualisierte Sprachauffassung bereits bei den Vorschulkindern auf. Insbesondere die Selbstkorrekturen sind das Ergebnis von bewusster Sprachreflexion. Sein Argument lautet, die Korrektur fordert ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, die notwendig ist, um die betroffene Äußerung

in den Blickpunkt zu rücken und über sie nachdenken zu können. In dieser Hinsicht stimmt Waller mit dem Konzept von Clark (1978) überein. Laut dieses Konzepts werden frühkindliche Selbstkorrekturphänomene, Kommentare über Sprache sowie Sprachspielereien als intentionale Sprachhandlungen angesehen und gelten somit als Indikatoren metasprachlicher Fähigkeiten.

4.2.3 Zwei-Komponenten-Modell von Bialystok

Bialystok (Bialystok & Ryan 1985; Bialystok 1986) konzeptualisierte ein Modell, das die Entwicklung metalinguistischer Kompetenz durch zwei Komponenten definiert: das analysierte sprachliche Wissen (*analysis of linguistic knowledge*) und die Kontrolle der sprachlichen Verarbeitung (*control of linguistic processing*). Sie postuliert, dass der Aufbau metasprachlicher Fähigkeiten ein Spiegelbild der primärsprachlichen Entwicklung sowie der kognitiven Entwicklung ist.

Die erste Komponente *Analysis* wird definiert als „the skill component responsible for making explicit those representations that had previously been implicit or intuitive“ (Bialystok 1986, S. 499). Sie bezieht sich auf Repräsentationen sprachlichen Wissens, die einen Drei-Phasen-Prozess der Transformation durchlaufen (Bialystok 1993):

Zu Beginn des Spracherwerbs entwickelt das Kind konzeptuelle Repräsentationen (*conceptual representations*). Es handelt sich dabei um möglichst exakte Übernahme sprachlicher Einzelformen der Erwachsenensprache bzw. der Modellsprache in die des Kindes, die ohne weitere Verarbeitung gespeichert werden. In der zweiten Phase der formalen Repräsentationen (*formal representations*) erfolgen erste Reorganisationsmaßnahmen. Die Sprache wird zunehmend strukturiert und unter sprachanalytischen Kriterien gespeichert. Einen Beleg hierfür stellt insbesondere die Fähigkeit des Kindes zur Laut- und Silbensegmentierung dar, die bereits ab dem Alter von drei bis fünf Jahren beobachtet wird (Gombert 1992). Symbolische Repräsentationen (*symbolic representations*) werden in der dritten Phase der Transformation sprachlichen in sprach-

analytisches Wissen gebildet. Sie tragen dazu bei, dass ein Kind im Unterschied zur Phase zwei sprachliche Einheiten nicht mehr als Objekte sieht, sondern als Symbole. Beispielsweise, hier erkennt ein Kind die Symbolfunktion von Schrift. Aufgrund formaler Repräsentation weiß ein Kind z.B., dass ein „s“ wie eine Schlange aussieht und „s“ heißt. Dass der Buchstabe „s“ als Symbol für den Laut [s] steht oder dass die Bedeutungseinheit „Sonne“ mit fünf Buchstaben bzw. Graphemen symbolisiert wird, erkennt ein Kind erst in der Phase der symbolischen Repräsentation. Daraus lässt sich schließen, dass die sprachlichen Einheiten ab Phase drei auch auf der Ebene der Abstraktion betrachtet werden können.

Die zweite Komponente, *control of linguistic processing*, wird in Aufsätzen Bialystoks von 1991 und 1999 einer Umstrukturierung unterzogen und neu als kontrollierte Aufmerksamkeit (*attentional control*) bezeichnet. *Control* wird hier als „the ability to selectively attend to specific aspects of a representation, particularly in misleading situations“ (Bialystok 1999, S. 636) verstanden. Sie ermöglicht zum einen den Zugriff auf die zur Lösung der jeweiligen Aufgabe erforderliche sprachliche Repräsentation, zum anderen die Aufmerksamkeitsrichtung (*selective attention*) auf die dabei entsprechenden formalen Aspekte der Sprache. Hinzu übernimmt sie die Rolle der Überwachung als Feedback- und Korrekturmechanismus. Die kontrollierte Aufmerksamkeit wird insbesondere dann verlangt, wenn man die unsinnige Satzbedeutung bei den metasprachlichen Aufgaben zu Grammatikalitätsurteilen ignorieren muss, z.B.: beim Satz „Auf dem Baum wachsen Bonbons und Brezeln“, ist zu erwarten, dass man ihn als richtig erkennt, obwohl er sich komisch und lustig anhört. Die Satzäußerung „Die schwarzer Katze bellt so laut“ soll das Kind wegen der unkorrekten Adjektivdeklinaton (die schwarzer Katze statt die schwarze Katze) als falsch einstufen. Dies fällt schwer, weil die Erfassung des Inhalts des Gesprochenen automatisch erfolgt, d.h. ohne Beteiligung der kontrollierten Aufmerksamkeit.

Der Prozess der Umwandlung von *analysis* und *control* verläuft nicht unabhängig voneinander. Beide Komponenten beeinflussen sich gegenseitig; sie steigern sich

abwechselnd. Mit anderen Worten: Repräsentationen, die immer expliziter und strukturierter werden, führen zu höherer Kontrollaufmerksamkeit, die wiederum das Sprachwissen fördert (Bialystok 1999).

4.2.4 Vier Entwicklungsstufen des Modells von Gombert

Gombert (1992) teilt den Verlauf der metasprachlichen Entwicklung in vier Entwicklungsstufen ein, wobei die beiden ersten Stufen obligatorisch und die nachfolgenden fakultativ durchlaufen (Kreuz 2000):

1. Erstes sprachliches Handeln
2. Epilinguistische Fähigkeiten
.....
3. Metalinguistische Fähigkeiten
4. Automatisierung

Als Unterscheidungskriterium gilt die Kontextgebundenheit, d.h. das Ausmass der Abhängigkeit sprachlichen Handelns von dem pragmatischen Kontext.

Im Rahmen der ersten Entwicklungsstufe ist der Spracherwerb stets mit konkreten Handlungen und Interaktionen zwischen dem Kind und den Bezugspersonen verbunden. Sprache wird demnach durch Assoziation, Imitation und Verstärkung gelernt (Zimmer 2001, S. 11). Der nachgeahmte sprachliche Input wird zunächst in unanalysierter Form nach inhaltsbezogenen Kriterien bzw. semantischen Kategorien gespeichert. Die rasche Ausweitung des Wortschatzes am Ende dieser Phase führt zum Antritt der nächsten Stufe der metasprachlichen Entwicklung.

Auf der zweiten Stufe kommt es zu einer impliziten Systematisierung der bislang unanalysierten sprachlichen Einheiten nach strukturellen Gesichtspunkten, die zunächst eine Zunahme fehlerhafter Produktionen bewirkt (Karmiloff-Smith 1985). Das Vorhandensein eines beträchtlichen Repertoires an sprachlichen Mustern und das immer

wachsende Vokabular ermöglichen zunehmend das Entdecken grammatikalischer Strukturen und Regeln sowie das Ordnen der Wortbedeutungen und Situationskontexte nach prototypischen Klassen. Das führt dazu, dass ein Wort allmählich „selbstständig“ wird; es beginnt sich von dem spezifischen pragmatischen Kontext zu isolieren. Aufgrund der Herausbildung prototypischer Kontexte bezieht sich sein Gebrauch nicht nur auf JETZT und HIER, sondern es erfährt multifunktionelle Anwendung. Die sprachlichen Handlungen werden jedoch weitgehend durch konkrete Situationen und Kontexte bedingt. Es kommt lediglich zur Transformation von assoziierten Sprachsequenzen in andere Situationskontexte.

Infolge des Erwerbs der Schriftsprache, in der Regel mit sechs oder sieben Jahren, wird der Bildungsprozess metalinguistischer Fähigkeiten auf der dritten Stufe angeregt. Zu sprachreflektierenden Handlungen sind jedoch gut etablierte epilinguistische Fähigkeiten erforderlich. So führt Gombert an: „The absolute prerequisite for this consciousness is epilinguistic control. Only that which has already been mastered at a functional level can be so at a conscious level“ (Gombert 1992, S. 190).

Schon im Vorschulalter kann durch Einsatz spezifischer metalinguistischer Trainings der Schritt vom Epi- zum Meta-Prozess erfolgen. Die früh erworbenen metalinguistischen Fähigkeiten, genauer gesagt die metaphonologischen Fähigkeiten, wirken sich positiv auf den späteren Schriftspracherwerb, weshalb sie als wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen angesehen werden (Jansen/Mannhaupt/Marx/Skowronek 1999, Schneider/Roth/Küspert 1999, Wehr 2001).

Durch die schulischen, schriftsprachlichen Leistungen bildet ein Kind sein explizites Wissen über Sprache aus: Es lernt, vom Inhalt zu abstrahieren, auf die formalen Aspekte von Sprache zu achten, Sprache systematisch zu analysieren sowie auf das explizierbare sprachliche Wissen zuzugreifen. Durch den Umgang mit der Unterrichtssprache bzw. mit der konzeptuell schriftlichen Sprache setzt die Umstrukturierung und Explizierbarkeit sprach-analytischen Wissens in diesem Stadium weiterhin fort. Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass der Schriftspracherwerb oder intensive Konfrontation mit der

Schriftsprache bereits im Vorschulalter (z.B. dialogisches Bilderbuchlesen) nur einige der vielen „äußeren Anreize“ (Kreuz 2000, S. 54) darstellen, die die Ausbildung der metalinguistischen Kompetenz in Gang setzen. Auch im Rahmen des Zweitspracherwerbs konnte aufgezeigt werden, dass zweisprachige bzw. mehrsprachige Kinder früher als einsprachige die metalinguistische Fähigkeit besitzen, Sprache zum Objekt des Denkens und der Manipulation zu machen (Ben Zeev 1977, Clark 1978).

Zu einer Vereinigung von inneren sprachlichen Strukturen des Kindes und der Sprache von Erwachsenen (Karmiloff-Smith 1985) kommt es auf der Stufe der Automatisierung von metalinguistischer Kompetenz. Da die Kontrollprozesse mit einer festgelegten Aufnahmekapazität ausgestattet sind, ist es nicht möglich, jede sprachliche Handlung kognitiv zu überwachen. Mit zunehmender Übung werden bestimmte Sprachprozesse immer weniger Aufmerksamkeit beanspruchen, bis sie schließlich ohne bewusste Kontrolle ablaufen (Anderson 2001, Faerch et al. 1984). Lesen und Schreiben oder Fremdsprachenlernen sind Beispiele für Prozesse aus dem Bereich kognitiver Fähigkeiten, deren Ablauf in der Lernphase von den Lernenden bewusst kontrolliert und mit steigender Übung stärker automatisiert wird.

Im Unterschied zu den automatisierten Epi-Prozessen ist es allerdings anzunehmen, dass es bei automatisierten Meta-Prozessen fließende Übergänge zwischen Automatisierung und Kontrolle gibt. Das bedeutet: Wenn es die Situation verlangt, kann auf die Meta-Prozesse bewusst zugegriffen werden, z.B. bei Verständnisschwierigkeiten, Lesen oder Schreiben anspruchsvoller Texte.

Im Vergleich zu vorhin beschriebenen Entwicklungskonzeptionen hält Gombert die Ausbildung der metalinguistischen Kompetenz nicht für selbstverständlich. Ihren Einstieg und im Anschluss daran ihre Weiterentwicklung beeinflussen im Wesentlichen „spezifische kommunikative Herausforderungen“ (List 1992, S. 16) wie Schriftsprachentwicklung, Grammatikunterricht, Mehrsprachigkeit und familienorientierte Literalisierung, also sprachliche und literale Anregungen, die nicht jede Gesellschaft (z.B. Gesellschaft ohne Schriftkultur) und Bevölkerungsschicht bzw. soziales Umfeld (z.B. sozial- und

bildungsbenachteiligten Familien) bieten kann. Diese äußeren Faktoren üben also eine Triggerfunktion, d.h. eine Auslöserfunktion auf die Metaprozesse aus. Des Weiteren vertritt er die Ansicht, dass nicht das Erwecken und Förderung der Metaprozesse (Stufe 3), sondern ihre Automatisierung (Stufe 4) einen Endzustand der metasprachlichen Entwicklung signalisiert.

4.3 Einteilung metasprachlicher Fähigkeiten nach linguistischem Aspekt

Über metasprachliche Fähigkeiten zu verfügen, bedeutet, über die Wesensmerkmale und die Funktionen der Sprache reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen analysieren sowie richtig bzw. kreativ verändern zu können. Das metasprachliche Verhalten bezieht sich also auf die Reflexionen über die Sprache. Hier stellt sich aber die Frage: Was kann der inhaltliche Gegenstand der Sprachreflexionen sein? Oder anders ausgedrückt: Welche formalen Aspekte der Sprache können fokussiert werden?

Gegenstand der Sprachbetrachtungen können nach Bialystok (1993) und Tunmer et al. (1984) Bereiche wie Aussprache, Grammatik, Wortschatz und Pragmatik sein, also die verschiedenen linguistischen Ebenen. Demzufolge nimmt Gombert (1992) eine Klassifizierung der metasprachlichen Phänomene nach dem linguistischen Aspekt vor. Er unterscheidet folgende metasprachliche Fähigkeiten:

- Metaphonologische Fähigkeiten (*metaphonological abilities*)
- Metasyntaktische Fähigkeiten (*metasyntactic abilities*)
- Metalexikalische und metasemantische Fähigkeiten (*metalexical and metasemantic abilities*)
- Metapragmatische Fähigkeiten (*metapragmatic abilities*)

Im Folgenden soll ein Blick auf die ersten drei Teilbereiche der Metasprache geworfen werden: die metaphonologischen, die metasyntaktischen und die metalexikalischen/metasemantischen Fähigkeiten. Es geht hier vor allem um die terminologische sowie funktionelle Abgrenzung der metasyntaktischen Fähigkeiten von den anderen Meta-Leistungen. Dadurch wird eine theoretische Basis für die spätere Beschäftigung mit den metasyntaktischen Verhaltensformen in den Kapiteln 4.4 und 5 geschaffen.

4.3.1 Metaphonologische Fähigkeiten

Metaphonologische Fähigkeit kann als die Fähigkeit definiert werden, die lautlichen Segmente der Sprache wie Wörter, Silben und die einzelnen Laute zu erkennen und zu manipulieren. Nach Mannhaupt und Jansen (vgl. 1989) umfasst dieses Phänomen zum einen die Fähigkeit, die distinktiven lautlichen Einheiten der Sprache wahrzunehmen, zum anderen auch die Fähigkeit, mit diesen Segmenten analytisch und synthetisch umzugehen.

Gombert (1992) zieht einen deutlichen Trennstrich zwischen epiphonologischem und metaphonologischem Verhalten. Während sich die erste Verhaltensform auf die impliziten Sprachhandlungen bezieht, zeichnet sich die zweite durch explizite Operationen mit lautlichen Strukturen aus. Analog zu dieser Einteilung soll auch die Unterteilung von Skowronek und Marx (1989) verstanden werden. Sie unterscheiden zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne: Erstere umfasst die Fähigkeit zur Reimerkennung und Silbensegmentierung. Sie entwickelt sich in der Regel spontan, d.h. ohne äußere Anleitung bereits im Vorschulalter. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezeichnet die Fähigkeit, mit den kleinsten Einheiten der Sprache, den Phonemen, umzugehen. Diese bildet sich meist erst unter dem Einfluss des Schriftspracherwerbs aus.

Unter Berücksichtigung des Entwicklungskriteriums der Expliztheit (Intentionalität) bzw. Impliztheit (Nicht-Intentionalität) sind mittlerweile verschiedene Aufgabentypen zur Erfassung der metaphonologischen Fähigkeiten entwickelt worden. Sie unterscheiden sich

bezüglich des Ausmasses an erforderlicher kontrollierter Aufmerksamkeit (= kontrollierte Verarbeitung von sprachlichen Informationen) sowie bezüglich des erforderlichen Wissens über die Lautstruktur der Sprache. Die Reimerkennung wird als eine eher leichte Übung angesehen, deren Ausführung keine Aufmerksamkeit beansprucht. Der Schwierigkeitsgrad steigt mit der Phonemsegmentierung graduell an, die aufgabenspezifisch durch eine zunehmende Anforderung an kognitiver Kontrolle gekennzeichnet ist (Bialystok 1991).

Betrachtet man z.B. das vorschulische Screeningverfahren von Jansen et al. (1999), so findet man darin folgende Aufgaben: Reimpaare erkennen, Silben segmentieren und Analysieren von Anlauten. Im Vergleich zu den erst genannten Operationalisierungen gibt die letzte Operationalisierung Auskunft über die metaphonologischen Fähigkeiten im engeren Sinne. Kreuz (2000) geht davon aus, dass die Fähigkeit zur Erkennung und Benennung von Anlauten die einfachste Form der Phonemsegmentierung darstellt und schon bei Vorschulkindern vorhanden ist.

Das Testverfahren von Marx und Schneider (2000) zur Untersuchung der metaphonologischen Fähigkeiten im Grundschulalter beinhaltet Aufgaben wie Pseudowort-Segmentierung (z.B. *drofgio*), Vokalersetzung (z.B. *Wind* → *Wand*), Restwortbestimmung (z.B. *Trick* → *rick*), Phonemvertauschung (z.B. *Ordnung* → *rodnung*) und Lautkategorisierung (An- und Endlaut beachten). Sämtliche Aufgaben fallen unter die Kategorie der Phonemsegmentierung, die größere Anforderungen an die kognitive Kontrolle sowie an das sprach-analytische Wissen stellen. Dabei gilt die Phonemvertauschung als die schwierigste metaphonologische Operationalisierung von allen.

Die Bedeutung der metaphonologischen Fähigkeit als metasprachlicher Teilfähigkeit wurde bislang am intensivsten erforscht. Die empirische Forschung zur Schriftsprachentwicklung hat in den letzten zehn Jahren eine Vielzahl von Befunden hervorgebracht, die auf eine kausale Beziehung von metaphonologischer Fähigkeit und der Lese- oder Rechtschreibleistung hinweisen. Diese Studien konnten je nach Forschungsvorhaben entweder die Prädiktionskraft der metaphonologischen Fähigkeit für den späteren

Schriftspracherwerb (Lundberg/Frost/Peterson 1988, Schneider/Roth/Küspert 1999) oder ihre fördernde Funktion parallel zum Schreiben- und Lesenlernen bei den lese-rechtschreibschwachen Kindern belegen (Martschinke/Kirschhock/Frank 2001; Reber 2002, 2003; Wildegger-Lack 2003).

4.3.2 Metasemantische und metalexikalische Fähigkeiten

Als ein weiterer Indikator für sich entwickelndes metasprachliches Verhalten wird das Interesse der Kinder an der Bedeutung von Wörtern und der Bezeichnung von Gegenständen gewertet, dass sich in ihren Fragen, Bemerkungen, Selbstkorrekturen und Korrekturen anderer äußert. Dabei wird das Wort selbst zum Gegenstand der Betrachtung, es wird dekontextualisiert (Bowey/Tunmer 1984). Beispielsweise:

- *Wortneuschöpfungen:* „luchsibus, eulibus, kleberbus“, „tigaregenwurm, goldpapierkleberbum“ (Saskia, 2;6) (Peltzer-Karpf 2001, S.119).
- *Wortbegriffe:* „Warum bekomme ich Suppe? Ich muss Brot haben. Es heisst doch Abendbrot“ (Martin, 4;2), „Warum heisst es Mannheim? Leben dort nur Männer?“ (Heida, 4;7) (Wehr 2001, S. 104).
- *Einsicht in den arbiträren Charakter der Sprache:* „Zu Geld kann man Mäuse sagen“ (Tobias, 7;0) (Wehr, S. 102).

Die Fähigkeit, Sprache als ein arbiträres System zu sehen, wird mit dem Begriff „metasemantische Fähigkeit“ bezeichnet (Gombert 1992). Darunter versteht man das Gefühl für die Mehrdeutigkeit (Ambiguität), die Synonymität und die Arbitrarität von Wortreferentrelationen. Die Arbitrarität beschreibt dabei die Verletzung der konventionellen Zuordnung von Name und Objekt, also von dem Wort und dem bezeichneten Gegenstand (Karoliye-Walz 1981). Unter der metalexikalischen Kompetenz fasst Wehr (2001) die Manipulation und die Identifikation von Wörtern sowie das Wissen um das Wortkonzept zusammen.

Zur Erforschung der metasemantischen Urteile wird die Wortersetzungsaufgabe (*symbol substitution task*) häufig herangezogen, mit der das Wissen von der Arbitrarität sprachlicher Zeichen überprüft wird (Ben-Zeev 1977). Ben-Zeev spielt mit den Kindern ein Spiel, in dem Namen vertauscht werden, wobei z.B. „airplane“ ab sofort „turtle“ heisst. Die Frage „Can the turtle fly?“ muss dann das Kind mit „Ja“ beantworten. Das Verfahren *Symbol substitution task* von Cromdal (1999) wurde in ähnlicher Art aufgebaut. Hier werden Kinder aufgefordert, ein bestimmtes Wort jeweils durch ein anderes Wort zu ersetzen, d.h. statt „tiger“ sollten die Kinder „hamburger“ sagen, z.B.: „This tiger is hungry“ → „This hamburger is hungry“. Ziel der Aufgabe *the form/meaning selection task* von Bialystok und Niccols (1989) ist es, die Einsicht in das Wissen des Kindes über die phonologischen und semantischen Eigenschaften des Wortes zu gewinnen, z.B.: „Which word sounds/means something like *dog, fog or puppy*?“ Von der Frage abhängig müssen die Kinder entweder die Form oder den Inhalt zum Gegenstand ihrer Betrachtung machen. Ausserdem kann auch die Fähigkeit, Ambiguität zu erkennen, geprüft werden. In *the ambiguity task* von Galambos/Hakuta (1988) sollen Urteile über die Bedeutungseigenschaften von sprachlichen Äußerungen getroffen werden. Entweder handelt es sich dabei um die Polysemie (Wörter mit gleicher Bedeutung) oder die Homophonie (Ausdrücke gleicher Lautweise), z.B.: Polysemie: „Elena saw Maria’s letters/cards“, Homophonie: „Mis dos amigos se fueron a casar/cazar“ (= My two friends went to get married/went to hunt).

4.3.3 Metasyntaktische Fähigkeiten

Tunmer und Grieve (1984, S. 92) beschreiben metasyntaktische Fähigkeiten als „ability to reflect upon the internal grammatical structure of sentences“. Nach Bialystok (2001) umfassen sie das Vermögen zur Beurteilung der Grammatikalität von sprachlichen Äußerungen. Gombert (1992) nimmt eine Differenzierung in zwei Kategorien vor: die episyntaktischen und die metasyntaktischen Fähigkeiten. Er spricht in diesem Zusammenhang von unbewusster, impliziter Nutzung des grammatischen Regelwissens einerseits und von seiner expliziten, bewussten Handhabung andererseits. Über die metasyntaktischen Fähigkeiten „im engeren Sinne“ äußert er sich dann folgendermaßen aus:

„Metasyntactic competence refers to the ability to reason consciously about the syntactic aspects of language, and to exercise intentional control over the application of grammatical rules” (Gombert 1992, S. 39).

Im Fremdsprachenunterricht, der stärker auf metakognitives Lernen setzt, versteht man unter metasyntaktischer Leistung die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit bewusst auf die Grammatikstrukturen zu fokussieren und diese kontrolliert in den grammatischen Operationen anzuwenden (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2001).

Ausgehend von den vielfältigen Definitionen zum theoretischen Konstrukt „metasyntaktische Fähigkeiten“ schlage ich eine eigene Definition vor, die speziell die sich entwickelnde metasyntaktische Kompetenz der Kinder repräsentiert: Es ist die Fähigkeit, morphosyntaktische Sprachstrukturen selbstgesteuert oder durch äußere Anregungen (z.B. Sprachspiel, Grammatik-/Fremdsprachenunterricht) zum Gegenstand der Betrachtung oder der Kommunikation zu machen.

Die metasyntaktischen Leistungen von Kindern werden in der Regel mit der prototypischen metasprachlichen Aufgabe erfasst: Beurteilung der Grammatikalität von sprachlichen Äußerungen. Dabei können sich die Grammatikalitätsurteile auf verschiedene morphosyntaktische Strukturen der Sprache beziehen, z.B. Bildung der Verbformen, Nomen-/Adjektivdeklinaton, Pluralbildung, Bildung von Fragen u.a.. Sätze zur Beurteilung können als Imperativ-/Aussage- oder Fragesätze den Kindern vorgegeben werden. Es folgen einige Beispiele zur Veranschaulichung:

Beurteilung der Grammatikalität von:

- *Imperativsätzen*: z.B.: Richtig gebildete Imperativsätze „bring me the Ball“, Imperativsätze mit falscher Wortstellung „cake the eat“, semantisch anomale Imperativsätze „drink the chair“ (Gleitman et al. 1972, de Villiers/de Villiers 1972);
- *semantisch anomalen Aussagesätzen*: z.B.: „the teacher read a chicken“, „the playground walked to the store“ (Carr 1979, Hakes 1980);

- *semantisch anomalen Fragesätzen*: z.B.: „why is the cat barking so loudly?“/„why the cat is barking so loudly?“ (Bialystok 1988);
- *Aussagesätzen mit falscher Wortstellung*: z.B.: „sings the girl a song“, „the story believed the teacher“, „play the children Ball“, „kangaroo the hops“ (Blackmore et al. 1995, Howe and Hillman 1973, Hakes 1980);
- *Aussagesätzen mit morphologischen Abweichungen*: z.B.: „auf dem kleiner Baum wachsen viele Äpfel“, „die bunten Blätter tanzt in der Luft“, „the dog **don't** come“, „if I **be** sick“, „Tommy is **more old** than Sarah“, „the Zebra is **walk**“ (Bialystok 1986, Blackmore et al. 1995, Schöler et al. 1986).

Die Kinder werden aufgefordert, eine Stellung zu grammatikalischer Korrektheit des jeweiligen Satzes zu nehmen, ohne dabei auf den semantischen Inhalt des Satzes zu achten. Die Vorschulkinder neigen allgemein eher dazu, eine sprachliche Äußerung nach dem Bedeutungsinhalt zu beurteilen (Pratt et al. 1984). Bis zu einem Alter von vier bis fünf Jahren fällt es also den Kindern schwer, die irrelevante Information (hier die semantische Information) zu unterdrücken und die Aufmerksamkeit lediglich auf die formale Seite des Satzes zu lenken. Warum es für kleine Kinder so schwierig ist, die ablenkende Information zu ignorieren, erklären Zelazo und Frye (1997) mit der *Cognitive Complexity and Control* (CCC)-Theorie. Dieses theoretische Modell basiert auf der Annahme, dass Kinder zunehmend eine kognitive Kontroll- und Überwachungsinstanz entwickeln, die als explizites Regelsystem (*executive control*) bezeichnet wird. Dieses übergeordnete Regelsystem befähigt ein Kind dazu, (1) zwischen den untergeordneten Regelsystemen (z.B. Bedeutung oder Form) bzw. den zunehmend organisierten Repräsentationen von Regeln, die als *consciousness* genannt werden, bewusst auszuwählen und (2) die stärker einwirkende Dimension (hier die Bedeutung) zu unterdrücken. Folglich fällt den kleinen Kindern schwer, die grammatische Richtigkeit eines semantisch sinnvollen oder unsinnigen Satzes zu beurteilen, weil die Kontrollinstanz sowie die grammatikalischen Regelsysteme nicht explizit genug sind, so dass im Sinne „der neuen Regel“ (hier die Form) gehandelt wird.

Zahlreiche Beobachtungen haben gezeigt, dass bei einigen Kindern schon sehr früh die (wenn auch minimale) Fähigkeit vorhanden ist, über die morphosyntaktischen Aspekte der Sprache zu urteilen (Peltzer-Karpf 2001, Wilgermein 1991). Laut Wehr (2001) sind aber die ursprünglichen Aufgabenstellungen zur Erfassung metasyntaktischer Kompetenz für Kinder des konkretoperationalen Stadiums wenig ansprechbar. Meiner Ansicht nach ist diese Form der Untersuchung eher für Schulkinder geeignet, die allmählich in der Lage sind, Sprache nur auf Grund ihrer Form zu beurteilen. Hierzu bedarf es geeigneter Verfahren, die vor allem die Bildungsprozesse der Vorschulkinder berücksichtigen würden.

Eine Möglichkeit sehe ich in der Einbindung der themenbezogenen Aufgaben in konkrete Situationskontexte (Blackmore et al. 1995). Beispielsweise könnte die szenische Interpretation des Märchens *Rotkäppchen* oder einer anderen Geschichte zu diesem Zweck dienen. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Kinder das präsentierte Märchen bereits kennen und dadurch mögliche, sprachliche Unstimmigkeiten zwischen der bekannten und der neuen Fassung erkennen. Als ein Beispiel führe ich hier die Textpassage an, in der der Wolf als Großmutter verkleidet im Bett liegt und mit Rotkäppchen spricht. Diese wird umgeformt, so dass *Rotkäppchen* (Untersucher) grammatikalisch falsche Sätze bildet: „*Großmutter, warum hast du so große **Ohr***“, „*Großmutter, warum hast du so große **Auge!***“, „*Großmutter, warum **haben sie** so einen großen Mund!*“. Auf solche spielerische Art und Weise sollen Kinder elizitiert werden, eine grammatikalische Korrektur vorzunehmen. Aus den Beobachtungen des impliziten sprachlichen Verhaltens der Kinder wird deutlich, ob sie über einen bestimmten Grad der Sensibilität für formale linguistische bzw. grammatische Kategorien verfügen oder noch nicht.

Es ist naheliegend anzunehmen, dass die Fähigkeit, einen morphosyntaktischen Fehler zu entdecken bzw. zu korrigieren, sowohl eine sprachliche als auch eine kognitive Kompetenz voraussetzt: Der kognitiven Kontrolle fällt dabei die Aufgabe zu, die richtige Entscheidung über die sprachlichen Repräsentationen (phonologische, syntaktische und semantische Repräsentationen) zu treffen (Bialystok 1993), d.h. bei Bedarf ermöglicht sie, dass die grammatischen Strukturen der Sprache in den Fokus der kindlichen Betrachtung rücken.

Das sprach-analytische Wissen ist erforderlich, um den entsprechenden grammatikalischen Fehler bewusst zu erkennen und zu korrigieren.

Die Bedeutung der metasyntaktischer Fähigkeiten für den Spracherwerb wurde bislang nur sporadisch untersucht. Beispielsweise weisen die Studien von Hirschman (2000) und Schöler et al. (1986, 1991) darauf hin, dass sprachentwicklungsgestörte Kinder über angemessene metasprachliche Fähigkeiten verfügen, ihre Entwicklung aber verzögert ist. Den Ergebnissen zufolge, stellen die Autoren die Hypothese auf, dass das primärsprachliche implizite Wissen der SLI-Kinder über eine metalinguistische Therapie aufgebaut werden kann. Diese Hypothese konnte anhand eines Trainings metasyntaktischer Fähigkeiten von Hirschman bestätigt werden. Mit der Fragestellung des Zusammenhangs metasyntaktischer Leistungsfähigkeit mit der Lesefähigkeit befassten sich z.B. Demont und Gombert (1996). In ihrer Untersuchung hat sich die metasyntaktische Fähigkeit als ein guter Prädiktor für das spätere Leseverständnis erwiesen. Im Vergleich zu der engen Beziehung zwischen vorschulischen metaphonologischen Fähigkeiten und dem Erfolg beim schulischen Schriftspracherwerb wurde aber die Relation zwischen metasyntaktischer Leistung und dem Leseverstehen von den Autoren als „schwach“ eingeschätzt. Bialystok (1988) konnte eine signifikante Korrelation zwischen metasyntaktischen Fähigkeiten von 8-jährigen Kindern und ihrem Leseverständnis nachweisen. Dass ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Zweisprachigkeit und den metasprachlichen bzw. metasyntaktischen Leistungen besteht, konnten Autoren wie Bialystok (1986, 1988), Bialystok/Majumder (1998) und Diaz (1985) nachweisen. In den metasprachlichen Aufgaben zeigten die ausgeglichenen zweisprachigen Kinder signifikante Vorteile gegenüber der weniger Zweisprachigen. Es bedeutet also: Je ausgeglichener die Zweisprachigkeit ist, umso besser ist die metalinguistische Kompetenz ausgeprägt.

Ausgehend von den theoretischen Erkenntnissen und zur Zeit noch wenig überzeugenden empirischen Befunden kann eine Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine gut entwickelte metasyntaktische Fähigkeit in jedem Fall einen Einfluss auf die (zweit)sprachlichen Leistungen des Kindes nimmt. Eine kausale Beziehung beider Komponenten zueinander ist allerdings noch unklar. Welche sprachlichen Leistungen des

Kindes stehen genau in einer engen Abhängigkeit mit dieser metasprachlichen Teilfähigkeit? Stellt das Phänomen „*metasyntactic ability*“ die Voraussetzung oder die Folge für die sprachliche oder schriftsprachliche Kompetenz dar?

4.4 Entwicklung metasyntaktischer Fähigkeiten

Die Beziehung zwischen der metasprachlichen, der kognitiven und der sprachlichen Entwicklung ist noch weit davon entfernt, als geklärt bezeichnet zu werden. Insgesamt existieren drei unterschiedliche Grundannahmen zur Abhängigkeit der Metasprache von dem sprachlichen und kognitiven Bereich (siehe Kap. 4.2). Während Anhänger der kognitivistischen Theorie (Hakes 1980, Schöler 1986) die kognitive Entwicklung als eine notwendige Vorbedingung für die Entwicklung metalinguistischer Konzepte sehen, vertreten die Autoren des entgegengesetzten Standpunktes die Ansicht, dass die Ausbildung metasprachlicher Leistungen von der primärsprachlichen Entwicklung abhängig ist (Clark 1978, Waller 1988). Zusätzlich zu den beiden genannten Theorien geht eine dritte theoretische Sichtweise von einer gegenseitigen Beeinflussung von Sprache, Metasprache und Kognition aus (Bialystok 1991).

Im Hinblick auf den Zeitpunkt des Erwerbs der metasprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne, also nach dem Kriterium der Explizitheit (Intentionalität), kann zwischen drei theoretischen Ansichten unterschieden werden:

1. Schon frühkindliche Selbstkorrekturen und Sprachspielereien (ab dem Alter von zwei Jahren) sind Ausdruck bewusster Sprachreflexion (Clark 1978, Waller 1988).
2. Erst durch die intensive Auseinandersetzung mit der Schrift in der Grundschule wird die Fähigkeit erlangt, Sprache zum Erkenntnisobjekt bewusster sprachlicher Aktivitäten machen zu können (Hakes 1980, Schöler 1986, Andresen 1985).

3. Metaprozesse werden durch spezifische sprachliche oder literale Anregungen in Gang gesetzt, z.B.: durch Schriftsprachentwicklung, Mehrsprachigkeit oder familienorientierte Literalisierung. Dieser Auffassung nach können die metasprachlichen Fähigkeiten expliziter Art schon im Alter von fünf Jahren auftreten (Gombert 1992, Karmiloff-Smith 1986).

Im Folgenden wird thematisiert, wie Kinder allmählich eine bewusste Einsicht in den Satzaufbau der Sprache entwickeln. Um meine Auffassung über die Ausbildung metasyntaktischer Kompetenz zu modellieren, stütze ich mich zum einen auf das Modell zur metasprachlichen Entwicklung von Gombert (1992), zum anderen auf den neurolinguistischen Ansatz von Locke (1997) auf. Von Gombert übernehme ich die Einteilung der metasprachlichen Entwicklung in die episyntaktischen und die metasyntaktischen Fähigkeiten. Im Unterschied zu Gombert's Modell werden nach meiner Auffassung in der Epiphase sowohl implizite als auch explizite sprachliche Äußerungen gebildet. Die Metaphase zeichnet sich durch das Vorhandensein zweier Grammatiksysteme aus (siehe weiter).

4.4.1 Episyntaktische Fähigkeiten

Die grundlegende Voraussetzung für die frühkindliche Entwicklung der Grammatik ist die aquisitorische Phase (*utterance acquisition*), die vom 5. bis zum 20. Lebensmonat andauert (Locke 1997). Hier muss das Kind genug sprachliche Äußerungen der umgebenden Sprache speichern, damit ein lexikalischer Druck ausgelöst werden kann. Diese Äußerungen, deren Erwerb rechtshemisphärisch gesteuert wird, werden in unanalysierter Form unter semantischen Kategorien gespeichert. Durch die Anhäufung der nicht analysierten, rezeptiven Äußerungen werden die linkshemisphärischen analytischen Mechanismen stimuliert, wodurch der Übergang zur analytischen und berechnenden Phase (*structure analysis and computation*) eingeleitet wird. Das geschieht üblicherweise um den 18. – 20. Lebensmonat.

Mit Hilfe der analytischen Mechanismen kann das bereits verfügbare Repertoire von sprachlichen Mustern und die neu erworbenen Äußerungen nach linguistischen Merkmalen strukturiert werden. Folglich kommt es zum expressiven lexikalischen Spurt (rasch wachsendes Vokabular), der wiederum die analytischen bzw. die grammatikalischen Mechanismen verstärkt. In dem Zeitrahmen vom 20. bis etwa zum 36. Lebensmonat findet also ein Wechsel der Sprachverarbeitung von der rechtshemisphärischen, ganzheitlichen Speicherung zum spezialisierten linkshemisphärischen Strukturanalysesystem statt (Locke 1997). Zu diesem Zeitpunkt erkennt das Kind allmählich die ersten Regelmäßigkeiten der linguistischen Morphologie und Syntax und bildet zunehmend organisierte, grammatische Repräsentationen aus, z.B.: Bildung von Flexionsendungen und komplexeren Satztypen (Frage-, Negations- und Ausrufesatz) (Oksaar 1987). Aufgrund der Integration der sprachanalytischen Fähigkeiten in den Spracherwerbsprozess nimmt ab dem 3. Lebensjahr der Wortschatz immer mehr zu und das implizite grammatische Wissen wird zunehmend umstrukturiert. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die soziale Stimulation und die Reifung von neurologischen Strukturen einen entscheidenden Einfluss auf den Äußerungserwerb und die darauf bauende Äußerungsanalyse haben (Locke 1999).

Im Alter zwischen 2 und 4 Jahren kommt es laut Locke (1997) zum Einsatz der sprachanalytischen, grammatikalischen Mechanismen, die vorwiegend von der linken Gehirnhälfte kontrolliert werden. Die linke Hemisphäre ist insbesondere für die phonologische, semantische und grammatische Analyse sowie die bewussten, metasprachlichen Prozesse verantwortlich. In diesem Zusammenhang spricht die Locke's Theorie zugunsten der Annahme von Clark (1978), dass frühkindliche Selbstkorrekturen und Kommentare über die Sprache ab einem Alter von zwei Jahren das Ergebnis bewusster Sprachreflexion sind. Ich teile diese Ansicht weitgehend, halte es aber für sinnvoll, diese Theorie „etiologisch“ einzugrenzen. In Anlehnung auf Locke's Theorie gehe ich davon aus, dass früh auftretende Sprachreflexionen eher selten vorkommen. Wenn sie erscheinen, dann nur auf Grund eines äußerst „attraktiven“ Zusammenspiels der kindinternen und kindexternen Faktoren. Dabei bezeichnen die kindexternen Faktoren die äußeren sprachlichen Stimuli wie mehrsprachiges Umfeld oder familienorientierte Literalisierung. Unter den kindinternen Faktoren ist die Gehirnreifung sowie die genetische Anlage zu

verstehen (Locke 1997, 1999). Gombert (1992) spricht in diesem Zusammenhang über spezifische äußere Anregungen, die den Einstieg der Metaprozesse beschleunigen können. Es geschieht aber nicht vor dem Alter von fünf Jahren. Da der Grammatikerwerb zu einem späteren Zeitpunkt einsetzt als die phonologische Entwicklung, können die ersten bewussten syntaktischen Äußerungen erst um den dritten bzw. vierten Lebensjahr auftauchen, z.B.: „Wir hatten auch unser Auto mitgeneemt (Zögern) genimmt (kurze Pause) genommt“ (Sven, 4;5) (Oksaar 1987, S. 105), „Es heisst nicht nach Susanne, es heisst zu Susanne“ (Mathias, 4;8) (Wehr 2001, S. 98), ein dreijähriges Mädchen bildet Diminutive „wall-ie, chair-ie, lap-pie, books-ies“ und die Pluralform ‚s‘ „If there is one, you have to say Schuh; if there are two you have to say Schuhe“, „Train go on track/ car go on track/ wheel go on track“ (Kind, 2;9) (Clark 1978, S. 23, 29), „Pfannkuchen hat zwei Hände, zwei Ohre (kurze Pause) zwei Ohren“ (Maria, 5;1).

Zahlreiche Studien belegen, dass die Vorschulkinder nicht in der Lage sind, die Aufgaben zur Beurteilung der Grammatikalität erfolgreich zu lösen. Sie sind nicht fähig, die morphosyntaktische Struktur vom Bedeutungsinhalt zu abstrahieren und darüber nachzudenken, ob die linguistische Form grammatikalisch richtig oder falsch ist (Bialystok 1986, Gleitman et al. 1972, Hakes 1982), z.B.: „Yesterday daddy painted the fence“ → „Daddies don't paint fences, they paint walls“ (Kind, 4;0), „The big rock was in the middle of the road“ → „A car might run over it and get a flat tyre“ (Kind, 4;0) (Tunmer/Grieve 1984, S. 100). Warum es den vorschulischen Kindern so schwer fällt, den semantischen Aspekt des Satzes außer Acht zu lassen, und lediglich die formale Seite der Äußerung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, wurde in dem Kapitel 4.3.3 bereits klargelegt. Nach dem Drei-Stufen-Modell von Tunmer und Grieve (1984) können Kinder erst ab dem 6.-7. Lebensjahr ungrammatische von grammatischen Sätzen zu unterscheiden:

1. Kinder im Alter von ca. 2-3 Jahren beurteilen die Sätze danach, ob sie sie verstehen können oder nicht.
2. Im Alter von ca. 4-5 Jahren wird der Inhalt des Satzes zum wichtigsten Kriterium bei der Beurteilung der Grammatikalität.

3. Ab einem Alter von ca. 6-7 Jahren sind Kinder fähig, den Inhalt und die Form eines Satzes voneinander zu trennen und ihn allein nach den morphosyntaktischen Kriterien zu beurteilen.

Zusammenfassend ist festgehalten: Die Epiphase ist durch die Umstrukturierung des impliziten grammatischen Wissens gekennzeichnet, die vorzugsweise durch die linke Hemisphäre gesteuert wird. Im Prinzip erfolgt die Grammatikbildung implizit, d.h. unbewusst. Bei Kindern, die von ihrem Umfeld täglich einen reichhaltigen Sprachinput erhalten, treten metasyntaktische Fähigkeiten früher auf als es erwartet wird, d.h. ab dem 3.-4. Lebensjahr. Die bewussten grammatischen Reflexionen weisen auf die Anbahnung des expliziten Grammatikwissens auf (siehe unten). Diese spiegeln sich vor allem in bewussten Selbstkorrekturen oder Kommentaren über die Sprache wider.

4.4.2 Metasyntaktische Fähigkeiten

Erst durch das Lesen- und Schreibenlernen (ab dem 6. oder 7. Lebensjahr), sowie durch den schulischen Grammatikunterricht sind Kinder in der Lage, Sprache unter den morphologischen und den syntaktischen Gesichtspunkten zu betrachten (Gombert 1992). Ein charakteristisches Merkmal dieser Phase ist zum einen die wachsende Fähigkeit, von einem konkreten Kontext abzusehen, zum anderen die zunehmende Fähigkeit, die morphosyntaktischen Strukturen auf der abstrakten Ebene betrachten und manipulieren zu können (Bialystok 1993). Durch die Auseinandersetzung mit der schriftlichen Variante der Sprache und teilweise über das Erlernen eines expliziten Regelwissens bildet das Kind ein explizites grammatisches Wissen aus, das dem Bewusstsein bei Bedarf zugänglich ist und metasprachlich erfasst werden kann.

In Anlehnung an Anderson (2001), der zwischen zwei Arten von Wissen unterscheidet, nämlich zwischen deklarativem (explizitem) und prozeduralem (implizitem) Wissen, nehme ich in Bezug auf das grammatische Wissen eine Differenzierung in zwei Kategorien vor: das bewusste, explizite Grammatikwissen und das unbewusste, implizite Grammatikkönnen. Das Erste, das sich über das Lesen schriftlicher Texte entwickelt, kann

nur sekundär, als Monitor, eingesetzt werden, d.h. wenn es die Kommunikationssituation verlangt, z.B. einen Satz oder einen Text auf seine grammatische Richtigkeit hin zu prüfen, falls nötig, zu korrigieren. Das Grammatikkönnen wird mündlich bzw. implizit erworben und steht lediglich der primären Sprachverwendung bei der Produktion und Rezeption von Sprache zur Verfügung (Schöler 1986). Es kann auch als Primärgrammatik bezeichnet werden. Es ist daher anzunehmen, dass ein Kind zwei Grammatiksysteme entwickelt, die sich gegenseitig beeinflussen (siehe Abb. 4). Während im Vorschulalter der implizite Spracherwerb verstärkt zum Einsatz kommt, wird in der Schule das explizite Grammatikwissen erworben. Der Akt des bewussten Zugriffs auf die abstrakten grammatischen Regelsysteme wird dann als „metasprachlich“ betrachtet.

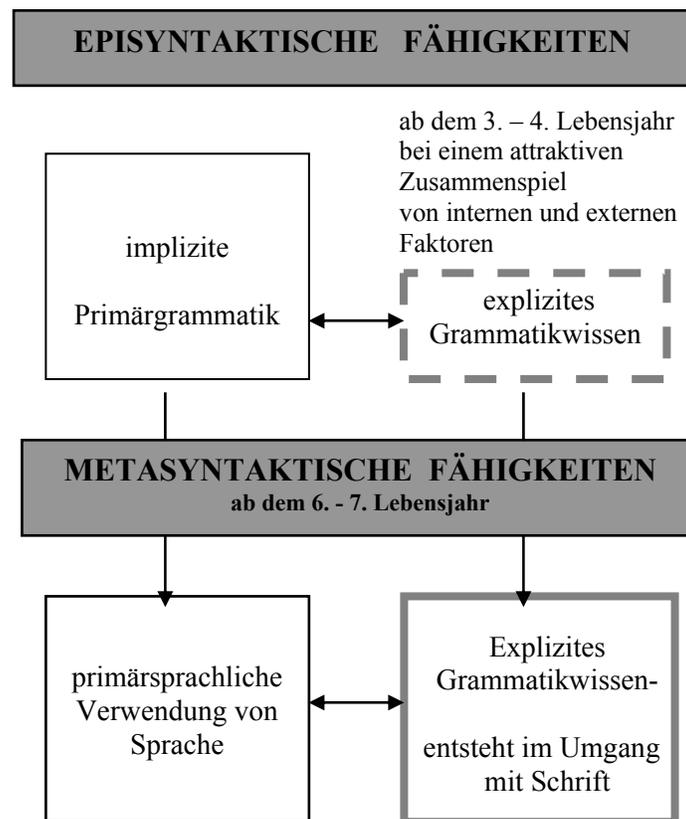


Abb. 4: Entwicklung metasyntaktischer Fähigkeiten

→ **Folgerungen für die Entwicklung einer Förderkonzeption**

Die Grundschul Kinder haben die episyntaktische Phase hinter sich. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Schrift und dem abstrakten Regelsystem erwerben sie zunehmend die Fähigkeit, die morphosyntaktischen Strukturen der Sprache zum Gegenstand ihrer Betrachtung zu machen. Sie sind zusätzlich in der Lage, die vom Kontext losgelösten Äußerungen hinsichtlich der Grammatikalität zu beurteilen.

5 Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Kinder

In den gegenwärtigen Forschungsarbeiten werden zunehmend die positiven Seiten der Zweisprachigkeit hervorgehoben. Dabei wird Zweisprachigkeit als eine Bereicherung sowohl für die Kognition als auch für die Sprache angesehen. Im Folgenden soll die Auswirkung der Zweisprachigkeit auf die metasprachlichen Fähigkeiten illustriert werden. Im ersten Teil dieses Kapitels werden einige wesentliche empirische Arbeiten zu metasprachlichen Aspekten dargestellt. Die Ergebnisse dieser Studien belegen zum einen, dass Zweisprachigkeit zu einem gewissen Vorsprung in der Metasprache gegenüber gleichaltrigen Einsprachigen beiträgt. Zum anderen ergibt sich, dass auch zwischen Zweisprachigen untereinander Unterschiede in den Leistungen bestehen. Das Verhältnis von L2-Kompetenz und metasprachlicher Fähigkeiten wird in der zweiten Hälfte dieses Kapitels näher erläutert.

5.1 Forschungsergebnisse

5.1.1 Bialystoks Untersuchungsreihe

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, unterscheidet Bialystok zwei Komponenten, die den metasprachlichen Fähigkeiten zugrunde liegen: das analysierte sprachliche Wissen (*analysis*) und die Kontrolle der sprachlichen Verarbeitung oder die kontrollierte Aufmerksamkeit (*control*). Bialystok entwickelte metasprachliche Aufgaben, anhand deren

diese zwei Komponenten untersucht werden können. Sie unterscheiden sich bezüglich der Stärke an erforderlicher kontrollierter Aufmerksamkeit und bezüglich des erforderlichen sprachlichen Wissens.

In ihrer Studie von **1986** wurden ein- und zweisprachige Kinder in dem Alter zwischen 5 und 9 Jahren befragt. Das Untersuchungsverfahren bestand aus zwei Aufgaben: Beurteilung der Grammatikalität (*judgment task*) und Korrektur von Sätzen (*correction task*). Da alle zweisprachigen Kinder nach Angaben der Lehrerinnen und Lehrer fließend Englisch sprachen, wurden den Kindern 24 Sätze zur *Beurteilung der Grammatikalität* in Englisch vorgegeben. Die Sätze wurden in vier Gruppen unterteilt:

- Grammatikalisch und semantisch korrekte Sätze, z. B. “The sun was shining so I opened the window”;
- Grammatikalisch falsche und semantisch sinnvolle Sätze: “Why the dog is barking so loudly?”;
- Grammatikalisch korrekte und semantisch anomale Sätze: “Why ist the cat barking so loudly?”;
- Grammatikalisch falsche und semantisch anomale Sätze: “Why the cat is barking so loudly?”.

Jede der grammatikalisch fehlerhaften Äußerungen enthält eine morphologische oder eine syntaktische Abweichung. Die Kinder sollten darüber entscheiden, ob der Satz grammatikalisch korrekt oder falsch ist, ohne dabei Rücksicht auf den Bedeutungsinhalt der Äußerung zu nehmen. Um die Testatmosphäre ein wenig kindgerecht zu gestalten, wurden die Sätze von einer Puppe produziert. Sie erklärte den Kindern, dass sie die Treppen hinunter gefallen ist und sich den Kopf gestoßen hat. Sie fühlt sich jetzt schon viel besser, aber manchmal sagt sie Sachen, die falsch sind. Manchmal sagt sie Sachen, die dumm klingen aber lustig sind. Deshalb ist es in Ordnung. Da die Puppe keine falschen Sätze mehr sagen will, bittet sie die Kinder um Hilfe. Sie sollten über ihre Äußerungen urteilen,

bzw. sie korrigieren. Vor Beginn jedes Testdurchlaufs ist zu prüfen, ob die Kinder die Testanweisungen verstehen, indem man ihnen zwei Beispielsätze vorführt, z.B. den Satz „I have two pencil“ soll das Kind als falsch einstufen. Beim Satz „Apples grow on noses“ ist zu erwarten, dass man ihn als richtig erkennt, obwohl er sich komisch anhört. In der *Korrekturaufgabe* werden die Kinder aufgefordert, 12 Sätze zu korrigieren. Um die Verwechslung der Korrekturaufgabe mit der Beurteilungsaufgabe zu vermeiden, wählt Bialystok hier nur ungrammatische und semantisch anomale Sätze aus.

Als richtige Antwort in *judgment* und *correction task* gilt die Akzeptierung der Sätze, die grammatikalisch korrekt sind (auch wenn sie sinnlos sind) und die Ablehnung bzw. die Korrektur der Sätze, die einen grammatischen Fehler enthalten. Das bedeutet, dass die Kinder die grammatikalischen Aspekte der Äußerungen beachten müssen, aber nicht deren Inhalt. Der Inhalt bleibt unverändert. Sich an diesen Testregeln zu halten, bereitet den Kindern große Schwierigkeiten, weil der semantische Fehler als „compelling magnet for their attention“ (Bialystok 1999, S. 636) wirkt. Demzufolge ist der grammatische Fehler leicht zu übersehen. Da die Erfassung des Inhalts des Gesprochenen automatisch erfolgt, also ohne Beteiligung der kontrollierten Aufmerksamkeit, fällt es den Kindern schwer, den automatischen Prozess „Entschlüsselung der Bedeutung“ zu unterdrücken. Mit Hilfe des sogenannten „Stroop-Effekts“ lässt sich dieses Phänomen nachvollziehen (Bialystok 1991).

In dem Versuch von Stroop (1935 nach Anderson 2001) sollten die Versuchspersonen die Farbe nennen, in der die Wörter gedruckt sind. Das Wort ist entweder ein Farbwort (z.B. rot) oder ein neutrales Wort (z.B. Lob). Die Farbwörter können entweder in der durch sie bezeichneten Farbe oder in einer anderen Farbe gedruckt sein. Das Lesen ist ein stark automatisierter Prozess (natürlich nicht in der Lernphase) und erfolgt deutlich schneller als das Erkennen der Farbe, so dass es oft unmöglich ist, den Leseprozess zu unterdrücken. Die Reaktionszeiten der Versuchsteilnehmer werden bei der Kongruenz von Wort und Farbe wesentlich niedriger ausfallen als bei einer Divergenz dieser zwei Dimensionen, was darauf hinweist, dass das Lesen bei der Nichtübereinstimmung von Wort und Farbe die Benennung der Farben stört.

In dem Experiment Bialystoks ist die höhere kontrollierte Aufmerksamkeit (*attentional control*) dann erforderlich, wenn man die unsinnige Satzbedeutung bei der Grammatikalitätsbeurteilung unterdrücken muss. Die Anforderung nach *analysis* steigt, wenn die Sätze grammatikalisch falsch sind. Das Fehlerentdecken und die Beurteilung des grammatisch richtigen Satzes werden als die einfachsten Aufgaben angesehen. Bialystok (1991) ordnet die Testaufgaben in eine Matrix ein, in der die y-Achse *attentional control* und die x-Achse *analysis* darstellt. Sie verdeutlicht den Einblick in das Verhältnis zwischen den beiden Komponenten (siehe Abb. 5).

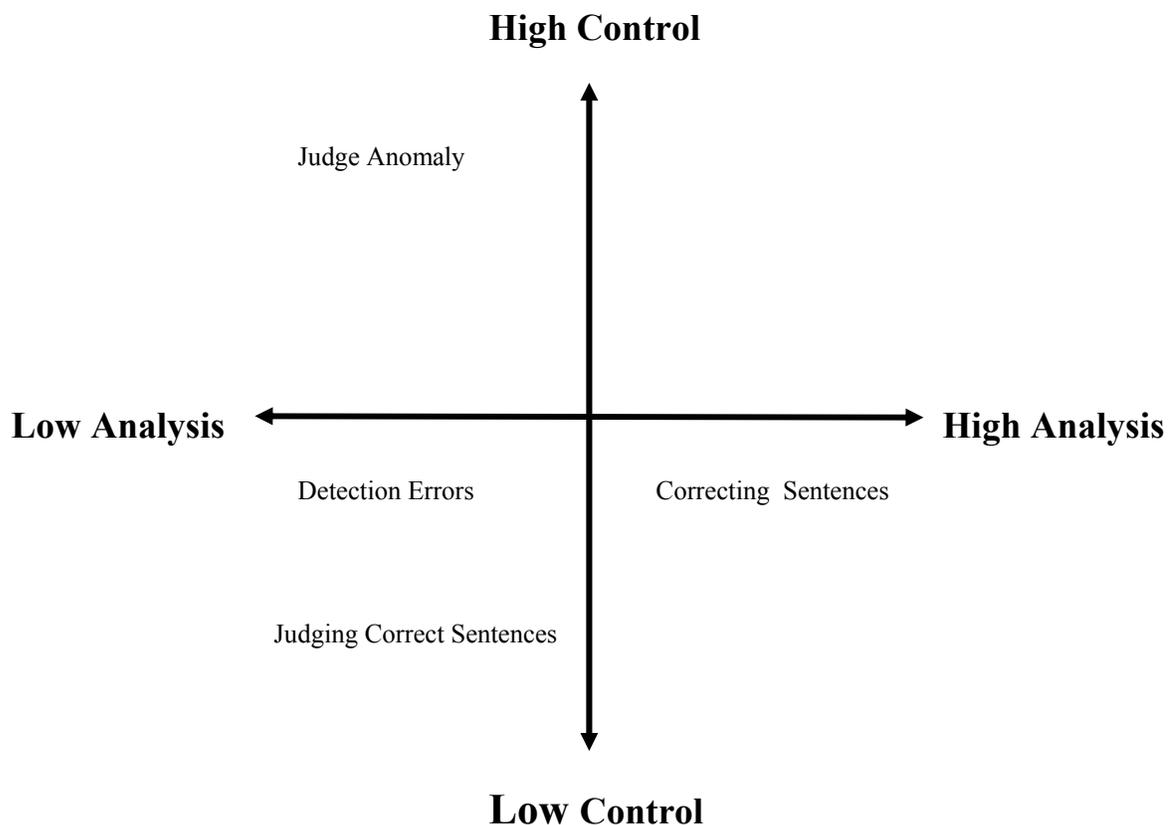


Abb. 5: Anforderungsniveau der Testaufgaben hinsichtlich zweier Prozesse *control* und *analysis* (Bialystok 1991, 131)

Die Ergebnisse zeigten, dass das Alter und die Sprache die Leistungen signifikant beeinflussen können. Jüngere Kinder schnitten deutlich schlechter ab als ältere Kinder und

die Einsprachigen waren den Zweisprachigen deutlich unterlegen. Diese Studie zeigt eine deutliche Überlegenheit zweisprachiger Kinder bei der Lösung von Aufgaben (grammatikalisch korrekte/falsche und semantisch anomale Sätze), die ein hohes Maß an *control* (kontrollierte Aufmerksamkeit) erforderten. Einsprachige waren viel besser, wenn für die Lösung der Aufgabe (grammatikalisch fehlerhafte und semantisch sinnvolle Sätze) ein hohes *analysis*-Niveau (analytisches sprachliches Wissen) verlangt war.

Das Testrepertoire der zweiten Studie Bialystoks von **1988** wurde um eine neue *control*-Aufgabe erweitert; es war die *sun/moon*-Aufgabe zur Arbitrarität der Sprache. Den Kindern wurde zum Beispiel die Frage gestellt: „Angenommen, du kannst Dinge benennen. Kannst du die Sonne „Mond“ und den Mond „Sonne“ nennen?“ Auf die Frage, was dann nachts/tagsüber am Himmel zu sehen ist, lautet die richtige Antwort dementsprechend: „Sonne“ (nachts) und „Mond“ (tagsüber). Ein zweites Beispiel: „Kannst du zu „Hund“ auch „Katze“ und zu „Katze“ „Hund“ sagen? Wie macht dann der Hund? (miaw)“. Bei den Aufgaben muss jeweils die ursprüngliche Bedeutung der Wörter unberücksichtigt bleiben, weil das Spiel sich auf die Manipulation von Objektnamen bezieht, d.h. die sprachliche Einheit „Wort“ steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, nicht der semantische Inhalt.

In dieser Studie unterscheidet Bialystok zwischen *partially bilingual*-Gruppe und *fully bilingual*-Gruppe (Kinder zwischen 6;6 und 7 Jahren). Die erste Gruppe besteht aus zweisprachigen Kindern, die eine der beiden Sprachen besser beherrschen: 1) Anglophone Kinder, die Französisch sprechen lernen. 2) Englisch lernende italienischsprechende Kinder. Die Kinder der zweiten Gruppe (Französisch-Englisch) zeichnen sich durch denselben Grad an Sprachkompetenz in L1 und L2 und die Beherrschung beider Schriftsysteme aus. Das gesamte Ergebnis weist darauf hin, dass der Grad der Zweisprachigkeit hierbei eine große Rolle spielt. Die Zweisprachigen erzielten bessere Leistungen als die Einsprachigen bei *control*-Aufgaben, wobei die ausgeglichenen Zweisprachigen signifikante Vorteile gegenüber der weniger Zweisprachigen zeigten. Die *analysis*-Aufgabe wurde besser von den Einsprachigen gelöst. Bilinguale, die beiden Schriftsysteme beherrschen, schnitten in beiden Aufgaben sehr gut ab.

In der nächsten Studie befasste sich Bialystok (1998) mit der Relation zwischen dem Grad an Sprachkompetenz und den metasprachlichen Fähigkeiten. Die Stichprobe setzte sich aus 71 Kindern im Alter zwischen 7;11 und 9;11 Jahren zusammen, die nach linguistischen Kriterien in drei Gruppen aufgeteilt wurden: Die einsprachige Gruppe sprach ausschließlich Englisch. Die zweite Gruppe bestand aus Französisch-Englisch sprechenden Kindern, die als ausgewogene bzw. ausgeglichene Zweisprachige (*balanced bilinguals*) bezeichnet wurden. Die weniger Zweisprachigen (Bengalisch-Englisch), die die dritte Gruppe bildeten (*partial bilinguals*), sprachen besser Englisch als ihre Erstsprache Bengalisch. Die Autorin wählte als Testverfahren wiederum metasprachliche Aufgaben zur Beurteilung und Korrektur von Sätzen hinsichtlich der Grammatikalität. Die Auswertung des Tests ergab, dass generell die zweisprachigen Kinder bei der *control*-Aufgabe deutlich bessere Ergebnisse erzielten als die einsprachigen Kinder. Keinen Vorteil hingegen zeigten die weniger Zweisprachigen bei der *analysis*-Aufgabe. Diese wurde von den „grammatisch sensibleren“ (Bialystok 1998, S. 81) Einsprachigen erfolgreicher gelöst.

Bialystok erbrachte in einer Untersuchung von 1999 neue Erkenntnisse zugunsten zweisprachiger Kinder im Alter von 3;2 bis 6;3 Jahren. Ihre Überlegenheit zeigte sich nicht nur bei Aufgaben, die ein hohes Maß an kontrollierter Aufmerksamkeit für linguistische Prozesse erforderten, sondern auch in einem nonverbalen *control*-Test. Der nonverbale Test bestand aus einer Aufgabe, die Zelazo et al. (Zelazo/Frye/Rapus 1996 nach Bialystok 1999) entwickelten, die *Dimensional Change Card Sort Task*. Hierbei wird die Fähigkeit zu *analysis* verlangt, um die Sortierregeln des Spiels (siehe unten) zu verstehen. *Control* erfordert die Fähigkeit, die ursprüngliche Regel zu unterdrücken und die Aufmerksamkeit auf eine neue Dimension zu richten.

Kinder sollten die Karten, auf denen ein Kreis oder ein Viereck (blau oder rot) abgebildet war, nach den Kriterien Farbe und Form sortieren. Die Karten mussten in zwei Behälter gelegt werden, die durch sogenannte *target cards* gekennzeichnet wurden. Diese Musterkarten unterschieden sich in allen Dimensionen (z.B. ein blaues Viereck und ein roter Kreis). In der ersten Testphase (*preswitch*) wurden die Kinder aufgefordert, die Karten

nach einem der beiden Kriterien zu sortieren, z.B. nach der Farbe. In der zweiten Phase (*postswitch*) änderte sich die Spielregel. Folglich sollten die Kinder nach der verbleibenden Dimension sortieren, d.h. nach der Form. In der letzten Phase (*knowledge action*) wurde die in der *postswitch*-Phase eingesetzte Regel wiederholt. Das Kind musste aber eine Frage zu dieser Regel beantworten, z.B. „Where do the red ones go in the color game?“ und schließlich eine Karte in den entsprechenden Behälter legen.

Die linguistische Aufgabe präsentiert die *Moving Word Task*. Zur Testdurchführung wurden Spielzeugfiguren, die Hasen, eingesetzt. Zu Beginn zeigte die Untersuchungsleiterin dem Kind Bilder von zwei bekannten Objekten, z.B. einem König und einem Baum, und benannte diese. In einem zweiten Schritt wurde eine Karte präsentiert, auf der der geschriebene Name eines dieser Objekte stand. Die Untersuchungsleiterin las dem Kind die Aufschrift vor, ordnete die Karte dann dem entsprechenden Bild zu und fragte das Kind nach dem Namen der Karte (*introductory question*). Gleich darauf lenkten die beiden Hasen das Kind ab, indem sie begannen zu streiten, und dabei ganz „zufällig“ die Wortkarte unter das andere Bild schubsten. Das Kind wurde wieder nach der Aufschrift der Wortkarte, die jetzt unter dem falschen Bild lag, gefragt (*inconsistent question*). Schließlich wurde die Wortkarte unter das richtige Bild gelegt und das Kind zum dritten Mal nach der Aufschrift gefragt (*consistent question*). Ziel dieser Aufgabenstellung ist es, die Fähigkeit des Kindes zu prüfen, die relevante Informationen (in diesem Fall die Wortkarte) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, ohne dabei durch störende Informationen (Bilder) abgelenkt zu werden. Dies bereitet den Kindern große Schwierigkeiten, weil das Bild der Karte zunächst entspricht und es schwer fällt, diese Information – Kongruenz von Bild und Karte – später außer Acht zu lassen.

Bialystok zog aus ihrer Untersuchung den Schluss, dass beide Tests erhöhte Anforderungen an die Kontrollaufmerksamkeit stellten. Insgesamt erbrachten die zweisprachigen Kinder in den Tests deutlich bessere Leistungen als ihre einsprachigen Altersgenossen.

5.1.2 Sonstige Studien

Im Folgenden werden Arbeiten von Ianco-Worall (1972), Cromdal (1999), Galambos/Goldin-Meadow (1990) und Galambos/Hakuta (1988) näher erläutert, die mit Bialystok die Ansicht teilen, dass der frühkindliche Zweitspracherwerb einen positiven Einfluss auf die Kontrollfähigkeiten der Kinder hat.

Die Studie von **Ianco-Worrall** (1972) verglich die kognitiven Kontrollfähigkeiten von englisch-afrikanischen Kindern mit den der einsprachigen Kinder im Alter von 4 bis 9 Jahren. Sie überprüfte die Fähigkeit des Kindes, Wortklang und Wortbedeutung voneinander zu trennen, indem die Kinder Wörter zur Auswahl erhielten, die entweder im semantischen oder im phonetischen Sinne mit dem Stimuluswort vergleichbar waren. Die Kinder wurden gefragt, welches der beiden Wörter „cat“ oder „hat“ dem Wort „cap“ ähnlicher sei. Ein Kind, das sich für „cat“ entscheidet, folgt eher einer phonetischen Strategie. Ein Kind, das hingegen „hat“ auswählt, trifft seine Wahl nach der Bedeutung. Dabei gilt die semantische Präferenz als ein Indikator für die metasprachlichen Fähigkeiten. Während die Leistung, Reimwörter zu erkennen, wenig oder keine Aufmerksamkeit erfordert, ist bei der Auswahl eines semantisch ähnlichen Wortes ein relativ hoher Grad an kognitiver Kontrolle beteiligt. Bei den ein- und zweisprachigen Kindern im Alter von 7 Jahren, zeigte sich kein Unterschied: Sie entschieden sich alle für das Wort „hat“. Bei den 4- und 6-Jährigen hingegen stellte sich heraus, dass Zweisprachige sich eher nach der Bedeutung entschließen und Einsprachige nach dem Klang.

In einem weiteren Experiment „Arbitrarität der Sprache“ wurden Kinder gefragt, ob Namen austauschbar seien. Ob man eine Kuh „Hund“ nennen könne und umgekehrt einen Hund „Kuh“. Zweisprachige Kinder waren in den meisten Fällen der Ansicht, dass dieses möglich sei. Ein Großteil der Einsprachigen hingegen meinte, dass man diese Tiere nicht willkürlich umbenennen dürfe.

Ianco-Worall zog aus dem gesamten Ergebnis den Schluss, dass Zweisprachigkeit zu einer früheren Trennung von Lautgestalt und Bedeutung von Wörtern führt (Experiment 1). Dazu erkennen die zweisprachigen Kinder relativ früh den arbiträren Charakter des Wortes (Experiment 2), wodurch sie eine höhere begriffliche Flexibilität aufweisen als einsprachige Kinder.

Cromdal (1999) untersuchte ein- und zweisprachige Kinder (Schwedisch-Englisch) im Alter von 6 bis 7 Jahren. In Bezug auf das Zwei-Komponenten-Modell von Bialystok (1985) wurden den Kindern zwei Aufgaben in Englisch präsentiert: Wortersetzungsaufgabe (*symbol substitution*) und Beurteilung/Korrektur von Sätzen (*sentence judgment and correction*). Dabei wurden die Zweisprachigen einer englisch-schwedischen Testversion unterzogen, wobei sie die Möglichkeit hatten, zu Beginn der Testsitzung die "erste" Testsprache zu wählen.

In *symbol substitution task* wurden die Kinder aufgefordert, ein bestimmtes Wort jeweils durch ein vorgegebenes Wort zu ersetzen. Im englischen Teil des Tests sollten die Kinder das Wort „Tiger“ immer für das Wort „Hamburger“ ersetzen, z.B.: „This tiger is hungry“ → „This hamburger is hungry“. Die grammatische Information des Satzes bleibt dabei unverändert, selbst wenn man dadurch gegen die grammatischen Regeln verstoßen würde, wie z.B. in Sätzen: „Most tigers are very fast“, „There are no tigers in Stockholm“, „This tiger’s tail is long“, „That is the tiger’s claw“. In allen vier Fällen muss die Pluralform (tigers) und die Genitivform (tiger’s) durch die unveränderte Nominativ- und Singularform „Hamburger“ ersetzt werden: „Most *hamburger* are very fast“, „There are no *hamburger* in Stockholm“, „This *hamburger* tail is long“, „That is the *hamburger* claw“. Die Wortersetzungsaufgabe erfordert in der Regel größere kontrollierte Aufmerksamkeit (*attentional control*), die es ermöglicht, die ursprüngliche semantische sowie grammatische Dimension zu ignorieren und eine neue Instruktion zu befolgen. Um ein besseres Verständnis davon zu erhalten, präsentiere ich hier die Matrix von Bialystok (1991), aus der sich das Anforderungsniveau der Wortersetzungsaufgabe an *control* ergibt (siehe Abb. 6).

In der zweiten Aufgabe, Beurteilung und Korrektur der Grammatik, werden die Äußerungen hinsichtlich zwei Dimensionen, *analysis* und *control*, in zwei Gruppen unterteilt:

Control sentences

- Grammatikalisch korrekte and semantisch anomale Sätze, z. B.: “These shoes were great for writing” (Englisch/Schwedisch);
- Grammatikalisch falsche and semantisch anomale Sätze, z. B.: “A dog flies best than a bird” (Englisch/Schwedisch);

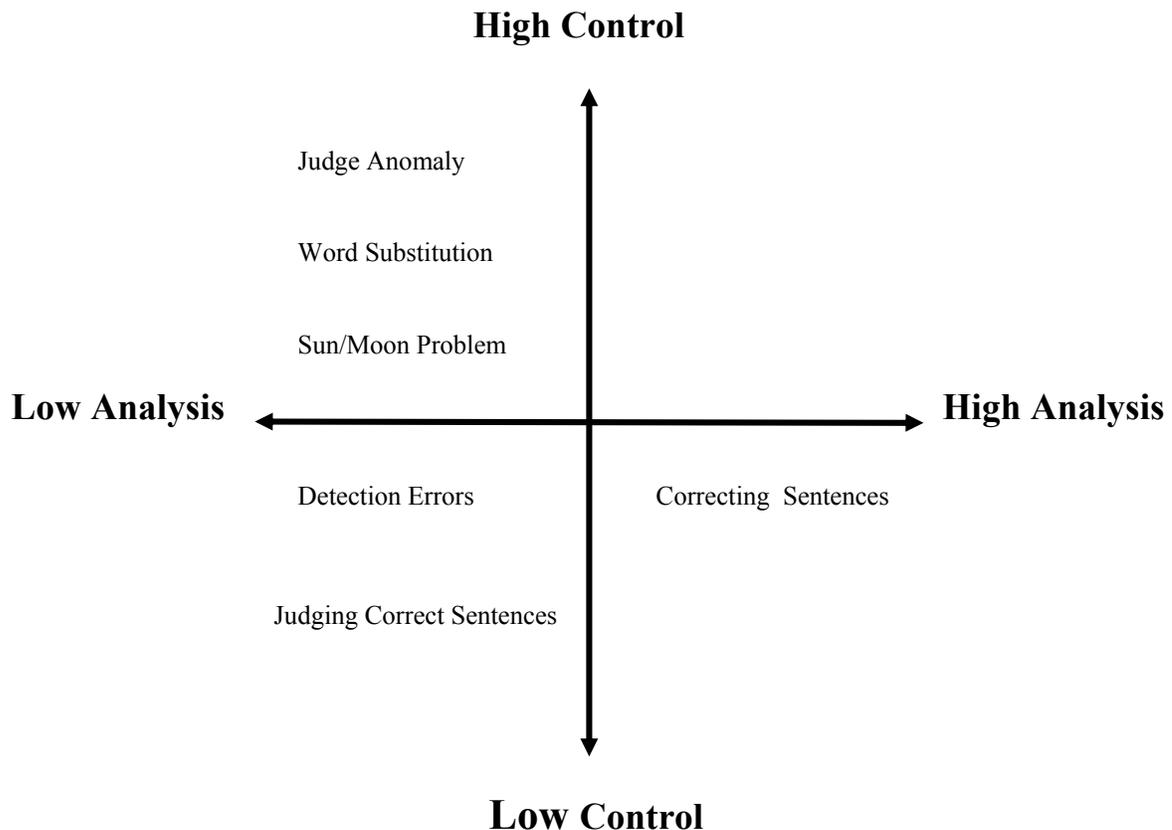


Abb. 6: Anforderungsniveau der Testaufgaben „sun/moon problem“ und „word substitution“ hinsichtlich zweier Komponenten control und analysis (Bialystok 1991, 131)

Analysis sentences

- Grammatikalisch und semantisch korrekte Sätze, z. B. “The boy played with his new basketball”(Englisch/Schwedisch);
- Grammatikalisch falsche and semantisch sinnvolle Sätze: “Laura is prettier girl in school”(Englisch/Schwedisch).

Nach Cromdal (1999) verlangen das Beurteilen und die Korrektur der *analysis*-Sätze sowohl das analysierte sprachliche Wissen (das grammatische Wissen) als auch die kontrollierte Aufmerksamkeit. Allerdings kommt die zweite Komponente beim Beurteilen von semantisch anomalen und grammatikalisch korrekten bzw. falschen Sätzen (*control*-Sätze) stärker zum Einsatz. Während die formalen Merkmale der Sprache beachtet bzw. modifiziert werden müssen, wird dem semantischen Inhalt keine Aufmerksamkeit geschenkt.

In Übereinstimmung mit den vorherigen Studien zeigten Gromdals Ergebnisse, dass die zweisprachigen Kinder (*less/more bilingual*) wiederum den einsprachigen Kindern signifikant überlegen waren. Bei der Beurteilung von Sätzen (*judgment task*) schnitten die bilingualen Kinder insgesamt besser ab als die monolingualen Kinder. Bezüglich der *analysis*-Komponente erreichten die ausgeglichenen Zweisprachigen die höchste Zahl von Korrekturen. Die weniger Zweisprachigen lagen dagegen ungefähr auf dem Niveau der Einsprachigen, obwohl ihre Schwedischkenntnisse deutlich schlechter waren. Interessant ist auch, dass die weniger zweisprachigen Testkinder über bessere Englischkenntnisse verfügten, jedoch lösten sie eine deutliche Mehrheit der Aufgaben in Schwedisch (ihre schwächere Sprache) erfolgreich. Cromdal gibt eine plausible Erklärung dafür, die auf der Hypothese beruht, dass die Zweisprachigen die sprachlichen Formen der weniger gut beherrschten Sprache stärker beachten müssen.

Galambos und **Goldin-Meadow** berichten in ihrem Aufsatz von 1990 über ihre Studie, die ergab, dass spanisch-englischsprachige Kinder im Alter von 4;5 bis 8;0 Jahren signifikant

mehr grammatische Fehler in grammatikalisch falschen Sätzen entdecken und korrigieren konnten als ihre einsprachigen Altersgenossen. Diese Bewertung schließt auch die jüngeren Zweisprachigen (Vorschulkinder) mit ein. Im Gegensatz zu den einsprachigen Vorschulkindern, die häufiger Änderungen der Satzbedeutung vornahmen, beurteilten die zweisprachigen Vorschulkinder die Sätze meist nach den grammatischen Kriterien. Keinen Vorteil dagegen zeigten die Zweisprachigen bei der *explanation*-Aufgabe, wo sie ihren "Korrektur-Schritt" begründen sollten. Es stellte sich heraus, dass die Fähigkeit, Äußerungen nach dem grammatischen Aspekt zu korrigieren und dementsprechend eine formale statt inhaltliche Erklärung abzugeben bei ein- sowie zweisprachigen Kindern mit dem Alter zunimmt. Die Autoren zogen aus ihrer Untersuchung den Schluss, dass (1) bei den zweisprachigen Kindern der Aufbau expliziten Grammatikwissens früher zum Einsatz kommt als bei den Einsprachigen, auch wenn sie ihre Zweitsprache aktiv nicht so gut beherrschen, und (2) dass Zweisprachige über höhere Kontrollfähigkeiten als Einsprachige verfügen.

Dass die metalinguistischen Leistungen in einem engen Zusammenhang mit der Sprachkompetenz in der Erstsprache sowie in der Zweitsprache stehen, belegt die Studie von **Galambos** und **Hakuta** (1988), an der zweisprachige Kinder zwischen 5;0 und 13;6 Jahren mit der Erstsprache Spanisch teilnahmen. Die Autoren fassen zusammen: 1) Das Sprachniveau in der Zweitsprache hängt von dem Sprachniveau in der Erstsprache ab. 2) Je ausgeglichener die Zweisprachigkeit ist, umso stärker ausgeprägt sind die metasprachlichen Fähigkeiten. Das bedeutet, dass Kinder mit höheren zweitsprachlichen Kompetenzen den Kindern mit geringeren Kompetenzen in L1 und L2 in Bezug auf die kognitive Kontrolle der sprachlichen Verarbeitung deutlich voraus sind.

5.1.3 Erklärungsansätze

Aus den Ergebnissen der bisher dargestellten Untersuchungen geht hervor, dass der Vorteil der Zweisprachigkeit sich in den *control*-Fähigkeiten widerspiegelt. Die ausgeglichenen Zweisprachigen, die beiden Schriftsysteme beherrschen, entwickeln dazu ein stärker

analysiertes sprachliches Wissen (*analysis*) als weniger Zweisprachige oder einsprachige Kinder (Bialystok 2001).

Die Gründe für die besseren Ergebnisse bilingualer Kinder bei *control*-Aufgaben sind noch nicht geklärt. Es sammeln sich aber theoretische Überlegungen und Standpunkte, die dieses Phänomen zu erklären versuchen:

Cromdal (1999) ist der Ansicht, dass die weniger Zweisprachigen (eine der beiden Sprachen ist stärker ausgeprägt) stärker die sprachliche Form in der weniger gut beherrschten Sprache beachten müssen. Er führt an: „bilingual children need to attend to the weaker of their two languages more frequently in the course of their daily activities, thus routinizing certain skills related to the control of linguistic processing, such as monitoring their own utterances for grammatical errors” (Cromdal 1999). Cromdal glaubt auch, dass die häufigere Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte zweier Sprachen zu mehr expliziten linguistischen Repräsentationen führen kann, die bei *analysis*-Aufgaben gefordert werden.

Galambos und **Goldin-Meadow** (1990) entwickelten eine ähnliche Vorstellung. Nach ihnen richtet das zweisprachige Kind seinen Fokus zunächst auf die sprachliche Form, um zu unterscheiden, in welcher Sprache es angesprochen wird. Dieser Vorgang führt zur Entwicklung abstrakten sprachlichen Wissens.

Oomen-Welke (2003) ist der Ansicht, dass Kinder, die in zwei- oder mehrsprachigem Umfeld aufwachsen, bereits vor dem Schuleintritt Differenzen zwischen den verschiedenen Sprachen feststellen und durch die dekontextualisierten Vergleiche zwischen den Sprachen zu mehr sprachlichem Wissen und metasprachlicher Bewusstheit gelangen.

Bialystok geht davon aus, dass (1988, 1999) zweisprachige Kinder die Erfahrungen aus zwei verschiedenen Sprachwelten nutzen, wohingegen Einsprachige ihre Erfahrungen aus nur einer Sprachwelt entnehmen können. Für ein Objekt haben bilinguale Kinder zwei oder mehrere Begriffe zur Verfügung. Da sie ständig mit zwei verschiedenen lautlichen Realisationen gleicher begrifflicher Konzepte konfrontiert werden, sind sie sich der Arbitrarität der Sprache bewusst. Bialystok nimmt darüber hinaus an: „these kinds of experiences may help bilingual children to make the forms of language more salient, to represent them more explicitly, and to resist distraction to the irrelevant dimensions” (Bialystok 1999, S. 637).

Durch den frühkindlichen Zweitspracherwerb wird die Entwicklung von Inhibition gefördert (Bialystok 2001), die bewirkt zum einen, dass ein zweisprachiges Kind zunehmend die Fähigkeit erlangt, die eine gerade nicht gesprochene Sprache zu unterdrücken, während es in der anderen Sprache spricht. Zum anderen, dass sich das Gehirn an den Sprachwechsel allmählich gewöhnt und nicht jedes Mal gezwungen wird, demselben Reiz (*language switch*) die Aufmerksamkeit zuzuwenden. Bialystok betont: „It is the responsibility of an inhibitory process to suppress the nonrelevant language and allow the required one to carry out the task. Part of children’s development in the early years may be in refining this inhibitory control so that it effectively eliminates intrusions from the unwanted language” (Bialystok 2001, S. 119). Dies führt dazu, dass die zweisprachigen Kinder in der Lage sind, den Fokus (z.B. grammatische Form) auch unter ablenkenden Bedingungen (z.B. semantisch anomale Sätze) aufrechtzuerhalten. Folglich schneiden sie bei den *control*-Aufgaben deutlich besser ab als die einsprachigen Kinder.

5.2 Grad an Sprachkompetenz und metasprachliche Fähigkeiten

In den vorhin beschriebenen Studien wirkt die Zweisprachigkeit im Prinzip als Auslöser für die früh auftretende Sprachaufmerksamkeit. Sie hilft dem Kind, zwischen den beiden Sprachen zu unterscheiden und mit zwei Sprachsystemen umzugehen. Dadurch wird das Kind sprachsensibler und sprachbewußter. Im Gegensatz zu den Einsprachigen können zweisprachige Kinder sehr gut auch unter Konflikt-Bedingungen handeln, wobei sie ihre

Aufmerksamkeit lediglich auf das Relevante lenken und den Störfaktor ignorieren können, und das nicht nur in Bezug auf die linguistischen Prozesse, wie die Ergebnisse des nonverbalen Tests (Bialystok 1999) zeigen konnten. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass die kontrollierten Aufmerksamkeitsprozesse zweisprachiger Kinder über den rein linguistischen Bereich hinausgehen und sich auch auf andere kognitiven Bereiche beziehen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Zweisprachigkeit nicht automatisch mit einer größeren kognitiven Flexibilität gleichgesetzt werden kann. Das bedeutet, dass nicht jedes Kind von seiner Zweisprachigkeit profitieren muss. Ob sich die zweisprachige Entwicklung positiv oder negativ auf die kognitive bzw. metasprachliche Entwicklung des Kindes auswirkt, hängt im Wesentlichen von dem Sprachentwicklungsniveau des Kindes in beiden Sprachen ab (Galambos/Hakuta 1988). Die unterschiedlichen Grade der Beherrschung der Erst- und Zweitsprache konstituieren verschiedene Typen von Zweisprachigkeit, die wiederum verschiedene kognitive Auswirkungen haben. Diese Annahme veranschaulichen im Folgenden die theoretischen Hypothesen von Cummins (1979) und Bialystok (1993). Anschließend stelle ich mein eigenes Konzept zum Verhältnis von L2-Kompetenz und metasprachlicher Fähigkeiten vor, das auch andere Variablen einschließt, die die Auswirkung von Zweisprachigkeit mitbestimmen können.

5.2.1 Cummins und Bialystoks Sichtweise

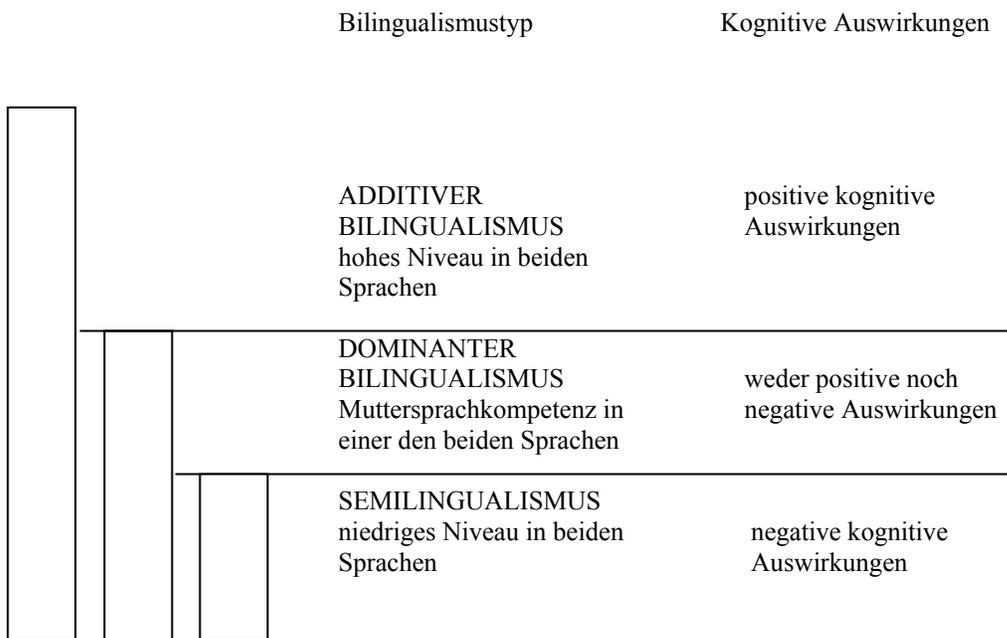
Cummins (1979) versuchte, den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und kognitiver Leistung durch seine Schwellenhypothese (*threshold hypothesis*) zu begründen. Danach gebe es zwei Schwellenstufen der zweisprachigen Kompetenz (siehe Abb. 6): Auf der ersten Stufe befinden sich Kinder, deren sprachliche Fähigkeiten in beiden Sprachen ungenügend ausgebildet sind, sogenannte semilinguale Kinder. Durch das Fehlen einer vollständig beherrschten Sprache erfahren sie Einschränkungen kognitiver Art. Die Überschreitung der ersten Schwellenstufe verhindert negative kognitive Konsequenzen. Auf der zweiten Stufe befinden sich demnach zweisprachige Kinder, bei denen eine der

beiden Sprachen dominiert; es ist meist die Erstsprache des Kindes. Nach Cummins übt die Zweisprachigkeit in dieser Phase keinen Einfluss auf die Kognition auf. Auf der höchsten Stufe weist die Kompetenz in beiden Sprachen ein hohes Niveau auf und führt zu Vorteilen in der kognitiven Entwicklung des Kindes.

Die Schwellenhypothese von Cummins, in der die Sprachkompetenz als unentbehrlicher Faktor für die kognitive Entwicklung des Kindes hervorgehoben wird, findet in unzähligen späteren Forschungsarbeiten breite Unterstützung. Dennoch stimmt der Inhalt seiner Hypothese nicht in allen Punkten mit der Auffassung von Bialystok überein.

Abb. 7: Schwellenmodell der zweisprachigen Kompetenz

(Horn 1990, Toukoma/Skutnabb-Kangas 1977)



Die Botschaft des eher abstrakten Schwellenmodells von Cummins soll anhand eines dreistöckigen Hauses (Baker 1994) konkretisiert werden (siehe Abb. 8). Jedes Stockwerk

symbolisiert dabei das Erreichen eines weiteren Grades an Sprachkompetenz. Aus dem Haus-Modell wird deutlich, dass die kognitiven und metasprachlichen Vorteile sich erst im letzten Stockwerk, d.h. bei den balancierten Zweisprachigen, bemerkbar machen können.

Bialystok führte zahlreiche empirische Untersuchungen zum Vergleich der metasprachlichen Fähigkeiten von zweisprachigen Kindern mit ihren einsprachigen Altersgenossen durch (siehe Kap. 5.1.1). Alle Testkinder stammten aus mittleren sozialen Schichten. In Bezug auf die zweisprachige Stichprobe, handelte es sich dabei um Kinder, die entweder ein hohes Niveau in beiden Sprachen aufwiesen oder eine der beiden Sprachen weniger gut beherrschten. Die erste Gruppe bildeten jeweils anglophone oder frankophone Kinder in Kanada, deren L1 von der Gesellschaft hoch angesehen wird.

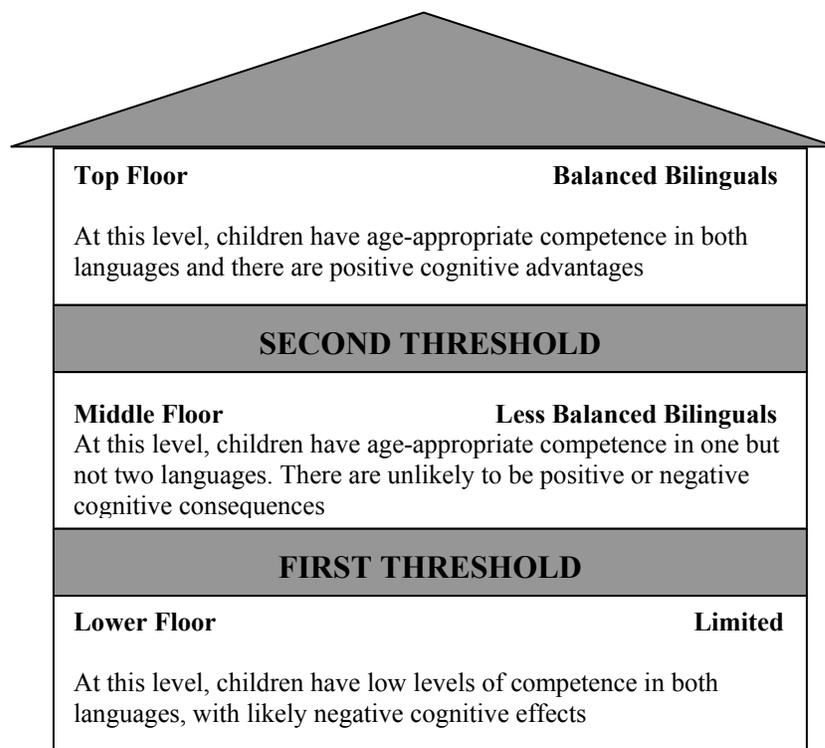


Abb. 8: Kognitive Auswirkungen verschiedener Formen der Zweisprachigkeit nach der Schwellenhypothese von Cummins (Baker 1994, S. 136).

Zur zweiten Gruppe hingegen gehörten meist Migrantenkinder, die in der Regel über eine schwache und eine starke Sprache verfügten. Sämtliche Studien Bialystoks (1986, 1988, 1998, 1999) ergaben eine deutliche Überlegenheit zweisprachiger Kinder bei metasprachlichen Aufgaben, die ein hohes Maß an *control* erforderten. Balancierte Zweisprachige, die in beiden Sprachen alphabetisiert bzw. literalisiert wurden, schnitten auch in der *analysis*-Aufgabe sehr gut ab.

Im Gegensatz zu Bialystok ist Cummins der Ansicht, dass der dominante Bilingualismus weder Vor- noch Nachteile für die kognitive Entwicklung bringt. Bialystok hat aber durch eigene empirische Forschungen gerade das Gegenteil bewiesen. Basierend auf den Resultaten ihrer Forschung betont sie, dass die deutlichsten Effekte sowohl der „additiven“ als auch der „dominanten“ Zweisprachigkeit (Cummins 1979, Toukoma/Skutnabb-Kangas 1977) im kognitiven Bereich *control* zu finden sind. Unter *Control* versteht sie die kognitive Kontrolle von Sprachverarbeitungsprozessen oder die kontrollierte Aufmerksamkeit (siehe Kap. 4.2.3 und 5.1.1). Das bedeutet also, dass die ausgeglichenen Zweisprachigen sowie die weniger zweisprachigen Kinder in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit intensiver auf die sprachliche Information zu richten als einsprachige Kinder.

Ich versuche im Folgenden, mit Hilfe des Haus-Modells von Baker (1994) die Resultate der Untersuchungsreihe Bialystoks darzustellen (siehe Abb. 9).

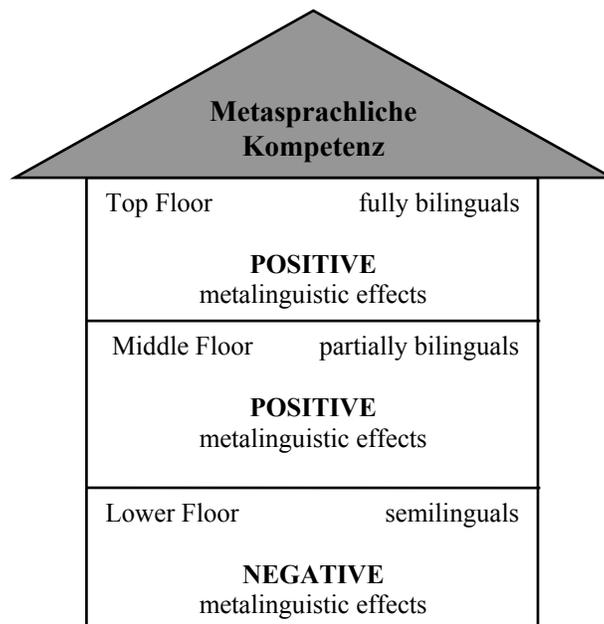


Abb. 9: Metasprachliche Kompetenz eines zweisprachigen Kindes nach dem Control-Analyse-Modell von Bialystok

Im Vergleich zu den Einsprachigen weisen also die Zweisprachigen mit gut entwickelten sprachlichen Kompetenzen stärker ausgeprägte metasprachliche Fähigkeiten auf, die in den (meta)kognitiven Bereich fallen. Diese Schlussfolgerung bezieht sich allerdings nicht auf die semilingualen Kinder. Nach dem Schwellenmodell von Cummins befinden sich diese Kinder auf der ersten Stufe, die ein niedriges Kompetenzniveau in beiden Sprachen signalisiert und ist mit Defiziten in der Kognition verbunden. Da die metasprachliche Fähigkeit eine kognitiv-sprachliche Leistung darstellt, schneiden die zweisprachigen semilingualen Kinder bei den metasprachlichen Aufgaben schlechter ab als die einsprachigen Kinder (Cummins 1978).

5.2.2 Eigenes Konzept zum Verhältnis von L2-Kompetenz und metasprachlicher Fähigkeiten

Bialystok ist der Auffassung, dass additive und dominante Zweisprachigkeit (im Sinne von Cummins) lediglich positiv die Ausbildung metasprachlicher Fähigkeiten bewirken kann, insbesondere die Ausbildung der Kontrollfähigkeiten, die wiederum positive Auswirkungen auf die zweitsprachliche Kompetenz haben. Sie zieht die Möglichkeit aber nicht in Betracht, dass der dominante Bilingualismus sich in keiner Weise auf die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten auswirkt, d.h. ein Kind mit einer starken und einer schwachen Sprache erfährt weder positive noch negative Folgen hinsichtlich der metasprachlichen Leistungsfähigkeit.

Ich vertrete die Ansicht, dass die dominante Zweisprachigkeit, die in der Regel bei den Migrantenkindern zu finden ist, entweder positive oder gar keine Auswirkungen auf den Erwerb der metasprachlichen Kompetenz aufweist. Wie ich in der Praxis - im Rahmen der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen - beobachten konnte, hängt dieser Wirkungsprozess von einem Faktorenkomplex ab (siehe Abb. 9).

Metasprachliche Entwicklung, als eine interne Strukturbildung kognitiv-sprachlicher Erfahrungen, basiert auf eigenaktiven Austauschprozessen des Kindes mit seiner Umwelt. Die Entwicklung wird dabei stärker durch Umweltanregungen geprägt als durch die kindinternen Faktoren (Gombert 1992). Diese bedeutende Relevanz von Umwelteinflüssen wird zunehmend auch von den Neurowissenschaften postuliert (Locke 1997, 1999). Daraus ergibt sich eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen den kindinternen und kindexternen Faktoren und der metasprachlichen Entwicklung. Zuletzt möchte ich betonen, dass die metasprachlichen Fähigkeiten nur auf Grund eines „attraktiven“ Zusammenspiels der kindinternen und kindexternen Faktoren erscheinen.

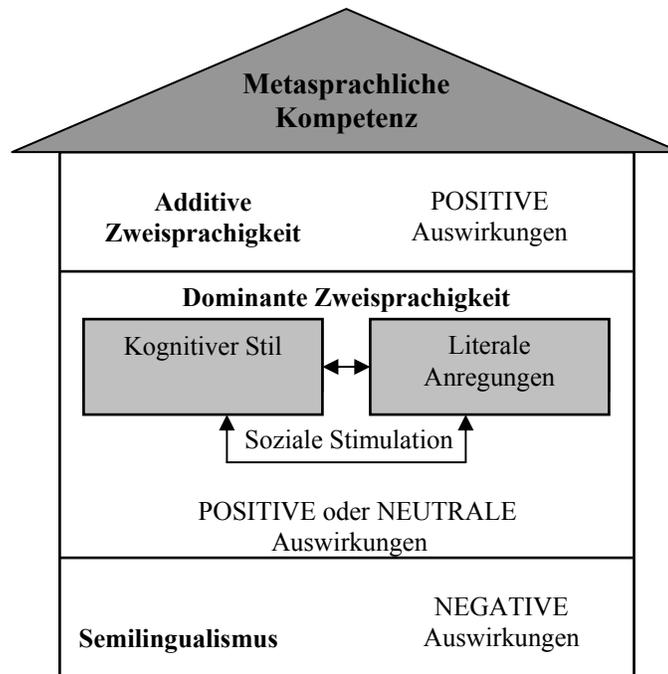


Abb. 10: Das Verhältnis von Sprachkompetenz und metasprachlicher Fähigkeiten

Zu den relevanten kindinternen Faktoren gehören Faktoren wie kognitiver Stil (*Field dependence/Field independence*) und genetische Anlage. Ein Zweitsprachler ist feldabhängig (*field dependence*), wenn er holistisch verfährt, d.h. wenn er ein Feld – visuelles oder auditives – als Ganzes wahrnimmt. Ein feldunabhängiger Lerner (*field independence*) verfährt dagegen analytisch und richtet seinen Fokus auf die Teile des Ganzen und seine Strukturen (Alptekin/Atakan 1990). Es liegen Forschungsergebnisse vor, die eine positive Korrelation zwischen der L2-Aneignung und dem feldunabhängigen Zweitsprachler belegen. Diesen Befund führt Bialystok (1992 nach Bialystok 2001) darauf zurück, dass der FI-Typ häufiger die kontrollierten Prozesse bzw. die Sprachaufmerksamkeit beansprucht als der FD-Typ.

Als kindexterner Faktor gilt die soziale Stimulation (Locke 1999). Es handelt sich dabei vor allem um die familienorientierte Literalisierung, d.h.: Das Interesse der Eltern an der Sprachentwicklung des Kindes und die Vielfalt der sprachlichen und literalen Anregungen (z.B. Vorerfahrungen im Umgang mit der Schrift) können wesentlich zur Entwicklung

metasprachlicher Fähigkeiten beitragen. Es geht also um soziale Aktivitäten, die eine sprachliche Herausforderung für das Kind darstellen und gedankliche Auseinandersetzung mit der Sprache erfordern. Weniger zweisprachige Kinder, die im Elternhaus keine besondere Sprachpflege erhalten, werden nicht sprachinteressierter und sprachgewandter. Sie werden zu Zweisprachigen, die die Tatsache, dass sie zwei Sprachen beherrschen, automatisch annehmen und dementsprechend handeln. Das bedeutet, nur Kinder mit höheren zweisprachlichen Kompetenzen können metasprachliche Fähigkeiten aufbauen. Weiterhin ist zu betonen, dass die Ausbildung metasprachlicher Leistungen in L2 von der metasprachlichen Entwicklung in L1 unmittelbar abhängt und umgekehrt (Galambos/Hakuta 1988). In diesem Zusammenhang nimmt Cummins (1991) an, dass sprachliche Erfahrungen von der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden können. Demzufolge können auch metasprachliche Leistungen in die Zweitsprache transferiert werden.

An dieser Stelle finde ich es für sinnvoll auf zwei konkrete Beispiele aus der Praxis einzugehen. Es handelt sich dabei um zwei Grundschul Kinder mit dem sukzessiven Zweitspracherwerb, die über eine dominante Sprache (Erstsprache) verfügen: Mascha, ein 7-jähriges Russisch-Deutsch sprechendes Mädchen mit dem sukzessiven Zweitspracherwerb, ist lange vor dem Schuleintritt in ihrer Erstsprache Russisch alphabetisiert worden und hat reichliche schriftsprachliche Vorerfahrungen erworben. Das in ihrer Erstsprache erwecktes Interesse an Sprache hat sie während des Förderprogramms zunehmend in die Zweitsprache Deutsch transferiert und kontinuierlich eingesetzt. Das Interesse an Sprache kam häufig durch Selbst- und Fremdkorrekturen, bewusst eingesetzte Sprachvergleiche zwischen Russisch und Deutsch und Kommentare über sprachliche Aspekte der Erst- oder Zweitsprache zum Ausdruck. Im Gegensatz zu Mascha konnte ich bei Anton, einem achtjährigen Jungen mit Erstsprache Russisch, keine oder nur geringe Hinweise auf metasprachliche Fähigkeiten finden. Für ihn existierte in der Schule nur Deutsch und zu Hause nur Russisch. Er strebte nicht an, bewusst eine Verbindung zwischen den beiden Sprachen herzustellen oder Sprache an sich zu forschen.

Mein Konzept zum Verhältnis von L2-Kompetenz und metasprachlicher Fähigkeiten basiert im Wesentlichen auf meinen praxisorientierten Erfahrungen. Ähnlich wie beim Erstspracherwerb gibt es natürlich auch beim Zweitspracherwerb große individuelle Unterschiede in der Entwicklung der sprachlichen, kognitiven sowie metasprachlichen Fähigkeiten. Hier bedarf es noch weitere qualitative und quantitative Forschungsarbeiten, um den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Metasprache genauer zu beschreiben.

➔ Folgerungen für die Entwicklung einer Förderkonzeption

Durch das Führen eines Gesprächs in einer weniger gut beherrschten Sprache entwickeln die weniger Zweisprachigen zunehmend die Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit systematisch auf Sprachliches zu fokussieren. Sie besitzen also höhere Kontrollfähigkeiten (Bialystok 1999). In der Hoffnung, mit Hilfe der kontrollierten Aufmerksamkeit das mangelnde L2-Wissen aufzubauen, werde ich in mein Konzept Aufgaben einbinden, die verstärkte Anforderungen an kontrollierte Sprachverarbeitungsprozesse stellen. Weiterhin muss man herausfinden, ob das Kind über vielfältige oder eher geringe schriftsprachliche Erfahrungen in L1 verfügt. Wenn das Kind schriftbewusst ist und Interesse am Lernen mit und aus Büchern hat, wird es auch schneller die Sprach- und Textkompetenz im Rahmen einer intensiven Förderung erwerben. Bei den Kindern mit wenigen oder gar keinen schriftsprachlichen Vorerfahrungen in der Erstsprache muss die Begeisterung für die Welt der Schrift erst erweckt werden. Zu diesen Zwecken soll das Medium Bilderbuch dienen.

6 Implikationen für die Förderung zweisprachiger Kinder mit erwerbsbedingten Sprachauffälligkeiten und mangelnder L2-Kompetenz

Aus den bisher vorgestellten Studien zur Untersuchung metasprachlicher Kompetenz bei zweisprachigen Kindern geht hervor (siehe Kap. 5), dass dominante und additive Zweisprachigkeit mehr positive Vorteile sowohl im Bereich kognitiver als auch im Bereich metasprachlicher Fähigkeiten gegenüber Einsprachigkeit mit sich bringen kann, wenn die Sprachentwicklung des Kindes in beiden Sprachen gepflegt wird. Die Ergebnisse der Studien zeigen:

- Die zweisprachigen Kinder erkennen sehr früh den arbiträren Charakter des Wortes und entwickeln aus diesem Grund in stärkerem Maße bestimmte sprachanalytische Fähigkeiten (Ben Zeev 1977).
- Sie besitzen früher als einsprachige Kinder die metasprachliche Fähigkeit, Sprache zum Objekt des Denkens und der Manipulation zu machen (Wehr 2001).
- Kinder, die in zwei- oder mehrsprachigem Umfeld aufwachsen, stellen oft schon früh (lange vor dem Schuleintritt) Differenzen zwischen den verschiedenen Sprachen fest und gelangen durch die dekontextualisierten Vergleiche zwischen den Sprachen zu mehr sprachlichem Wissen und metasprachlicher Bewusstheit (Oomen-Welke 2003).
- Zweisprachige Kinder weisen größere kontrollierte Sprachaufmerksamkeit auf als einsprachige Kinder (Bialystok 1986, 1988, 1999, 2001).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob man im Rahmen einer Förderintervention auf den Stärken zweisprachiger Kinder aufbauen kann, d.h. ob man mit Hilfe metasprachlicher Fähigkeiten die erwerbsbedingten Sprachschwierigkeiten

(Interferenzen) beheben bzw. eliminieren und bestehende L2-Sprachdefizite in den mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten ausgleichen bzw. reduzieren kann.

Im Folgenden wird versucht die oben gestellte Frage zu beantworten. Zunächst werden die ersten theoretischen Vorschläge zum Einbezug der Metamethoden in die Sprachtherapie beschrieben. Des Weiteren werden einige bereits existierende Förderkonzepte dargestellt, deren Ausgangsbasis das theoretische Konstrukt „metasprachliche Fähigkeiten“ ist. Abschließend soll ein neues Konzeptmodell zur Förderung von zweisprachigen Grundschulkindern mit Sprachinterferenzen und mangelnden Deutschkenntnissen präsentiert werden, dem das implizite Lernen unterstützt durch kontrollierte Aufmerksamkeit zugrunde liegt.

6.1 Erste Gedanken über Metamethoden in der Sprachtherapie

Im Rahmen der Sprachtherapie mit einsprachigen Kindern hat man sich schon früher darüber Gedanken gemacht, wie man unter Einbeziehung der „reflexionsorientierten Hilfen“ (Motsch 2004, S. 70) die grammatischen Gesetzmäßigkeiten und Regeln den dysgrammatisch sprechenden Kindern übermitteln soll. Kregcjk (1986, 1997) verwendete die Wortbildzeilen als sprachreflektierende Hilfe, wobei für jedes Wort ein Bild oder Symbol steht, z. B. *Pfeil* für „wohin“, *Dreieck* für „der“, *Viereck* für „das“, Taubenbild für „fliegt“. Die Veranschaulichungen von Homburg (1981), wie z. B. *Zeichen* für die Kongruenzregelung, *Satztaschen* zur Erläuterung der Verbklammer, *Muggelsteinreihe* zur bewussten Wahrnehmung der Satzglieder, heben die Zielstrukturen wirksamer hervor und lenken somit die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sprachliche Form.

Schöler et al. (1986, 1989, 1991) bringen empirische Beweise hervor, die zeigen, dass dysgrammatisch sprechende Kinder durchaus über metasprachliches Wissen verfügen, ihr sprachlich-analytisches Wissen jedoch mangelhaft ist. Ausgehend von den Ergebnissen

halten Schöler et al. es für möglich, das primärsprachliche prozedurale Wissen dysgrammatischer Kinder mittels metasprachlicher Aktivitäten aufzubauen. Den theoretischen Überlegungen von Schöler zufolge setzt Homburg (1991) die „Metamethoden“, in denen die formalen Aspekte der Sprache zum Gegenstand von Reflexion und Manipulation werden, in die Dysgrammatismustherapie ein. Unter den Metamethoden sind die Fördermaßnahmen zu verstehen, wie z.B.: Grammatikalitätsurteile, das Sprachspiel, das Verwenden von Veranschaulichungen und Einsichten in die Struktur der Sprache (Reimpaare erkennen, die Satz-/Wort-/Silbensegmentierung, das Benennen von linguistischen Einheiten u.a.). Homburg betont, dass der Einsatz von Metamethoden in der Therapie nur bei Schulkindern angebracht wäre und in „ökologischer Ausgewogenheit“ (Homburg 1991, S. 137) mit anderen Therapieansätzen (Entwicklungsnähe, Strukturzentriertheit, Kommunikationszentriertheit. Dannenbauer (1999) schreibt dem Prozess „Nachdenken über Sprache“ weniger Realisierungskraft in der Sprachtherapie zu. Er sieht in den metasprachlichen Hilfen nur eine Ergänzungsfunktion, die für die höhere Sprachsensibilisierung der Kinder sorgt und ist davon überzeugt, dass ihr Einsatz am effektivsten wäre, wenn sie den Kindern auf eine phantasievolle und kindgerechte Art präsentiert werden.

Trotz der Erkenntnis, dass „alleinstehende“ Metamethoden mit ihrem abstrakten Inhalt nur selten das Ziel erfolgreich erreichen, zeichnet sich in den letzten Jahren zunehmend eine Tendenz ab, Therapiekonzepte zu entwickeln, deren Ausgangsbasis und Ziel das Phänomen „Reflexion über Sprache“ ist. Im Folgenden soll ein Blick auf einige dieser Konzepte geworfen werden um herauszufinden, welchem Zweck hier die Methode der Bewusstwerdung von Sprache dient.

6.2 Therapeutische Konzepte basierend auf den Metamethoden

In Anlehnung an die internationalen Befunden zur Schriftsprachentwicklung, die den engen Zusammenhang zwischen vorschulischen metaphonologischen Fähigkeiten und den

späteren Lese- und Rechtschreibleistungen immer wieder bestätigen, sind im deutschsprachigen Raum eine Reihe von Trainingsverfahren entstanden, die sich als wichtige Prophylaxe-Maßnahme von Lese-Rechtschreibstörungen bei Kindern erwiesen haben. Sie basieren auf der Annahme, dass die Förderung phonologischer Bewusstheit im Vorschul- und Schulalter sich auf den Lernerfolg im Lesen und Rechtschreiben auswirken kann. In diesem Zusammenhang sind zwei Förderkonzepte besonders hervorzuheben:

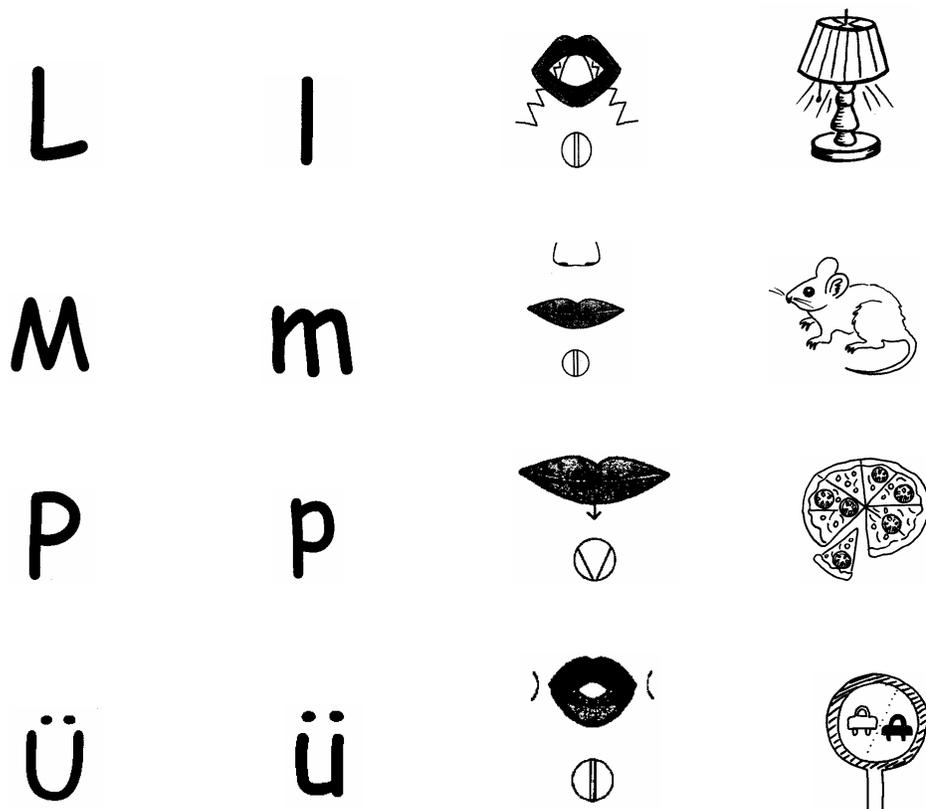
Das Ziel des Würzburger Trainingsverfahrens „Hören, lauschen, lernen“, das von Küspert und Schneider (1999) entwickelt und evaluiert wurde, besteht darin, Vorschulkinder, im Alter von 5 bis 6 Jahren, auf den Erwerb der Schriftsprache vorzubereiten. Dabei werden die Kinder spielerisch mit der Struktur der gesprochenen Sprache vertraut gemacht. Hervorzuheben ist, dass es auch den gefährdeten Vorschulkindern durch die metaphonologische Förderung gelingt, die für die normale Sprachentwicklung notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, z.B. Reimpaare erkennen, die Analyse und Synthese von Sätzen bzw. Wörtern und den An- oder Endlaut im Wort heraushören.

Speziell zum Trainieren der phonologischen Bewusstheit im Anfangsunterricht eignet sich das Nürnberger Trainingsprogramm „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster/Martschinke 2001). Für die kindgemäße Atmosphäre des Verfahrens sorgen vier verschiedene Spielfiguren, für jede Trainingsphase eine: Lausch- und Reimaufgaben mit der Hexe Susi, Aufgaben zur Silbe mit dem Raben Kunibert, Lese- und Schreibaufgaben mit dem Kater Niko und Aufgaben zum schnellen Lesen, damit die Hexe Susi die Zaubersprüche im Zauberbuch lesen kann.

Ruß (2001, 2003) entwickelte die „Mundbild-Stempel-Methode“, die den Kindern hilft, die visuelle Umsetzung vom Laut in den Buchstaben zu verstehen. Die Mundbild-Stempel spiegeln die motorische Bewegung des Mundes bei der Produktion verschiedener Lautsequenzen wider. Dabei werden auch die artikulatorischen Merkmale wie die Artikulationsstelle, der Artikulationsmodus und die Stimmhaftigkeit an den Mundbildern mit Hilfe von Symbolen gekennzeichnet, z.B. werden Laterale mit Zickzack-Linien

markiert, Nasale durch eine Nase oberhalb des Mundstempels, Plosivlaute durch einen Pfeil und Umlaute mit Strichen seitlich vom Mund (siehe Abb. 11). Den Kindern werden die Explorationen und Demonstrationen in kindgerechter Form angeboten. Durch eigene spielerische „Forschungen“ erfahren die Kinder, wie das lautsprachliche System funktioniert, wobei ihre motorisch-phonologische Bewusstheit gefördert wird. Die Anwendung von Mundbild-Stempeln erwies sich in der Praxis als sehr hilfreich. Ihr Einsatz wird von Ruß nicht nur bei Aussprachestörungen, bei Schwierigkeiten mit dem Lese- und Schreiberwerb, in der Gehörlosenschulung, sondern auch beim Fremd- und Zweitspracherwerb empfohlen.

Abb. 11: Mundbild-Stempel (Ruß 2001, S. 56,59)



Das computergestützte Konzept „metalinguistische Therapie“ mit dem Computerprogramm paLABra von Reber (2002, 2003) wurde zur Behandlung von Schrift- und Lautsprachstörungen erstellt. Sein Ziel ist zum einen die Förderung der Schriftsprache, zum

anderen soll mit deren Einsatz die Verbesserung der lautsprachlichen Kompetenz in den Bereichen Aussprache, Grammatik und Semantik bewirkt werden. Um das primäre Ziel Schriftsprache zu erreichen, muss zunächst die Vorläuferfähigkeit phonologische Bewusstheit sowohl im weiteren als auch im engeren Sinn trainiert werden. Darauf aufbauend erfolgt die Therapie des Lesens und Schreibens, die sich über vier Module hinauszieht: Buchstabenebene, Silben-/Wortebene, Satzebene und Textebene. Über das Zusammenwirken der in der ersten Therapiephase *Schriftsprache als Ziel* erworbenen schriftsprachlichen und metalinguistischen Kompetenzen werden Aspekte der Grammatik, Aussprache und Semantik aufgearbeitet. Hinzu kommt in der zweiten Therapiephase *Schriftsprache als Weg* (siehe Abb. 12). Die Überprüfung der Anwendbarkeit des Computerprogramms paLABra durch eine Quasi-Längsschnittstudie mit sechs Kindern zeigte, dass das Programm in der Praxis als eine wirksame und motivierende Ergänzung der klassischen Therapiekonzepte seinen Einsatz finden könnte.



Abb. 12: Bereiche des Computerprogramms paLABra (Reber 2002, S. 55)

Über die systematische Auseinandersetzung mit der Schrift bzw. der deutschen Rechtschreibung im Rahmen „des metalinguistischen Schriftsprachtrainings in sechs Stufen“ von Wildegger-Lack (2003) erwerben die Kinder einerseits metalinguistische Fähigkeiten, die die bewusste Reflexion über Sprache ermöglichen, andererseits Kenntnisse über grundlegende orthographische Regeln, die sich auf Vokale und Konsonanten, die Mehrfachkonsonanz, Verdoppelungen, Dehnungen und abschließend orthographische Besonderheiten beziehen (Wildegger-Lack 2003).

Im Bereich grammatischer Störungen liegen nur wenige empirische Hinweise vor, die auf die Wichtigkeit der metasyntaktischen Prozesse beim Aufbau impliziten Sprachwissens hinweisen würden. Den Grund dafür sehen Dannenbauer (1999) und Motsch (2004) im bewussten Umgang mit abstrakten Sprachstrukturen, der die grammatisch gestörten Kinder eher überfordere, und keineswegs zum Lernerfolg führe.

Hirschman (2000) hat mit ihrem Training metasyntaktischer Fähigkeiten, dem die Kinder mit *specific language impairment* (SLI-Kinder) unterzogen wurden, das Gegenteil bewiesen. Ihr Training basiert auf der Hypothese, dass SLI-Kinder über angemessene metasprachliche Fähigkeiten verfügen, ihre Entwicklung aber verzögert ist. So bietet sich hier die Möglichkeit, das grammatische Wissen über die Förderung metasyntaktischen Wissens zu beeinflussen. Die Hypothese von Hirschman wurde mittlerweile bestätigt: Die Förderschüler der dritten und vierten Klasse, die über einen Zeitraum von zwölf Monaten im bewussten Umgang mit den grammatischen Regeln - realisiert durch die Schrift - trainiert wurden (Nebensätze, die Verbstellung, die Rektion der Verben, Nomen, Pronomen, Adjektive, Präpositionen, Adverbien), erbrachten deutlich bessere Ergebnisse als die Förderschüler ohne das Training. Die syntaktischen Leistungen der Kinder wurden vor und nach der Förderung überprüft. Ob die bewussten Sprachbetrachtungen auf eine rein „trockene“ oder für die Kinder interessante und anregende Art präsentiert wurden, wurde in den Verfahrensbeschreibungen von Hirschmann nicht erwähnt. Nach Dannenbauer (1999) ist aber gerade die Art und Weise der Grammatikdarbietung für den Therapieerfolg entscheidend. Solange die kompensatorischen reflexionsorientierten Hilfen bei den Kindern Neugier und Motivation auslösen, können sie unter dem Status therapeutische „Ergänzungsform“ in die Sprachtherapie miteinbezogen werden.

In der neu entwickelten und sorgfältig evaluierten Methode „Kontextoptimierung“ von Motsch (2003, 2004) werden die reflexionsorientierten Hilfen mit zwei anderen schon existierenden Förderansätzen, der produktionsorientierten *pattern practice* und der rezeptionsorientierten Input-Therapie, in das Konzept integriert. Ihre Rollen wechseln im Rahmen der Therapie, d.h., dass ein „Modalitätswechsel zwischen den weniger/nicht

bewussten und den sprachbewussten Spielformen stattfindet. Das Förderkonzept Kontextoptimierung wurde für die Therapie und den Unterricht mit spracherwerbsgestörten Kindern konzipiert. Es strebt an, durch eine adäquate Optimierung der konkreten Lernsituation, die sich auf eine spezifische grammatische Zielstruktur bezieht, die Effektivität der Behandlung zu erhöhen, die Blockaden im Grammatikerwerb effizient abzubauen und dadurch Störungen des Grammatikerwerbs zu überwinden. Der Kontext wird durch Elemente wie „Situation“, „Sprechweise“ des Therapeuten, „Entdeckungshilfen“ und „Sprachmaterial“ verändert.

Im Sinne der Kontextoptimierung werden die Therapie- oder Unterrichtsstunden mit Hilfe vielfältiger Fördermaterialien spielerisch gestaltet. Ich erwähne hier die wichtigsten von ihnen: Einzelbildmaterial, Bilderserien, Arbeitsbücher, grammatische Spiele und Karten-/ Brettspiele. Der Blick auf die Resultate einer vergleichenden Interventionsstudie gibt Mutsch recht: Spracherwerbsgestörte Kinder können durch Kontextoptimierung in kurzer Zeit grammatische Fähigkeiten erwerben. Die sprachgestörten Kinder der Experimentalgruppen erzielten schon nach zwölf Wochen höchstsignifikante Verbesserungen in Bezug auf das Therapieziel, die Produktion von Nebensätzen. Zu dieser Gruppe zählten auch mehrsprachige Kinder mit unterschiedlichen Herkunftssprachen. Im Vergleich dazu waren bei der Kontrollgruppe ohne kontextoptimierte Förderung nach acht Monaten keinerlei grammatische Fortschritte feststellbar.

Ein besonderer Aspekt spielt bei allen zuvor dargestellten Konzepten zur Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie zur Behebung von Aussprache- und Schriftspracherwerbsstörungen und grammatischen Störungen eine entscheidende Rolle. Es ist die Berücksichtigung kindlicher Bildungsprozesse. Kinder lernen am schnellsten im Tun und im eigenen Erleben, wenn sie Spaß haben und in Bewegung kommen. Dadurch erhöht sich ihr Interesse an Sprache und sprachbezogenen Aktivitäten. Je interessierter, motivierter und aktiver ein Kind ist, desto eher führt die Sprachlernmotivation zu Lernerfolgen, ohne dabei den metakognitiv orientierten Charakter des Trainingsverfahrens zu vernachlässigen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, Sprache in all ihren Formen in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit zu rücken, wenn die themenbezogenen Übungen kindgerecht gestaltet und motivierend sind und dazu in einen sozialen Kontext eingebunden werden. Im Rahmen eines Förderprogramms sollten die Methoden zu den expliziten Sprachbetrachtungen im stetigen Wechsel mit anderen Arbeitsformen zusammenwirken. Nur eine abwechslungsreiche Form ermöglicht den Aufbau eines Assoziationsnetzes im Gehirn und schafft so eine optimale Basis für die Abspeicherung von implizitem sowie explizitem Sprachwissen.

6.3 Entwicklung eines Förderkonzeptes

Vor dem Hintergrund der bereits vorgestellten Konzepte, eigener theoretischen Reflexionen und praktischer Erfahrungen soll im Folgenden ein Konzept zur Förderung von zweisprachigen Grundschulkindern mit Interferenzen und mangelnden Sprachkenntnissen in ihrer Zweitsprache Deutsch entwickelt werden. Die praktischen Erfahrungen habe ich während meiner Arbeit mit sechs zweisprachigen Russisch-Deutsch sprechenden Kindern mit Förderbedarf im Deutschen im Zeitraum vom 01. November 2003 bis 01. Juli 2004 erworben.

Mit der Kombination, theoretische Erkenntnisse und praxisorientierte Erfahrung, entwickelte sich im Laufe dieser Studie eine neue professionelle und praxisorientierte Konzeption, die sich nicht nur bei Kindern mit der Erstsprache Russisch umsetzen, sondern auch auf alle zweisprachigen Kinder mit Sprachdefiziten in ihrer Zweitsprache übertragen lässt. Weil das hier vorgestellte Konzept Aufgaben beinhaltet, die verstärkte Anforderungen an die Sprachbetrachtungen stellen - Betrachtungen über grammatische Strukturen – also an die metasprachlichen Fähigkeiten, ist es unerlässlich darauf hinzuweisen, dass dieses Konzept für die semilingualen zweisprachigen Kinder wenig geeignet ist. Semilinguale Kinder weisen in der Regel ein niedriges Kompetenzniveau in der Erst- sowie der

Zweitsprache auf und sind durch das Fehlen einer vollständig erworbenen Sprache in ihrer kognitiven Wahrnehmung stark eingeschränkt (Cummins 1991). Da die metasprachliche Fähigkeit auch eine kognitive Leistung ist (siehe Kap. 4), würden sie von dieser Förderintervention kaum profitieren können. Das reiche Repertoire an praktischen Lernmethoden (z.B. TPR-Methode oder dialogisches Bilderbuchlesen), die in dieses Konzept eingebettet wurden, könnten allerdings als Basis für die Entwicklung weiterer Konzepte verwendet werden. Es ist durchaus vorstellbar, dass Modifizierungen des hier dargestellten Konzepts, dann für semilinguale Kinder angeboten werden können. Im Allgemeinen eignet sich das wesentliche Lernmedium der Konzeption - das Bilderbuch - zur Sprachförderung jedes Kindes, unabhängig von seiner Sprachbiographie!

Um den Sprachdefiziten der zweisprachigen Kinder entgegenzuwirken, ist das folgende Konzept „**Zweitsprachenlernen aus und mit Bilderbüchern**“ erstellt worden. Eine systematische Methodenpflege gemäß des Förderprogramms erfolgt durch die logische Verknüpfung von drei Bausteinen: der Grammatik, der Aktion und der Textkompetenz (siehe Abb. 13). Diese sollen im Folgenden kurz beschrieben werden:

■ Der Baustein GRAMMATIK: Wie im Kapitel 2 bereits angedeutet wurde, gelten die Bereiche Grammatik und Textkompetenz als Stolpersteine in der zweisprachigen Entwicklung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. Aus diesem Grund stellt der Aufbau der grammatischen Kompetenz die Kernaufgabe der Förderkonzeption dar. Die Ausbildung des primärsprachlichen grammatischen L2-Wissens erfolgt dabei über zwei Wege: (1) über das reflexionsorientierte bzw. metakognitive Lernen, das die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das jeweilige grammatische Phänomen erfordert (mögliche Arbeitsformen: Explizite Erklärungen mit Hilfe der Demonstration, grammatische Spiele, *consciousness-raising tasks*, kontrastiver Vergleich zwischen L1 und L2) und (2) über das implizite Lernen, das dem natürlichen Spracherwerbsprozess entgegenkommt (mögliche Arbeitsformen: TPR-Methode, Literacy + TPR, Szenische Interpretation). Unter implizitem Lernen verstehe ich das lexikalische Lernen (Ellis 1996), das aus dem Speichern lexikalischer Sequenzen besteht, aus dem Speichern von Sätzen und Teilsätzen, von Laut-

und Lautfolgen zusammen mit den syntaktischen und situativen Kontexten, in denen sie eingebettet sind. Demnach wird das Wissen über grammatische Regularitäten über eine automatische, implizite Analyse von Wortfolgen aufgebaut, die erst später einer syntaktischen Analyse unterzogen werden. Damit das Strukturanalysesystem des Kindes zum Einsatz kommen kann, muss für jedes grammatische Phänomen eine große Zahl von Syntagmen gespeichert sein (Ellis 1996). Schließlich ist anzunehmen, dass der Aufbau der impliziten Primärgrammatik durch die kontrollierte Sprachaufmerksamkeit, d.h. über das bewusste Wahrnehmen morphosyntaktischer Strukturen, unterstützt werden kann.

■ Der Baustein TEXTKOMPETENZ: Die Grammatik dient nicht nur der primären Sprachverwendung bei der Produktion und Rezeption von Sprache, sondern auch zur Erschließung von dekontextualisierten oder kontextreduzierten Texten, die durch ein stark reduziertes Maß an Bildern und konkreten Situationen gekennzeichnet sind. Gerade beim Umgang mit solchen Texten scheitern die meisten zweisprachigen Kinder mit Migrationshintergrund. Um die Textkompetenz dieser Kinder zu entwickeln und zu fördern, habe ich das Lernmedium Bilderbuch ausgewählt. In meiner Förderkonzeption wird das Bilderbuch als Brücke zur dekontextualisierten Sprache angesehen. Seine Aufgabe besteht darin, den zweisprachigen Kindern den Übergang von kontextgebundener zur kontextreduzierten Welt zu erleichtern. Ich setze voraus, dass das Bilderbuch gleichzeitig zum Grammatikzuwachs und zur Entwicklung der Textkompetenz erfolgreich beitragen kann. Zur Ausbildung der Textkompetenz bzw. der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeiten sind bestimmte Arbeitsformen vorgesehen wie die schriftlichen Texterschließungsaufgaben, Literacy + TPR und Mind-Mapping.

Abb. 13: Drei Bausteine der Förderkonzeption



■ Der Baustein **AKTION**: Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache befinden sich auf einer Stufe der zweisprachigen Entwicklung, auf der sie immer noch stark auf Elemente der Körpersprache und Prosodie und auf konkrete Situationen angewiesen sind. Diese helfen ihnen, die Sprache richtig zu erschließen und zu verinnerlichen. Durch die multi-sensorische Aktivierung des Gehirns (visuell, auditiv und kinästhetisch) soll der natürliche Spracherwerbsprozess gefördert werden. Mittels einiger bilderbuchbezogener Aktivitäten

werden Situationskontexte erschaffen, die die natürlichen Sprachsituationen teilweise ersetzen sollen. Obwohl die Bilderbücher keinen *On-line*-Zugriff auf die „realen“ sprachlichen Situationskontexte ermöglichen können, bieten sie immerhin einen reichlichen *Off-line*-Input, die „Bilderbuch-Situation“, die je nach Thema, Bild und *Story* unterschiedlich sein kann. Hinzu kommt der Bewegungsaspekt, der zur Bildung einer natürlichen *On-line*-Sprachsituation verstärkt beiträgt. Als wichtige Aktionseinheiten bieten sich: TPR-Methode, Literacy + TPR und szenische Interpretation.

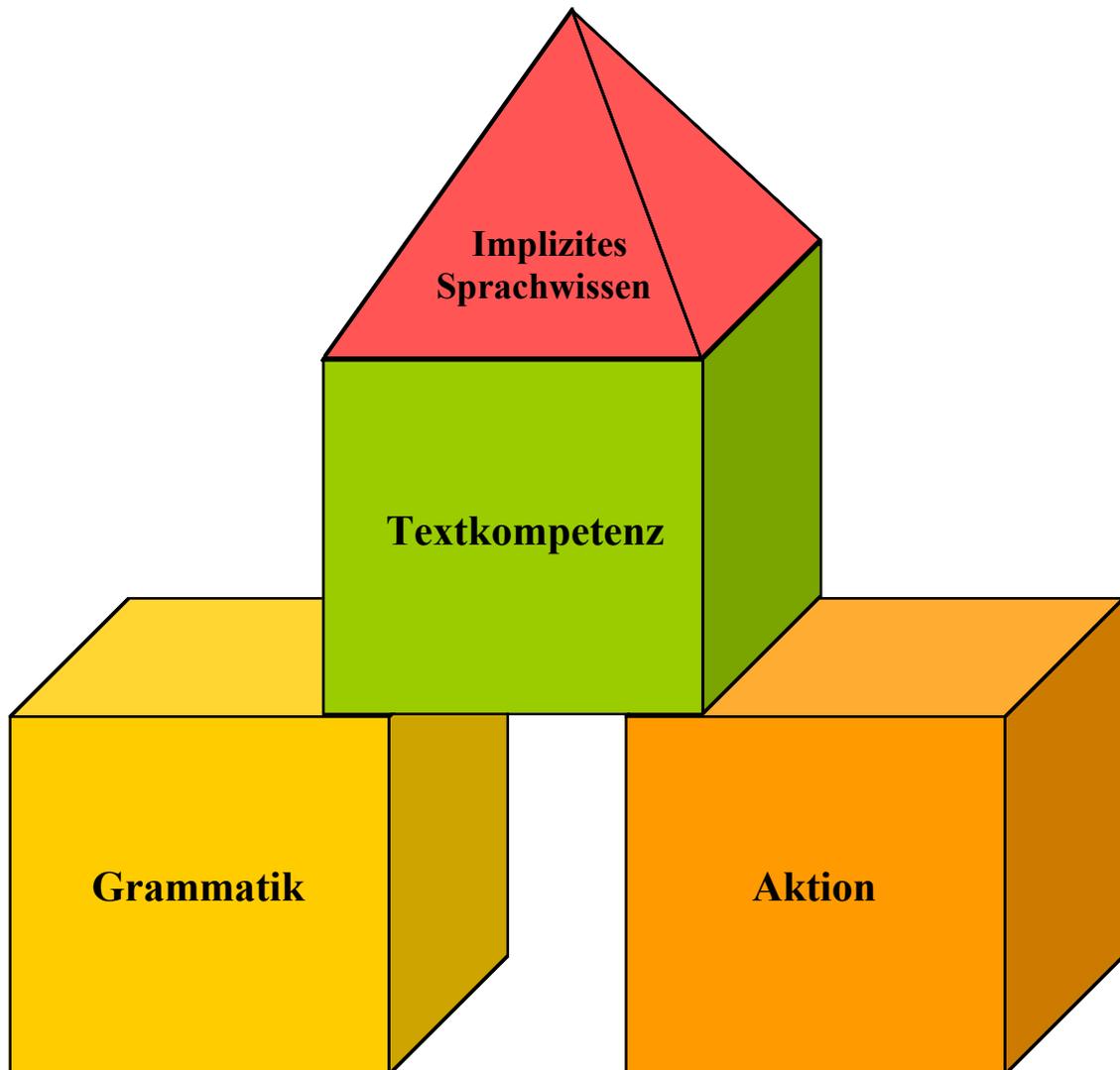
Das Konzeptmodell (siehe Abb. 14) basiert auf der Annahme, dass das mangelnde implizite L2-Wissen **über den Weg des impliziten Lernens aufgebaut und durch die kontrollierte Sprachaufmerksamkeit unterstützt werden kann**. Für die Förderung bedeutet das, dass der kommunikativ-funktionale Aspekt der Grammatik stets beachtet werden sollte. Das Erlernen der expliziten sprachlichen Form ist nicht das eigentliche Ziel, sondern der intentions- und situationsadäquate Gebrauch dieser Form durch das Kind. Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte des Sprachinputs hat dabei eine Hilfsfunktion. Ihre Aufgabe besteht in der Bewusstmachung grammatischer Strukturen, die über kontextgebundene Sprache dargeboten werden. Angenommen wird, durch die kontrollierte Sprachaufmerksamkeit, d.h. über das bewusste Wahrnehmen morphosyntaktischer Strukturen, auf den Aufbau impliziten L2-Wissens einwirken zu können.

Aus dem Konzeptmodell geht hervor: Die Grammatik als Hilfsmittel zur zwischenmenschlichen Verständigung sowie als Erschließungshilfe beim Verstehen schriftlicher Texte soll über das Medium Bilderbuch aufgebaut werden. Das Bilderbuch bietet einen reichhaltigen *Off-line*-Kontext, in dem Sprache situationsgebunden untersucht wird und grammatische Phänomene auf ihre Bedeutungstragende Rolle überprüft werden können. Das Grammatiklernen anhand des Bilderbuchtexes und entsprechender Aktionseinheiten (TPR-Methode, Rollenspiel, szenische Interpretation) geht mit der Entwicklung der Textkompetenz einher. Dies legt nahe, dass das Bilderbuch zur Verbesserung der grammatischen Fähigkeiten führt, die wiederum positive Wirkungen auf

die Textkompetenz des Kindes zur Folge haben. Umgekehrt kann eine regelmäßige Förderung der Textkompetenz den Lernerfolg beim Erwerb grammatischer Kompetenz bewirken. Schließlich ist hervorzuheben, dass das Modell auf der Hoffnung aufbaut, dass die grammatischen Zielstrukturen durch das häufige Rekonstruieren derselben Geschichte implizit in die Gedächtnisareale überführt werden. Das bedeutet, dass die bewusst erworbene Sprachstruktur durch den häufigen Gebrauch automatisiert wird und als implizites Wissen für die primärsprachliche Verwendung verfügbar gemacht wird.

Eine detaillierte Beschreibung des Förderkonzepts findet in Kapitel 7 statt. Nach der Erstellung der Förderziele werden Prinzipien des Konzepts festgelegt. Im Anschluß daran werden pädagogische Funktionen und Aufgaben des Bilderbuches sowie die Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern dargestellt. Abschließend soll dieses Kapitel methodische Hinweise für den Einsatz des Bilderbuches im Förderprogramm geben.

Abb. 14: Das Konzeptmodell zur Förderung von zweisprachigen Grundschulkindern mit erwerbsbedingten Sprachauffälligkeiten und mangelnder L2-Kompetenz



I. SACHEBENE (Theoretischer Teil)

7 Präsentation einer Förderkonzeption für zweisprachige Kinder unter sprachheilpädagogischem Aspekt - „Zweitsprachenlernen mit und aus Bilderbüchern“

7.1 Ziele der Konzeption

Das linguistische Ziel

Die Tatsache, dass Bilderbücher einen wesentlichen Beitrag zum Zweitsprachenlernen leisten, ist zwar wissenschaftlich erwiesen, wird in der Praxis jedoch kaum beachtet: Das Bilderbuchlesen führt dazu, dass die „hörende Schriftsprache“ von Kindern verinnerlicht wird. Das Kind eignet sich in einem „atemberaubenden“ Tempo einen differenzierten Wortschatz, ganze Satzmuster mit bestimmten grammatischen Strukturen und prosodische Zeichen an, also die Sprachkompetenz. Dadurch ergeben sich wiederum positive Rückwirkungen auf die Textkompetenz des Kindes. Erkenntnisse aus dieser theoretischen Reflexion fließen in das Konzept „Zweitsprachenlernen aus und mit Bilderbüchern“ ein: Das primäre Ziel dieser Konzeption ist es, über das Medium **Bilderbuch** das **grammatische Wissen** aufzubauen. Parallel zum Grammatikzuwachs wird über die bilderbuchbezogenen Aktivitäten auch die **Textkompetenz** des Kindes entwickelt. Dabei werden indirekt aber im großen Maße die Bereiche Wortschatz, Aussprache und Lese-/Schreibfähigkeit beeinflusst. Schließlich soll durch die Prozesse der Bewusstmachung und multi-sensorischer Aktivierung des Gehirns das unbewusste, **implizite Sprachwissen** gefördert werden, das für das sprachliche Handeln in sozialer Interaktion verfügbar ist (siehe Kap. 6 → Entwicklung einer Förderkonzeption).

Das sozial-psychologische Ziel

Die menschliche Sozialisation erfolgt weitgehend mit Hilfe von Sprache, die das Verhalten des Individuums im Sozialen koordiniert. Das Beherrschen einer Sprache bildet die Grundlage für die Integration eines Individuums in eine Gemeinschaft, in die es hineinwächst, bzw. in der es lebt. Mit dem Deutschlernen findet bei den zweitsprachlernenden Kindern der sekundäre Sozialisationsprozess statt, dessen Erfolg durch eine Vielfalt von externen Faktoren (wie z.B. sozio-ökonomischer Status der Familie, Attitüden, Motivation) beeinflusst wird. Die grundlegende Voraussetzung einer gelungenen sekundären Sozialisation stellt die umfassende Beherrschung der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel und Medium des Wissenserwerbs dar, die mit der Integration in das deutsche Gesellschaftssystem einhergeht. Die Integration von Zweisprachigen verlangt aber nicht, ihre Herkunftssprache- und Kultur aufzugeben. Das Gegenteil ist der Fall. Im Zusammenhang mit der europäischen und internationaler Entwicklung in der Politik, Wirtschaft und Kultur wird die funktionale Zwei- und Mehrsprachigkeit heutzutage immer wieder betont und am Arbeitsmarkt sehr gefragt. Das Konzept hat es zur Aufgabe gemacht, neben der Vermittlung von „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) gleichzeitig die Entfaltung von kombinierter Zweisprachigkeit (siehe Kap. 2.2.2) und ausgewogener bikultureller Identität zu fördern. Folglich soll die Erstsprache des Kindes in den Förderunterricht eingeschlossen werden.

7.2 Spracherwerbstheoretische, kognitionspsychologische und

neurolinguistische Grundeinheiten in Bezug auf die Konzeption

Kinder, die sukzessiv zwei Sprachen erwerben, also sich im Vorschulalter oder erst im Grundschulalter eine zweite Sprache aneignen, müssen das frühe Entwicklungsstadium des Spracherwerbs, in dem das Kind die Sprache implizit (unbewusst, automatisch) durch Assoziation und Imitation in dialogischen Sprechhandlungen mit Eltern unter spezifischen Interaktionsstrategien (Baby-/Kindersprache) lernt, „überspringen“. Sie erwerben die Zweitsprache gleich in der sprachlichen Interaktion mit Gleichaltrigen und in der Lehrer-

Kind-Beziehung. Wie gelingt es aber dem zweisprachigen Kind aus der Fülle der sprachlichen Informationen, die grammatischen Gesetzmäßigkeiten der Zielsprache herauszuhören? Laut der Identitätshypothese folgt der Zweitspracherwerb den gleichen universellen Gesetzmäßigkeiten wie der Erstspracherwerb. Dieser Hypothese liegt die Annahme zugrunde, dass jedes Kind mit angeborenem, universalgrammatischem Wissen ausgestattet ist („language acquisition device“, kurz LAD). Dieses Wissen muss durch Sprachimpulse aus der Umgebung aktiviert werden, damit die Grammatik der Erst- oder Zweitsprache gelernt werden kann (Zimmer 2001). Das Kind lernt also die Zielsprache durch den Sprachkontakt und entwickelt dadurch eine Lernersprache (*interlanguage*). Die Lernersprache stellt ein eigenes sprachliches System dar, das Elemente der Erst- und Zweitsprache, als auch eigenständige Merkmale enthält. Sie wird als dynamischer Prozess betrachtet, dessen Zwischenresultate von Sprachnormen der Zielsprache oft abweichen. Unter Zwischenresultaten versteht man die vom Sprachlerner stets bildende, überprüfende, beibehaltene oder verworfene Hypothesen über sprachliche Bedeutungen und Funktionen der Zielsprache. Bevor die Lernersprache mit dem Regelwissen der Zielsprache übereinstimmt, wird das „vorläufige“ Sprachwissen innerhalb des Rekonstruktionsprozesses zunehmend ausdifferenziert und kategorisiert (Tönshoff 1995).

Zweitsprachlernende Kinder, die die Zweitsprache kurz vor dem Schuleintritt oder erst in der Grundschule erwerben, können den – durch die Erwerbssituation bedingten – sprachlichen Rückstand, der im Hinblick auf die Spracherwerbsphasen 3 bis 5 Jahre beträgt (Braun 1999), nur unter sehr günstigen sozialpsychologischen Faktoren rasch und erfolgreich aufholen. Dies wäre der Idealfall, der selten erscheinen mag. Viel häufiger sind wir Zeugen davon, dass Kinder mit nicht deutscher Erstsprache mittelschwere bis schwere Sprachdefizite aufweisen (Knapp 1999, Wurnig 2002), die ohne systematische Hilfe kaum zu beheben sind (Maier 1997, Guadatiello 2003). Nur durch eine systematische Förderung kann vorgebeugt werden, dass die betroffenen Kinder in dem L2-Sprachbad nicht versinken. Darüber hinaus kann der Prozess des Hypothesenbildens der *interlanguage* beschleunigt und die Internalisierung der richtigen Sprachformen gesichert werden.

Der Einbezug von systematischen Hilfestellungen in die Sprachförderung wird durch die Entwicklungstheorie von Piaget (1972) unterstützt. Seine Theorie besagt, dass das abstrakte Denken von Grundschulkindern erst angebahnt wird. Die darauf bauenden praktischen Implikationen für die Gestaltung des Unterrichts in der Grundschule setzen an dem Lernen durch Tun (*learning by doing*) an: Kinder, die sich im Stadium konkretoperationalen Denkens befinden, trainieren ihre Denkfertigkeiten über die Manipulation konkreter Objekte. Sie lernen demnach durch Ausprobieren und Experimentieren, durch Versuch und Irrtum, zeigen ein entdeckendes, erforschendes Verhalten und ein hohes Maß an Kreativität beim Weiterentwickeln ihrer Ideen und beim Durchspielen verschiedener Problemlösungen. Aus diesem Grund können die grammatischen Strukturen von Sprache nur durch Handlungen an sprachlichem Material eingeführt werden, wobei Kinder als Beobachter und Entdecker in diesen Vorgang aktiv miteinbezogen werden.

In den letzten Jahren werden zunehmend die Erkenntnisse der modernen Gehirnforschung herangezogen, um Lernprozesse im Zusammenhang von Spracherwerb und Sprachförderung besser zu verstehen. Diese Erkenntnisse weisen darauf hin, dass im Sprachzentrum des Gehirns eines Kindes, das im frühen Alter zwei Sprachen parallel lernt (simultane Zweisprachigkeit), sich ein einziges neuronales Netzwerk für beide Sprachen entwickelt. Demzufolge lernt das Kind beide Sprachen mühelos und nahezu automatisch. Wenn ein Schulkind hingegen beginnt die Zweitsprache zu erwerben, entsteht für L2 ein neues neuronales Netzwerk. Dies hat zur Folge, dass das Erlernen einer zweiten Sprache höheren Aufwand erfordert und mit viel mehr Anstrengung und Üben verbunden ist (Goldberg/Costa 1981, Nitsch 2001). In einem solchen Fall kann das Sprachenlernen, ohne dabei die mentalen kognitiven Lernprozesse in Gang zu setzen, nicht erfolgen (Rösch 2003a, Guadatiello 2003). Daraus folgt, dass die Sprachförderung von DaZ-Kindern durch die Bewusstmachung bestimmter Sprachmechanismen wirkungsvoll unterstützt werden sollte. In Bezug auf die neuere Erkenntnislage, die auf eine rechtshemisphärische Dominanz bei Bilingualen mit verschobenem L2-Erwerb deutet, müsste den rechtshemisphärischen Aktivitäten bei der Gestaltung von Fördereinheiten größeres Gewicht beigemessen werden (Bialystok 2001, List 1995). Dank der neurolinguistischen Belege weist man auch, dass bis zu einem Alter von 8-10 Jahren sich Kinder die Sprache

sowohl mit der linken Hemisphäre als auch mit der rechten Hirnhemisphäre aneignen (Maier 1999, Asher 1988). Um die Lerneffizienz zu steigern, müssen demnach in die Praxis Aktivitäten und Aufgaben eingebettet werden, die beide Gehirnhälften des Kindes ansprechen (mehr dazu Kap. 7.3.2 → Einführung).

7.3 Prinzipien der Konzeption

Um die Ziele des Konzepts zur professionellen, systematischen Sprachförderung zweisprachiger Grundschul Kinder mit sequentiellm Zweitspracherwerb umzusetzen, müssen drei folgende Prinzipien eingehalten werden:

7.3.1 Explizite Erklärungen begleitet durch Demonstration

Ein wichtiger Bestandteil des kindlichen Erstspracherwerbs ist das Sprachgefühl, das sich im engen Zusammenhang mit dem Aufbau von sprachlichen Repräsentationen (phonologische, semantische und syntaktische Repräsentationen) entfaltet. Das bedeutet, dass seine präzise Ausformung genauso lange dauert wie die Sprachentwicklung selbst. Das Sprachgefühl wird als „intuitives“ Wissen aktiviert, um zum einen die Regelverstöße in gesprochener und geschriebener Sprache zu signalisieren oder sie zu vermeiden bzw. zu beheben. Zum anderen soll es dabei helfen, über die feineren Wortbedeutungsunterschiede der Wörter eines Satzes zu entscheiden und anschließend prosodische Eigenschaften von Sprache momentaner Sprechsituation anzupassen (Molitor 2000).

DaZ-Kinder können nicht auf ihr Sprachgefühl in der Zweitsprache Deutsch während der Sprachproduktion oder beim Schreiben zurückgreifen, weil ihr Zweitspracherwerb noch nicht abgeschlossen ist. Von daher aus wird im Rahmen des Förderprogramms versucht, Sprachdefizite und das noch unreife Sprachgefühl zweisprachiger Kinder durch explizite Erläuterungen aufzubauen und weiterzuentwickeln. Die grammatischen Erklärungen helfen dazu, Kinder in ein grammatisches Phänomen einzuführen und dessen Grundaspekte

klarzumachen. Die expliziten Erläuterungen erfolgen dabei durch „reflexionsorientierte Hilfen“ (Motsch 2004, S. 70) und Demonstration, d.h. anhand konkreten Anschauungsmaterials, jeweils in der Einführungs- und Übungsphase (grammatische Sprachspiele, *consciousness-raising tasks*) einer Förderungseinheit. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Anschauungsmaterialien im Förderunterricht eingesetzt werden können.

○ *Symbole*

Nomen und ihre bestimmten Artikel werden immer zusammen eingeführt und trainiert. Um den Kindern das Einschleifen und das Automatisieren von Artikeln zu erleichtern, werden die Wörter durch einen farbigen Punkt gekennzeichnet (Rösch 2003a): Der rote Punkt steht für DER, der blaue für DIE und der gelbe steht dem DAS zu.

Die Visuelle Unterstützung begleitet auch die Erläuterung des Satzbaus bei Grundsatzstrukturen und Satzklammern, wobei das Verb zum Mittelpunkt der Sprachbetrachtungen wird (Rösch 2003b):

- Das Verb steht an der zweiten Stelle in Aussagesätzen „Ich *bringe* das Heft“, W-Fragen „Wohin *gehst* du?“ und bei der Inversion „Dann *esse* ich Pizza“:

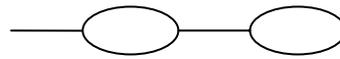


- Eine Spitzenstellung hat das Verb in Entscheidungsfragen „*Spielst* du mit mir?“ und Imperativsätzen „*Packt* eure Schulsachen!“:

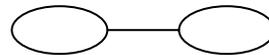


- Die Satzklammer, die durch die Teile des Verbkomplexes (finites Verb + abtrennbare Verbpartikel bzw. finites Verb + Infinitiv oder Partizip) gebildet werden. Es handelt sich dabei um trennbare Verben (Er *setzt* den Hut *ab*), Modalverben mit Infinitiv (Hier *dürfen* wir Fußball *spielen*), Sätze in Perfekt, Plusquamperfekt (Ich *bin* auf den Baum *geklettert*), Futur (Ich *werde* ins Theater

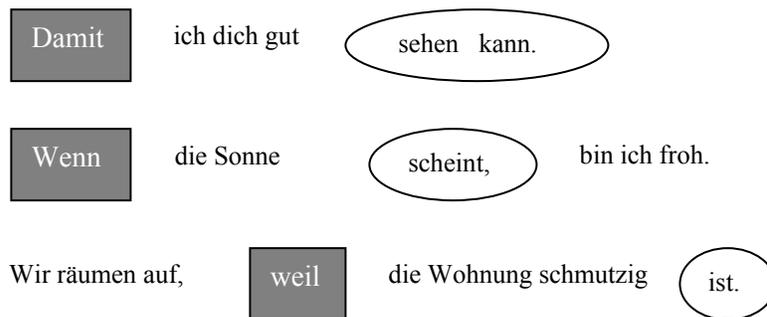
gehen), Passiv (Das Haus *wird* langsam *gebaut*) und Konjunktiv mit „würde“ (Ich *würde* gern meinen Freund *anrufen*). Die graphische Darstellung:



- Verbklammer, die durch Frage- und Imperativsätze (*Kann* ich morgen in die Turnhalle *gehen*?/ *Bring* das Buch in die Bibliothek *zurück*!) entstehen:



- Satzklammer, die durch Nebensatzleitende Konjunktionen (*wenn*, *als*, *weil*, *das*, *damit*, *nachdem* u.a.) und durch das finite Verb bzw. den Verbalkomplex gebildet werden (Motsch 2003):



- Trennbare Verben sind durch den Symbol „Schere“ markiert, die den Kindern andeutet, dass die Vorsilbe abgetrennt werden muss:

aus ✂ ziehen auf ✂ setzen

Im Umgang mit Interferenzen auf der phonetisch-phonologischen Ebene eignet sich die „Mundbild-Stempel-Methode“ von Ruß (2001). Durch sie werden zweisprachige Kinder das deutsche Lautbildungssystem kennen und werden in besonderer Weise mit Lautsequenzen vertraut, die in ihrer Muttersprache nicht vorkommen. Auf den Stempeln sind außer den mundmotorischen Bewegungen Symbole abgebildet, die Kinder bewusst daran erinnern, wie jeweilige Laute entstehen (siehe Kap. 6). Es ist genauso sinnvoll, diese Methode zur Verinnerlichung der deutschen Phonem-Graphem-Kongruenz einzusetzen, die den Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache erhebliche Schwierigkeiten bereitet.

o *Grammatische Tabellen*

Grammatische Tabellen oder Plakate dienen als visuelle Gedächtnisstütze zur Festigung von erarbeiteten grammatischen Sachverhalten, deshalb müssen sie klar und eindeutig sein. Wenn Kinder die Rezipientengruppe darstellen, müssen sie mehr als nur kontextfreie Zeichen enthalten. Während meiner Arbeit mit zweisprachigen Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache hat es sich als hilfreich erwiesen, Tabellen mit einfachen „Anschauungssätzen“ zu erstellen, auf die man bei Bedarf schnell und mit Verständnis zurückgreifen kann, um das erforderliche Wissen umzusetzen.

Die erste grammatische Tabelle (Abb. 15) fasst die Regeln für die Deklination der Nomen im Akkusativ in allen drei Genera zusammen. Die fette Druckschrift weist darauf hin, dass sich nur der maskuline Artikel verändert und die Artikel DIE und DAS unverändert bleiben. Den Kindern soll bewusst werden, dass die Was- oder Wen-Frage einen Akkusativ verlangt. Wenn sie dies verstehen, können die neuen Tabellen knapper gestaltet werden (Abb.16).

Wörter		Frage Was/Wen?	Antwort
der	der Mantel	Was suchst du?	Ich suche den Mantel.
	der Rucksack	Was holst du?	Ich hole den Rucksack.
	der Freund	Wen triffst du?	Ich treffe den Freund.
die	die Tasche	Was suchst du?	Ich suche die Tasche.
	die Bluse	Was holst du?	Ich hole die Bluse.
	die Freundin	Wen triffst du?	Ich treffe die Freundin.
das	das Hemd	Was suchst du?	Ich suche das Hemd.
	das T-Schirt	Was holst du?	Ich hole das T-Schirt.
	das Kind	Wen triffst du?	Ich treffe das Kind.

Abb. 15: Deklination der Nomen im Akkusativ

	der	die	das
	der Vater	die Mutter	das Kind
	Der Mantel	Die Geschichte	das Brot
wen/was?	Niko holt den Mantel.	Niko erzählt die Geschichte.	Niko bringt das Brot.
wem?	Niko hilft dem Vater.	Niko hilft der Mutter.	Niko hilft dem Kind.

Abb. 16: Vereinfachung der Tabelle zur Deklination der Nomen im Akkusativ

Wichtig ist zu beachten, dass explizite Vermittlung von Regelwissen immer in eine Sprechhandlung, d.h. einen authentischen Ausschnitt aus dem Leben eingebettet sein muss. Die Bearbeitung grammatischer Inhalte darf nicht kontextunabhängig ablaufen, sonst droht die Gefahr, dass die Kinder ihre Lernmotivation nicht entwickeln, sondern verlieren.

- *Bilder und reale Gegenstände*

Da Bilder und „echte“ Gegenstände die Kinder in der Regel stärker ansprechen als nur Wortsprache, können sie zur Einführung und Erörterung grammatischer Inhalte sehr hilfreich sein. Durch diese Form der Visualisierung, die mehr Aufmerksamkeit und Neugier erzeugt, begreifen die Schüler Lerninhalte leichter und dauerhafter. Scherling und Schuckall (2000) weisen auf eine Untersuchung von Bransford und Johnson hin, in der einer Gruppe von Schülern ein Text vorgelesen wurde, den sie nach einigen Minuten wiedergeben sollten. Einer zweiten Gruppe wurde zu dem Text noch ein Bild gezeigt. Die zweite Gruppe war in der Lage, wesentlich mehr Inhalte aus dem Text zu wiederholen. Im Hinblick auf die Förderkonzeption kommen das Bildmaterial und konkrete Gegenstände häufig zum Einsatz, z.B. in den grammatischen Spielen oder bei der Arbeit mit dem Bilderbuch. Wie so etwas konkret umzusetzen ist, wird in ausgewählten Förderungseinheiten genauer beschrieben (siehe Kap. 8).

7.3.2 Die Arbeit mit dem Bilderbuch: Über die Aktion zur Sprachaufmerksamkeit

7.3.2.1 Einführung

Zahlreiche Studien zur Gehirnforschung belegen, dass die Kommunikation bei Kindern im Grundschulalter zu einem großen Teil rechtshemisphärisch gesteuert wird. Das heisst aber nicht, dass die linke Hemisphäre nur passiv an all den Lernprozessen des Kindes teilnimmt. Im Laufe der Lateralisierung, also der Dominanzausbildung von rechter und linker

Hirnhälfte, die sich zwischen dem dritten und dem 12. bis 13. Lebensjahr vollzieht, gewinnt die linke Hemisphäre zunehmend an Dominanz. Sie ist der Sitz des logisch-analytischen Denkens und des Hauptsprachzentrums. Dies erklärt, warum die Fähigkeit zur strukturanalytischen Sprachbetrachtung erst mit zunehmendem Alter zur Verfügung steht. Die rechte Gehirnhemisphäre steht hingegen in Verbindung mit Bewegung, Körpersprache, Rhythmus, Phantasie, bildhaftem und ganzheitlichem Denken. Darüber hinaus muss die gesteuerte Sprachvermittlung (Sprach- und Fremdsprachenunterricht) die Tatsache berücksichtigen, dass an dem Spracherwerb des Kindes der ganze Körper beteiligt ist; all seine Sinne, sein Empfinden, Denken und Tun sind in unterschiedlicher Art und Weise in Sprachlernprozesse involviert. So wird die Vernetzung von Informationen und Erfahrungen im Gehirn reichhaltiger, plastischer und dadurch leichter abrufbar. Daraus ergibt sich der Bedarf, beide Hirnhälften in Lernprozessen zu fördern (Friederici 1984, Maier 1991, Günther/ Günther 2004).

Wie sieht es aber mit der Gehirnorganisation bei zweisprachigen Kindern mit sequentiellem Zweitspracherwerb aus? In der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs werden die Aktivitäten der rechten Hemisphäre mobilisiert, genauso wie beim Erstspracherwerb. Bevor das verbale Stadium einsetzt, muss ein zweisprachiges Kind die Phase des Hörens und der Rezeption durchlaufen, in der es stark auf Elemente der Körpersprache und Prosodie angewiesen ist. Auch lange danach, während der verbalen Produktion, stützt es sich immer wieder auf die situativen Kontexte, um die unbekanntenen Komponenten der Sprache zu erschließen. Mit dem Wachstum der Sprachkenntnisse in der Zweitsprache verlagern sich die Sprachfunktionen des Gehirns allmählich in die linke Hemisphäre. Die neuere Erkenntnislage deutet aber auf eine rechtshemisphärische Dominanz bei Bilingualen hin, jedoch nur dann, wenn die Zweitsprache nach dem sechsten Lebensjahr erlernt wurde. Die weniger ausgeprägte Lateralisierung trifft weder auf zweisprachige Personen zu, die ihre L2 in der frühen Kindheit erworben haben (vor dem sechsten Lebensjahr), noch auf ausgewogene Zweisprachige mit späterem Zweitspracherwerb. Diese Gruppe von Bilingualen weist eine „bilaterale Dominanz“ auf (List 1995, S. 32), d.h. die hemisphärische Dominanz wird zwischen rechts und links verteilt und es findet eine intensivere „Absprache“ zwischen beiden Gehirnhälften statt. Die gerade erwähnten

Gedanken legen nahe, dass das Zusammenwirken von Alter und erreichter L2-Kompetenz einen entscheidenden Einfluss auf die Verarbeitung der Sprache im Gehirn hat (Bialystok 2001, Friederici 1984, List 1987; 1995, Müller 2003).

Aus all dem Gesagten lassen sich nun Rückschlüsse ziehen, die hier für die Erarbeitung einer effektiven Lernmethode herangezogen werden: Bei Kindern mit zeitlich verschobenem L2-Erwerb muss die Tatsache in Betracht gezogen werden, dass die Entwicklung ihrer Zweitsprache noch nicht abgeschlossen ist. Wie ich vorhin angedeutet habe, sind diese Kinder noch von nonverbalen und prosodischen Merkmalen der Sprache stark abhängig, die ihnen bei der Sinnentnahme von sprachlichen Äußerungen helfen. Da diese Leistung auf die rechtshemisphärischen Aktivitäten zurückgeht, muss der Förderunterricht möglichst viele konkrete Sprachhandlungssituationen konstruieren, in denen neben der verbalen genauso die nonverbale Kommunikation (z.B. TPR-Methode) zum Ausdruck kommt. Zum anderen wird beim Aufbau von L2-Kompetenz für stärkere neuronale Kooperation zwischen der rechten und linken Hemisphäre gesorgt (z.B. szenische Interpretation). Auf diese multimodale Weise werden abstrakte grammatische Inhalte „unauffällig“ in Gehirnnetzwerken aufbewahrt, dauerhaft abgestellt und bei Bedarf wieder abgerufen.

Um die oben gestellten Bedingungen in der Sprachförderung zu bedenken und zu berücksichtigen, stelle ich hier eine systematische Methode dar. Sie basiert auf der Annahme, dass die Sprachkompetenz bzw. Grammatikkompetenz stufenweise über Aktion und bewussten Umgang mit den sprachlichen Strukturen **anhand des Bilderbuches** aufgebaut werden kann (siehe Abb. 17). Dieses Stufenmodell verkörpert den gesteuerten Spracherwerb. Dennoch respektiert es im großen Maße die Aspekte der natürlichen Spracherwerbssituation. Nach dem Stufenmodell durchläuft die Arbeit mit dem Bilderbuch drei Stufen: Auf der ersten Stufe wird konkretes Sprechen der Kinder gefördert, bei dem Sprache an konkrete Handlungen gekoppelt ist (TPR-Methode). Im Anschluss darauf folgt der Lesevorgang unterstützt durch Aktionseinheiten (Literacy + TPR-Methode). Und auf der dritten Stufe wird der Lesetext einer grammatischen Analyse unterzogen (consciousness-raising tasks).

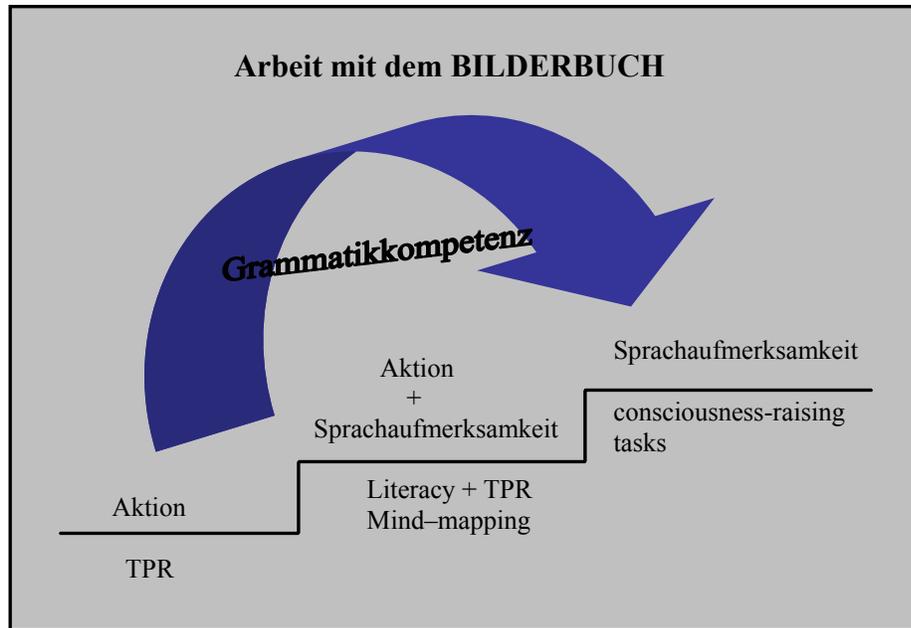


Abb. 17: Das Stufenmodell „Über die Aktion zur Sprachaufmerksamkeit“

Die folgenden Abschnitte sollen die Elemente spezieller Verfahren: TPR, Literacy und *consciousness-raising task* genauer betrachten. Durch diese kann das bereits vorgestellte Gedankenkonstrukt in die Tat umgesetzt werden.

7.3.2.2 TPR (Total Physical Response)

Total Physical Response (TPR) als Methode zum Erlernen einer Fremdsprache ist ein vor allem im Fremdsprachenunterricht verbreiteter Ansatz. Diese Methode wurde in den sechziger Jahren von James Asher entwickelt. Sie basiert auf der Position der Verhaltenspsychologie, die den Erstspracherwerb als eine Stimulus-Response-Abfolge sieht, wobei der verbale Stimulus eine körperliche Bewegung auslöst. Anders ausgedrückt: Der Spracherwerb beginnt in der Mutter-Kind-Interaktion mittels konkreter Handlungsmuster, indem das Kind nach und nach auf die Ansprache der Mutter oder des Vaters durch Bewegung reagiert. Beispielsweise: Die Eltern sagen zu dem Kind: „Siehe die Mama an“ oder „Gib mir den Ball“ und das Kind tut es. Im Rahmen gewohnheitsmäßiger interaktiver Handlungsabläufe entdeckt das Kind die Regelmäßigkeiten zwischen

körperlicher Handlung und sprachlichen Strukturen. Dadurch internalisiert es schrittweise die Sprache und bildet Hypothesen über ihre Bedeutungen und ihre Strukturen (Asher 1988a).

Das Grundprinzip der Fremdsprachenlehrmethode TPR besteht darin, dass Lerner die Anweisungen des Lehrenden ausführen, wie z.B. „Thomas, öffne deine Schultasche!“, „Anna, gib mir den Apfel!“ oder „Daniel, leg den Stift neben das Buch!“. TPR läuft nach festen Ritualen ab: Zunächst spricht die Lehrkraft die Aufforderungen aus und demonstriert diese selbst. Die Lernenden hören zu. Nach der ersten Phase, bezeichnet als Demonstration, erfolgt die Instruktionsphase. Hier gibt die Lehrkraft die Anweisungen, ohne die Handlungen selbst auszuführen. Lernende werden aufgefordert, entweder einzeln, in einer Gruppe oder alle gemeinsam, die Handlungen physikalisch auszuführen. Sobald der Sprachlerner sich der Aufgabe gewachsen fühlt, die verinnerlichte Sprache zu produzieren, darf er auch den anderen Lernenden, ebenso dem Lehrer, passende Anweisungen erteilen.

Dieses Verfahren muss sich nicht nur auf Aufforderungen beschränken. Im Gegenteil, es ist auch in Bereichen wie Wortschatz, grammatische Strukturen, Storytelling (Geschichten erzählen) anzuwenden. Also überall dort, wo sich Sprache mit Körperbewegungen darstellen lässt. Asher (1988a) selbst schlägt vor, dass es durchaus zweckmäßig und motivierend für die Lernenden wäre, TPR auch mit anderen Unterrichtstätigkeiten zu kombinieren.

Im Hinblick auf das in dieser Arbeit entstehende Förderkonzept ergibt sich eine solche Einsatzmöglichkeit und zwar, **Bilderbücher mit Hilfe der TPR-Methode zu präsentieren**. Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass vielseitige Sinnesaktivitäten, die sowohl die rechte als auch die linke Hemisphäre anregen, das kindliche Lernen erleichtern. Durch die integrative Verbindung von TPR und Vorlesen von Geschichten werden folgende Sinneskanäle aktiviert (Asher 1988b, Braun 1999):

- Das Hören einer Geschichte, also die auditive Information, löst die linkshemisphärischen Gehirnaktivitäten aus.
- Das Lesen einer Geschichte regt die Netzwerke der linken Hemisphäre an.
- Physikalische Bewegungen und konkretes Handeln stehen in einem engen Zusammenhang mit rechtshemisphärischen Gehirnaktivitäten.
- Die visuelle Informationsaufnahme kann über die linke oder rechte Hemisphäre gesteuert werden.

Daraus geht deutlich hervor, dass die Bilderbuchpräsentation mit Hilfe von TPR eine multisensorische Aktivierung des Gehirns zur Folge hat. Es entsteht dabei eine Reaktionskette, die sich positiv auf Gedächtnis-, Abruf- und Sprachverarbeitungsprozesse des Kindes auswirkt. Daraus lässt sich ableiten, dass konkrete Handlungsanweisungen, Bilder und reale Gegenstände wichtige Gedächtnisanker sind. Sie tragen enorm dazu bei, dass Kinder Wörter und grammatische Satzmuster, die sie durch das häufige Rekonstruieren derselben Geschichte immer wieder hören bzw. selber produzieren, implizit in ihre Gedächtnisareale überführen. Was zählt, ist die Tatsache, dass ein derartiges Vorgehen die Motivation und die Konzentration von Kindern steigert. So werden günstige Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen geschaffen.

In Bezug auf die Bilderbuchpräsentation besteht das Grundprinzip der TPR-Methode darin, dass das Vortragen einer Bilderbuchgeschichte immer von physischer Aktion begleitet wird. Unter der physischen Aktion versteht man die Kombination der Körpersprache mit den visuellen Hilfen wie reale Gegenstände und das Bildmaterial. Damit das TPR erfolgreich angewendet werden kann, muss man beim Vortragen einer Bilderbuchgeschichte einem bestimmten Verlaufsmuster folgen. Im Wesentlichen gibt es drei TPR-Einheiten, die nach festen Ritualen ablaufen:

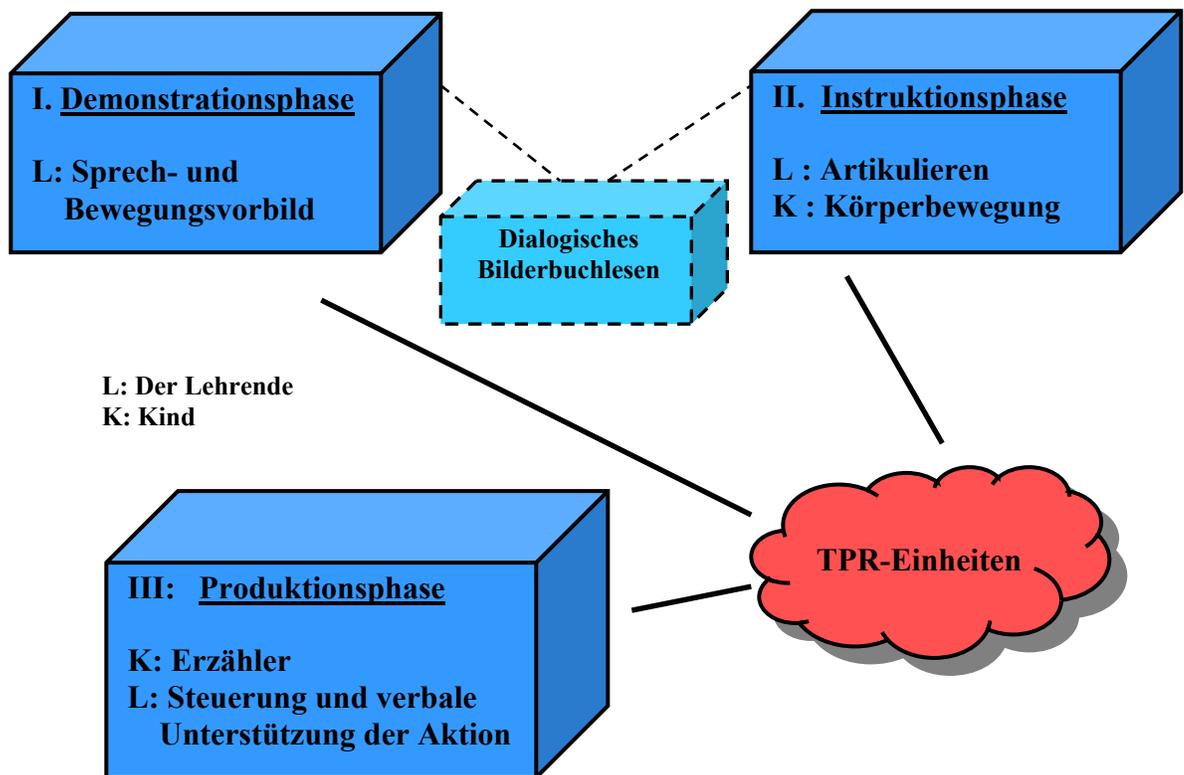


Abb. 18: Bilderbuchpräsentation mit Hilfe der TPR-Methode

■ Der Sprachvermittler liest die Geschichte in vereinfachter Form (siehe Kap. 7.6.2) laut, deutlich und langsam vor. Dabei achtet er auf die prosodischen Merkmale der Sprache wie Intonation, Rhythmus und Pausen. Während er liest, zeigt er auf die Bilder im Bilderbuch. Nicht jede sprachliche Äußerung wird im Buch abgebildet, darum muss der Lehrende zur Unterstützung der visuellen Vorstellungen und des Verständnisses des Kindes die Handlung anhand realer Gegenstände selbst ausführen. Ich nenne hier zwei Beispiele: Der Satz „Pollonia nimmt den Hörer ab“ stimmt nicht mit dem Bild überein. Dort ist zu sehen, wie Pollonia telefoniert. In einem solchen Fall muss sich der Sprachvermittler in die Lage der Hexe Pollonia versetzen und nachdem das Hexofon geklingelt hat, nimmt er den Hörer ab. Aus der Abbildung zu der Aussage „Die Schiffe müssen vier Felsen umsegeln“ wird nicht deutlich, was das Wort „umsegeln“ bedeutet. Der Lehrende erschafft also eine Szene mit Requisiten bzw. Spielzeugen (Schiffe, Felsen, Meer), durch die er den dynamischen

Prozess des Umsegelns veranschaulichen kann. Eine andere Möglichkeit wäre, diese Handlung mit Hilfe der Kinder zu zeichnen.

■ Im zweiten Durchgang liest wiederum die Lehrkraft die Geschichte vor, ohne dabei die Handlung selbst auszuführen. Hier werden die Kinder aufgefordert, das Gehörte auf dem Bild zu finden oder mit „total physical response“ darzustellen. Die Reaktion der Schüler in Form von „total physical response“ oder, indem sie auf das Bild deuten, gibt dem Lehrer ein Feedback davon, ob das Gesagte verstanden wurde oder nicht.

■ Mit dem Öffnen des Buches entsteht eine besondere Atmosphäre, die einen spontanen, interaktiven Dialog zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden ermöglicht. Das dialogische Bilderbuchlesen besteht aus gegenseitigen Fragen und/oder Kommentaren zu den Bildern, Figuren und Wortbedeutungen (Ulich 2003). Dabei steuert das Kind den Vorleser ebenso sehr wie der Vorleser das Kind. Dieses Aushandeln ist unabdingbar und mit dem Erzählen/Vorlesen von Geschichten eng verbunden. Wir können die automatische Abwechslung zwischen dem spontanen Dialog und den TPR-Strategien nicht verhindern. Sie ist ein Beweis dafür, dass die Zuhörer ganzheitlich dabei sind.

■ Nach mehreren Repetitionen (es hängt von dem individuellen Bedarf des Kindes ab) der Demonstrations-, Instruktions- und Dialogphase wird dem Kind die Rolle des Erzählers erteilt. Natürlich wird die ganze Aktion durch die Lehrkraft gesteuert und verbal unterstützt.

Die Demonstrations-, Instruktions- und Produktionsphase sind die Grundeinheiten des TPR. Diese können mit weiteren TPR-Techniken kombiniert werden, wie z.B.:

- Das Kind äußert eine Handlung, deren Bedeutung der Lehrende durch physische Aktion vorführt.
- Das Kind / der Sprachvermittler führt eine Handlung pantomimisch aus, deren verbale Bezeichnung durch den Sprachvermittler / das Kind erraten werden muss.

- In das Vortragen einer Bilderbuchgeschichte werden Fehler eingebaut, die von dem Kind entdeckt und korrigiert werden sollen.

7.3.2.3 Literacy + TPR

Die Schulsituation ist durch die Arbeit mit und an Texten geprägt. Texte (Schulbuchttexte, Notizen des Lehrenden) bilden hier das Umfeld, in dem der Sprachkontakt stattfindet und in dem mit Hilfe von Texten kommuniziert wird. Darunter fallen alle textbezogenen Aktivitäten, wie z.B. einen Aufsatz schreiben, Gedichte oder Sachtexte lesen, Textentwürfe diskutieren, die Interpretation von Texten, Informationen recherchieren u.a. . Die Fähigkeit, als Produzent wie auch als Rezipient die schriftlichen und die mündlichen Texte verschiedener Art in ihren Aussagen und ihrer formalen Struktur zu verstehen, heißt *Literacy* (Apeltauer 2003, Groeben 2001, Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002, Ulich 2003). Im deutschsprachigen Raum gibt es Arbeiten, die den englischen Begriff *Literacy* bevorzugen und andere, in denen mit der deutschen Übersetzung „Literalität“ oder „Textkompetenz“ operiert wird.

Literacy entfaltet sich parallel zur Sprachentwicklung, d.h. „die Samen“ der Literalität werden schon im Elementarbereich „gesät“. Durch das regelmäßige Erzählen und Vorlesen von Märchen und Geschichten bzw. Gute-Nacht-Geschichten lernen Kinder die dekontextualisierte Sprache kennen (Ulich 2003, Whitehurst/Lonigan 1998). Sie ist durch die raum-zeitliche Distanz, Differenzierung von lexikalischen Einheiten (reichhaltiges Vokabular) und komplexeren Satzbau (mehr Nebensätze, häufigeres Auftreten von mehrgliedrigem Attribut) gekennzeichnet (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2002).

Der Begriff *literacy* umfasst mehr als nur Erzählen und Vorlesen, die die Gegenleistung Zuhören fordern. Es handelt sich dabei um eine interaktive Kommunikation zwischen der erzählenden Bezugsperson (Mutter, Vater, Geschwister) und dem zuhörenden Kind. Von Seite zur Seite stellen sich Fragen zu Handlungen, Personen und Bildern. Meinungen und

Eindrücke werden ausgetauscht und ein eigenes Urteil gebildet. So werden Kinder herausgefordert, sich sprachlich zu äußern und darüber hinaus wird ihr dauerhaftes Interesse an der Schriftsprache geweckt. Das mehrmalige Hören einer Geschichte führt dazu, dass die „hörende Schriftsprache“ von Kindern verinnerlicht wird. Es werden dabei nicht nur ganze Satzmuster mit neuen Wörtern gespeichert, sondern auch prosodische Zeichen (z.B. Intonation, Akzentstruktur, Pausen, Sprechtempo, Sprechausdruck). Gleichzeitig mit dem Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten entfaltet sich auch das Gefühl für die Sprache. Zahlreiche internationale Studien konnten nachweisen, dass literacybezogene Erfahrungen wie Storytelling und dialogisches Bilderbuchlesen, die im Vorschulalter erworben werden, einen enormen Beitrag zur Sprachförderung leisten (Heath 1986, Dale/Cole 1996, DeBaryshe 1993, Valdez-Menchaca/Whitehurst 1992, Hargrave/Sénéchal 2000). Es liegen Befunde vor, dass gut erzählte/vorgelesene Geschichten besonders starke Motivationsträger und Gedächtnisanker sind – im Vergleich zu den neuen Medien. Dies bewirkt, dass sich sogar Erwachsene oft noch sehr gut an Geschichten erinnern können, die sie in der Kindheit immer wieder gehört haben (Richter/Riemann 2000).

Diese Erfahrungen untermauern die sich in der Grundschule weiter entwickelnde Textkompetenz. Sie verlangt die Fähigkeiten des Textverständnisses, der Textverarbeitung, der Interpretation von Inhalten und des experimentellen Schreibens. Durch intensive Auseinandersetzung mit Texten mit Hilfe von Textkonstruktions-/Textrekonstruktionsaufgaben und Interpretationsaufgaben wird die Textkompetenz erworben und weitertrainiert. Die Aufgaben zur Textrekonstruktion fördern die Fähigkeit des Erkennens der Zusammenhänge und des Erfassens der Kohäsion (sprachliche Verknüpfung). Als Beispiel nenne ich die Aufgabe „Episodische Reihe“, bei der die Schüler einen zerschnittenen Text zusammensetzen müssen, so dass man die Handlungsabfolge verfolgen kann. In den Textkonstruktionsaufgaben werden absichtlich Textlücken erzeugt. Solche Aufgaben bereiten die Schüler gezielt auf das kreative Schreiben vor. Ich wähle einige Aufgabentypen aus: Sätze vollenden, den Anfang oder das Ende einer Geschichte erfinden, einen fehlenden Textabschnitt erschließen. Die Interpretationsaufgaben beziehen sich auf den ganzen Text. Hier werden die Schüler

aufgefordert eine kurze oder eine detaillierte Version des Textes zu verfassen. Die Schlüsselwörter, Anfangs-/Endsätze, logische Konnektoren, die den Lernenden bei der Ausführung der Aufgabe zur Verfügung gestellt werden, sollen als Gedächtnisstütze dienen, um das Erzählen zu erleichtern (Häussermann/Piepho 1996, Menzel 1994, Portmann-Schmölzer-Eibinger 2002).

Wenn Sprache ein Produkt zwischenmenschlicher Kommunikation ist, wird auch die Entwicklung von Sprachkompetenz und Literalität sehr stark von sozialem Kontext abhängen. Diese Erkenntnis wurde durch internationale Vergleichsstudien (PISA, IGLU) bestätigt. Die Befunde offenbaren große Unterschiede im Lesevermögen und im Verhältnis der Kinder zur Literatur. Sie verweisen aber auch auf lesemotivierende und lesedemotivierende Umstände in der Familie. Einerseits finden sich in der Grundschule Kinder mit ausreichenden schriftsprachlichen Textfähigkeiten. Sie kommen weitgehend aus bildungsorientierten Familien, wo im Rahmen der familiären Lesesozialisation das Wissen vor allem über die Funktionen des Lesens und Schreibens vermittelt wird. Andererseits gibt es Kinder aus bildungsfernen und sozialbenachteiligten Elternhäusern, in denen die Lese-Schreib-Kultur nicht gepflegt wird. In Bezug auf zweitsprachlernende Kinder sind ähnlich wie bei einsprachigen Schülern große individuelle Unterschiede festzustellen. Leider hat ein hoher Anteil von Migrantenkinder Schwierigkeiten mit der Texterschließung, was auf die mangelnde Textkompetenz hindeutet (Wurning 2002 nach Peltzer-Karpf 2000, Portmann-Tselikas 2001).

Den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache müsste viel intensiver beim Aufbau von Textkompetenz in ihrer Zweitsprache Deutsch geholfen werden. Viele der DaZ-Kinder kommen erst kurz vor der Einschulung, in dem ersten Schuljahr oder sogar später (Spätaussiedlerkinder) mit der Zweitsprache Deutsch in Berührung. D.h., dass sie ohne systematische und längerfristige Förderung der Literalität den genussvollen Umgang mit Texten nicht hemmungslos erleben können. Dadurch können sie auch die Angebote des Unterrichts nur eingeschränkt nutzen.

Cummins nimmt an (1991), dass die kognitiv-akademische Sprachkompetenz (*cognitive academic language proficiency*) von der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden kann, d.h., dass auch *Literacy*-Erfahrungen aus der Erstsprache, die in den CALP-Bereich fallen (siehe Kap. 2.3.2), in die Zweitsprache transferiert werden können. Im Hinblick auf die Förderung muss man dann als Erstes herausfinden, ob das Kind über vielfältige oder eher geringe *Literacy*-Erfahrungen in L1 verfügt. Wenn das Kind schriftbewusst ist und Interesse am Lernen mit und aus Büchern hat, wird es auch schneller die Sprach-/Textkompetenz im Rahmen einer intensiven Förderung erwerben. Bei den Kindern mit wenigen oder gar keinen schriftsprachlichen Vorerfahrungen in der Erstsprache muss die Begeisterung für die Welt der Schrift erst erweckt werden. Zu diesen Zwecken soll das Medium Bilderbuch dienen. Meiner Ansicht nach, ist das Bilderbuch der richtige Schlüssel zur Entwicklung der Textkompetenz bei zweitsprachlernenden Kindern. Es stellt rein metaphorisch eine Brücke dar, die die Welt ohne Schrift mit der Welt der Lese-Schreib-Kultur verbindet. Das bedeutet, dass das Bilderbuch den Kindern den Übergang vom kontextgebundenen Sprechen zur dekontextualisierten Sprache erleichtern kann.

Das Bilderbuch besitzt „magische Kräfte“, denen kein Kind widerstehen kann. Das Besondere an dem Bilderbuch ist, dass es „Spuren“ an der Sprache des Kindes hinterlässt. Es trägt zur Verbesserung der grammatischen, lexikalischen und phonetisch-phonologischen Fähigkeiten bei, die wiederum positive Reaktionen auf *Literacy* des Kindes zur Folge haben. Umgekehrt kann eine intensive Pflege der Literalität den Lernerfolg beim Erst- und Zweitspracherwerb bewirken (siehe Abb. 19).

Literacy + TPR

Im vorherigen Abschnitt (7.3.2.2) wurde die Annäherung an das Bilderbuch mittels TPR-Methode präsentiert, die den motivierenden Einstieg in die Arbeit mit einem Bilderbuch vorbereiten soll. Durch das TPR schulen die Kinder nicht nur ihr Hörverständnis, sondern werden für das neue Sprachmaterial, das die vorgetragene Geschichte bietet, sensibilisiert, was ja ein hervorzuhebendes Ziel ist.

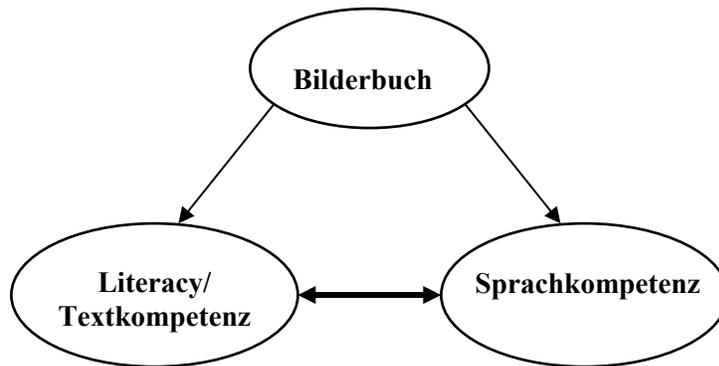


Abb.1 9: Der Einfluss des Bilderbuches auf die Sprache

Im Sinne des Stufenmodells „Über die Aktion zur Sprachaufmerksamkeit“ (siehe Kap. 7.3.2 → Einführung) stellt **Literacy** in Kombination mit der **TPR-Methode** die nächste Stufe der Entwicklung von Grammatikkompetenz dar. Hier werden die Kinder auf unterschiedliche Art und Weise in den Leseprozess eingebunden. Da Kinder schon auf der ersten Stufe „Aktion“ in Kontakt mit dem Text getreten sind, ist der schriftliche Text für sie nicht völlig unbekannt. Infolgedessen finden sie im Gelesenen das Gehörte wieder und das Textverständnis kann durch diese „Vorkenntnisse“ unterstützt und beschleunigt werden. Begleitet wird der Lesevorgang mit *Total Physical Response*. Das textbezogene Handeln hilft den Kindern die Sinnzusammenhänge im Text zu erkennen und dem Lehrenden den Dekodierungsvorgang des Kindes zu prüfen.

Inhaltliche Analyse des Textes

Dem handelnden Umgang mit dem Lesebuchtext schließt sich die Aufbereitung von Bilderbuchtexten mit weiteren praktischen Verfahren an, die dem Texterschließungsprozess dienen. Diese Verfahren befähigen das Kind, sich bewusst mit dem Text auseinander zu setzen, wodurch sein textverstehendes Lesen gefördert wird. Allgemeine Hinweise zur Durchführung von Textkonstruktions-, Textrekonstruktionsaufgaben, die ruhig als Texterschließungsübungen genannt werden können, werden folgendermaßen dargelegt:

- Lückensätze vervollständigen

Bei dieser Aufgabe geht es darum, dass der Leser unvollständige Sätze mit den entsprechenden Wörtern aus dem Text ergänzen muss, z.B.:

Pollonia hext sich das, die, das und zum Schluss wieder das Wo findet das Hexenfest statt? Das Hexenfest findet statt (aus „Gut so, Hexe Pollonia“)

- Texte ordnen

Hier werden Textsätze „verwürfelt“, d.h. ein Text wird in ungeordneten Sätzen angeboten. Der Leser muss die durcheinander geratenen Sätze folgerichtig ordnen, z.B.:

Er verkleidet sich als Großmutter und legt sich in ihr Bett.

Das Rotkäppchen läuft vom Weg ab und pflückt die Blumen.

Der Wolf rennt schnell zum Haus der Großmutter und verschluckt sie. (aus „Rotkäppchen“)

- Richtig oder falsch?

Hier muss sich der Leser genau überlegen, ob die vorgegebenen Sätze dieselbe Information vermitteln wie der Originaltext und dementsprechend reagieren, indem sie die Aussagen als „falsch“ oder „richtig“ beurteilen. Sätze, die nicht stimmen, müssen begründet werden.

- Mind Map

Mit Hilfe einer *mindmap* (Gehirnkarte) gelingt es, die Textzusammenhänge strukturiert und übersichtlich darzustellen. Das *mindmap*-Verfahren, das im Rahmen eines interaktiven Dialogs zwischen dem Lehrer und dem Kind erfolgt, spricht sowohl die analytisch-sprachliche wie auch die bildhaft denkende Hirnhälfte, womit die Behaltensleistung größer ist (mehr dazu → Kap. 7.6.1).

Damit die Leser in der Lage sind, das vorab erworbene Wissen in andere Kontexte zu transferieren, müssen sie lernen, über Textinhalte zu reflektieren. Nach der aktiven Auseinandersetzung mit dem Text auf der Sinnebene sollte ein Gespräch auf der Reflexionsebene folgen, wodurch die Leser lernen, ihre Haltung zu gelesenen Texten zu entwickeln und diese selbst zu bewerten. Hilfsfragen, wie z.B. diese: *Was meinst du? Was*

hat dir gefallen? Was hättest du gemacht, wenn du an Pollonias Stelle gewesen wärst? regen die Kinder an, ihre Meinung zu bilden. Dabei ist zu betonen, dass zweitsprachlernende Kinder mehr Zeit zum Nachdenken und Formulieren benötigen als ihre einsprachigen Altersgenossen. Ganz wichtig ist es, die Kinder als gleichberechtigte Kommunikationspartner ernstzunehmen und ihnen geduldig zuzuhören.

Die Phase der inhaltlichen Textanalyse sollte mit Mitteln der szenischen Interpretation abgeschlossen werden. Das szenische Spiel vereint Kommunikation und Handlung, Sprache, Körper und Bewegung in einem Prozess. Jedes einzelne Kind kommt zum Handeln und zum Sprechen, wird aktiv. Über das szenische Spiel eine Sprache zu lernen, bedeutet, lernen mit allen Sinnen. Das Kind wird ganzheitlich in seinem Denken, Fühlen und Handeln angesprochen. Die Sprache wird erlebbar und nicht nur kognitiv aufgenommen. Es findet eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Sachverhalten statt. Dadurch erzielen die sprachlichen Erlebnisse bleibendere Eindrücke: Die Schüler haben die Gelegenheit, das bereits erarbeitete grammatische Wissen selbstständig in praktischen Situationen umzusetzen. Die deutliche Sprechweise, die auf der „Bühne“ gefordert ist, bringt eine Vielzahl variantenreicher Ausspracheübungen hervor. Darüberhinaus trägt das szenische Spiel zur Entwicklung der inneren Vorstellungen, Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Aktivierung und Motivation der Lernenden bei. Zum einen, weil die Kinder lernen, sich in die Lage fremder Personen bzw. literarischer Figuren hineinzusetzen und zum anderen, weil sie eigene Vorstellungen bzw. Assoziationen entfalten und Verhaltensweisen aktivieren können. Als besonders fruchtbar für das sprachliche Wachsen der Kinder erweisen sich vor allem Rollen- und Theaterspiele (Scheller 1996).

Erst dann, wenn Inhalt und Gehalt der Bilderbuchgeschichte den Kindern vertraut sind, kann der Text einer Sprachanalyse unterzogen werden, d.h. die Kinder werden auf formale Merkmale der Sprache aufmerksam gemacht. Was genau unter der textbezogenen Sprachbetrachtung zu verstehen ist, wird im Folgenden näher erläutert.

7.3.2.4 Consciousness-raising tasks

Das effektive Unterrichtsmodell Bewusstseinswecken („consciousness-raising“) von Ellis (1994, 1997), das zur Unterrichtung der Fremdsprache Englisch bei älteren Schülern und Erwachsenen konzipiert wurde, strebt das Ziel an, die Aufmerksamkeit der Lerner auf systematische, regelhafte Aspekte der Sprache zu steigern, während sie sich mit grammatikalischen Formen der Fremdsprache beschäftigen. Im traditionellen fremdsprachlichen Grammatikunterricht verliert die Sprache durch nur kontextlose Formen und rein analytische Aufgaben ihr Spezifikum als dynamisches und soziales Kommunikationsinstrument (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2001). Eine solche Unterrichtspraxis ist gefährlich, weil bei der Umwandlung von Performanz zur Kompetenz, d.h. vom expliziten Wissen zum impliziten Wissen mit „dysgrammatischen Sprachäußerungen“ zu rechnen ist. Bei den Bewusstseinsweckungsübungen („consciousness-raising tasks“) handelt es sich nicht um mühsames Einprägen von expliziten grammatischen Regeln, sondern um das Entdecken und Verständnis der sprachlichen Form. Dazu kommt im Rahmen interaktiver Zusammenarbeit der Schüler in Partner- oder Gruppenarbeiten (Fotos/Ellis 1999). Durch Austausch von Informationen wird über die Grammatik diskutiert. Um sich die Umsetzungsmöglichkeiten von *consciousness-raising tasks*, die mündlich oder schriftlich dargeboten und aufgearbeitet werden können, in der Praxis genauer vorzustellen, werden einige von diesen im Folgenden genannt (Ellis 1997):

- Identifizieren (Lernende werden aufgefordert, spezifische Zielform im Text zu erkennen, z.B. durch Unterstreichen).
- Ergänzung (Lückenhafte, unvollendete Texte werden von Lernenden ergänzt und beendet).
- Beurteilung (Lernende sollen über die Korrektheit von grammatischer Struktur im Text entscheiden).
- Modifikation (Umformung des Texts, z.B. Ersetzung eines Wortes durch ein anderes Wort, Veränderung der Wortreihenfolge).

- Sortieren (Kategorisieren spezifischer Items nach bestimmten Regeln).
- Regelformulierung (aus induktiven Informationen wird eine Regel gebildet).

Bewusstseinsweckungsübungen wurden ursprünglich für Lernende entwickelt, die nach Piagets Stufenkonzeption bereits über die Fähigkeit zum Denken in abstrakten Bezugssystemen verfügen und in der Lage sind, sich vom situativen sprachlichen Kontext loszulösen und mit sprachlichen Phänomenen, z.B. der Grammatik, ohne pragmatische Zusatzinformationen zu operieren. In fachlichen Kreisen spricht man von der Fähigkeit zur dekontextualisierten Sprachauffassung, die sich zunehmend im Laufe der Grundschulzeit unter dem Einfluss der Unterrichtssprache herausbildet (Waller 1988). Die Unterrichtssprache wird allmählich (vor allem in der 3. und 4. Klasse) zur Sprache der Distanz, die nicht länger auf einen konkreten Wahrnehmungsraum verweist. Sie wird zum Objekt des Denkens und Manipulierens. Dies erklärt, warum die Strukturübungen wie z.B. Ergänzungs- oder Ersetzungsaufgaben mit ihrem kontextreduzierten Inhalt sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch Deutschunterricht der Grundschule, einen festen Platz eingenommen haben (Maier 1991, Menzel 1999). Maier betont, dass die Strukturübungen zum besseren Verständnis des Funktionierens der Mutter-/Fremdsprache verhelfen sollen. Dieser Einsicht sind auch Han/Ellis (1998), die aus ihrer empirischen Studie den Schluss ziehen, dass die Bewusstseinsweckungsübungen zum Aufbau von „*analyzed knowledge*“, was für unsere Zwecke als „grammatische Analysefähigkeit“ übersetzt werden kann, dienen. Mit anderen Worten gesagt: Lernende bauen das grammatische Wissen auf und parallel dazu das Sprachgefühl für das Funktionieren der Grammatik.

In Bezug auf das in diesem Kapitel behandelnde Konzept werden Ellis Übungen an die Zielgruppe von Grundschulkindern nicht deutscher Erstsprache adaptiert. Die hier eingesetzten *consciousness-raising* tasks, die „*weak-Version*“ der Originalfassung, nehmen Rücksicht auf die natürlichen Spracherwerbsprozesse, in denen Sprache einen Kontext mit seinen sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen und Symbolen braucht, um richtig verstanden und verinnerlicht werden zu können. Obwohl Bilderbücher keinen *On-line*-Zugriff auf die Sprache ermöglichen, bieten sie immerhin einen reichlichen *Off-line*-Input,

die „Bilderbuch-Situation“, die je nach Thema, Bild und *Story* unterschiedlich sein kann. Darüber hinaus werden grammatische Strukturen vor dem Hintergrund einer *Story* „unter die Lupe“ genommen, was den operativen Umgang mit Grammatik erleichtern sollte.

Ähnlich wie bei dem bewährten Konzept von Ellis sollte hier die Steigerung der Sprachaufmerksamkeit, Bewusstmachung von explizitem Grammatikwissen und dabei die Entfaltung des Gefühls für Sprachliches zum Tragen kommen. Da Grundschul Kinder in der Regel noch keinen besonders ausgeprägten Sinn für die „Kommunikation über Grammatik“ besitzen, werden Dialoge dieser Art nicht im Vordergrund stehen. Wenn sie stattfinden, dann nur unter der Leitung des Lehrers, so dass er gemeinsam mit den Kindern „praktische Theorien“ basteln kann. Unter anderem muss man in Betracht ziehen, dass nicht bei jedem Kind eine solche Unterhaltung willkommen ist. In diesem Fall sind systematische Aufgaben, die sich auf die Bilderbuchgeschichte stützen, ausreichend. Es folgen einige Beispiele von Bewusstseinsweckungsübungen zur Veranschaulichung:

Der Text aus dem „*Kanarienvogelfederbaum*“ eignet sich zum Einüben und zur Festigung der Deklination von Nomen im Akkusativ und nebenbei kann man die Kinder auf das „Benehmensprinzip“ (die Vorsilbe steht am Satzende) von trennbaren Verben aufmerksam machen.

- Setze die richtigen Artikel ein.

Schnuddel nimmt Eimer (der Eimer), Schaufel (die Schaufel), Rechen (der Rechen) und Gießkanne (die Gießkanne) mit. Der Gärtner Bockelmann pflanzt Apfelkern (der Apfelkern), Pflaumenkern und Sonnenblumenkern ein.

Die Geschichte „*Gut so, Hexe Pollonia*“ dient zum Trainieren von trennbaren Verben und der Satzklammer „Modalverb + Infinitiv“:

- Finde fett gedruckte trennbare Verben in der Geschichte: *anstupsen, ausstrecken, stattfinden vorschlagen, einhüllen, aushalten* und kreise ihre beiden Teile ein.

➤ Setze ein.

an ✂ stupsen	Camillo Pollonia mit der Pfote
aus ✂ strecken	Pollonia die Hand nach der Seifenblase
vor ✂ schlagen	Safranillo Pollonia, sie soll sich ein neues Haus hexen.
statt ✂ finden	Das nächste Hexentreffen bei Pollonia
ein ✂ hüllen	Eine Raucherwolke Pollonia, Safranillo, Camellio

➤ Ergänze *kann, darf* und *soll*.

Pollonia das nächste Hexentreffen ausrichten.
Erst nach langer Weile Pollonia die Waldtiere verscheuchen.
Die Prinzessin nicht durch die Gänge rennen.
Die Prinzessin nicht mit den Fingern essen.
Die Prinzessin zaubern.

➤ Satzpuzzle

Die Aufgabe des Lesers besteht darin, die einzelnen Satzteile in die richtige Reihenfolge zu bringen, z.B.:

schaut *das Meer* *Klaus* *mit dem Fernglas*

Für einen besseren Überblick

Für einen besseren Überblick fasse ich nun alle bilderbuchbezogenen Aktivitäten, die im zuletzt behandelten Kapitel - *Arbeit mit dem Bilderbuch: Über Aktion zur Sprachaufmerksamkeit* - präsentiert wurden, der Reihe nach zusammen:

- Demonstration mit der TPR-Methode (Bilder und reale Gegenstände)
- Lesen mit der TPR-Methode
 - Der interaktive Dialog zum Inhalt
 - Texterschließungsaufgaben (schriftlich)
- Consciousness-raising tasks (schriftlich)
- Szenische Interpretation

7.3.3 Die Einbeziehung der Erstsprache

Die Mehrsprachigkeit wird im zusammenwachsenden Europa und in Zeiten der Globalisierung immer selbstverständlicher. Dieses Recht sollten auch Kinder aus Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien genießen, auch wenn ihre Erstsprache nicht immer voll ausgeprägt erscheint. Dennoch ist es sinnvoll, diese vorhandene Zweisprachigkeit weiterzuentwickeln und zu fördern, anstatt sie verkümmern zu lassen. Zum Aufbau einer funktionalausgeglichene Zweisprachigkeit ist es deshalb wichtig, dass die Erstsprache des Kindes wertgeschätzt wird.

Demzufolge möchte ich im Rahmen der Förderkonzeption „Zweitsprachenlernen aus und mit Bilderbüchern“ erreichen, dass die Erstsprache (hier Russisch) in den Lernprozess einbezogen wird. Nicht weil sie bezüglich linguistischer Kriterien gefördert werden soll (dies ist nicht das Ziel dieser Konzeption), sondern weil sie zum zweisprachig aufwachsenden Individuum gehört, ebenso wie die Zweitsprache. Wenn ein Kind seine Zweisprachigkeit als Bereicherung und besonderes Können erleben kann und Wertschätzung für diese Leistung erfährt, wird dadurch sein Selbstbewusstsein und seine zweisprachige Identität gestärkt, was wiederum zu einer Steigerung der Lernmotivation beitragen kann (Fthenakis et al. 1985, Rösch 2001 (EliSe)).

Es ist daher auch ratsam, die anderen Erstsprachen als Deutsch über kontrastive Sprachvergleiche, Übersetzungen und zweisprachige Bilderbuchgeschichten in die Fördereinheit einzubeziehen (Rösch 2003). Beim Sprachvergleich werden Kinder aufgefordert, über ihre Sprache Auskunft zu geben. Dazu kommt es bei der Einführung von grammatischen Strukturen (explizite Erklärungen durch Demonstration), z.B. bei der Vermittlung von Dativpräposition „mit“ in Verbindung mit „fahren“. Auf Deutsch sagt man: *„Ich fahre mit dem Bus, mit der U-Bahn“*. Im Russischen wird in dieser Situation die Präposition „auf“ verwendet, d.h. *„ich fahre auf dem Bus“, „auf der U-Bahn“*. Während der Einführung von Personal- oder Possessivpronomen kann eine Tabelle erstellt werden, die nach und nach durch das Kind mit russischen Entsprechungen gefüllt wird. Allerdings muss nicht jedes grammatische Phänomen durch Differenzen zwischen den beiden

Sprachen analysiert werden, obwohl die kontrastiven Sprachbetrachtungen zur Erhöhung der Aufmerksamkeit auf Sprachliches beitragen können und diese zur Entstehung bzw. Förderung von metasprachlicher Leistungsfähigkeit führen kann. Die Sprachvergleiche eignen sich bei der Erarbeitung von Strukturen, die erhebliche Lernschwierigkeiten den Kindern mit nicht deutscher Erstsprache bereiten (z.B. Adjektivdeklinaton, Nomendeklinaton und Artikelverwendung). Es wäre von Vorteil, wenn der Lehrende zumindest über Grundkenntnisse der Erstsprache des Kindes verfügen oder sich kontrastive Materialien zu dieser Sprache verschaffen würde. Die Beherrschung der L1 des Kindes ist aber nicht unbedingt die Voraussetzung für die Arbeit mit zweisprachigen Kindern; es genügt, wenn die Lehrkraft sich dafür interessiert und dieses Interesse auch zum Ausdruck bringt.

Der Umgang mit Bilderbüchern unter spezieller Berücksichtigung der Erstsprache kann folgendermaßen ablaufen:

Die erste Möglichkeit erfordert von den Lehrkräften zumindest basale Sprachkenntnisse in der Erstsprache des Kindes, weil der Textinhalt in zwei Sprachen behandelt wird. Zuerst werden einige Schlüsselsituationen im Text durch das Kind frei übersetzt oder in dem fremdsprachigen Bilderbuch (in dem russischen Bilderbuch) nachgeschlagen und vorgelesen. Dazu liefert das Märchen *Rotkäppchen* ein schönes Beispiel. Die Textpassage, in der der Wolf als Großmutter verkleidet im Bett liegt und mit Rotkäppchen spricht, wird ins Russische übersetzt:

*„Großmutter, warum hast du so große **Ohren!**“*

„ Daß ich dich besser hören kann.“

*„Großmutter, warum hast du so große **Augen!**“*

„ Daß ich dich besser sehen kann.“

*„Großmutter, warum hast du so große **Hände!**“*

„ Daß ich dich besser packen kann.“

*„Großmutter, warum hast du so einen großen **Mund!**“*

„ Daß ich dich besser fressen kann.“

Der Wolf springt aus dem Bett und verschluckt das Rotkäppchen.

Neben der Konfrontation des Märchens in zwei Sprachen kann auch über den Satzbau (Dass ich ... hören kann) und die Pluralbindung von Körperteilen im Deutschen und Russischen reflektiert werden.

Die zweite Möglichkeit wäre eine Lernsituation, die auch ohne fremdsprachliche Kenntnisse der Lehrkraft konstruierbar ist. Der Aufgabenschwerpunkt besteht hier in der Unterhaltung über fremdsprachliche Kinderliteratur. Als Beispiel erwähne ich hier noch einmal *Rotkäppchen*. Zuerst werden die Titel „Rotkäppchen“ und „Krasnaja Schápotschka“ (auf Russisch) miteinander verglichen. Kinder geben eine Erklärung zu den Begriffen „krasnaja“ und „schapotschka“ und dazu, ob sie dieselbe Bedeutung tragen wie „rot“ und „Käppchen“ im Deutschen. Daran anknüpfend können die Kinder als Kenner der russischen Fassung berichten, ob sich die Handlungsabfolge der russischen und der deutschen Fassung voneinander unterscheiden. Kinder entdecken einen Unterschied: Der Wolf wird in dem deutschen *Rotkäppchen* von einem Jäger gefunden, im Russischen hingegen von zwei Holzfällern. Eine andere russische Version erzählt, dass der Wolf von zwei Jägern gefunden wird.

Es ist ebenso möglich, dass das zweisprachige Kind sich selber ein Bilderbuch in seiner Muttersprache aussucht, dessen Inhalt es dann präsentiert.

Zum Schluss erlaube ich mir zwei abschließende Hinweise für einen sinnvollen Einbezug der Erstsprache des Kindes in das Förderprogramm anzubringen, deren Verwirklichung nicht allzu viel Mühe erfordert und trotzdem erstaunlich wirksam sein kann. Diese Hinweise sind an alle Lehrkräfte gerichtet, die mit zweisprachigen Kindern arbeiten:

- Kinder als Sprachexperten

Lassen Sie es zu, dass das Kind Sie hinsichtlich ihrer Muttersprache belehrt. Es untergräbt Ihre Autorität nicht. Im Gegenteil, das Kind wird ihre Bemühungen sehr schätzen und mehr Vertrauen zu Ihnen gewinnen. Durch diese Tat entsteht eine neue gleichberechtigte Beziehung zwischen Ihnen und dem Kind, in der sie voneinander lernen können.

▪ Kinder als Kenner ihrer Kultur

Signalisieren Sie Interesse für die Kultur des Kindes, z.B. durch Einbeziehung fremdsprachlicher Kinderbücher in die Förderungseinheit, die zahlreiche kulturspezifische Merkmale in sich tragen.

7.4 Pädagogische Funktionen und Aufgaben des Bilderbuches

Bilderbücher sind die ersten Bücher, zu denen Kinder eine intensive Beziehung entwickeln und durch die sie zur Literatur und Welt hinaus hingeführt werden. So ist das Bilderbuch für das Kind ein buchförmiges Spiel- und Lernmittel, das einen ganz besonderen Stellenwert unter den Spielmaterialien einnimmt. Es steht außer Frage, dass Bilderbücher ein enormes pädagogisches Potential in sich tragen: Durch sie macht das Kind Erfahrungen im kognitiven, sprachlichen, sozial-emotionalen und ästhetischen Bereich, die es auf dem Weg zur Lesesozialisation voranbringen können.

7.4.1. Das Bilderbuch als ästhetisches Kunstwerk

Als grundlegendes und wesensbestimmendes Merkmal gilt für das Bilderbuch – das Bild. Deshalb wurde dem Buch mit seiner autonomen bildlichen Darstellung die Bezeichnung „Bilderbuch“ erteilt. Es ist also das Bild, das ohne oder in Verbindung mit dem Text seine narrative Funktion erfüllt (Grünwald 1991a). Bild und Text stellen zwei Repräsentationsformen dar, die die Informationen vermitteln. Von dem Leser wird entsprechend erwartet, dass er seine Aufmerksamkeit sowohl dem Lesen von Texten als auch dem Lesen von Bildern schenkt. Das Bildbetrachten/-lesen hat zweierlei Aufgaben. Zum einen ist es die bereits genannte erzählende Funktion, zum anderen bietet das Bild ein visuelles Erlebnis an und trägt somit zur „ästhetischen Alphabetisierung“ (Kretschmer 2003, S. 22) des Kindes bei. Diese besteht in der Entfaltung des sinnlichen Wahrnehmungsvermögens, wobei Wahrnehmung und sinnlicher Eindruck mit Emotionen, Erleben und Phantasie verbunden sind. Bilderbuchillustrationen können surrealistisch,

photorealistisch, abstrakt, expressiv oder impressiv sein und durch zahlreiche künstlerische Techniken hergestellt werden wie z.B. Aquarell, Acryl, Collage, Holzschnitt oder Farbschnitt. So lernt das Kind die Wirkung der Farben (kalte, warme, helle, dunkle Töne) und Erscheinungsformen von Linien (aktiv, passiv) kennen und die Bildsprache zu verstehen. Bilder können unterschiedliche Räume und Atmosphären darstellen, Gefühle signalisieren, Wissen vermitteln und erzählen. Infolgedessen sollte man den Kindern Bücher bieten, die unterschiedliche Erfahrungen mit dem Buch ermöglichen. Über ein reiches Spektrum an Bilderbüchern - in der Begegnung mit bildender Kunst - gewinnen Kinder elementare ästhetische Erfahrungen. Dabei werden Bausteine sowohl zur Entfaltung des Empfindungsvermögens als auch der Denk-, Vorstellungs- und Bewertungsfähigkeit gelegt (Hollstein 1999, Kretschmer 2003, Thiele 2000).

7.4.2 Erziehung zum sozialen Verhalten

Über Bilderbücher werden Kinder mit verschiedenartigen sozialen Situationen konfrontiert. Dadurch lernen sie mit der eigenen Freiheit verantwortungsbewusst umzugehen, sich in die Rolle des anderen zu versetzen, die Folgen des eigenen Handelns gedanklich und gefühlsmäßig vorab zu erfassen und sie auf der Basis moralischer Regeln zu bewerten (Sahr/Schlund 1992). All dies sind Aspekte der sozialen Kompetenz, die als Fähigkeit zur Kommunikation, Kooperation, Problem- und Konfliktbewältigung und sozialer Sensibilität bezeichnet wird (Jochen 1996, vgl. Schorch 1998).

Es gibt eine Reihe von Bilderbüchern, die die Botschaft der Freundschaft, Kontaktfähigkeit und Hilfsbereitschaft vermitteln. Z.B.: Durch die Behandlung des Bilderbuches "Der Regenbogenfisch" (Pfister 1992) werden die Schüler aufgefordert, sich in die Gefühlslage des Außenseiters hineinzusetzen und seine Situation nachzuempfinden. Hiermit wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich eigener, ähnlicher Konflikte bewusster zu werden. Die Schüler können sich hinter der Identifikationsfigur des Regenbogenfisches "verstecken" und sich mündlich wie schriftlich sanktionsfrei äußern. Der Inhalt der Bilderbuchgeschichte erzählt nämlich über einen Regenbogenfisch, der mit

seinem schillernden Schuppenkleid der allerschönste Fisch im Ozean ist. Da er aber auch eitel und stolz ist, wird er mit der Zeit immer einsamer. Da merkt er, dass man Freunde nicht durch Schönheit gewinnen kann. Er überwindet seinen Stolz und versucht, den anderen Fischen Freude zu bereiten.

Ein humor- und liebevolles Bilderbuch „Hey! Ja?“ (Raschka 1997) erzählt, wie zwei völlig verschiedene Jungen, einer ist weiß und der andere schwarz, Freunde werden. Ein anderes pädagogisches Ziel vertreten Bücher „Warum“ (Popov 1995) und „Es war einmal ein Zauberer ganz allein“ (Kollars 1996). Sie lehren die Kinder, mit Konflikten und Gewalt umzugehen (Hollstein 1999).

Ich könnte noch weitere Belege dafür liefern, dass Bilderbücher die Erziehung zum sozialen Lernen voll unterstützen, dies liegt aber nicht im Interesse dieser Arbeit.

7.4.3 Bilderbücher als Impuls für die Sprachentwicklung

Die Tatsache, dass das Bilderbuch neben seinem Einfluss auf das soziale Verhalten und die ästhetische Sensibilisierung auch einen Einfluss auf die sprachliche Bildung des Kindes bewirken kann, ist uns aus dem Beitrag zum *Literacy* bereits bekannt (siehe Kap. 7.3.2.3). Die bilderbuchbezogenen Aktivitäten wie (Vor)Lesen, Erzählen, Bilder lesen, Zuhören und interaktive Dialoge können eine Bereicherung für die mündliche und schriftliche Sprachkompetenz des Kindes sein. Wenn ein Bilderbuchtext vorgelesen bzw. erzählt wird, hören die Kinder verschiedene Formen, Nuancen und Strukturen ihrer Erst- oder Zweitsprache. Der gedruckte Text ist gewählt, konstruiert und korrigiert; er ist im Gegensatz zum gesprochenen Wort im Alltag "abgerundet". Auf diese Art und Weise lernen die Kinder neue Worte und Begriffe, neue Satzstrukturen und Sprachstile kennen. Die folgenden wissenschaftlichen Belege sichern diese Aussagen empirisch ab:

- Kinder, denen regelmäßig Gute-Nacht-Geschichten erzählt oder vorgelesen werden, zeigen beim Schulanfang einen größeren Wortschatzumfang, feinere Ausdrucksweise und

mehr Weltwissen als Kinder, die ohne solche Geschichten aufwachsen. Sie sind sogar in der Lage, Geschichten selbst zu erzählen (Heath 1986).

■ Zahlreiche Studien in USA weisen auf eine enge Koppelung von Sprachentwicklung bzw. -förderung und frühen Literacy-Erfahrungen in Form von Bilderbuchbetrachtungen. Hunderte von zwei- und dreijährigen Vorschulkindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status aus New York, Long Island und Mexiko wurden einem Trainingsprogramm „*Dialogic Reading*“ (dialogisches Bilderbuchlesen) unterzogen. Als Ausgangspunkt dieser Intervention gilt der interaktive Dialog zwischen den Eltern oder Lehrenden und den Kindern, der durch W-Fragen (*open-ended*-Fragen), Imitationen und Expansionen gekennzeichnet ist. Im Gegensatz zu den Kindern, die auf traditionelle Weise, d.h. ohne das dialogische Bilderbuchlesen vorgelesen oder erzählt wurde, erzielten die Versuchspersonen der *dialogic reading*-Gruppen schon nach ein paar Wochen deutlich bessere Ergebnisse bezüglich des Sprachzuwachses in den Bereichen Wortschatz und Syntax (Dale/Cole 1996, DeBaryshe 1993, Valdez-Menchaca/Whitehurst 1992, Whitehurst et al. 1988, Whitehurst et al. 1994).

■ In einem Experiment von Vivas (1996) wurden 222 spanisch sprechende Vorschul- und Grundschul Kinder, im Alter von 5 bis 9 Jahren, aus sozioökonomisch benachteiligten Familien nach dem Zufallsprinzip in zwei Experimental- und eine Kontrollgruppe unterteilt. Kinder der ersten beiden Gruppen erhielten im Zeitraum von zwölf Wochen (60 Settings) eine systematische Sprachförderung mittels Bilderbücher, die entweder von den Eltern („*Home-Based-Programm*“) oder den Lehrenden („*School-Based-Programm*“) durchgeführt wurde. Kinder, die in diesem Zeitraum keine Förderung erhielten, bildeten die Kontrollgruppe. Als Grundprinzip des Bilderbuch-Programmes galt, die Bilderbuchgeschichten den Kindern vorzulesen. Die signifikant besseren Ergebnisse hinsichtlich des Sprach- und Textverständnisses sowie der Produktion syntaktischer Strukturen erbrachten Kinder der Experimentalgruppen. Diese Resultate blieben auch neun Monate nach dem Abschluss der Interventionsphase konstant.

■ Bilderbücher leisten ebenfalls einen wesentlichen Beitrag zum Fremdsprachenlernen: Auf den Fidschi-Inseln und in Singapur hatte man zunächst keine ausgebildeten Lehrer und keine Lehrbücher. Der Englischunterricht wurde von den Behörden dennoch eingeführt. Also gab man den Lehrerinnen und Lehrern Bilderbücher zum Vorlesen. Nach drei Jahren zeigten die L2-Schüler zwischen sechs und zwölf Jahren erfreuliche Fortschritte und waren, über das Hören und Lesen von Bilderbuchgeschichten, Schreibaufgaben zum Text und szenische Spiele, in Grammatik, Wortschatz und Aussprache besser als traditionell unterrichtete Schüler (Elley 1991).

■ Dass das Geschichten-Vorlesen den Wortschatzerwerb und die Wortschatzerweiterung in einer Zweitsprache unterstützt, weist die Studie von Ulanoff/Pucci (1999) nach. An der Untersuchung nahmen insgesamt 60 zweisprachige Drittklässler der *Maple Street School* in Los Angeles mit der Erstsprache Spanisch teil. Sie wurden zufällig einer Kontrollgruppe und zwei Experimentalgruppen zugeteilt. Allen Teilnehmern wurde dieselbe Geschichte auf Englisch vorgelesen: Während die Kontrollgruppe keine zusätzlichen Erklärungen und Verstehenshilfen beim Vorlesen des Textes erhielt, wurde bei der Experimentalgruppe I der Text von dem Untersuchungsleiter parallel zu dem Vorlesen ins Spanische übersetzt. Bei der Experimentalgruppe II wurden vor und nach dem Vorlesen nicht nur die Rollenspiele und die Bilder eingesetzt. Hinzu wurde bei der Semantisierung schwieriger Wörter die Erstsprache der Kinder in das Verfahren einbezogen.

In dem Prätest, Posttest I (unmittelbar nach der Vorlesephase) und Posttest II (eine Woche später) sollten die Kinder 20 in der vorgelesenen Geschichte auftretende Items definieren. Die Ergebnisse zeigten, dass die Methode des Vorlesens in jeder der drei Gruppen einen Einfluss auf den Wortschatzzuwachs in L2 ausübte. Interessanterweise wurde festgestellt, dass die Übersetzungstechnik sich am wenigsten auf die Wortschatzentwicklung auswirkt; Kinder der Experimentalgruppe I konnten insgesamt nur 12% von 20 Items richtig definieren. Dafür gibt es eine einfache Erklärung: Da der vorgelesene Text gleich in die Erstsprache der Kinder übersetzt wurde, schenkten die Kinder der englischen Textfassung eine geringe oder gar keine Aufmerksamkeit mehr. Die Kontrollgruppe hingegen war mit

19% wesentlich erfolgreicher als die Experimentalgruppe I, obwohl sie keine Hilfe bezüglich der Bedeutungsentnahme erhielt. Am besten schnitten aber die Teilnehmer der Experimentalgruppe II ab (57%), dessen Textverständnis durch aktivierende Vermittlungsmethoden und den Einbezug ihrer Erstsprache erleichtert wurde.

■ Weitere überzeugende Informationen zum Zweitspracherwerb über das Medium Bilderbuch liefern Wood und Salvetti (2001), die in ihrem Aufsatz über das Förderprojekt „*Project Story Boost*“ berichten. Die Maßnahme zielt auf die systematische Förderung der englischen Sprache von Risikokindern durch das Vorlesen von Geschichten ab. Dabei handelt es sich um Vorschulkinder im Alter von 5 bis 6 Jahren, die über sehr geringe *Literacy*-Erfahrungen verfügen und um Kinder mit Migrationshintergrund, deren Sprachkompetenzen im Englischen sehr schwach entwickelt sind. Der Grundgedanke dabei ist, bestehende Unzulänglichkeiten in den Verstehens- und Ausdruckfähigkeiten auszugleichen bzw. zu reduzieren sowie *Literacy*-Kompetenzen zu entwickeln, bevor die Kinder eingeschult werden.

Über zwei Schuljahre lang, von 1994 bis 1996, erhielten 56 Kinder, die einen dringenden Handlungsbedarf aufwiesen, eine spezielle, individuelle Förderintervention (dreimal in der Woche 20-35 Minuten). Sie wurde durch für das interaktive Vorlesen trainierte Leser (Freiwillige, Studenten) erfolgreich durchgeführt wurde. Laut Berichten zeigten die betroffenen Kinder am Ende des ersten Förderjahres zunehmende Vertrautheit mit Büchern, Freude an *literacy*bezogenen Aktivitäten und einen größeren produktiven Wortschatzumfang. Hinzu konnten diese Kinder leichter das Gelesene wiederholen. Im Schuljahr 1997-1998 erfassten ausgewählte Grundschullehrer mit Hilfe eines Beobachtungsbogens das Verhalten von 95 Grundschulkindern (Zweit- und Drittklässler) beim Umgang mit Büchern: 23 von ihnen nahmen an dem *Story Boost*-Programm teil, 14 wurden im Kindergarten als Risikokinder diagnostiziert, dennoch erhielten sie keine Sprachförderung und 58 gehörten keiner der beiden Gruppen zu. Die Ergebnisse waren: Die erste Gruppe (Projekt-Kinder) übertraf mit 3.4 die Kinder der dritten Gruppe (3.3). Die Risikokinder ohne Förderintervention (Gruppe II) schnitten mit 3.0 am schlechtesten ab.

Eine Nachfolgeuntersuchung nach 2-3 Jahren zeigte deutlich, dass die Fortschritte im sprachlichen Bereich erhalten blieben.

7.5 Kriterien zur Auswahl von Bilderbüchern

7.5.1 Inhaltliche Qualität

Wenn wir an die inhaltliche Qualität von Bilderbüchern denken, so müssen wir vier Formen von Bilderbüchern bereithalten (1987, Hollstein 1999):

- *Problemorientierte Bilderbücher*

An konkreten Beispielen zeigen sie, wie die Kinder mit den im Alltag auftretenden sozialen Problemen und Konflikten wie z.B. Aggression, Behinderung, Streit, Angst, Eifersucht u.a. fertigwerden können.

- *Bilderbücher, in denen sich die Kinder wiederfinden können*

Erst wenn sie sich mit einer oder mehreren Figur(en) aus dem Bilderbuch identifizieren können, gelingt es ihnen, sich in andere einzufühlen.

- *Bilderbücher, die zum Nachdenken anregen*

Bilderbücher, die eine Welt bzw. Umgebung zeigen, die das Kind nicht persönlich erlebt, können zum Nachdenken anregen und zur Offenheit und Toleranz erziehen.

- *Bilderbücher, die die Phantasie fördern*

Über die phantastischen Motive, die in Märchen, Sagen und Fabeln enthalten sind, werden Kinder näher und vor allem vorsichtig an die reale Welt herangeführt.

- *Bilderbücher, die zur Anerkennung von Fremdem motivieren*

Kinder finden es spannend, in Gedanken in fremde Länder zu reisen, sich mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen. Die Geschichte eines Kindes in einem fremden Erdteil ist

für Jungen und Mädchen besonders interessant. Wie leben Kinder in Afrika und Asien, was machen deren Mütter und Väter, ...?

- *Sachbilderbücher*

Sie beschäftigen sich primär mit der Vermittlung von Wissen an Kinder, das auf lebendige und unterhaltsame Weise präsentiert wird.

7.5.2 Bildliche Qualität

Das Bilderbuch ist primär ein visuelles Medium. Die Illustrationen im Bilderbuch bieten den Kindern die Gelegenheit, verschiedene bildnerische Darstellungsformen kennenzulernen; unterschiedliche Stilrichtungen (abstrakter Stil, Surrealismus, Impressionismus, ...) und Techniken (Aquarell, Collage, Foto, ...). Entscheidend für die Beurteilung von bildlicher Qualität ist, dass die Bildgeschichte im Einklang mit der Schriftgeschichte steht (Grünwald 1991b). Dabei wäre es sinnvoll, Kindern einerseits harmonisch illustrierte Bücher zu bieten, deren Bildsprache ihnen vertraut ist, andererseits brauchen sie auch Illustrationen, die sich auf den ersten Blick nicht erschließen lassen, die aber Neugierde und Spannung erzeugen. Nur durch die Darbietung einer großen Variationsbreite von Büchern, von traditionellen Bilderbüchern mit platter bunter Bilderwelt bis moderne Text-Bild-Geschichten, die durch anspruchsvolle Künstler gestaltet sind, kann die Entfaltung von Urteilsvermögen und kritischem Denken des Kindes hinsichtlich der Bildästhetik gefördert werden.

7.5.3 Sprachliche Qualität

Bilderbücher sind dadurch gekennzeichnet, dass der Text als ein System sprachlicher Äußerungen und das Bild als ein System ikonischer Äußerungen in der Regel in einer engen Verbindung stehen. Das heisst noch lange nicht, dass der visuelle Code jeweils und exakt mit Sprache übereinstimmt. Im Rahmen einer großen Bandbreite von Bilderbüchern

sind verschiedene Bild-Text-Relationen vorzufinden (Ochoko/Ochoko-Stastny 2003, Ettenreich-Koschinsky 2004) :

- Symbiose von Bild und Text

Durch den Medienwechsel von Wort und Bild, die sich gegenseitig ergänzen und zusammenwirken, wird die Erzählleistung erreicht. Für das grobe Verstehen der Handlung genügt es zwar, Bilder zu lesen, nicht aber für das Abdecken spezifischer Details, die hinter dem Text verborgen sind und zur Erschließung detaillierter Zusammenhänge zwischen Wort und Bild erforderlich sind. Wenn wir uns z.B. an Bildern des Bilderbuches „*Pollonia macht das Rennen*“ orientieren, erfahren wir, dass Pollonia eine alte Hexe anruft. Gleich darauf streicht sie einen Besenstiel, mit dem sie dann verschiedene Kunststücke in der Luft ausführt usw. . Wer aber diese alte Hexe ist, was sie Pollonia mitgeteilt hat und warum Pollonia in der Luft hin und her fliegt, wissen wir nicht. Dies legt eine Offenbarung nahe: Alle Bilder können sprachlich beschrieben, dennoch nicht alles sprachlich Repräsentierte kann ikonisch visualisiert werden wie z.B. Negationen, Modi, kausale und andere logische Beziehungen und konjunktivistische Bedeutungen. D.h., Bild und Wort brauchen aneinander, sie bilden ein „funktionales Zusammenspiel“ (Hollstein 1999, S. 67). Bilderbücher mit dieser Form von Gestaltung eignen sich hervorragend zur Förderung der Text- und Sprachkompetenz bei Kindern mit sprachheilpädagogischem Interventionsbedarf, Lese-Schreib-Problemen wie auch bei zweisprachigen Kindern mit mangelnden L2-Kenntnissen.

Wenn das Text-Bild-Verhältnis ausgewogen ist, ist eine andere Frage bezüglich der Beurteilung von Sprache im Bilderbuch zu stellen, die lautet: Ist die Sprache verständlich und lebendig, so dass sie der Sprachförderung dienen kann? Sollte der Text die Kinder überfordern, wäre es vernünftig, ihn an das Kind oder eine Gruppe von Kindern anzupassen (siehe Kap. 7.6.2). Welche sprachlichen Phänomene in der Sprachtherapie bzw. im Förderunterricht fokussiert werden, hängt vom individuellen Förderplan des Kindes ab.

- Polarität von Bild und Text

Hier wird entweder die Sprache dem Bild oder das Bild der Sprache unterordnet. Die erste Situation zeichnet sich dadurch aus, dass die narrative Funktion primär vom Bild übernommen wird, die zweite steht zu Gunsten der Sprache. Sprache, als dominantes Element, erfordert höheres Sprachniveau und –verständnis. Ohne diese Fähigkeiten ist der Textinhalt nicht oder nur schwer zu entschlüsseln.

7.5.4 Der Bilderbuchumfang

Der Bilderbuchumfang sollte keinen Einfluss auf die Beurteilung und Auswahl des Bilderbuches haben. Zu lange Bilderbuchgeschichten können nach Bedarf verkürzt werden. Eine andere Möglichkeit wäre die Aufgliederung der Geschichte in zwei oder drei Arbeitsschritte, die sich schließlich positiv auf Einspeicherungs-, Gedächtnis- und Abrufprozesse sowie Motivation und Konzentration des Kindes auswirken kann (Troßbach-Neuner 1997, Ettenreich-Koschinsky 2004).

7.5.5 Soziologische Kriterien

Die Befunde zu geschlechtsspezifischen Unterschieden, die sich in den letzten Jahren immer weiter verdichten, machen deutlich, dass nicht nur Frauen und Männer, sondern auch schon Mädchen und Jungen sich in ihrem Leseverhalten grundsätzlich unterscheiden. Dies ist ein Fakt, der schon lange bekannt ist und dem heutzutage besonders viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Signifikante Differenzen im Leseverhalten zwischen Mädchen und Jungen sind sowohl bezüglich der Lesehäufigkeit und Lesequantität als auch bezüglich der Lesemotivation und Lesepräferenzen festzustellen (Garbe 2003, Richter/Brügelmann 1994). Mädchen lesen im Durchschnitt viel mehr und lieber als Jungen. Unterschiede geschlechtsspezifischer Art zeigen sich zudem bei den Lesepräferenzen:

Die Ergebnisse einer Kölner Lesestudie (Hurrelmann 1994) weisen auf ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern beim Umgang mit Büchern. 200 Kölner Familien mit Kindern am Ende des Grundschulalters (9 bis 11 Jahre) wurden per Fragebogen und in Einzelfallerhebungen ausführlich studiert. So ist der Studie zu entnehmen: Wenn Jungen lesen, dann scheinen sie eher an Sachbüchern interessiert zu sein. Mädchen greifen hingegen lieber zu fiktionalen Geschichten (Erzählungen). Auch von der schulischen Leseförderung profitieren die Mädchen stärker als Jungen, weil dieser ja traditionell fiktionale Texte bevorzugt, also den Leseinteressen der Jungen an sachbezogener Literatur weniger entgegenkommt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Bertschi-Kaufmann (2000). Aus ihrer Langzeitstudie geht hervor, dass das Leseverhalten von Mädchen und Jungen im Alter von 8 bis 12 Jahren deutlich differiert. So lesen Jungen weniger als die Mädchen und wenn sie lesen, richten sie sich stärker auf die Serienliteratur. Phantastische Literatur dagegen wird von beiden Geschlechtern gleichermaßen als interessant empfunden. Abschließend formuliert Bertschi-Kaufmann: Mädchen greifen häufiger zum Buch und entscheiden sich dabei eher für textdominante erzählende Lektüre. Viele Jungen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen bevorzugen lieber multimediale Angebote, wie CD-Roms mit elektronischen Texten oder die bildunterstützten Medien wie Comics und illustrierte Sachbücher.

Aus der empirischen Erhebung zum kindlichen Lesen von Richter (2002), in der ca. 1200 Kinder der Klasse 2.-4. in Erfurt und Thüringen, zugleich ihre Eltern und Deutschlehrer/innen befragt wurden, wird deutlich, dass die Lesemotivation im Laufe der Grundschulzeit extrem abnimmt. In der vierten Klasse haben nur noch 28,6% der Jungen und 40,5% der Mädchen Spaß am Deutschunterricht. Der Grund dafür scheint in der geringen Akzeptanz von kindlichen Leseinteressen zu liegen. Kinder interessieren sich für ganz andere Bücher, als die Lehrer anbieten. Die Antworten auf die Frage „Welche Bücher/Geschichten liest du gern?“ offenbaren, dass der abenteuerlichen und phantastischen Literatur (z.B. Harry Potter) eine dominante Position im Lesespektrum der Kinder

zukommt. Sachbücher, die den zweiten Platz einnehmen, erfreuen sich ebenso großer Beliebtheit, bei Jungen wie auch bei Mädchen. Dagegen legen die Grundschullehrer Wert auf „wahre Geschichten“, die zwar wichtige Themen behandeln, die aber durch das glatte Erzählen für Kinder wenig ansprechbar sind.

Im Rahmen des IfaK-Forschungsprojekts „Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund“ wurden 153 Jungen zwischen 6 und 18 Jahren (die meisten davon zwischen 10 und 15 Jahren) durch Einzelinterviews zu ihren Leseaktivitäten befragt. Die Ergebnisse ermitteln, dass die Mehrheit der lesenden Jungen erzählende Literatur, die zugleich spannend ist, bevorzugt, also Krimi/Suspense (23%), Fantasy/Märchen (17%), Grusel/Horror (15%) und Abenteuer (10%). Das sogenannte "informativische Lesen" hat laut Studie nur noch für gut 10 Prozent der Jungen Bedeutung. Nur ein Viertel der Probanden liest Sachbücher. Bei der Lektürenauswahl orientieren sie sich stark an aktuellen Trends, wobei die klassische Jugendliteratur in den Hintergrund gerät und deutlich an Wert verliert (Bischof/Heidtmann 2002a, 2000b)

Die bisher aufgeführten Studien sehen die Ursache für die Geschlechterdifferenzen bezüglich des Leseverhaltens in der Geschlechtersozialisation. Während Mädchen und Jungen aufwachsen, nehmen sie geschlechtsspezifische Verhaltensweisen ihrer Kultur an und lernen, in Übereinstimmung damit zu handeln. Die Übernahme sogenannter „typisch männlicher“ und „typisch weiblicher“ Rollen ist ein langer Prozess, der sich am intensivsten im Laufe der kindlichen Entwicklung, aber auch im Laufe der späteren Lebenszeit beobachten lässt. Dabei wird die Geschlechtsrollenannahme (oder auch Geschlechtsrollenidentität) des Einzelnen von Sozialisationsvariablen wie Eltern, Peers, Kindergarten und der Schule geprägt (Frey/Greif 1987, Richter 1996).

Bedeutet man, dass die Auswirkungen von Geschlechtsrollenstereotypen, die im Rahmen der Sozialisationsprozesse und diese im Rahmen der Erziehungsprozesse durch Kinder internalisiert werden, das Verhalten eines Menschen das ganze Leben lang beeinflussen, dann erhält ein Faktor besondere Zuwendung. Wir wissen, dass die Erziehung der Kinder in

der Regel durch Frauen stattfindet. Die Frau als Mutter bekommt den entscheidenden Anteil der Erziehungsarbeit zugewiesen. Und darüberhinaus liegt die Erziehung in öffentlichen Einrichtungen (Kindergarten, Grundschule) auch überwiegend in der Hand von Frauen (Fried 1993). Im Bezug auf das Leseklima in der Familie ist es hauptsächlich die Mutter, die den Kindern das Lesen vermittelt. Im Kindergarten und später in der Grundschule machen die Kinder die gleiche Erfahrung. Hier finden die Jungen ebenso keine männlichen Vorbilder, von denen sie das Lesen übernehmen und als vergnüglicher Zeitvertreib erfahren könnten. Davon abgesehen nehmen Jungen das Lesen als weibliche Tätigkeit wahr und fühlen sich nicht angesprochen. Zudem orientieren sich die Jungen stärker an den Vätern und die lesen laut IfaK-Studie (Bischof/Heidtmann 2000a) vor allem Zeitungen, Zeitschriften und actionorientierte Romane, also informierende Lektüre.

In Hinblick auf die Freizeitaktivitäten der Jungen wie Maschinen reparieren, Spielzeugautos und -schiffe bauen, das Funktionieren einer Rakete usw. (Todt 2000, S. 217), gesellschaftliche Handlungs- und Verhaltensmuster, mit denen Jungen konfrontiert sind, ist es nicht verwunderlich, dass die Jungen, die noch zu einem Buch greifen, vor allem spannende Bücher und Sachbücher lesen, die arm an gefühlbetonten Situationen und wahren Geschichten sind. Schließlich wird nach wie vor von Männern erwartet, dass sie effektiv, rational und dominant sind, pragmatisch und sachlich handeln. Demgegenüber ordnet man Frauen nach den bekannten Stereotypen folgende Charakteristika zu: fürsorglich, emotional, irrational, ausdrucksstark, empfindsam usw, die an Mädchen im Rahmen der familiären und schulischen Erziehung bzw. Sozialisation weitergegeben werden. Erzählgeschichten im Deutschunterricht mit ihren Gefühlswelten, in denen sich die Mädchen wiederfinden können, kommen eher dem weiblichen Geschlecht entgegen.

Aus all dem gesagten werden nun pädagogische Folgerungen für den Schulalltag, den Förderunterricht sowie die sprachtherapeutische Praxis gezogen. Ausgehend von den vorliegenden Untersuchungsergebnissen ist festzustellen, dass Mädchen ANDERES als Jungen lesen. D.h., um die Lesekompetenz und –motivation von Jungen und Mädchen im Grundschulalter zu steigern, ist es erforderlich, sich auf eine „geschlechterdifferenzierende

Leseförderung“ zu orientieren, indem man stärker auf die individuelle Erfahrungswelt und Interessen von beiden Geschlechtern eingeht. Im übrigen ist es ratsam, Kindern mehrere Bilderbücher mit verschiedenen Inhalten zur Auswahl vorzulegen, so dass sie sich selber, nach ihren eigenen Leseinteressen und Lesevorlieben entscheiden können, mit welchem Buch sie arbeiten wollen.

7.6 Methodische Hinweise für den Einsatz des Bilderbuches im Förderprogramm

7.6.1 Mind-Mapping

Mind-Map-Methode von Tony Buzan (1986) wurde vor dem Hintergrund der hirnbioologischen Gesetzmäßigkeiten des Lernens entwickelt. Sie trägt der Erkenntnis Rechnung, dass unser Denken kein linearer Vorgang, sondern ein äußerst komplexer Prozess ist, bei welchem im Gehirn ständig neue - durch Schlüsselwörter hervorgerufene - Assoziationen und Strukturen gebildet werden. Beim Hund fällt uns ein Baum ein, bei Weihnachten denken wir an Schnee und unsere Verwandten und sehen wir ein Auto, denken wir vielleicht an eine Tankstelle. Um dieser Funktionsweise des Gehirns gerecht zu werden, wird empfohlen, Informationen in sogenannten „Gehirnkarten“ (*mind-maps*) zu sammeln und festzuhalten. Diese spiegeln unsere Gedanken zu einem bestimmten Thema wider. Außerdem ist das Mindmapping ein gehirngerechtes Verfahren, d.h. mit der optimierten Denktechnik von Buzan können wir erreichen, dass beide Hirnhälften zur aktiven Beteiligung am Lernprozess angeregt werden: Durch die bildhafte Darstellung, durch das Zeichnen der Äste, durch ergänzende Bildchen und Verwendung von Farben wird die rechte Gehirnhälfte stimuliert. Organisations- und Strukturierungsprozesse, Verschriftlichung von Schlüsselwörtern sind Leistungen der linken Hemisphäre. Durch die Vernetzung beider Hirnhemisphären kommen *Mind-Maps* den unterschiedlichen Lerntypen, u.a. auch den schwächeren Schülern entgegen (Buzan 1986, Holtwisch 1990).

Die hier vorgestellte Arbeitstechnik lässt sich für viele Formen der unterrichtlichen Arbeit anwenden. Im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht ist das Mindmapping zur Vokabelarbeit, Textverarbeitung, Vorstrukturierung bzw. Zusammenfassung des Lernstoffes einsetzbar (Holtwisch 2002, Schiffler 2002). Der Blick in die Realität zeigt aber, dass diese hirngerechte Lerntechnik trotz neuer Erkenntnisse der Gehirnforschung zugunsten der *Mind-Map*-Methode in der Praxis noch weitgehend unbekannt ist. Dort werden stets traditionelle Erarbeitungstechniken angewendet, die nur die linke Hemisphäre ansprechen (z.B. Sätze ergänzen/ordnen/aus dem Text herausschreiben usw). Bezüglich der Arbeit mit den Bilderbüchern im Förderkonzept wird das *Mind-Map*-Verfahren als Denk- und Strukturierungswerkzeug verwendet, mit dessen Hilfe der Textinhalt analysiert und übersichtlich dargestellt wird. In einem ersten Schritt wird das Mindmapping als Brainstormingtechnik genutzt, bei der es sich um assoziatives Abrufen von Wissen aus dem Langzeitgedächtnis handelt (Krüger 1997); die Schüler äußern ihre freien Gedanken zur vorhin gelesenen und mit Texterschließungsaufgaben bearbeiteten Bilderbuchgeschichte, die ihnen spontan einfallen. In einem zweiten Schritt werden diese geordnet und optisch dargestellt. Das *Mind-Map*-Verfahren erfolgt im Rahmen eines interaktiven Dialogs zwischen dem Lehrenden und dem Kind, wobei der Lehrende durch eigene Einfälle und Vorschläge zum Text dem Schüler Mut zur Gliederung der Textinformationen gibt, sich ebenso an der *Mind-Map*-Erstellung aktiv zu beteiligen: L: „*Ich erinnere mich ..., Petterson und Findus haben geangelt. Woran kannst du dich erinnern? Was haben die beiden noch so gemacht?*“ (aus: „Petterson zeltet“).

Das prinzipielle Vorgehen beim Mindmapping sieht folgendermaßen aus (Buzan 1986, Krüger 1997):

1. In die Mitte eines leeren Blattes wird der Kernbegriff, hier der Bilderbuchtitel, notiert und eingekreist. Um genügend Platz zu haben sollte man ein großes Blatt im Querformat verwenden (DIN A4/A3). Als Alternative kann auch eine Abbildung in das Zentrum gesetzt werden.

2. Im weiteren Verlauf werden von der Mitte aus einige Hauptäste gezeichnet. Auf ihnen werden die wichtigsten Oberbegriffe bzw. Schlüsselwörter festgehalten. Die Reihenfolge ist dabei nicht von Bedeutung.

3. Nun kann eine zweite Gedankenebene in Form von Nebenästen hinzugefügt werden, die dünner sind als die Hauptäste. Sie werden mit untergeordneten Schlüsselwörtern beschriftet, die wiederum Ausgangspunkte für weitere Linien und noch detailliertere Begriffe sein können.

4. Durch die Verwendung von Farben, Symbolen (Pfeile, Sternchen, Fragezeichen, Kreise u.a.), Umrandungen und Bildchen lässt sich die Struktur oder Zusammengehörigkeit stärker hervorheben. Zum Schluss können Haupt- und Nebenäste der gedanklichen Reihenfolge nach nummeriert werden. Das ergibt eine systematisch geordnete und übersichtliche Gedankenkarte. Dabei sind nicht nur die Gedanken selbst, sondern auch die Beziehungen zwischen den einzelnen Gedanken ablesbar.

Zusätzlich möchte ich noch ein paar wichtige Tipps hinsichtlich der Mind-Map-Gestaltung geben, deren Handhabung sich bei der Herstellung durch Kinder als wirksam erwiesen hat:

1) Trotz der Grundregeln der *Mind-Map*-Technik sollte darauf geachtet werden, dass Kinder beim Anwenden der Mind-Map-Methode vor allem Spaß haben sollen. Sie bietet die Möglichkeit an, sich mit eigenem „Gedankenstrom“ und mit der SPRACHE überhaupt auseinander zu setzen, das kreative Denken auf den Prüfstand zu stellen und dabei neue Gestaltungsmöglichkeiten auszuprobieren. Deshalb ist es manchmal sinnvoll, die Regeln lockerer zu nehmen, d.h. mehr den Inhalt als die Methode zu beachten. Immerhin unterscheidet sich die Denkweise der Erwachsenen von der der Kinder. Buzans kreative Denk- und Schreibtechnik orientiert sich ursprünglich vor allem an Erwachsenen (Studierende und Berufstätige). Wenn Kinder gelernt haben, eine Bilderbuchgeschichte mit Hilfe von *Mind Maps* darzustellen, arbeiten sie nach meinen Erfahrungen gern mit dieser Methode. Hervorzuheben ist, dass das Mindmapping vor allem für Kinder ab 8-9 Jahren geeignet ist, die schon in die Gruppe „weiterführender“ Leser fallen und bei denen eine zunehmende Verlagerung vom Handlungslernen zum symbolischen, besonders zum verbalen Lernen zu beobachten ist im Vergleich zu den 6-7-jährigen, die in ihrem Denken

noch sehr stark an das Konkret-Anschauliche ihrer unmittelbaren Umgebung gebunden sind.

2) Die Beschränkung auf nur ein Wort pro Ast ist der schwierigste Schritt und besonders dann, wenn es um zweisprachige Kinder geht, die ihre L2 nur ungenügend beherrschen. Es fällt ihnen schwer, Sachverhalte auf Schlüsselbegriffe (meistens Nomen, Verben oder Adjektive) verkürzen zu müssen. Die *Mind-Map*-Methode bietet ihnen die Gelegenheit, dies zu erlernen. Durch dieses Reduktionsverfahren wird die Ausbildung sowohl von analytischen als auch von sprachlichen Fähigkeiten unterstützt, weil die Kinder gezwungen sind, neue und präzise Begriffe zu produzieren, die das Wesentliche erfassen. Bei der Anfertigung der ersten *Mind-Map* wird empfohlen, dass die Kernbegriffe (erste Gedankenebene) vom Lernenden gebildet werden (siehe Abb. 20). Kinder werden dann gebeten, sich zu diesen spontan zu äußern. Ihre freien Gedanken reduziert der Lernende selbst oder mit Hilfe von Kindern auf Schlüsselbegriffe, die nicht unbedingt aus einem Wort bestehen müssen. Wortverbindungen, wie z.B. *der trockene Boden*, *Zähne putzen*, *im Supermarkt*, *weiß wie der Schnee* und kurze Sätze (SVO), sind auch erlaubt.

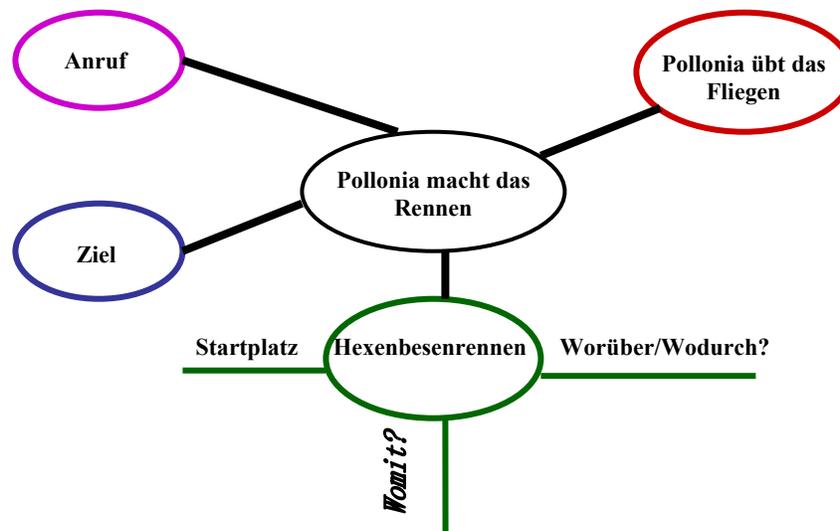


Abb. 20: Kernbegriffe einer Mind-Map

3) *Mind-Maps* können wachsen; durch weitere Verästelungen sind sie stets für Erweiterungen und neue Ideen offen.

4) Die Erstellung von *Mind-Maps* immer nach dem selben Grundprinzip, gibt den Kindern das Gefühl des Könnens, was sich positiv auf die emotionale Ebene (Selbstvertrauen, Abbau von Sprachhemmungen) wie auch die Leistungsebene auswirkt.

Um den Umgang mit dieser Methode zu verdeutlichen, soll hier eine solche *Mind-Map* zur Bilderbuchgeschichte „*Pollonia macht das Rennen*“ anskizziert werden (siehe Abb. 21). Auf den ersten Blick können Netzbilder (*mind maps*) sehr unübersichtlich und konfus wirken. Das Netzbild kann nur von den Personen erfasst werden, die mit der Bilderbuchgeschichte vertraut sind und von daher aus die Schlüsselwörter deuten können. Aus vier Gründen finde ich es wichtig, das Mindmapping im Rahmen des Förderprogramms mit zweisprachigen Kindern einzusetzen.

Die *Min-Map* dient:

- als kreative Texterarbeitungsmethode,
- zur Wiederholung und Festigung des Gelernten (Sprachwissen und allgemeines Wissen),
- als Gedächtnisstütze und Strukturierungshilfe beim freien Sprechen (Erzählen der Geschichte),
- zur Steigerung der Lernmotivation (durch Anwendung von Visualisierungstechniken).

Migrantenkindern in L2 gerichtet und führen so zu Überforderung ihrer Aufnahmefähigkeit. Unter diesen Umständen tragen die Bilderbücher kaum zur Sprachförderung bei. Um die Bilderbuchtexte für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache zugänglich zu machen, sind methodische Hilfen notwendig, anhand deren die Lesetexte so verändert werden, dass sie für zweisprachige Kinder mit dem Förderbedarf inhaltlich zu bewältigend sind (Kuhs 1991, Rösch 2003a). Die Bilderbuchtexte müssen also einer Textentlastung, sogenanntem Filterprozess unterzogen werden, in dem die morphosyntaktischen und lexikalischen Informationen vereinfacht werden. Diese Maßnahme hat sich im Übrigen auch bei sprachentwicklungsgestörten und leseschwächeren Kindern als hilfreich erwiesen (Troßbach-Neuner 1999).

Dabei findet der Filterprozess auf drei Reduktionsstufen statt (siehe Abb. 22). In einem ersten Schritt werden Sätze oder sogar Textpassagen gestrichen bzw. weggelassen, von denen man glaubt, dass sie redundant sind - zur Informationsübermittlung überflüssig. Zu beachten bleibt, dass im Gefolge solcher Kürzungen die Verständlichkeit eines Textes nicht beeinträchtigt wird. Andererseits gibt es auch Bilderbuchtexte, die zu kurz sind und nur wichtige und wesentliche Informationen beinhalten. In solchem Fall ist eine Textreduktion nicht notwendig.

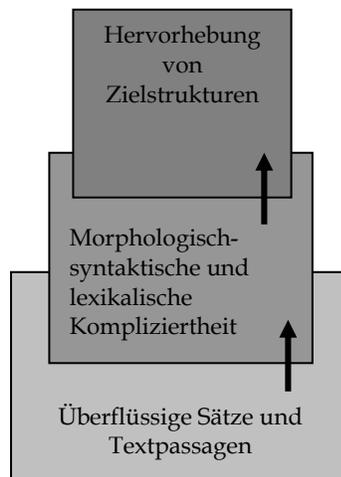


Abb. 22: Stufen der Textreduktionstechnik

Die zweite Reduktionstechnik bezieht sich zum einen auf lexikalische, zum anderen auf morphologisch-syntaktische Entlastung. Da zweisprachige Kinder mit nicht deutscher Erstsprache oft über einen wenig differenzierten Wortschatz verfügen, hat das Streichen von für Kinder neuen/unbekannten Wörtern und Ausdrücken keinen Sinn. Hier ist es wichtig, zwischen den Wörtern, die zur Texterschließung sowie Vermittlung von Zielstrukturen dienen, und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist und auf diese „verzichtet“ werden kann. Die für Kinder nicht erschließbaren Ausdrücke werden mittels TPR-Methode entschlüsselt und nach mehrmalig ausgeführten Handlungen - über „*learning by doing*“ (Lernen durch Tun) – von Kindern internalisiert. Wo es nicht möglich ist, neue Wörter in ihrer Bedeutung sicht- und erlebbar zu machen, muss eine Sematisierung unbekannter Wörter durch Umschreiben, alters- und sprachniveauentsprechende Definitionen und herkunftssprachliche Übersetzungen erfolgen. Bei der morphologisch-syntaktischen Vereinfachung muss man von dem Sprachniveau des Kindes in L2 und dem individuellen Förderplan bzw. Gruppenförderplan ausgehen.

Allgemein wird es nach der Regel gehandelt: Komplizierte Formulierungen werden aufgelöst und durch einfachere ersetzt. Wir dürfen dabei eins nicht vergessen: die Umarbeitung des Originaltextes besteht in einer genauen Vorstellung davon, welche grammatischen Phänomene durch den vereinfachten Text stärker dargeboten werden sollen. Aus der Zweitspracherwerbsforschung bezogen auf Kinder mit Zweitsprache Deutsch (den Überblick bei Rösch 2001, 2003) und aus eigenen praktischen Versuchen und Erfahrungen haben sich eine Reihe von Kriterien ergeben, anhand deren die Sprachförderung von zweisprachigen Kindern mit Hilfe von Bilderbüchern systematisch und zielgerichtet erfolgen kann. Sie werden in Form einer Checkliste zusammengefasst (Siehe Tab. 3).

Mit Sicherheit werden in den vereinfachten Texten trotz des Reduktionsverfahrens sprachliche Formen auftreten, die explizit noch nicht thematisiert wurden, die aber den Kindern aus ungesteuerten Spracherwerbssituationen (Schule, Freizeit) bekannt sind. Einige von ihnen beherrschen diese Strukturen nur passiv, andere hingegen auch aktiv. So lässt sich durch die gesteuerte Sprachförderung ebenfalls der natürliche Spracherwerb

fördern; mit dem Unterschied, dass Kinder mit diesem sprachlichen Input nicht alleine gelassen werden, und damit nicht die Gefahr droht, dass sie in dem „Sprachbad“ versinken.

Typografische Elemente wie Unterstreichung, Markierung, Schriftveränderungen beabsichtigen die Hervorhebung von grammatischen Zielstrukturen im Text. Außerdem können sich die Kinder an dem Hervorheben auch aktiv beteiligen, indem sie selbst bestimmte sprachliche Phänomene in der vereinfachten Textfassung entdecken und diese mit Farbmarkierungen versehen (Kästchen, Rahmen, Kreise, farbige Unterlegung). Dadurch steigt ihre Aufmerksamkeit auf Sprachformen und sprachliche Details und die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese auch wahrnehmen.

Tab. 3: Checkliste zur grammatischen Vereinfachung von Bilderbuchtexten

- Unbestimmte Artikel sind durch bestimmte zu ersetzen (wenn die Situation es erlaubt).
- Nomen sind Personal- und Demonstrativpronomina vorzuziehen. Pronomina werden von Sätzen mit Nomen schrittweise abgeleitet, z.B. Der Pirat heisst Paolo (Der Einleitungssatz) → Er mag das Meer → Sein Segelschiff heisst Bellabianca → Ihm gehört die Schatzinsel.
- Die am Anfang präferierte Wortstellung Subjekt-Verb-Objekt dient zur Entdeckung von Verbkonjugation. Anschließend ist die Inversion (Verb-Subjekt) anzuwenden.
- Umwandlung des mehrgliedrigen Attributs in einen einfachen Satz, z.B. der das Buch auf den Tisch legende Junge → Der Junge legt das Buch auf den Tisch.
- Koordinative Satzverbindungen mit *und, oder, aber, denn, sondern, deshalb, trotzdem* etc. sind gegenüber den subordinativen Verbindungen mit *weil, wenn, dass, damit, obwohl* u.a. zu präferieren. Die Vermittlung von Nebensatzstrukturen kommt dann zustande, wenn das Kind in der Verb-Zweitstellung und Inversion sicher ist.
- Lange Sätze mit vielen Einschüben werden gegliedert.
- Umformung der indirekten Rede in die direkte Rede.
- „Übersetzung“ der Texte im Präteritum und Perfekt ins Präsens. Zum Schluss der Textarbeitungsphase sollen diese Texte in der Vergangenheitsform nacherzählt werden.

7.6.3 Korrekturverhaltensweisen

Wir wissen, dass Fehler als Indikatoren für Lernfort- oder Rückschritte sein können (Kleppin 1995). Sie geben uns nützliche Hinweise auf den momentanen Sprachstand des Kindes, deshalb müssen sie in den Äußerungen von zweisprachigen Kindern beachtet werden und einer linguistischen und spracherwerbstheoretischen Bewertung und Analyse unterzogen werden. Fehler können auf allen Sprachebenen auftreten, dazu im mündlichen oder schriftlichen Bereich der Sprache. Dabei handelt es sich um vier Fehlertypen: Fehler, die die Syntax (1), Wortbedeutung (2), Wortbildung (3) und Aussprache (4) betreffen.

Hierbei geht es aber darum, wie man korrigieren soll, ohne dabei den Lernprozess zu behindern und das Selbstvertrauen des Kindes zu brechen. Zu bedenken wären zwei Aspekte: Erstens, dass Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache sich mehr oder weniger der Schwierigkeiten, die ihnen der Erwerb der Zweitsprache Deutsch bereitet, bewusst und an Fremdkorrekturen (von Mitschülern, Lehrern oder Freunden) gewöhnt sind. Zweitens, Grunschulkinder sind bereits in der Lage, die im Unterricht bewusst behandelten Themen zu verstehen und zu verarbeiten. Daraus wird deutlich, dass der bewussten bzw. direkten Korrektur ein fester Platz in der Sprachförderung zusteht.

Hervorzuheben ist die Tatsache, dass im Allgemeinen verschiedene Korrekturregeln für unterschiedliche Situationen gelten. In der Entdeckungsphase (hier → explizite Erklärungen durch Demonstration) und beim Schreiben, wo ein Grammatikphänomen eingeübt werden soll, werden Fehler selbstverständlich durch den Lernenden hervorgerufen. D.h., Kinder werden auf den Fehler direkt hingewiesen und zur Selbstkorrektur aufgefordert oder der Lehrende selbst nimmt die Korrektur vor und das Kind imitiert Lehrers richtige Äußerung. Hier informieren wir die Kinder, dass die Fehler zum Sprachlernen dazugehören und wir von ihnen lernen können (Krashen/Terrell 1983).

In der Erarbeitungsphase (Bilderbuchbetrachtungen, freies Sprechen, Rollenspiele) ist es allerdings ratsam, indirekte Korrektur der direkten vorzuziehen. Untersuchungen zum Korrekturverhalten zeigen (Kleppin/Königs/Frank 1991), dass Unterbrechungen durch direkte Korrekturen in Rollenspielen oder längeren Beiträgen der Lernenden eher störend wirken. Hier kommt das indirekte Korrekturverhalten in Form von Modellierungstechniken (Dannenbauer 1999) zum Ausdruck.

Der Lehrende bedient sich der Techniken wie korrekatives Feedback, Expansion und Umformung, mit denen er die durch das Kind falsch gebildeten Zielstrukturen richtig modelliert. Mit anderen Worten: Man wiederholt die Äußerung des Kindes in korrekter Form, z.B. „Pollonia hat über Fluss geflogen“, „Ja, Pollonia ist über den Fluss geflogen“. Auch wenn das Kind gegen eine Regel verstößt, wird die Regelverletzung nicht als Defizit angesehen, dessen man sich offensichtlich schämen muss. Ohne den Fehler zu unterstreichen und analysieren, wird das Gespräch zwischen dem Kind und dem Lehrenden fortgesetzt. Sprachenlernen beruht nur zu einem geringen Teil auf Imitation richtiger Sprachformen, auf die direkt hingewiesen wird. Vielmehr bilden die Kinder ein eigenes, regelhaftes System aus. Sie stellen Hypothesen über die Struktur der Zweitsprache auf, die sie ständig überprüfen, und immer wieder korrigieren. Die Anwendung der Modellierungstechniken lässt zu, dass die Kinder mit ihren „Sprachirrtümern“ experimentieren und von den Fehlern lernen können.

II. INDIVIDUELLE EBENE (Praktischer Teil)

8 Konkretisierung der Förderkonzeption anhand von sechs Fördereinheiten

8.1 Individuelle Voraussetzungen für das Förderprogramm

Im Zeitraum von 8 Monaten, vom 01. November 2003 bis 01. Juli 2004, erhielten 6 russisch-deutsch sprechende Grundschulkinder (4 Mädchen = Zweitklässlerinnen, 2 Jungen = Erst- und Drittklässler) mit Sprachdefiziten in ihrer Zweitsprache Deutsch einschließlich Interferenzen eine spezielle Sprachförderung nach dem Konzept „Zweitsprachenlernen aus und mit Bilderbüchern“. Sie fand zweimal pro Woche stattfand, wobei die Dauer einer Förderstunde nicht 45, sondern 60 Minuten betrug.

Vor Beginn des Förderprogramms wurde die Vorgeschichte dieser Kinder anhand eines Anamnesebogens von Jedik (2002), der speziell für zweisprachige Kinder (Russisch-Deutsch) erstellt wurde, erhoben. Die zweitspracherwerbsspezifischen Fragen, die im dritten Teil des Anamnesebogens enthalten sind, dienen zu einer differenzierten Erfassung der bilingualen Sprachlernsituation (in der Familie, Schule und Freizeit) des Kindes und dank dieser kann man sich einen Überblick über die soziale Integration des Kindes in die „neue“ Gesellschaft verschaffen. Auf einige der gewonnenen Basisinformationen, die einen erheblichen Einfluss auf den L2-Erwerb nehmen, will ich nun näher eingehen:

Reghina, Alla, Anton und Semjon sind in Russland geboren und ihre Mutter- und Familiensprache ist Russisch wie die von Nika und Mascha, deren Herkunftsland jedoch die Ukraine ist. Im Elternhaus von Mascha wird neben Russisch auch Ukrainisch gesprochen, d.h. sie hat gewissermaßen zwei Erstsprachen und eine Zweitsprache Deutsch lernt sie noch dazu.

Die unten abgebildete Tabelle gibt weitere Aufschlüsse zum Alter der Kinder bei der Einreise nach Deutschland und zu Beginn der Förderung, zur Literalisierung in der Erstsprache und Einstellung der Kinder zur deutschen Sprache.

Name	Geschlecht	Alter bei der Einreise nach Deutschland	Alter zu Beginn der Förderung	Literalisierung in der Erstsprache Russisch	Einstellung zur deutschen Sprache
Mascha	weiblich	6,1	7,5	Lesen/Schreiben	negativ
Nika	weiblich	2,5	7,6	Lesen/Schreiben	positiv
Reghina	weiblich	6,7	7,9	-	positiv
Alla	weiblich	4,2	8,1	Lesen/Schreiben	negativ
Anton	männlich	7,7	8,11	Lesen	positiv
Semjon	männlich	6,7	6,9	Lesen	neaktiv

Tab. 4: Auszug aus der Biographie der geförderten Kinder

Wenn man bedenkt, dass Nika und Alla noch im Vorschulalter nach Deutschland kamen und somit einen zeitlichen Vorsprung im Bezug auf das L2-Erlernen gewannen, gegenüber den Kindern, die ab 6 Jahre ins Land eingereist sind, sollten sie über deutlich bessere Deutschkenntnisse verfügen als der Rest der Kinder. Dies ist aber nicht der Fall. Die Erklärung dafür liegt im Bereich Kind-Umwelt-Interaktion. Es ist selbstverständlich, dass Kontakte Kommunikationssituationen schaffen und diese wiederum Motivation und Sprechanlässe, die die Weiterentwicklung der Zweitsprache fördern. Verschiedene Faktoren können bewirken, dass das Kontaktausmaß größer oder im Gegenteil geringer ist. Beide Mädchen, Alla und Nika, haben in ihrer Freizeit kaum Kontakt zu deutschen Kindern. Nika streitet sich häufig mit anderen Kindern in der Schule, wodurch sie nicht gerade sehr beliebt ist. Trotz solcher Erfahrungen spricht sie gern Deutsch und fühlt sich wohl dabei. Alla dagegen reagiert mit Weigerung, die Zweitsprache zu sprechen. Sie vermeidet Gespräche mit ihren MitschülerInnen, und mit der Lehrerin; hat Angst, die Gesprächsführung zu übernehmen. So führen die Angstgefühle bei ihr zu Zurückgezogenheit, Motivationsverlust und Ablehnung der Zweitsprache.

Mascha hält Deutsch für eine sehr schwere Sprache und ist froh, sie in ihrer Freizeit nicht mehr sprechen zu müssen. Semjon reagiert auf seine neue sprachliche Umgebung mit Aggression (Schlägerei) den Kindern in der Schule und Mittagsinsel gegenüber. Reghina ist ein sehr kommunikatives und kontaktfreudiges Mädchen. Eine positive Einstellung zur Aufnahmesprache und zum Aufnahmeland überhaupt sind bei Reghina und Anton zu beobachten. Obwohl die Sprachkompetenzen von Reghina nicht ausreichend sind, hat sie keine Scheu zu sprechen, was wiederum eine gute Voraussetzung für den Zweitspracherwerb ist.

Als nächstes sind die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in ihrer Erst- und Zweitsprache erfasst worden. Unter Einbeziehung der Muttersprache soll geprüft werden, ob die Interferenzerscheinungen in L2 und die mangelnden Deutschkenntnisse nicht Ausdruck einer Sprachstörung sind. Wenn es sich um eine Sprachstörung handelt, muss diese in beiden Sprachen auftreten, sowohl in L1 als auch auch L2. Zur Überprüfung von sprachlichen Leistungen wird zweisprachiges Diagnosematerial angewandt, das aus folgenden Testverfahren besteht:

Aussprache

- Deutsch: *SVA-Screeningverfahren zur Ausspracheuntersuchung* (Hacker/Wilgermein 2002)
- Russisch: *SVA_Russisch* (siehe Kap. 3)

Grammatik

- Deutsch: *SFD (1.-4. Schuljahr)-Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer – und Aussiedlerkinder* (Hobusch/Lutz/Wiest 2002)
- Russisch: *Das Logopädische Album (Альбом для логопеда)* (Inschakova 1998)

Wortschatz

- Deutsch: *SFD*
- Russisch: *SFD*

Bei zwei Versuchspersonen, Nika und Alla, wurde eine Entwicklungsstörung der Aussprache - die **multiple Interdentalität** – festgestellt, bei der nicht nur die Zischlaute [s], [z], [ʃ], [ʒ], [ts], [tʃ], sondern auch noch andere Laute der II. Artikulationszone: [d], [t], [n], [l] und [r] (nur bei Nika) in beiden Sprachen interdental gesprochen werden. Parallel zur Deutschsprachförderung, führte ich deshalb gemeinsam mit Alla und Nika eine Sprachtherapie (einmal wöchentlich) durch, um die multiple Interdentalität zu beheben. Um die Angstgefühle von Alla zu respektieren, fand die Therapie in den ersten vier Sitzungen ausschließlich auf Russisch statt. Allmählich begann ich deutsche Übungen in die Behandlung einschließen zu lassen - mit Erfolg! Die Zweitsprache gewann in den nachfolgenden Therapien an Dominanz, das heisst aber nicht, dass auf die Herkunftssprache des Kindes verzichtet wurde. Zwar mit weniger Gewicht aber hoher Achtung kam sie bei der Ausführung spezieller Aufgaben (russische Geschichten, Gedichte) zum Einsatz.

Zusammenfassung von Erkenntnissen aus den Testergebnissen und gezielter Beobachtung

- Das SVA-Screeningverfahren zur Ausspracheuntersuchung (Hacker/Wilgermeir 2002) hat neben seiner ursprünglichen Aufgabe, Aussprachestörungen zu signalisieren, zur Aufdeckung der phonetisch-phonologischen Fehlern bei getesteten Kindern, die auf Grund der muttersprachlichen Interferenz entstehen, geholfen: Palatalisierung, fehlerhafte Aussprache des [h]-Lautes als [x], des [R]-Lautes als [r], des [ts]-Lautes als [s], Fehlbildung der Umlaute, Missachtung von Länge und Kürze der Vokale und Ausspracheschwierigkeiten mit Mehrfachkonsonanzen.
- Zur Erfassung des Sprachstands von Russisch-Deutsch aufwachsenden Kindern Alla, Nika, Mascha, Rezhina und Anton (Semjon wurde nicht getestet) genügt es nicht, sich mit den Ergebnissen des SFD-Verfahrens zufrieden zu geben. Mit der Überprüfung der Artikel und der Präpositionen kann nicht festgestellt werden, auf welcher Stufe der grammatischen Entwicklung sich das Kind momentan befindet. Nur eine gezielte und fortlaufende Beobachtung und Dokumentation in Form vom Notieren der mündlichen und schriftlichen

Äußerungen des Kindes geben uns Aufschlüsse, welche Phänomene der deutschen Grammatik unterstützt werden müssen. Die sorgfältig gesammelten Notizen sollen uns bei der Erstellung der Förderziele, die in regelmäßigen Zeitabständen erneuert werden müssen, helfen. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, sich bei den Beobachtungen gezielt auf folgende Sprachstrukturen zu konzentrieren:

Morphologie:

- Artikel
- Genus
- Pluralbildung
- Deklination der Nomen, Pronomen und Adjektive
- Personal- und Possessivpronomen
- Präpositionen
- Verbkonjugation
- Bildung von Tempora (Zeitformen des Verbs)
- Modalverben

Syntax

- Verbstellung im Haupt- und Nebensatz
- Bildung von Fragen
- Verwendung von Konjunktionen

Auf Grund der Testergebnisse und eigener Beobachtungen lässt sich insgesamt feststellen, dass die Stolpersteine der deutschen Sprache im morphologischen Bereich die Deklination, Konjugation und das Genussystem darstellen, im syntaktischen Bereich die Verbstellung und Nebensätze.

- Zur Erforschung der mündlichen Sprachproduktion wurde den Kindern (Semjon wurde nicht getestet) eine Bildergeschichte (SFD-Verfahren) vorgegeben, die sie nach dem abgebildeten Inhalt nacherzählen sollten. Es stellte sich heraus, dass diese Aufgabe allen Kindern große Schwierigkeiten bereitete. Im Hinblick auf die Förderung heisst das, dass die

Kinder vielfältige Anregungen und Hilfestellungen brauchen, um die Entwicklung ihrer textuellen Handlungskompetenz voranzutreiben. Bei der Erhebung der mündlichen Textkompetenz sollten vor allem logische und sprachliche Verknüpfungen beachtet werden. Zur Veranschaulichung das Wortprotokoll von Maschas Erzählung zur Bildergeschichte:

„Ein Junge war zu Hause und der guckt der Fernseher. Seine Hund schläft. Er wollte gehen spazieren und seine Hund wollte auch mit ihm gehen. Er zieht seine Schuhe .Wie heißen die Schuhe? Keine Antwort. Was sieht der Junge im Fernseher? Ein Hund, zwei Hunde und ein Mensch. Dann fährt er mit Hunde. Dann er will auch so machen, dann geht spazieren. Ihre Hund hat schnell gelaufen, weil er hat gesehen eine Katze. Da hat gegessen die Katze. Sein Hund hat gelaufen immer links. Und da war ein Haus. Und dann hat der Junge gesprungen und dann war er überall schmutzig. Die Katze war schon am Baum. Aber die Hunde können nicht ... auf Bäume klettern .“

8.2 Fördereinheiten

8.2.1 Fördereinheit 1

Förderziel: Deklination der Nomen im Akkusativ

Zielgruppe: Mascha, Nika, Reghina und Alla

A. Explizite Erklärungen durch Demonstration

Das ist der Ball.	Ich suche den Ball.
Das ist der Schal.	Ich nehme den Schal.
Das ist die Kiste.	Ich hole die Kiste.
Das ist das Heft.	Ich kaufe das Heft.

Wörter		Frage Was/Wen?	Antwort
der	der Mantel	Was suchst du?	Ich suche den Mantel.
	der Rucksack	Was holst du?	Ich hole den Rucksack.
	der Freund	Wen triffst du?	Ich treffe den Freund.
die	die Tasche	Was suchst du?	Ich suche die Tasche.
	die Bluse	Was holst du?	Ich hole die Bluse.
	die Freundin	Wen triffst du?	Ich treffe die Freundin.
das	das Hemd	Was suchst du?	Ich suche das Hemd.
	das T-Shirt	Was holst du?	Ich hole das T-Shirt.
	das Kind	Wen triffst du?	Ich treffe das Kind.

Sprachspiele

▪ Im Kaufhaus: Das Kind soll zunächst die Ware (die Jacke, der Pulli, der Badeanzug, der Anorak, der Kamm, der Korb, das Buch, der Teddy, der Ballon u.a.) im Nominativ benennen. Nachdem alle Objekte richtig genannt wurden, kann der Einkauf beginnen.

Was möchtest du? Ich möchte den Teddy. Hier hast du den Teddy.
Was suchst du? Ich suche den Hut. Hier hast du den Hut.
Was nimmst du? Ich nehme den Anorak. Hier hast du den Anorak.

▪ Kofferpacken/Rucksack packen: *Ich packe meine Sachen und nehme den/die/das ...*

Benötigt werden etwa fünfzehn Bildkarten, die das Kind mit dem entsprechenden Artikelpunkt markiert. Die Farbsymbolik unterstützt das Kind dabei, die Nomen mit dem richtigen Artikel verknüpft zu erlernen. Anschließend wird der Koffer oder Rucksack gepackt. *Ich packe meine Sachen und nehme den Kamm, die Zahnbürste, den Filzstift, den Spiegel, das Buch.* Erst wenn die Kinder in der Farbsymbolik sicher sind, kann mit realen Gegenständen gearbeitet werden.

▪ Im Keller: Der Keller ist voll von altem Zeug, das man nicht mehr benutzt. Eines Tages brauchst du doch etwas aus dem Keller Auch hier wird jedes Bild mit der richtigen Artikel-Symbolik versehen. Den realen Gegenständen oder Spielzeugen werden selbst

gebastelte Papierkreise (rot, grün, blau) von dem Kind zugeordnet. Als Nächstes folgt die Suche nach dem bestimmten Gegenstand. *Ich suche/brauche/hole/sehe/bringe/höre den Ball, den Roller, das Buch „Piratengeschichten“, das Fernglas, das Gespenst ...*

▪ Was siehst du?: Das Kind nennt Dinge, die es durch das Fernglas (aus Papier oder Spielzeug-Fernglas) sieht. Vor dem Spielablauf wird mit Hilfe der Kinder das später erarbeitete Wortmaterial (Bilder/Gegenstände) ausgewählt. Es kann aus verschiedenen Wortfeldern stammen, z.B. der Wald, der See, der Fluss, der Krankenwagen, der Park, das Heft, der Rucksack, der Vogel, der Spitzer, die Torte, die Hexe, der Zauberer u.a. . *Was siehst du? Ich sehe den Spitzer, den Krankenwagen, den See, die Hexe, den Vogel.*

B. Arbeit mit dem Bilderbuch

Die Geschichte vom dicken, fetten Pfannkuchen

(P. Chr. Asbjornsen und J. Moe)

1.

Es war einmal eine Frau. Sie hat sieben Kinder.

Eines Tages backt sie für ihre Kinder einen **Pfannkuchen**. Der Pfannkuchen ist dick, fett und **knusprig**. Die Kinder schauen zu und warten ungeduldig.

2.

Jedes Kind sagt: „Ach, Mutter, gib mir ein **Stückchen** Pfannkuchen. Ich bin so hungrig.“

Die Mutter beruhigt sie: „Wartet noch ein bisschen. Gleich bekommt ihr ein Stückchen Pfannkuchen.“

Der Pfannkuchen erschreckt sich und hüpfte aus der Pfanne auf den Boden und rollt wie ein Rad zur Tür und nach draußen. Alle laufen dem Pfannkuchen nach und rufen:“ Holt ihn! Greift ihn!“

Der Pfannkuchen rollt schnell weiter. Plötzlich sieht er die Familie nicht mehr.

3.

Auf dem Weg trifft der Pfannkuchen **den** Mann – Pann.

„Guten Tag, Mann-Pann“, sagt der Pfannkuchen.

Der Mann sagt: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich aufessen. Aber der Pfannkuchen läuft davon.“

4.

Dann trifft er das Huhn.

„Guten Tag, Huhn-Tun“, sagt der Pfannkuchen.

Das Huhn sagt: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich fressen.“ Aber der Pfannkuchen rollt weiter den Weg entlang.

5.

Bald darauf trifft er **den** Hahn.

„Guten Tag, Hahn-Zahn“, sagt der Pfannkuchen.

Der Hahn sagt: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich fressen.“ Der Pfannkuchen rollt so schnell wie er kann weiter.

6.

Dann trifft er die Ente.

„Guten Tag, Ente-Bente“, sagt der Pfannkuchen.

Die Ente sagt: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich fressen.“

Der Pfannkuchen rollt so schnell wie er kann weiter.

7.

Dann trifft er die Gans.

„Guten Tag, Gans-Tanz“, sagt der Pfannkuchen.

Die Gans sagt: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich fressen.“ Der Pfannkuchen rollt so schnell wie er kann weiter.

8.

Kurz darauf trifft er das Schwein.

„Guten Tag, Schwein-Schmalz“, sagt der Pfannkuchen.

Das Schwein sagt: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Wir beide können **miteinander** in den Wald gehen.“ So gehen sie **miteinander** in den Wald.

9.

Sie kommen an einen Bach. Das Schwein kann ganz leicht **den** Bach überqueren. Aber der Pfannkuchen kann nicht schwimmen.

„Setz dich auf meine Schnauze“, sagt das Schwein. „Ich bringe dich auf die andere Seite. Der Pfannkuchen setzt sich auf seine Schnauze. Das Schwein macht: „Nöff-nöff“, und verschluckt **den** Pfannkuchen.

➤ Texterschließungsaufgaben

- Beantworte die Fragen.

Wie viele Kinder hat die Frau? Die Frau hat / 1/

Was backt die Frau für ihre Kinder? Sie backt für ihre Kinder / 1/

Was macht der Pfannkuchen? Der Pfannkuchen aus der Pfanne auf den Boden und zur Tür und nach draußen. (2)

Wen und was trifft der Pfannkuchen auf dem Weg? Er trifft,,, und / 3/4/5/6/7/8/

Was geschieht mit dem Pfannkuchen? Das Schwein / 9/

- Welcher Satz stimmt? Kreuze an.

Die Mutter backt eine Torte.

Die Mutter backt einen Pfannkuchen.

Die Kinder sind sehr hungrig.

Die Kinder sind sehr durstig.

Der Pfannkuchen springt aus dem Topf auf den Tisch.

Der Pfannkuchen springt aus der Pfanne auf den Boden.

Alle laufen dem Pfannkuchen nach und rufen: „Holt ihn! Greift ihn!“

Alle laufen dem Pfannkuchen nach und rufen: „Komm zurück! Komm zurück!“

Das Schwein sagt: „Pfannkuchen, setzt dich auf meinen Rücken.“

Das Schwein sagt: „Pfannkuchen, setzt dich auf meine Schnauze.“

- Das Schwein und der Pfannkuchen gehen miteinander in den Wald.
- Das Schwein und der Pfannkuchen gehen miteinander in die Stadt.

➤ **Szenische Interpretation**

Wir spielen die Geschichte nach. Das erste szenische Spiel bezieht sich auf die Festigung des Gelesenen. Benötigt werden Spielfiguren von: der Mutter, den Kindern, der Pfanne, dem Mann-Pann, dem Hahn, dem Huhn, der Gans, der Ente und dem Schwein. Dabei wird der Pfannkuchen aus Plastilin nach eigener Phantasie gebastelt. Das zweite Spiel weicht von der Originalgeschichte ab, z.B. der Pfannkuchen trifft andere Tiere und Märchenfiguren (die Schildkröte, den Frosch, den Fuchs, die Schneekönigin u.a.) und zum Schluss wird er nicht vom Schwein-Schmalz verschluckt, sondern

➤ **Consciousness-raising tasks**

- Setze den richtigen Artikel ein.

Das Schwein verschluckt Pfannkuchen (der Pfannkuchen). Das Schwein überquert Bach (der Bach). Der Pfannkuchen trifft Gans (die Gans), Wolf (der Wolf), Eichhörnchen (das Eichhörnchen), Schneewittchen (das Schneewittchen), Hexe Baba Jaga (die Hexe), Schneemann (der Schneemann), Fuchs (der Fuchs), Mann-Pann (der Mann-Pann) und Frosch (der Frosch).

- Die Sätze sind ganz durcheinander. Bringe sie in Ordnung:

- 1) trifft die Gans-Tanz der Pfannkuchen
- 2) aus der Pfanne der Pfannkuchen auf den Boden hüpf
- 3) trifft bald darauf der Pfannkuchen die Ente-Bente
- 4) nicht schwimmen der Pfannkuchen kann

8.2.2 Fördereinheit 2

Förderziel: Die Verwendung des Dativs in Verbindung mit der Präposition „mit“

Festigung der Deklination von Nomen im Akkusativ

Das Prinzip der Bildung von Komposita (zusammengesetzte Wörter).

Zielgruppe: Mascha, Nika, Reghina, Alla und Anton

A. Explizite Erklärungen durch Demonstration

Schau genau hin!

der	die	das
der Würfel	die Puppe	das Springseil
der Ball	die Kette	das Spielauto
Ich hole den Ball.	Ich hole die Puppe.	Ich hole das Springseil.
Ich suche den Würfel.	Ich suche die Kette.	Ich suche das Spielauto.
Ich spiele mit dem Ball.	Ich spiele mit der Puppe.	Ich spiele mit dem Springseil.
Ich spiele mit dem Würfel.	Ich spiele mit der Kette.	Ich spiele mit dem Spielauto.

Der Artikel *der, die, das* verändern sich nach dem Wort „mit“: *der* zu **dem**, *die* zu **der** und *das* zu **dem**.

der Ball	→	mit dem Ball
das Auto	→	mit dem Auto
die Puppe	→	mit der Puppe

Sprachspiele

- Was stimmt? Kreuze an.

Im Wald spricht das Rotkäppchen	mit dem Wolf.	<input type="radio"/>
	mit dem Frosch.	<input type="radio"/>
Die Hexe Bibi Blocksberg fliegt	mit dem Staubsauger.	<input type="radio"/>
	mit dem Besen.	<input type="radio"/>
Mascha fährt zur Schule	mit der U-Bahn.	<input type="radio"/>
	mit der Wolke.	<input type="radio"/>
Nika putzt ihre Zähne	mit der Zahnbürste	<input type="radio"/>
	mit der Gesichtscreme.	<input type="radio"/>
Maria telefoniert	mit dem Buch.	<input type="radio"/>
	mit dem Telefon.	<input type="radio"/>

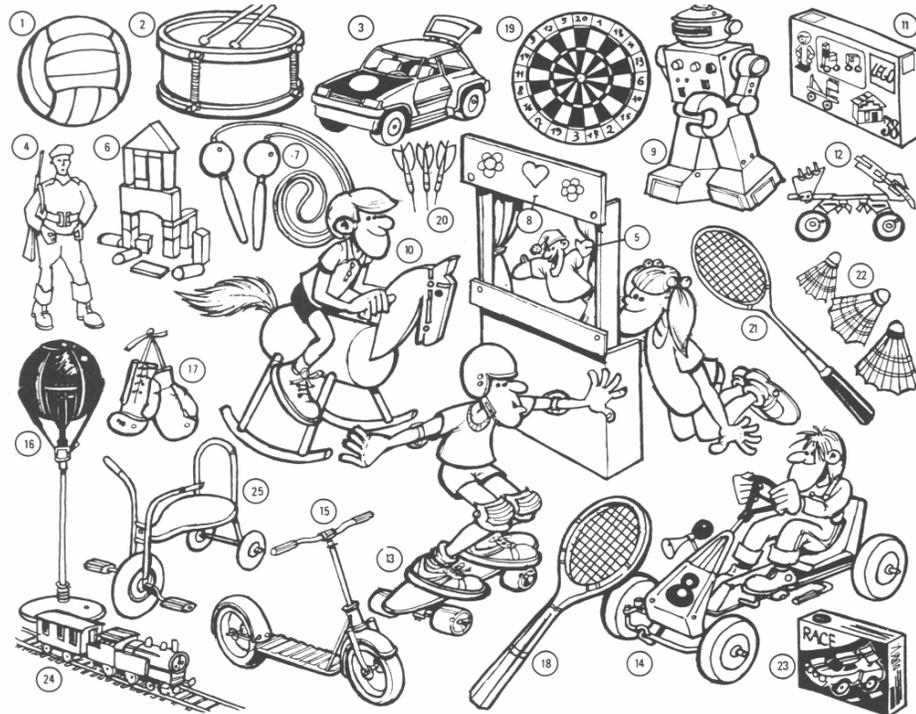
- Womit spielst du gern? Schreibe 5 Beispiele auf:

Das Kind soll fünf Spiele/Spielzeuge auf dem Plakat (siehe unten) nach eigener Wahl einkreisen und ausmalen und anschließend Sätze bilden, z.B. das Bild Nummer 1 ist die Eisenbahn: *Ich spiele gern mit der Eisenbahn.*

- Wie kommen die Kinder zur Schule? Ergänze die Sätze:

Bettina fährt mit U-Bahn (die U-Bahn). Peter fährt mit Bus (der Bus) Klaus fährt mit Taxi (das Taxi). Alina fährt mit S-Bahn

(die S-Bahn). Anton fährt Fahrrad (das Fahrrad). Nika geht zu Fuß. Wie kommst du zur Schule?



B. Arbeit mit dem Bilderbuch

Ein Kanarienvogelfederbaum

(Janosch)

1

Einmal zieht **Schnuddel** seine tolle
Latzhose an, nimmt
den Eimer,
die Schaufel,
die Gießkanne und
den Rechen



und geht zum Gärtner **Bockelmann**, denn er will ein Gärtner werden.

2.

„Guten Tag, Mister **Bockelmann**“, sagt Schnuddel, „ich möchte ein Gärtner werden. Ist das leicht?“

„Ganz leicht,“ sagt der Gärtner Bockelmann **mit dem Strohhut**. „Ich nehme **den Apfelkern**, grabe **mit der** Schaufel ein kleines Loch in die Erde und pflanze **den Apfelkern** ein. Ich begieße ihn **mit dem** Wasser. Und was wird daraus im Herbst?“

„Ich weiß nicht“, sagt **Schnuddel**. „Ein **Apfelbaum**“, sagt Gärtner Bockelmann.

3.

Und ich nehme **den Pflaumenkern**, grabe **mit der** Schaufel ein kleines Loch in die Erde, pflanze **den Pflaumenkern** ein. Was wird daraus im Herbst?“

„Apfelbaum“, sagt Schnuddel. „Falsch“, sagt Gärtner Bockelmann. „Ein **Pflaumenbaum**.“

4.

„Jetzt nehme ich **den Sonnenblumenkern**“, sagt Gärtner Bockelmann, „grabe **mit der** Schaufel ein kleines Loch in die Erde und pflanze **den Sonnenblumenkern** ein. Ich begieße ihn **mit dem** Wasser. Und was wächst daraus im Herbst?“ „Sonnenblume“, rief Schnuddel. „Richtig“, sagt Gärtner Bockelmann, „so leicht ist das.“

5.

Dann nimmt Schnuddel **die Kanarienvogelfeder**. Er gräbt **mit der** Schaufel ein kleines Loch in die Erde, pflanzt **die Kanarienvogelfeder** hinein und begießt sie **mit dem** Wasser und sagt: „Der **Kanarienvogelfederbaum**.“

Dann nimmt Schnuddel **das Gummibärchen**. Er gräbt **mit der** Schaufel ein kleines Loch in die Erde, pflanzt **das Gummibärchen** hinein und begießt es **mit dem** Wasser und sagt: „Der **Gummibärchenbaum**.“

Dann nimmt Schnuddel **den Hosenkopf**. Er gräbt **mit der** Schaufel ein kleines Loch in die Erde, pflanzt **den Hosenkopf** hinein und begießt ihn **mit dem** Wasser und sagt: „Der **Hosenkopfbaum**.“

6.

Er kommt jeden Tag und begießt **den** Garten.

Im Herbst kommt Schnuddel mit dem **Schnuddel**vater, dem Gärtner Bockelmann, dem Freund **Schnuddel**pferdchen zu dem Garten und sagt: „Hier seht ihr den **Kanarienvogelfeder**baum, den **Gummibärchenbaum** und den **Hosenknopfbaum**.“
 Der Gärtner Bockelmann sagt : „Wir sehen leider nur das Unkraut, keinen **Kanarienvogelfeder**baum,keinen **Gummibärchenbaum** und keinen **Hosenknopfbaum**.
 Alle haben dann den ganzen Tag gelacht.

➤ **Texterschließungsaufgaben**

- Beantworte die Fragen:

Was will Schnuddel werden? Schnuddel will werden. Was nimmt Schnuddel zum Gärtner Bockelmann mit? Schnuddel nimmt,,, mit. /1/

Was pflanzt Gärtner Bockelmann ein? Der Gärtner Bockelmann pflanzt ein. /2/3/4/

Was pflanzt Schnuddel ein? Schnuddel pflanzt ein. /5/

Mit wem kommt Schnuddel zu dem Garten im Herbst? Er kommt,, zu dem Garten. /6/ Was wächst im Garten? /6/

- Schnuddel pflanzt den Hosenknopf ein. Er macht das falsch. Hilf ihm es richtig zu machen.

Er gräbt mit der Gießkanne ein Loch in die Erde und pflanzt den Hosenknopf ein. Dann begießt er die Gießkanne mit dem Eimer und sagt: „Das ist der Knopfhosen.“

- Erzähl die Geschichte weiter:

Schnuddel will jetzt den Schokokuss und die Praline einpflanzen. Was macht er zuerst? Was macht er danach?

Schnuddel nimmt Er gräbt , pflanzt
..... hinein und begießt und sagt:
Dann nimmt er
.....

➤ **Szenische Interpretation**

➤ **Consciousness-raising tasks**

▪ Setze die richtigen Artikel ein.

1. Schnuddel nimmt Eimer (der Eimer), Schaufel (die Schaufel), Rechen (der Rechen) und Gießkanne (die Gießkanne) mit.
2. Der Gärtner Bockelmann pflanzt Apfelkern (der Apfelkern), Pflaumenkern und Sonnenblumenkern ein. Schnuddel pflanzt Schokokuss (der Schokokuss), Kaugummi (der Kaugummi) und Ring (der Ring) ein.
3. Schnuddel gräbt das Loch in die Erde mit Schaufel und gießt Hosenknopf (der Hosenknopf) mit Wasser (das Wasser).
4. Im Sommer kommt er mit Schnuddelvater und mit Schnuddelmutter zum Garten. Schnuddel telefoniert mit Freundin Katze-Matze.

▪ Suche im Text zusammengesetzte Wörter. Zum Beispiel:

der Kanarienvogelfederbaum = der Kanari + der Vogel + die Feder + **der Baum**

der Hosenknopfbaum = die Hose + der Knopf + **der Baum**

der Schokokuss = die Schokolade + **der Kuss**

der Pflaumenkern = die Pflaume + **der Kern**

Das Genus von Komposita (zusammengesetzte Nomen) richtet sich immer nach dem Grundwort, dem hinteren Wort des Kompositums. Mit dieser Übung erkennen die Kinder das Prinzip der Bildung von zusammengesetzten Substantiven.

Diese Aufgabe kann auch zur Einbeziehung der Erstsprache dienen, wobei die Kinder herausfinden sollen, ob in ihrer Muttersprache zusammengesetzte Nomen gibt. Sie werden darum gebeten, die im Text gefundene Komposita ins Russische zu übersetzen. Dabei wird sich herausstellen, dass die meisten Zusammensetzungen im Russischen aus Einzelwörtern bestehen.

8.2.3 Fördereinheit 3

Förderziel: Trennbare Verben im Präsens

Satzklammer: Modalverb + Infinitiv

Zielgruppe: Mascha, Nika, Reghina, Alla

A. Explizite Erklärungen durch Demonstration

Trennbare Verben sind durch den Symbol „Schere“ markiert, die den Kindern andeutet, dass die Vorsilbe abgetrennt und an das an das Satzende gestellt werden muss.

aus ✂ ziehen

auf ✂ setzen

Zum Beispiel: aufsetzen

Nika setzt den Helm auf.

Sprachspiele

▪ Was **pflanzt** Schnuddel in der Geschichte „Ein Kanarienvogelfederbaum“ **ein**? Zeige auf die Gegenstände.

Beachte: ein ✂ pflanzen

▪ Kofferpacken/Rucksackpacken: *Ich packe in meinen Kofferein.*

- Was ziehst du an/aus? Was setzt du auf/ab? Was bindest du um/ab?: *Ich setze den Hut ab. Was ziehst du heute an? Ich ziehe den Rock an.*

Die Kinder üben den Gebrauch von trennbaren Verben *an/-ausziehen*, *auf/-absetzen* und *um/-abbinden* ein, indem sie Aussage- und Fragesätze zu bestimmten Kleidungsstücken bilden. Zur Unterstützung wird ihnen das Bildmaterial zum Thema „Kleidung“ dargeboten, das aus durch entsprechende Artikelpunkte gekennzeichneten Bilderkarten oder Fotos besteht.

B. Arbeit mit dem Bilderbuch

Gut so, Hexe Pollonia

(A. Diem und S. Szesny)

1.

Polonia zupft im Garten Unkraut. Auf einmal **stupst** der Kater Camillo Pollonia mit der Pfote **an**. „Schau mal, eine rosa Seifenblase **schwebt heran!**“.

„Das ist ja ein *Hexelegramm*“, sagt Pollonia und **streckt** die Hand nach der *Seifenblase aus*. Die *Seifenblase* zerplatzt und auf Pollonias Hand sitzt ein kleiner Affe. Der Affe zwinkert fröhlich und **stellt** sich **vor**: „Ich bin Safranillo, *Hexentier* von Susi, der *Chefhexe*.“

„Und welche Nachricht sollst du uns von Susi überbringen?“, fragt Camillo. „Pollonia, du sollst das *Hexentreffen* ausrichten“, sagt Safranillo. Pollonias Augen strahlen. „Das nächste Hexentreffen **findet** bei mir **statt!** Juhu!“, freut sich Polonia.

2.

Plötzlich erscheint Hiberia. Sie ist die Kusine von Pollonia.

„Was höre ich da?“, zischt Hiberia. „Pollonia soll das Hexentreffen vorbereiten?“

„Pollonia, dein Haus ist doch winzig und schäbig“, grinst Hiberia und fliegt davon.

„Mein Haus ist nicht schäbig und auch nicht zu klein“, sagt Pollonia verärgert. „Ich veranstalte ein schönes *Hexenfest*“.

3.

„Du kannst doch zaubern! Hexe dir ein neues Haus“, **schlägt** Safranillo **vor**.

„Genau, das ist eine tolle Idee! Ich hexe mir ein neues Haus“, freut sich Pollonia. Sie zieht die *Schriftrolle* aus der Schürze. „Hier sind ein paar Zaubersprüche“, erklärt Pollonia. Sie **spricht** den ersten Zauberspruch **aus**:

„Grüner Spinat und graue Maus,
im Wald steht ein Knusperhaus!“

Eine *Raucherwolke* **hüllt** Pollonia, Safranillo, Camellio und das Haus **ein**.

4.

Vor ihnen steht ein großes Haus. Das Haus besteht aus leckeren Sachen. Auf einmal kommen alle *Waldtiere* und **knabbern** das Haus von allen Seiten **an**. Erst nach langer Weile **kann** Pollonia die Vögel, Eichhörnchen, Kaninchen, Füchse und Rehe **verscheuchen**. Jetzt hat das Haus überall Löcher. „In diesem Haus kann das Fest nicht stattfinden“, sagt Polonia traurig.

5.

Gleich darauf **spricht** Pollonia den zweiten Spruch **aus**:

„Weißer Schnee und gelber Mais,
sei eine Burg und ganz aus Eis!“

Einen Augenblick lang ist es ganz finster und kurz darauf ist es wieder hell. Vor Pollonia, Camillo und Fafranillo steht eine Burg. In der Eisburg ist es sehr windig und kalt. „Hier kann das Fest nicht stattfinden“, sagt Safranillo erschrocken.

6.

„Schon gut“, sagt Polonia. Sie **spricht** den dritten Zauberspruch **aus**:

„Bambusspross, Bambusspross,
ich wünsche mir ein Märchenschloss!“

Vor Pollonia, Camillo und Safranillo erhebt sich ein Schloss. Ab jetzt ist Pollonia eine Prinzessin und sie muss sich als Prinzessin benehmen. Es gibt tausend Regeln und Verbote:

„Die Prinzessin darf nicht durch die Gänge rennen.“

„Die Prinzessin darf nicht laut lachen.“

„Die Prinzessin darf nicht mit den Fingern essen.“

„Die Prinzessin darf keinen Sport machen.“

Die Prinzessin darf nicht kochen.

Die Prinzessin darf nicht im Garten arbeiten.“

Pollonia **hält** das nicht mehr **aus**. „Ich will keine Prinzessin mehr sein“, sagt sie verzweifelt.

7.

Dann spricht Pollonia den Zauberspruch aus :

„Spinnengrün und Schneckenschleim,
sei wieder mein altes Haus!“

Da stehen wieder der Garten und das alte Hexenhaus von Pollonia.

8.

Drei Tage später, am Abend, treffen sich alle Hexen bei Pollonia. Das Fest findet im Garten statt. Die Hexen sind begeistert, bis auf Hiberia. „Im Garten hole ich mir ja einen Husten!“. „Tja, dann musst du alleine feiern. Uns gefällt es hier nämlich sehr gut“, sagt Susi.

➤ Texterschließungsaufgaben

- Beantworte die Fragen:

Wer überbringt Pollonia die Nachricht von Susi? überbringt Pollonia die Nachricht von Susi. /1/

Welche Aufgabe bekommt Pollonia von Susi? Pollonia /1/

Was sagt Hiberia zu Pollonia? Dass das Haus von Pollonia Haus ist. /2/

Was schlägt Safranillo vor? Pollonia soll sich /3/

Pollonia hext sich das, die, das und zum Schluss wieder das 3/5/6/7/

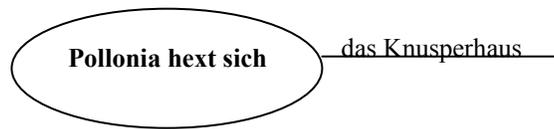
Wo findet das Hexenfest statt? Das Hexenfest /8/

Wie lautet der dritte Zauberspruch? /7/

- Was passiert zuerst? Was passiert danach? Schreibe die Zahlen 1 bis 8 in die Kästchen.

	Das Hexenfest findet im Garten von Pollonia statt.
1	Pollonia soll das nächste Hexentreffen ausrichten.
	Pollonia hext sich das Märchenschloss.
	Pollonia hext sich das alte Haus.
	Sie will keine Prinzessin mehr sein.
	Hiberia sagt, dass das Haus von Pollonia zu winzig und schäbig ist.
	Pollonia hext sich die Eisburg. Sie ist zu kalt und ungemütlich.
	Pollonia hext sich das Knusperhaus. Die Waldtiere knabbern das Haus von allen Seiten an.

➤ **Das Mindmapping**



➤ **Szenische Interpretation**

➤ **Consciousness-raising tasks**

▪ Finde fett ausgedruckte trennbare Verben in der Geschichte und kreuze sie ein: *anstupsen, ausstrecken, aussprechen, vorschlagen, einhüllen, aushalten, anknabbern, stattfinden.*

▪ Setze ein.

an ✂ stupsen Camillo Pollonia mit der Pfote

aus ✂ strecken Pollonia die Hand nach der Seifenblase

vor ✂ schlagen Safranillo Pollonia, sie soll sich ein neues Haus hexen.

ein ✂ hüllen Eine Raucherwolke Pollonia, Safranillo, Camello und das Haus
.....

statt ↔ finden Das Hexentreffen im Garten von Pollonia

aus ↔ sprechen Pollonia den dritten Zauberspruch

an↔knabbern Die Waldtiere das Knusperhaus von allen Seiten
aus↔halten Pollonia hält das als Prinzessin nicht mehr

- Ergänze *kann*, *darf*, *soll* und *muss*. Kreise die Verben ein. Ein Beispiel:

Prinzessin kann sehr gut zaubern.

Pollonia das nächste Hexentreffen ausrichten.
Erst nach langer Weile Pollonia die Waldtiere verscheuchen.
Eine Prinzessin nicht durch die Gänge rennen.
Eine Prinzessin nicht mit den Fingern essen.
Pollonia sich als Prinzessin benehmen.
In der Eisburg das Hexenfest nicht stattfinden.
Eine Prinzessin nicht im Garten arbeiten.
Pollonia sich das Märchenschloss hexen.

Die Aufgabe wird zur Einführung der Satzklammer Modallverb + Infinitiv gestaltet. Dabei bemerken die Kinder Bedeutungsunterschiede zwischen den Formen *kann*, *darf*, *soll* und *muss*; *kann* hat die Bedeutung der Fähigkeit, *darf* des Verbotes, *soll* der Verpflichtung und *muss* der Notwendigkeit.

- Finde mehr Beispiele:

die Eisburg = das Eis + die Burg

der Schneckenschleim = die Schnecke + der Schleim

das Hexenfest = die Hexe + das Fest

- Finde im Text Wörter mit „sch“ und „st“ und schreibe sie auf.

Die geförderten Kinder verwechseln häufig die Grapheme <sch> und <st>. Der Einsatz von Mundstempeln - durch die Form der Stempel und der des Mundes - kann beim Differenzieren helfen.

8.2.4 Fördereinheit 4

Förderziel: Übung des Dativs in Verbindung mit der Präposition „mit“
Einführung der Präpositionen „aus“ und „durch“

Zielgruppe: Mascha, Nika, Reghina, Alla

A. Explizite Erklärungen durch Demonstration

- Welche Sätze gehören zu welchen Bildern?:

Auf den Bildern sind Situationen abgebildet, die die Kinder an die Verwendung des Dativs und Akkusativs in Verbindung mit Präpositionen „aus“ und „durch“ heranführen sollen. Nach den Bild-Satz-Zuordnungen werden sie aufgefordert, das Augenmerk auf die Veränderungen der Artikel zu lenken, die hinter den Präpositionen „aus“ und „durch“ im Satz stehen und diese miteinander zu vergleichen. Im anschließenden Gespräch wird die Bedeutung der Präpositionen erörtert. Auch hier ist es sinnvoll, den Kindern das Verständnis dieses neuen Sprachmaterials durch Vergleiche mit der Erstsprache Russisch zu erleichtern.

Die Sätze:

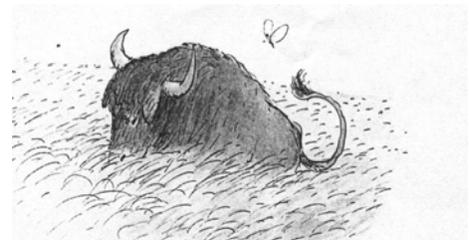
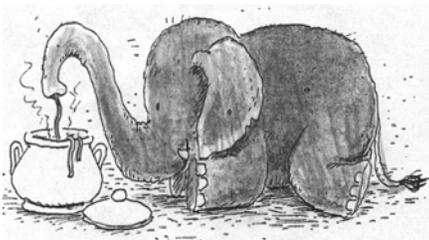
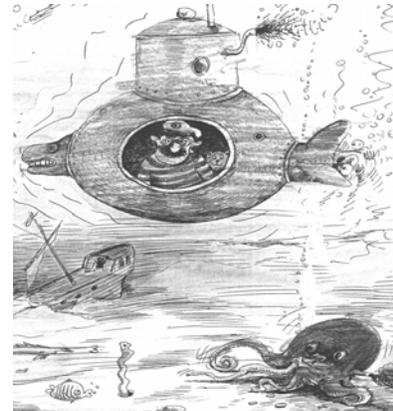
1. *Der Pirat Klaus ruft **aus** dem Korb. (→ der Korb)*
2. *Die Maus Edi reißt die Rübe **aus** der Erde. (→ die Erde)*
3. *Die Maus Edi schaut **aus** dem Fenster. (→ das Fenster)*
4. *Der Elefant mit seinem Rüssel saugt Nudeln **aus** der Suppenschüssel. (→ die Suppenschüssel)*
5. *Der Rauch steigt **aus** dem Vulkan. (→ der Vulkan)*
6. *Bambi und seine Mutter rennen **durch** den Wald. (→ der Wald)*
7. *Das Nilpferd wadet **durch** den Fluss, damit der Bär nicht schwimmen muss. (→ der Fluss)*
8. *Der Pirat Klaus schaut **durch** das Fernglas. (→ das Fernglas)*

9. Der Kapitän Julius fährt mit seinem Unterseeboot **durch** das Meer. (→ das Meer).

Durch das Fenster sieht er die Kugelfische, Sägefische und die Quallen. (→ das Fenster).

10. Der Büffel hat den größten Spaß beim Schnüffeln **durch** das Steppengras. (→ das Steppengras)

Einige Bilder zur Veranschaulichung:



Schau genau!

der	die	das
der Laden	die Klasse	das Fenster
der Garten	die Stadt	das Fenster
Peter rennt aus dem Laden.	Anna kommt aus der Klasse.	Karin schaut aus dem Fenster.
Peter rennt durch den Garten.	Der Bus fährt durch die Stadt.	Karin schaut durch das Fenster.

Die grammatische Tabelle fasst die Regeln für die Deklination der Nomen nach den Präpositionen „durch“ und „aus“ in allen drei Genera zusammen. Die fette Druckschrift deutet darauf hin, wo eine Änderung der Artikels erfolgt.

Sprachspiel

▪ Kinder basteln einen Marienkäfer (aus dem Papier, dem Plastilin). Mit diesem werden alle möglichen Situationen dargestellt, in denen er aus etwas heraus kommt und durch etwas hindurch kriecht. Es sollen Situationen sein, die im Klassenzimmer mit Hilfe von realen Gegenständen und Spielzeug demonstrierbar sind. Alle Ideen und Äußerungen werden aufgeschrieben und im Anschluss analysiert. Beispielsweise: durch das Haus, durch den Wald, die Küche, aus der Schultasche, aus der Mütze, aus dem Bett, aus dem Schrank,

B. Arbeit mit dem Bilderbuch

Hexe Pollonia macht das Rennen

(A. Diem und S. Szesny)

1.

Die Hexe Pollonia und ihr Kater Camillo spielen gerade „Hexe, ärgere dich nicht“. Plötzlich klingelt das Hexofon. Pollonia **nimmt den** Hörer **ab**. Im Spiegel **taucht** das Gesicht von Pollonias Großmutter Eugenia **auf**. „Hallo, Pollonia, deine Kusine Hiberia hat Mumps.“

Jetzt musst du das Hexenbesenrennen“ machen, sagt die uralte Hexe. Pollonia erschreckt sich. „Aber, aber ... mein Superturbohexenbesen fliegt nicht mehr, ist kaputt“, sagt Pollonia. „Du mimst **den** alten Besen“, sagt die Großmutter, und ihr Bild ist weg.

2.

Pollonia holt den alten Besen *aus dem* Schrank und streicht **den** Besenstiel *mit dem* Pinsel neu. Sie wäscht sie und kämmt die Borsten. Pollonia übt von morgens bis abends: Steigflüge, Sturzflüge, Purzelbäume, im Kreis fliegen, mit dem Kopf nach unten, mit einer Hand fliegen, mit verbundenen Augen fliegen, im Zickzack fliegen und so weiter

3.

Der Tag des Rennens ist da. Alle Hexen versammeln sich auf dem Berg „Nasenspitze“. Der Berg Nasenspitze ist der Startplatz.

- Gaudenzia wird *mit dem* Raketenmopp fliegen. Sie füllt noch das Zauberpulver in den Raketen**mopp**.
- Sellerie wird *mit dem* Besen fliegen. Der Besen von Sellerie hat große Libellenflügel.
- Rosalia wird *mit dem* Staubsauger „Krümelfresser“ fliegen. Sie poliert gerade **den** Staubsauger *mit dem* Schall.
- Amelia wird *mit dem* Superturbohexenbesen fliegen.
- Hilda wird *mit dem* **Hexikopter**. Sie **zieht** noch ein paar Schrauben an dem **Hexikopter fest**.

5.

Die Oberhexe bläst in das Horn und das Rennen beginnt. Amelia **zischt** an Pollonia **vorbei**. „Du **holst** uns nie **ein**, du Schnecke!“, ruft sie und lacht. Pollonia ist bald die Letzte.

6.

Die Hexen fliegen *über den* Fluss und *über das* Tal „Felsengeister“. Pollonia will schneller sein, deshalb hext sie sich längere Borsten:

„Knäckebrot und Monsterfang, Besenborsten werdet lang!“

Glitzernde Funken **hüllen** sie **ein**.

7.

„Nein! Deine Haare sind lang, nicht aber die Borsten!“, ruft Camillo. Pollonia fliegt weiter und ihre Haare flattern wie eine Fahne hinter ihr her.

8.

Die Hexen fliegen *durch den* Kakteenwald. Am letzten Kaktus bleibt sie hängen. Zum Glück kann sie sich im letzten Moment losreißen.

9.

Pollonia mit Camillo fliegen *durch die* Eishöhle. Es ist finster und kalt. „Ich hexe uns ein Licht“, sagt Pollonia. Camillo sträuben sich die Haare vor Angst.

Pollonia spricht den Zauberspruch aus:

„Müsliriegel, Kürbiskerne leuchte mir, oh du Laterne!“

Jetzt können sie schneller fliegen und überholen alle anderen Hexen.

10.

Die Hexen fliegen *über den* Sumpf. Plötzlich hören Pollonia und Camillo Hilferufe. „Hilfe! Hilfe!“ „Das ist doch Hilda und ihr Hund!“, ruft Pollonia. Hilda und ihr Hund versinken langsam im Schleim.

11.

„Ich muss Hilda helfen!“, ruft Pollonia. Sie reicht Hilda die Hand und zieht die tropfende Hexe und den Hund *aus dem* Schlamm.

13.

Pollonia, Camillo, Hilda und ihr Hund erreichen die Ziellinie als Letzte.

Die Oberhexe verleiht Pollonia *den* Sonderpreis für besondere Hilfsbereitschaft. Pollonia strahlt vor Stolz und ihre Großmutter ist auch sehr zufrieden mit ihr.

➤ **Texterschließungsaufgaben**

- Beantworte die Fragen:

Was sagt die Großmutter Eugenia der Enkelin Pollonia? Pollonia muss

..... . /1/ Womit streicht Pollonia den alten Besen? Sie streicht den alten

Besen /2/ Was übt Pollonia von morgens bis abends? Sie übt

..... . /2/

Wo versammeln sich alle Hexen? Sie versammeln sich /3/

Womit fliegen die Hexen? Pollonia fliegt mit dem Gaudenzia mit

dem Sellerie mit dem Rosalia mit dem

..... . Amelia mit dem Hilda mit dem

..... /3/ Worüber und wodurch fliegen die Hexen? Die Hexen fliegen über den, über das, durch den, durch die und über den (6, 7, 8, 10) Wen zieht Pollonia aus dem Schleim? Sie zieht aus dem Schleim. (11) Wofür bekommt Pollonia den SonderWas verleiht die Oberhexe Pollonia? Die Oberhexe (13)

➤ **Das Mindmapping**

➤ **Szenische Interpretation**

➤ **Consciousness-raising tasks**

- Setze ein.

ab↔nehmen Pollonia den Hörer

auf↔ tauchen Im Spiegel das Gesicht von der Großmutter Eugenia

ein↔holen „Du, Schnecke! Du uns nie!“, ruft Amelia.

- Setze den richtigen Artikel ein.

Pollonia zieht Hilda und den Hund aus Schleim. Die Hexen fliegen über Fluss, über Tal, durch Kakteenwald, durch Eishöhle und über Sumpf. Pollonia nimmt den alten Besen aus dem Schrank. Amelia fliegt mit Superturbohexenbesen. Hilda fliegt mit Raketenmopp.

- Finde mehr Beispiele:

der Superturbohexenbesen = Superturbo + Hexe + **der** Besen

die Felsengeister = Felsen + **die** Geister

- Finde im Text Wörter mit Umlauten ü, ä, ö und schreibe sie auf. Welcher Mundstempel passt zu welchem Wort?

Z.B.: Knäcke**br**ot → ä-Mundstempel

8.2.5 Fördereinheit 5

Förderziel: Präpositionen mit zwei Kasus - Akkusativ und Dativ

Fragesätze mit Fragewörtern „wohin“ und „wo“

Zielgruppe: Mascha, Nika, Reghina, Alla, Anton

A. Explizite Erklärungen durch Demonstration

Die Präpositionen mit Akkusativ und Dativ werden mit Hilfe der Fragen WOHIN? und WO? eingeführt, wobei die Akkusativ- und Dativpräpositionalformen von Anfang an spielerisch geübt werden, genauer gesagt, mit der TPR-Methode: Zunächst produziert die Lehrkraft Sätze mit „in“ und „auf“, die sie gleich selbst demonstriert, z.B. *Wohin rollt der Pfannkuchen? Er rollt in den Wald. Wo ist der Pfannkuchen? Er ist in dem Wald.* Als Nächstes erhalten die Kinder Kärtchen mit Fragen und Antworten zu Wohin? und Wo?, die sie laut vorlesen und anschließend nachspielen, z.B. *Wohin kriecht die Raupe? Die Raupe kriecht auf die Blume. Wo ist die Raupe? Sie ist auf der Blume.* Die schriftlichen Satzvorgaben sollen das Interesse auf die Veränderungen der Artikel in den Antworten zu Wohin? und Wo? lenken. Für die Handlungsausführungen werden Puppen und andere Spielfiguren (die Raupe, der Pfannkuchen, der Kater) und ebenso das Spielzeug-Hilfsmaterial zur Gestaltung der Situation (der Wald, die Küche, der Baum, der Stuhl, der Schrank) angewandt.

WOHIN?	WO?
<p><i>Wohin rollt der Pfannkuchen?</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ in den Wald, in die Schule, auf den Markt	<p><i>Wo ist der Pfannkuchen?</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ in dem (= im) Wald, in der K, auf dem Markt
<p><i>Wohin klettert der Kater Camillo?</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ auf den Baum, auf den Zaun, auf das Dach	<p><i>Wo ist der Kater Camillo?</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ auf dem Baum, auf dem Zaun, auf dem Dach
<p><i>Wohin setzt sich der Vater?</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ auf die Bank, auf den Stuhl, auf das Sofa	<p><i>Wo sitzt der Vater?.</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ auf der Bank, auf dem Stuhl, auf dem Sofa

In einer grammatischen Tabelle wird das neue Sprachmaterial zusammengefasst.

	WOHIN? Akkusativ	WO? Dativ
DER	in den Wald auf den Spielplatz	in dem Wald auf dem Spieplatz
DIE	in die Stadt auf die Bank	in der Stadt auf der Bank
DAS	in das Kaufhaus auf das Sofa	in dem Kaufhaus auf dem Sofa

Sprachspiele

- **Wohin** setzt du dich? **Wohin** legst du den Schal/die Mütze/den Kamm/das Buch?
- **Wo** sitzt du? **Wo** liegt der Schal/die Mütze/der Kamm/das Buch?: Die Aufgaben werden zur Festigung der Akkusativ- und Dativ-Präpositionalgruppen eingesetzt, wobei neben den Ausgangspräpositionen „auf“ und „in“ auch andere Präpositionen mit zwei Kasus (neben, an, vor, unter, zwischen) geübt werden. Erst nachdem das Prinzip der Verwendung von Antworten zu „wohin?“ gefestigt ist, können die Antworten zu „Wo?“ gebildet werden. Parallel zu den entsprechenden Hand- und Körperbewegungen spricht das Kind: 1) *Das ist der Tisch. Ich setze mich auf den Tisch. Das ist die Bank. Ich setze mich auf die Bank. Das ist der Kamm. Ich lege den Kamm unter den Tisch.* 2) *Das ist der Tisch. Ich sitze auf dem Tisch. Das ist die Bank. Ich sitze auf der Bank. Das ist der Kamm. Der Kamm liegt unter dem Tisch.* Zu betonen ist, dass das Produzieren von Sätzen jeweils mit dem Nominativsatz beginnt, z.B. *Das ist der Tisch*; nur wenn sich die Kinder mit dem Genus von Nomen im Nominativ sicher sind, können sie fehlerfrei die Substantive im Akkusativ und Dativ deklinieren.

B. Arbeit mit dem Bilderbuch

Armer Pettersson

(Sven Nordqvist)

1.

Es war Herbst. Der alte Pettersson sitzt **an dem** (= am) Küchentisch und trinkt den Vormittagskaffee. Er sitzt ganz still und schaut durch das Fenster. Das Wetter ist trüb und Pettersson ist kein bisschen froh.

Der Kater Findus dagegen ist sehr munter. Er kann keine Sekunde still sitzen. Er zappelt **auf dem** Stuhl herum, beißt sich **in den** Schwanz. Er klettert **auf den** Tisch. **Auf dem** Tisch trinkt er einen Schluck Kaffee, wirft ein Stück Zucker **auf den** Boden, springt **unter den** Tisch. **Unter dem** Tisch spielt er mit dem Würfelzucker. Dann springt er **auf den** Stuhl, **auf das** Sofa und zurück **auf den** Tisch



2.

„Sitz still!“, faucht Pettersson. „Heute habe ich richtig schlechte Laune. „Prima, wir können ja den ganzen Tag spielen“, sagt Findus. „Nein, ich will nicht spielen“, knurrt Pettersson und starrt ins Nichts. „Ich muss Holz hacken. Aber ich habe keine Lust Holz zu hacken. Ich will nur den ganzen Tag hier sitzen und meine Ruhe haben. Findus tritt **auf den** Teelöffel, der **unter dem** Teller liegt. Der Teller schaukelt und klappert. „Lass das

sein! Heute brauche ich Ruhe. Setz dich anständig **auf den** Stuhl und trink deinen Kaffee und benimm dich!“, sagt Pettersson.

3.

Der Kater setzt dich anständig **auf den** Stuhl und benimmt sich. Aber schon nach kurzer Zeit schaukelt er **auf dem** Stuhl. (?). Der Stuhl fällt um. Der Kater rollt **gegen den** Blecheimer und der Blecheimer rollt **über den** Boden.

„Jetzt reicht’s aber! Ich will nichts hören, keinen Gesang, keinen Krach! Ich habe schlechte Laune und ich will meine Ruhe haben!“, brüllt Pettersson.

„Ich will dir nur noch eine Sache sagen“, sagt Findus. „Ja, was ist denn?“, murmelt Pettersson. „Wir können angeln gehen“, flüstert Findus. „Nein, ich will nicht angeln gehen“, sagt Pettersson und guckt wieder aus dem Fenster.

4.

„Pettersson angelt doch gern“, denkt Findus. „Ich muss ihn nur aus dem Haus locken.“

Der Kater läuft **in den** Holzschuppen. Und dann schreit er, so laut er kann: „HILFE! Pettersson HILFE! Ich sitze fest!“ Findus steckt schnell einen Fuß **unter den** Holzklötz und legt sich **auf den** Rücken. Pettersson kommt angerannt. „Was ist passiert?“

„Ich sitze mit dem Fuß fest“, jammert Findus. Pettersson hilft dem Kater wieder auf die Füße. „Ich wollte die Angel runterholen. Ich will nämlich angeln gehen. Plötzlich fällt der Holzklötz um“, erklärt Findus.

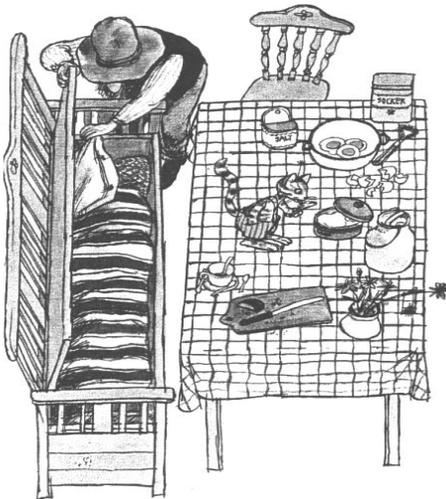
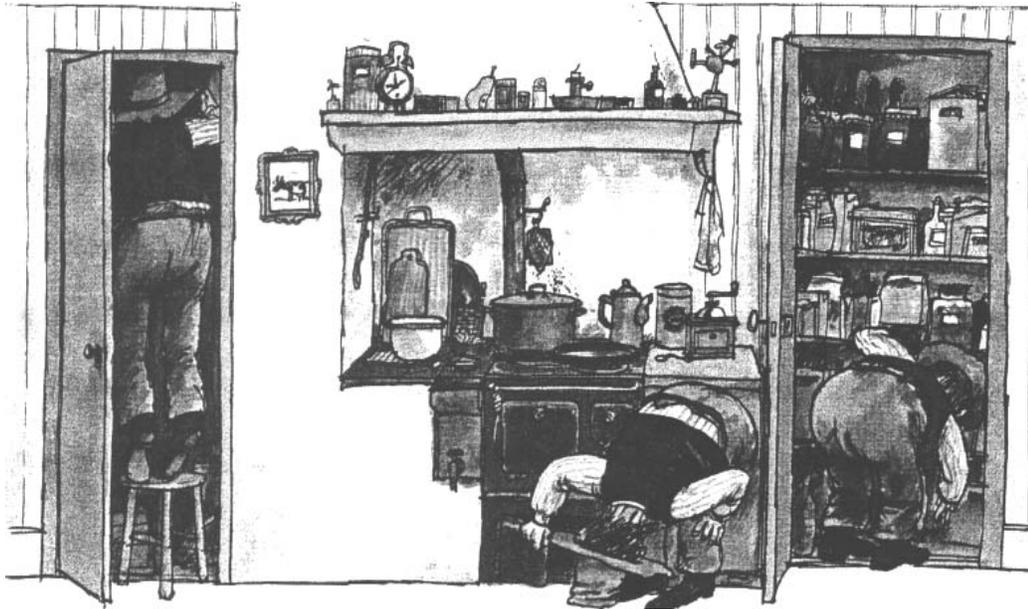
„Du kannst nicht die lange Angel allein bis zum See schleppen. Und dein Fuß tut dir doch weh“, sagt Pettersson. „Ich will aber angeln“, sagt Findus ärgerlich. „Dann gehen wir also angeln“, seufzt Pettersson.

5.

Pettersson holt den Rucksack, die Stiefel und gräbt ein paar Regenwürmer aus der Erde. Er steckt den Kater, die Angel und die Würmer **in den** Rucksack. Dann gehen sie zum See. Nach kurzer Weile vergißt Pettersson seine schlechte Laune und lacht wieder. An dem Tag fangen Pettersson und Findus zwei Fische – Barsche – und kommen mit guter Laune zurück.

Eine Geburtstagstorte für den Kater Findus

(Sven Nordqvist)



1.

Findus hat Geburtstag und Pettersson will ihm eine **Pfannkuchentorte** backen. Zunächst schlägt Pettersson drei Eier in eine Schüssel. „Jetzt brauchen wir Milch, Zucker, ein bisschen Salz, Butter und Mehl“, sagt er. Er holt die Sachen aus der **Speisekammer**. Das Mehl findet er nicht. „Wo ist denn das Mehl, Findus?“, ruft er aus der Speisekammer. Pettersson sucht noch dreimal **in der Speisekammer**, **in dem** Herd, **in dem**

Kleiderschrank und **in der** Küchenbank. Aber das Mehl findet er nicht.

2.

„Ich muss schnell mit dem Fahrrad **in das** Dorf fahren und Mehl kaufen, sagt Pettersson zum Kater. „Was ist denn das? Der Reifen hat Löcher!“, sagt Pettersson. „Ich hole das Werkzeug aus dem **Tischlerschuppen** und repariere den Reifen.“ Pettersson kann aber den Schlüssel zum Tischlerschuppen nicht finden und die Tür ist verschlossen. Findus

findet den Schlüssel. Er liegt ganz tief **in dem** Brunnen. „Wie soll ich den Schlüssel wieder rauskriegen, Findus?“, fragt Pettersson. „Jetzt weiß ich es! Wir brauchen einen langen Stock mit einem Haken. Dann kann ich den Schlüssel mit dem Stock rausfischen.“

3.

Pettersson und Findus suchen überall einen langen Stock. Sie suchen **in dem** Hühnerstall , **hinter dem** Tischlerschuppen, **vor dem** Tischlerschuppen, **in dem** Holzschuppen, **in dem** Garten, **hinter dem** Sofa, **unter dem** Sofa und **in der** Speisekammer. „Mir fällt gerade ein, ich habe eine Angel **auf dem** Dachboden vom Tischlerschuppen“, sagt Pettersson. „Ich muss nur die Leiter holen. Dann kann ich **über das** Dach und dann **durch das** Dachfenster klettern und die Angel holen. Aber die Leiter steht **hinter dem** Holzschuppen.“

4.

Pettersson holt die Leiter, klettert **durch das** Dachfenster **auf den** Dachboden. **Auf dem** Dachboden findet er die Angel. Dann klettert er wieder herunter und befestigt den Haken **an der** Angel, geht zum Brunnen und fischt den Schlüssel heraus. Mit dem Schlüssel öffnet er die Tür zum Tischlerschuppen und holt das Werkzeug. Mit dem Werkzeug repariert er den Reifen. Dann fährt er **in das** (=ins) Dorf und kauft Mehl und fährt wieder nach Hause und backt eine leckere Pfannkuchentorte für Findus.

Später sitzen Pettersson und Findus **in dem** (=im) Garten und trinken Kaffee und essen Torte und spielen Wiener Walzer auf dem Grammofon.

➤ **Consciousness-raising tasks**

- Setze die richtigen Artikel ein.

Der Kater zappelt auf Stuhl herum, beißt sich in Schwanz (der Schwanz). Findus klettert auf Tisch. Auf Tisch trinkt er einen Schluck Kaffee und wirft ein Stück Zucker auf Boden und springt unter Tisch. Unter Tisch spielt er mit dem Würfelzucker. Findus springt auf Sofa (das Sofa). Pettersson und Findus suchen den langen Stock in Hühnerstall (der Hühnerstall) , hinter Tischlerschuppen (der Tischlerschuppen), vor Tischlerschuppen, in Holzschuppen, in Garten, hinter Sofa, unter Sofa und in Speisekammer (die Speisekammer).

- Bilde Fragen mit „Wohin?“ und „Wo?“. Kreise alle Verben in Fragesätzen ein.
Zum Beispiel: Pettersson klettert auf den Dachboden.

Wohin  Pettersson?

Der Teelöffel liegt unter dem Teller.

Wo  der Teelöffel?

Findus wirft ein Stück Zucker auf den Boden.

Pettersson steckt die Angel und die Würmer in den Rucksack.

Der Kater rollt gegen den Blecheimer.

Pettersson und Findus trinken Kaffee in dem (=im) Garten.

Die Leiter steht hinter dem Holzschuppen.

Pettersson fährt mit dem Fahrrad in das (=ins) Dorf.

Der Schlüssel liegt ganz tief in dem Brunnen.

Pettersson sucht das Mehl in dem (=im) Kleiderschrank und in der Küchenbank.

Der Kater läuft in den Holzschuppen.

Findus legt sich auf den Rücken.

Die Aufgabe dient zum einen zur Festigung von Fragesatzmuster in W-Fragen: An erster Stelle steht das Fragepronomen, an zweiter Stelle das Verb. Zum anderen soll sich die Fähigkeit der Kinder zur Differenzierung von Positionsverben (z.B. liegen) und Richtungsverben (z.B. rollen) verfeinern. Diese Erkenntnis verdeutlicht, dass Richtungsverben in der Regel den Akkusativ fordern, z.B.: *Findus wirft ein Stück Zucker auf den Boden*, während Positionsverben den Dativ regieren, z.B.: *Der Kater läuft in den Holzschuppen*.

8.2.6 Fördereinheit 6

Förderziel: Perfekt mit *haben* und *sein*

Zielgruppe: Mascha, Nika, Reghina, Alla, Anton

A. Explizite Erklärungen durch Demonstration

<p>Der Wolf rennt schnell zum Haus der Großmutter.</p> <p>„Wer ist da?“ fragt die Großmutter.</p> <p>„Rotkäppchen“, sagt der Wolf.</p> <p>„Komm herein!“, ruft die Großmutter.</p> <p>Der Wolf geht direkt zum Bett der Großmutter und verschluckt sie.</p> <p>Er setzt ihre Haube auf und legt sich in ihr Bett.</p> <p>Bald darauf kommt das Rotkäppchen.</p>	<p>Der Wolf ist schnell zum Haus der Großmutter gerannt.</p> <p>„Wer ist da?“ hat die Großmutter gefragt.</p> <p>„Rotkäppchen“, hat der Wolf gesagt.</p> <p>„Komm herein!“, hat die Großmutter gerufen.</p> <p>Der Wolf ist direkt zum Bett der Großmutter gegangen und hat sie verschluckt.</p> <p>Er hat ihre Haube aufgesetzt und hat sich in ihr Bett gelegt.</p> <p>Bald darauf ist das Rotkäppchen gekommen.</p>
---	--

Ausgangspunkt bildet eine kurze Geschichte, die einmal im Präsens und einmal im Perfekt formuliert wird. Durch das Vergleichen der gegenübergestellten Sätze sollen die Kinder die Veränderungen im Tempus beobachten: Die eine Geschichte geschieht in der Jetzt-Zeit, die andere in der Vorbei-Zeit.

Um das Prinzip der Perfektbildung zu vermitteln, werden den Kindern zwei Aufgaben dargeboten, die das Reflektieren über die zusammengesetzte Verbform des Perfekts erleichtern.

▪ Ergänze in den Sätzen die Formen von *haben*.

Ich *habe* Gitarre gespielt.

Du geduscht.
Er auf dem Sessel gesessen.
Sie eine Weihnachtskarte gebastelt.
Wir im Wohnzimmer gemalt.
Ihr den Schneemann gebaut.
Sie den Weihnachtsbaum geschmückt.

▪ Ergänze in den Sätzen die Formen von *sein*.

Ich *bin* mit dem Bus in die Schule gefahren.
Du auf den Baum geklettert.
Er über die Brücke gelaufen.
Sie über die Wiese gerannt.
Wir in den Zoo gefahren.
Ihr mit dem Auto gekommen.
Sie durch den Wald gewandert.

Die Kinder entdecken die für das Perfekt typische Verbklammer, die durch zwei Verbformen entsteht; das Hilfsverb *haben* oder *sein* und das Partizip Perfekt, wobei das Hilfsverb vorne im Satz und das Partizip Perfekt am Satzende steht. Hervorzuheben ist, dass die Bewegungsverben das Hilfsverb *sein* brauchen.

Das mechanische Erlernen der regelmäßigen und unregelmäßigen Partizipformen ist kein richtiger Weg zum Erlernen der Zweitsprache bei kleinen Lernern. Kinder prägen sich die Perfektformen am schnellsten durch kontextgebundenes Üben ein, z.B. durch die Bilderbuchgeschichten. Das häufige Rekonstruieren derselben Geschichte führt dazu, dass die Perfektformen, die die Kinder immer wieder hören bzw. selber produzieren, implizit in die Gedächtnisareale überführt, dauerhaft abgestellt und bei Bedarf wieder abgerufen werden.

Der Text „*Die Geschichte vom dicken, fetten Pfannkuchen*“, die in der Förderungseinheit 1 erarbeitet wurde, eignet sich zum Einüben der Perfektbildung bei den Zweitklässlerinnen Alla, Nika, Mascha und Reghina. Bei Anton wählte ich zu diesem Zweck eine Detektivgeschichte „*Die Juwelen der Gräfin*“, um seinen Leseinteressen

entgegentzukommen. Da der Text lang ist, biete ich zur Veranschaulichung nur einen Auszug aus der Geschichte. Beide Texte werden zunächst im Präsens und danach im Perfekt präsentiert, um den Änderungsprozess der Verb- und Zeitform zu verdeutlichen.

Zur Verankerung der wichtigsten Vergangenheitsformen von Perfekt ist es ratsam, mit vielfältigen Bilderbuchgeschichten zu arbeiten. Empfehlenswert ist, die in den vorherigen Förderungseinheiten erarbeiteten Texte wieder aufgreifen und ins Perfekt umformen. Zusammenfassend sei angemerkt, dass das authentische Sprechen bezogen auf den Textinhalt der gerade behandelnden Geschichte für das Üben wichtig ist. Dennoch sollten auch gelenkte Übungsformen (Consciousness-raising tasks) in die Gestaltung der Förderungseinheit eingebettet werden.

B. Arbeit mit dem Bilderbuch

Die Geschichte vom dicken, fetten Pfannkuchen

1.

Es war einmal eine Frau. Sie hatte sieben Kinder.

Eines Tages **hat** sie für ihre Kinder einen Pfannkuchen **gebacken**. Der Pfannkuchen war dick, fett und knusprig.

2.

Jedes Kind **hat gesagt**: „Ach, Mutter, gib mir ein Stückchen Pfannkuchen. Ich bin so hungrig.“ Die Mutter **hat sie beruhigt**: „Wartet noch ein bisschen. Gleich bekommt ihr ein Stückchen Pfannkuchen.“ Der Pfannkuchen **hat sich erschreckt**. Er **ist** aus der Pfanne auf den Boden **gehüpft** und **ist** wie ein Rad zur Tür und nach draußen **gerollt**. Alle **sind** dem Pfannkuchen nach **gelaufen** und **haben gerufen**: „Holt ihn! Greift ihn!“

Der Pfannkuchen **ist** schnell weiter **gerollt**.

3.

Auf dem Weg **hat** der Pfannkuchen den Mann – Pann **getroffen**.

„Guten Tag, Mann-Pann“, **hat** der Pfannkuchen **gesagt**.

Der Mann **hat gesagt**: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich aufessen.“ Aber der Pfannkuchen **ist** davon **gelaufen**.

4.

Dann **hat** der Pfannkuchen das Huhn **getroffen**.

„Guten Tag, Huhn-Tun“, **hat** der Pfannkuchen **gesagt**.

Das Huhn **hat gesagt**: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich fressen.“ Aber der Pfannkuchen **ist** weiter den Weg entlang **gerollt**.

5.

Bald darauf **hat** der Pfannkuchen den Hahn **getroffen**.

„Guten Tag, Hahn-Zahn“, **hat** der Pfannkuchen **gesagt**.

Der Hahn **hat gesagt**: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich fressen.“ Der Pfannkuchen **ist** so schnell wie er kann weiter **gerollt**.

6.

Dann **hat** er die Ente **getroffen**.

„Guten Tag, Ente-Bente“, **hat** der der Pfannkuchen **gesagt**.

Die Ente **hat gesagt**: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich fressen.“ Der Pfannkuchen **ist** so schnell wie er kann weiter **gerollt**.

7.

Dann **hat** er die Gans **getroffen**.

„Guten Tag, Gans-Tanz“, **hat** der Pfannkuchen **getroffen**.

Die Gans **hat gesagt**: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Ich will dich fressen.“ Der Pfannkuchen **ist** so schnell wie er kann weiter **gerollt**.

8.

Kurz darauf **hat** der Pfannkuchen das Schwein **getroffen**.

„Guten Tag, Schwein-Schmalz“, **hat** der Pfannkuchen **gesagt**.

Das Schwein sagt: „Ach, lieber Pfannkuchen, roll nicht so schnell, warte ein bisschen. Wir beide können miteinander in den Wald gehen.“ So **sind** sie miteinander in den Wald **gegangen**.

9.

Sie **sind** an einen Bach **gekommen**. Das Schwein kann ganz leicht den Bach überqueren. Aber der Pfannkuchen kann nicht schwimmen.

„Setzt dich auf meine Schnauze“, **hat** das Schwein **gesagt**. „Ich bringe dich auf die andere Seite. Der Pfannkuchen **hat** sich auf seine Schnauze **gesetzt**. Das Schwein **hat gemacht**: „Nöff-nöff“, und **hat** den Pfannkuchen **verschluckt**.

➤ **Consciousness-raising tasks**

- Kreise im Text alle Bewegungsverben ein.

Zum Beispiel: Sie sind an einen Bach gekommen.

- Trage die Verben im Perfekt ein.

	<u>Grundform</u>
Die Frau für ihre Kinder einen Pfannkuchen	backen
Alle dem Pfannkuchen nach	laufen
Er aus der Pfanne auf den Boden	hüpfen
Der Pfannkuchen und das Schwein in den Wald	gehen
Er die Gans-Tanz	treffen
Das Schwein den Pfannkuchen	verschlucken
„Guten Tag, Hahn-Zahn“, der Pfannkuchen	sagen
Der Pfannkuchen wie ein Rad zur Tür	rollen

- Erzähle, wen der Pfannkuchen getroffen hat.

- Perfekt-Domino

Das Domino aus Verb-Grund- und Perfektformen wird nach üblichen Dominoregeln gespielt. Es geht hierbei um die Festigung der Perfektbildung. Zur Veranschaulichung:

backen	gebacken	laufen	gelaufen
--------	----------	--------	----------

Die Juwelen der Gräfin

(U. Flacke)

Text 1

Gräfin Vicky und Dennis *rudern* über das ruhige Meer zu der Insel der Finsternis. Endlich *legen* sie am Kieselstrand *an*. Barfuss springen sie ins Wasser und *ziehen* das Boot an Land. „Wo haben wir angelegt?“, *fragt* Denis. Vicky *nimmt* den Kompass aus der Tasche. „Die Nadel zeigt immer nach Norden. Dann sind wir hier!“ Sie *deutet* auf die Karte und *zeigt* mit dem Finger auf den Wald. „Wir müssen zur Burg kommen und dann dreihundert Schritte nach Osten“, *erklärt* Dennis.

Nach zweihundertneunundneunzig Schritten *stoßen* sie auf einen mächtigen Baum. Denis *schlendert* nachdenklich um den Baum. Dabei *sticht* er mit einem Stock immer wieder in den Boden. Dann *klettert* Denis auf den Baum und *verschwindet* in der grünen Blätterkrone. Plötzlich *ruft* er von oben: „Sieh dir das an, der Baum ist ja hohl!“ Sofort *steigt* Vicky hinterher.

Dennis *klettert* auf eine Eisenleiter, die in den hohlen Stamm *führt*. „Mach mal die Taschenlampe an! Hier unten ist es dunkel“, *ruft* Dennis. Vorsichtig *klettert* Vicky in die Tiefe und *leuchtet* mit der Taschenlampe. Dennis *zündet* mit dem Feuerzeug die Fackeln *an*. Vor ihnen *erstreckt sich* ein riesiges Labyrinth aus Steinen. In der Mitte *findet* Dennis einen Kelch. In dem Kelch sind Diamanten und Juwelen. „Das ist der geklaute Schatz der Gräfin“, *sagt* Vicky.

Gleich am Abend *gehen* Vicky und Dennis zur Gräfin und *bringen* ihr den Schmuck.

.....

Text 2

Gräfin Vicky und Dennis **sind** über das ruhige Meer zu der Insel der Finsternis **gerudert**. Endlich **haben** sie am Kieselstrand **angelegt**. Barfuss **sind** sie ins Wasser **gesprungen** und **haben** das Boot an Land **gezogen**. „Wo haben wir angelegt?“, **hat** Denis **gefragt**. Vicky **hat** den Kompass aus der Tasche **genommen**. „Die Nadel zeigt immer nach Norden. Dann sind wir hier!“ Sie **hat** auf die Karte **gedeutet** und mit dem Finger auf den Wald **gezeigt**. „Wir müssen zur Burg kommen und dann dreihundert Schritte nach Osten“, **hat** Dennis **erklärt**.

Nach zweihundertneunundneunzig Schritten **sind** sie auf einen mächtigen Baum **gestoßen**. Dennis **ist** nachdenklich um den Baum **geschlendert**. Dabei **hat** er mit einem Stock immer wieder in den Boden **gestochen**. Dann **ist** Dennis auf den Baum **geklettert** und in der grünen Blätterkrone **verschwunden**. Plötzlich **hat** er von oben **gerufen**: „Sieh dir das an, der Baum ist ja hohl!“ Sofort **ist** Vicky hinterher **gestiegen**.

Dennis **ist** auf eine Eisenleiter **geklettert**. Sie hat in den hohlen Stamm geführt. „Mach mal die Taschenlampe an! Hier unten ist es dunkel!“, **hat** Dennis **gerufen**. Vorsichtig **ist** Vicky in die Tiefe **geklettert** und **hat** mit der Taschenlampe **geleuchtet**. Dennis **hat** mit dem Feuerzeug die Fackeln **angezündet**. Vor ihnen **hat sich** ein riesiges Labyrinth aus Steinen **erstreckt**. In der Mitte des Labyrinths **hat** Dennis einen Kelch **gefunden**. In dem Kelch waren Diamanten und Juwelen. „Das ist der geklaute Schatz der Gräfin“, **hat** Vicky **gesagt**.

Gleich am Abend **sind** Vicky und Dennis zur Gräfin **gegangen** und **haben** ihr den Schmuck **gebracht**.

➤ **Consciousness-raising tasks**

- Kreise im Text 2 alle Bewegungsverben ein.
- Ergänze die Verb-Grundformen.

Grundform

Dennis <i>ist</i> in der grünen Blätterkrone <i>verschwunden</i> .	verschwinden
Er <i>hat</i> mit einem Stock immer wieder in den Boden <i>gestochen</i>
In der Mitte des Labyrinths <i>hat</i> Dennis einen Kelch <i>gefunden</i>
Sie <i>haben</i> das Boot an Land <i>gezogen</i>
Am Abend <i>sind</i> Vicky und Dennis zur Gräfin <i>gegangen</i>
Vicky <i>hat</i> den Kompass aus der Tasche <i>genommen</i>

- Trage die Verben im Perfekt ein.

Grundform

Vicky mit der Taschenlampe	leuchten
Vor ihnen sich ein riesiges Labyrinth aus Steinen	erstrecken
Dennis nachdenklich um den Baum	schlendern

Dennis mit dem Feuerzeug die Fackeln
Sie sie auf einen mächtigen Baum

an↔zünden
stoßen

▪ Perfekt-Domino

▪ Sprich in der Jetzt-Zeit.

Vicky *hat* mit der Taschenlampe *geleuchtet*. → Vicky *leuchtet* mit der Taschenlampe.

Gräfin Vicky und Dennis *sind* über das ruhige Meer *gerudert*.

Sie *hat* mit dem Finger auf den Wald *gezeigt*.

Gleich am Abend *sind* Vicky und Dennis zur Gräfin *gegangen* und *haben* ihr den Schmuck gebracht.

Barfuss *sind* sie ins Wasser *gesprungen*.

Dann *ist* Dennis auf den Baum *geklettert*.

9 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen meiner Arbeit entwickelte ich das Screeningverfahren SVA-Russisch, das auf dem SVA zur Ausspracheuntersuchung in der deutschen Sprache von Hacker und Wilgermein (1999) basiert. Es dient zum einen zur Erfassung phonetischer und phonologischer Störungen in der Erstsprache Russisch. Zum anderen ermöglicht es, eine Aussprachestörung von erwerbsbedingten Sprachauffälligkeiten (Interferenzen) und mangelnder Sprachbeherrschung in L2 abzugrenzen. Durch die erste Erprobung des russischen Screeningverfahrens konnten in den Sprachstichproben der russischen Kinder folgende phonologische Prozesse am häufigsten erfasst werden: Reduktion von Mehrfachkonsonanz, Velarisierung, Alveolarisierung als Vor- und Rückverlagerung, Palatalisierung und Lateralisierung. Um die übrigen phonologischen Prozesse (z.B. Assimilationsprozesse) in der Aussprache der russischen Kinder feststellen zu können, sind noch weitere Erprobungen notwendig.

Da die Entwicklung des SVA-Russisch nicht im Vordergrund meiner Arbeit stand, wurde seine praktische Anwendbarkeit empirisch nicht überprüft. Das Screening wurde in der Anfangsphase der Förderintervention eingesetzt, um Aussagen darüber zu treffen, ob die Sprachauffälligkeiten, die die Deutsch lernenden russischsprechenden Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch aufweisen, Hinweise auf eine nicht normgerechte sprachliche Entwicklung geben oder sich durch Interferenzen aus der Erstsprache erklären lassen. Von einer Sprachstörung würde nämlich sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache des Kindes betroffen sein.

Im Hinblick auf die metasprachlichen Fähigkeiten der Kinder erstellte ich mein eigenes theoretisches Modell zur Entwicklung der metasyntaktischen Fähigkeiten. Nach diesem Modell können bereits in der Epiphase im Alter von ca. 3 - 4 Jahren explizite sprachliche Äußerungen gebildet werden, die sich vor allem in bewussten Selbstkorrekturen oder Kommentaren über die Sprache äußern. Meiner Ansicht nach kommen früh auftretende

Sprachreflexionen eher selten vor. Wenn sie erscheinen, dann nur auf Grund eines sehr „attraktiven“ Zusammenspiels der kindinternen und kindexternen Faktoren. Die metasyntaktischen Fähigkeiten, die sich ab dem 6. oder 7. Lebensjahr ausbilden, entstehen erst im Umgang mit den schriftlichen Texten. Im Hinblick auf die metasprachlichen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder vertrete ich die Ansicht, dass die Zweisprachigkeit nicht automatisch mit einer größeren metasprachlichen Flexibilität gleichgesetzt werden kann. Ob sich die zweisprachige Entwicklung positiv oder negativ auf die kognitive bzw. metasprachliche Entwicklung des Kindes auswirkt, hängt im Wesentlichen von dem Sprachentwicklungsniveau des Kindes in beiden Sprachen ab. In der Regel gilt es: Je ausgeglichener die Zweisprachigkeit ist, umso stärker ausgeprägt sind die metasprachlichen Fähigkeiten. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die sprachlichen und die literalen Anregungen wesentlich zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten beitragen können. Es geht dabei um soziale Aktivitäten, die eine sprachliche Herausforderung für das Kind darstellen und gedankliche Auseinandersetzung mit der Sprache erfordern.

Das Anliegen meiner Arbeit war es, eine neue, theoretisch fundierte und praxisorientierte Konzeption zur Förderung von zweisprachigen Grundschulkindern mit erwerbsbedingten Sprachauffälligkeiten und mangelnder L2-Kompetenz zu entwickeln, wobei das Zweitsprachenlernen über das Medium Bilderbuch erfolgen soll. Meiner Ansicht nach ist das Bilderbuch das beste Lernmedium, mit dem ein Kind gleichzeitig die Sprach (BISC)- und Textkompetenz (CALP) einer Zweitsprache entwickeln kann. Neben der herkömmlichen Aufgabe, ein Kind auf dem Weg zur Lesesozialisation voranzubringen, steht dem Bilderbuch eine weitere wichtige Aufgabe zu - die Grammatikvermittlung. Durch ausgewählte Textstellen werden bestimmte morphosyntaktische Zielstrukturen stärker dargeboten und durch bilderbuchbezogene Aktivitäten geübt.

Während meiner Arbeit mit Russisch-Deutsch sprechenden Kindern, die einen Förderbedarf im Deutschen benötigten, konnte ich mittels Bilderbücher erfolgreich folgende grammatische Phänomene vermitteln: Deklination der Nomen im Akkusativ, die

Verwendung des Dativs in Verbindung mit der Präposition „mit“, das Prinzip der Bildung von Komposita, trennbare Verben im Präsens, Satzklammer: Modalverb + Infinitiv, Präpositionen „aus“ und „durch“, Präpositionen mit zwei Kasus - Akkusativ und Dativ, Perfektbildung regelmäßiger Verben. Auf Grund der Testergebnisse (SFD-Verfahren) und eigener kontinuierlicher Beobachtungen lässt sich insgesamt feststellen, dass die Nomendeklination und das Genussystem die Stolpersteine der deutschen Sprache für die geförderten Kinder sind.

Die Bilderbücher bieten einen reichlichen *Off-line*-Sprachinput – die „Bilderbuch-Situation“ –, die je nach Thema, Bild und Story unterschiedlich sein kann. Von daher aus kann ich mir gut vorstellen, dass jede morphosyntaktische Struktur, die einem zweisprachigen Kind Schwierigkeiten bereitet, mit Hilfe einer Bilderbuchgeschichte dargeboten und weiter geübt werden kann. Hierbei ist es wichtig, ein Bilderbuch zu finden, in dem die jeweilige Zielstruktur häufig vorkommt, z.B. Bilderbuchgeschichten reich an Imperativsätzen, Präpositionen mit Dativ, Possessivpronomen, Passivkonstruktionen. Die Originaltexte der Bilderbücher sind aber oft nicht an den L2-Sprachstand von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache gerichtet und führen so zu Überforderung ihrer Aufnahmefähigkeit. Unter diesen Umständen tragen die Bilderbücher kaum zur Sprachförderung bei. Um die Bilderbuchtexte für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache zugänglich zu machen, müssen ausgewählte Lesetexte einer Textentlastung unterzogen werden. Das Reduktionsverfahren erfolgt dabei auf drei Reduktionsstufen: 1) Auslassung von redundanten Textpassagen 2) Morphologisch-syntaktische Entlastung 3) Hervorhebung von grammatischen Zielstrukturen. Schließlich ist anzumerken, dass Modifizierungen des Textes in Form von Texterweiterung und –erneuerung bzw. Inhaltsänderung willkommen sind. Durch sie kann die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Sprache aufrechterhalten werden.

Die Auswahl eines Buches soll jeweils auf entwicklungs- und sozialpsychologische Kriterien zurückgehen. Das heisst, um die Lesekompetenz und –motivation von Jungen und Mädchen im Grundschulalter zu steigern, ist es erforderlich, sich auf eine

„geschlechterdifferenzierende Leseförderung“ zu orientieren, indem man stärker auf die individuelle Erfahrungswelt und Interessen von beiden Geschlechtern eingeht. Im übrigen ist es ratsam, den Kindern mehrere Bilderbücher mit verschiedener Thematik zur Auswahl vorzulegen, so dass sie sich selber, nach ihren eigenen Leseinteressen und Lesevorlieben entscheiden können, mit welchem Buch sie arbeiten wollen. In Bezug auf meinen Förderunterricht mit Deutsch lernenden russischsprechenden Kindern lässt sich festhalten, dass das Leseinteresse von Mädchen und Jungen deutlich differiert: Die Mädchen zeigten eine große Begeisterung für phantastische Bilderbücher, in denen Hexen (Hexe „Pollonia“, Hexe „Bibbi Blocksberg“) oder Tiere („Schnuddel“, Elefant „Benjamin“, Kater „Findus“) als Hauptfiguren auftreten. Die Jungen hingegen bevorzugten lieber Sachbücher bzw. Bilderbuchgeschichten über Schiffe oder Dinosaurier, abenteuerliche Bücher (Kater „Findus“) und Detektivbücher.

Die vorliegende Arbeit lässt allerdings noch viele Fragen offen. Die Entwicklung der Förderkonzeption „Zweitsprachenlernen aus und mit Bilderbüchern“ stellt den ersten wichtigen Schritt, und damit die Basis für das neue Forschungsfeld dar. Die zentrale Frage diesbezüglich ist, ob der Einsatz eines Bilderbuches in der Praxis zu einer signifikanten Verbesserung der L2-Kompetenz führen kann. Gibt es positive Wirkungen auf die Textkompetenz? Kann man mit positive Verbesserungen der schriftsprachlichen Fähigkeiten rechnen? Werden auch die Bereiche Wortschatz und Aussprache positiv beeinflusst? Führen Bilderbücher als Motivationsträger zu einer Steigerung des Lernerfolgs und zum Angstabbau? Mehrere Studien, die eine deutlich höhere Anzahl von Kindern einschliessen, sind aber noch notwendig, um die Ergebnisse des hier zugrunde liegenden Konzepts zu bestätigen. Nur durch empirische Daten lässt sich die vielfältige Auswirkung des Bilderbuches und somit auch mein Konzept als ein neues Forschungsfeld manifestieren.

Es ist erstaunlich, dass im deutschsprachigen Raum keine einzige empirische Studie zur Erforschung der Auswirkungen des Bilderbuches auf die sprachliche Bildung des Kindes existiert. Im englischsprachigen Raum hingegen sind eine ganze Reihe von Untersuchungen vorhanden, die auf eine enge Koppelung von Sprachentwicklung bzw. –

förderung und Literacy-Erfahrungen (Dale/Cole 1996, DeBaryshe 1993, Valdez-Menchaca/Whitehurst 1992, Whitehurst et al. 1988, Whitehurst et al. 1994) hinweisen. Ein signifikanter Einfluss der Bilderbücher auf die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen konnte auch im Hinblick auf das Zweitsprachenlernen erwiesen werden (Elley 1991, Ulanoff/Pucci 1999, Wood/Salvetti 2001). Mit meiner Arbeit plädiere ich dafür, dass den Bilderbüchern künftig am Forschungsfeld größere Bedeutung eingeräumt und dass ihr Einsatz in Bezug auf den Zweitspracherwerb in der Praxis verstärkt erweitert wird.

10 Literaturverzeichnis

- Alptekin, C./Atakan, S. (1990): Field dependence-independence and hemisphericity as variables in L2 achievement. In: *Second Language Research* 6, 135-149.
- Anderson, J. R. (2001): *Kognitive Psychologie*. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin.
- Andresen, H. (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Apeltauer, E. (1997): *Bilingualismus und Mehrsprachigkeit*. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht (Heft 18), Flensburg.
- Apeltauer, E. (2003): *Literalität und Spracherwerb*. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht (Heft 32), Flensburg.
- Asher, J. (1988a): *Learning another language through action*. CA: Sky Oaks, Los Gatos.
- Asher, J. (1988b): *Brainswitching: Learning on the right side of the brain*. CA: Sky Oaks, Los Gatos.
- Babbe, T. (1994): *Pyromonter Analyse Phonologischer Prozesse (PAPP)*. Zur Diagnostik von phonetischen und phonologischen Störungen bei Kindern. Steiner Verlag, Leverkusen.
- Baker, C. (1994): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon/Philadelphia.
- Baur, R. S./Meder, G. (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: *Diskussion Deutsch* 106, S. 119-135.
- Beaumont, E. (Hrsg.) (2002): *Dein buntes Wörterbuch*. Deutsches-Russisch. Fleurus Verlag, Köln.
- Ben-Zeev, S. (1977): The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, 48, 1009-1018.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung*. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Sauerländer, Aarau.
- Bialystok, E./ Ryan, E. B. (1985): Toward a Definition of Metalinguistic Skill. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 229-251.
- Bialystok, E. (1986): Factors in the growth of linguistic awareness. In: *Child Development* 57, 498-510.

Bialystok, E. (1988): Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. In: *Developmental Psychology*, 24, 560-567.

Bialystok, E./Niccols, A. (1989): Children's Control Over Attention to Phonological and Semantic Properties of Words. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 18, S. 369-385.

Bialystok, E. (1991): Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: Bialystok, E. (Hrsg.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge/New York u.a., S. 113- 140.

Bialystok, E. (1993): Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In: Pratt, C./Garton, A. F. (Hrsg.): *Systems of representation in children: Development and use*. Chichester.

Bialystok, E./Majumder, S. (1998): The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. In: *Applied Psycholinguistics* 19, S. 69-85.

Bialystok, E. (1999): Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind. In: *Child Development*, 70, 636-644.

Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press, Cambridge.

Bischof, U./Heidtmann, H. (2002a): Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregatifikationen von Jungen. In: Ewers, H. H. (Hrsg.): *Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments*. Juventa, Weinheim/München, S. 241-267.

Bischof, U./Heidtmann, H. (2002b): Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregatifikationen. In: *Medien Praktisch Heft 3*, S. 27-31.

Blackmore, A. M./Pratt, C./Dewsbury, A. (1995): The use of props in a syntactic awareness task. In: *Journal of Child Language* 22, S. 405-422.

Bloomfield, L. (1933): *Language*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Bowey, J. A./Tunmer, W. E. (1984): Word Awareness in Children. In: Tunmer, W. E./Pratt, C./Herriman, M. L. (Hrsg.): *Metalinguistic awareness. Theory, Research, and Implications*. Springer-Verlag, New York/Tokyo.

Böhme-Dürr, K. (1987): Fördert Sprachbewusstsein die Sprachentwicklung? In: *Sprache und Kognition* 4, S. 177-191.

Braun, O. (1999): *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik, Therapie, Förderung*. Kohlhammer, Stuttgart.

- Budde, M. (2001): Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. kassel university press, Kassel.
- Bußmann, H. (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Kröner, Stuttgart.
- Buzan, T. (1986): Kopftraining. Goldmann, München.
- Carr, D. (1979): The development of young children's capacity to judge anomalous sentences. In: Journal of Child Language 6, 227-241.
- Clark, E. V. (1978): Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do. In: Sinclair, A./Jarvella, R. J./Levelt, W. J. M. (Hrsg.): The Child's Conception of Language. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York, S. 17-43.
- Cromdal, J. (1999): Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals. In: Applied Psycholinguistics, 20, 1-20.
- Cummins, J. (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: Working papers on Bilingualism 19, S. 197-205.
- Cummins, J. (1984): Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: Rivera, C. Ed.: Language Proficiency and Academic Achievement. Clevedon, S. 2-19.
- Cummins, J. (1986): Language proficiency and academic achievement. In: Cummins, J./Swain, M.: Bilingualism in education. London/New York, S. 138-161.
- Cummins, J. (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E. ed.: Language processing in bilingual children. Cambridge, S. 70-89.
- Dalbert, C./Schöler, H. (1991): Metasprachliches und primärsprachliches Wissen: Wissen dysgrammatisch sprechende Kinder mehr über Sprache als sie sprechen können? In: Die Sprachheilarbeit 36, S. 4-13.
- Dale, P. S./Cole, K. (1996): Parent-Child Book Reading as an Intervention Technique for Young Children with Language Delays. In: Topics in early childhood special education 16, S. 213-235.
- Dannenbauer, F. M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, S. 105-161.
- DeBaryshe, B. D. (1993): Joint picture-book reading correlations of early oral language skill. In: Child Language 20, S. 455-461.

- Demont, E./Gombert, J. E. (1996): Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. In: *British Journal of Educational Psychology* 66, S. 315-332.
- de Villiers, J. G./de Villiers, P. A. (1972): Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 1, S. 299-310.
- Diaz, R. M. (1985): Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. In: *Child Development* 56, S. 1376-1388.
- Diem, A./ Szesny S. (2001): *Hexe Pollonia macht das Rennen*. Albarello, Wuppertal.
- Diem, A./ Szesny S. (2002): *Gut so, Hexe Pollonia*. Albarello, Wuppertal.
- Duncan, D./Gibbs, D. (1989): Mainstream bilingual schoolchildren: a model for remediation. In: Duncan, D. (Hrsg.): *Working with bilingual language disability*, Chapman and Hall, London, S. 176-197.
- Elley, W. B. (1991): Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs. In: *Language Learning* 3, S. 375-411.
- ELI (1996): *Illustrierter Wortschatz Russisch*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, N. (1996): Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, S. 91-126.
- Ellis, R. (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. (1999): *Learning a Second Language through Interaction*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Ettenreich-Koschinsky, A. (2004): Arbeit mit Bilderbüchern im Rahmen eines sprachheilpädagogisch orientierten Unterrichts – aufgezeigt am Beispiel des Bilderbuches: „Das Schaf mit dem Zitronenohr“. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5. Bildung, Erziehung und Therapie, S. 191-216.
- Faerch, C./Haastrup, K./Phillipson, R. (1984): *Learner Language and Language Learner*. Nordisk Forlag, Kopenhagen.
- Fthenakis, W. et al. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Max Hueber Verlag, München.

- Fischer, H.-D./Uerpmann, H. (1996): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch. Ehrenwirth, Münschen.
- Flacke, U. (2001): Die Juwelen der Gräfin. In: Die Rätselbande. Der Schatz im Höhlenlabyrinth. Edition Bücherbär, S. 8-28.
- Flavell, J. H./Wellmann, H. M. (1977): Metamemory. In: Kail, R.V./Hagen, J. W. (Hrsg.) (1977): Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, S.3-33.
- Forster, M./ Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Bd. 2: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Auer, Donauwörth.
- Fotos, S./Ellis, R. (1999): Communicating About Grammar. In: Ellis, R.: Learning a Second Language through Interaction. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, S. 189-208.
- Franke, U. (2001): Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. Diagnostik und Didaktik. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.
- Frey, D./Greif, S. (Hrsg.) (1987): Sozialpsychologie. Psychologie Verlags Union, München/Weinheim.
- Fried, L. (1993). Ist die Sozialisation von Kindern überwiegend weiblich? In: Politische Studien 44, S. 71 – 77.
- Friederici, A. D. (1984): Neuropsychologie der Sprache. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Friedrich, G./Bigenzahn, W. (1995): Phoniatrie: Einführung in die medizinischen, psychologischen und linguistischen Grundlagen von Stimme und Sprache. Huber, Bern.
- Fthenakis, W. et al. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Hueber, München.
- Gadler, H. (1998): Praktische Linguistik. Eine Einführung in die Linguistik für Logopäden und Sprachwissenschaftler. A. Francke Verlag, Tübingen/München.
- Galambos, S. J./ Goldin-Meadow, S. (1990): The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. In: Cognition 34, 1-56.
- Galambos, S. J./Hakuta K. (1988): Subject-specific and task specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. Applied Psycholinguistics 9, S. 141-162.
- Garbe, Ch. (2003): Mädchen lesen ander(e)s als Jungen. Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen - Empirische Befunde und Erklärungsansätze. In: JuLit 2, S. 14 - 29.

Garlin, E. (2000): Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln, Sprachprobieren, Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. Verlag für Sprache und Sprachen, München.

Cazden, C. R. (1974): Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. In: *The Urban Review* 7, S. 28-39.

Gerber, G./Schmidt, J./Walter, H. (1996): *Modernes Russisch. Grundgrammatik*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart/München/Düsseldorf/Leipzig.

Gleitman, L. R./ Gleitman, H./Shipley, E. F. (1972): The emergence of the child as grammarian. In: *Cognition* 1, S. 137-164.

Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule, Bergmann + Helbig, Hamburg.

Gogolin, I. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund-Länder-Kommission (BLK), Heft 107, Bonn.

Gombert, J. E. (1992): *Metalinguistic Development*. University of Chicago Press, Chicago.

Goldberg, E./Costa, L. D.:(1981): Hemisphere Differences in the Acquisition and Use of Descriptive Systems. In: *Brain and Language* 14, S. 144-173.

Gornik, H. (1989): Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse – ein Überblick. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 40 (OBST), Universität Osnabrück, S. 39-59.

Graf, P. (1987): *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Migrantenkindern*. Max Hueber Verlag, München.

Groeben, A. (2001): Literalität: Modewort, alter Hut oder neue Aufgabe? In: *Pädagogik* 6, S. 6-9.

Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge.

Grosjean, F. (1996): Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In: Schneider, H./Hollenweger, J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* Druckerei Schüler, Biel, S. 161-184.

Grünewald, D. (1991a): Kongruenz von Wort und Bild. Rafik Schmi und Peter Knorr: „Der Wunderkasten“. In: Thiele, J. (Hrsg.): *Neue Erzählformen im Bilderbuch. Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache*. Isensee Verlag, Oldenburg, S. 17-49.

Grünewald, D. (1991b): Bilderbücher im Unterricht. In: *Grundschulzeitschrift* 46, S. 4-13.

Guadatiello, A. (2003): KIKUS. Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter. Projektdokumentation – Linguistische Analysen – Empfehlungen. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e. V., München.

Günther B./Günther H. (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.

Hacker, D./Wilgermein, H. (1999): AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. Ernst Reinhardt Verlag, München.

Hacker, D./Wilgermein, H. (2001): Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. Ernst Reinhardt Verlag, München.

Hakes, D. T. (1980): The development of metalinguistic abilities in children. Springer, Berlin.

Hakes, D. T. (1982): The development of metalinguistic abilities in children. What develops? In: Kuczaj, S. A. (Hrsg.): Language development. Language, thought and culture. Hillsdale 1982.

Han, Y./Ellis, R. (1998): Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. Language Teaching Research 2, S. 1-23.

Hargrave, A. C./Sénéchal, M. (2000): A Book Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. In: Early Childhood Research Quarterly 1, 75-90.

Haugen, E. (1969): The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior. Indiana University Press, Blomington.

Häussermann, U./Piepho, H.-E. (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. Iudicium, München.

Heath, S. B. (1986): What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Schieffelin, B. B./ Ochs, E. eds.: Language Socialization across Cultures. Cambridge University Press, Cambridge.

Helbig, G./Buscha, J. (1996): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, Leipzig/Berlin/München.

Hirschman, M. (2000): Language repair via metalinguistic means. International Journal of Language and Communication Disorders 35, S. 251-268.

Hollstein, G. (1999): Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule. Knecht, Landau.

- Holtwisch, H. (1990): Brainstorming und Informationstechniken im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3, S. 244-250.
- Holtwisch, H. (2002): Mind Maps und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachenunterricht 2, S. 98-102.
- Homburg, G. (1981): Methodische Überlegungen zur therapeutischen Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 26, S. 267-281.
- Homburg, G. (1991): Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatismustherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Störungen der Grammatik. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4. Edition Marhold, Berlin, S. 113-143.
- Horn, D. (1990): Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada. Unter Berücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Göppingen.
- Howe, H. E./Hillman, D. (1973): The acquisition of semantic restriction in children. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 12, S. 132-139.
- Hurrelmann, B. (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127, S. 17-26.
- Ianco-Worall, A. D. (1972): Bilingualism and Cognitive Development. In: Child Development 6, S. 1390-1400.
- Иншакова, О. Б. (1998): Альбом для логопеда. ВЛАДИОС, Москва. (M.K.: Inshakova, O. B. (1998): Das Logopädische Album. VLADOS, Moskau).
- Jahn, T. (2000): Phonologische Störungen bei Kindern. Diagnostik und Therapie. Georg Thieme Verlag, Stuttgart/New York.
- Janosch (1983): Ein Kanarienvogelfederbaum. In: Schnuddelbuddel fängt einen Hasen. Dtv junior, München.
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Hogrefe, Göttingen.
- Januschek, F./Paprotté, W./Rohde, W. (Hrsg.) (1981): Entwicklung von Sprachbewusstheit. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20 (OBST). Universität Osnabrück.
- Jedik, L. (2002a): Die russlanddeutsche Migration in der Sprachbehindertenpädagogik. Geschichtlich-theoretischer Hintergrund und praxisrelevante Forschungsergebnisse für das sprachbehindertenpädagogische Handlungsfeld durch konfrontierende Sprachanalyse. Shaker Verlag, Aachen.

- Jedik, L. (2002b): Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder, Kohlhammer, Stuttgart, S. 138-149.
- Jedik, L. (2003): Sprachstörung oder mangelnde Deutschkenntnisse? Perspektiven für Diagnostik und Therapie. In: Kinderärztliche Praxis 4, S. 239-245.
- Jeuk, S. (2004): Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik 2, S. 3- 27.
- Jochen, K. (1996): Soziale Erziehung in der Grundschule. In: Grundschule 28, S. 50-52.
- Kalmár, M. (2003): Sprachspezifische Bemerkungen zum Wiener Verfahren zur Erfassung des genuinen Laut- und Ausspracheinventars Türkisch sprechender Kinder (WVELTK). In: Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachewerb. Kongressbericht. edition von freisleben, Wien, S. 57-64.
- Karagiannakis, E./Oomen-Welke, I. (1997): Sprachbewusstheit im Unterricht. In: Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit-Schriftlichkeit-Mehrsprachigkeit. Libelle Verlag, Lengwil am Bodensee, S. 245-247.
- Karmiloff-Smith, A. (1985): Language and cognitive processes from a developmental perspective. In: Language and Cognitive Processes 1, S. 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1986): From metaprocesses to conscious access: Evidence from children's metalinguistic repair data. In: Cognition 28, S. 95-147.
- Karoliye-Walz, P. (1981): Metasprachliche Fähigkeiten bilingualer Kinder. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20 (OBST). Universität Osnabrück.
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S. (1993): Zweisprachige Kindererziehung. Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Kleppin, K. (1995): Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer, S. 22-26.
- Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule 5, S. 30-33.
- Kollars, H. (1996): Es war einmal ein Zauberer ganz allein. Annette Betz Verlag, Wien.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Waxmann, Münster.
- Krashen, S. D./Terrell, T. D. (1983): The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Pergamon Press, Oxford/New York u. a. .

Kregcjk, K. (1986): Über die Verwendung von Wortbildzeilen im Rahmen der Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. In: Der Sprachheilpädagoge 3, S. 38-43.

Kregcjk, K. (1997): Zum Einsatz von Medien und Strukturierungshilfen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (1997): Störungen der Grammatik. Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4. Edition Marhold, Berlin, S. 267-277.

Kretschmer, Ch. (2003): Bilderbücher in der Grundschule. Volk und Wissen, Berlin.

Kreuz, A. (2000): Metaphonologische Fähigkeiten und Aussprachestörungen im Kindesalter. Peter Lang, Frankfurt am Main/Berlin/Bern u.a. .

Kromrey, H. (1998): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Leske + Buderich, Opladen.

Kuhs, K. (1991): Leseverstehen und Textentlastung. In: Die Grundschulzeitschrift 43, S. 22-24.

Krüger, F. (1997): Mind Mapping. Kreativ und erfolgreich im Beruf. Humboldt, München.

Küspert, P./Schneider, W. (1999): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Lambert, W. E. (1977): Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: Eckman, F. R. (Hrsg.): Current Themes in Linguistics: Bilingualism, Experimental Linguistics and Language Typologies. S. 15-48.

Lengyel, D. (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine Empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. LAGA NRW, Düsseldorf.

Lengyel, D. (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3. Diagnostik, Prävention und Evaluation, Kohlhammer, Stuttgart, S. 197-204.

List, G. (1987): Neurologische Voraussetzungen des Spracherwerbs. In: Apeltauer, E.: Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Max Hueber Verlag, München, S. 87-97.

List, G. (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer, S. 27-35.

List, G. (1992): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. Der Deutschunterricht IV, S. 15-23.

Locke, J. L. (1997): A Theory of Neurolinguistic Development. In: Brain and Language 58, S. 265-326.

Locke, J. L. (1999): Language development and brain development: In: Fabbro, F. (Ed.): Concise encyclopedia of language pathology. Elsevier Science Ltd.: Oxford.

Lundberg, J./Frost, J./Peterson, O. P. (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. In: Reading Research Quarterly 23. S. 261-284.

Lutz, G./Lüttich, E. (2002): Grammatik der deutschen Sprache. Bertelsmann Wörterbuch, Gütersloh.

Maier, W. (1991): Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik. Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich/New York.

Maier, W. (1997): Sprachdefizite ausländischer und deutscher Kinder. In: Schulverwaltung 20. Jahrhundert, 10, S. 345-353.

Maier, W. (1999): Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung und Integration. Don Bosco Verlag, München.

Mackey, W. F. (1970): The description of Bilingualism. In: Fishman, J. A. (Hrsg.): Readings in the Sociology of language. New York, S. 554-584.

MacNamara, J. (1969): How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In: Kelly, L. G. (Hrsg.): Description and Measurement of Bilingualism. University of Toronto Press, Toronto, S. 79-97.

Mannhaupt, G./Jansen, H. (1989): Phonologische Bewusstheit: Aufgabenentwicklung und Leistungen im Vorschulalter. In: Heilpädagogische Forschung 15, 50-56.

Martschinke, S./Kirschhock, E.-M./Frank, A. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Auer Verlag, Donauwörth.

Marx, P./Schneider, W. (2000): Entwicklung eines Tests zur phonologischen Bewusstheit im Grundschulalter. In: Hasselhorn, M./Schneider, W./Marx, H. (Hrsg.): Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Hogrefe, Göttingen, S. 91-117.

Menzel, W. (1994): Literatur erschließen: operativ. In: Die Grundschulzeitschrift 79, S. 6-11.

Menzel, W. (1999): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber.

Mertens, A. (1996): Diagnose von Sprachbehinderung bei Zweisprachigkeit. Forschungsstand und Praxis am Beispiel des sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien.

Meyer, A. (2000): Sprachvergleich Russisch-Deutsch: ein Aspekt aus dem Problemfeld Zweisprachigkeit. In: Balhorn, H./Giese, H. W./Osburg, C. (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze, S. 172- 184.

McLaughlin (1984): Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool children. Erlbaum, Hillsdale/London.

Motsch, H. J. (2003): Therapie grammatischer Störungen – Interventionsstudie zur Kontextoptimierung. In: Die Sprachheilarbeit 4, S. 151-156.

Motsch, H. J. (2004): Kontextoptimierung – Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. Reinhardt, München.

Molitor, E. (2000): Sprachgefühl und Sprachbewußtsein am Beispiel des Subjonctif nach après que. Peust & Gutschmidt Verlag, Göttingen.

Mulisch, H. (1993): Handbuch der russischen Gegenwartssprache. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, Berlin/München.

Müller, H. M. (2003): Neurologische Aspekte des Fremdsprachenlernens. In: Henrici G./Königs F. G./Zöfgen E. (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Sonderdruck. Gunter Narr Verlag Tübingen, S. 168-177.

Neuland, E. (1992): Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung. In: Der Deutschunterricht IV, S. 3-13,

Neumann, U. (2003): Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umorientierung der Schule. In: Kerner, H.-J./Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag, Hannover.

http://www.praeventionstag.de/content/8_praev/doku/neumann/index_8_neumann.html
(15. 09. 2004).

Nitsch, G. (2001): Bilder der Sprache. In: Wissenschaftsmagazin der Universität Basel (UNI NOVA) 89, S. 20-21.

Nordqvist, S. (1984): Eine Geburtstagstorte für die Katze. Friedrich Oetinger, Hamburg.

Nordqvist, S. (1988): Armer Pettersson. Friedrich Oetinger, Hamburg.

Новоторцева, Н. В. (2001): Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки [ч], [щ], [ш], [ж], [л], [л'], [з], [з'], [ц], [с], [с'], [к], [к']. (Логопедическая Тетрадь). Академия Холдинг, Москва. (M. K.: Novotortseva, N. V. (2001): Arbeitsheft zur Übung der Laute

[tʰ], [ʃ], [ʒ], [ɔ], [l], [lʰ], [z], [zʰ], [ts], [s], [sʰ], [k], [kʰ]. (Das Logopädische Heft). Akademie Xolding, Moskau.

Ochoko, D./Ochoko-Stastny, M. (2003): Das Thema „Anderssein“ im Bilderbuch – Anregungen für die (sprachheil)pädagogische Praxis. In: Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht. edition von freisleben, Wien.

Oksaar, E. (1987): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädinguistik. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin u.a. .

Oomen-Welke, I. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U. u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1. UTB Große Reihe, S. 452-463.

Peltzer-Karpf, A. (2001): Stufen zur Metasprache: die Kontrolle syntaktischer Prozesse. In: Portmann-Tselikas, P. R./Schmölzer-Eibinger, S. (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Studienverlag, Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 116-135.

Penner (2002): Forschung für die Praxis: Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkinder in der Vorschule. kon-lab, Berg.

Petioky, V. (1970): Interferenzen beim Übersetzten und Dolmetschen zwischen Russisch und Deutsch. In: Internationaler Verband der Lehrkräfte der russischen Sprache und Literatur: Interferenzen der deutschen Muttersprache beim Russischunterricht. Wien/Düsseldorf, S. 63-65.

Pfister, M. (1992): Der Regenbogenfisch. Nord-Süd-Verlag, Hamburg.

Piaget, J. (1983): Sprechen und Denken des Kindes. Frankfurt/M. u.a. .

Popov, N. (1995): Warum? Michael Neugebauer Verlag, Gossau.

Portmann-Tselikas, P. R./Schmölzer-Eibinger, S. (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Studienverlag, Innsbruck/Wien/München/Bozen.

Portmann-Tselikas, P./Schmölzer-Eibinger, S. (2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Studien Verlag, Innsbruck/Wien/München/Bozen.

Raschka, Ch. (1997): Hey! Ja? Carl Hanser Verlag, München.

Reber, K. (2002): Konzeption eines Computerprogramms für die Sprachtherapie: Schriftsprache als Weg und Ziel sprachheilpädagogischer Intervention. Magisterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.

Reber, K. (2003): Schriftsprache als Weg und Ziel sprachtherapeutischer Intervention: Metalinguistische Sprachtherapie mit dem Computerprogramm paLABra. In: Die Sprachheilarbeit 6, S. 1- 11.

Richter, S./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1994): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Libelle Verlag, Bottighofen.

Richter, S. (1996): Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen: geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht. Roderer Verlag, Regensburg.

Richter, K./Riemann, S. (Hrsg.) (2000): Kinder - Literatur - "neue" Medien. Hohengehren.

Richter, K./Plath, M. (2002): Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme. Präsentation erster Ergebnisse, Universität Erfurt, Institut für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung (Manuskript).

Romaine, S. (1989): Bilingualism. Basil Blackwell, New York.

Romonath, R. (1991): Phonologische Prozesse an sprachauffälligen Kindern. Eine vergleichende Untersuchung an sprachauffälligen und nichtsprachauffälligen Vorschulkindern. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin.

Röhner-Münch, K. (2004): Zweitsprach-Förderung als Grammatikorientierte Förderung. In: mit Sprache 3, S. 5-19.

Rösch, H. (2001): Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. In: EliSe 1: Essener Linguistische Skripte - elektronisch, S. 23-44.

Rösch, H. (2003a): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Unterrichtspraxis Grundschule. Schroedel Verlag, Hannover.

Rösch, H. (2003b): Werkstatt Deutsch als Zweitsprache, Heft A, B, C, D. Schroedel Verlag, Hannover.

Rothweiler, M./Kroffke, S./Bernreuter (2004): Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung . Voraussetzungen und Fragen. In: Die Sprachheilarbeit 1, S. 25-31.

Ruß, M. (2001): Mundmotorik bei der Lautbildung. Ernst Reinhardt Verlag, München.

Ruß, M. (2003): Bildliche Darstellung als Stütze des Schreib- und Lautspracherwerbs. In: Logos Interdisziplinär 23, S. 23-34.

Sahr, M./Schlund, A. (1992): Das Bilderbuch in der Grundschule. Wolf Verlag, Regensburg.

Sahr, M. (1987): Problemorientierte Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler.

Scheller, I. (1996): Szenische Interpretation. Basistext. In: Praxis Deutsch 136, S. 22-32.

Scherling, T./Schuckall, H.-F.: Mit Bildern lernen. Langenscheidt, Berlin/München.

Schiffler, L. (2002): Für eine neue strukturierte Form von Mind Maps. In: Fremdsprachenunterricht 2, S. 93-97.

Schmid-Barkow, (1999): „Phonologische Bewusstheit“ als Teil der metasprachlichen Entwicklung im Kontext von Spracherwerbsprozessen und Spracherwerbsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit 6, S. 307-317.

Schneider, W./Roth, E./Küspert, P. (1999): Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. In: Kindheit und Entwicklung 8, S. 147-152.

Schorch, G. (1998): Grundschulpädagogik – eine Einführung. Selbstverständnis und Kernaufgaben. Bad Heilbrunn.

Schöler, H./Anzer, A./Illichmann, E. (1986): Untersuchungen zu metasprachlichen Fähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 31, 1986, S. 279-285.

Schöler, H. (1987): Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg, S. 339-359.

Skowronek, H./Marx, H. (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung 15, S. 39-49.

Stroh, C. (1993): Sprachkontakt und Sprachbewusstsein: eine soziolinguistische Studie am Beispiel Ost-Lothringens. Narr, Tübingen.

Taeschner, T. (1983): The sun is feminine. Springer, Berlin.

Thiele, J. (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik-Theorie-Analyse-Didaktik-Rezeption. Isensee Verlag, Oldenburg.

Todt, E. (2000): Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. In: Empirische Pädagogik 14, S. 215-254.

- Toukoma, P./Skutnabb-Kangas, T. (1977): The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age. University of Tampere, Tampere.
- Tönshoff, W. (1995): Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer, S. 4-15.
- Triarchi-Herrmann, V. (2002): Die Mehrsprachigkeit als Aufgabenfeld der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 1, S. 35-40.
- Triarchi-Herrmann, V. (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie ihr Kind fördern. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Tracy, R. (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache und Kognition 15, S. 80-92.
- Troßbach-Neuner, E. (1997): Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht. Pädagogische Verpflichtung und Chance. In: Die Sprachheilarbeit 6, S. 277-288.
- Troßbach-Neuner, E. (1999): Bilderbücher als Mittel entwicklungsorientierter Sprachförderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1, S. 16-23.
- Tunmer, W. E./Grieve, R. (1984): Syntactic Awareness in Children. In: Tunmer, W. E./Pratt, C./Herriman, M. L. (Hrsg.): Metalinguistic awareness. Theory, Research, and Implications. Springer-Verlag, New York/Tokyo, S. 92-104.
- Tunmer, W. E./Pratt, C./Herriman, M. L. (Hrsg.) (1984): Metalinguistic awareness. Theory, Research, and Implications. Springer-Verlag, New York/Tokyo.
- Ulanoff, S. H./Pucci, S. L. (1999): Learning Words from Books: The Effects of Read Aloud on Second Language Vocabulary Acquisition. In: Bilingual Research Journal 4, S. 319-332.
- Ulich, M. (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kindergarten heute 3, S. 6-18.
- Ünsal, F./Fox, A. V. (2002): Lautspracherwerb bei zweisprachigen Migrantenkindern (Türkisch-Deutsch). In: Forum Logopädie 3, S. 10-15.
- Valdez-Menchaca, M. C./Whitehurst, G. J. (1992): Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Systematic Extension to Mexican Day Care. In: Developmental Psychology 6, 1106-1114.
- Vivas, E. (1996): Effects of Story Reading on Language. In: Language Learning 2, S. 189-216.

Waller, M.: Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, S. 297-321.

Wehner, S. (2001): Eine vergleichende Analyse von Therapieansätzen zur Behandlung phonologischer Störungen der Sprachentwicklung – Teil 1. In: Der Sprachheilpädagoge 2, S. 1-53.

Wehr, S. (1994): Theorien und Forschungsergebnisse zur metasprachlichen Entwicklung – Implikationen für die Diagnose und Therapie sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 5, S. 288-196.

Wehr, S. (2001): Was wissen Kinder über Sprache? Die Bedeutung von Meta-Sprache. Für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache. Forschungsüberblick, theoretische Klärungen, Arbeitshilfen für die sprachheilpädagogische und logopädische Praxis. Verlag Paul Haupt, Bern/Stuttgart/Wien.

Weinrich, U. (1953): Languages in contact. In: Publications of the linguistic circle of New York, Number 1, New York.

Whitehurst, G. J./Falco, F. L./Lonigan, Ch. J./Fischel, J. E./DeBaryshe, B. D./Valdez-Menchaca, M. C./Caulfield, M. (1988): Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. In: Developmental Psychology 4, S. 552-559.

Whitehurst, G. J./Arnold, D. S./Epstein, J. N./Angell, A. L./Smith, M./Fischel, J. E. (1994): A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. In: Developmental Psychology 5, S. 679-689.

Whitehurst, G. J./Lonigan, Ch. J. (1998): Child Development and Emergent Literacy. In: Child Development 3, 848-872.

Wiede, E. (1981): Phonologie und Artikulationsweise im Russischen und Deutschen. Leipzig.

Wildegger-Lack, E. (2003): Littera. Metalinguistisches Schriftsprachtraining in sechs Stufen. Verlag Wildegger, Germering.

Wilgermein, J. (1991): Metasprachliches Bewusstsein. Entwicklung, Besonderheiten beim sprachbehinderten Kind und pädagogische Implikationen. Rimpf.

Wode, H. (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Hueber, Ismaning.

Wood, M./Salvetti, E. P. (2001): Project Story Boost: Read-alouds for Students at risk. In: The Reading Teacher 1, S. 76-83.

Wurnig, V. (2002): „Wen si nicht gestörensint danleben si noch höte.“ Eine Untersuchung der Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache Deutsch. In: Portmann-Tselikas, P. R./Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Studienverlag, Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 127-145.

Zelazo, P. D./Frye, D. (1997): Cognitive Complexity and control: A theory of the development of deliberate reasoning and intentional action. In: Stamenow, M. (Hrsg.): Language structure, discourse, and the access to consciousness. John Benjamin, Amsterdam/Philadelphia, S. 113-153.

Zellerhof, R. (1989): Sprachstörungen bei Mehrsprachigkeit. In: Die Sprachheilarbeit 34, S. 181-183.

Zimmer, D. E. (2001): So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken. Wilhelm Heyne Verlag, München.

Lebenslauf

Familienname: Kocianová

Vorname: Mária

Geburtsdatum: 21.07.1977

Geburtsort: Zilina (Slowakei)

Nationalität: slowakisch

Familienstand: ledig

Bildungshintergrund

Schule

1983 - 1991 Grundschule in Súlov-Hradná (Slowakei)
1991 - 1995 Gymnasium in Bytca (Slowakei)
Abschluss: Abitur

Studium

1995 - 2000 Studium an der pädagogischen Fakultät der Universität Trnava
(Slowakei)
Fächer: Grundschuldidaktik und Deutsch als Fremdsprache
Abschluss: Magister

Diplomarbeit: Das Verhältnis zwischen grammatischer und
objektiver Zeit in einigen Texten der Publizistik (im Deutschen)

02/2002– 07/2005 Promotionsstudium in Sprachheilpädagogik
an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Abschluss: Dr. phil., Note: sehr gut

Doktorarbeit: Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger
Kinder. Zum Zusammenhang von sprachlicher und
metasprachlicher Leistungsfähigkeit und die damit
einhergehenden Implikationen für eine adäquate Förderung der
Russisch–Deutsch sprechenden Kinder im Grundschulalter

Stipendien

10/1999 –02/2000	DAAD-Austauschstudentin an der Gesamthochschule Kassel im Fach Deutsch als Fremdsprache
04/2002–03/2004	KAAD-Stipendium zur Durchführung wissenschaftlicher Forschungsarbeit
04/2004–09/2004	Ein Stipendium aus Mitteln des Bayerischen Staates zum Studium an der Ludwig-Maximilians-Universität

Tätigkeiten

03/1997–06/1997	Praktikum an der Angely Merici Grundschule in Trnava: Das Unterrichten der Deutschen Sprache
01/2001–07/2001	Grundschullehrerin an der Grundschule in Súlov-Hradná
10/2001–07/2003	Sozialpädagogische Lernhilfe im Familien- und Beratungszentrum SOS München: Arbeit mit ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern mit Verhaltensauffälligkeiten, eingeschränkter Sprachkompetenz und erwerbsbedingten Sprachinterferenzen in ihrer Zweitsprache Deutsch
02/2002–12/2004	Therapeutische Hilfskraft am Forschungsinstitut für Sprachtherapie und Rehabilitation an der Ludwig-Maximilians-Universität München: Arbeit mit zweisprachigen Russisch–Deutsch sprechenden Vorschul- und Grundschulkindern
11/2003–07/2004	Arbeit mit sechs zweisprachigen Russisch–Deutsch sprechenden Grundschulkindern mit entwicklungsbedingten Sprachinterferenzen und mangelnder L2–Kompetenz im Rahmen eines Förderprogramms in der Grundschule an der Fernpassstrasse 41, München

Veröffentlichungen

Beitrag zu: Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Arbeit mit ein- und mehrsprachigen Kindern. In: Grohnfeldt, M./Triarchi-Herrmann, V./Wagner, L. (Hrsg.) (2005): Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung. Würzburg: Edition von Freisleben, S. 91–105.

Wissenschaftlicher Vortrag über: Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Arbeit mit ein- und mehrsprachigen Kindern. Forum der Sprachheilpädagogik, Juni 2005 an der LMU München.

