

## **Wortschatzarbeit im Blick auf den Schrifterwerb -**

### **Das Projekt „Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit bei mehrsprachigen Kindern im Übergangsbereich Vorschule-Schule“**

YÜKSEL EKINCI-KOCKS, LUDGER HOFFMANN

Es gibt nur wenige neuere Untersuchungen, die sich mit der Zweitsprachentwicklung im Elementarbereich (3 – 6 Jahre) beschäftigen. Dazu gehören z.B. Apeltauer (2004, 2007, 2008), Jeuk (2003) Haberzettl (2005), Kostyuk (2005), Kaltebacher/Klages (2006), Kuyumcu (2006), Thoma/Traca (2006) und Senyildiz (2010). Vor allem aber fehlen Darstellungen, wie in diesem Bereich eine gezielte Sprachförderung konkret aussehen und greifen kann. Erzieher/innen brauchen realistische Modelle der Sprachförderung, die den Stand der Forschung reflektieren und über die Gruppenarbeit hinaus den Familienkontext durch Elternarbeit berücksichtigen.

An der TU Dortmund haben wir das Projekt „Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit bei mehrsprachigen Kindern im Übergangsbereich Vorschule-Schule“ im Blick auf die Erfordernisse des ersten Schuljahres entwickelt. Ziel war der Ausbau des Lexikons in den Sprachen Türkisch (L1) und Deutsch (L2) und die Entwicklung der dafür notwendigen Ressourcen, beispielsweise der phonologischen Bewusstheit. Damit sollten zugleich Grundlagen für den Schrifterwerb gelegt werden. Das Projekt hat bei der Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familien und den Möglichkeiten der Kindergärten, Familienzentren und Tageseinrichtungen im Elementarbereich angesetzt, um realistische und übertragbare Förderkonzepte zu erproben, zu evaluieren und zur Diskussion zu stellen. Die Entwicklung der Familiensprache (Türkisch) wurde als Basis für den Aufbau eines differenzierten Wortschatzes in der Zweitsprache Deutsch betrachtet. Fortschritte in der Erstsprache sollten auch in den Konzepten und Ausdrücken der Zweitsprache fruchtbar gemacht werden können. Eine vorsichtige Anbahnung eines ersten metasprachlichen Bewusstseins wird als Vorbedingung für jene Sprachdistanz gesehen, die für den Schrifterwerb benötigt wird.

## 1 Das Projekt

Im Zeitraum August 2009 bis August 2011 wurden in Tageseinrichtungen in Dortmund 10 Kinder im Alter von 4 Jahren mit der Erstsprache Türkisch bis zur Einschulung sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache sprachlich gefördert. Seit September 2011 werden die Daten der Kinder an der Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund fortlaufend erhoben.

Am Anfang haben wir durch einen Sprachstandstest den Wortschatz und die phonologische Bewusstheit in der Erst- und Zweitsprache der Kinder ermittelt. Außerdem wurde ein Elternfragebogen entwickelt, in dem Fragen zur Sprachpraxis in der Familie, unter Freunden, in der Nachbarschaft und in Institutionen wie z.B. der Moschee gestellt wurden. Durch diese Fragebögen wurden die Intensität, Qualität und Häufigkeit der Sprachkontakte außerhalb der Tageseinrichtung erhoben. Im Stadtteilgebiet Dortmund-Nord herrscht ein vertrautes erstsprachliches Umfeld, durch Läden, Restaurants, die Aktivitäten türkischer Gemeinden und das Türkische Bildungszentrum (mit vielfältigen Angeboten wie Seminaren und Gesprächskreisen, Lesungen, Deutschkurse, „Rucksack“).

Der Akzent eines Wortschatzprojekts im Elementarbereich muss auf spielerischen Zugängen und medialem Lernen (im Gebrauch selbst) liegen. Spiele, Singen, Reime, Tanz und Bewegung bieten sich an, kognitives Lernen im engeren Sinne ist der Schule vorbehalten.

Die Entwicklungen wurden regelmäßig durch Video- und Tonaufnahmen, Protokolle und Beobachtungsbögen festgehalten, überprüft und in einem Kontroll-Gruppen-Design einer Vergleichsgruppe gegenübergestellt. Die Vergleichsgruppe bestand aus 10 Kindern, die aus einem ähnlichen Milieu kamen. Daten der Untersuchung zeigen, dass die familialen Kontexte und Voraussetzungen bei den Kindern zu Unterschieden in der Wortschatzentwicklung und phonologischen Bewusstheit führen.

In Beobachtungsbögen wurden die Entwicklungen im Bereich des Wortschatzes und des phonologischen Bewusstseins sowie die Aktivität und Motivation in den Gesprächskreisen erfasst und dokumentiert.

Seit der Einschulung der Kinder im September 2011 wird versucht herauszufinden, inwieweit die sprachliche Förderung beim Schriftspracherwerb, im Sachunterricht und in der mündlichen Darstellungskompetenz der Schüler Wirkung gezeigt hat.

## 1.1 Wortschatz

Die Kinder wurden zweimal in der Woche 75 Minuten gefördert. Für die Wortschatzvermittlung in der Erst- und Zweitsprache wurden eingesetzt:

- Mehrsprachige Bilder- und Kinderbücher (Betrachten, Besprechen, Vorlesen)
- Sprachspiele
- Reime
- Lieder
- Kreativer Umgang mit Texten
- Interkulturelles Lernen in spezifischen Einheiten (z.B. mit dem Besuch im Museum *Monde Mio* in Dortmund)

## 1.2 Phonologische Bewusstheit

Basis phonologischer Bewusstheit ist eine Aktualisierung des Wissens um mustergerechte Artikulation von Lauten, Silben, Tönen sowie phonologischen Prozessen in einer Sprache. Im Kontrast der Sprachen können die meist erheblichen Unterschiede deutlich werden, z.B. die tragende Rolle der Unterscheidung langer von kurzen Vokalen im Deutschen gegenüber dem Türkischen, wo Länge keinen distinktiven Phonemstatus markiert. Das Wissen um Töne wird in der Interpunktion (Äußerungsendzeichen, Komma am Konjunkt- oder Nebensatzende etc.) gebraucht. Phonologische Prozesse setzen sich automatisch um, etwa

- (a) in der Realisation der Vokalharmonie des Türkischen, die zu einer qualitativen Anpassung von Suffixvokalen an den vorausgehenden Stammvokal führt (*ev-ler* ‚Haus+Plural, Häuser‘ – *araba-lar* ‚Auto+Plural, Autos‘;
- (b) Auslautverhärtung (Deutsch und Türkisch): Obstruenten werden im Silbenauslaut stimmlos, angepasst an das folgende Stimmtonende: *Weg+es-* *Weg+ø* [g,k]; *kitab+ım* ‚Buch+Possessiv, mein Buch‘ – *kitab+ø* ‚Buch‘;
- (c) Umlaut (Deutsch): Der Vokal der Haupttonsilbe wird vorgreifend an den Vokal der Folgesilbe angepasst, z.B. wurde seit dem Althochdeutschen kurzes [a] zu einem [ɛ]-Laut angehoben, ausgelöst durch [l, i:, j] in der Folgesilbe: *gast-i* → *gest-i* ‚Gäste‘.

Ist man sich dessen bewusst, kann man nachvollziehen, wenn die Orthographie solche Differenzen markiert (Auslautverhärtung im Türkischen) oder auch nicht (Auslautverhärtung im Deutschen). Es genügt nicht, genau hinzuhören – was Kindern besser gelingt als

Erwachsenen –, sondern die phonologischen Differenzen müssen mit der Analyse, die das Schriftsystem jeder Einzelsprache voraussetzt, verbunden werden. In der Sprachförderung sind alle Ebenen zu berücksichtigen. Die Schule engt noch immer manchmal auf Laut-Buchstabenbeziehungen ein und behindert damit ein wirkliches Verständnis der Orthographie des Deutschen (das Wort- und Silbenstruktur systematisch einbeziehen muss). Wir haben systematisch in folgenden Bereichen Übungen durchgeführt:

- **Lauschen**

Mit den Spielen der Übungseinheit „Lauschen“ sollten die Kinder darin geschult werden, ihre Aufmerksamkeit auf Geräusche in ihrer Umgebung und zunehmend auf Laute zu richten. In den ersten Spielen sollten sie sich auf Geräusche konzentrieren und in den weiteren Spielen sollen sie üben, genau auf sprachliche Einheiten beider Sprachen und ihre Unterschiede zu hören.

- **Nachsprechen**

In dieser Übungseinheit sollten die Kinder versuchen, das neu gehörte bzw. abgelauschte Wort zu speichern und selbst nachzusprechen: ein Transfer, der aufgrund des Modalitätswechsels nicht trivial ist und vielfacher Wiederholung bedarf.

- **Laute als Phoneme**

In dieser Übungseinheit lernten die Kinder, sich auf Laute innerhalb eines Wortes zu konzentrieren und Lautabfolgen und Übergänge nachzuvollziehen und zu realisieren. Sie begannen mit Spielen zur Lautsynthese, die wiederum auf einzelsprachlichen Prozessen und Regularitäten (z.B. Assimilationen) basiert.

- **Anlaute**

Mit dieser Übungseinheit werden die Kinder auf die kleinste Einheit am Silbenanfang fokussiert. Womit beginnt eine Silbe, womit beginnt ein Wort? Womit kann es in einer Sprache nicht beginnen? (z.B. wird ein <s> im Deutschen am Anfang stets stimmhaft [z] artikuliert, während es im Türkischen stimmhaft [z] (wie in *zaman*) oder stimmlos [s] (wie in *saat*) sein kann. Mit Anfangslauten verbindet sich der Vorteil größerer Konstanz, dadurch dass – wenn man die Wörter isoliert – kein vorhergehender Laut Einfluss hat. In den Spielen sollten die Kinder

erst einmal herausfinden, wie ein solcher Laut klingt, unterschiedliche Anlaute ins Verhältnis setzen und so ein Bewusstsein davon bekommen, was an dieser Position in den Sprachen möglich ist (Phonotaktik).

- **Silben**

Die Silbe kann man als zentrale phonologische Einheit betrachten, auch wenn ihre (mess-)phonetische Realität umstritten ist. Sie ist die Schnittstelle zu Tönen und Intonation, die am Silbennukleus festgemacht sind. In der Silbenfolge eines Wortes ist eine Silbe die potentielle Hauptakzentstelle, die durch Druckakzent (Intensität, Lautstärke) und Tonbewegung (Deutsch) oder primär durch Tonbewegung (Türkisch) aktualisiert werden kann. Der Reim einer Silbe (Nukleus+Auslaut) ist Ort spezifischer phonologischer Prozesse (z.B. Auslautverhärtung). In den Spielen dieser Übungseinheit sammelten die Kinder Erfahrungen damit, dass sich Wörter in Silben zerlegen lassen (Analyse), wie Silben aufeinander bezogen sind und in welcher Weise einzelne Silben zu einem Wort zusammengezogen werden können (Synthese). Die Schärfung im Deutschen nach Kurzvokal (*binnen, rattern, Klappe*) operiert auf dem Silbengelenk, hier setzt die Schreibung im Deutschen also Bewusstsein der Struktur von zwei Folgesilben und des Nukleus der ersten Silbe (Kurzvokal) voraus.

- **Reime**

Im Umgang mit Reimen sollte den Kindern ein spezifisches Moment der Silbenstruktur vertiefend bewusst werden, nämlich die Klangstruktur und die Formgleichheit oder -ähnlichkeit am Silbenschluss und die phonologischen Prozesse im Auslaut. Zugleich wird ein Zugang zu rhythmischen Strukturen geschaffen, die zwischen Deutsch und Türkisch bekanntlich unterschiedlich sind. Im Deutschen sind die Zeitintervalle zwischen den Akzentuierungen gleich (akzentzählende Sprache), im Türkischen als silbenzählender Sprache mit besonderer Relevanz der Tonbewegungen tendieren eher die silbischen Zeitintervalle zur Konstanz. Vokallänge und Vokalkürze kann man mit dem Anschluss des folgenden Konsonanten in Verbindung bringen: Bei einem langen Vokal ist der folgende Konsonant lose angeschlossen, es entsteht ein sanfter Silbenschnitt, nachdem der Druck abgeklungen ist. Ein kurzer Vokal wird durch den Folgekonsonanten geradezu ausgebremst, scharf abgeschnitten, die Sonorität

nimmt ab. Solche Silbenprozesse, zuerst bei Eduard Sievers, dem Begründer der modernen Phonetik, beschrieben, manifestieren sich in der Orthographie und sind in der Schriftdidaktik besonders zu fokussieren (Röber 2009). Selbstverständlich nutzen die Übungen poetische Formen und Lieder, die einen gut nachvollziehbaren Gebrauchskontext darstellen.

- **Sätze und Wörter**

In dieser Übungseinheit sollten die Kinder lernen, dass Äußerungen sich aus kleineren Einheiten aufbauen und das, was gesagt wird, in kleinere Einheiten aufgeteilt werden kann. Der Wortbegriff ist im Vorschulalter noch problematisch und wird erst unter dem Einfluss der Schrift gefestigt. Die Kinder sollten so lange mit Sätzen und Wörtern spielen, bis sie herausfanden, dass Äußerungen variable Elemente (Wortformen) enthalten, die kürzer oder länger sein können. Die Wortlänge ist ein formaler Zugangspunkt, gleiche Endungen bzw. Reime ein weiterer. Isoliert werden Wörter in bestimmten Spielen (Raten, Suchen etc.). Ein Satzbegriff wird noch nicht entwickelt, aber die Strategie „Achte auf das Ende“ (Dan Slobin) kann z.B. auf Grenztonmuster und die spezifische, von Suffixen in festen Abfolge geprägte Endstruktur türkischer Wörter führen; im Deutschen müssen wir Anlaut, Stammvokal (im Blick auf Stammflexion) und Endung heranziehen.

Zu den Ergebnissen des Sprachstandtestes gehörte, dass die phonologische Bewusstheit in der Erstsprache ausgeprägter war als in der Zweitsprache Deutsch.

### **1.3 Kooperation mit den Eltern**

Es ist gelungen, die Eltern systematisch einzubinden – ein Schlüssel zur Sprachförderung jüngerer Kinder. Die Eltern wurden durch monatliche Seminare informiert, inwieweit Spracherfahrungen der Kinder in der Erstsprache grundlegendes Weltwissen und ein Fundament auch für weitere Sprachzugänge bilden. Es wurde ihnen die besondere Bedeutung der Erstsprache als Entwicklungsplattform verdeutlicht. Das lexikalische Netz der Erstsprache bildet auch die Basis für die Wortschatzentwicklung in einer zweiten Sprache und dann im Erwerb eines Fachwortschatzes.

Durch die systematische Elternarbeit gelang es dem Forscherteam, den Eltern deutlich zu machen, wie sie selbst im Alltag eine anregungsreiche Sprachumgebung bereit stellen und zur Sprachförderung beitragen konnten. Motivation und Interesse waren groß, die Kinder sprachlich zu fördern und die Bedingungen für den Schulerfolg zu verbessern. Das gilt übrigens auch für „bildungsfernere“ Milieus und widerlegt entsprechende Vorurteile, die in populärer Literatur ihren Ausdruck finden.

In den Seminaren konnten allgemeine Fragen von Erziehung, Bildung und Mehrsprachigkeit besprochen werden. Die Eltern erhielten Tipps zur Förderung durch Sprachspiele, Reime und Kinderbücher in der Erst- und Zweitsprache. Besonders mehrsprachige Bilder- und Kinderbücher wurden den Eltern empfohlen. Gute Bilder- und Kinderbücher wurden ausgewählt, teilweise übersetzt und den Eltern vorgestellt. Die Mütter, die keine oder wenig Deutschkenntnisse besaßen, lasen ihren Kindern in der Erstsprache vor. Alle konnten einen spezifischen Beitrag zur Förderung leisten.

Die Mütter wurden angeleitet, über die Bilder und den Text mit ihren Kindern zu sprechen. Es wurde bewusst gemacht, dass das Erzählen und gemeinsame Betrachten von Kinderbüchern ein ungemein wichtiger Schritt in der sprachlichen Entwicklung von Kindern ist, da der schulische Erfolg von der Anbahnung der Schriftsprache, vom Lesen und (richtigen) Schreiben abhängt. Das gemeinsame Anschauen der Bilder- und Kinderbücher schuf zugleich einen Anlass zum Erzählen, den die Eltern auch zu Hause nutzen konnten. Das Kind lernte beim Zuhören nicht nur Wörter und Äußerungsformen, sondern hatte die Möglichkeit, das Erleben von Situationen und Ereignissen zu thematisieren und anschließend beim Erzählen, Bewerten, Weitererzählen, Weiterfantasieren etc. zu verarbeiten. Das Vorlesen wurde als besonders hilfreiche Form der Sprachvermittlung und Grundlage für das Textverstehen vermittelt. Der Vorleser legt eine bestimmte Rezeptionsweise schon an: Er kann den Text intonatorisch strukturieren und gewichten, Höhepunkte und Plots herausarbeiten, mit der Gegenwart verknüpfen, die Übergänge zwischen Wahrnehmen und Vorstellen deutlich machen, Stimmen wiedergeben, d.h. die Geschichte inszenieren. Die Konzentration und Wahrnehmung der Kinder wird gestärkt, man bezieht sich gemeinsam auf Personen, Dinge und Ereignisse, das Verständnis wird perzeptiv bzw. nonverbal oder durch Interjektionen abgesichert. Man kann über das sprechen, was man sieht oder gehört hat, kann zu Bildern Geschichten erzählen, Hintergrundwissen heranziehen.

Die Vorschläge und Anregungen wurden sehr positiv aufgenommen. Viele Mütter äußerten, dass ihnen die Bedeutung des Vorlesens nicht bekannt gewesen ist. Für einige Mütter war es wichtig, dass ihre Arbeit und ihr Einsatz positiv eingeschätzt wurde und ihre Erstsprache an Bedeutung gewann. Sie konnten durch die Arbeit mit Texten ihre Sprachkenntnisse im Deutschen verbessern.

In den Seminaren wurden konkrete Wortschatzarbeitseinheiten besprochen, spielerisch erprobt und mit Verabredungen für die Umsetzung in der häuslichen Umgebung den Eltern mit auf den Weg gegeben.

Seminarthemen waren:

- Mit Sprache spielen: Sprachspiele, Reime und Kinderlieder
- Sprache in Bewegung: Sprachförderung mit Musik und Bewegung
- Mathematik als Sprache: Sprechen und Rechnen, Sprachförderung im mathematischen Bereich
- Sprachförderung draußen in der Natur und im Park
- Kinder lieben Tiere: Sprachförderung im Zoo
- Hier gibt es was zu sehen: Sprachförderung im Museum
- Wortschatzerwerb auf dem Markt, beim Einkaufen, beim Stadtbummel
- Was sind gute Bilderbücher: mehrsprachige und einsprachige, Bücher mit prägnanten Szenen und Sprechanlässen etc.
- Spielen ist wichtig: Mit dem Kind gemeinsam puzzeln, Memory spielen usw.
- Sprechanlässe im Alltag schaffen: beim Kochen, Backen, Essen, Einkaufen, Putzen, Basteln, Malen und Spielen
- Strukturen einführen: Erstellen von Spielplänen als Wochen- und/oder Monatspläne für das Kind
- Kennenlernen von qualitativ geeigneten Spielmaterialien zur Sprachförderung im häuslichen Bereich
- Gemeinsames Basteln von Spielen
- Wo Bücher sind: Besuch der Stadtbibliothek und Ausleihen von Büchern und anderen Spielen

## 1.4 Spracherfahrungen vor dem Schriftspracherwerb

In Form von Schildern, Pfeilen, Werbeplakaten und Logos werden Kinder mit Symbolen schon vor dem Schriftspracherwerb konfrontiert. Sie können wahrnehmen, dass wichtige Informationen schriftgebunden vermittelt werden, dass Schrift Weltzugänge schafft. Kinder beobachten ihre Eltern beim Lesen einer Zeitung oder Aufschreiben eines Einkaufszettels, beim Verfassen eines Briefes oder Enträtseln eines Behördentextes. Wenn ein Elternteil vorliest, haben sie die Gelegenheit, die Buchstaben aus der Nähe zu betrachten und einzelnen Wortgestalten, früh dem eigenen Namen, bereits Bedeutungen zuzuordnen..

Das Lesen und Schreiben lernen sie zwar erst in der Grundschule, die frühen Erfahrungen vor dem Kindergartenbesuch und während dieser Zeit sind aber bedeutsam. Bevor Kinder Lesen und Schreiben lernen können, müssen sie verstehen, dass Schriftzeichen Sprache (Laute, Lautgruppen, Töne, Wörter) repräsentieren oder erschließbar machen können.

Die Kinder des Wortschatzprojekts verfügten nicht immer über die gleichen bzw. ähnliche Symbole oder Logos, die bei Kindern mit der Muttersprache Deutsch bereits vorhanden waren; dafür kannten sie einige andere aus ihrem speziellen Umfeld:

- Im Wohnumfeld waren spezifische Werbeplakate, z.B. erkannten die Kinder die Knoblauchwurst der Firma *Ege Türk* oder Schafskäse von der Firma *Gazi*;
- Auf den Werbeplakaten fanden sich Logos, die an Muslime gerichtet sind wie z.B. das *Helal*-Logo, das markiert, dass das Fleisch nach muslimischen Regeln aufbereitet wurde;
- Zuwanderer lesen oft Zeitungen wie z.B. *Hürriyet*, die in der Herkunftssprache, mit deren Zeichen geschrieben sind;
- Zuhause laufen oft türkische Fernsehsender wie *Avrupa* mit einer ganz anderen Werbung.

Dies bedeutet aber nicht, dass das Kind mit Defiziten in die Schule kommt, sondern es kennt einfach andere Symbole, Zeichen oder Logos, etwa die der Wohnumgebung. Diese Lebenswirklichkeit muss berücksichtigt werden, wenn im ersten Schuljahr an den Vorerfahrungen mit Schriftzeichen angeknüpft werden soll. Allzu oft übersehen die Erzieher und Lehrkräfte die Ressourcen aus dem Umfeld und der Erstsprache und vergessen, dass man sie auch positiv nutzen kann.

## 2 Exemplarische Vorstellung der Arbeit am Wortschatz und der phonologischen Bewusstheit

Die folgenden Teileinheiten zeigen, wie im Rahmen des Forschungsprojekts „Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit bei mehrsprachigen Kindern“ gearbeitet wurde.

### 2.1 „Der Körper“: Wortfeld, Bedeutung, Artikulation

Beispiel: Wir gestalten einen Kopf mit Gesicht

Es befinden sich 4 Personen an einem Tisch, eine Person aus dem Forschungsteam, „Alev“ (A), die mit drei Kindern das Wortfeld „Der Körper“ im Kopfbereich anhand eines Luftballons erarbeitet.

Jedes Kind bekommt einen aufgeblasenen Luftballon. Der Luftballon veranschaulicht die Themenreihe: ein menschlicher Kopf, an dem, wie im folgenden Gesprächsauszug (B1) aus einem Videoausschnitt zu erkennen ist, einzelne Gesichts- und Körpermerkmale erarbeitet werden. Anschließend wird das Thema „Der Körper“ noch detaillierter behandelt. Die gelernten Wörter werden wiederholt und grafisch auf den Ballon übertragen. Der Luftballon repräsentiert einen Kopf mit Gesicht.

(B1) Körper: Kopf (segmentiert nach Äußerungen mit eigenständiger Illokution); Projektmitarbeiterin: Alev; Transkriptionskonventionen im Anhang

- s1 Alev ... Ballons mitgebracht→ weil wir was ganz Neues jetzt machen wollen→ • und zwar→ soll das später ein Kopf werden→ ein Kopf mit Gesicht
- s2 Kind1 Ich mach/  
s3 Alev ((zeigt)) ein Kopf mit Gesicht→ wer kann mir denn sagen was wir alles im Gesicht ham↑ Was seht ihr denn→ ( ) was siehst du denn wenn du mich ansiehst↑
- s4 Kind1 Ich mach ein Birnenkopf→  
s5 Kind2 ein Mund↓  
s6 Alev ((zeigt, nickt)) Einen Mund↓ • Was noch→  
s7 Kind2 ((5 s) em Na:se→  
s8 Alev Eine Na:se  
s9 Kind3 Ein Auge hast du→  
s10 Kind2 Noch ein Auge→  
s11 Alev ((zu Kind 3)) Ein Auge hab ich nur↑  
s12 Kind1 Zwei→

- s13 Alev Ich habe zwei Augen •• was hab ich noch↑ • Davon habt ihr auch zwei→  
•• ((zeigt)) Guckt mal→
- s14 Kind2 Kaş<sup>1</sup>→
- s15 Alev Und auf Deutsch↑
- s16 Kind3 Augenbraun→
- s17 Alev Super↓ • Zwei Augenbrauen↓ •• ((zeigt)) ich hab hier noch was dran→ •  
am Kopf→
- s18 Kind3 Oh:ren↓
- s19 Alev Und wie viele↑
- s20 alle K Zwei↓
- s21 Alev ((nickt)) • ((führt Finger über die Brauen)) Und wenn ihr mal richtig  
guckt hab ich hier an den Augen noch was→
- s22 Kind3 Wipem→  
[ˈvɪpəm]
- s23 Alev Wim•pern→ • Wim•pern → •• Habt ihr das schon mal gehört↑ • Jungs↑  
•• Wie heißt das noch mal↑ • Canan kannst du das wiederholen↑
- s24 Kind3 Wim•pern→
- s25 Alev Augenbrauen hab ich hier oben • und an den Augen hab ich • Wim•pern  
•• ganz viele→
- s26 Alev Und auf dem Kopf • hab ich auch ganz viele↑
- s27 alle K Haa:re↓
- s28 Alev Und mein Kopf ist ja nicht so lo:se→ ( ) der sitzt ja auf etwas drauf ↑
- s29 Kind1 Hals↑
- s30 Alev Jà • das ist der Hals→

Zunächst werden Charakteristika wie Augen, Mund, Nase, Ohren, Haare, Nase am eigenen Kopf gezeigt (Sprachmittel: deiktisch), dann symbolisch benannt und anschließend von Alev einzeln auf den Luftballon gezeichnet. Ansatzpunkt ist also eine Triangulation<sup>2</sup> Sprecher – Hörer – Objekt mit deiktischen Mitteln. Ist die deiktische Orientierung gelungen, kann das Objekt symbolisch charakterisiert werden (*das ist die Nase*). Dabei kann der Wortschatz der anwesenden Kinder über die deiktische Orientierung und Wahrnehmung, den handelnden Umgang eine empraktische Erweiterung im Symbolfeld erfahren, indem die neuen Bezeichnungen, wie beispielsweise *Augenbrauen*, *Wimpern* und *Kinn* situativ eingebettet, gemeinsam fokussiert und mit ersten Eigenschaften, die einen Zugang erlauben, belegt werden. Zur Festigung dürfen die Kinder alle Bezeichnungen des Gesichts auf ihrem Luftballon zeichnen und sprechen darüber. Dies geschieht, indem jedes einzelne Kind einen

<sup>1</sup> Türkisch *kaş* ‚Augenbraue‘

<sup>2</sup> Hier sei an die Erwerbtheorie von Michael Tomasello (2002, 2009) erinnert, der aus solchen Konstellationen die Emergenz kollektiver Intentionalität ableitet; wir sprechen von kooperativer Verständigung über Gebrauchsformen.

Teil des Gesichts benennt und ein anderes Kind auf seinem Luftballon an der entsprechenden Stelle malt.

Die Artikulation sowie Momente der phonologischen Bewusstheit der Kinder werden mit den Methoden des Nachsprechens, Wiederholens und Benennens isolierter, d.h. auch: akzentuierter, Wörter zugleich geschult. Beispielsweise wird das Wort *Wimpern* von den Kindern nicht auf Anhieb beim ersten Benennen bewusst aufgefasst und gespeichert. Nach mehrmaligem Wiederholen, Vergewissern und Benennen erkennt man einen ersten aktiven Gebrauch. Ähnlich verläuft es bei dem (als Kompositum schwierigeren) Wort *Augenbrauen*. Allerdings konnte man bei einem der Kinder feststellen, dass das Äquivalent im Türkischen bereits im aktiven Wortschatz vorhanden war und konzeptionell angedockt werden konnte (*kaş*). Dieses Kind (Kind 3) hat bei dem Wort *Wimpern* eine phonologisch ähnliche Wortform abgerufen, [<sup>ˈ</sup>vɪpəm] statt [<sup>ˈ</sup>vɪmpən]. Das könnte darauf hinweisen, dass das Kind in diesem Wortschatzbereich bereits erste Erfahrungen hat oder das Wort schon gehört hat. Den Anderen fiel das Wort *Wimpern* aufgrund seiner Auslautstruktur und des Akzents auf einem Kurzvokal schwerer. Aus diesem Grund lässt sich im Transkript (bzw. der Aufnahme) feststellen, dass Alev dieses Wort besonders häufig betont und wiederholt, wobei die Silben getrennt gesprochen werden [<sup>ˈ</sup>vɪm.pən]. Das Wort *Augenbrauen* war Canan offenbar schon bekannt („meine Mutter macht da immer Farbe dran, sie schminkt sich“), jedoch war die Aussprache noch nicht ganz korrekt [<sup>ˈ</sup>augənbraun], das im Türkischen fehlende Schwa blieb unhörbar. Vermuten lässt sich, dass das Kind auf das Merkmal der braunen Farbe zurückgegriffen hat.

Alev geht auch auf die Grammatik ein:

- s3 Alev ((zeigt)) ein Kopf mit Gesicht→ wer kann mir denn sagen was wir alles im Gesicht ham↑ Was seht ihr denn→ ( ) was siehst du denn wenn du mich ansiehst↑
- s4 Kind1 Ich mach ein Birnenkopf→
- s5 Kind2 ein Mund↓
- s6 Alev ((zeigt, nickt)) Einen Mund↓ •

Allgemein ist festzuhalten, dass eine Einführung, die unmittelbar im Wahrnehmungsraum der Kinder ansetzt und den deiktischen Wirklichkeitszugriff in eine symbolische Charakterisierung einmünden lässt, sehr effektiv ist. Neu erlernte Ausdrücke bedürfen phonologischer Sicherung und müssen in verschiedenen Situationen öfter verwendet werden; vor allem müssen die Kinder selbst die Wörter in sinnvollen Zusammenhängen äußern

können. Eine deutliche Aussprache fördert die bewusste Aufnahme, die Rezeption, den Übergang vom passiven ins aktive Repertoire und die sinngerechte Reproduktion.

Die Kinder waren nicht ständig direkter Korrektur ausgesetzt, denn die ist wenig effektiv. Vielmehr sollte eine explizite Aussprache durch die Projektmitarbeiterin das Kind implizit dazu bringen, sich Wahrnehmung und Aussprache bewusst zu machen und an das Sprachvorbild anzupassen. Hier hat auch das bewusst gut artikulierende Vorlesen eine bedeutende Funktion. Das aktive, genaue Zuhören erleichtert die Aufnahme, schafft Zugang zu den Lautunterscheidungen und damit den Phonemen des Deutschen sowie zu den Silbenstrukturen, Akzentstellen und Tönen. Das so angebaute phonologische Wissen ist wiederum eine Grundvoraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache

## 2.2 Reime und Lieder zum Thema „Körper“

Anknüpfend an die Einführung wurde der zuvor erarbeitete basale Wortschatz mit Hilfe poetischer Formen wiederholt und gefestigt, mit Gesten, Mimik und Bewegung wurde die Flüssigkeit trainiert.

Beispiel in der Erstsprache Türkisch

*Küçük dostum*

*Küçük dostum gelsene*

*Ellerini versene*

*Ellerinle şap şap*

*Ayaklarınla rap rap*

*Bir böyle*

*Bir söyle*

*Dans edelim seninle*

(Verfasser unbekannt)

... in der Zweitsprache Deutsch

*Brüderchen komm tanz mit mir,*

*beide Hände reich ich dir.*

*Einmal hin, einmal her,*

*rund herum das ist nicht schwer.*

*Mit den Händen klatsch klatsch , klatsch!*

*Mit den Füßen trapp trapp trapp!*

*Einmal hin, einmal her,*

*rund herum das ist nicht schwer.*

*Mit dem Köpfchen, nick, nick, nick!*

*Mit den Fingern schnipp schnipp schnipp*

*Einmal hin, einmal her,*

*rund herum das ist nicht schwer.*

(Text des Volkslieds, geringfügig modifiziert)

Die Kinder bewegten sich zum Reim<sup>3</sup>, zuerst in der Erstsprache. Sie lernten und wiederholten die Wörter zum Thema „Körper“ in der Zweitsprache Deutsch durch die gleichen oder ähnliche Bewegungen, die sie bereits in der Erstsprache Türkisch gelernt hatten und konnten so ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache ausbauen. Bei der Auswahl der Reime ist zu beachten, dass sie einfache Strukturen aufweisen sollten, nicht zu komplex und umfangreich sein dürfen und an die Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Kinder anknüpfen müssen.

Um die phonologische Bewusstheit der Kinder in der Erst- und Zweitsprache zu schulen, wurde der zuvor erarbeitete Wortschatz mit Hilfe des folgenden Liedes in der Erst- und Zweitsprache wiederholt.

### **Küçük Kurbağa**

*Küçük kurbağa, küçük kurbağa,*

*kulağın nerede?*

*Kulağım yok, kulağım yok,*

*yüzerim derede.*

*Ku vak vak ku vak vak vak.*

*Küçük kurbağa, küçük kurbağa,*

---

<sup>3</sup> Empfehlenswert zur Sprachförderung durch Lieder mit Reimen ist Loos 2007.

*ellerin nerede?*

*Ellerim yok, ellerim yok,*

*yüzerim derede.*

*Ku vak vak ku vak vak vak*

*Küçük kurbağa, küçük kurbağa,*

*kuyruğun nerede?*

*Kuyruğum yok kuyruğum yok,*

*yüzerim derede.*

*Ku vak vak ku vak vak vak*

*(Verfasser unbekannt)*

### **Kleiner Frosch**

*Kleiner Frosch, kleiner Frosch*

*Wo sind deine Ohren?*

*Ohren hab ich nicht. Ohren hab ich nicht.*

*Im Teich schwimme ich.*

*Ku vak vak ku vak vak vak*

*Kleiner Frosch, kleiner Frosch*

*Wo sind deine Hände?*

*Hände hab ich nicht, Hände hab ich nicht*

*Im Teich schwimme ich.*

*Ku vak vak ku vak vak vak*

*Kleiner Frosch, kleiner Frosch*

*Wo ist denn dein Schwänzchen?*

*Ein Schwänzchen habe ich nicht. Ein Schwänzchen habe ich nicht.*

*Im Teich schwimme ich.*

*Ku vak vak ku vak vak vak<sup>4</sup>*

*(übersetzt von Mine Kaluk)*

---

<sup>4</sup> Bei den Wiederholungen wurde der Refrain auch in der deutschen Nachahmung des Frosches mit "quak" realisiert; die Kinder haben gelernt, dass onomatopoetische Formen wie die für Tierlaute unterschiedlich sein können (türkisch *ku vak*).

Die Kinder hüpfen zunächst wie Frösche und bewegten dabei die Arme als Zeichen für den Schwimmakt. Sie lernten auch Gesten der Erst- und Zweitsprache kennen (Zeigen mit dem Zeigefinger oder die Geste für das Hören). Neuere neurobiologische Studien belegen, dass Handlungsverben und Bewegungssteuerung gemeinsam bestimmte Hirnregionen nutzen (vgl. Pulvermüller 2005); es erscheint effektiv für den Lernprozess, wenn der Spracherwerb mit praktischen Handlungen verknüpft wird, da dadurch das Wissen im Gehirn vernetzt abgespeichert werden kann. Da Kinder ein natürliches Bewegungsbedürfnis besitzen, wird deutlich, wie viel Potenzial ein Sprachförderansatz enthält, der Sprache und Bewegung kombiniert (vgl. Zimmer 2010, 190).

Im Projekt zeigte sich ferner, dass bei der Aussprache der Wörter im Text eine angemessene Akzentsetzung und Tonführung von hoher Bedeutung ist, da Kinder in dem obigen Beispiel Muster wie Frage-Antwort sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache Deutsch kennenlernen und wiederholen. Sie lernten, dass bei Entscheidungsfragen der Tonverlauf am Ende des Satzes steigt, bei Aussagesätzen und W-Fragen<sup>5</sup> fällt. Lieder mit Refrain stehen ja am Anfang mündlicher Überlieferung; sie sind naturgemäß gut geeignet für das Auswendiglernen von Texten.

Es zeigte sich auch, dass eine einfache Melodie, geringer Tonumfang und gute Reime, übereinstimmende tonale Strukturen in beiden Sprachen vorteilhaft sind, da sie stark unterstützen. Die Kinder konnten sich so stärker auf die Sprache des Liedes konzentrieren und waren weniger durch die melodische Stimmführung abgelenkt.

Lieder schulen die Kinder in vielerlei Hinsicht. Aber auch Rollenspiel, Mimik und Gestik, Imitieren von Personen und Tieren leisten wichtige Beiträge zur Sprachförderung. Allerdings müssen sie ein Teil systematischer Spracharbeit sein.

### **3 Ausblick**

Im Forschungsprojekt wurde versucht, durch ein Spektrum an Methoden (Reime, Lieder, Vorlesen, Bewegungsspiele, Rollenspiele etc.) den Wortschatz zielgerichtet auszubauen und die phonologische Bewusstheit der Kinder zu stärken.

---

<sup>5</sup> Allerdings können W-Fragen auch Steigton haben, wenn sie unmittelbar in die Interaktion eingebunden sind, etwa als Nachfragen oder Echofragen mit besonders starkem Anstieg.

In der Schule werden zurzeit weiterhin Daten für das Projekt erhoben. Schon die ersten Schriftproben, aber auch die Einschätzungen der Lehrkräfte bestätigen unsere Ergebnisse, dass die Kinder von der Förderung erheblich profitiert haben und weiter profitieren. In den Abbildungen 1 und 2 sind frühe Schriftproben (Oktober, bereits ab einen Monat nach der Einschulung) zu sehen:

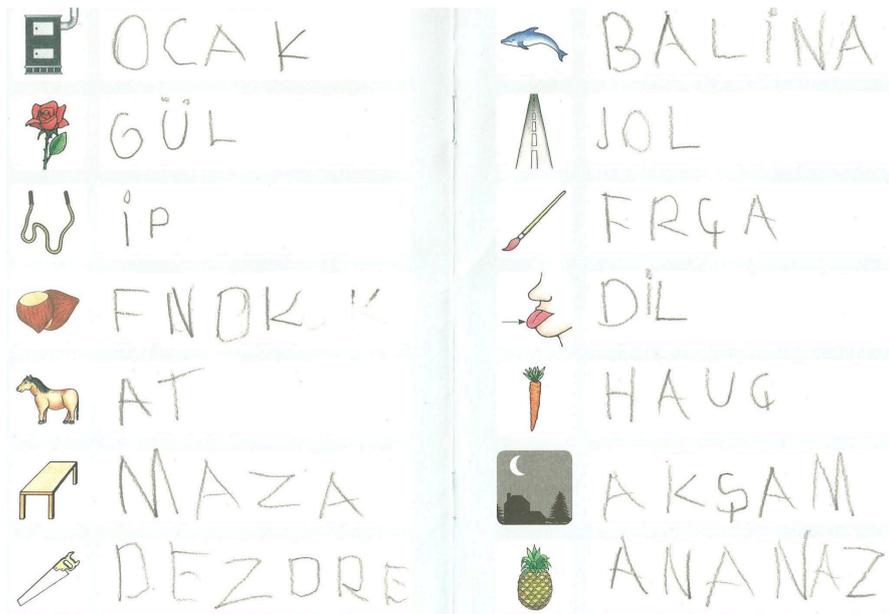


Abb. 1: Schriftprobe von Cem in der Erstsprache

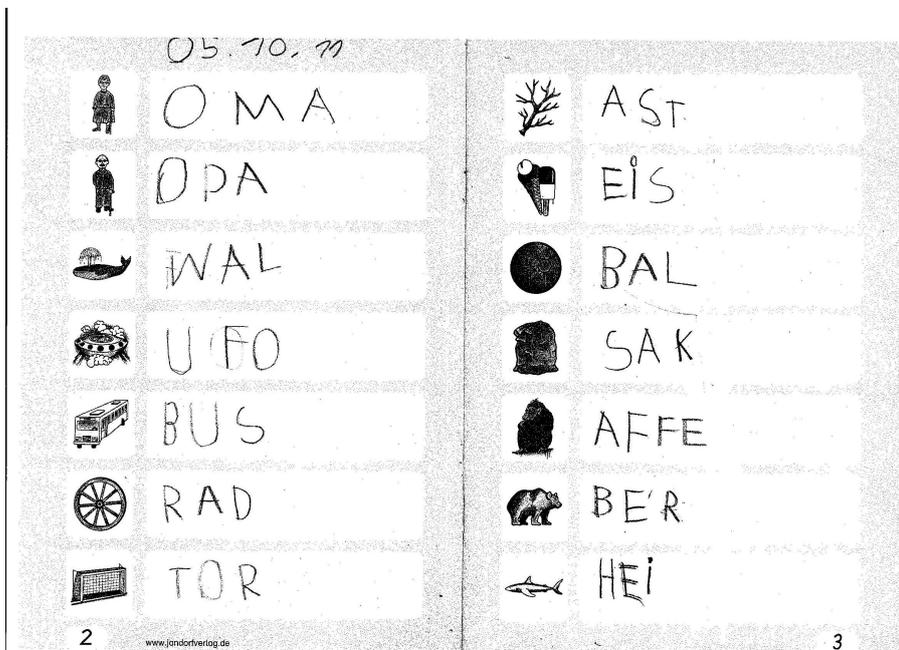


Abb. 2: Schriftprobe von Cem in der Zweitsprache Deutsch

Cem zeigte zu Beginn der Förderung Schwächen im Deutschen. Seine Mutter war durch die Heirat nach Deutschland gekommen. Sie sprach kein Deutsch. Cem beherrschte dafür die Familiensprache Türkisch allerdings sehr gut. Insofern sind die Schriftproben überraschend positiv zu werten.

Eine ausführliche Dokumentation des Projekts wird vorbereitet.

### **Literatur**

Apeltauer, Ernst (2004) Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich: Zwischenbericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft Nr. 1.

Apeltauer, Ernst (2007) Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 91-113.

Apeltauer, Ernst (2008) Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Nr. 47/48. Haberzettl, Stefanie (2005) Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache, Tübingen: Niemeyer.

Hoffmann, Ludger (2011) Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hgg.) Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider, 10-28.

Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hgg.) (2011) Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider.

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

Kaltenbacher, Erika & Hana Klages (2006) Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, 80-97.

Kostyuk, Natalia (2005) Der Zweitspracherwerb beim Kind: Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Kuyumcu, Reyhan (2006) Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Vorschulkindern in ihrer Erstsprache Türkisch. In: Ahrenholz, Bernt & Apeltauer, Ernst (Hgg.) Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen: empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 17-29.

- Loos, Roger (2007) Wir lernen zusammen. Birlikte öğreniyoruz. Die Muttersprache gemeinsam fördern – Deutschlernen gut vorbereiten. Hückelhoven und München: Anadolu Don Bosco.
- Polat, Ayça (2008) Zu den Ursachen und Folgen sozialer und ethnischer Segregation an Grundschulen. Gefälligkeitsübersetzung: Causes and consequences of social and ethnic segregation in primary schools. In: Hillmann, Felicitas (Hg.) Migration und städtischer Raum. Chancen und Risiken der Segregation und Integration. Opladen: Budrich UniPress, 91-100.
- Pulvermüller, Friedrich (2005) Brain mechanisms linking language and action. Nature Reviews Neuroscience 6(7), 576-82.
- Röber, Christa (2009) Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Schneider: Baltmannsweiler.
- Şenyıldız, Anastasia (2010) Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern. Tübingen: Stauffenburg.
- Thoma, Dieter & Rosemarie Tracy (2006) Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 58-79.
- Tomasello, Michael (2002) Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2009) Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp.
- Zimmer, Renate (2010) Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

#### **Anhang: Transkriptionszeichen**

•	ganz kurze Pause, Absetzen
••	etwas längere Pause (bis etwa 0.5 Sekunden)
((0.9 s))	Pause in Sekunden
↓	fallender Tonverlauf
↑	steigender Tonverlauf
→	schwebender („progreredienter“) Tonverlauf, ganz leicht steigend oder fallend, der verdeutlicht, dass der Sprecher eine Fortsetzung plant
<u>blabla</u>	Gewichtung durch Akzent
/	Abbruch im Wort oder in einer Äußerung
:	nach Vokalzeichen: Längung
()	Unverständliches
((...))	Nonverbales, Kommentar

Töne auf Silben (Interjektionen, Responsive)

hm̀	fallend intoniertes <i>hm</i>
hm´	steigend intoniertes <i>hm</i>
hm̄	schwebend intoniertes <i>hm</i>
hm̋	fallend-steigendes <i>hm</i>
hm̌	steigend-fallendes <i>hm</i>