



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit:

„Maßnahmen zur Sprachförderung
im Jahr vor dem Schuleintritt“

Verfasserin:

Nicole Maria Heidenwolf

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im SS 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Ao. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

*„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster,
das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet
und die Lebensauffassung weitet“*

Frank Harris (1856 – 1931)

amerik. Schriftsteller

Danksagung

Hier an dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Ao.Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles bedanken. Sie ist mir stets mit Rat und Tat beiseite gestanden und hat mir durch ihre Kompetenz jene Denkanstöße gegeben, die ein solches Projekt am Leben erhalten und dann letztlich auch ins Ziel bringen. Weiters möchte ich mich auch bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann bedanken, der mir eine außerordentliche Diplomarbeitsbetreuung ermöglichte. Ohne sein großzügiges Engagement und Vertrauen wäre diese Arbeit nicht realisiert worden.

Mein Dank gilt weiters meiner Familie, allen voran meinem Ehemann Werner und meiner Tochter Stella, die mich in dieser Zeit begleiteten, mir Kraft gaben und unterstützten. Insbesondere meine Tochter Stella war mir bei der vorliegenden Thematik eine große Inspiration und Antrieb. Aber auch meiner Mutter Anna, meinem Vater Frank und meiner Schwester Sandra gebührt großer Dank für ihr Verständnis, auf ihre Tochter bzw. Schwester im Dienste der guten Sache manchmal verzichten zu müssen und familiäre Gepflogenheiten hintan zu stellen. Dank auch an all jene Freunde und Freundinnen, die mir Last abnahmen und Geduld schenkten, um mich voll und ganz auf meine Arbeit konzentrieren zu können. All diesen Menschen stehe ich in der Schuld, meinen weiteren Berufsweg mit jener Freude und Hingabe fortzuführen, den ich mit dieser Arbeit begonnen habe.

Last but not least gilt mein Dank auch Gisela Kramer. Sie ist mir, weit über das nur erdenkliche Maß hinaus, immer mit Rat und Tat beiseite gestanden und hat mir aus der Praxis des Kindergartenalltages ihre Erfahrungen geschildert. Aufgrund ihrer über 20-jährigen Berufserfahrung als Sprachheilpädagogin waren diese mannigfaltig und stellten für mich eine Bereicherung für die vorliegende Diplomarbeit dar.

Zu Gunsten der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit wird auf geschlechterspezifische Formulierungen verzichtet.

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

0 Kurzzusammenfassung in Deutsch und Englisch	5
1 Einleitung	6
2 Fragestellungen und Hypothesen	8
3 Forschungsdesign	10
4 Bildungsprojekt – Kindergarten	13
4.1 Bildungsverständnis	13
4.2 Struktur des Bildungs- und Erziehungsplanes für österreichische Kindergärten	15
4.3 Bildungsstandards	19
4.3.1 Ziele und Funktionen der Bildungsstandards	21
4.4 Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung	21
5 Sprache	24
5.1 Bedeutung der Sprache	24
5.2 Bedeutung der Sprachentwicklung	25
5.3 Erstspracherwerb	26
5.3.1 Lautentwicklung	26
5.3.2 Lautproduktion	27
5.4 Phonetik und Phonologie	30
5.5 Sprachverständnis und Wortschatzerwerb	31
5.6 Grammatikerwerb	33
5.7 Problematik beim Grammatikerwerb bei der Erstsprache	37
5.8 Sprachbewusstheit	38
5.9 Phonologische Bewusstheit	41
5.9.1 Beziehung zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb	43
5.9.2 Überprüfung der phonologischen Bewusstheit	47
6 Sprich mit mir – Sprachförderungsprogramm vom Bildungsministerium 2008	53
7 Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung in vorschulischen Bildungseinrichtungen	55
7.1 Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-jähriger Kinder in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen	58
8 Sprachförderung in den Angeboten des Kindergartens	64

9 Schriftsprache	67
9.1 Begegnung mit der Schriftsprache	67
9.2 Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb	68
9.3 Einflüsse auf das Erlernen des Lesens und Schreibens	69
9.4 Förderung durch die Eltern	71
Methodischer Teil	
1. Untersuchungsmethode	73
1.1 Das problemzentrierte Interview	73
1.1.1 Interviewphasen	73
1.1.2 Auswertungsmethodik	74
1.1.2.1 Transkription	75
1.1.2.2 Entwicklung thematischer Verläufe	75
1.1.2.3 Erstellen einer Themenmatrix	75
1.1.2.4 Klassifikation des Materials	76
1.1.2.5 Themenorientierte Darstellung	78
2. Untersuchungsergebnisse	80
2.1 Ergebnisse – Sprachstandsfeststellungsbogen BESK 4-5	82
2.2 Dimensionen	84
2.3 Interpretation	89
3. Zusammenfassung	91
4. Literaturverzeichnis	96
5. Anhang	106
5.1 Fragenkatalog für Leitfaden-Interview – Problemzentriertes Interview	106
5.2 Interviewtranskripte	109
5.2.1 Interview Nr. 1	109
5.2.2 Interview Nr. 2	113
5.2.3 Interview Nr.3	115
5.2.3 Interview Nr. 4	121
5.2.3 Interview Nr. 5	124
5.3 Übersicht Interviews	128
6. Teilnahmebestätigung PH Burgenland	136
7. Lebenslauf	137

0 Kurzzusammenfassung in Deutsch und Englisch

Die Ergebnisse einer international vergleichenden Leistungsstudie, die Literalität „literacy“ also viel mehr als Lesen und Schreiben überprüfte, ließ aufhorchen und bewegte die Bildungspolitik. Insofern wurden Maßnahmen ergriffen, damit Diagnose und Förderung von Sprache bereits im Vorschulalter stattfinden können. In den vorschulischen Bildungseinrichtungen steht Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung des kindlichen Spracherwerbs im Zentrum des pädagogischen Handelns (vgl. PANAGIOTOPOULOU/CARLE 2008, S. 4f). Es wurde ein Konzept, das (förder)diagnostischen Charakter aufweist im Auftrag vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst entwickelt, dass in den Kindergärten Anwendung findet. Die Ergebnisse sollen Basis für die weiteren Maßnahmen sein.

Unter anderem wird in dieser Diplomarbeit die kindliche Sprachentwicklung, Sprachverständnis und Sprachbewusstheit erläutert. Der zweite Teil dieser Arbeit ist eine empirische Untersuchung, die einen Vergleich zwischen objektiv gewonnenen Daten und der subjektiven Auskunft der Kleinkindpädagoginnen herstellt, sowie eine kritische Ergebnisanalyse hinsichtlich des pädagogischen Erfolges dargestellt wird.

The results of an international comparative performance study validating literacy, thus more than just reading and writing skills, made us realize and awaken to new educational policy. In this respect, measures were taken to let quantify and support language skills already in place at a pre-school age. In pre-school educational institutions, language training performed under specific consideration of the first language acquisition is the center of pedagogical activity. A concept featuring a (supporting) diagnostic character was developed on behalf of the department of education and arts, which is applied in kindergardens (vgl. PANAGIOTOPOULOU/CARLE 2008, S. 4f). The results of this will represent the basis for further activities. Among other things, first language acquisition, comprehension and awareness is described in this diploma thesis. The second part of this diploma thesis is an empiric study providing a comparison between objectively collected data and subjective references of early childhood educators, as well as a critical result analysis regarding the pedagogical success of teaching.

1. Einleitung

Die Bedeutung von vorschulischen Bildungseinrichtungen und die Diskussion um eine gelungene Transition von Kindergarten und Schule haben in den letzten Jahren besonders an Wert gewonnen. Damit diese wichtige Anschlussfähigkeit von den Kindern nahezu problemlos gemeistert werden kann, ist die Kooperation mit der Familie bedeutungsvoll. Seit bekannt werden der Ergebnisse über international vergleichende schulische Leistungen, wird die Zeit in vorschulischen Institutionen als wichtiger Zeitraum für sprachliche Entwicklung gesehen.

PISA hat nicht nur die Lesekompetenz von Schülern erfasst sondern „Literalität“. Für diesen Begriff gibt es im Deutschen kein entsprechendes Wort, häufig wird es mit „Lese- und Schreibkompetenz“ übersetzt, doch diese Übersetzung greift zu kurz. Unter anderem inkludiert er Fähigkeiten wie Text- und Sinnverständnis, Interesse an Schrift, Sprachgefühl, Umgang mit Büchern, Vertrautheit mit literarischer Sprache, Symbolverständnis und Lesefreudigkeit. All diese Fähigkeiten sind für den Schriftspracherwerb sowohl in der Schule als auch außerhalb von großer Bedeutung (vgl. PANAGIOTOPOULOU / CARLE 2008, S. 5f, OSBURG 2008, S. 115).

Da die PISA-Studie diese Benachteiligungen belegte, nahm es die Bildungspolitik zum Anlass und das Thema stand im Fokus bildungspolitischer Dialoge. Die Diskussion richtete sich zunächst auf den schulischen Bereich, thematisiert wurde dann aus gegebenem Anlass auch die Wichtigkeit von vorschulischen Bildungseinrichtungen. Passend zu diesem Meinungsaustausch wurde ein Sprachförderprogramm, das im letzten Jahr im Kindergarten zum Einsatz kommt, entwickelt. Es dient dies zu einer gezielten Sprachstandserfassung aller 4-5-jährigen Kinder sowie einer systematischen Sprachförderung (vgl. ULICH / MAYR 2008, S. 12).

Lehrer und Schulpsychologen werden und wurden mit dem Problem des ungenügenden Erlernens der deutschen Sprache konfrontiert. Immer wieder gibt es aber auch Kinder mit mangelnden Kenntnissen in ihrer Erstsprache Deutsch. Daraus können auch Lernprobleme resultieren aber mangelnde Deutschkenntnisse können auch Grund für Konzentrations- und Verhaltensstörungen sein. Die Bedeutung der Erstsprache ist unumstritten, ihre Förderung stellt Pädagogen und Eltern vor eine erwartungsvolle Aufgabe. Die Sprache hat eine äußerst wichtige Bedeutung, nicht nur für die Ausbildung und Berufswelt, sie ist Voraussetzung um in der Gesellschaft agieren zu können. (vgl. LUTZ / WIEST 2008, S. 38).

In der folgenden Arbeit werden grundlegende Informationen zur Sprachentwicklung, Spracherwerb, Sprachverständnis sowie über Sprachbewusstheit gegeben. Die Beziehung

zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb wird ebenso erläutert wie dessen Überprüfung und welche Zusammenhänge zum Lesen- und Schreiben lernen bestehen.

Unter anderem wird in dieser Arbeit ergründet, warum der Spracherwerb und die sprachliche Förderung in vorschulischen Bildungseinrichtungen so wichtig sind.

Die jetzigen Diskussionen um „Literacy-Erfahrungen“, die Kinder vor bzw. nach der Einschulung erfahren und sammeln sollen, bzw. die sie nicht machen können und konnten, erinnern PANAGIOTOPOULOU (2008) an die Streitgespräche der achtziger und neunziger Jahre, welche bezüglich des funktionalen Analphabetismus geführt wurden. Die Auseinandersetzungen mit dieser Thematik wurden nach den PISA-Ergebnissen erneut aktuell. Nicht nur die ersten Lebensjahre und die Vorschulzeit wird als eine bedeutsame Zeit für die Entwicklung von Kindern betrachtet, auch ist man zur Erkenntnis gekommen, dass sich Bildungserfolge nur dann einstellen, wenn ein Zusammenspiel mit der Familie und zielgerichtete pädagogische Fördermaßnahmen angeregt werden (vgl. PANAGIOTOPOULOU 2008, S. 5).

Der zweite Teil der Arbeit bezieht sich auf die Ergebnisse meiner empirischen Studie. Es wurde eine Sprachstandserhebung mittels eines Sprachstandsfeststellungsbogens durchgeführt sowie Interviews mit Pädagogen, die Ergebnisse wurden kritisch analysiert.

2. Fragestellungen und Hypothesen

Während meiner bisher neun-jährigen Lehrtätigkeit im Pflichtschulbereich wurde und werde ich bei meiner Unterrichtsarbeit immer wieder aufs Neue damit konfrontiert, dass Schüler über äußerst schlechte Lese- und Rechtschreibkenntnisse verfügen, gelesene Texte teilweise bzw. zur Gänze nicht verstehen und somit auch Probleme haben, Inhalte wiederzugeben. Es stellt sich für mich immer wieder die Frage, was denn die Gründe für diese Schwächen sein könnten.

Die abgeschlossene Schulpflicht gibt nicht Auskunft über den Wissenstand der einzelnen Schüler. Es werden auch Schüler entlassen, die nicht gefestigtes Wissen und Können in den Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen besitzen. Oftmals handelt es sich dabei um Schüler, die bereits mit ungünstigen Lernvoraussetzungen und erschwerten Lernbedingungen eingeschult wurden. Missachtung, Vernachlässigung, mangelndes Interesse durch das Elternhaus, aber auch ökonomische Sachverhalte, sowie zerrüttete Familienverhältnisse tragen dazu bei, das Lernen zu beschweren (vgl. DÖBERT/HUBERTUS 2000, S. 41).

Durch die Auseinandersetzung mit dieser Materie habe ich festgestellt, dass lese- und rechtschreibschwache Schüler Probleme mit der Phonologie haben, woraus teilweise die Schwächen resultieren. Darüber hinaus ist zu hinterfragen, ob bereits durch gezieltes vorschulisches Training mit Förderprogrammen, sich Lese- und Rechtschreibschwächen vermeiden lassen würden, vielmehr längerfristig gesehen, dies Maßnahmen sein könnten, um einem eventuellen funktionalen Analphabetismus vorzubauen.

Ich vertrete die Ansicht, dass bereits ein Meilenstein durch die familiäre Situation gesetzt wird, insbesondere dahingehend, ob beziehungsweise ab wann und vor allem in welchem Ausmaß Kinder bereits Begegnungen mit der Schriftsprache in der Familie/ im familiären Umkreis machen. Besteht eine intensive Auseinandersetzung mit (schrift)sprachlichem Material (z.B. die Arbeit mit Bilderbüchern, Geschichten erzählen, didaktische Spiele), wird Sprache gefördert und somit auch (un)bewusst die phonologische Bewusstheit gefestigt. Demzufolge ist die soziale Situation der Familie mitbestimmend für die Sprachförderung und Sprachentwicklung des Kindes.

„Eine“ Bildungsaufgabe der Schule ist die Schriftsprachvermittlung, welche im Einklang mit dem Lesen lernen unter bestmöglichen Lernbedingungen stattfinden soll. Auf die Problematik der Teilleistungs- und Wahrnehmungsstörungen sowie auf Störungen beim Schriftspracherwerb wird hier nicht eingegangen.

Diese Konstellationen haben mich zu nachstehenden Fragestellungen veranlasst:

- Wie findet sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt in der Praxis statt? An welchen Motiven, Einstellungen, Pflichten und Wünschen halten die Kleinkindpädagogen fest?
- Welche Möglichkeiten der Sprachstandsfeststellungen gibt es?
- Inwiefern lassen sich durch vorschulische Trainings mit Sprachförderprogrammen mangelnde Sprachkompetenzen beheben?
- Ist durch eine mangelnde Sprachkompetenz im Jahr vor dem Schuleintritt eine Lese- und Rechtschreibschwäche absehbar?
- Welche Rolle spielt die phonologische Bewusstheit bei der Alphabetisierung?
- Welche Faktoren sprechen dafür, dass sich durch phonologische Bewusstheitsförderung Lese- und Rechtschreibschwächen vermeiden lassen würden?
- Könnten vorschulische, didaktisch aufbereitete Fördermaßnahmen zur phonologischen Bewusstheitsbildung das Erlernen von Lesen und Schreiben erleichtern?

Nachstehende Hypothesen sind für die vorliegende Arbeit von Interesse:

- Durch die Möglichkeit der Sprachkompetenzerfassung vor Schuleintritt können Sprachdefizite rechtzeitig erkannt werden und durch gezielte phonologische Bewusstheitsförderung lassen sich sprachliche Rückstände in diesem Bereich aufholen.
- Wenn eine gezielte frühzeitige Sprachförderung vor Schuleintritt stattfindet, hilft dies dabei, einer Lese- und Rechtschreibschwäche vorzubeugen.

3. Forschungsdesign

Es wird eine qualitativ empirische Studie am Übungskindergarten der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Oberwart, Burgenland, durchgeführt.

Kleinkindpädagoginnen werden mit Hilfe eines Leitfaden-Interviews interviewt, die erhobenen Daten werden transkribiert, um hinterher mittels qualitativer Inhaltsanalyse Argumentationsstrukturen herauszuarbeiten.

Die Erstellung des Interview-Leitfadens erfolgt aufgrund der Auseinandersetzung mit fach einschlägiger Literatur und vorhandenen Studien zum Themengebiet der frühen kindlichen Sprachförderung.

Für die Erhebung der kindlichen Sprachkompetenz werden 4;6-jährige Kinder einer Kindergartengruppe des Übungskindergartens in Oberwart, die als Familiengruppe geführt wird, mittels systematischer Beobachtung erfasst. Für die Sprachkompetenzerfassung wird der dafür vorgesehene Beobachtungsbogen für 4;6 jährige Kinder BESK 4-5 (BREIT & SCHNEIDER 2008a) in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur angewendet, sowie die dafür vorgesehenen Materialien, ein Bilderbuch und Bildkarten.

Die Daten werden in das Auswertungsprofil übertragen, je nach Auswertungsergebnis (unter 20 Punkten besteht Förderbedarf) werden im Anschluss von der Kindergartenpädagogin bei Bedarf gezielte Fördermaßnahmen ergriffen. Eine weitere Beobachtung jener Kinder, die mangelnde Sprachkompetenz aufwiesen, wird nach einem Förderzeitraum von sechs Monaten wiederholt.

Beim Beobachten wird der Fokus auf gewisse Besonderheiten und Handlungsweisen zielbewusst gerichtet. Der Beobachtungsfokus liegt auf den sprachlichen Fähigkeiten. Es werden verschiedene Teilgebiete wie Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon, Semantik, Pragmatik und Diskurs zu unterschiedlichen Zeiten im Tagesgeschehen beobachtet. Der Zeitrahmen richtet sich nach den Abläufen der Handlungen, die Pädagogin beobachtet in der Kleingruppe, Gesamtgruppe, auch Einzelsetting stellt eine zulässige Beobachtungsform dar (vgl. HOLLERER 2008, S. 54f).

Ziel einer Beobachtung ist es, bisher Unbekanntes zu erforschen, um anschließend aus den gewonnenen Daten empirisch begründbare Theorien aufzustellen. Die Beobachtung ist somit ein Verfahren, in dem der Beobachter die Möglichkeit hat, konkret Wahrzunehmendes zu erfassen. Die Beobachtung wird durch eine Fragestellung systematisiert und der Beobachtungsvorgang wird extra beurteilt (vgl. ALBERS 2009, S. 96, MAYRING 2002, S. 80f).

LAMNEK (2005) hat sieben Beobachtungstypologien aufgestellt:

- wissenschaftliche vs. naive Beobachtungsform:
Die wissenschaftliche Beobachtungsform ist im Gegensatz zur naiven Beobachtungsform systematisch geplant, wird aufgezeichnet, analysiert und kann einer Zuverlässigkeitsprüfung unterzogen werden.
- Strukturierte vs. unstrukturierte Beobachtungsform:
Der Unterschied liegt in der Vorgehensweise und Differenzierung.
- Offene vs. verdeckte Beobachtungsform:
Dem Forschungsfeld ist bei einer offenen Beobachtung die Anwesenheit des Beobachters bekannt, bei einer verdeckten Beobachtung wird die Forschungsabsicht verheimlicht.
- Teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtungsform:
Bei einer teilnehmenden Beobachtung nimmt der Beobachter eine soziale Rolle im Forschungsfeld ein, die Beobachtung findet aus dieser Position heraus statt; bei einer nicht-teilnehmenden Beobachtung findet die Beobachtung von Außen statt.
- Der Partizipationsgrad variiert von der aktiven bis hin zur passiven Partizipation.
- Direkte vs. indirekte Beobachtung:
die direkte Beobachtung stellt hohe Anforderungen an den Beobachter, da er beobachten und protokollieren muss; bei der indirekten Beobachtung wird das Geschehen aufgezeichnet und rückblickend ausgewertet.
- Feldbeobachtung vs. Laborbeobachtung:
während bei der Laborbeobachtung eine künstlich geschaffene Situation herbeigeführt wird, ist die Situation bei einer Feldbeobachtung eine natürliche (vgl. LAMNEK 2005, S. 564).

Betrachtet man die Beobachtung mit ihrer dazugehörigen Dokumentation im pädagogischen Zusammenhang, dann stellt sie einen zentralen Punkt in der pädagogischen Arbeit dar. Bei der Beobachtung im Kindergarten geht es im Wesentlichen um Informationsgewinn bezüglich *„Spiel-, Lern- und Sozialverhalten, die körperliche, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes, sowie um auffälliges Verhalten, auf deren Grundlage entsprechende Handlungsperspektiven aufgezeigt werden sollen“* (ALBERS 2009, S. 98).

Ziel meiner empirischen Untersuchung ist es, einen Vergleich zwischen den objektiv gewonnenen Daten und der subjektiven Auskunft der Kleinkindpädagogen herzustellen, sowie die Ergebnisse in Hinblick auf den pädagogischen Erfolg kritisch zu analysieren.

In der qualitativen Sozialforschung bilden sowohl teilstrukturierte Interviews als auch offene Interviews eine geeignete Datengrundlage. Bei dieser Befragungsart sind keine Antwortvorgaben gegeben, so obliegt es den Interviewten, ihre persönlichen Erfahrungen, Ansichten und Meinungen frei in Worte zu fassen. Das Gespräch wird durch den Leitfaden gelenkt, wobei der Interviewer nach eigener Entscheidung klärende Fragen ad hoc stellt sowie überflüssig gewordene Fragen weglässt. Somit können auch neue Gesichtspunkte aufgegriffen werden (vgl. HOPF in FLICK 1991, S. 177).

Das problemzentrierte Interview ist eine Form des teilstrukturierten Interviews und wird für die hier vorliegende Arbeit angewendet. Es eignet sich voraussichtlich am Besten, weil durch die entspannte Haltung an den Leitfaden dem Gesprächspartner Gedankenverknüpfungen ermöglicht werden und dieser auch zu Erzählungen überschweifen kann (vgl. ebd. S. 178).

Die gewonnenen Daten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert und in Folge werden die Hypothesen so auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft.

Die Textdaten werden stufenweise und sachlich durch Paraphrasierung zusammengefasst, um zu Kategorien zu gelangen. Ein wichtiges Kriterium ist dabei, dass die Kategorien immer wieder am Ausgangsmaterial überprüft werden (vgl. MAYRING in FLICK 1991, S. 210ff).

Für die Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfragen wird facheinschlägige Literatur verwendet sowie folgende beiden Studien herangezogen:

- Die Wiener Längsschnittuntersuchung über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursache von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit von KLICPERA /GASTEIGER-KLICPERA (1993)
- Die Salzburger Studien von LANDERL/LINORTNER/WIMMER (1992), die die Beziehung zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Erlernen von Lesen und Schreiben im ersten Schuljahr untersuchten.

4. Bildungsprojekt „Kindergarten“

4.1 Bildungsverständnis

„Bildung soll jedem Menschen während seines ganzen Lebens ermöglichen, seine Entwicklung selbst zu gestalten und aktiv an der Zukunftsgestaltung der Gesellschaft mitzuwirken (DELORS 1997 zit. nach HARTMANN/STOLL 2008, S.8).

Unter Bildung wird eine Entwicklung verstanden, in der sich der Mensch aktiv mit sich selbst und mit seinen Lebensbereichen auseinandersetzt (vgl. HARTMANN/STOLL 2008, S.8).

Eine wichtige Aufgabe in der Kleinkindpädagogik ist es, kindliche Bildungsprozesse anzuregen und zu tragen, Möglichkeiten zu bieten, die die individuelle Entwicklung favorisieren sowie alters- und entwicklungsgemäße Selbst-, Sozial-, Sach- und lernmethodische Kompetenzen zu vermitteln und zu fördern (vgl. ebenda S. 8ff).

Frühkindliche Bildung betrifft nicht nur den vorschulischen Bereich, welcher mit all seinen Bildungszielen als eigenständiger Bildungsbereich anerkannt ist, frühkindliche Bildung beginnt ab der Geburt (vgl. SCHÄFER 2003, S. 30).

Kinder sind rege Mitgestalter ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse, sie verfügen über ein ‚Aneignungsbedürfnis‘, durch dieses sind sie fähig, sich ihren Möglichkeiten entsprechend zu entwickeln und zu entfalten. Ein breit gefächertes pädagogisches Bildungsangebot soll Kindern dargeboten werden, damit ihre Wissbegierden befriedigt und Herausforderungen gemeistert werden können (vgl. VIERNICKEL/VÖLKELE 2005, S. 15).

MONTADA (2002, S. 440) geht davon aus, dass *„in aktiver Auseinandersetzung mit Gegebenheiten, mit selbstgeschaffenen oder vorgegebenen Fragen und Problemen schafft sich der Mensch seine Strukturen des Handelns und Erkennens.“*

Der russische Vertreter der kulturhistorischen Schule WYGOTSKI sieht *„den einzelnen Menschen als aktiven Gestalter seiner Entwicklung, der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft aneignet und infolgedessen zum Mitglied der Kultur wird. In der Interaktion [...] werden dem Kind Bedeutungen der gegenständlichen und der sozialen Welt verfügbar gemacht.“* (VIERNICKEL/VÖLKELE 2005, S. 17).

Diese ganzheitlichen Betrachtungsweisen spiegeln sich im österreichischen Rahmenplan für ‚Bildung und Erziehung im Kindergarten‘, der erstmals 1975 veröffentlicht wurde, wieder.

Basis für die Bildungs- und Erziehungsziele ist die gesamte kindliche Persönlichkeitsförderung, unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Erkenntnisse der Kleinkindpsychologie und Kleinkindpädagogik, sowie die praktische Arbeit im Kindergartenalltag. Durch das Spiel, das als führende und entwicklungsstimmige Lernform

des Kindes betrachtet wird, sollen die individuelle Entwicklung und die Gemeinschaft gefördert werden (vgl. HARTMANN et al. 2000, S. 37).

Lernerfahrungen sind persönlich unterschiedliche Prozesse. Bestimmten Fertigkeiten und Fähigkeiten können nur in sogenannten „Zeitfenstern“ optimal erworben werden. Damit diese „Zeitfenster“ optimal genutzt werden, ist es unerlässlich, genügend Erfahrungsangebote zur Verfügung zu stellen, damit diese Lernprozesse stattfinden können. Aufgabe der Pädagogen ist es diese Entwicklungsfortschritte zu erkennen, damit sie fördernd auf sie eingehen können. Es ist notwendig, dass das Lern- und Umfeld entsprechend gestaltet wird. Werden den Kindern diese Möglichkeiten nicht geboten, kommt es zu keinem Fortschritt in der Entwicklung (vgl. VIERNICKEL/VÖLKELE 2005, S. 18).

Die Autorinnen des Bildungs- und Erziehungsplanes NIEDERLE, MICHELIC und LENZEDER (1987) beschreiben elf Bildungs- und Erziehungsbereiche (s. 4.2), geben methodische Hinweise und praktische Anweisungen, die den Kleinkindpädagoginnen bei der Planung ihrer pädagogischen Arbeit helfen sollen. Der Bildungs- und Erziehungsplan stellt eine Orientierungshilfe dar, den Kleinkindpädagoginnen soll der Gesamtumfang ihrer Erziehungsarbeit bewusst gemacht werden. Ihrem Handeln ist Flexibilität eingeräumt, Ziele sind alters- und entwicklungsadäquat zu setzen, ebenso die individuellen und differenzierten Erziehungsmaßnahmen. Spontaneität sollte im Kindergartenalltag einen besonderen Stellenwert haben, damit auf Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Kinder gezielt eingegangen werden kann. Ziel ist es, eine ausgewogene Balance bei der Erziehungsarbeit zu finden, zwischen gezielt geplanten Aktivitäten und genügend Freiraum für kreative, spontane Phasen (vgl. NIEDERLE, MICHELIC, LENZEDER 1987, S. 7).

„Der österreichische Rahmenlehrplan bezieht sich auf einen eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens. Leitende Idee ist der mündige Mensch, der über Autonomie und ein kritisches Bewusstsein verfügt und bereit ist, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen“ (HARTMANN et al. 2000, S. 37).

4.2 Struktur des Bildungs- und Erziehungsplanes für österreichische Kindergärten

Bildungs- und Erziehungsbereiche:

1. Emotionale Erziehung

- a. Förderung der Liebes- und Bindungsfähigkeit*
- b. Förderung der Gefühlsansprechbarkeit*
- c. Förderung der Erlebnisfähigkeit*
- d. Beginn einer Antriebs- und Gefühlssteuerung*
- e. Abbau von Frustration*

2. Sozialverhalten

- a. Entfaltung der Kontaktfähigkeit*
- b. Richtiges Verhalten zu Autoritäten*
- c. Fähigkeit zur Zusammenarbeit in der Gruppe*
- d. Konflikt und Friedensfähigkeit*
- e. Mitverantwortung für die Gruppe*
- f. Einüben in demokratisches Verhalten*
- g. Interesse und Verständnis für die Verschiedenartigkeit der Menschen*

3. Sexualerziehung

- a. Aufbau einer natürlichen Einstellung zur Geschlechtlichkeit*
- b. Hineinwachsen in ein partnerschaftliches Rollenverständnis*
- c. Bescheid wissen über das Werden menschlichen Lebens*
- d. Weckung und Förderung des Verständnisses für partnerschaftliches Zusammenleben in der Familie*

4. Wertverhalten

- a. Wecken des Verständnisses für Grundrechte des Menschen*
- b. Entfaltung eines moralischen Wertbewußtseins[sic]*
- c. Einüben in sittliche Grundhaltungen*

5. Religiös-christliche Erziehung

- a. Dem Kind religiöse Aspekte der Wirklichkeit eröffnen*
- b. Dem Kind die Zuversicht vermitteln, daß [sic]Gott es kennt und liebt*
- c. Jesus und seine Botschaft kennenlernen und verwirklichen*
- d. Die Kinder anregen, ihre Erlebnisse vor Gott auszusprechen*
- e. In die Gemeinschaft der Kirche hineinwachsen*

6. Kreativität

- a. Förderung kreativer Fähigkeiten*
- b. Kreatives Tun*
- c. Ästhetische Bildung*
- d. Bildnerisches Gestalten und Werken*
- e. Legen, Bauen, Konstruieren*
- f. Singen und Musizieren*

- g. Tanzen
- h. Rollenspiel

7. Denkförderung

- a. Intensivierung der Beobachtungsfähigkeit
- b. Förderung der Merkfähigkeit
- c. Auf- und Ausbau der Denkfähigkeit
- d. Problemverhalten

8. Sprachbildung

- a. Erlebnis der Sprache als Ausdrucks- und Verständigungsmittel
- b. Förderung der Sprechfreudigkeit
- c. Anheben des Sprachniveaus
- d. Förderung des Sprachverständnisses
- e. Förderung der Sprechtechnik

9. Bewegungserziehung

- a. Erleben des eigenen Körpers
- b. Beherrschung fundamentaler Bewegungsformen
- c. Schulung des Gleichgewichtssinnes
- d. Schulung der Motorik im Hinblick auf das Schreiben
- e. Rhythmisierung der Bewegung

10. Lern- und Leistungsverhalten

- a. Wecken der Lern- und Leistungsbereitschaft
- b. Erfahrungen mit der eigenen Leistungsfähigkeit machen
- c. Ausbildung von positiven Arbeitshaltungen

11. Umweltbewältigung

- a. Orientierung des Kindes in seiner Umgebung
- b. Grundlegung eines richtigen Verhältnisses zur Natur
- c. Richtiges Umweltverhalten
- d. Sachgerechter Umgang mit Materialien und Arbeitsgeräten
- e. Einüben von Tüchtigkeiten, die im alltäglichen Leben wichtig sind
- f. Körper- und Gesundheitspflege
- g. Ansätze zu einem kritischen Konsumverhalten
- h. Richtiger Umgang mit Medien

(NIEDERLE/MICHELIC/LENZEDER 1987, S.9-15)

Ich bin der Meinung, dass sich der Kleinkindpädagoge bei der Erziehungsarbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsbereich 5 „Religiös-christliche Erziehung“ kritisch auseinandersetzen muss, damit Kinder mit anderen Konfessionen nicht ausgeschlossen werden beziehungsweise keine Benachteiligung ihres Glaubens erfahren. Eine Unterteilung in

„religiöse Erziehung“ und „christliche Glaubenserziehung“ wäre meines Erachtens ein neutraler formuliertes Bildungsziel.

Die Bildungsziele „Singen und Musizieren“ sowie auch Teilbereiche der „Bewegungserziehung“ möchte ich genauer anführen, da sie für die Sprachbildung bedeutsam sind.

„Singen und Musizieren“ beinhaltet folgende Teilgebiete, die der Kleinkindpädagoge bei seiner Arbeit berücksichtigen sollte:

- *sich singend ausdrücken können*
- *Lieder richtig singen lernen*
- *Gesang und Bewegung koordinieren*
- *mit Geräuschen und Klängen improvisieren*
- *Lieder und Sprechtexte instrumental begleiten*
- *Feste musikalisch verschönern* (NIEDERLE/MICHELIC/LENZEDER 1987, S.79f).

Das Bildungsziel „Bewegungserziehung“ postuliert unter anderem eine Schulung der Motorik in Hinblick auf das Schreiben. Darunter versteht man die Förderung

- der sensomotorischen Koordination (Labyrinth- und Kegelspiele, Nadel einfädeln,...)
- grobmotorische Bewegungsabläufe beherrschen
- feinmotorische Tätigkeiten ausbilden, bei denen Fingergeschicklichkeit notwendig sind
- Bewegungsabläufe steuern können

Ein weiteres Teilgebiet der Bewegungserziehung ist „Rhythmisierung der Bewegung“. Es fordert, dass durch Rhythmus und Musik anspruchsvolle Bewegungserlebnisse vermittelt werden.

- räumliche (Bewegung, Richtung und Musik koordinieren)
- zeitliche (Tempo von Bewegungsabläufen variieren)
- dynamische (Rhythmus und Bewegung aufeinander abstimmen)

Bewegungsabläufe sollten im Handlungsgeschehen koordiniert werden (NIEDERLE/MICHELIC/LENZEDER 1987, S.117f).

Diese gegliederte Unterteilung bietet den Vorzug, dass die unterschiedlichen Teilgebiete bei der praktischen Umsetzung in äquivalentem Maß berücksichtigt werden können. Die aufgeschlüsselten Teilbereiche dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sondern stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander, die Nummerierung der einzelnen Bildungsbereiche ist

nicht von Bedeutung, sie ist nur für die Überschaubarkeit hilfreich (vgl. NIEDERLE/MICHELIC/LENZEDER 1987, S.6).

In Anlehnung an die Grundlagen des österreichischen Bildungs- und Erziehungsplanes, wurde in Wien durch die Magistratsabteilung 10 ein Bildungsplan der Wiener Kindergärten verfasst, in dem im §1 des Wiener Kindertagesheimgesetzes die Aufgaben der Kindertagesheime genau definiert sind.

„Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen.

Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen sollten Kinder zu kreativem Tätigsein anregen.

Im Kindertagesheim sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen“ (§1 Wiener Kindertagesheimgesetz-WKHTG, Bildungsplan für Kindergärten in Wien 2006, S. 8).

„Der Bildungsplan für den Kindergarten dient der Konkretisierung der im Wiener Kindertagesheimgesetz angeführten Aufgaben des Kindergartens“ (Bildungsplan Wiener Kindergärten 2006, S. 8).

Dadurch, dass der Bildungsplan allgemein gefasst ist, wird eine Individualisierung ermöglicht und die Konfrontation mit Qualität intensiviert sich. Durch den Einsatz des Bildungsplanes werden die pädagogischen Leistungen einerseits sichtbar gemacht, andererseits können die Kleinkindpädagoginnen der Bildungsverantwortung gezielt nachkommen und sie ist für alle, sowohl nach innen als auch nach außen, durchschaubar (vgl. Bildungsplan Wiener Kindergärten 2006, S. 9).

4.3 Bildungsstandards

Seit der Publikation der PISA-Studien 2003 gerieten die Grundbildungen in den zentralen Fokus der Bildungspolitik. Sowohl sprachliche als auch schulische Probleme, wie Alphabetisierungsschwierigkeiten von Kindern, veranlassten, sich auf mögliche Fördermaßnahmen im vorschulischen Bereich zu konzentrieren. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellte das Charlotte-Bühler Institut im Jahr 2008 einen Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, in dem die Fundamente für die Kindergartenarbeit klar definiert sind, um in weiterer Folge, die Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht gewährleisten zu können, damit sich die Transition „Kindergarten – Schule“ erfolgreich gestaltet (vgl. HARTMANN/STOLL 2008, S. 5).

Um diese Sicherstellung gewährleisten zu können, hat das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur im Oktober 2008 im Rahmen des Projekts „Frühe sprachliche Förderung“ Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht herausgegeben.

Folgende fünf Standardtypen sollten vor Schuleintritt erfüllt sein:

- Standard 1: Emotionen durch Sprache ausdrücken*
- Standard 2: Sprache bewusst wahrnehmen*
- Standard 3: Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen*
- Standard 4: Verständlich erzählen und anderen zuhören*
- Standard 5: An der Standardsprache orientiert sprechen*

Standard 1: Emotionen durch Sprache ausdrücken

Die Kinder

- *verbalisieren Gefühle und Empfindungen und können darüber reden*

Standard 2: Sprache bewusst wahrnehmen

Die Kinder

- *erkennen und unterscheiden ähnlich klingende Wörter und Reimwörter*
- *können Wörter, die ihnen vorgesagt werden, nachsprechen und mehrteilige Wörter zerlegen*
- *akzentuieren die Sprachmelodie der Sprechabsicht gemäß*

Standard 3: Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen

Die Kinder

- *fragen, antworten, grüßen, bitten und danken situationsgemäß*
- *drücken eigene Wünsche, Bedürfnisse und Absichten aus*
- *versuchen einfache Handlungsabläufe zu beschreiben*

Standard 4: Verständlich erzählen und anderen zuhören

Die Kinder

- können an einfachen Gruppen- und Kreisgesprächen teilnehmen, erfahren erste Gesprächsregeln und versuchen sie einzuhalten
- erzählen Gehörtes, Erlebtes und Beobachtetes
- verstehen Aufträge und versuchen diese umzusetzen

Standard 5: An der Standardsprache orientiert sprechen

Die Kinder

- verstehen altersgemäße Sätze in der Standardsprache und versuchen diese zu verwenden
- übernehmen gehörte Sprachmuster und Satzstrukturen

(Erlass GZ 38.554/48-I/1/2008 vom bm:ukk Volksschulabteilung in Kooperation mit dem Deutsch-Kompetenzzentrum an der PH Linz, Version 1.0 vom 15.10.2008).

„Bildungsstandards liefern einheitliche, objektiv vergleichbare Informationen zu den Kompetenzen [...] und stellen eine bedeutende Grundlage für Maßnahmen der Steuerung und Qualitätssicherung dar“

(Gesetzestext Bildungsstandards S. 1,

www.bifie.at/sites/default/files/Gesetzestext_Bildungsstandards_Erlaeuterungen.pdf)

[download: 21. Juni 2008]

Bildungsstandards tragen maßgeblich zur Qualitätssicherung im Bildungsbereich bei, längerfristig wirkt sich die höhere Qualität an Bildungseinrichtungen positiv auf die Beschäftigung und den Wirtschaftsstandort Österreich aus, daher ist es wichtig, die Anfänge bereits im Kindergarten zu setzen. In vielen europäischen Ländern sind Bildungsstandards im Bildungssystem bereits verankert. Die österreichische Bildungspolitik orientiert sich ausschnittsweise an den Ergebnissen internationaler Tests (z.B. PISA), die essentielle Resultate über den Kompetenzstand verdeutlichen. Für die Implementierung von Bildungsstandards ist ein längerer Zeitraum notwendig, da es hierbei um einen ausführlichen Prozess handelt. Das Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur ist in Österreich die zentrale Anlaufstelle und ist für die Koordination und Planung auf Bundes- und Landesebene betraut. Die Gründung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) erfolgte in diesem Zusammenhang. Es ist verantwortlich für die Entwicklung und Überprüfung von Bildungsstandards. Die erste Standardüberprüfung im Schulwesen soll im Jahre 2012 stattfinden (vgl. ebd. S. 1-3).

In der Bildungsinstitution Schule sollte das Ziel des Unterrichts nicht nur auf Wissensvermittlung, Kenntnissen und Fertigkeiten beschränkt sein, vielmehr sollten Schüler verschiedenartige Kompetenzen erreichen. „Bildungsqualität zu verbessern gelingt aber [...] nicht dadurch, dass man in erster Linie klar definierte Standards ausweist, Lernstände

überprüft und Förderziele festlegt“ (SCHÄFER 2003, S. 13), diese Instrumentarien beschreiben einen Ist-Zustand, um anschließend möglicherweise neue Ziele definieren zu können. Sie sagen aber nichts darüber aus, wie man zu diesen Zielen gelangt. *„Ziele lassen sich nur erreichen, wenn man sie kennt“* (ESSLINGER-HINZ/HAHN 2004, S. 10). Die Ergebnisse stellen Richtungspunkte dar, die als Schlüssel für den Ansatz von Bildungsprozessen gesehen werden müssten. Nicht die Ausweisung der Defizite sollte im Vordergrund stehen sondern die Erkennung von Fähigkeiten (Neugierde, Interessen, Denkansätze), die für Lernprozesse ausschlaggebend sind (vgl. ebd. S. 13).

„Mit der Festlegung von Bildungsstandards wird eine systematische Auswahl grundlegender und im Unterricht nachhaltig zu erwerbender Kompetenzen getroffen. Diese grundlegenden Kompetenzen sind für die weitere schulische Bildung – auch im Sinne des Lifelong Learning – von zentraler Bedeutung“ (Zu Z1 §17 Abs. 1a – Verankerung von Bildungsstandards S.4; www.bifie.at/sites/default/files/Gesetzestext_Bildungsstandards_Erlaeuterungen.pdf) [download: 21. Juni 2008].

4.3.1 Ziele und Funktionen der Bildungsstandards

Bildungsstandards dienen dazu, um die Planung und Durchführung der Unterrichtsarbeit ergebnisorientiert auszurichten, damit die erreichten Leistungen vergleichbar werden und ergänzend individuelle Fördermaßnahmen geplant und wunschgemäß verlaufen können. Darüber hinaus soll dadurch die Qualitätsentwicklung in der Bildungslandschaft gesamt gelingen. Durch die Festsetzung von Bildungsstandards werden Vergleichsmaßstäbe gesetzt, die zeigen, in welchem Ausmaß elementare Kompetenzen erlangt werden können. Die Resultate von Standardüberprüfungen werden vom BIFIE zusammengefasst, unterstützen ein *‘kontinuierliches nationales Bildungsmonitoring’* und dienen als Grundlage für Entscheidungen im Bildungswesen (vgl. ebd. S. 5).

4.4 Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung

Damit Kompetenzen überhaupt erworben werden können, ist es ein maßgebliches Ziel der Bildungsarbeit, bereits im vorschulischen Bereich auf die Kompetenzentwicklung Augenmerk zu richten.

Nach WHITE (1959) ist kompetent zu sein ein menschliches Grundbedürfnis, das zu befriedigen gilt. Dies geschieht dann, wenn man durch aktives und zielstrebiges Handeln auf seine Umwelt einwirkt um ein vorliegendes Ziel zu erreichen (WHITE 1959 in HARTMANN et al. 2000, S. 64).

KANNING (2003) deutet so den Begriff Kompetenz: Es sind dies Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können. Kompetent zu sein bedeutet, Fähigkeiten zu haben, die situationsangepasst eingesetzt werden können. „Kompetentes Verhalten“ ist das tatsächliche Verhalten in konkreten Situationen. Werden Verhaltensweisen in abwechselnden Situationen beobachtet, so lässt sich die Kompetenz des Menschen erschließen. Kompetenz ist somit ein charakteristischer Wesenszug und stellt keinen Garantieanspruch für kompetentes Verhalten. Das Individuum kann grundsätzlich über gewisse Kompetenzen verfügen, muss aber durchaus nicht kompetente Verhaltensweisen dartun (vgl. KANNING 2003 zit. nach BURGER 2007, S. 4).

Kompetenzen schließen Zuständigkeiten gegenüber sich selbst – Selbstkompetenz, gegenüber anderen – Sozialkompetenz und gegenüber anderem – Sachkompetenz ein. Kompetenzentwicklung ist als dynamischer, niemals abgeschlossener Prozess zu betrachten. Durch die fortwährende Entwicklung wird ein tiefgründigeres Wissen, besseres Können und bedeutungsvolleres Handeln forciert (vgl. Bildungsplan Wiener Kindergärten 2006, S.24). „Kompetenzförderung umfasst auch die Stärkung der individuellen Widerstandskraft des Kindes – seine Resilienz, die ihm die Bewältigung widriger Gegebenheiten im Leben ermöglicht“ (Bildungsplan Wiener Kindergärten 2006, S. 24).

Die Resilienzforschung befasst sich mit den Schutzfaktoren in der Entwicklung des Kindes. Hauptaugenmerk liegt in der Auflösung von ‚Risikobedingungen‘ und ‚Risikosituationen‘. „Resilienz[...] ist die Fähigkeit, Risiken zu reduzieren, mit ihnen erfolgreich umzugehen und Kompetenzen zu entwickeln, die dabei helfen, die eigene Entwicklung in eine positive Richtung zu lenken“ (HARTMANN et al. 2000, S. 66).

Das Konzept der Resilienz orientiert sich nicht an Defiziten, sondern an den Stärken von jedem einzelnen Kind, ohne dass Probleme und Risiken außer Acht gelassen werden. Dadurch, dass Kinder in einem stärkeren Ausmaß von ihrem Lebensraum abhängig sind als Erwachsene, sind sie auch von stützenden Methoden abhängig. Sie sind Stresssituationen nicht gewachsen und sind dazu nicht in der Lage, ihre eigenen Fähigkeiten richtig einzuschätzen. Dies verdeutlicht, dass es für Kinder besonders wichtig ist, sie frühzeitig, jedoch sehr einfühlsam, an Stress- und Problembewältigung teilhaben zu lassen, damit Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z. B. ‚Problemlösungsfähigkeiten, Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl, Gesundheitsressourcen und Entspannungsfähigkeiten‘, sensibilisiert werden. Ziel ist es, dass die Kinder selbst in der Lage sein sollen, Stress- und Problemsituationen zu meistern und sich nicht in Ratlosigkeit gedulden müssen. Die Resilienzforschung zielt auf Prävention und Förderung ab, Bewältigungen sollen als

Herausforderungen erlebt werden und nicht Anlass für Resignation sein (vgl. WUSTMANN in FTHENAKIS 2003, S. 116ff).

BLOCK und BLOCK (1980) sind der Meinung, dass Resilienz gleichwertig zu verstehen ist wie Kompetenz. Gelungene Anpassungen an sich ändernde Situationen sind nur dann möglich, wenn bereits Erfahrungen an Selbstwirksamkeit stattgefunden haben. Dies geschieht dann, wenn man Situationen meistert und die Durchsicht hat. Einfühlsamkeit und Selbstvertrauen sowie die Begabung korrekte Alternativen kundzugeben sind weitere einflussreiche Größen. Betrachtet man diese Faktoren ganzheitlich, so lässt sich festmachen, dass unter Kompetenz auch Lebensbewerkstelligung verstanden wird (vgl. HARTMANN et al. 2000, S.66).

Bildung ist nicht nur Wissensvermittlung hinsichtlich Sachkompetenz, sie impliziert eine alters- und entwicklungsgemäße Förderung von Selbst-, Sozial- und lernmethodischer Kompetenz (vgl. HARTMANN et al. 2008, S. 9).

Der lernmethodische Kompetenz kommt immer mehr Bedeutung zu, denn nur durch die Bereitwilligkeit zur Leistung ist ein Lernprozess erreichbar. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, sich freiwillig, ohne Druck und nur durch Motivation mittels materialer und verbaler Impulse, Wissen und Können anzueignen. So stellt das lebenslange bzw. lebensbegleitende Lernen ein maßgebliches Bildungsprinzip dar, es soll dabei helfen, sich mit dem Übermaß an Informationen der Gesellschaft zurechtfinden zu können. Das Ganzheitsprinzip bei der Bildungsarbeit besagt, dass kein Kompetenzbereich isoliert zu betrachten ist, die einzelnen Kompetenzen fließen ineinander und lösen Lernprozesse aus. Die Lernkompetenz steht an erster Stelle, denn sie ist der Schlüssel zum Kompetenzerwerb schlechthin. Durch gezielte Kompetenzförderung erlangen die Kinder Handlungsfähigkeit, die eine unabdingbare Notwendigkeit für das Zurechtfinden in der Welt ist (vgl. Bildungsplan Wiener Kindergärtner 2006, S. 24, HARTMANN et al. S. 10).

Prioritäten bei der pädagogischen Arbeit in vorschulischen Bildungseinrichtungen sind basierend auf der Lernkompetenz, auf den Erwerb von Sprech- und Sprachkompetenzen zu legen, um in weiterer Folge die Bildungsstandards, Kompetenzen und Leistungen im Schulwesen erfüllen zu können.

5. Sprache

5.1 Bedeutung der Sprache

Die Sprache nimmt in der Bildungsarbeit einen besonderen Stellenwert ein (vgl. BRITTON 1973, S.21, ALBERS 2009, S.8), sie *„ist Kommunikationsmittel und trägt entscheidend zur Identitätsbildung bei“* (FUCHS-BRÜNINGHOFF 1991, S. 16).

So ist James BRITTON ein Verfechter davon, dass Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel und als Mittel für den Sozialkontakt betrachtet werden darf, sondern sowohl auch als Behelf, dem ‚Weltbild‘ Sinn und Bedeutung geben zu können, als auch Handlungen zu steuern, Erwartungen herzustellen und Erfahrungen zu machen (vgl. BRITTON 1973, S. 21).

„Die Sprache ist eine elaborierte Ressource der Kommunikation“ behauptet CLARK (2003, S. 19). Sie ist ein Bestandteil einer Vielzahl nichtsprachlicher Ressourcen – Gebärden, Mimik und Gestik, Körpersprache in Kombination mit Sprache stellt das gesamte Repertoire der Kommunikation dar. (vgl. ebd. S. 19).

Sprache ist für lehrhafte Bildungsprozesse ein unentbehrliches Mittel und nimmt einen wichtigen Stellenwert im Bildungswesen ein. Die Ergebnisse aus den internationalen Schulleistungsvergleichen PISA – Programm for International Student Assessment der OECD, zeigen auf, dass die untersuchte Gruppe der 15-Jährigen Schwächen beim Lesen (vgl. PRENZEL et al. 2003, S. 10), in mathematischer (vgl. ebd. S. 5) und naturwissenschaftlicher Bildung (vgl. ebd. S. 14) sowie auch über mangelnde Schlüsselqualifikationen verfügten. Es kristallisierte sich heraus, dass schulfremde Einflüsse die überprüften Kompetenzen einschneidend beeinflussten (vgl. ALBERS 2009, S. 8, ebd. S. 36). *„Die Schulleistungsuntersuchungen haben Kinder aus `bildungsfernen Schichten` bzw. mit Migrationshintergrund als `Risikogruppe` identifiziert, deren Ergebnisse befürchten lassen, dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und sozialer Integration verlieren“* (RAUSCHENBACH 2005 zit. nach ALBERS 2009, S.8). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildungskompetenz an Sprachkompetenz geknüpft ist. Soziale, ökonomische und kulturelle Einflussfaktoren sind mitbestimmend für die Sprachkompetenz (vgl. ebd. S.8). *„Die altersgemäße Entwicklung der [...] Sprache stellt somit eine bedeutende Voraussetzung für den gelingenden Verlauf der kindlichen Sozialisation und der kognitiven Entwicklung [...] dar“* (ALBERS 2009, S.9), wichtige sprachliche Kompetenzen werden als Voraussetzungen für den Schulerfolg gesehen“ (vgl. ebd. S. 87).

Bedeutende Marksteine der Sprachentwicklung zeigen sich im Alter zwischen zwei und sechs Jahren, daher kommen vorschulischen Bildungseinrichtungen beachtliche Aufgaben hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung und Förderung zu. KATZ (2004) zeigt in ihrer Studie auf, dass der Einsatz von sprachbedeutungsvollen Medien (z. B. Bilderbuch vorlesen, didaktische Spiele, Rollenspiele etc.) die Kinder anregt, Sprache bewusst einzusetzen. Die Pädagogen haben die Aufgabe, den Spracherwerbsprozess in der Interaktion zu unterstützen. Die Qualität der Unterstützung beim Spracherwerb, sowohl in Kindertageseinrichtungen, als auch in den Familien, ist ausschlaggebend für die Entwicklung und das Tempo im kindlichen Spracherwerbsprozess (vgl. ebd. S. 87f).

5.2 Bedeutung der Sprachentwicklung

Für HELLRUNG stellt die Sprachentwicklung einen Teil der kindlichen Gesamtentwicklung dar, sie steht in engem Zusammenhang mit der sozialen und kognitiven Entwicklung (vgl. HELLRUNG 2006, S. 55). Die soziale Dimension des Spracherwerbes stellt einen wichtigen Entwicklungsschritt dar. Durch die Teilnahme an Konversationen lernen die Kinder das Zuhören, erweitern sukzessive ihren Wortschatz und erwerben die Grammatik. Somit sind sie in der Lage ihre Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, was für das Sozialverhalten ein wichtiger Faktor ist (vgl. CLARK 2003, S.6f). Um die kognitive Dimension darzulegen, geht CLARK der Frage nach, welches Vorwissen einjährige Kinder bei Sprachbeginn bereits haben und wie sich ihre Wahrnehmungen und Vorstellungen im ersten Lebensjahr entwickeln. Die Kinder können Objekte richtig zuordnen, wissen auch über ihren Einsatz bescheid und haben eine gute Orientierung in ihrem räumlichen Umfeld. (vgl. CLARK 2003, S. 8).

Der Spracherwerb ist ein umfassendes verzweigtes Geschehen, welches auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen stattfindet. Das Kind lernt die Wortbedeutungen, die lautliche Form und die richtige Aussprache unzähliger Wörter und damit diese zu Sätzen kombiniert werden können, muss das Kind die Regeln der Grammatik seiner Sprache erwerben. Es lernt Sprache zu verstehen sowie diese situationsangemessen einzusetzen. Schließlich arbeitet es daran, seine Gedanken in fließende Sprache umzusetzen. Durch Sprache können Anliegen differenziert geäußert werden, weiter dient sie der Wissensaneignung und der Kommunikation. Den meisten Kindern gelingt die Bewältigung dieser enormen Aufgabe recht mühelos, sind sie bereits vor der Geburt mit Fähigkeiten ausgestattet, die den Sprachzugang ermöglichen. Bereits lange vor der ersten eigenen Wortäußerung entwickelt sich das erste

Wissen über die lautliche Struktur und das wird dann fortwährend ergänzt (vgl. CLARK 2003, S. 12, HELLRUNG 2006, S. 9f).

Der exakte Beginn der Sprachentwicklung lässt sich nicht feststellen, da der Fötus ab der 20. Schwangerschaftswoche bereits in der Lage ist zu hören. Von Geburt an ist das Neugeborene in der Lage, die Stimme der Mutter zu erkennen; obwohl es nicht fähig ist bewusst zu kommunizieren, erlangt es mit dem Schreien bei der Bezugsperson kommunikationsfreudige Reaktionen. Durch die positive Reaktion auf verschiedenen Lautäußerungen wird das Kind zur Wiederholung angeregt. Aus Silben und Silbenketten entstehen die ersten Wörter die sie für die sprachliche Verständigung nutzen. Darüber hinaus entwickeln sie auch die Fähigkeit der non-verbalen Kommunikation (vgl. HELLRUNG 2006, S. 15ff).

Die frühe Kindheit ist primär durch den mündlichen Spracherwerb geprägt, erst wenn die Kinder in die Schule eintreten, kommt zur mündlichen Sprache sekundär das Lesen und Schreiben lernen dazu (vgl. BRITTON 1973, S.130).

5.3 Erstspracherwerb

Der kindliche Spracherwerbsprozess umfasst die Aneignung der Bedeutung und der Funktion der Sprache (vgl. ALBERS 2009, S. 22). Der Spracherwerb ist eine umfassend verzweigte Erwerbsaufgabe, mit dem sich das Kind in seiner Entwicklung auseinandersetzt (vgl. ALBERS 2009, S. 23, DITTMANN 2002, S. 9), „*Spracherwerb ´geschieht´ – und er geht in seinem Ergebnis auf*“ (EHLICH 1996, S.4).

Das Kind ist bei der Geburt noch nicht fähig zu sprechen (vgl. ELSEN 1991, S.23), es ist aber mit charakteristischen biologischen Grundlagen befähigt, sodass der Spracherwerbsprozess aussichtsreich in bestimmten biologischen Zeitfenstern stattfinden kann. Das Erlernen der Sprache basiert auf sprachtypischen Befähigungen wie *´allgemeine kognitive Fähigkeiten, Wahrnehmungsfähigkeiten und sozialen Kompetenzen´* (vgl. ALBERS 2009, S. 23).

5.3.1 Lautentwicklung

Schon frühzeitig, im letzten Trimester der Schwangerschaft, ist der Fötus in der Lage, Sprachschallereignisse aus seiner Umwelt sowie die Sprache der Mutter mit ihrer rhythmisch-melodischen Sprachstruktur zu erkennen und zu verarbeiten (vgl. ALBERS 2009, S. 24, DITTMANN 2002, S. 15, KLANN-DELIUS 2008, S. 28). Dieser *´präinatale Spracherwerb´* wurde nach der Geburt mittels Nuckelrate (unterschiedlich starkes Saugen am Schnuller) nachgewiesen (DITTMANN 2002, S. 15).

Neugeborene

- favorisieren die Stimme der Mutter vor anderen Stimmen
- erkennen ihnen vorgelesene Geschichten während der Schwangerschaft wieder
- können ihre „Muttersprache“ von einer Fremdsprache unterscheiden
- können nicht grundsätzlich zwischen zwei Fremdsprachen unterscheiden
- ziehen eine höhere Stimme vor, können diese besser wahrnehmen
- können bereits im ersten Lebensmonat akustische Unterschiede erkennen, welche für die Phonemunterscheidung bedeutsam sind

Dadurch, dass bereits Kinder ab dem ersten Lebensmonat fähig sind akustische Kontraste wahrzunehmen, wird die Sprache 'kategorial' aufgenommen – eine wichtige Fähigkeit für die Unterscheidung der Phoneme und Voraussetzung für den Spracherwerb. Die kategoriale Lautwahrnehmung dürfte angeboren sein, da sie bei allen Kindern 'universal' ist. Das bedeutet, sie ist unabhängig von der Umgebungssprache, passt sich aber während des ersten Lebensjahres an diese an (vgl. ANDRESEN 2005, S. 22f, DITTMANN 2002, S. 15ff).

McNEILL (1966) geht auch davon aus, dass „-Kinder allesamt mit der gleichen, deshalb universellen, angeborenen Fähigkeit zum Spracherwerb auf die Welt kommen“ (BÜHLER/MÜHLE 1974, S. 116).

CHOMSKY (1976), hat als erster diesen Ansatz, dass sprachliches Wissen angeboren sein muss, denn ansonsten ist der Erwerb eines solch komplexen Systems nicht möglich, angeregt. Weiters geht er davon aus, dass das Angeborene, nämlich eine angeborene Universalgrammatik, für alle gleich ist. „*The central concept is Universal Grammar (UG), the system of principles, conditions, and rules that are elements or properties of all human languages... the essence of human language*“ (CHOMSKY 1976 zit. nach COOK 1996, S. 1).

5.3.2 Lautproduktion

Die Lautentwicklung nimmt in der Entwicklung kontinuierlich zu, jedoch ist sie sehr individuell (vgl. DITTMANN 2002, S. 20-23).

Für KLANN-DELIUS (2008) stellt das Schreien eines Neugeborenen zunächst eine Art ‚Warnsystem zur Überlebenssicherung‘ dar, es hat somit Mitteilungsfunktionen. Für PENNER (2000) ist das Schreien ein wichtiges Signal in der Eltern-Kind-Kommunikation. „*So fand man heraus, daß sowohl das Klangspektrum, die Grundfrequenz, die Lautlänge als auch andere Eigenschaften des Säuglingsschreis Hinweise auf Erkrankungen und Entwicklungsstörungen des Säuglings geben können*“ (PENNER 2000, S. 117). Ab der

zweiten Lebenswoche lassen sich neben ruhigen Gurr- und Gluckslauten unterschiedliche Klangmuster im Schreien erkennen, die verschiedene Bedürfnisse des Babys anzeigen. Nach etwa sechs Wochen folgen melodische Variationen, ab dem dritten Lebensmonat beginnt die Phase des Stimmspiels, *„Phase der stimmlichen Expansion“* oder auch ‚cooing-Phase‘ genannt. Die Kinder beginnen mit Lautnachahmungsspielen und erkunden ihr Lautrepertoire und Lautpotential (vgl. BUCHHOLZ 1999, S. 61, ELSEN 1991, S. 23f, KLANN-DELIUS 2008, S. 24). SCHENK-DANZINGER nennt dieses Lautproduzieren und Lautnachahmen, welches für den Spracherwerb eine bedeutende Rolle spielt, die *„zirkuläre Selbstnachahmung“* (SCHENK-DANZINGER 1993 zit. nach STEINBAUER 2000, S. 7).

Ungefähr ab dem sechsten Lebensmonat beginnt die *„Phase des Lallens“*, sie ist in der Literatur auch als Babbelphase ‚Babbling‘ zu finden. Beim ersten ‚einfachen Lallen‘ handelt es sich um Konsonant-Vokalverbindungen – da, ba, ga, die zuerst einzeln dann aber rasch in Wiederholung produziert werden – dadada, babababa (ab dem siebenten Lebensmonat) (vgl. BUCHHOLZ 1999, S. 61, ELSEN 1991, S. 26f, KLANN-DELIUS 2008, S. 23f, PENNER 2000, S. 117, SCHANER-WOLLES 2005, S. 52). Man spricht deshalb vom ‚einfachen Lallen‘, im Englischen ‚reduplicated babbling‘ genannt. SCHLEIER geht davon aus, dass Kinder am Anfang von ihrer Sprachentwicklung über ein universelles Lautrepertoire verfügen welches in Konsonanten und Vokalen geteilt ist (vgl. SCHLEIER 1996, S. 131).

Im Anschluss an das einfache Lallen folgt die *„Phase des bunten differenzierten Lallen“* (im Englischen lautet die Bezeichnung variegated babbling (vgl. KLANN-DELIUS 2008, S. 25, PENNER 2000, S. 118, SCHANER-WOLLES 2005, S. 52, STEINBAUER 2002, S. 7). Gegen Ende des ersten Lebensjahres ist eine sehr ähnlich klingende Intonation mit der Erstsprache erkennbar, welches in der Fachliteratur häufig auch als *„jargon babbling“* bezeichnet wird. Sprech- und Lallphase laufen parallel, wobei häufig Wörter und Lallwiederholungen ähnlich klingen (vgl. ELSEN 1991, S. 26f). Selbst wenn Kinder bereits über einen Wortschatz von 30 Wörtern verfügen, sind in etwa zwei Drittel noch Laute des Lallens (vgl. KLANN-DELIUS 2008, S. 26).

PENNER (2000, S. 115) fasst die bedeutungsvollsten Erkennungszeichen der phonologischen Wahrnehmung im Grammatikerwerb während des ersten Lebensjahres wie folgt zusammen:

erste Woche	Erkennen der mütterlichen Stimme (nach 3 Tagen) und der Muttersprache
1.Mt.	Kategoriale Wahrnehmung: Kinder diskriminieren universelle phonologische Merkmale wie z.B. stimmhaft vs. stimmlos
3.Mt.	Kinder haben Zugang zu prosodischen Repräsentationen auf Satzebene, die die Gedächtniskapazität für phonetische Informationen erleichtern
4.Mt.	Erkennen des eigenen Namens im Redefluss
6.Mt.	Erkennen der Satzgrenzen aufgrund prosodisch-rhythmischer Cues (Intonation, Pausen,...) [...]
7,5Mt.	Das Kind benutzt prosodisch-rhythmische Informationen zur Erkennung der Wortgrenzen (Wortanfang). [...]
9.Mt.	Erkennen von Phasengrenzen innerhalb einer Satzeinheit, Präferenz des zielsprachlichen fuss-rhythmischen Musters und die Etablierung der rhythmischen Einheit „Wort“ [...]
10-12.Mt.	Die Lautdiskriminierungsfähigkeit wird zielsprachlich [...]. Mit 10,5 Mt. kann das Kind zwischen Pseudowörtern und echten funktionalen Wörtern unterscheiden.

Ab dem ersten Lebensjahr gebraucht das Kind die **ersten Wörter** (vgl. KLANN-DELIUS 2008, S. 25, ELSEN 1991, S. 26f, STEINBAUER 2002, S 8, SZAGUN 2006, S. 65). Eine Grundvoraussetzung für das erste gesprochene Wort ist die, dass das Kind sprachliche ‘Inputs’ bekommt, sowohl pränatale als auch in der Interaktion. PENNER (2000) vertritt die Ansicht, „um sprechen beginnen zu lernen, muss das Kind zuerst die Spracheinheiten im Redefluss erkennen können, nämlich die einzelnen Wörter und die syntaktischen Konstituenten“ (PENNER 2000, S. 114). Das erste gesprochene Wort, zwischen neun und zwölf Monaten, wird als Markstein in der kindlichen Entwicklung betrachtet. Ab dem Zeitpunkt, an dem eine Lautfolge als Wort erkennbar ist und diese konstant in verschiedenen Situationen wiederkehrt, verfügt das Kind über das erste Wort. Diese eindeutig erkennbaren Lautverbindungen, „die phonetisch [...] von den entsprechenden Lexemen/Wörtern der Zielsprache entfernt sind“ (ANDRESEN 2005, S. 271), werden in der Sprachwissenschaft als ‘Protolexeme’ bezeichnet (vgl. ANDRESEN 2004, S. 58).

Die ersten Wörter bestehen meist aus einer Zusammensetzung aus einem Konsonanten und einem Vokal. Es ist nicht wirklich frappierend, dass die Benennung für Mutter und Vater in vielen Sprachen sehr ähnlich sind (vgl. APELTAUER 2003, S. 40).

<i>Sprache</i>	<i>Mutter</i>	<i>Vater</i>
<i>Deutsch</i>	<i>Mama</i>	<i>Papa</i>
<i>Englisch</i>	<i>mama/mommy</i>	<i>papa/ daddy</i>
<i>Französisch</i>	<i>mama/maman</i>	<i>papa</i>
<i>Italienisch</i>	<i>mama</i>	<i>papa</i>
<i>Russisch</i>	<i>mama</i>	<i>papa</i>
<i>Rumänisch</i>	<i>mama</i>	<i>tat</i>
<i>Persisch</i>	<i>mada(r)</i>	<i>Pada(r)</i>
<i>Türkisch</i>	<i>anne</i>	<i>baba</i>

(APELTAUER 2003, S. 40)

Alle Sprachen außer Türkisch haben eine Vorgängersprache, nämlich Indogermanisch.

KLANN-DELIUS (2008) bezeichnet diese Entwicklung als ‚*Phase der wortbezogenen phonologischen Organisation*‘, die Kinder bekommen das Gefühl für ein ganzes Wort – „whole word process“ (vgl. KLANN-DELIUS 2008, S. 26).

Im Alter von etwa 18 Monaten besteht der produktive Wortschatz (aktiv benutzte Wörter) aus etwa 50 Wörtern. Dann findet eine rasante Steigerung des kindlichen Lexikons in wenigen Wochen statt. Im Alter von zwei Jahren verwenden sie aktiv etwa 200, mit zweieinhalb Jahren etwa 500 Wörter. Dieser rasante Wortschatzanstieg wird in der Literatur auch „Wortschatzexplosion“ genannt und wird als Voraussetzung für den Einstieg in die Grammatik betrachtet. Kinder, die diese Wortschatzexplosion nicht bzw. erst verspätet zeigen, werden als Spätentwickler – „late talkers“ – bezeichnet. Untersuchungen in mehrere Länder zeigen, dass dies zwischen 13 und 20% der bis dahin unauffällig entwickelten zweijährigen Kinder betrifft. Ungefähr die Hälfte dieser Kinder kann die Sprachdefizite im dritten Lebensjahr ausgleichen, die anderen Kinder gelten als Risikokinder. GRIMM (2003) weist darauf hin, dass das Ausbleiben der Wortschatzexplosion bei einem zweijährigen Kind ein Risiko darstellt (vgl. SCHANER-WOLLES 2005, S. 54).

5.4 Phonetik und Phonologie

In der Sprachwissenschaft unterscheidet man zwischen Phonetik und Phonologie. Die Phonetik bezieht sich auf die menschlichen Sprachlaute, unter anderem auch auf die Intensität, das Tempo, der Tonhöhenverlauf, die Stimmlage und die Stimmqualität. Sie beschäftigt sich mit den anatomischen, physiologischen und neuronalen Voraussetzungen. Die Phonetik lässt sich weiter in artikulatorische, akustische und auditive Phonetik zergliedern (vgl. LEVORIN 1992, S. 11). Die Phonologie hingegen befasst sich mit *„der Deskription und Klassifikation der Lautunterschiede einer Sprache bezüglich ihrer kommunikativen und bedeutungsunterscheidenden Funktionen [...] in dieser Sprache“* (LEVORIN 1992, S. 11). Kurz gesagt ist die Phonologie als ein getrenntes, kognitives System von Lautunterschieden zu betrachten, deren Grundelemente die Phoneme sind (vgl. ebd., S. 11).

Die Phonologie zählt zur Linguistik, die Phonetik gehört zu den Naturwissenschaften (TILLMANN zit. nach LEVORIN 1992, S. 11). Phonologie beschäftigt sich mit dem Lautsystem einer Sprache, ermittelt die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Lauteinheiten einer Sprache (das sind die Phoneme) und studiert ihre Kombinatorik (Phonotaktik). Die suprasegmentale Phonologie beschäftigt sich mit Betonung, Prosodie und Sprachmelodie. Phonologie und Phonetik stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, sie dürfen nicht voneinander getrennt gesehen werden (vgl. ebd., S. 12).

Die menschliche Sprache besteht aus einer Vielzahl an kleinsten, bedeutungsunterscheidenden Lauteinheiten, die die Sprachwissenschaft als Phoneme definiert. Jede Sprache hat eine beschränkte Anzahl von Phonemen, sie unterscheiden sich in den jeweiligen Sprachen. Nativspeaker sind sehr feinfühlig gegenüber den phonemischen Unterschieden in ihrer Sprache, daher kommt es beim Erlernen von Fremdsprachen meist zu einem Akzent, der die Muttersprache verrät (vgl. SZAGUN 2006, S. 22f). Der wahrnehmbar artikulierte Laut in einem Wort wird als Phon bezeichnet und kann regional oder individuell unterschiedlich ausgesprochen werden (vgl. ANDRESEN 2005, S. 21, DITTMANN 2002, S. 10).

Im Alter von zwölf Monaten bis etwa 30 Monaten erlernt das Kind essentielle phonemische Unterschiede, es erwirbt auch die Prosodie (melodische Gliederung) der Erstsprache. Die Reihenfolge des Phonemerwerbes ist vom Vorkommen der Phoneme in den Wörtern der zu erwerbenden Erstsprache abhängig. Bis zur vollkommenen Perfektionierung kann es jedoch Jahre dauern, Schwierigkeiten bis zum siebenten Lebensjahr sind nicht ungewöhnlich (vgl. DITTMANN 2002, S. 24ff).

Ein Beispiel soll die Wichtigkeit der Phoneme veranschaulichen:

Ersetzt man z. B. im Wort „Haus“ den Anlaut /h/ durch /l/, /r/, oder /m/, so entsteht ein neues Wort mit einer anderen Bedeutung: Laus, raus, Maus.

„Das Lautsystem ist das sprachliche Subsystem, das am frühesten vollständig erworben ist“ (ANDRESEN 2005, S. 25). Mit ungefähr vier Jahren ist der Lauterwerb nahezu vollzogen, auch wenn einige Laute erst zu einem späteren Zeitpunkt korrekt ausgesprochen werden können (vgl. ANDRESEN 2005, S. 24f). Ab diesem Alter sind Kinder in der Lage, mögliche von unmöglichen Wörtern zu unterscheiden (vgl. STEINBAUER 2000, S. 24).

5.5 Sprachverständnis und Wortschatzerwerb

Der Wortschatz des Menschen verändert sich laufend, einige neu eingebrachte Wörter gehen in den Wortschatz der Sprachgemeinschaft über (vgl. ANDRESEN 2005, S. 33, DITTMANN 2002, S. 51). Der aktive oder produktive Wortschatz ist die Wortmenge, die bei der Sprachproduktion benutzt wird, der passive oder rezeptive Wortschatz besteht aus Wörtern, die verstanden werden und ist wesentlich umfangreicher als der aktive. Der Verlauf des kindlichen Wortschatzerwerbes ist ein kontinuierlicher Prozess und unterliegt Schwankungen. BATES (1994) stellte in ihren Untersuchungen fest, dass etwa Kinder im Alter von 1;4 durchschnittlich einen aktiven Wortschatz von rund 50 Wörtern haben und über einen passiven Wortschatz von 200-300 Wörtern verfügen (vgl. ANDRESEN 2005, S. 34,

DITTMANN 2002, S. 46, KLANN-DELIUS 2008, S. 38). Ein Phänomen stellt die sogenannte „Wortschatzexplosion“ dar. Sobald ein Kind etwa einen aktiven Wortschatz von über 50 Wörtern hat, so steigt der Wortschatz in den nächsten Monaten rapide an, flacht aber dann wieder ab. Im Alter von 2;0 zählt man etwa aktiv zwischen 200 und 300 Wörtern, mit 2;5 gebrauchen die Kinder im Durchschnitt etwa 500 Wörtern aktiv. BUTZKAMM/BUTZKAMM (1999) geben für sechsjährige Kinder einen aktiven Wortschatz von 5000 Wörtern an (vgl. ebd.).

Sollte ein Kind mit 2;0 Jahren noch keinen aktiven Wortschatz von 50 Wörtern haben, so besteht die Gefahr, dass sich eventuell eine Sprachentwicklungsstörung anbahnt und es einer medizinisch-therapeutischen Abklärung bedarf (vgl. WEINERT 2005, S. 492f).

Eine im Mutter-Kind-Pass vorgesehene Wortschatzüberprüfung, die mit der verpflichtenden Untersuchung zwischen dem 22. und 26. Lebensmonat einhergehen könnte, wäre eine sinnvolle Maßnahme zur zielgerichteten Prävention zur frühen Erkennung von möglichen Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. -störungen.

Im Allgemeinen geht das Sprachverständnis der Sprachproduktion voraus. Ein erstes Wortverständnis entwickelt sich gegen Ende des ersten Lebensjahres. Kinder verstehen in diesem Alter nur einzelne Wörter – sie wenden die so genannte ‘*Schlüsselwortstrategie*’ an. Das bedeutet, dass sie in einem Satz nur das so genannte Kernwort verstehen (vgl. ZOLLINGER zit. nach HELLRUNG 2006, S. 19ff). Für die Verständigung mit Hilfe von Sprache wird eine exorbitante Anzahl von Wörtern benötigt. Im Verlauf der Sprachentwicklung werden einem Wort immer mehr Informationen zugeordnet, es werden Beziehungen zu Ober- und Unterbegriffen geknüpft sowie zwischen Synonymen und zwischen Gegensätzen. Das mentale Lexikon liefert auch Bausteine, sodass mit Hilfe von Wortbildungsregeln neue Wörter gebildet werden können z.B. Autokindersitz (vgl. HELLRUNG 2006, S. 22-26, DITTMANN 2002, S. 27). Das Kind eignet sich eine Art „lexikalischen Werkzeugkasten“ an, mit Hilfe dieses Wissens kann das Kind erkennen, ob es sich um eine Lautform der Erstsprache handelt oder nicht (vgl. DITTMANN 2002, S. 27).

CLARK (1993), MILLER (1993) und CHOMSKY (1995) gehen davon aus, dass

„der durchschnittliche aktive Wortschatz eines Erwachsenen auf etwa 20.000 bis 60.000 Wörter geschätzt wird. Ausgehend von diesen Zahlen kann man hochrechnen, dass Kindergarten- und Schulkinder etwa 5.000 neue Wörter pro Jahr lernen, bzw.

zehn bis 13 neue Wörter am Tag, das heißt etwa ein neues Wort pro Stunde“
(CLARK, MILLER, CHOMSKY zit. nach HELLRUNG 2006, S. 26).

Obgleich solche Schätzungen nicht ganz ohne Schwierigkeit sind, veranschaulichen sie bemerkenswert, welche enorme Leistung Kinder zustande bringen (vgl. HELLRUNG 2006, S. 26).

Sprachproduktion und Sprachverständnis stehen folglich in einem engen Zusammenhang.

5.6 Grammatikerwerb

„Vereinfacht [...] ausgedrückt ist eine Grammatik ein Mechanismus, der es erlaubt, 'von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch' (v. Humboldt (1938/1960):CXXII) zu machen. Mithilfe eines endlichen lexikalischen Inventars und einer endlichen Menge von Regeln kann eine unendliche Menge ihrerseits unendlicher Sätze erzeugt werden“ (TRACY 2000, S. 6).

Mit der Wortschatzexplosion im Alter von etwa 18 Monaten beginnt zeitgleich der Grammatikerwerb. Erste Zweiwortsätze werden gesprochen (z.B. *Mama lieb* für „die Mama ist lieb“, *Puppe schlafen* für „die Puppe schläft“), ab 2;0 Jahren folgen Drei- und Mehrwortsätze (vgl. SCHANER-WOLLES 2005, S. 55).

Mittels der Grammatik wird die Struktur einer Sprache erworben, sie schließt Wortformen (Struktur von Wörtern = Morphologie) und die Verknüpfung der richtigen Wortformen zu Sätzen (= Syntax und Morphosyntax) und die Kombination von Teilsätzen zu mehrteiligen Sätzen ein. Diese zwei Aspekte werden als Morphologie und Syntax bezeichnet. *„Morphologie befasst sich mit der inneren Struktur von Wörtern, Syntax befasst sich mit den Regeln, nach denen sich Wörter zu Sätzen kombinieren“* (SZAGUN 2006, S. 25).

Je nach Funktion der Wörter, unterscheidet man zwei Wortklassen, nämlich Inhaltswörter und Funktionswörter. Zu den Inhaltswörtern zählen Nomen, Verben und Adjektive, sie haben lexikalische Bedeutung. So drücken Verben eine Handlung aus, Nomen stehen für Personen, Tiere und Gegenstände/Dinge und Adjektive beziehen sich auf die inhaltliche Eigenschaft. Zu den Funktionswörtern zählen Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen und Auxiliare. All diese Wörter haben eine grammatische Funktion. Die Anzahl der Inhaltswörter ist unbegrenzt – sie zählen zur offenen Wortklasse, die Anzahl der Funktionswörter hingegen begrenzt – sie zählen zur geschlossenen Wortklasse (vgl. ebd. S. 25f).

Auch die Phonologie gehört zur Grammatik: die Kombination von Phonemen zu Wörtern, die phonologische Regel – z.B. Auslaut von „Zug“ ist [k] – aber im Plural „Züge“ wird das „g“

nicht als [k] ausgesprochen. Der Grammatikerwerb verläuft mühelos und ohne jegliche Instruktionen. Es ist möglicherweise eine der eindrucksvollsten Erwerbungen, die kleine Kinder sich zueignen (vgl. ANDRESEN 2005, S. 17, SZAGUN 2006, S. 25).

Die Syntax wird als ‚Herz‘ der menschlichen Sprache betrachtet (vgl. DITTMANN 2002, S. 12).

Der Syntaxerwerb gliedert sich im Deutschen in vier Abschnitte:

1.) Phase der Einwortäußerungen bzw. Holophrasen

Beginnt im Alter von zehn bis zwölf Monaten und endet mit ungefähr 18 Monaten. Derartige Altersunterschiede sind durchaus im Rahmen, sie sind für die Sprachentwicklung typisch. Es werden einzelne Wörter gebraucht, Negation und Frageintonation sind bereits vorhanden. Je nach Anwendung der Wörter lässt sich erkennen, ob das Kind nur benennt oder das Wort im Kontext anwendet, d. h. das Satzkonzept eigentlich schon im Kopf hat, es nur nicht ausdrücken kann.

2.) Phase der Zweiwortäußerungen

Ist die Zeit zwischen dem 18. und 24. Monat, in diesem Stadium beginnen die Kinder Wörter zu Zweiwortäußerungen zu kombinieren. Ein anfängendes Satzverständnis ist zu erkennen, es wird dies als Beginn der Syntax gesehen. Bereits in Zwei- und Dreiwortsätzen lassen sich bestimmte Wortstellungen feststellen. Dies lässt darauf schließen, dass Kinder Strukturen in der Sprache erkennen und schon in der Zwei- und Dreiwortphase grammatisches Wissen unbewusst anwenden (vgl. GRIMM 1998, S. 705ff).

Beispiele: „Mama lieb“ für Mama ist lieb, „Puppe schlafen“ für die Puppe schläft.

3.) Phase der Drei- und Mehrwortäußerungen

Dieser Zeitraum, ab dem dritten Lebensjahr bis hin zum vierten Lebensjahr, wird als Aufbauphase der einfachen Syntax genannt, d. h. es erfolgen einfache Sätze. Die Kommunikationsmöglichkeiten des Kindes steigen um ein vielfaches, die sprachliche Kommunikation wird effizienter und die Interpretationsmöglichkeiten verringern sich somit.

Zu Beginn fehlen in den kindlichen Aussagen noch grammatische Funktionswörter (z.B. Artikel, Hilfszeitwörter, etc.) bzw. werden solche selten verwendet. In dieser Phase treten auch grammatische Kennzeichnungen (Deklinations- und Konjugationsformen) auf, die Verbindungen für die Übereinstimmung von Verb und Subjekt fehlen noch bei den Aussagen

deutschsprachiger Kinder. Im Deutschen gibt es eine Matrixinfinitivphase, die etwa 6 Monate dauert (etwa zwischen 2;0 und 2;6). Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass gleichzeitig finit markierte Verbformen (erst nur 3. P.Sg., später auch 1.P.Sg und 2.P.Sg) und Infinitive (anstelle von finit markierten Verben) auftreten; z.B. Mama trinken Kaffee. Mama Kaffee trinken. Mama trinkt Kaffee (vgl. SCHANER-WOLLES 2008, S. 17f).

Ebenso fehlen in den kindlichen Aussagen Fallmarkierungen (z.B. das, des, dem, das), Artikel und Pronomina werden, wie Verben, in der Nennform, d. h. im 1.Fall verwendet. Weitere Fallmarkierungen treten später auf, Fallfehler werden noch länger gemacht, im Besonderen mit Präpositionen. Schwierigkeiten mit dem grammatischen Geschlecht von Substantiven, dem Genus, haben deutschsprachige Kinder kaum (vgl. SCHANER-WOLLES 2005, S. 56).

Im Deutschen ist die Wortstellung im Satz begrenzt frei – nur das Verb nimmt einen fixen Platz im Satz ein. Das „finite Verb“, also jene Verbform, die Person, Numerus, Tempus (auch Modus) erkennen lässt (z.B. sie singt, sing!), steht im Hauptsatz an zweiter Stelle. Das „infinite Verb“, jede Verbform, die nicht nach Person und Zahl konjugiert ist (z.B. singen, gesungen) stehen am Satzende. Der Satzanfang vor dem finiten Verb kann im Deutschen frei ein beliebiger Satzteil sein, es muss nicht das Subjekt sein, wie die folgenden Beispiele illustrieren (vgl. ebd., vgl. HAIDER 1993, S. 68f).

Beispielsätze sollen die Verbstellung verdeutlichen:

	Satzanfang - beliebiger Satzteil	2. Stelle „finites Verb“				Satzende – „infinite Verb“
a)	Stella	wird	ihrer Oma	morgen	eine Geschichte	erzählen
b)	Ihrer Oma	wird	Stella	morgen	eine Geschichte	erzählen
c)	Eine Geschichte	wird	Stella	morgen	ihrer Oma	erzählen
d)	Morgen	wird	Stella	ihrer Oma	eine Geschichte	erzählen

Bei untergeordneten Sätzen, die mit einem Einleitungswort beginnen, steht das „finite Verb“ am Satzende nach dem „infinite Verb“.

	Einleitungswort im untergeordneter Satz		„infinite Verb“	„finites Verb“
Ich glaube nicht,	dass	Stella ihrer Oma morgen eine Geschichte	erzählen	wird

(vgl. SCHANER-WOLLES 2005, S. 56f, TRACY 2007, S. 71f).

4.) Phase der komplexen Syntax

Dies ist die letzte Phase im Syntaxerwerb, sie ist kennzeichnend für den komplexeren Syntaxaufbau. Anstelle von Zwei- und Dreiwortsätzen treten jetzt auch subordinierte Sätze auf. Im Alter von 3;6 bis 4;0 haben sich deutschsprachige Kinder die Grundregeln der Satzstruktur angeeignet. Komplexere Satzstrukturen, die vielmehr kennzeichnend für die Schriftsprache sind, werden erst im Grundschulalter erworben.

(vgl. ANDRESEN 2005, S. 30f, DITTMANN 2002, S. 53-88, APELTAUER 2003, S. 57-60, KLANN-DELIUS 2008, S. 41ff, SCHANER-WOLLES 2005, S. 57f, SZAGUN 2006, S. 65-79).

SZAGUN gibt einen Überblick über den Grammatikerwerb im Deutschen.

Einwort- äußerungen	Einzelne Nomen Wörter wie: ab, auf, mehr, auch, da, nein, hier Frageintonation				
Zweiwort- äußerungen	Grammatische Bedeutungen: - Demonstrativ/Adverb und Objekt/Person - Handlungsträger und Handlung - Handlungsträger und Objekt - Handlung und Objekt - Handlung und Lokalisierung - Person/Objekt und Lokalisierung - Nähere Bestimmung - Besitz und Besitzer	Morphologie der Nominalphrase: - einige Pluralformen - vereinzelt Adjektive - Genitiv -s	Verbmorphologie: - Infinitiv - infinitivartige Formen - 3. Pers. Sg. - Partizip Perfekt	Wortstellung: - Verb in End- stellung dominiert	Verneinung: - Negations partikel Frage: - Fragen ohne Verneinung
Dreiwort- äußerungen		Morphologie der Nominalphrase: - Fehler bleiben erhalten: Kasus viele Fehler, Genus mit relativ wenigen Fehlern	Verbmorphologie: - Präsensformen der Vollverben - Partizip Perfekt- Fehler bleiben erhalten - Modalverben	Wortstellung: - Verb- stellungs- regeln für einfache und Präfix- verben	Verneinung: - Verb+ <i>nicht</i> und korrekte Stellung Frage: - Fragepronomen - Inversion
Komplexe Strukturen		immer noch Fehler beim Plural und Kasus	Koordination/ Subordination: Satzgefüge mit und, aber, weil, wenn, dass, ob Relativsätze		Passiv

(SZAGUN 2006, S. 67)

5.7 Problematik beim Grammatikerwerb bei der Erstsprache

Spracherwerbende Kinder bereiten jene Bereiche der Grammatik Probleme, die von keinen klaren Regeln abgeleitet werden können (vgl. SCHANER-WOLLES 2005, S.58).

Um die Probleme zu illustrieren, sind einige Erklärungen, die die deutsche Sprache betreffen, erforderlich:

Morpheme sind die kleinsten, bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache und werden in

- Lexeme oder lexikalische Morpheme
- Grammatische Morpheme
- Wortbildungsmorpheme

eingeteilt.

Lexeme bilden die Basis des Sprachwortschatzes sind z.B. einfache Wörter wie Hund, Himmel, Papa; grammatische Morpheme sind im Deutschen in erster Linie z.B. Endungen, Umlaut (z.B. Mütter, Äpfel) und Ablaut (z.B. schwimmen-schwamm-geschwommen) oder Formen mit grammatischer Bedeutung – Pluralendungen –en, -s, -er, Verbendungen, Artikelformen mit Kasus- und Genusmarkierungen etc. (vgl. ANDRESEN 2005, S. 27, S. 270, DITTMANN 2002, S. 11).

Beispiele:

Frauen – ist ein Wort, besteht aus zwei Morphemen: dem lexikalischen Morphem Frau und dem grammatikalischen Morphem (–en) – mit der Bedeutung: Plural

Kindes – besteht aus dem Lexem Kind und dem grammatischen Morphem (-es) mit der Bedeutung: Genitiv/Singular (vgl. ANDRESEN 2005, S. 270, DITTMANN 2002, S. 11).

„Problematisch wird es vor allem, wenn [...] eine Form mehrere Bedeutungen haben kann bzw. wenn umgekehrt eine Bedeutung anhand von unterschiedlichen Formen ausgedrückt wird, deren Verteilung nicht durch einfache Regeln geregelt wird“ (SCHANER-WOLLES 2005, S. 58).

Folgende Beispiele sollen die Problematik veranschaulichen:

Bei Wörter, die auf –er enden, ist es für ein spracherwerbendes Kind schwierig zu erkennen, ob dieses „–er“ eine Bedeutung hat, und wenn ja, welche:

Kind-er, Lied-er: „-er“ = Mehrzahl	vs.	Bruder, Becher: „-er“ gehört zum Wort
Mal-er, Lehr-er: „-er“ = handelnde Person	vs.	Weck-er: „-er“ Instrument, das weckt
ein klein-er Bub: „-er“ = Endung vom 1. Fall, Singular, männlich	vs.	ein klein-er-er Bub: erstes „-er“ = Steigerungsform

(vgl. ebd. S. 58).

Zum Gebiet der Wortlehre fällt der Bereich Wortbildung. In der deutschen Sprache gibt es mehrere Möglichkeiten, neue Wörter zu bilden: durch Zusammensetzung von Wörtern (z. B.: Türgriff, Hausschuhe, Fensterbrett,...) und durch „*die Ableitung, bei der ein Wort, das einer bestimmten Wortart angehört, durch Voranstellen oder Anhängen von so genannten Wortbildungsmorphemen in eine andere Wortart überführt wird*“ (ANDRESEN 2005, S. 26f), (z. B.: Adjektiv ´reich´ in Nomen `Reichtum`, Faulheit, Heiterkeit,...).

Mittels Wortbildungsmorpheme können neue Wörter gebildet werden. Die Wortbildung beruht auch auf bestimmten Regeln. Das Verb ´trinken´ kann mit Hilfe des Wortbildungsmorphems (-bar) in ein Adjektiv ´trinkbar´ umgewandelt werden, aus einem Adjektiv kann mit -heit, -keit ein Nomen gebildet werden z.B. Heiterkeit, Dunkelheit, etc. oder mit -er von einem Verb die handelnde Person z.B. Lehr-er, Mal-er etc. (vgl. DITTMANN 2002, S. 11).

Dreijährige beherrschen schon die Wortbildungsregeln der Erstsprache, oftmals erfinden sie neue Wörter, die es in der deutschen Sprache wohl nicht gibt, es ist aber ein Zeichen dafür, dass sie die Regeln anwenden können. Das Beispiel ´klavieren´ wurde von Kindern unabhängig voneinander erfunden – abgeleitet vom Nomen Klavier, wie beim Wort Geige – geigen. Meine Tochter, 2;7 hat das Wort „aufschlüsseln“ – abgeleitet vom Wort Schlüssel, für aufsperrern verwendet.

Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr erfolgt der Flexionserwerb (Konjugation und Deklination), welcher im vierten Lebensjahr, mit einigen Ausnahmen, nahezu vollendet ist. Der Zeitraum für die Aneignung der richtigen Kasusformen nimmt ebenfalls etwa zwei Jahre (2;0 – 4;0) in Anspruch, die Verbflexion erweist sich nicht so schwierig. Das Kind verwendet Imperative schon häufig am Anfang des Spracherwerbes (komm Mama / Mama komm), bei den Personalformen wird die 3. Person Singular zuerst angewandt. In weiterer Folge wird das Perfekt (fehlerfrei mit haben oder sein) und Futur erworben. Nachdem das Plusquamperfekt eher selten im Sprachgebrauch vorkommt, ist es auch nicht im Sprachgebrauch der Kinder (vgl. ebd. S. 27-30, DITTMANN 2002, S. 83f).

5..8 Sprachbewusstheit

Der Spracherwerb läuft beim Kleinkind völlig unbewusst und automatisch ab. Das Kind kann sich noch keine Gedanken über Sprache machen (über Form, Grammatikregeln, Bedeutungsaspekte etc.). Die Fähigkeit über Sprache zu reflektieren, kommt erst später und entwickelt sich allmählich. Erst dann werden den Kindern bestimmte Dinge in der Sprache bewusst. „*Unter sprachlicher Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, Sprache herausgelöst von ihrem Inhalt zu betrachten und die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der Sprache zu lenken*“ (HELLRUNG 2006, S. 39). Statt Bewusstheit wird auch der Ausdruck Bewusstsein gebraucht wobei der Ausdruck Bewusstsein für Wissen steht, unterdessen Bewusstheit in Bezug auf Klarheit benützt wird. Der gebräuchliche Begriff für metasprachliche Fähigkeiten ist Sprachbewusstheit, er wird hier gebraucht.

Erste Merkmale von kindlicher Sprachreflexion notiert CLARK bereits bei zweijährigen Kindern, die Kriterien für das Sprachbewusstsein können jedoch nicht immer eindeutig definiert werden. Im Alter von etwa vier Jahren sind Kinder in der Lage, bei Rollenspielen die einzelnen Rollen sprachlich verschiedenartig zu gestalten. Sie wissen, dass das Sprachverhalten je nach Alter, Geschlecht und Status verschieden ist und sie können das im Spiel gezielt einsetzen (vgl. ANDRESEN 1985, S. 64, ebd. S. 80).

Ein Beispiel vom 3;3 Jahre alten Jakob soll die Bewusstheit über die Sprache verdeutlichen:

Jakob: „Kann ich dann die Knöpfer zumachen?“

Mutter: „Ja, aber das heißt Knöpfe“

Jakob: „Warum?“

Mutter: „Weiß ich nicht“

(... die Erklärung von Jakob nach kurzem Überlegen)

Jakob: „Damit die Leute sich nicht auskennen können“

(SCHANER-WOLLES 2005, S. 58f)

Ein vier- bis viereinhalb jähriges Kind kann auch Reimwörter richtig zuordnen, ohne dass es bewusst die Kriterien – ‘phonologische Übereinstimmung von Silbenteilen’ - kennt (vgl. ebd. S. 90, ANDRESEN 2005, S. 210).

ANDRESEN versteht unter Sprachbewusstheit die Fähigkeit, Sprache (Funktion, Verwendung, Struktur) reflektieren u können. Es ist dies ein längerer Prozess, der Abschluss kann nicht genau vorhergesagt werden, es heben sich Veränderungen in bestimmten Entwicklungsphasen hervor. Ein markanter Zeitpunkt für die entstehende Sprachbewusstheit lässt sich zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr festmachen (vgl. ANDRESEN 2005, S. 213).

CLARK schließt von folgenden Sprachverhaltensweisen auf Sprachbewusstsein:

- spontane Korrektur der eigenen Aussprache, Wortform, Wortstellung und Sprachwahl bei Bilingualismus
- die Frage nach den geeigneten Wörtern, der richtigen Aussprache, Akzent und dem angemessenen Sprechstil
- Äußerungen und Bemerkungen bezüglich Aussprache, Akzent und Sprache von anderen Personen
- Segmentierung von Wörtern in Silben, Sprachmelodie, reimen und Wortspiele machen
- sich ein Urteil machen, was eine Aussage bedeuten kann
- Fragen über die Sprache allgemein und über Fremdsprachen (vgl. CLARK zit. nach ANDRESEN 1985, S. 64).

Den spielerischen Umgang mit der Sprache wertet CLARK als ansteigende Befähigung, Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel zu verstehen, sondern auch außerhalb dieses kommunikativen Zusammenhanges. Dazu zählt das monologische Sprechen, das bereits im Alter von 2;5 üblich ist, Sprachspiele und Sprachwitze, die bei Kinder ein Freudegefühl hervorrufen (vgl. ANDRESEN 1985, S. 68). Sobald sie diese Sprachwitze verstehen und diese lustig finden, sind sie fähig, diese doch recht schwierigen analytischen Unterscheidungen zu treffen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sechsjährige Kinder dazu schon imstande sind (vgl. ebd. S. 88), verzweigte sprachliche und kognitive Befähigungen sind Voraussetzung für diese Art des Sprachgebrauches.

Ein Beispiel von HIRSH-PASEK (1978) verdeutlicht diese Sprachwitze:

„Wie heißt ein weißer Bär? – Eisbär.

Wie heißt ein brauner Bär? – Braunbär.

Wie heißt ein fliegender Bär? – Hubschrauber.

Did you ever stand on a pet? – No.

But I did: on a carpet“ (ebd. S. 88).

SNOWLING/HULME (1993) unterscheiden das Sprachbewusstsein in folgende vier Fähigkeiten:

- semantische Fähigkeiten – beziehen sich auf die Sprachbedeutung
- syntaktische und morphologische Fähigkeiten – beziehen sich auf die Grammatik
- phonologische Fähigkeiten – beziehen sich auf die lautliche Struktur

- pragmatische Fähigkeiten – beziehen sich auf den Sprachgebrauch
(vgl. SNOWLING/HULME zit. nach LÖFFLER 2002, S. 135f)

Die Wissenschaftler versuchen noch immer auf die ungeklärte Frage, „*ob die Sprachbewusstheit eine Voraussetzung oder eine Folge des Schriftspracherwerbes ist*“ (ANDRESEN 2005, S. 201), eine Antwort zu finden (vgl. ebd. S.201). Von besonderer Bedeutung für den Schriftspracherwerb sind die phonologischen Fähigkeiten (vgl. ANDRESEN 2005, S. 227, HELLRUNG 2006, S. 39, LÖFFLER 2002, S. 136).

Die Bewusstwerdung von Sprache wird in bezug auf den Schriftspracherwerb notwendig, Schriftzeichen vergegenständlichen Sprache und dienen zusätzlich der Bewusstwerdung (vgl. ANDRESEN 2005, S. 215).

Auf die phonologische Bewusstheit, einem Teilbereich der Sprachbewusstheit, wird ein besonderes Augenmerk gelegt, da hinsichtlich des Spracherwerbes und späteren Schriftspracherwerbes zunehmend Programme zur Sprachstandsfeststellung, unter anderem auch die phonologische Bewusstheitsförderung, in Kindergärten durchgeführt wird.

5.9 Phonologische Bewusstheit

Nachstehend wird geklärt, was man unter phonologischer Bewusstheit versteht und welche Zusammenhänge zum Lesen- und Schreiben lernen bestehen.

In der Literatur gibt es verschiedene Termini des Begriffes „phonologische Bewusstheit“. Phonemische und phonematische Bewusstheit sind Synonyme und stehen für diesen Begriff (vgl. GOLDBRUNNER 2006, S. 37).

Die phonologische Bewusstheit schließt auch die Fähigkeit mit ein, dass mit größeren sprachlichen Strukturen wie Wörter, Silben und Reime gearbeitet werden kann. (vgl. ANDRESEN 2005, S. 228, HAFNER 2006, S. 15, HELLRUNG 2006, S. 39, WULTSCH 2004, S. 28).

„*Die phonologische Bewusstheit stellt kein eindimensionales Konstrukt dar, sondern besteht aus vielen Teilfertigkeiten [...]*“ (KLICPERA/SCHABMANN/GASTEIGER-KLICPERA 2007, S. 22).

Die phonologische Bewusstheit wird in der Fachliteratur in unterschiedlichen Ebenen bzw. Teilfertigkeiten gegliedert. Jeder Wissenschaftler definiert den Terminus „phonologische Bewusstheit“ unterschiedlich.

MORAIS (1991) trennt die phonologische Bewusstheit in zwei Teile: in ganzheitliche (Beurteilung der phonologischen Länge, Stimmqualität und melodische Struktur einer sprachlichen Äußerung) und analytische (die Bestandteile einer sprachlichen Äußerung isoliert zu betrachten) phonologische Bewusstheit (vgl. BLÄSSER 1994, S. 33).

MORAIS, ALEGRIA & CONTENT (1987) konzipierten ein 3-Stufen-Modell der phonologischen Bewusstheit. Die erste Stufe bezieht sich auf die sensible Wahrnehmung für Reime und Alliterationen. Unter Alliterationen versteht man den Gleichlaut der Anfänge aufeinander folgender Wörter. Weiters beachten die Kinder neben der Wortbedeutung auch die Lautfolge. Die zweite Stufe wird als phonetische Bewusstheit bezeichnet. Diese Stufe ist erreicht, wenn Kinder in der Lage sind, Ähnlichkeiten in der Lautfolge verschiedener Wörter zu erfassen. Die dritte Stufe bezieht sich auf die Fähigkeit, Lautfolgen in Phoneme gliedern zu können, die für die Unterscheidung der Wörter mit verschiedener Bedeutung erforderlich sind (vgl. DALLINGER 2005, S. 5, KLICPERA/SCHABMANN/GASTEIGER-KLICPERA 2007, S. 22).

SKOWRONEK und MARX (1989) teilen die phonologische Bewusstheit in *engeren* und *weiteren Sinn* ein.

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn beinhaltet die Sprachleistung, mit der die Fähigkeit einhergeht, Wörter nach Silben zu zerlegen (Silbenanalyse) und zu verbinden (Silbensynthese) sowie Reime und Alliterationen zu erfassen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne die Bewusstheit für Sätze, Wörter und Silben beinhaltet.

Unter der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn wird die Fähigkeit verstanden, mit Sprachlauten auf Phonemebene umzugehen, die keinen Bezug zum Inhalt haben, also die Phonembewusstheit. Phonemisolierung, Phonemanalyse (Zerlegung eines Wortes in Einzellaute) und Phonemsynthese (Einzellaute zusammen lautend) zählen dazu (vgl. BLÄSSER 1994, S. 32, DALLINGER 2005, S. 5, WULTSCH 2004, S. 28).

Diese unterschiedlichen Definitionen beinhalten nach JANSEN (1992) vier Teilbereiche, die einen ‚Orientierungsrahmen‘ bilden in den sich empirische Forschungsergebnisse einordnen lassen.

Diese vier Teilbereiche sind:

- „Größe und Art der sprachlichen Einheit (Wort, Silbe, Reim, Phonem)

- *Ausmaß der bewussten Verfügbarkeit*
- *Ausmaß der kognitiven Anforderung*
- *Bedeutung der verschiedenen Einheiten für den Schriftspracherwerb“ (JANSEN 1992 zit. nach BLÄSSER 1994, S. 34).*

5.9.1 Beziehung zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb

Warum Forscher Beziehungen zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb annehmen kommt daher, dass das Erlernen einer alphabetischen Schrift die zielgerechte Auseinandersetzung mit der Lautstruktur der Sprache ist. Lange Zeit war unklar, ob die phonologische Bewusstheit ein ausschlaggebendes Kriterium für den späteren Lernerfolg erklärt oder ob die Fähigkeiten erst beim Lese- und Schreiblernprozess entstehen. Damit der alphabetische Schlüssel dechiffriert werden kann, sind metasprachliche Befähigungen erforderlich. Phonemsynthese und Phonemanalyse sind wichtige Grundvoraussetzungen, aufgrund dieser Fähigkeiten kann auf die phonologische Bewusstheit Rückschluss gezogen werden.

Die 30 Buchstaben des Alphabetes werden für die Darstellungen einzelner Laute verwendet, sie sind die Kennzeichen der alphabetischen Schriftsprache. Im Deutschen gibt es 39 Phoneme, die mittels der 26 Buchstaben aufgezeigt werden, Grapheme sind Buchstaben bzw. Buchstabengruppen, die Phoneme darstellen. Durch die mannigfache Buchstabenkombination lässt sich eine enorme Wortanzahl bilden. Damit der Lese- und Schreibanfänger diesen Grundsatz erfassen kann, bedarf es der Erkenntnis, dass Wörter aus Lauten bestehen, die wiederum mittels Buchstaben dargestellt werden. Diese Grundkenntnis ist eventuell die erforderliche Leselernvoraussetzung (vgl. BLÄSSER 1994, S. 56f, KÜSPERT 1998, S. 65, STRUNZ-WINDISCHBAUER 2002, S. 27-31).

Im Deutschen ist das Wissen der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln genügend um ein Wort richtig lesen zu können. Im Englischen ist das in der Regel nicht der Fall, es muss auch der Graphemkontext beachtet werden (z.B. Sam – same, cut – cute). Wahrscheinlich sind englischsprachige Kinder vom Beginn des Schriftspracherwerbes gezwungen, größere orthografische und folglich auch sprachliche Einheiten zu beachten. Nach dem Phonem stellt der Reim die nächstgrößere phonologische Einheit dar. Im Englischen lässt sich auf der Reimebene eine gewisse Regularität erkennen – z.B. erkennt das Kind *-ight - /ait/* als graphemische Darstellung, so kann es Wörter wie *fight, right, bright, light, sight* lesen bzw. schreiben. Im Deutschen sind solche Regularitäten in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs nicht von großer Bedeutung, wichtiger für das Lesen und Schreiben ist

das Phonem (vgl. LANDERL/LINORTNER/WIMMER 1992, S. 19). „Daher ist zu erwarten, daß die Fähigkeit zur Alliterations- und Reimerkennung kaum Einfluß auf die ersten Stadien des Schriftspracherwerbs deutschsprachiger Kinder hat. Die Fähigkeit zur Phonemanalyse sollte dagegen sehr wohl Prädiktionskraft haben“ (ebd. S. 19).

In einer Reihe von Längsschnittstudien (Bradley/Bryant 1985, Lundberg/Oloffson/Wall 1980, Wagner/Torgesen 1987, Bryant/Bradley/Mac Lean/Crossland 1989, Goswami/Bryant 1986, Mann 1984) wurde die Beziehung zwischen frühen metasprachliche Fähigkeiten und späteren Lese- und Rechtschreibleistungen nachgewiesen (vgl. KÜSPERT 1998, S. 72f).

In Österreich wurde 1992 an Salzburger Grundschulen eine Untersuchung zur phonologischen Bewusstheit und Schriftspracherwerb im Deutschen durchgeführt. LANDERL/LINORTNER/WIMMER (1992) erforschten in zwei Studien die Beziehung zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Erlernen von Lesen- und Schreiben im ersten Schuljahr.

Folgende zwei Hypothesen wurden überprüft:

- *„Die Fähigkeit zur Erkennung von Alliteration und Reim hat für den Erwerb des deutschen orthographischen Systems weniger Relevanz als für den Erwerb des Englischen*
- *Bei deutschsprachigen Kindern steht die Phonembewußtheit in einem deutlich engeren Zusammenhang mit der schriftsprachlichen Kompetenz als die Fähigkeit zur Alliteration und Reimerkennung‘* (LANDAUER/LINORTNER/WIMMER 1992, S. 19).

In Studie 1 wurden Aufgaben zur Alliterations- und Reimerkennung sowie zur Phonemanalyse am Beginn des ersten Schuljahres durchgeführt. Am Schuljahresende wurde die Lese- und Schreibkompetenz der Kinder untersucht. Ziel dieser Studie war es, herauszufinden, über welche Fähigkeiten die Kinder am Schulanfang bei der Alliterations-, Reimerkennung und Phonemanalyse verfügen und welchen Zusammenhang diese Fähigkeiten mit dem späteren Lesen- und Schreibenlernen haben.

In Studie 2 wurden am Ende des ersten Schuljahres Reimerkennungsaufgaben und Aufgaben zur Phonemsegmentation mit einer Gruppe normaler Leser und mit einer Gruppe rückständiger Leser durchgeführt (vgl. LANDAUER/LINORTNER/WIMMER 1992, S. 19).

Studie 1:

Insgesamt nahmen 50 Kinder mit deutscher Muttersprache an dieser Studie teil. Zum ersten Mal wurden sie ein Monat nach Schulbeginn getestet, zu diesem Testzeitpunkt fand noch kein Leseunterricht statt.

Es wurden Aufgaben zur Alliterations- und Reimerkennung gestellt. Die Reimerkennungsaufgaben waren in Auslautaufgaben (z.B. Hand-Sand-Wand-Tank) und Inlautaufgaben (z.B. Mund-rund-Mond-Hund) unterteilt. Die Kinder mussten herausfinden, welches Wort nicht dazu passt. Bei den Alliterationsaufgaben (z.B. Saft-Salz-Pfand-Sand) mussten sie das Wort finden, welches sich im Anlaut unterschied.

Bei den Lautersetzungsaufgaben musste ein bestimmter Vokal ersetzt werden. /a/ und /i/ wurden gewählt, da sie phonetisch einfach auseinander zu halten sind (z.B. statt Bach – Bich zu sagen). Getestet wurden auch Buchstabenkenntnis und Leseleistung, um eventuell vorhandene Lesekenntnisse feststellen zu können.

Am Schuljahresende der ersten Klasse wurden Wort-/Nichtwortlesen, Textlesen und Nichtwortschreiben getestet.

Nach jeder Antwort, ob richtig oder falsch, wurde dem Kind Rückmeldung gegeben und wenn nötig auch die richtige Antwort gesagt.

Resultate:

Die Alliterationsaufgaben waren schwieriger zu lösen als die Inlaut- und Auslautaufgaben, es gab je Aufgabenstellung 6 Items (vgl. ebd. S. 20f). *„Bei der Alliterationsaufgabe lösten nur 20% der Kinder mehr als 3 Items richtig, bei den Reimerkennungsaufgaben war es jeweils nur ca. die Hälfte der Kinder“*. Die Lautersetzungsaufgaben waren für die Kinder besonders schwierig. Es gab vier Übungsbeispiele mit einsilbigen Wörtern, darauf folgten 3 Testaufgaben; nach drei Übungsbeispielen mit zweisilbigen Wörtern folgten drei Testbeispiele. *„30% gaben nicht eine einzige richtige Antwort, [...] 20% antworteten fünf oder sechsmal richtig“*. Die meisten Kinder verfügten über keine Lesekompetenz und Buchstabenkenntnis. Bei der Überprüfung der Buchstaben und Leseleistung wurden die Kinder aufgefordert, 6 Buchstaben und 6 Nonsenssilben zu lesen. *„Zwischen Buchstabenkenntnis und Nichtwortlesen besteht ein enger Zusammenhang“* (ebd. S.21f).

Bei den Untersuchungen am Ende des ersten Schuljahres stellte sich eindeutig heraus, dass Kinder mit eingangs gutem phonologischem Bewusstsein am Ende des Schuljahres gute Lese- und Schreibleistungen erreichten, Kinder mit schwachem phonologischem Bewusstsein

unterschiedliche Lese- und Schreibkompetenzen erworben haben. *„Dabei ist besonders bemerkenswert, daß 5 Kinder ohne phonologische Bewußtheit am Schulanfang am Ende des Schuljahres mindesten 11 von 12 Nichtwörtern richtig lasen und nicht mehr als einen Fehler beim Schreiben der 6 Nichtwörter machten“* (ebd. S. 22).

Fazit dieser Untersuchung ist, dass sich das phonologische Bewusstsein affirmativ auf den Schriftspracherwerb auswirkt, es stellt aber keine erforderliche Voraussetzung dar (vgl. ebd. S. 22, LÖFFLER 2002, S. 142).

Studie 2:

Zwei Gruppen (eine Gruppe von Kindern mit Leselernschwierigkeiten, die andere Gruppe ohne Leselernschwierigkeiten) zu je 28 Kinder mit deutscher Muttersprache im Alter von durchschnittlich 7;5 Jahren nahmen teil. Bei der Testdurchführung waren die Kinder schon acht Monate in der Schule.

Folgende Aufgaben wurden durchgeführt: Buchstabenlesen, Wort/Nichtwort lesen, ein standardisierter Lesetest (DLT 1-2 von Müller), Wort/Nichtwort schreiben, ein standardisierter Rechtschreibtest (DRT 1-2 von Müller), eine Reimerkennungsaufgabe und eine Lautumkehraufgabe (bei Nonsenssilben die Abfolge der Phoneme umkehren z.B. MA wird zu AM) (vgl. LANDAUER/LINORTNER/WIMMER 1992, S. 26f).

Resultate:

Bei den Lautumkehraufgaben erreichten die Leser ohne Schwierigkeiten wesentlich bessere Ergebnisse als die Leser mit Schwierigkeiten, dagegen bei der Reimerkennungsaufgabe zeigte sich kein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Gruppen. *„Die Reimerkennungsaufgaben sind bei deutschsprachigen Kindern nicht geeignet zwischen guten und schlechten Lesern zu differenzieren. Die Kinder ohne Lernschwierigkeiten am Ende der 1. Klasse zeigten bei der Reimerkennungsaufgabe ähnlich niedrige Leistungen wie die rückständigen Leser. Im Unterschied dazu hatten die unauffälligen Kinder bei der Lautumkehraufgabe wesentlich weniger Schwierigkeiten als die Kinder mit Leselernschwierigkeiten“* (ebd. S. 27).

Die Ergebnisse von den deutschen Längsschnittstudien, der Münchner Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen – „LOGIK“ (NÄSLUND/SCHNEIDER 1993) und der Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese- und Rechtschreibschwäche (MARX/JANSEN/MANNHAUPT/SKOWRONEK 1993) zeigen den

Zusammenhang zwischen vorschulischer phonologischer Bewusstheit und dem späteren Schriftspracherwerb auf (vgl. KÜSPERT 1998, S. 76).

SCHULTE-KÖRNE et al. (1998) überprüften den Einfluss des phonologischen Dekodierens auf die Rechtschreibung bei deutschsprachigen Erwachsenen. Die Autoren betrachten das phonologische Dekodieren als einen Teil des phonologischen Bewusstseins, überprüft wurde es durch das Lesen von Nichtwörtern. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass ein hochgradiger direkter Einfluss auf die Rechtschreibung und auch auf das Lesen besteht. Aus weiteren Untersuchungen folgern sie, dass lese- und rechtschreibschwache Personen einen eindeutig ersichtlichen Mangel im Bereich des phonologischen Bewusstseins aufzeigen (vgl. LÖFFLER 2002, S. 138f).

Durch die Erkenntnis, dass die Förderung der phonologischen Bewusstheit ein entscheidender Vorboten für das Erlernen von Lesen und Schreiben ist, wurden unterschiedliche Förderprogramme für den vorschulischen Bereich erstellt, die in der Zwischenzeit auch großräumig Anwendung finden. Durch Austestung können Schwächen der phonologischen Bewusstheit frühzeitig gefördert werden (vgl. HELLRUNG 2006, S. 103).

5.9.2 Überprüfung der phonologischen Bewusstheit

Für die Überprüfung der phonologischen Bewusstheit gibt es kein Standardverfahren, es gibt eine Vielzahl von Verfahren, mit denen die phonologische Bewusstheit überprüft werden kann.

AMANN (2002) hat eine Aufgabenreihe für die Erfassung der phonologischen Bewusstheit im Schuleingangsbereich zusammengestellt, die folgende Aufgaben beinhalten:

- **Laute differenzieren** – phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn
Phonologische Minimalpaare unterscheiden (Hand, Sand, Land, Band,...)
- **Laute verbinden** – phonologische Bewusstheit im engeren Sinn
„Wie heißt das Wort“ – Laute/Lautgruppen werden vorgesprochen – Kind muss zusammen lauten. Der Schwierigkeitsgrad durch steigende Lautanzahl bzw. Variationen von Vokalen und Konsonanten gekennzeichnet.
- **Wörter ergänzen**
„Welches Wort könnte es sein“ – Wortteile werden ausgesprochen – Assoziation mit bekannten Wörtern
- **Silben klatschen** – phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn

- „Versuche das Wort zu klatschen“ – Wörter in Silben gliedern; Koordination Rhythmik und Motorik wird neben der sprachlichen Produktion beobachtet
- **Pseudowörter nachsprechen** – phonologische Bewusstheit im engeren Sinn
 „Versuche diese Quatschwörter nachzusprechen“ – sinnlose Lautgruppen sollen identifiziert und richtig nachgesprochen werden. Dies ist eine wichtige Fähigkeit für den Lese- und Schreibprozess, weiters wird die phonologische Differenzierungsfähigkeit und Artikulationsgenauigkeit beobachtet.
 - **Wortlängen unterscheiden** – phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne
 „Welches Wort ist länger“ – metasprachliche Fähigkeit wird abverlangt, um diese Aufgaben lösen zu können.
 - **Reimen** – phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn
 „Reimen sich diese Wörter / klingen diese Wörter ähnlich“ – die Lautstruktur der Sprache wird beobachtet (vgl. AMANN 2002, S. 5ff).

Aufgabenreihe zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit nach AMANN (2002):

Laute differenzieren

„Zeige mir das Bild:“

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Keller (Keller-Teller) | <input type="checkbox"/> Vase (Vase-Hase) | <input type="checkbox"/> Mund (Mund-Hund) |
| <input type="checkbox"/> Topf (Topf-Kopf) | <input type="checkbox"/> Gras (Glas-Gras) | <input type="checkbox"/> Schaf (Schal-Schaf) |
| <input type="checkbox"/> Hose (Hose-Dose) | <input type="checkbox"/> Ohr (Ohr-Uhr) | <input type="checkbox"/> Nagel (Nagel-Nadel) |
| <input type="checkbox"/> Fisch (Fisch-Tisch) | | |

+ ? -

Reimen

„Klingen diese zwei Wörter ähnlich oder nicht? Oder „Reimen sich diese zwei Wörter?“

- | | | | |
|--|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Butter - Futter | <input type="checkbox"/> Ozean-Meer | <input type="checkbox"/> Fliege-Wiege | <input type="checkbox"/> Baum-Haus |
| <input type="checkbox"/> Hund-rund | <input type="checkbox"/> Kind-Bub | <input type="checkbox"/> Hose-Rose | <input type="checkbox"/> Buch-Tuch |
| <input type="checkbox"/> Fleiß-Schweiß | <input type="checkbox"/> Band-Land | <input type="checkbox"/> Reis-Kreis | <input type="checkbox"/> Wal-Qual |
| <input type="checkbox"/> Ball-Tuch | <input type="checkbox"/> Haus-Hütte | <input type="checkbox"/> Hund-Katze | |

+ ? -

Silben klatschen

„Versuche dieses Wort zu klatschen:“

- | | | |
|-------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fuß-ball | <input type="checkbox"/> Ro-si-ne | <input type="checkbox"/> Last-wa-gen |
| <input type="checkbox"/> Schau-ke-l | <input type="checkbox"/> Schrei-ben | <input type="checkbox"/> Te-le-fo-n-buch |
| <input type="checkbox"/> Lau-fen | <input type="checkbox"/> Erd-beer-eis | <input type="checkbox"/> Sah-ne-tor-te |
| <input type="checkbox"/> Pin-sel | <input type="checkbox"/> Fe-der-ball | <input type="checkbox"/> Sie-ben-schlä-fer |
| <input type="checkbox"/> Ze-bra | <input type="checkbox"/> Zi-tro-nen-saft | <input type="checkbox"/> Lo-ko-mo-ti-ve |
| <input type="checkbox"/> Pa-pa-gei | <input type="checkbox"/> Son-nen-schein | <input type="checkbox"/> Hüh-ner-ha-bicht |

+ ? -

Wortlängen unterscheiden *

„Welches Wort ist länger?“

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lamm-La/den/tür | <input type="checkbox"/> Pilz-Brief/mar/ke | <input type="checkbox"/> Suppe-Pup/pen/wa/gen |
| <input type="checkbox"/> Zug-Lo/ko/mo/ti/ve | <input type="checkbox"/> Schrank-Schrau/ben/zie/her | <input type="checkbox"/> Bä/ren/kä/fig-Buch |
| <input type="checkbox"/> Kro/ko/dil-Sieb | <input type="checkbox"/> Kopf/kis/sen-Topf | <input type="checkbox"/> Fin/ger/hut-Fisch |
| <input type="checkbox"/> Haus-Hut/ab/la/ge | | |

+ ? -

Laute verbinden *

„Wie heißt das Wort?“

- | | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> I-gel | <input type="checkbox"/> Bril-le* | <input type="checkbox"/> W-ei-n | <input type="checkbox"/> S-o-nn-e |
| <input type="checkbox"/> O-fen | <input type="checkbox"/> B-aum | <input type="checkbox"/> T-isch | <input type="checkbox"/> H-u-n-d |
| <input type="checkbox"/> M-aus | <input type="checkbox"/> Z-ahn | <input type="checkbox"/> K-uh | <input type="checkbox"/> T-i-g-e-r |
| <input type="checkbox"/> Sch-iff | <input type="checkbox"/> K-uss | <input type="checkbox"/> Au-t-o | |

+ ? -
□ □ □

Wörter ergänzen

„Welches Wort könnte das sein?“

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bie/e (Biene) | <input type="checkbox"/> Sü/ig/eiten (Süßigkeiten) |
| <input type="checkbox"/> Va/er (Vater) | <input type="checkbox"/> Ko/lö/el (Kochlöffel) |
| <input type="checkbox"/> Scho/o/lade (Schokolade) | <input type="checkbox"/> /uft/a/on (Luftballon) |
| <input type="checkbox"/> Tee/anne (Teekanne) | <input type="checkbox"/> /unde/iitt/ (Hundehütte) |
| <input type="checkbox"/> /ele/on (Telefon) | <input type="checkbox"/> /irsch/ern (Kirschkern) |

+ ? -
□ □ □

Pseudowörter nachsprechen

„Versuche diese Quatschwörter nachzusprechen:“

- | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> KA TI LO | <input type="checkbox"/> PI RO PI TA | <input type="checkbox"/> SU TE RA NI | <input type="checkbox"/> RU MO TI LA PA |
| <input type="checkbox"/> SU GA TI PO | <input type="checkbox"/> TE PO FI NA | <input type="checkbox"/> SE RI TA PU | <input type="checkbox"/> NA RA LU MA |
| <input type="checkbox"/> GE FI KI | <input type="checkbox"/> GA DE MA DE | <input type="checkbox"/> MIF TO PA | <input type="checkbox"/> GOR KI RO SI MA |

+ ? -
□ □ □

(AMANN 2002, S. 4)

Kritisch anzumerken ist bei der Aufgabereihe von AMMANN (2002), dass bei der ersten Aufgabenstellung „Laute differenzieren“ nur Anlaute und nicht auch In- und Auslaute vom Kind erfasst werden müssen. Die mit * gekennzeichneten Aufgabenreihen sind schriftsprachlich richtig syllabiert, jedoch aus linguistischer Sicht problematisch. Dies kommt daher, dass man von der Schriftsprache und nicht von der Lautsprache ausgeht.

Das Testverfahren sollte im letzten Kindergartenjahr bzw. am Anfang der ersten Schulstufe durchgeführt werden und sollte spielerischen Charakter haben. Die Aufgaben sind so gewählt, dass Kinder mit geringer phonologischer Bewusstheit erfasst werden. Wird das Testverfahren zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt, läuft man Gefahr, dass schwache Kinder nicht erfasst wurden und eine eventuelle Förderung verabsäumt wurde (vgl. AMANN 2002, S. 3f).

LEWKOVICZ (1980) brachte die Aufgaben zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit in eine hierarchische Reihenfolge. Für ihn sind Aufgaben mit Phonemen (weglassen, benennen, ersetzen) komplexer als z.B. Lautzuordnungen oder Reimerkennungen.

	schwierig
	<u>Phonem ersetzen</u> (phoneme substitution)
	Ein isoliert gesprochenen Laut soll durch einen anderen isoliert gesprochenen Laut ersetzt werden z.B. „Sag mal Hose – jetzt sagst du das mit /t/ statt mit /h/!“
	<u>weggelassenes Phonem benennen</u> (specifying which phoneme has been deleted)
	Beim vorgegebenen Wortpaar soll beim zweiten Wort erkannt werden, welcher Laut fehlt z.B. „Welcher Laut fehlt beim zweiten Wort - Haus-aus?“
	<u>Phonem weglassen</u> (deletion of a phoneme)
	Ein gekennzeichnete Laut soll weggelassen werden, das neue Wort soll ausgesprochen werden z.B. „Haus – aus“. Meist werden die Wörter so gewählt, dass wieder richtige Wörter über bleiben.
	<u>Laute verbinden</u> (blending)
	Getrennt gesprochene Laute sollen zusammengelautet und als Wort gesprochen werden z.B. „Welches Wort ist /h/, /o/, /s/, /e/?“
	<u>Phoneme zählen</u> (counting to phonemes)
Die Phoneme (Laute) von einem Wort werden z.B. durch klatschen, klopfen, zählen erfasst z.B. „Wie viele Laute hörst du in Hose?“	
<u>Phonemsegmentierung</u>	
Die Laute eines Wortes werden isoliert gesprochen z.B. „Aus welchen Lauten besteht Hose?“	
<u>Isolierung</u> (isolation)	
Ein Laut (die Stellung im Wort wird genannt) soll isoliert gesprochen werden z.B. „Womit fängt Hose an?“	
<u>Reime erkennen</u> (recognition of rhyme)	
Bei vorgesprochenen Wörtern soll erkannt werden, ob sie sich reimen z.B. „Reimen sich Hose und Rose?“	
<u>Wort-zu-Wort-Zuordnung</u> (word to word matching)	
Laute sollen anhand gesprochener Wörter verglichen werden z.B. „Beginnen Haus und Hase gleich?“	
<u>Laut-zu-Wort-Zuordnung</u> (sound to word matching)	
Ein zuerst genannter Laut muss in einem gesprochenen Wort wieder erkannt werden z.B.:	

(LEWKOVICZ 1980, S. 686-700).

SCHULTE-KÖRNE (2001) vertritt die Ansicht, dass sich Aufgaben zur phonologischen Bewusstseinsfassung in drei Gruppen einteilen lassen:

- **Linguistische Einheit:** *Phonem, Wortanfang, Wortrest, Silbe*
- **Prozessebene:** *Erkennen, Unterscheiden und Zählen von Einzellauten, Lesen von Nichtwörtern und schnelles Benennen von Gegenständen*
- **Komplexität der Aufgabe:** *Gedächtnisanforderung bzw. Kombination verschiedener Fähigkeiten (z.B. Erkennen, Streichen und Verschieben von Lauten)* (SCHULTE-KÖRNE 2001, S.18).

Das Bielefelder Screening (JANSEN et al. 2002) ist derzeit das einzige normierte und standardisierte Testverfahren zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten für den vorschulischen Bereich (vgl. HOFFSCHILDT et al. 2007, S. 40f)

Von JANSEN, MANNHAUPT, MARX und SKOWRONEK (2002) wird das Bielefelder Screening wie folgt definiert:

„BISC – Bielefelder Screening ist ein Verfahren, das die frühzeitige Erkennung von Kindern mit einem Risiko zur Ausbildung einer Lese- Rechtschreibschwäche erlaubt. Es soll zehn Monate bzw. vier Monate vor der Einschulung durchgeführt werden. Es überprüft Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit wie Reime erkennen, Laute aus Wörtern heraushören, Laute zu Wörtern zusammenfügen usw. Die phonologische Bewusstheit gilt als wichtigste Vorläuferfähigkeit für das Erlernen von Lesen und Schreiben“ (JANSEN et al. 2002 zit. nach HELLRUNG 2006, S. 82).

Wie von MANNHAUPT (2002) dargestellt, kam die Bielefelder Forschungsgruppe zu dem Resultat, dass die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne als Vorbedingung für das Lesen- und Schreiben gesehen wird, jedoch die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne sich in Folge davon entwickelt (ANDRESEN 2005, S. 229).

Das BISC ist ein im deutschen Sprachraum genormtes Testverfahren mit hoher Vorhersagekraft, zur Früherkennung um möglichen Risiken beim Lese- und Rechtschreiberwerb ankündigen zu können. Getestet wird nicht nur die phonologische

Bewusstheit, sondern das BISC beinhaltet auch anderen, für den Schriftspracherwerb wichtige Fähigkeiten (vgl. GOLDBRUNNER 2006, S. 84).

Zu diesen Fähigkeiten, aus denen ein konformer Schriftspracherwerb hervorgeht zählen beim BISC-Verfahren noch weitere drei Basisfähigkeiten:

- Schneller Abruf aus dem Langzeitgedächtnis:
Abruf von gespeicherten Buchstaben-Laut-Zuordnungen
- Phonetisches Rekodieren im Kurzzeitgedächtnis:
Kurzfristiges festhalten von sprachlichen Einheiten (z.B. Laute, Buchstaben, Wörter) bis der Lese- oder Rechtschreibvorgang (z.B. für ein Wort) beendet ist
- Visuelle Aufmerksamkeitssteuerung:
Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen sowie die Bewusstmachung der Struktur von Schriftsprache (z.B. Lese- bzw. Schreibrichtung)
(vgl. HOFFSCHILDT/DOMRÖSE/WIEDEMANN 2007, S. 41)

Es gibt noch eine Reihe weiterer Verfahren zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit und auch Förderprogramme dafür wie z. B. „*CITO Sprachtest*“, „*Der Rundgang durch Hörhausen*“, „*SSV – Sprachscreening für das Vorschulalter*“, „*Das Würzburger Trainingsprogramm*“, „*Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi*“, sowie die „*Osnabrücker Materialien von Doris Tophinke*“ (HELLRUNG 2002, S. 81-103).

Verschiedene Trainingsstudien (z.B. von LUNDBERG/FROST/PETERS 1988, von SCHNEIDER/ROTH/KÜSPERT/ENNEMOSER 1989 und von ROTH/SCHNEIDER 2002) belegen, dass es eine enge Korrelation zwischen dem vorschulischen Training der phonologischen Bewusstheit und dem späteren Schriftspracherwerb gibt (vgl. GOLDBRUNNER 2006, S. 63-75, KÜSPERT 1998, S. 87).

Die Studie von LUNDBERG et al. (1988) ist eine international hoch angesehene Interventionsstudie. 235 dänische Kindergartenkinder wurden über einen Zeitraum von acht Monaten täglich 20 Minuten mit verschiedenen Trainingseinheiten die der phonologischen Bewusstheit (Reimaufgaben, Wortsegmentierungen und anderen Übungen)förderlich sind, trainiert. Die Trainingsgruppe zeigte eine vermehrte phonologische Bewusstheit, es ließen sich aber keine Unterschiede im Lesen am Ende des Kindergartens feststellen. Hingegen am Ende der ersten Klasse erlangten diese Kinder größere Fortschritte im Rechtschreiben und auch im Lesen am Ende der zweiten Klasse (vgl. KLICPERA et al. 2007, S. 232)

BYRNE/FIELDING-BARNSLEY (1995) untersuchten in ihrer Studie, ob bei der Durchführung des Trainingsprogrammes durch die Erzieher (und nicht wie in einer vorangehenden Studie durch Mitarbeiter der Forschungseinrichtung) vergleichbare Effekte bewirkt werden können. Dadurch, dass die Erzieher nur das Trainingshandbuch zur Verfügung hatten, konnten sie keine verstärkten Direktiven geben. Es zeigten sich geringere Zuwächse an phonologischer Bewusstheit aus als bei der Durchführung durch externe, gut instruierten Personen (vgl. KÜSPERT 1998, S. 85).

Trotz allem ist zu erwägen, dass der Einsatz von Förderprogrammen eventuell auch Gefahren beinhaltet. *„Ein Programm zum Training der phonologischen Bewusstheit darf nicht einziger Baustein in einem Sprachförderkonzept sein. Die phonologische Bewusstheit ist ein Bereich der Sprachentwicklung, wenn auch ein für den Schriftspracherwerb entscheidender“* (HELLRUNG 2002, S. 103).

6 Sprich mit mir – Sprachförderprogramm 2008

Das Sprachförderprogramm „Sprich mit mir“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurde ins Leben gerufen, um allen Kindern eine frühe sprachliche Förderung zu gewähren. Ziel ist, dass Kinder bereits im Jahr vor Schuleintritt über einen altersgemäßen Wortschatz verfügen, damit sie bei Schuleintritt nicht an sprachlichen Barrieren scheitern. Durch eine frühe sprachliche Förderung können Sprachdefizite rechtzeitig erkannt und sprachliche Rückstände aufgeholt werden. Endzweck ist, dass alle Kinder dem Unterricht in derselben Weise folgen können.

Um beurteilen zu können, ob sich ein Kind altersgemäß ausdrücken kann, die Alltagssprache versteht und richtig anwenden kann, wurden geeignete Verfahren zur „Sprachstandsfeststellung“ entwickelt, ein Bildungsplan sowie Standards erstellt. In burgenländischen Landeskindergärten war eine Pädagogin pro Kindergarten dazu verpflichtet den Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ zu machen. Die Kleinkindpädagoginnen wurden eigens für diese Förderung an der pädagogischen Hochschule ausgebildet, weiters steht ihnen ein umfangreiches Fortbildungsangebot sowie eine Online-Toolbox zur Verfügung. (vgl. Sprich mit mir [Quelle: www.sprich-mit-mir.at Zugriff am 20.02.2009]).

Der Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ im Bundesland Burgenland umfasste 3 Module. Modul 1 und 2 war im Ausmaß von je 24 Unterrichtseinheiten, Modul 3 hatte 28 Unterrichtseinheiten.

Die Module umfassten folgende Inhalte:

Das Modul 1 – Spracherwerb

- Anatomie des Gehirns
- Neurologische und entwicklungsmäßige Grundlagen des Spracherwerbs
 - o Faktoren die die pränatale Entwicklung beeinflussen
 - o Neurobiologische und entwicklungsmäßige Grundlagen des Spracherwerbes
- Phase der Sprachverständnisenwicklung
 - o assoziatives Verstehen – situationsbezogenes Verstehen
 - o situationsbezogenes Handeln
 - o Selbstwirksamkeit
 - o Objektpräferenz
 - o Vergangenheit
 - o Vorschulalter
- Vorstadien der Sprachentwicklung
- Sprachentwicklung
- Förderung der Sprachentwicklung
- Rolle der Elternsprache
- Störungen im Spracherwerb

Modul 2 – Beobachtung der Sprachentwicklung – Sprech- und Sprachstandsfeststellung

- Interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Sprach- und Sprechkompetenzen im Arbeitssetting beobachten
- Sprech- und Sprachstandsfeststellung
- Parameter für die Implikation der Ergebnisse in der Praxis (Klärung der Systemmöglichkeiten und der Grenzen)

Modul 3 – Grundlagen der Erst- und Zweitsprache

- Bedingungen für Kommunikation
- Prinzipien Sprachförderung
- Zweitspracherwerb
 - o Lexikon der Fachtermini
- Interkulturelle Erziehung
 - o Verschiedene Sprachen und Kulturen
- Reflexion des eigenen Sprachvorbildes
- Praktische Beispiele und Umsetzungsmöglichkeiten

Wie frühe sprachliche Förderung tatsächlich in der Praxis gehandhabt wird und wie Sprachstandsfeststellungen durchgeführt werden, werden im Rahmen der empirischen Untersuchung ermittelt. Um die Effektivität der Fördermaßnahmen auszuforschen wird eine kritische Ergebnisanalyse angestrebt.

7 Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung in vorschulischen Bildungseinrichtungen

Setzt man den Fokus auf bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen, so ist das Beobachten zielgerichtet (vgl. HOLLERER 2008, S.54).

Etwas Wahrnehmen ist meist die Folge einer Beobachtung. Wenn Erwachsene Kinder beobachten, kann man davon ausgehen, dass die Wahrnehmung vorwiegend subjektiv erfolgt, die persönlichen Erkenntnisse, Vorstellungen und Richtungspunkte werden unbewusst hinein interpretiert (vgl. VIERNICKEL/VÖLKELE 2005, S. 13).

Beobachtungen und ihre Dokumentationen dienen pädagogischen Zielen – Bildungszielen, in weiterer Folge Bildungsstandards, sie sind nicht als Selbstbegehren gedacht sondern liefern den Pädagogen zweckdienliche Informationen für ihre Bildungsarbeit in Bezug auf die Kinder.

Es gibt eine Vielzahl an Verfahren, die auf eine systematische Beobachtung von Kindern ausgelegt sind, damit Entwicklungs- und Bildungsprozesse in ihrem Fortschritt dokumentierbar werden.

Folgende zweckdienliche Punkte sollten bei der systematischen Beobachtung beachtet werden:

- *Welche Erkenntnisse sollen durch die Beobachtung gewonnen werden?*
- *Wo liegt der Beobachtungsfokus?*
- *Wie kann die Beobachtung dokumentiert werden?*
- *Wie wird die Beobachtung ausgewertet?*
- *Wofür können die Erkenntnisse aus der Beobachtung eingesetzt werden?*
- *Welche Voraussetzungen sind notwendig, um das Beobachtungsverfahren einzusetzen?*
- *Wo bekommt man weitere Informationen und Anregungen zum Beobachtungsverfahren?* (VIERNICKEL/VÖLKELE 2005, S. 80f).

Die systematische Beobachtung eines Kindes vollzieht sich als kreisförmiger Prozess mit folgenden Teilschritten:

- *„Planung*
- *Durchführung*
- *Dokumentation*
- *Interpretation*
- *Folgerung*

➤ *Planung*“ (HOLLERER 2008, S. 54).

Der Planung sollte ein „Beobachtungsplan“ zugrunde liegen, damit die Nachvollziehbarkeit und Wiederholbarkeit gewährleistet ist.

Die Durchführung der Beobachtung erfolgt mittels dafür vorgesehenen Beobachtungsplanes (vgl. ebd. S.54). Schwierigkeiten bei der Durchführung können sowohl beim Beobachtungsprozess als auch bei der Dokumentation auftreten. Zahlreiche Fehlerquellen, die die Beobachtungen beeinflussen können, werden in der sozialwissenschaftlichen Literatur angeführt (vgl. VIERNICKEL/VÖLKEL 2005, S. 66).

Mögliche Fehler können die Beobachtung beeinflussen:

- Kontrasteffekt:
 - die soziale Bezugsnorm schwingt in der Beurteilung mit; z.B.: ein außerordentlich gut entwickeltes Kind beeinflusst die Beurteilung des nächsten Kindes
- Überstrahlungseffekt (Halo-Effekt):
 - sowohl positive als auch negative Besonderheiten können andere Neigungen eines Kindes übertreffen
- Primacy- und Recency-Effekt:
 - erste und letzte Impression beeinflusst das Gesamturteil
- Mildeeffekt:
 - aufgrund der Sympathie wird nachsichtiger beurteilt
- Strengeeffekt:
 - aufgrund negativer Erfahrungen wird strenger beurteilt
- Zentrale Tendenz:
 - die Absicht haben, auf extreme Beurteilungen zu verzichten
- Logische Fehler:
 - von Einem aufs Andere schließen
- Erwartungsfehler (self-fulfilling prophecy):
 - eigene Erwartungen werden vorausgesetzt
- Generalisierungsfehler:
 - beim Beobachten neigt man zur Kategorienbildungen
- Projektionsfehler:
 - bestimmte Verhaltensmuster werden auf das Kind hin übertragen
- Ermüdung:

- Ermüdungserscheinungen und Konzentrationsschwierigkeiten beim Beobachten treten auf (vgl. BREIT/SCHNEIDER 2008, S. 9, HOLLERER 2008, S. 56).

Die Dokumentation ist die Verschriftlichung der objektiven Beobachtung. Pädagogische Ziele, Gruppenkonstellationen und personelle Ressourcen sind ausschlaggebend für den Dokumentationszeitpunkt. Für die hier vorliegende Arbeit wird der Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4-5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4-5) verwendet. Es gibt noch eine Reihe weiterer Methoden und Verfahren, um die sprachlichen Bildungsprozesse zu dokumentieren, wie etwa: Überprüfungslisten, pädagogische Screenings, Fotos, Videos etc.

Bei der Interpretation werden die Aufzeichnungen systematisch geordnet, die Auswertung basiert auf den vorgegebenen Kriterien im dazugehörigen Handbuch des Beobachtungsbogens. BESK 4-5 ist ein standardisierter Beobachtungsbogen und weist eine klare Systematik auf. Die Interpretationen der Ergebnisse ergeben sich aus den Vergleichen mit anderen Gruppenmitgliedern (interindividueller Vergleich), durch den Vorher-Nachher-Vergleich (intraindividueller Vergleich) und aufgrund der Berücksichtigung des Alters. Folgerungen können aus der systematischen Beobachtung abgeleitet werden. Die oben erwähnten Teilschritte liefern die Grundlage für das weitere pädagogische Handeln (vgl. BREIT/SCHNEIDER 2008, S. 8, HOLLERER 2008, S. 56-57).

Folgende Verfahren stehen derzeit für die Beobachtung des aktuellen Sprachentwicklungsstandes für Kindergartenpädagogen im Kindergarten zur Verfügung. Diese Beobachtungsbögen halten den augenblicklichen Entwicklungsstand der Kinder fest, Verfahren, die Fördermaßnahmen anbieten, sind für den Einsatz im Kindergarten zu befürworten (HOLLERER 2008, S. 58).

- **SISMIK: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten** von Ulich & Mayr 2003. Dieses Verfahren gibt Auskunft über die individuellen Sprachlernprozesse bei 3,5 bis 6-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund. Das Sprachverhalten und die Motivation für den Einsatz der Sprache als Kommunikationsmittel soll systematisch begleitet und gefördert werden (vgl. ebd. S. 58, VIERNICKEL/VÖLKELE 2005, S. 112.).

- SELDAK: *Seldak ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen. Der Bogen umfasst die Altersspanne von 4 Jahren bis zum Schulalter. Konzeption und Aufbau sind ähnlich wie bei Sismik* (HOLLERER 2008, S. 58).
- BESK 4-5: **Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4-5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.** Es ist ein auf die Sprache ausgerichtetes Verfahren, das den momentanen Sprachentwicklungsstand der 4;6 - bis 5;6 Jährigen aufgezeichnet. Eine gezielte Planung und Durchführung zur differenzierten Sprachförderung soll dadurch ermöglicht werden (vgl. BREIT/SCHNEIDER 2008, S.15).
- SSFB 4-5: Sprachstandsfeststellungsbogen. Ist gleichsam dem BESK 4-5, ist jedoch für Kinder konzipiert, die nicht in institutionellen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sind. Verfasst wurde der SSFB 4-5 für den Einsatz im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages im Kindergarten (vgl. BREIT/SCHNEIDER 2008b)

Weitere Verfahren zur Erfassung des Sprachstands im Kindergarten wären z.B. das Sprachscreening für das Vorschulalter - SSV (GRIMM 2003) und das Marburger Sprach-Screening für 4-6-jährige Kinder – MMS (HOLLER-HITTLAU et al. 2003). An der Universität Dortmund wurde das Sprachscreening „Delfin 4“ (Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz 4-Jähriger) entwickelt, welches seit März 2007 in Nordrhein-Westfalen eingesetzt wird (vgl. HOFFSCHILDT et al. 2007, S. 23-33).

7.1 Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4-bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4-5) - Verfahren zur systematischen Beobachtung und Dokumentation

Auf dieses Beobachtungsverfahren wird genauer eingegangen, da es Teil der empirischen Untersuchung ist.

Welche Erkenntnisse sollen durch die Beobachtung gewonnen werden?

Der BESK 4-5 ist ein methodisches systematisches Beobachtungsverfahren, mittels diesem Beobachtungsinstrument lässt sich der momentane Sprachentwicklungsstand und die Sprachkompetenz von 4;6 -5;6 -jährigen Kindern feststellen. Das Ergebnis soll die Basis für weitere individuelle sprachliche Förderung sein.

KRITIK: BESK ist ungenügend linguistisch und psycholinguistisch fundiert und daher ein Problem für eine weitere individuelle sprachliche Förderung.

Wo liegt der Beobachtungsfokus?

Dem Beobachtungsverfahren liegt ein Sprachkompetenzmodell zugrunde. Das Modell bezieht sich auf fünf sprachliche Kompetenzbereiche: Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon und Semantik sowie Pragmatik und Diskurs, welche im vierteiligen (A, B, C und D) Beobachtungsbogen mit insgesamt 15 Beobachtungskriterien überprüft werden.

A – Bilderbuch (Opa Henri sucht das Glück)

➤ Beobachtungskriterium 1: Lexikon/Semantik

W-Fragen verstehen

Nach ausführlicher Besprechung des Bilderbuches werden W-Fragen gestellt.

KRITIK: W-Fragen zu verstehen dem Beobachtungskriterium Lexikon/Semantik zuzuordnen ist merkwürdig, da es sich dabei in erster Linie um Syntax handelt.

Nach zweimaligem Vorlesen und genauer Betrachtung sollten die Kinder in der Lage sein, die Geschichte nachzuerzählen.

➤ Beobachtungskriterium 2: Morphologie

Verbbeugung (ich gehe, du gehst, er/sie/es geht...)

➤ Beobachtungskriterium 3: Syntax

Verbzweitstellung (das gebeugte Verb steht an syntaktisch 2. Stelle)

➤ Beobachtungskriterium 4: Lexikon/Semantik

Verblexikon (Kinder mit begrenztem Wortschatz verwenden hauptsächlich Allzweckverben wie machen, tun, haben, sein)

B – Bildkarten (Sprachschatzpiraten)

➤ Beobachtungskriterium 5: Morphologie

Pluralbildung

KRITIK: Die Testitems in BESK sind nicht linguistisch fundiert ausgewählt da es bei der Pluralbildung wichtig ist, zwischen Endungen und Umlauten zu unterscheiden.

➤ Beobachungskriterium 6: Lexikon/Semantik

Ober- und Unterbegriffe (Tiere, Spielzeug, Kleidung, Obst – diese Kategorien wurden bei der Bildauswahl berücksichtigt)

➤ Beobachungskriterium 7: Phonologie

Lautdifferenzierung (Haus – Maus)

KRITIK: Im BESK Beobachtungsbogen ist nur 1 Phonologie-Test! Dies ist sehr mangelhaft, da die phonologische Bewusstheit für das Lesen und Schreiben ein wichtiger Faktor ist. Es wird lediglich die Lautdifferenzierung mit den dafür vorgesehenen Spielkarten überprüft. Wie bereits erwähnt sind Aufgaben mit Phonemen für LEWKOVIC (1980) komplexer als Lautzuordnungen oder Reimerkennungen. Testitems für die Phonemsegmentierung, Phoneme zählen, Laute verbinden sowie Phoneme weglassen, benennen und ersetzen fehlen im BESK. Die Testitems von AMMAN (2002) würden sich dafür eignen.

C - Bewegungsraum

➤ Beobachungskriterium 8: Lexikon/Semantik

Raumpräpositionen

KRITIK: Die Überprüfung von Kasus fehlt im BESK. Hier, im Beobachungskriterium C-Bewegungsraum hätte man dies überprüfen können, da dies bei 4-5-Jährigen ganz wichtig ist.

D - Gespräche

➤ Beobachungskriterium 9: Syntax

Perfektbildung

KRITIK: Hier wäre es wichtig zwischen schwachen und starken Verben zu unterscheiden und Überregularisierungen zu betrachten (z.B. geschwimmt, getrunkt etc.).

➤ Beobachungskriterium 10: Syntax

Artikeleinsetzung 1 (bestimmte, unbestimmte Artikel, Possessivpronomina, Negationspronomina, Demonstrativpronomen)

➤ Beobachungskriterium 11: Morphologie

Artikeleinsetzung 2 (männlich, weiblich, sächlich)

➤ Beobachungskriterium 12: Syntax

Entscheidungsfragen

KRITIK: Subordination, die gerade bei über 4-5-Jährigen wichtig sind, wird hier gar nicht beachtet. Wie bereits bei SZAGUN angeführt, ist es besonders wichtig, dass Kinder schon früh mit der Komplexität von geschriebener Sprache konfrontiert werden – beim Vorlesen.

- Beobachungskriterium 13: Pragmatik/Diskurs
Bedürfnisse und Absichten äußern
- Beobachungskriterium 14: Pragmatik/Diskurs
Erzählungen
- Beobachungskriterium 15: Pragmatik/Diskurs
Handlungsaufforderungen

Wie kann die Beobachtung dokumentiert werden?

Am Deckblatt des Beobachtungsbogens werden Name, Geschlecht, Geburtsdatum, Erstsprache(n), Einrichtung, in der Einrichtung seit, Beobachtungsdatum und –zeitraum sowie der Beobachter erfasst; die Sprachkompetenz wird vor der Beobachtung eingeschätzt (altersadäquat, zum Teil altersadäquat, nicht altersadäquat).

Der Beobachtungsbogen ist in vier Teile gegliedert: A – Bilderbuch, B – Bildkarten, C – Bewegungsraum, D – Gespräche

Jedem Teil sind aus den fünf sprachlichen Kompetenzbereichen farblich hinterlegte Beobachungskriterien zugeordnet (Phonologie – blau, Morphologie – grün, Syntax – gelb, Lexikon/Semantik – orange, Pragmatik/Diskurs – rot), die zuerst beschrieben sind und mit Beispielen anschaulich gemacht wurden.

Jedes Beobachungskriterium (1-15) gliedert sich in drei Kategorien, welche mit Punktwerte von 2 – 1 – 0 versehen sind (siehe Beispiel unten). Dadurch kann während bzw. im Anschluss an die Beobachtung angekreuzt werden. Der Punktwert stellt eine Erleichterung für die Auswertung dar, dieser wird in das Auswertungsprofil im Anschluss an die Beobachtung eingetragen.

Beispiel: Teil B: Bildkarten / Beobachungskriterium MORPHOLOGIE

Die Kinder können die Mehrzahl von Nomen korrekt bilden.

- ₂ *Das Kind bildet bei (fast) allen Nomen die Mehrzahl richtig.*
- ₁ *Das Kind versucht, die Mehrzahl zu bilden, macht das aber nicht immer richtig.*
- ₀ *Das Kind bildet überhaupt keine Mehrzahl.*

(BREIT/SCHNEIDER 2008, BESK 4-5, S. 3)

Wie wird die Beobachtung ausgewertet?

Alle Beobachtungen werden den fünf Kompetenzbereichen im Auswertungsprofil zugeordnet, zuerst werden die Summenwerte der einzelnen Kompetenzbereiche ermittelt, durch Addierung der Summenwerte erhält man die Gesamtsumme.

Phonologie	Morphologie	Syntax	Lexikon/Semantik	Pragmatik/Diskurs
Beobachungskriterium 7 <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 13 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Beobachungskriterium 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 9 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 14 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Beobachungskriterium 11 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 10 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 6 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 15 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Beobachungskriterium 12 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Beobachungskriterium 8 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Summenwert:	Summenwert:	Summenwert:	Summenwert:	Summenwert:
Gesamt:				

Insgesamt können 30 Punkte erreicht werden, Kinder mit einem altersentsprechenden Sprachentwicklungsstand sollten nahezu an die gesamte Punkteanzahl herankommen, bei einem erreichten Punktestand von 20 und weniger ist es ratsam, das Kind individuell sprachlich zu fördern.

KRITIK: Es sollte nicht von einem Gesamtwert ausgegangen werden, sondern die 5 Hauptqualifikationen der Sprache müssten eigentlich getrennt betrachtet werden, da die Anzahl der Beobachungskriterien je Hauptqualifikation unterschiedlich sind! Syntax, Lexikon/Semantik wird mit jeweils 4 Beobachungskriterien überprüft und ausgewertet, Morphologie, Pragmatik/Diskurs nur mit 3 Beobachungskriterien. Die Phonologie wird sogar nur mit einem Beobachungskriterium überprüft. Dies ist äußerst mangelhaft und daher verbesserungswürdig.

Wofür können die Erkenntnisse aus der Beobachtung eingesetzt werden?

Durch die Beobachtung einzelner Sprachkompetenzbereiche lassen sich sowohl Schwächen als auch Stärken in den einzelnen Bereichen sichtbar machen. Das entstandene Sprachprofil spiegelt den Ist-Zustand der Sprachkompetenz wieder.

Der BESK 4-5 ist förderorientiert ausgerichtet, das heißt, die Ergebnisinterpretation orientiert sich an den Stärken. Das Sprachprofil sollte Grundlage für das pädagogische Handeln sein, bestimmte Handlungsaufträge können abgeleitet werden:

- Welche Kompetenzbereiche müssen noch gefördert werden?
- Welche Fördermaßnahmen können von den Kleinkindpädagoginnen übernommen werden, welche von Experten?
- Ist eine Absprache mit Experten (Ärztinnen, Logopädinnen, klinische Linguistinnen und Psychologinnen) notwendig?

Die Kooperationsbereitschaft mit den Eltern ist bedeutungsvoll, denn die Kleinkindpädagoginnen können nicht allein für die weiteren Fördermaßnahmen verantwortlich gemacht werden, da dies weit über ihren Kompetenzbereich hinausgeht.

Welche Voraussetzungen sind notwendig, um das Beobachtungsverfahren einzusetzen?

Einige organisatorische und methodische Überlegungen sind erforderlich, damit die Beobachtungen durchgeführt werden können.

- Die Beobachtung der Sprachentwicklung soll als fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit verstanden werden.
- Die Beobachtungsphase soll vier Wochen andauern, durch Eintragungen in den Beobachtungsraster behält man den Überblick.
- Eine Information an die Eltern ist zweckmäßig, die Beobachtungen stellen eine Grundlage für Elterngespräche dar.
- Grundsätzlich ist zwischen einer teilnehmenden und einer nicht teilnehmenden Beobachtung zu entscheiden. Bei einer nicht teilnehmenden Beobachtung hat man den Vorteil, dass die gesamte Aufmerksamkeit auf das Kind richten kann, während jemand anderer die Aktivität durchführt.
- Bei den Beobachtungskriterien 1-8 handelt es sich um standardisierte Beobachtungsformen mit vorgegebenem Material, nur so ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet.

- Für die Beobachtungskriterien 9-15 ist ein längerer Beobachtungszeitraum vorgesehen, d. h. das Kind soll über einen längeren Zeitraum beobachtet werden, bevor der Bogen ausgefüllt wird.
 - Die ausgefüllten Beobachtungsbögen verbleiben im Kindergarten bei den Kleinkindpädagoginnen
- (vgl. BREIT/SCHNEIDER 2008, Handbuch BESK 4-5, S. 15-25).

Wo bekommt man weitere Informationen und Anregungen zum Beobachtungsverfahren?

Informationen und Anregungen zum BESK 4-5 erhält man beim Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens mit Sitz in Salzburg.

8 Sprachförderung in den Angeboten des Kindergartens

THIERSCH (2007) geht davon aus, dass sprachliche Bildung einen besonderen Stellenwert im Kindergarten hat und dass sich Sprachförderung mittels Fingerspielen, Spielliedern, mit Kinderreimen bisher nur an die Bedürfnisse monolingual deutschsprachiger Kinder orientiert. In Zusammenhang mit der interkulturellen Erziehung hat Sprachförderung eine ganz neue Bedeutung. Somit wird die Förderung mehrsprachiger Kinder zu einer neuen Herausforderung für die Pädagoginnen (vgl. THIERSCH 2007, S. 19).

„Die Erzieherinnen brauchen für die Sprachförderung eine gründliche Unterstützung in Form von intensiver Fortbildung, die linguistische und entwicklungspsychologische Kenntnisse einschließt und didaktische Bausteine entwickelt, sie brauchen auch vorgefertigte Materialien, die ihnen die Strukturierung der Arbeit erleichtern“ (THIERSCH 2007, S. 23).

Den Kleinkindpädagoginnen im Bundesland Burgenland stehen keine speziellen Sprachfördermaterialien sowie didaktische Spiele zur Verfügung, es obliegt ihnen, welche Mittel sie in welcher Methode einsetzen.

Für Sprachförderung ist eine gute Kindergartenarbeit entscheidend, dazu zählen die individuelle Pädagogin-Kind-Beziehung, das Aufgreifen der Interessen der Kinder sowie die Teilhabe an der aktiven Gestaltung des Kindergartenalltags, die Sinnesschulung und Experimentier- und Technikbereiche wie z.B.: zusammenbauen – zerlegen, Naturereignisse beobachten, dokumentieren und vergleichen (vgl. ebd. S. 21f).

Für THIERSCH sollte Sprachförderung in den Angeboten des Kindergartens folgendes beinhalten:

- **Sprachspiele:** in verschiedenen Gruppengrößen (z.B.: Fingerspiele zur Spracherweiterung und zur Koordination von Sprache und Bewegung, singen, gemeinsames Sprechen und Singen, Silben klatschen, Reime, Gedichte)
- **Vorlesen, dialogisches Lesen:** ein *thematisch interessantes Buch* vorlesen und darüber sprechen
- **Vorlesen von Texten:** in Hochsprache (z.B.: Märchen, Geschichten, Bücher)
- **Leseecke:** ein Angebot zur selbstständigen Beschäftigung
- **Geschichtendiktat:** die Kindergartenpädagogin notiert eine Geschichte/Beobachtung, die ein Kind erzählt, im Anschluss daran wird gemeinsam ein „Text“ verfasst
- **Verwendung von Symbolen, Zeichen und Buchstaben:** im Kindergartenalltag; z.B. Stufen, Regalfächer mit Ziffern bekleben; Namensschilder und Symbole zur Kennzeichnung einsetzen (vgl. THIERSCH 2007, S. 23).

Unberücksichtigt bleiben bei THIERSCH (2007) die Bereiche Satzbildung, Morphologie, Wortschatz und Semantik)

Folgend werden mögliche Hilfestellungen angegeben, die bei den Gestaltungen der Sprachfördereinheiten berücksichtigt werden können, um die kindliche Freude am Sprechen zu gewinnen und die die Sprachkompetenz begünstigen.

Die Arbeitsmaterialien und Texte sollten auf die Bedürfnisse der Kinder zu recht geschnitten sein, alters- und entwicklungsadäquat. Prinzipiell lassen sich die Aktivitäten in sprachliche und nicht sprachliche Bereiche unterteilen. Zum sprachlichen Bereich zählt Phonologie, Morphologie, Lexikon, Syntax und Semantik in den nicht sprachlichen Bereich fallen z.B. Bewegungsschulung, Sinneswahrnehmung sowie rhythmische Erziehung.

Sprachförderung ist im Kindergartenalltag ein fest eingegliedertes Bestandteil des Handlungsgeschehens. Die Sprachfördereinheit sollte bestimmte Strukturen aufzeigen, eine ritualisierte Abfolge der Handlungen gibt den Kindern Sicherheit und das Gefühl der Vertrautheit. Von Bedeutung ist es, dass die richtige Ausgewogenheit zwischen gemeinsamer und individueller Fördersequenzen stattfindet.

Mögliche Konzeption einer Einheit:

- Einstimmung: je nach Bedarf und Möglichkeit einen Raumwechsel vornehmen, Motivation wecken und mit einer Aktivität (z.B. Stilleübung, Bewegungsangebot, Sachbegegnung,...) beginnen
- Präsentation: Gedicht, Text, Lied, Reim... wird mit den geplanten Bewegungen / unterstützenden Materialien vorgetragen
- Animation: die Kinder zum Mitsprechen und Mitmachen animieren
- Aktion/Interaktion: die Wiederholungsphasen sollten in ausgewählten Aktivitäten eingebettet sein, die dazu dienen, dass die Sprachgestaltung auf natürliche Weise gedeiht. Durch die Begleitaktivitäten können sich Gelegenheiten der thematischen Vertiefungen, sowohl sprachlicher, als auch nichtsprachlicher Natur, ergeben. Durchaus ist es möglich, dass sich Gelegenheiten der individuellen sprachlichen Förderung ergeben. Der sprachlichen Kreativität wird ein hoher Stellenwert beigemessen.
- Ausklang: diese Phase stellt den Abschluss der Sprachfördereinheit dar; eher harmonisch ruhige Abschlussübungen (z.B. Zeichnungen zu den erarbeiteten Reimen/Gedichten/Geschichten/Liedern...) runden die Fördersequenz ab.
- Festigung: die Wiederholungsphase sollte über mehrere Tage hinweg präsent sein, damit das Gelernte verinnerlicht wird (vgl. LETTNER 2004, S. 30f).

Folgende Themenschwerpunkte aus der Praxis können als Basis für eine Sprachfördereinheit genutzt werden: Sprache im Kindesalltag und in alltäglichen Situationen sowie routinemäßige Abläufe, Gedanken und Gefühle des Kindes, Freizeitaktivitäten, Familie, Berufe, Tier- und Pflanzenwelt, Natur, Technik, Umwelt, Themen aus dem Jahreskreis, Wetter, Kultur, Medizin und aktuelle Weltgeschehnisse (vgl. EBERHARD 2008, S.117f).

TRACY (2003) hat ein Sprachfördermodell in Mannheim entwickelt, das sich nicht an ältere Kinder richtet, sondern an 3-Jährige. Sie geht davon aus, dass die 3-jährigen Kinder von der intensiven sprachfördernden Arbeit profitieren. Dieser Zugang zu Sprachförderung bedeutet, dass sich die frühe Pädagogen-Kind-Bindung förderlich auswirken kann (vgl. TRACY 2003 zit. nach THIERSCH 2007, S. 20).

9 Schriftsprache

9.1 Begegnung mit der Schriftsprache

Oft erleben Kinder in ihrem direkten Gesichtskreis nur vereinzelt lesende Erwachsene. Dadurch sind die Entwicklung von Neugier und das Interesse für Schrift eingeschränkt. Die Bedeutung der Schriftsprache spielt schon vor der Alphabetisierung eine beachtliche Rolle, da sie einen unerlässlichen Beitrag zur systematischen Sprachförderung beisteuert. Es gilt, diesem Defizit bereits im vorschulischen Bereich entgegenzuwirken und Motivation für den Schriftspracherwerb zu wecken. Das Vorlesen bzw. das Zuhören auf das Sprechen geschriebener Texte ist für das Lesen lernen unabdingbar (vgl. RÖHNER-MÜNCH 2007, S. 123). *„Beim Zuhören müssen Sprachstrukturen aufgenommen und verarbeitet werden, die so im Alltag, in der Umgangssprache nie auftauchen, sehr wohl aber in der Schriftsprache. Dort sind sie geläufig, werden regelmäßig verwendet, um sprachlich korrekt und eindeutig das wiederzugeben, was gemeint ist“* (RÖHNER-MÜNCH 2007, S. 123).

Beim Sprechen hingegen, kann man sich vieler Behelfe bedienen, um verstanden zu werden und steht der grammatischen Ausdrucksweise weitaus toleranter gegenüber. Folgende strukturbedingte Merkmale, welche in der Alltagssprache kaum hörbar sind, erscheinen aber konzentriert in der Schriftsprache:

- *„die attributive Verwendung des Adjektivs und erweiterte, nachgestellte Attribute*
- *Nominalisierungen und das Partizip I*
- *erweiterte Sätze mit ungewöhnlicher Stellung der Satzteile (...)*
- *komplexe Nebensatzkonstruktionen*
- *die Verwendung des Konjunktiv, des Präteritum sowie der Einbezug vielfältiger Präpositionen“* (BELKE 2005 zit. nach RÖHNER-MÜNCH 2007, S. 123f).

Diese Auflistung veranschaulicht den komplexen Aufbau der Schriftsprache, die vom Leser bewältigt werden muss, wenn das Gelesene auch verstanden werden soll. Bietet sich vorab schon mehrfach Möglichkeit, schriftsprachlich verfasste Formulierungen zu hören, wird das Sinnverständnis beim Lesen erleichtert.

Ein eindringlicher Appell von GRIEßHABER: *„So lange und so oft wie möglich vorlesen!“* (GRIEßHABER 2006 zit. nach RÖHNER-MÜNCH 2007, 124).

9.2 Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb

Nach Auffassung von ANDRESEN (2005) sind *„Lesen und Schreiben komplexe Tätigkeiten, die zahlreiche Teilprozesse umfassen wie Feinmotorik, Auge-Hand-Koordination, auditive und visuelle Wahrnehmung, Sprachanalyse, (Bedeutungs-)Verstehen und intentionales Handeln“* (ANDRESEN 2005, S. 182). Während des Schriftspracherwerbs sollen die Kinder nicht nur jedes einzelne Teilgebiet beherrschen lernen, auch Koordination und Integration ist erstrebenswert. Wenn man davon ausgeht, dass das Lesen nicht nur das Erlesen und das Schreiben nicht nur die Verschriftlichung von Wörtern und Sätzen ist, sondern auch damit sinnerfassendes Verstehen und das Schreiben von Texten gemeint ist, welche mit der kognitiven, sprachlichen und sozialen Entwicklung der Kinder einhergehen, wird klar, dass es sich hierbei um einen andauernden Prozess handelt (vgl. ebd. S. 182). Die Fähigkeiten der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne sind somit Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb, aber auch die Förderung der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne vor Schuleintritt wirkt sich tiefgreifend und aufbauend auf das Lese- und Schreiblernverfahren aus (vgl. ebd. S. 231f).

KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA (1995) sind der Auffassung, dass eine Person nur dann Lesen lernen kann, wenn sie über das Feingefühl verfügt, was Lesen im Grunde bedeutet. Sowohl die Entwicklung von Schriftkonzepten (wie z. B. die Wortanordnung) als auch das metasprachliche Sprachbewusstsein zählen zu den Bedingungen des Lesen lernen (vgl. LÖFFLER 2002, S. 131).

HEINZ-UNTERBERG (1988) folgert aus entsprechenden Forschungen, *„dass ein Kind beim Schriftspracherwerb nicht lerne, seine voll ausgebildete Sprechsprache in Schriftzeichen umzusetzen, sondern es lerne neue Sprachstrukturen und bilde mit Hilfe der Schrift seine Sprache voll aus. Von einem Abschluss der Sprachentwicklung kann (...) erst nach einer durch den Schriftspracherwerb ermöglichten Gegenstandsreflexion der Sprache gesprochen werden“* (HEINZ-UNTERBERG zit. nach LÖFFLER 2002, S. 133).

Nach Auffassung von WYGOTSKI (1979) *„verfügt ein Kind über sprachliches Wissen, das aber erst mit dem Schriftspracherwerb zu bewusstem Wissen wird. Bestimmte Kenntnisse über die Struktur der eigenen Muttersprache erlernt man erst über die Schriftsprache“* (WYGOTSKI zit. nach LÖFFLER 2002, S. 133). Folglich lässt sich deduzieren, dass sich der erstsprachliche Wissenserwerb solange fortführt, wie sich eine Person mit der Sprache

beschäftigt. Durch das Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache wird man ebenfalls auf die Besonderheiten der Erstsprache aufmerksam (vgl. LÖFFLER 2002, S. 133f).

9.3 Einflüsse auf das Erlernen des Lesens und Schreibens

Die Ursachen für Lese- und Schreibschwierigkeiten sind vielfältig und beschäftigen Fachleute seit geraumer Zeit. Die Wissenschaft hat unterschiedliche Antworten auf diese Frage. Lese- und Schreibschwierigkeiten werden als Folgen von emotionalen Blockaden, Leistungsverweigerung der Kinder, Teilleistungsstörungen, spezifischen Begabungsmängeln oder auch das Versagen des Schulsystems angesehen (vgl. KLICPERA 1993, S. 172).

„Der Grund für das Auftreten von Lese- und Schreibschwierigkeiten wurde in der Tradition der klassischen Legasthenieforschung vor allem darin gesehen, dass den Kindern gewisse kognitive Lernvoraussetzungen fehlten, um vom Lese- und Schreibunterricht ausreichend profitieren zu können“ (KLICPERA 1993, S. 175).

In der Studie von KLICPERA (1993) zeigte sich *„ein gewisser Zusammenhang zwischen den Lernvoraussetzungen der Kinder bei Schuleintritt und der Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder später Mühe beim Lesenlernen haben“* (KLICPERA 1993, S. 208). Bei lese- und schreibschwachen Kindern in höheren Schulstufen konnten Schwächen in den sprachlichen Fähigkeiten festgestellt werden. Den Urteilen der Lehrer zufolge sind die Sprachschwierigkeiten primär mit einem mangelhaften schriftlichen Ausdrucksvermögen und einem dürftigen Leseverständnis verbunden und weniger mit schwachen Leistungen im mündlichen Lesen und Rechtschreiben (vgl. ebd.).

Nicht nur die ungenügend ausgebildeten kognitiven Lernvoraussetzungen, auch der soziale Faktor, wie die z.B. die familiäre Situation (gemeinsamer Haushalt, Alleinerzieher) und Medienkonsum beeinflussen den Schriftspracherwerb von Kindern mit Lese- und Schreibschwierigkeiten sowie von Kindern mit Legasthenie. Nicht nur der soziale Status der Eltern ist ausschlaggebend. So kommt es auch häufig dazu, dass Eltern mit hohem Bildungsgrad (Akademikereltern) überfordert sind und keine Zeit für ihre Kinder haben. Dies kann zur „Verwöhnungsverwahrlosung“ der Kinder führen.

BURT (1937) hat erstmals auf den Zusammenhang zwischen dem geringen Schulerfolg und dem sozialen Milieu hingewiesen (vgl. KLICPERA 1993, S. 209, STRUNZ-WINDISCHBAUER 2002, S. 40). DOUGLAS (1964) sowie RUTTER et al. (1970) bestätigten diese enge Beziehung zwischen Leseschwierigkeiten und den sozialen Bedingungen in den Familien (vgl. RUTTER et al 1970 zit. nach KLICPERA 1993, S. 209).

„Der Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung steht in engem Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Situation der Kinder und ihrer Familien, aber auch der allgemeinen Situation von Migration und Sprachenpolitik“, so THIERSCH (2007, S. 26).

Deutschsprachige Legasthenie Untersuchungen Ende der 60-er Jahre bzw. am Beginn der 70-er Jahre von VALTIN (1970) und NIEMEYER (1974) bestätigten ebenfalls in ihren Untersuchungen, dass rund zwei Drittel der lese- und schreibschwachen Kinder aus der Unterschicht kommen (vgl. KLICPERA 1993, S. 209, STRUNZ-WINDISCHBAUER 2002, S. 40).

Diese erschwerenden Bedingungen wirken sich schon lange Zeit vor dem Schuleintritt auf die Kinder aus. Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien sind oftmals den sozialen Anforderungen der Unterrichtssituation nicht gewachsen, die Eltern sehen sich nicht in der Lage, ihr Kind ausreichend zu unterstützen, da die Sorgen der Eltern auf das täglich Notwendigste gerichtet sind; es fehlt ihnen an Kraft, Zeit und Wissen. Die Kinder verfügen nicht über anregungsreiches Spielzeug, sie erfahren leider auch weniger sprachliche Inputs durch die Eltern. Besonders ausschlaggebend sind die elterliche schulische Bildung und deren Lesegewohnheit, um den Kindern die Bedeutung und Wichtigkeit der Schrift näher zu bringen sowie Freude am Lesen zu vermitteln.

HEWISON und TIZARD (1980) zeigten auf, dass die Lesefähigkeit der Kinder gesteigert werden kann, wenn diese den Eltern zu Hause vorlesen. Es konnte eine beachtliche Steigerung der Lesefähigkeit der Kinder erreicht werden. Diese Untersuchung zeigt einen Weg für Kinder, die unter ungünstigen sozialen Bedingungen aufwachsen, wie sie Leseschwierigkeiten verringern bzw. vermeiden können.

BEENTJES und VAN DER VOORT (1988) bestätigten die Hypothese, dass zu langes Fernsehen die Entwicklung der Lesefähigkeit von Kindern negativ beeinflusst. Sie sehen drei Stunden täglichen Fernsehkonsum als kritisch.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ein ständiger, wechselseitiger Prozess zwischen den familiären Bedingungen, den Unterrichtsbedingungen und den individuellen Besonderheiten ist (vgl. KLICPERA 1993, S. 210f).

NICHOLSON (1996) nimmt an, dass Kindern aus der Mittelschicht regelmäßig vorgelesen wird. So verfügen die Kinder über ein ausgezeichnetes sprachliches Fundament, das für den Schriftspracherwerb notwendig ist bereits vor Schuleintritt. Sie haben ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten u.a. auch eine gute phonologische Bewusstheit und somit besteht ein geringeres

Risiko einer Lese- und Rechtschreibschwäche. Folglich geht NICHOLSON davon aus, dass Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien in besonderer Weise von entsprechend gebotenen Förderprogrammen profitieren müssten (vgl. STUNZ-WINDISCHBAUER 2002, S. 41).

KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA (1995) fassen ausschlaggebende, soziale Faktoren in dieser Beziehung folgend zusammen:

- *Einfluss der sozialen Schicht und der Schulbildung der Eltern*
- *Zusammenhang mit den äußeren Lebensbedingungen der Familien*
- *regionale Unterschiede*
- *Eltern-Kind-Beziehung und emotionales Klima in den Familien*
- *Vorbereitung auf die Schule durch das Elternhaus*
- *Prägung des Lernstils durch die Eltern*
- *Einfluss der Eltern auf die Leistungsmotivation*
- *Unterstützung schulischen Lernens durch die Eltern*
- *Kontakt zwischen Eltern und Schule*

(KLICPERA und GASTEIGER-KLICPERA 1995, S. 236f).

9.4 Förderung durch die Eltern

Da Kinder mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in die Schule eintreten, bringen sie verschiedene Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb mit. Bedeutend für den Erwerb der Literalität sind vor allem vorgelesene und erzählte Geschichten. Die Auseinandersetzung mit Schriftsprache erfolgt bereits vor Schulbeginn. BRITTO und BROOKS-GUNN (2001a) teilen die familiären Literalität in drei Bereiche:

- Sprache und sprachliche Interaktionen,
- das Lernklima und
- das soziale und emotionale Klima in den Familien.

Durch die sprachlichen Interaktionen in der Familie wird das Kind auf den Schriftspracherwerb vorbereitet. HART und RISLEY (1995) zeigten in ihrer Längsschnittuntersuchung auf, dass unterschiedliche Sprache in der Familie einen bedeutenden Einfluss auf den Wortschatz der Kinder hat. Die Entwicklung der Literalität wird durch den Gebrauch von Sprache, die nicht im Kontext ist, beeinflusst. Gesprochene Sprache und Schriftsprache sind sich ähnlich, wobei Schriftsprache keinen Zusammenhang mit der aktuellen Umgebung hat. Für Kinder ist es wichtig zu lernen, dass sie Sprache unabhängig

vom Kontext benutzen (z.B. über Vorhaben zu sprechen, Erlebnisse erzählen, Ideenaustausch, etc.). Dies ist ein wichtiger Prädiktor für den Schulerfolg.

Der Zugang zu Schriftmaterial beeinflusst das Lernklima positiv. Eltern leben es den Kindern vor, wie man mit gedruckten Texten umgeht. Der Unterhaltungswert des Lesens wird geschätzt und die Kinder erfahren so eine positive Einstellung zum Lesen.

Es wird angenommen, dass die emotionale Interaktion zwischen Eltern und Kind die Lese- und Schreibentwicklung positiv beeinflusst, allerdings liegen dazu kaum Befunde vor. BRITTO und BROOKS-GUNN (2001a) konnten in einer Studie nachweisen, dass sich die Ermunterung und die emotionale Interaktion zwischen Mutter und Kind positiv auf die Schuleingangsvoraussetzungen auswirkten.

Diskutiert wird auch immer wieder die Frage, inwieweit durch das Vorlesen von Geschichten die Lesefähigkeit der Kinder gefördert werden kann.

Das Vorlesen unterstützt die Wortschatzerweiterung und schult das Verständnis für den Textaufbau. Vorlesen alleine ist nicht ausreichend, fördernd wirkt es durch die Interaktion, und dadurch, dass der Text elaboriert wird und mit den Erfahrungen des Kindes in Verbindung gebracht wird (vgl. KLICPERA/SCHABMANN/GASTEIGER-KLICPERA 2007, S. 109-113, THIERSCH 2007, S. 18).

METHODISCHER TEIL

1. Untersuchungsmethode

1.1 Das problemzentrierte Interview

Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, wird für die empirische Untersuchung das Erhebungsverfahren „Problemzentriertes Interview“, welches auf sprachlicher Basis arbeitet, angewendet.

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (MAYRING, 2002, S. 67).

WITZEL (1982) gibt drei nennenswerte Überlegungen für das problemzentrierte Interview an:

- die ‘*Problemzentrierung*’ setzt an gesellschaftlichen Problemstellungen an
- die ‘*Gegenstandsorientierung*’ bezieht sich darauf, dass die effektive Gestaltung auf einen wesentlichen Gegenstand bezogen sein muss
- bei der ‘*Prozessorientierung*’ geht es darum, das wissenschaftliche Problemfeld flexibel zu analysieren und um eine schrittweise Datengewinnung und Datenprüfung (vgl. WITZEL 1982, S. 72).

Beim problemzentrierten Interview geht der Forscher bereits mit theoretisch-wissenschaftlichem Vorverständnis (Literaturstudium, eigene Erkundigungen im Untersuchungsfeld, Ermittlung von Expertenfachwissen, Studien usw.) in die Erhebungsphase. Aus den gesamten Informationen filtert der Forscher für ihn relevante Aspekte des Problembereiches heraus, verknüpft diese und stellt sich so sein eigenes theoretisches Konzept zusammen. (vgl. LAMNEK 2005, S. 364).

1.1.1 Interviewphasen:

- Einleitung: es findet die Einigung über die erzählende Gesprächsstruktur statt sowie die Festlegung des Problembereiches – das Interviewthema
- Allgemeine Sondierung: der Interviewer setzt gezielt Anreize, die den Befragten zum Erzählen anregen
- Spezifische Sondierung: der Interviewer versucht verständnisgenerierend die erzählten Sequenzen nachzuvollziehen. Für diesen Prozess stehen drei Möglichkeiten zur Verfügung:

- Zurückspiegelung: Der Interviewer unterbreitet mit seinen eigenen Worten dem Befragten ein Interpretationsangebot. Der Befragte hat so die Möglichkeit, die Interpretationen des Forschers zu bestätigen, bzw. zu modifizieren oder zu korrigieren.
- Verständnisfrage: sie dient dazu, widersprüchliche Aussagen zu thematisieren, um zu einer exakteren Antwort zu gelangen
- Konfrontation: der Befragte wird mit möglich aufgetretenen Widersprüchen während des Interviews konfrontiert. Ein einfühlsames Vorgehen ist notwendig, da das Interviewklima dadurch negativ beeinflusst werden kann (vgl. LAMNEK 2005, S. 365f).

Zwei weitere wichtige Punkte, die man bei der Interviewdurchführung nicht außer Acht lassen darf, ist die Offenheit und Vertrauensbeziehung zwischen dem Interviewer und dem Befragten (vgl. MAYRING 2002, S. 68f).

Zur Datenerfassung dient der Leitfaden, ein Hilfsmittel für den Forscher, um alle Themenbereiche ausreichend zu behandeln sowie das Tonbandgerät, damit die gesamten Interviews aufgezeichnet werden können welche später transkribiert werden um eine Basis für ausführliche Interpretationen zu schaffen (vgl. LAMNEK 2005, S. 367, MAYRING 2002, S. 89).

1.1.2 Auswertungsmethodik

Die Möglichkeiten der Datenauswertung aus qualitativen Interviews sind reichhaltig. Ziel dieser Auswertungsmethoden ist eine Klassifizierung des Materials nach offenkundigen inhaltlichen Perspektiven.

LAMNEK (2005) unterteilt die Auswertungsschritte in vier Phasen:

1. *Transkription*,
2. *Einzelanalyse*,
3. *generalisierende Analyse und*
4. *Kontrollphase* (LAMNEK 2005, S. 402).

JUNGBAUER-GANS (1988) modifizierte die Analysephasen in folgende Schritte:

1. *Transkription*
2. *Entwicklung thematischer Verläufe*
3. *Erstellen einer Themenmatrix*

4. *Klassifikation des Materials und*
5. *Themenorientierte Darstellung* (ebd. S. 405).

1.1.2.1 Transkription

Die Transkription ist notwendig, zeitaufwendig und unentbehrlich für die weiteren Analyseschritte. Das zumeist umfassende Datenmaterial wird durch Verschriftung in eine lesbare Form gebracht. (vgl. LAMNEK 2005, S. 403, MAYRING 2002, S. 89). Die exakteste Technik ist das Arbeiten mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA), dies ist eigens für das gesprochene Wort erstellt worden. Dies stellt eine Möglichkeit dar um auch Dialekt festhalten zu können. Diese Texte sind schwierig zu lesen, meist hat man daran nicht Interesse und man nutzt *„die Möglichkeit der literarischen Umschrift, die den Dialekt mit unserem gebräuchlichen Alphabet wiedergibt.“* (MAYRING 2002, S. 89). Die weitgehend verbreitetste Protokolliertechnik ist *„die Übertragung in normales Schriftdeutsch. Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet. Dies kommt dann in Frage, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, als Experte, als Informant auftreten soll“* (ebd. S. 91).

1.1.2.2 Entwicklung thematischer Verläufe

Durch die Ausbildung von thematischen Verläufen wird eine Übersicht über das gesammelte Datenmaterial herausgebracht. Diese, nach Oberbegriffen gegliederten Verläufe, weisen eine chronologische Aneinanderreihung der geäußerten Statements der einzelnen Interviewpartner (LAMNEK 2005, S. 405).

1.1.2.3 Erstellen einer Themenmatrix

Die Themenmatrix ist eine Übersicht aller im Interview angesprochene Themen, zentralen Aussagen und Begriffen. Dazu ist es notwendig, die im Transskript festgehaltenen Sachverhalte, in je eine Zeile einzutragen, in der Zeile der Befragten kommt die Interviewnummer. Somit lässt sich ein bestimmter Sachverhalt der befragten Person zuordnen. Die Zahlen im Raster geben die Zeilennummer der Aussage im Transskript an, leere Felder sagen aus, dass die befragte Person sich zu diesem Sachverhalt nicht geäußert hat (ebd. S. 405). *„Diese Matrix dient zum einen als wichtiges Vorergebnis, zum anderen hilft sie bei der Auswahl eines möglichst reichhaltigen Interviews für die Fallbeispiele, die Gegenstand der nächsten Auswertungsphase sind“* (ebd. S. 405).

Themenmatrix

Interviewnummer	1	2	3	4	5
Personenbezogene Daten					
Tätigkeit im Kindergarten in Jahren	8	26	2	17	23
Gruppenbezogene Daten					
Gruppengröße	22	22	20	17	
Pädagogen/Pädagoginnen	1	1	1	1	1
Helfer/Helferinnen	1		1		
Anzahl der Kinder mit Deutsch als Erstsprache	22	22	18	15	
Anzahl der Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache	0	0	2	2	2
Durchschnittliches Eintrittsalter in den Kindergarten	3	3	3	3	3
Kind wächst zweisprachig auf	ja	ja			
Sprachen im Kindergarten/Gruppe	Ungarisch	Englisch	Rumänisch	Rumänisch	Ungarisch
Sprache der Kinder untereinander	Deutsch	Deutsch	Deutsch / teilweise Rumänisch	Deutsch / teilweise Rumänisch	Deutsch / Ungarisch
Muttersprachliche Pädagogen/Pädagoginnen	ja/ Ungarisch	nein	nein	nein	ja/ Ungarisch
Stundenausmaß in der Gruppe	4				4
Sprachkompetenzbezogene Daten	(alle Angaben beziehen sich auf die Zeilennummern im jeweiligen Interview)				
feststellbare Veränderung	35	21-22	68-79	31	37-48
Daten bezogen auf Sprachdefizite					
logopädische Förderung	46-48	31	93	44-47	67-69
Erklärung für Sprachdefizite	54-57	36	100-104	50-51	78-82
Sprachvorbild fehlt	57			50	
zu wenig Gespräche, Geschichten,...			100	50	79
Fern sehen				51	78
sozialer Status der Familie	60-63	39	107-116	54	85-89
Bildung der Eltern			116		87
Rücksicht auf Sprachdefizite individuell	65-68	41-46	118-123	56	91-92
	67	46	122	56	94
Daten bezogen auf die Sprachförderung					
Sprachförderung im Kindergartenalltag	77-85	52	131-139	61	101-104
Intensität	137-139	84-85	184-186	88	139-142
Beeinflussung der täglichen Kindergartenarbeit	141	87	188-192	90	144
Sprachförderprogramme	87-90	54	141-145, 148	63	106-108
Fördermaßnahmen – phonologische Bewusstseinsbildung	102-107	62-63 65-66	156-157	71	116-119
Fortschritte durch Fördermaßnahmen	113-123	75	164	80	126-127
verpflichtende Kindergartenjahr	153-156	95-96	203-205	97-100	153-155
Daten bezogen auf die Aus-/Fortbildung zur Sprachkompetenzförderung					
Aus-/ Fortbildung im Bereich Sprache	126-129	79-81	168-170	82	131-135
freiwillig / unfreiwillig		79	170		131
notwendig / nicht notwendig	131-134	79	175	84-85	133
Daten bezogen auf die Beeinträchtigungen in der Schule					
mögliche Schwierigkeiten (Bereiche: Lesen, Schreiben, Verständnis)	144-150	90-92	195-200	93-94	149-150
Daten bezogen auf Visionen					
persönliche Wünsche	158	98	218-226	102-103	157-163

1.1.2.4 Klassifikation des Materials

In dieser Auswertungsphase findet eine „Typenbildung“ statt. Durch die Zusammenfassung der Ergebnisse soll „das Typische“ herausgefunden und näher beschrieben werden (vgl. ebd. S. 406, MAYRING 2002, S. 130). „Zum Zweck der Typenbildung teilt man die

Untersuchungspersonen in Gruppen ein, die sich bezüglich des zu untersuchenden Gegenstandes gleichen bzw. unterscheiden“ (ebd. S. 406).

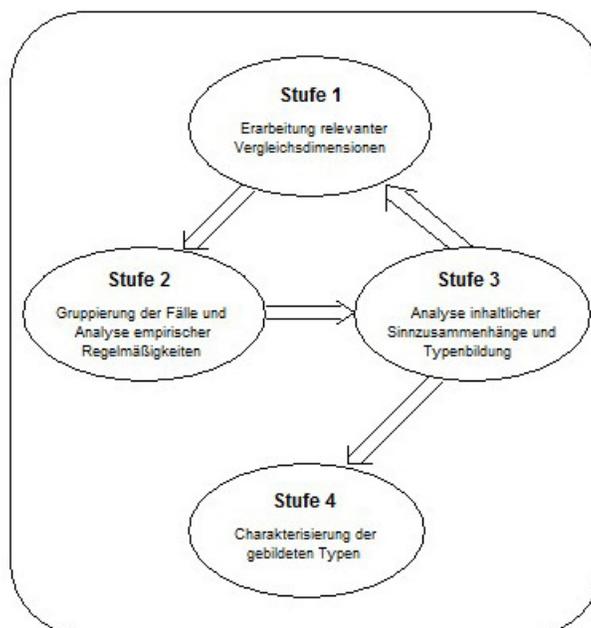
Der Grundgedanke bei typologischen Analysen ist, dass „nach einem vorher festgelegten Kriterium solche Bestandteile aus dem Material herausgefiltert und detailliert beschrieben werden, die das Material in besonderer Weise repräsentieren“ (MAYRING 2002, S. 130).

Für ein kontrolliertes Vorgehen ist es entscheidend, Typisierungsdimensionen, das sind die inhaltlichen Festlegungen über welche Materialbestandteile typisiert werden sollen (Merkmale der Betroffenen, Situationen im Alltag, an denen die Problematik zu erkennen ist, Fördermaßnahmen, Wünsche usw.) sowie Typisierungskriterien (vgl. MAYRING 2002, S. 131).

Dafür stehen verschiedene Ansätze zur Auswahl:

- Idealtypen,
- besonders häufige Fälle als Typen,
- besonders seltene Fälle,
- Extremtypen und
- Fälle von besonderem theoretischen Interesse als Typen (ebd. S. 131).

Stufenmodell zur Typenbildung nach KELLE & KLUGE (1999)



<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1124/2497/3570> Download: 28.5.2010

Stufe 1: es werden Merkmale erarbeitet und definiert, damit Ähnlichkeiten und Unterschiede erfasst werden können, damit eine Typisierung stattfinden kann

Stufe 2: es erfolgt eine Gruppierung

Stufe 3: Sinnzusammenhänge werden analysiert, dadurch können weitere Merkmale (Stufe 1) berücksichtigt werden

Stufe 4: eine Typencharakterisierung nach den Typisierungskriterien (Prototyp, Idealtyp, Extremtyp) findet statt (vgl. MAYRING 2002, S. 131).

Folgende Dimensionen wurden von der Forscherin entwickelt:

- Dimension 1:
Feststellbare Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz der Kinder im Kindergarten/im Jahr vor dem Schuleintritt
- Dimension 2:
Förderung der Sprach- und Sprechkompetenz im Kindergarten / im Jahr vor dem Schuleintritt
- Dimension 3:
Beurteilung der Lernfortschritte
- Dimension 4:
Mögliche Beeinträchtigungen in der Schule bei nicht adäquater Sprachförderung
- Dimension 5:
Maßnahmen der pädagogischen und didaktischen Aus- und Fortbildungen der Pädagogen
- Dimension 6:
Visionen

1.1.2.5 Themenorientierte Darstellung

Dies ist der letzte Schritt der Auswertung. Anhand der Fallbeispiele können „typische Handlungsweisen und Meinungen“ klar und deutlich themenorientiert dargestellt werden (LAMNEK 2005, S. 406).

Themenorientierte Darstellung – Typendarstellung

	Interview- person 1	Interview- person 2	Interview- person 3	Interview- person 4	Interview- person 5
Dimension 1					
Keine gravierende Veränderungen in Richtung mangelnde Sprachkompetenz					
Sprachdefizit – Ursache: fehlendes Sprachvorbild					
Sprachdefizit – Ursache: zu wenig Gespräche zu Hause / Familie, Fern sehen					
Sprachdefizit – Ursache: Erstsprache wird nicht gut beherrscht					
Sprachdefizit – Ursache: sozialer Status/ Umfeld					
Verpflichtendes Kindergartenjahr wichtig / richtig					
Dimension 2					
Rücksicht auf Sprachdefizite im Kindergartenalltag					
Spiele, Gedichte, Reime, Fingerspiele, Bewegungsspiele,....					
Förderung der phonologischen Bewusstseitsbildung					
Förderung mit Sprachförderprogramm(en)					
Förderung mit Material zur Sprachstandsfeststellung vom BMUKK					
Selbst als Sprachvorbild					
Dimension 3					
Lernfortschritte erkennen					
Positive Beurteilung der Lernfortschritte					
Dimension 4					
Beeinträchtigungen in der Schule bewusst					
Bereich Lesen und Schreiben					
Sprachverständnis allgemein					
Dimension 5					
Pädagogische Ausbildung/ Fortbildung zur Sprachstandsfeststellung					
als zusätzliche Belastung					
als notwendig erachten					
als Bereicherung					
Dimension 6					
Unterstützung der Eltern					
Native Speaker (Englisch) in der Gruppe					
geringere Gruppengröße/ HelferIn					

2. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Im Kindergarten arbeiten fünf Pädagoginnen mit Erstsprache Deutsch und eine zweisprachige (Deutsch/Ungarisch) Sprachheilkindergärtnerin.

Es gibt fünf Gruppen, vier davon werden von den Pädagoginnen als Familiengruppen geführt und eine Gruppe ist die Kinderkrippe, in der Kinder im Alter von einem bis drei Jahre betreut werden. Eine Kindergartengruppe wird zweisprachig geführt (Ungarisch/Deutsch), in den drei anderen Gruppen wird ausschließlich Deutsch gesprochen. Zu den Kindern in der zweisprachig geführten Gruppe kommt die Ungarisch sprechende Pädagogin vier Stunden pro Woche „*wo sie den Kindern die ungarische Sprache auf spielerische Art und Weise dem Jahreskreis entsprechend vermittelt*“. (IP 1/31-32)

In zwei Gruppen sind zurzeit jeweils 22 Kinder, in beiden Gruppen haben alle Kinder Erstsprache Deutsch. In der dritten Gruppe sind 17 Kinder, wobei 15 Kinder Erstsprache Deutsch und 2 Kinder Erstsprache Rumänisch haben. Die vierte Gruppe wird am Nachmittag als Sammelgruppe geführt, d.h. alle Kinder, die am Nachmittag eine Betreuung brauchen, sind in dieser Gruppe. 20 Kinder sind angemeldet, durchschnittlich sind rund 12 Kinder in der Gruppe anwesend. In der Nachmittagsgruppe haben 18 Kinder Erstsprache Deutsch, 2 Kinder haben Erstsprache Rumänisch.

Die Pädagoginnen sind generell alleine in der Gruppe, teilweise steht ihnen für einige Stunden am Vormittag (zur Jause) eine Helferin zur Seite. In der Nachmittagsgruppe unterstützt ebenfalls eine Helferin die Pädagogin für einige Stunden.

Die meisten Kinder kamen ab dem 3. Lebensjahr in den Kindergarten, einige von ihnen besuchten schon die Kinderkrippe im Haus. Eines der beiden Kinder mit Rumänisch als Erstsprache kam im Alter von vier Jahren in den Kindergarten, das andere Kind war drei Jahre alt.

Im Kindergarten sind insgesamt zurzeit 59 Kinder mit Erstsprache Deutsch, zwei Kinder mit Erstsprache Rumänisch, die ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten kamen; von den 59 Kindern wachsen sechs Kinder zweisprachig auf, drei sprechen Deutsch/Ungarisch, drei Deutsch/Englisch. Als zusätzliches sprachliches Angebot wird Kroatisch als weitere Fremdsprache angeboten. Eine kroatisch sprechende Pädagogin kommt eine Wochenstunde in den Kindergarten. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis, die Pädagogin arbeitet dem Jahreskreis entsprechend und bringt den Kindern Kroatisch auf spielerische Art und Weise näher.

Alle 59 Kinder sprechen untereinander Deutsch, zwei Kinder mit Erstsprache Rumänisch sprechen manchmal nicht-Deutsch, „vor allem dann, wenn ihnen das Vokabular fehlt“ (IP 5/23-24) und „sie werden darauf öfters hingewiesen, dass sie Deutsch sprechen sollen“. (IP 4/24) „... voriges Jahr habe ich die Beobachtung gemacht, wenn sie oft miteinander gespielt haben, [...] haben sie Rumänisch miteinander gesprochen. Ich habe die Kinder gebeten, sie sollen bitte Deutsch miteinander sprechen, damit wir auch wissen, worüber sie reden und es ist auch für die anderen Kinder einfacher; die anderen Kinder sind nicht ausgeschlossen, ich muss sagen, es funktioniert eigentlich ganz gut, sie sprechen nur mehr Deutsch miteinander.“ (IP 3/44-50)

„Der Integrationsprozess dauerte in etwa ein dreiviertel Jahr (IP 4/18), die Kinder sind sehr aufgeschlossen, sie sind sehr wissbegierig, kommunikativ und wurden sehr schnell in der Gruppe aufgenommen und haben sich eigentlich ganz gut in die Gruppe integriert.“ (IP 5/14-16)

Es stellte für die Deutsch sprechenden Kinder kein Problem dar, dass sich zwei Kinder Rumänisch unterhalten (IP 3/52), auch umgekehrt war dies nicht der Fall „die Kinder fragen nach was das heißt und erwerben auch dadurch ihre Sprache“. (IP 5/27-28)

2.1 Ergebnisse - Sprachstandsfeststellungsbogen - BESK 4-5

13 Kinder, die bei der Durchführung der Beobachtung 4,6 Jahre alt waren, wurden im Übungskindergarten der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, beobachtet. Die Beobachtungen fanden im Zeitraum von Juni 2009 bis Juni 2010 statt. Die Ergebnisse wurden in den Beobachtungsraster BESK 4-5 eingetragen.

Name/ Erstspr/ Geburtsdatum/ Beobachtungs- datum	BK 1: W - Fragen	BK 2: Verbbeugung	BK 3: Verbzweitstellung	BK 4: Verblexikon	BK 5: Pluralbildung	BK 6: Ober- und Unterbegriffe	BK 7: Lautdifferenzierung	BK 8: Raumpräposition	BK 9: Perfektbildung	BK 10: Artikeleinsetzung 1	BK 11: Artikeleinsetzung	BK 12: Entscheidungsfragen	BK 13: Bedürfnisse/Absichten äußern	BK 14: Erzählungen	BK15: Handlungsaufforderungen	GESAMT
Selina / Rumä 12. 2004/ 06. 2009 Kdgeintritt: 09/2008	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
Nachbeobachtung 06. 2010 (nach 12M)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	17
Mirijam / Rumä 07. 2005/ 01. 2010 Kdgeintritt: 09/2008	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	18
Nachbeobachtung 06.2010 (nach 6 M)	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	21
Pia / D 02. 2005/ 09. 2009	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Simeon / D 04. 2005/ 10. 2009	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Benjamin / D 05.2005 11. 2009	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Mariella / D 05.2005 11.2009	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Leon / D 07. 2005 01. 2010	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Elisabeth / D 08. 2005 02. 2010	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Jan / D 09. 2005 03. 2010	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	29
Marcel / D 10. 2005 04. 2010	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	28
Jana / D 10. 2005 04. 2010	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Irina / D 10. 2005 04. 2010	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
Dana / D 11. 2005 05. 2010	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30

Wie bereits erwähnt, kamen die zwei Mädchen mit Rumänisch als Erstsprache ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten.

Selina, sie kam mit 3,9 Jahren in den Kindergarten, konnte im Beobachtungszeitraum zwei Mal beobachtet werden; im Alter von 4,6 Jahren und nach zwölf Monaten, im Alter von 5,6 Jahren. Sie machte innerhalb dieses Jahres große Lernfortschritte, zeigte eine schnelle Auffassung und ist sehr willig, die deutsche Sprache zu lernen. Selina ist eher ruhig, zurückhaltend und schüchtern, spricht weniger und zeigt ein distanzierteres Verhalten zu deutschsprachigen Kindern. Sie bringt ihre sprachlichen Fähigkeiten oft nicht ein. Sie spricht kürzere Sätze, grammatikalisch jedoch richtig, verfügt über einen großen passiven Wortschatz.

Mirijam, sie kam mit 3,2 Jahren in den Kindergarten, war zum Beobachtungszeitpunkt 1,4 Jahre im Kindergarten. Sie wurde im Beobachtungszeitraum ebenfalls zwei Mal beobachtet. Im Alter von 4,6 Jahren und im Alter von 5,2 Jahren. Innerhalb von sechs Monaten machte sie ebenso sehr große Lernfortschritte. Das Mädchen ist sehr kommunikativ, gestikuliert sehr viel und versucht sich mit allen Mitteln zu verständigen. Sie sucht auch den Kontakt zu anderen Kindern, kommuniziert auch mit diesen. Mirijam ist sehr offen, wissbegierig und setzt auch neu gelernte Wörter im Sprachgebrauch ein. Ich habe die Beobachtung gemacht, dass sie bis zu acht-Wort-Sätze grammatikalisch richtig spricht. Sie hat große Freude daran, sich in deutscher Sprache zu verständigen. Ihre Deutschkenntnisse haben sich sehr gut entwickelt, sie hat ein gutes Gespür für Satzbildung und dadurch kann sie sich recht differenziert äußern.

Beide Mädchen zeigen enorme Fortschritte in allen sprachlichen Bereichen. Fehler schleichen sich bei der Artikelsetzung ein, die Verwendung von zweigeteilten Verben funktioniert gut, ebenso die Verbbeugung, sie zeigen einen ständigen Wortschatzzuwachs. Fortschritte zeigen sich auch bei den Äußerungen von Bitten und Absichten und sie sind in der Lage kurze Erzählungen in zusammenhängenden Sätzen zu äußern. Ab und zu verwenden sie rumänische Wörter, vor allem dann, wenn ihnen das deutsche Wort noch nicht bekannt ist, oder sie noch nicht über den Wortschatz verfügen, sodass sie das unbekannte Wort umschreiben könnten.

2.2 Dimensionen

Dimension 1:

Feststellbare Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz der Kinder im Kindergarten/im Jahr vor dem Schuleintritt

Alle fünf Pädagoginnen sind der Meinung, dass es in ihrem Kindergarten keine Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz gibt. In einer Gruppe sind zwei Kinder davon betroffen, allerdings haben diese Kinder nicht Deutsch als Erstsprache (Erstsprache ist Rumänisch), in den anderen Gruppen gibt es *„keine gravierenden Sprachverzögerungen, einige Kinder (zwei deutschsprachige Kinder), wo eben einige Laute noch nachgebildet und gefördert werden, aber keine Sprachverzögerungen in dem Sinn, dass sie auffällig sind.“* (IP 1/37-39)

Interviewperson 4 machte in ihrer 17-jährigen Dienstzeit die Erfahrung, dass es *„immer wieder Kinder mit Sprachschwierigkeiten gibt“* (IP 4/31) und sie sieht einerseits das *„fehlende Sprachvorbild“* (IP 4/31, 50) als Ursache für die mangelnde Sprachkompetenz der Kinder, andererseits werden *„kaum mehr Geschichten vorgelesen, die Kinder verbringen viel Zeit mit Fern sehen.“* (IP 4/51, IP 5/78)

Interviewperson 3 und 5 sind der Meinung, dass *„zu Hause viel zu wenig mit den Kindern gesprochen wird, (IP 3/100, IP 5/79), es finden nicht sehr viele intensive Gespräche statt – bedingt vielleicht auch durch die Berufstätigkeit der Eltern, es ist alles sehr oberflächlich (IP 3/101-102).*

Interviewperson 1 bezieht sich hinsichtlich der Sprachkompetenz auf *„das Umfeld, in dem das Kind aufwächst und wie die sprachlichen Vorbilder zu Hause agieren“.* (IP 1/62-63) *„Kinder mit Sprachdefiziten kommen durchaus aus intakten, geregelten Familienverhältnissen“* (IP 3/107, 114), die Bildung der Eltern wird nicht unbedingt mit den Sprachdefiziten in Verbindung gebracht (IP 3/116, IP 5/87), vor allem dann nicht, *„wenn es bestimmte Laute betrifft“.* (IP 5/ 88-89)

Kinder mit mangelnder Sprach- und Sprechkompetenz werden zusätzlich von der Sprachheilpädagogin betreut. Die Sprachheilpädagogin äußert sich zu Kindern mit Sprachschwierigkeiten: *„Erstaunlicherweise sind das zwei deutschsprachige Kinder, mit Deutsch als Erstsprache, [...] ein Kind ist zweisprachig aufgewachsen und die zwei rumänische Kinder“* (IP 5/46-48)

Das verpflichtende Kindergartenjahr halten alle fünf Interviewpersonen sehr wohl für richtig als auch für wichtig. Interviewperson 1 gibt an, dass *„die Kinder bereits mit drei oder spätestens mit vier Jahren in den Kindergarten kommen und es kaum Kinder gibt, die keinen*

Kindergarten besuchen“ (IP 1/155-156) „selten, dass ein Kind mit fünf Jahren kommt.“ (IP 2/96) Interviewperson 3 schließt sich dieser Meinung an, Interviewperson 4 und 5 betonen, dass „der Kindergartenbesuch auf jeden Fall wichtig ist, auch für den sozialen Bereich“ (IP 5/153) und für „die Vorbereitung in Hinblick auf die Schule.“ (IP 4/99-100)

Dimension 2:

Förderung der Sprach- und Sprechkompetenz im Kindergarten/ im Jahr vor dem Schuleintritt

Alle fünf Pädagoginnen nehmen Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten und die Förderung findet generell ab dem Kindergarteneintritt statt. Sie stehen in engem Kontakt mit der Sprachheilpädagogin und *„wenn Auffälligkeiten bewusst werden, [...]dann versuchen wir auch durch verschiedene Spiele oder Bilderbücher ganz konkret und individuell auf die jeweiligen Kinder und Sprachverzögerungen einzugehen“.* (IP 1/66-68, IP 4/56)

Interviewperson 2 merkt an, *„ich bemühe mich `eher` mit diesen Kindern zu sprechen“* (IP 3/41) und sie hat z. B. auch ein spezielles Sprachförderspiel für die Gruppe gekauft.

Interviewperson 3 hat die Beobachtung gemacht, dass *„manche Kinder sehr wohl merken, wenn sie was sagen, dass das jetzt nicht ganz richtig war, sie spüren das [...], manche sind sehr schüchtern, ich ermutige diese Kinder und sage sprich laut[...]. Wenn etwas falsch ausgesprochen wurde, wiederhole ich es ganz einfach nur richtig und sage nicht: das sagt man so oder so.“* (IP 3/118-119, 120-123)

Die Sprachheilpädagogin arbeitet mit den Kindern im Bereich Sprache. Kinder, die einen Förderbedarf haben, werden in der Gruppe betreut oder sie kommen zu ihr in einen extra dafür vorgesehenen Raum. Derzeit betreut sie 24 Kinder, im Alter von 3 Jahren schaut sie sich die Kinder an. Wenn sie eventuelle Schwierigkeiten im Bereich Sprache beobachtet, beginnt sie mit ihnen zu arbeiten. Bevor die Kinder mit Artikulationsproblemen zum HNO-Arzt bzw. zu einem Logopäden verwiesen werden, schaut die Sprachheilpädagogin *„wie weit das Kind entwickelt ist, im Bereich Sprache, ob im Bereich der Sprechwerkzeuge alles in Ordnung ist bzw. funktioniert.“* (IP 5/67-68) Zum HNO-Arzt deshalb, *„um eine genaue Abklärung zu bekommen und um zu schauen, ob die Kinder auch sehr gut hören, eventuell kann ich mich damit auch absichern. Ich mache natürlich eine groborientierte Hörüberprüfung am Beginn des Kindergartenjahres und anhand dessen arbeite ich dann.“* (IP 5/59-62)

Die Sprachheilpädagogin gibt im Interview an „wenn ich es mir zutraue, oder ich denke, wenn ich es auch selber machen kann, im Bereich Phonologie mit den Kindern zu arbeiten, dann mache ich es selber“ (IP 5/55-57) „Hauptsächlich sind die Zischlaute betroffen, /s/, /z/, /x/, /sch/; das /r/ ist ein später Laut, kommt zwischen 5 und 6 Jahren. Da haben wir einige Kinder, bei denen der Laut im Kommen ist.“ (IP 5/62-64)

Sprachförderung ist allen 5 Interviewpersonen sehr wichtig, es beeinflusst nicht ihre tägliche Arbeit, „sie ist Bestandteil im täglichen Kindergartenalltag“ (IP 1/141) und bei den Kindern mit nicht-Deutsch als Erstsprache „wird das natürlich intensiviert.“ (IP 4/90) Interviewperson 3 gibt an, „wenn es die Situation erlaubt, nehme ich gewisse Fördermaßnahmen [...] zusätzlich zu den anderen Bildungsangeboten durch. Es ist kein Unterschied zu früher!“ (IP 3/ 189-192)

„Sprachentwicklung ist immer schon ein großes Anliegen“ (IP 4/88) Sprachförderung „wird nicht intensiver betrieben, es passiert bewusster.“ (IP1/139)

Zur Sprachförderung „eignet sich jedes Material. Sprache ist überall vorhanden und Sprache wird immer eingesetzt. Jede Tätigkeit wird sprachlich begleitet, das Sprachvorbild ist immer sehr wichtig und man kann jedes Material verwenden im Bereich Sprache. Es ist eine reichliche Palette im Kindergarten vorhanden.“ (IP 5/101-104)

Alle 5 Pädagoginnen fördern ganz konkret auf spielerische Art und Weise. Folgend sind Beispiele aus dem Kindergartenalltag aufgelistet, wie Sprache gefördert wird: durch den Einsatz von Fingerspielen, Lieder, Gedichte, Geschichten, Kreisspiele, Reaktionsspiele, Bewegungsspiele, Klanggeschichten, durch die sprachliche Begleitung von Handlungen, beim Kochen und Backen aber auch bei Rollenspiele und nicht zuletzt bei den Gesprächen, die zwischen den Kindern und der Pädagogin stattfinden sowie das richtige Nachsprechen von falsch ausgesprochenen Wörtern oder Sätzen.

Die Fördermaßnahmen der Pädagoginnen beinhalten auch die phonologische Bewusstheitsbildung. Reimwörter finden, Einzahl-Mehrzahlbildung, Ober- und Unterbegriffe finden und Laute heraushören können sowie „genaues Hinhören ist wichtig“. (IP 5/116) Berücksichtigt wird die phonologische Bewusstseinsbildung auch bei der Auswahl der Vorschulblätter.

In allen Gruppen wird das Fördermaterial, welches zur Sprachstandsfeststellung der 4-5-jährigen vorgesehen ist, verwendet. Dies sind ein Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ und Karten, die für die Bildung von Ober- und Unterbegriffen, zur Einzahl- und

Mehrzahlbildung sowie zur Reimbildung geeignet sind. Sprachförderprogramme werden von keiner Pädagogin zusätzlich eingesetzt, es sind ihnen auch keine speziellen Sprachförderprogramme namentlich bekannt. Interviewperson 5 erwähnt *„ich habe mir vieles selbst erarbeitet, auch im Bereich Phonologie und Grammatik.“* (IP 5/108) Diese Materialien setzt sie außerdem zum bestehenden Bildungsangebot zur Sprachförderung ein.

Dimension 3:

Beurteilung der Lernfortschritte

Alle Pädagoginnen sind sich einig, dass sich grundsätzlich Fortschritte bei Kindern mit sprachlichen Defiziten erkennen lassen.

Interviewperson 1 ist der Meinung, wenn man die Förderung *„ganz bewusst und auch in kontinuierlicher Abfolge einsetzt, kann man da auch Fortschritte erkennen.“* (IP 1/110-111)

Interviewperson 2 machte die Beobachtung, dass *„die Kinder zuerst weniger reden und zuhören und erst wenn sie sicherer werden in der Sprache, [...]trauen sie sich etwas zu sagen.“* (IP 2/69-70)

Interviewperson 3 fasst zusammen *„es kommt darauf an, wie oft man das Spiel mit den Kindern wiederholt. Die Sprache wird gefestigt und die Kinder werden sicherer.“* (IP 3/160-162)

Interviewperson 4 stellt fest, dass sich die Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache gut in die Gruppe integrierten, sie *„sprechen frei, auch grammatikalisch richtig!“* (IP 4/74-75)

Erste Lernfortschritte lassen sich bereits nach 2 Monaten erkennen (IP 3/162), *aber „so bis zu einem halben Jahr ungefähr dauert es, bis sie sich endlich einmal trauen.“* (IP 2/72-73)

Die Pädagoginnen beurteilen diese Lernfortschritte durchwegs positiv, Interviewperson 4 freut sich *„immer sehr besonders wenn sie Lernfortschritte gemacht haben“* (IP 4/80), und wenn sich diese Fortschritte auch in die Gespräche einfließen.

Interviewperson 1 bringt ein Beispiel: Ein 3-jähriges Kind, Erstsprache Deutsch, *„hat wirklich sehr undeutlich Deutsch gesprochen und die Wortfolgen waren nicht wirklich erkennbar. Er hat die sozialen Kontakte in der Gruppe genutzt und durch die verschiedenen spielerischen Maßnahmen in diesem Jahr sehr viel aufgeholt, das auch seitens des Elternhauses bestätigt wurde.“* Die Pädagogin geht davon aus, *„dass die sozialen Kontakte in der Gruppe mit den Kindern und auch das ganz bewusste sprachliche Vorbildverhalten für ihn ausschlaggebend waren.“* (IP 1/113-123)

Dimension 4:

Mögliche Beeinträchtigungen in der Schule bei nicht adäquater Sprachförderung

Allen Pädagoginnen sind die möglichen Beeinträchtigungen in der Schule, die auf eine mangelnde Sprachkompetenz zurück zu führen sind, bewusst. Mögliche Schwierigkeiten beim Sprachverständnis, dass „*gewisse Arbeitsaufträge nicht ausgeführt werden können [...] und dass das Kind einerseits die Anweisungen des Lehrers nicht nachvollziehen kann, andererseits es sich nicht richtig artikulieren kann*“ sowie „*Beeinträchtigungen beim Lesen und Schreiben.*“ (IP 1/ 146-150, IP 2/91-92, IP 3/195, IP/4 94)

Interviewperson 5 fasst zusammen, dass die Kinder in allen Bereichen Schwierigkeiten haben, „*wo sie die Sprache nicht verstehen. Wenn sie die Sprache verstehen haben sie auch ein größeres Selbstbewusstsein, sind integriert.*“ (IP 5/149-150)

Ziel ist es, „*dass man die Kinder eben soweit bringt, dass sie der Sprache soweit mächtig sind, dass sie [...] folgen und Aufgaben lösen können.*“ (IP 3/199-200)

Dimension 5:

Maßnahmen der pädagogischen und didaktischen Aus- und Fortbildungen der Pädagogen

Drei von vier Pädagoginnen haben eine Ausbildung zur Sprachstandsfeststellung gemacht, die Sprachheilpädagogin war selbst Referentin. Die Entscheidung, wer die Ausbildung machen musste, oblag der zuständigen Abteilungsleiterin. Da es sich beim Kindergarten um einen Bundeskindergarten handelt, waren nicht alle Pädagogen verpflichtet, diese Ausbildung zu machen. Im Gegensatz dazu waren die Pädagogen aus den Landeskindergärten im Burgenland sehr wohl verpflichtet, diese Ausbildung zu machen. Ich selbst habe das Modul zur Sprachstandsfeststellung besucht, damit wurde ich befähigt, die Sprachstandsfeststellung durchzuführen.

Für zwei von drei Pädagoginnen war diese Ausbildung eine zusätzliche Belastung, da die Ausbildung ausschließlich an Wochenenden stattfand, dennoch war es eine Bereicherung für alle drei Pädagoginnen.

Interviewperson 1 ist der Meinung, dass durch diese Ausbildung wieder „*sehr viele Bereiche der Sprachförderung ins Bewusstsein geholt werden, auf der anderen Seite viele Bereiche der Sprachförderung vertieft werden*“ (IP 1/131-133), Interviewperson 5 findet, dass „*man bewusster hinschaut und beobachtet [...] bewusster auch die Materialien aussucht und genauer weiß, was will ich fördern, welche Lernziele stehen dahinter.*“ (IP 5/133-135)

Dimension 6:

Visionen

Hinsichtlich der frühen kindlichen Sprachförderungen äußern die Pädagoginnen ganz unterschiedliche Wünsche:

Interviewperson 1 ist wunschlos glücklich und Interviewperson 2 erbittet „*die Unterstützung der Eltern*“ (IP 2/98). Interviewperson 3 äußert sich folgenden Wunsch: „*Persönlich würde ich es interessant finden, [...] wenn z. B. ein Native Speaker in der Gruppe wäre. [...] Es ist ein Unterschied, ob ich den Kindern Englisch näher bringe, oder ob wirklich ein Native Speaker mit den Kindern Englisch spricht. [...] Ja, das ist mein Wunsch, weil die Kinder wirklich sehr leicht eine Zweitsprache erlernen.*“ (IP 3/218-226) Interviewperson 4 wünscht sich eine „*geringere Gruppengröße und eventuell eine Helferin*“ (IP 4/103). Die Sprachheilpädagogin lobt ausdrücklich die intensive Arbeit der Pädagoginnen im sprachlichen Bereich.

2.3 Interpretation

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass den Pädagoginnen aus dem Übungskindergarten der Bundeslehranstalt für Kindergartenpädagogik Sprache sowie Sprachförderung besonders wichtige Anliegen sind.

Alle Befragten gaben an, dass sie keine gravierenden Sprachverzögerungen in den letzten Jahren feststellen konnten, sodass diese besonders auffällig gewesen wären, eher sind Kinder in ihrem Kindergarten von Sprechschwierigkeiten betroffen. Als einen wesentlichen Grund für mangelnde Sprachkompetenz nannten alle Gesprächspartnerinnen das fehlende Sprachvorbild im Elternhaus. Weiter begründen sie die ungenügenden sprachlichen Kompetenzen, dass die Eltern mit ihren Kindern zu wenig Zeit „bewusst“ verbringen, dass kaum Geschichten vorgelesen werden, dass keine intensiven Gespräche stattfinden und dass die Kinder zu viel Zeit mit Fernsehen verbringen. Mit Schuld könnte auch die Berufstätigkeit der Eltern sein, meinte eine interviewte Person. Zugleich wird die Ausbildung der Eltern nicht unbedingt mit den kindlichen Sprachdefiziten in Verbindung gebracht. In einigen Fällen bestätigten die Pädagoginnen diese Annahme, in anderen Fällen trifft diese Vermutung nicht zu. Diese Annahme kann ausdrücklich von den Gesprächspartnerinnen drei und fünf abgeleitet werden.

Alle Interviewpartnerinnen halten das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt sowohl für richtig als auch für wichtig, obwohl es in ihrem Kindergarten kaum Kinder gibt, die im Alter von fünf Jahren kommen. Das durchschnittliche Kindergarteneintrittsalter liegt

bei 3 Jahren. In den Aussagen betonen sie die Wichtigkeit des Kindergartenbesuches, nicht nur für den sozialen Bereich, sondern auch für die Vorbereitung in Hinblick auf die Schule. Alle fünf Interviewpersonen nehmen Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten in ihrer täglichen Arbeit, sie betrachten sie als einen wesentlichen Bestandteil im Kindergartenalltag. Die Förderung der Sprache findet bei allen Befragten ab dem Kindergarteneintritt statt, eine fix angestellte Sprachheilpädagogin arbeitet zusätzlich individuell mit Kindern, die Mängel im sprachlichen Bereich sowie beim Sprechen haben, um sie bestmöglich auf die Schule vorzubereiten. Grundsätzlich sind sich alle Pädagoginnen einig, dass Sprache überall vorhanden ist, Sprachförderung immer stattfindet und sich jedes Material dafür eignet. Gefördert und gefestigt wird Sprache immer auf spielerische Art und Weise, geben die Gesprächspartnerinnen an. Ein besonderes Anliegen allen Pädagoginnen ist die Förderung der phonologischen Bewusstheitsbildung. Allen Befragten ist bewusst, dass eine gut ausgeprägte phonologische Bewusstheit zu Schuleintritt einen Startvorteil für die Kinder bedeutet. Bei der Auswahl von Fingerspielen, Reimspielen sowie beim Einsatz von Vorschulblättern versuchen die Pädagoginnen gezielt die phonologische Bewusstheit zu fördern. Angemerkt werden muss, dass keine der interviewten Person ein Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache einsetzt. Es werden zwar Spiele zur phonologischen Bewusstheitsförderung eingesetzt, jedoch nicht in dem Ausmaß, wie sie AMMAN (2002) und LEWKOVICZ (1980) fordern.

Den Maßnahmen der pädagogischen und didaktischen Ausbildung stehen nicht alle Interviewten positiv gegenüber.

Vier von fünf Befragten haben den Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ besucht, der nach Abschluss des Moduls die Teilnehmer befähigt, die Beobachtung der Sprachentwicklung, Sprech- und Sprachstandsfeststellung durchzuführen. Die Hälfte sah es als eine zusätzliche Belastung, im Nachhinein gaben sie zu, dass der Lehrgang dennoch eine Bereicherung war.

Im Schuljahr 2009/2010 waren von 61 Kindern 13 Kinder 4,6 Jahre alt, der Sprachstand wurde mittels Sprachstandsfeststellungsbogen BESK 4-5 erhoben. Von den beobachteten 13 Kindern haben nur zwei Kinder nicht-Deutsch als Erstsprache.

Aus den positiven Aussagen aller Befragten in den Interviews zum Lernfortschritt bei den Kindern lässt sich erkennen, dass die Sprach- und Sprechförderung nach etwa zwei Monaten bis hin zu einem dreiviertel Jahr sichtlich Erfolge verzeichnet.

3. Zusammenfassung

Seit der Publikation der PISA-Studien 2003 gelangten die Grundbildungen in den zentralen Fokus der Bildungspolitik. Sprachliche und schulische Schwierigkeiten, sowie Alphabetisierungsschwierigkeiten bei Kindern haben die politische Aufmerksamkeit in den vergangenen Jahren auf sich gezogen. Um diesen Problemen entgegen zu wirken, konzentrierte man sich auf die sprachlichen Qualifikationen der Kinder an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule (vgl. PANAGIOTOPOULOU/CARLE 2008, S. 4f). Der Sprache kommt in der Bildungsarbeit ein hohes Maß an Bedeutung zu, sie ist ein lebenswichtiges Mittel und ist unabdingbar bei der Identitätsbildung. Bildungskompetenz ist an Sprachkompetenz geknüpft und sprachliche Kompetenzen stellen in weiterer Folge wichtige Voraussetzungen für den Schulerfolg dar.

Bedeutende Signale der Sprachentwicklung zeigen sich im Alter zwischen zwei und sechs Jahren, daher kommen vorschulischen Bildungseinrichtungen achtenswerte Aufgaben hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung und Förderung zu. Es ist dies die Aufgabe der Pädagogen, den kindlichen Spracherwerbsprozess zu unterstützen und zu fördern, die Qualität der Unterstützung ist ausschlaggebend für die Entwicklung und das Tempo, so KATZ (2004). Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) hat diesbezüglich eine Reihe von Maßnahmen erarbeitet, um die kindliche Sprachentwicklung bereits vor Eintritt in die Grundschule zu unterstützen und zu fördern. Im Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, welcher durch das Charlotte-Bühler Institut erstellt wurde, sind die Fundamente für die Kindergartenarbeit klar definiert. Dadurch soll sichergestellt werden, dass möglichst alle Kinder bei Schuleintritt die Unterrichtssprache Deutsch in dem Ausmaß beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können.

Die frühe Kindheit ist in erster Linie durch den mündlichen Spracherwerb geprägt, erst nach Schuleintritt kommt das Lesen und Schreiben lernen sekundär dazu.

Um diese Sicherstellung zu gewährleisten zu können, hat das BMUKK im Oktober 2008 im Rahmen des Projektes „Frühe sprachliche Förderung“ Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz der Schulpflicht herausgegeben. Die Bildungsstandards dienen einerseits dazu, damit die erreichten Leistungen vergleichbar werden und andererseits dazu, dass ergänzende, individuelle Fördermaßnahmen geplant werden und nach Wunsch verlaufen können.

Für die im Herbst 2009 einzuschulenden Kinder trat dieses „Sprachförderkonzept“ in Funktion.

Es wurde ein Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4-5-jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4-5 von BREIT&SCHNEIDER 2008), welcher auf einem Sprachkompetenzmodell für 4;5 bis 5-jährige Vorschulkinder (RÖSSL 2007) basiert, entwickelt. Weiters wurde auch ein Sprachstandsfeststellungsbogen für 4-5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten (SSFB 4-5 von BREIT&SCHNEIDER, 2008) erstellt.

Im Rahmen meiner empirischen Untersuchung wurden 13 Kinder mittels dieses Beobachtungsinstrumentes BESK 4-5 beobachtet und der momentane Entwicklungsstand wurde festgehalten. Der Beobachtungsfokus richtete sich auf die fünf sprachlichen Kompetenzbereiche: Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon/Semantik sowie auf Pragmatik/Diskurs. Diese Kompetenzbereiche wurden anhand 15 Beobachtungskriterien überprüft.

Folgende Mängel konnten beim Beobachtungsinstrument BESK 4-5 festgestellt werden:

- Teil A: Bilderbuch – Beobachtungskriterium: Lexikon/Semantik
 - Verständnisfragen mittels W-Fragen – dies entspricht eigentlich der sprachlichen Hauptqualifikation Syntax
- Teil B: Bildkarten – Beobachtungskriterium: Morphologie
 - Die Testitems zur Pluralbildung sind nicht linguistisch fundiert ausgewählt. Hier wäre wichtig, zwischen Endungen und Umlauten zu unterscheiden.
 - Beobachtungskriterium: Phonologie

Im gesamten Beobachtungsbogen ist nur ein Item zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit. Es stellt somit den Hauptkritikpunkt dar! Die phonologische Bewusstheit ist ein wichtiger Faktor für das Lesen und Schreiben.

Die Bildkarten ermöglichen zwar unterschiedliche Spielvarianten, wie Ober- und Unterbegriffe finden, Pluralbildung und Lautdifferenzierung. Bei der Pluralbildung werden nur die Endungen beachtet, nicht aber die Umlaute. Bei der Lautdifferenzierung kommen nur Anlaute vor, verzichtet wird beim Bildkartenmaterial zur Gänze auf die In- und Auslautdifferenzierung.

Die hierarchische Reihenfolge zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit von LEWKOVIC (1980) könnte Anhaltspunkt für die praxisorientierte Durchführung sein.

- Teil D: Gespräche – Beobachtungskriterium: Syntax
 - Bei der Überprüfung der Perfektbildung wird nicht zwischen schwachen und starken Verben unterschieden.

Wie bereits erwähnt, ist der Hauptkritikpunkt am BESK 4-5 die mangelnde Überprüfung der phonologischen Bewusstheit. In der durchgeführten Studie von LANDERL/LINORTNER/WIMMER (1992) wurde die Beziehung zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Erlernen von Lesen und Schreiben im ersten Schuljahr erforscht. Das Fazit der Untersuchung ist, dass sich das phonologische Bewusstsein bekräftigend auf den Schriftspracherwerb auswirkt und Kinder mit gutem phonologischem Bewusstsein gute Lese- und Schreibleistungen erreichten. Somit stellt sie eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb dar.

Dadurch, dass nur ein Testitem zur Verfügung steht, kann meiner Meinung nicht gewährleistet werden, dass diese wichtige Vorläuferfähigkeit zur Genüge gefestigt werden kann. Somit ist das Ergebnis im BESK 4-5 bezüglich der phonologischen Bewusstheit nicht ausreichend gehaltvoll.

Sollten Kinder Mängel im Bereich der phonologischen Bewusstheit aufweisen, sind die Pädagogen gefordert, durch gezielte Sprachförderung diese Defizite auszumerzen.

Aus meiner empirischen Untersuchung lässt sich folgern, dass sich durch die gezielte, ganzheitliche Sprach- und Sprechförderung durch die Pädagogen und die Sprachheilpädagogin positive und erfreuliche Ergebnisse erzielt wurden. Die zwei Mädchen mit nicht-Deutsch als Erstsprache machten beeindruckende Fortschritte innerhalb eines Jahres. Die Sprach- und Sprechförderung kann somit als gelungener Prozess betrachtet werden. Wichtig dabei ist, dass die Förderung kontinuierlich beibehalten wird, um den Kindern die bestmöglichen Chancen beim Übergang Kindergarten-Schule zu bieten. Somit lässt sich die Transition „Kindergarten-Schule“ erfolgreich gestalten. Eine individuelle Sprachförderung in den weiteren Bildungsinstitutionen wäre natürlich wünschenswert.

Generell wollen sich die interviewten Pädagogen nicht für eine Veränderung in Richtung mangelnder Sprachkompetenz festlegen. Dies sei ein immer wieder kehrendes Phänomen, und lässt sich nicht nur auf soziale Einflussfaktoren deduzieren. Sie sprechen einheitlich für einen verpflichtenden Kindergartenbesuch, da dieser nicht nur für die Vorbereitung auf die Schule wichtig ist, sondern auch für den sozialen Bereich jedes einzelnen Kindes. Einig sind sie sich auch bei der Förderung der Sprach- und Sprechförderung, diese findet ab dem Kindergarteneintritt statt und ist ein kontinuierlicher Prozess. Kinder, die im Bereich Sprache

Förderbedarf haben, werden zusätzlich gefördert. Die Sprachförderung ist allen Pädagoginnen ein wichtiges Anliegen, sie stellt einen bedeutungsvollen Bestandteil der täglichen Kindergartenarbeit dar. Kinder mit sprachlichen Defiziten werden individuell gefördert, die Lernfortschritte beurteilen sie durchwegs positiv, es lassen sich bemerkenswerte sprachliche Steigerungen erkennen.

Allen Pädagoginnen sind die möglichen Beeinträchtigungen in der Schule, die auf eine mangelnde Sprachförderung zurück zu führen sind, bewusst. Wenn eine gezielte frühzeitige Sprachförderung bereits vor Schuleintritt stattfindet, hilft dies dabei, einer Lese- und Rechtschreibschwäche möglicherweise vorzubeugen. Längerfristig gesehen, könnte dies eine Maßnahme sein, um einem eventuellen funktionalen Analphabetismus vorzubeugen.

Natürlich liegen dem funktionalen Analphabetismus weitere Ursachen zu Grunde. GENUNHEIT (1996) drückt es so aus: *„Funktionaler Analphabetismus ist die Folge alter und neuer Formen von Armut“* (GENUNHEIT 1996, zit. nach DÖBERT/HUBERTUS 2000, S. 45). Er macht einerseits ökonomische und soziale Armut dafür mitverantwortlich, andererseits findet er, dass die kommunikative Armut auch mit ein Grund für den funktionalen Analphabetismus. Er sieht die fehlende Kommunikation im Elternhaus problematisch, ebenso sind die Pädagogen oftmals nicht mehr in der Lage, *„auf gesellschaftliche Veränderungen, die die Entwicklung des Kindes negativ beeinflussen, adäquat mit neuen pädagogischen Konzepten zu reagieren“*. Demzufolge werden die Lese- und Schreibkenntnisse nicht genügend gefestigt. GENUNHEIT sieht die Problematik des Analphabetismus auch als Folge politischer Armut. Bis dato ist es noch nicht gelungen, die Strukturen des Schulsystems und die Ausbildung der Pädagogen so zu verändern, dass diese Problematik bewältigt werden könnte (vgl. ebd.). Das Bildungswesen sollte es sich nicht weiter leisten, Schüler mit mangelnder „Literacy“ durch die Pflichtschule zu schleusen, die noch dazu einen Schulabschluss haben, der ihren Fähigkeiten nicht bzw. nur teilweise entspricht. APELTAUER (2008) verweist auf den Expertenbericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), in dem eine Neustrukturierung der Erziehung empfohlen wurde. *„Es geht nicht mehr um ‚Schulreife‘, sondern um ‚Schulfähigkeit‘, die in Abhängigkeit von individuellen Bedingungen aber auch von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten (...) gesehen wird. Nichtschulfähige Kinder sollen durch Förderangebote schulfähig gemacht werden“* (APELTAUER 2008, S. 84). Er macht darauf aufmerksam, dass fehlende Inputs im Vorschulalter, vor allem im Bereich „Literacy“, später nur sehr schwer aufgeholt werden können und *„dass ein reflektierter und differenzierter Sprachgebrauch, der eine Voraussetzung effektiver Kommunikation (insbesondere im*

schriftsprachlichen Bereich) ist, sich nicht von selbst einstellt. Dieser bedarf gezielter Anregungen bereits im Vorschulalter“ (APELTAUER 2008, S. 86).

Literaturverzeichnis

ALBERS, Timm: Sprache und Interaktion im Kindergarten. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009

AMANN, Brigitte: Aufgabenreihe zur Erfassung phonologischer Bewusstheit im Schuleingangsbereich. Schulpsychologie Bludenz 2002.
http://www3.vobs.at/cis/fileadmin/user_upload/Lernfoerderung/Begleittext-Aufgabenreihen.pdf, Zugriff am 8.12.2009

AMANN, Brigitte: Hinweise zur Durchführung und Auswertung der Aufgabenreihe zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit im Schuleingangsbereich. www.bsr-zell.salzburg.at/.../3-Hinweise_zurDurchfuhrung_und_AuswertungAufgabenreihe.doc,
Zugriff am 8.12.2009

ANDRESEN, Helga: Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Klett-Cotta, Stuttgart 2005

ANDRESEN, Helga: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1985

APELTAUER, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs: eine Einführung. Berlin – Wien, Langenscheidt, 2003

APELTAUER, Ernst: Anbahnen von Literalität im Rahmen vorschulischer Fördermaßnahmen. In: PANAGIOTOPOULOU, Argyro / CARLE, Ursula: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2008

BELKE, Gerlind: Grammatikunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. In: Lernchancen – alle Schüler fördern, 8 (48), 16-23, 2005

BLÄSSER, Barbara: Die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für das frühe Lesen und Schreiben: theoretische Fundierung und Fördermöglichkeiten, 1994

BURGER, Eva: Soziale Kompetenzen: Veränderungen im Rahmen eines tiergestützten Trainings (MIT). Diplomarbeit, Universität Wien, 2007

BREIT, Simone / SCHNEIDER, Petra: BESK 4-5. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4-5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Wien: bm:ukk 2008

BREIT, Simone / SCHNEIDER, Petra: SSFB 4-5. Sprachstandsfeststellungsbogen für 4-5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten. Wien: bm:ukk. 2008

BRITTON, James: Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1973; Die Originalausgabe erschien bei Allen Lane Penguin Press, London 1970 unter dem Titel „Language and Learning“, Übersetzung: Gertrud Scharmacher

BUCHHOLZ, Ursula: Der Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten: dialoganalytische Untersuchungen an einem Kleinkind. Dt. Univ.-Verlag, Wiesbaden 1999

BÜHLER, Hans / MÜHLE, Günter: Sprachentwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1974

CLARK, Eve V.: First Language Aquisition, Cambridge University Press, United Kingdom 2003

COOK, Vivian James: Chomsky's universal grammar: an introduction / Vivian Cook and Mark Newson. 2. Ed. Oxford [u.a.], Blackwell 1996

DALLINGER, Isabella Maria: Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit: bei lese- und/oder rechtschreibschwachen Kindern während der Grundschulzeit. Ergebnisse der zweiten Wiener Längsschnittuntersuchung. Diplomarbeit Universität Wien, 2005

DELORS, Jaques: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Berlin Luchterhand 1997

DITTMANN, Jürgen: Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. Verlag C.H. Beck oHG, München 2002

DÖBERT, Marion / HUBERTUS Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e.V., Ernst Klett Verlag, Münster/Stuttgart 2000

EHLICH, Konrad: Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie. Opladen: Westdt. Verlag 1996

EBERHARD, Edith: Aufbau regelmäßiger systematischer Sprachfördereinheiten. In: Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Toolbox 1, Schulungsinhalte (Stand 2008) für Kindergartenpädagog/inn/en und Lehrer/innen. Online-Toolbox. Quelle: www.sprich-mit-mir.at, Zugriff am 16.03.2009.

ELSEN, Hilke: Erstspracherwerb. Der Erwerb des deutschen Lautsystems. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden 1991

ESSLINGER-HINZ, Ilona / HAHN Heike: Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler 2004

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth: Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. In: Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikationen. Pädagogische Arbeitsstelle. Deutscher Volkshochschulverband. Frankfurt/Main 1991

FLICK, Uwe [Hrsg.]: Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags-Union, 1991

GOLDBRUNNER, Elke: Phonologische Bewusstheit im Rahmen der Sprachentwicklung. Praesens Verlag, Wien 2006

GRIEßHABER, Wilhelm: Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung März 2006. Projekt „Deutsch und PC“. Münster: WWU Sprachenzentrum; Vorlesungsmitschriften aus dem DaZ-Jahreskurs 2005/06 und 2006/07 am LISUM Berlin, 2006

GRIMM, Hannelore: Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korr. Aufl. Hrsg. OERTER, MONTADA. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998

HAIDER, Hubert: Deutsche Syntax- generativ: Vorstudien zur Theorie einer projektiven Grammatik. Tübingen (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 325), 1993

HAFNER, Nadja Elisabeth: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit an österreichischen Grundschulern mit Ausführungen zum Schriftspracherwerb in nordeuropäischen Ländern im Vergleich mit dem deutsch- und englischsprachigen Raum. Diplomarbeit Universität Wien 2006

HARTMANN, Waltraud / STOLL, Martina: Pädagogische Orientierung. In: Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, Pilotversion Juni 2008. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt durch das Charlotte Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, 2008

HARTMANN, Waltraud / STOLL, Martina / CHISTÉ, Natalie / HAJSZAN, Michaela: Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden und Modelle. Band 2 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts, öbv&hpt Verlags GesmbH&CO,KG, Wien 2000

HELLRUNG, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten-verstehen-handeln. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 2006

HOFFSCHILDT, Christiane/ DOMRÖSE, Katrin / WIEDEMANN, Martina: Ermittlung des Sprachstands und des Förderbedarfs im Kindergarten. Praxiswissen für Erzieherinnen. Olzog Verlag, München, 2007

HOLLERER, Luise: Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung. In: Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, Pilotversion Juni 2008. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt durch das Charlotte Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, 2008

HOFFSCHILD, Christiane / DOMRÖSE, Katrin / WIEDEMANN, Martina: Ermittlung des Sprachstands und des Förderbedarfs im Kindergarte. Praxiswissen für Erzieherinnen. Sonderausgabe 2007, Olzog Verlag, München, 2007

KANNING, U.P.: Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen, Hogrefe, 2003

KLANN-DELIUS, Gisela: Spracherwerb. J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart, 2008

KLICPERA, Christian: Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten: die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. 1. Aufl. Bern [u.a]: Huber. – (Aus dem Programm Huber: Psychologie-Forschung). 1993

KLICPERA, Christian / GASTEIGER-KLICPERA, Barbara: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1995

KLICPERA, Christian / SCHABMANN, Alfred / GASTEIGER-KLICPERA Barbara: Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 2. aktualisierte Auflage. Ernst Reinhardt Verlag München Basel, 2007

KÜSPERT, Petra: Phonologische Bewusstheit und Schriftspacherwerb: zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt am Main: Wien [u.a.]:Lang.-(Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie; 604), 1998

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim Basel 2005

LANDERL, Karin / LINORTNER, Renate / WIMMER, Heinz: Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb im Deutschen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (German Journal of Educational Psychology) 6 (1), 1992

LEVORIN, Susanna: Der Erwerb des Lautsystems und die phonologischen Prozesse sich normalentwickelnder Kinder: ein interlinguistischer Vergleich Deutsch/ Portugiesisch/ vorgelegt von Susanna Fongaro Levorin. 1992

LEWKOVICZ N. K.: Phonemic awareness training. What to teach and how to teach it. Journal of Educational Psychology, 72 (5), 1980

LETTNER, Sabine: Fingersprüche, Handtheater & Co. Sprüche, Reime und Gedichte als Mittel zur Sprachförderung. In: Spielerisch die Sprache lernen, Heft: Unsere Kinder 5/2004

LÖFFLER, Cordula: Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache: zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Alfa-Zentaurus, Aachen 2002

LUTZ, Nevin / WIEST, Uwe: Sprach- und Förderdiagnostik für das 1. bis 4. Schuljahr. In: PANAGIOTOPOULOU, Argyro / CARLE, Ursula: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2008

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2002

MONTADA, Leo: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, 2002

NIEDERLE, Charlotte / MICHELIC, Elisabeth / LENZEDER, Friederike: Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele, Methodische Hinweise, Praktische Anregungen. Westermann, Wien 1987

OSBURG, Claudia: Schriffterfahrungen in Kindergarten und Grundschule – bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: PANAGIOTOPOULOU, Argyro / CARLE, Ursula: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2008

PANAGIOTOPOULOU, Argyro / CARLE, Ursula: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2008

PENNER, Zvi: Phonologische Entwicklung. Eine Übersicht. In: Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. Theorie und Forschung. Serie III. Sprache. Band 3, Sprachentwicklung. Hrsg. GRIMM. Hogrefe – Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2000

PRENZEL, Manfred et al.: PISA 2003, Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung.

Online im Internet: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf

Zugriff am: 18. August 2009

RÖHNER-MÜNCH, Karla: Sprachförderung als Basis für Schriftsprachförderung-ein Beitrag aus der Sprachheilpädagogik. In: KNABE (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung Band 1. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung, Waxmann Verlag GmbH, Münster, 2007

RÖSSL, Barbara: Sprachkompetenzmodell für 4;6 bis 5;0 jährige Vorschulkinder. Im Auftrag des ZVB-Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung, 2007

SCHANER-WOLLES, Chris: Sprachliche Entwicklung des Kindes - Kommunikation zwischen Kindern bzw. zwischen Kindern und Erwachsenen. In: Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. ToolBox1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Lehrer/innen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. August 2005

SCHANER-WOLLES, Chris: Die Sprache des Menschen – auf der Suche nach der Universalgrammatik. Über den kindlichen Spracherwerb und über das Gehirn als Sprachorgan. In: Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.) „Was ist der Mensch? Beiträge von Vortragenden der Montagsakademie 2007/08“. Graz: Grazer Universitätsverlag, 135-170, 2008

SCHÄFER, Gerd: Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Beltz Verlag. Weinheim, Basel, Berlin 2003

SCHLEIER, Inge: Phonologie und Kindersprachforschung. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.) Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996

SCHULTE-KÖRNE, Gerd: Lese-Rechtschreibstörung und Sprachwahrnehmung. Psychometrische und neurophysiologische Untersuchungen zur Legasthenie. Münster: Waxmann 2001

STEINBAUER, Birgit: Sprachförderung im Kindergartenalter. Diplomarbeit Universität Wien, 2002

STRUNZ-WINDISCHBAUER, Veronika: Phonologische Bewusstheit als Prädiktor von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im Vorschulalter unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechtsunterschied und Muttersprache. Diplomarbeit Universität Wien, 2002

SZAGUN, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. Beltz-Verlag, Weinheim 2006

THIERSCH, Renate: Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: ANSTATT, Tanja (Hrsg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung, Attempto Verlag, 2007

TRACY, Rosemarie: Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In: Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. Theorie und Forschung. Serie III. Sprache. Band 3, Sprachentwicklung. Hrsg. GRIMM. Hogrefe – Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2000

TRACY, Rosemarie: Sprachliche Frühförderung. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Universität Mannheim, 2003

TRACY, Rosemarie: Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung. In: ANSTATT, Tanja (Hrsg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung, Attempto Verlag, 2007

ULICH, Michaela / MAYR, Toni: Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten – der Beobachtungsbogen SISMIK. In: PANAGIOTOPOULOU, Argyro / CARLE, Ursula: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2008

VIERNICKEL, Susanne / VÖLKEL Petra: Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg-Basel-Wien, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 2005

WEINERT, Sabine: Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache, 12. Kapitel. In: Enzyklopädie der Psychologie / in Verb. Mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie hrsg. von BIRBAUMER, Nils. Göttingen: Hogrefe. Themenbereich D, Praxisgebiete/ Serie 2, Klinische Psychologie/ Band 5 Störungen im Kindes- und Jugendalter-Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf 2005

WHITE, Robert W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, 1959

WITZEL, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus, 1982

WULTSCH, Sandra: Schwache und gute Leser am Ende der Volksschulzeit, Leseprofile, phonologische Bewusstheit: Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung II (Kohorten 98,99). Diplomarbeit Universität Wien 2004

WUSTMANN, Corina: Was Kinder stärkt. In: FTHENAKIS, Wassillios (Hrsg.) Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau – Wien, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2003

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST und KULTUR:

Projekt: Frühe sprachliche Förderung

Erlass GZ 38.554/48-I/1/2008 vom bm:ukk Volksschulabteilung in Kooperation mit dem Deutsch-Kompetenzzentrum an der PH Linz, Version 1.0 vom 15.10.2008

Sprachförderprogramm des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur; online im Internet: www.sprich-mit-mir.at; Zugriff Feber 2009

BILDUNGSPLAN - Magistratsabteilung 10, Rüdengasse 11, 1030 Wien; Amtliche Mitteilung, 09/2006

Material für die Sprachstandsfeststellung mit BESK 4-5 sowie SSFB 4-5:

Bilderbuch zur Sprachstandsfeststellung:

ANTONI, Birgit/ CIANCIARULO, Daniela/CIANCIARULO Isabella/Opa: Henri sucht das Glück, Annette Betz Verlag im Verlag Carl Ueberreuter, Wien-München, 2007

72 Bildkarten zur Sprachstandsfeststellung:

BREIT, Simone/ SCHNEIDER Petra/RÖSSL Barbara: Sprachschatzpiraten, Piatnik, bm:ukk

Anhang

Fragenkatalog für Leitfaden-Interview – Problemzentriertes Interview

Vorstellung der Interviewerin: Name, Tätigkeit

Grund des Interviews: Diplomarbeit an der Universität Wien,

Pädagogikstudium

Vorstellung des Themas: Maßnahmen zur Sprachförderung im Jahr vor dem Schuleintritt
Zuerst möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für dieses Interview bereit erklärt haben. In diesem Gespräch geht es, wie eben erwähnt, um Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten. Ich habe einen Fragenkatalog vorbereitet, die Fragen im Interview beziehen sich auf Sprachdefizite der Kinder und ihre Fördermaßnahmen. Ich würde Sie bitten, sich bei der Beantwortung der einzelnen Fragen Zeit zu lassen und bitte sagen Sie alles, was Ihnen dazu einfällt.

Damit diese Daten ausgewertet werden können ist es nötig, das Gespräch aufzunehmen. Ich garantiere Ihnen, dass niemand, der Sie persönlich kennt, das Interview ohne Ihre Einwilligung anhören darf. Weiters garantiere ich Ihnen, dass keine Namen erwähnt werden, d.h. Sie sind völlig anonym. Das Interview wird aufgezeichnet und transkribiert, somit ist es schlussendlich nicht nachvollziehbar, wer hinter den Aussagen steht. Ist das für Sie in Ordnung?

Bevor ich mit dem Interview beginne möchte ich vorweg kurz zwischen Sprach- und Sprechkompetenz unterscheiden, damit es zu keinen Missverständnissen kommt.

- Sprachkompetenz: bezieht sich auf die grammatische Entwicklung, auf den Wortschatz, etc.

- Sprechkompetenz: bezieht sich auf lautliche Probleme, wie Aussprachefehler, Flüssigkeitsprobleme wie Stottern, etc.

Persönliche/allgemeine Angaben zur Person/Gruppe:

1. Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie schon im Kindergarten?
2. Wie viele Kinder betreuen Sie in ihrer Gruppe?
3. Wie viele Pädagogen/Helfer sind in ihrer Gruppe?
4. Wie viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben Sie in ihrer Gruppe?
5. Wie viele Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache sind in ihrer Gruppe?
 - a) Welche Erstsprache haben diese Kinder?
 - b) Mit welchem Alter kamen die Kinder in den Kindergarten? (Nur das Pflichtjahr, oder schon früher?)
 - c) Sind die Kinder mit oder ohne Deutsch-Kenntnisse gekommen?
 - d) Wie lange dauerte der Integrationsprozess?
6. Haben Sie Kinder in der Gruppe, die zuhause zweisprachig aufwachsen?
 - a) Welche Sprachen sprechen diese Kinder?
7. Sprechen die Kinder untereinander auch nicht-Deutsch?
 - a) Wenn ja, wie wird damit umgegangen?
8. Haben Sie auch muttersprachliche Pädagogen zur Verfügung?
 - a) Wenn ja, in welchem Stundenausmaß sind sie in der Gruppe?

9. Ist eine Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz feststellbar, wenn ja, wie äußert sich diese?
 - Wie äußert sich diese bei Kindern mit Erstsprache Deutsch?
 - Wie äußert sich diese bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?
10. Wie viele Kinder sind ihrer Meinung nach in ihrer Gruppe davon betroffen?
11. Welche Muttersprache haben Kinder mit Sprachdefiziten?
12. Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit Sprachdefiziten, d.h. ich gehe nicht weiter auf Sprechkompetenz, also auf lautliche Probleme ein, da Artikulationsprobleme in diesem Alter nur von Logopäden behandelt werden.
 - a) Gibt es eine Logopädin in ihrem Kindergarten?
 - b) Werden die Kinder mit Artikulationsproblemen zu einem Logopäden verwiesen?
 - c) Wenn ja, ab welchem Alter?
13. Haben sie eine Erklärung dafür, warum Kinder immer häufiger mit Sprachdefiziten zu kämpfen haben?
14. Wie würden Sie den sozialen Status der Familie beschreiben, aus der Kinder mit Sprachdefiziten kommen?
15. Nehmen Sie besondere Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten?
 - a) Wenn ja, wie?
 - b) Wenn nein, warum nicht? Welche Probleme ergeben sich dadurch?
16. Ab welchem Alter werden Kinder mit Sprachdefiziten gefördert?
17. Wie fördern Sie „Sprache“ in ihrer Gruppe?
 - a) Nennen Sie mir bitte einige Beispiele aus dem Kindergartenalltag.
18. Arbeiten Sie mit speziellen Sprachförderprogrammen, wenn ja, mit welchen?
19. Ab einem Alter von 4-4,5 Jahren beginnen Kinder normalerweise bewusst Fragen über Sprache zu stellen. Z.B. „Warum heißt das See und nicht Wasser?“. Da beginnt sich das Kind auch für die lautliche Form von Wörtern zu interessieren. Es entdeckt z.B., dass manche Wörter sich reimen (Haus-Maus). Man spricht hier von phonologischer Bewusstheit. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für das Schreiben lernen. Beinhalten ihre Fördermaßnahmen auch die phonologische Bewusstseinsbildung?
 - a) Wenn ja, wie gestalten sie diese?
20. Lassen sich Fortschritte bei Kindern mit sprachlichen Defiziten durch die Fördermaßnahmen erkennen? Wenn ja, in welchem Zeitraum?

21. Wie beurteilen Sie diese Lernfortschritte?
22. Haben Sie eine spezielle Schulung/Ausbildung zur Sprachkompetenzförderung gemacht bzw. machen müssen?
 - a) Wenn ja, welche?
 - b) Wenn nein, würden Sie es für notwendig erachten?
23. Wird aktuell Sprachförderung intensiver betrieben als in den vergangenen Jahren?
Wenn ja, können Sie mir Gründe dafür nennen, warum das so ist?
24. Inwieweit beeinflusst das ihre täglichen Arbeit?
25. Welche Beeinträchtigungen in weiterer Folge, haben ihrer Meinung nach Kinder mit mangelnder Sprachkompetenz in der Schule?
26. Halten sie das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt in Hinblick für die Sprachförderung richtig bzw. wichtig?
27. Was würden Sie sich hinsichtlich der frühen kindlichen Sprachförderung wünschen?

Danke für das Gespräch!

Interviewtranskripte

Fragenkatalog für Leitfaden-Interview – Problemzentriertes Interview Nr. 1

Vorstellung der Interviewerin: Nicole Heidenwolf, Lehrerin, Studentin
Grund des Interviews: Diplomarbeit an der Universität Wien, Pädagogikstudium

Vorstellung des Themas: Maßnahmen zur Sprachförderung im Jahr vor dem Schuleintritt
Zuerst möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für dieses Interview bereit erklärt haben. In diesem Gespräch geht es, wie eben erwähnt, um Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten. Ich habe einen Fragenkatalog vorbereitet, die Fragen im Interview beziehen sich auf Sprachdefizite der Kinder und ihre Fördermaßnahmen. Ich würde Sie bitten, sich bei der Beantwortung der einzelnen Fragen Zeit zu lassen und bitte sagen Sie alles, was Ihnen dazu einfällt.

Damit diese Daten ausgewertet werden können ist es nötig, das Gespräch aufzunehmen. Ich garantiere Ihnen, dass niemand, der Sie persönlich kennt, das Interview ohne Ihre Einwilligung anhören darf. Weiters garantiere ich Ihnen, dass keine Namen erwähnt werden, d.h. Sie sind völlig anonym. Das Interview wird aufgezeichnet und transkribiert, somit ist es schlussendlich nicht nachvollziehbar, wer hinter den Aussagen steht. Ist das für Sie in Ordnung?

Bevor ich mit dem Interview beginne möchte ich vorweg kurz zwischen Sprach- und Sprechkompetenz unterscheiden, damit es zu keinen Missverständnissen kommt.

- Sprachkompetenz: bezieht sich auf die grammatische Entwicklung, auf den Wortschatz, etc.
- Sprechkompetenz: bezieht sich auf lautliche Probleme, wie Aussprachefehler, Flüssigkeitsprobleme wie Stottern, etc.

Persönliche/allgemeine Angaben zur Person/Gruppe:

- 1 Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie schon im Kindergarten?
- 2 Ich bin seit acht Jahren in meinem Kindergarten tätig.
- 3 Wie viele Kinder betreuen Sie in ihrer Gruppe?
- 4 Im heurigen Jahr sind es 22 Kinder.
- 5 Wie viele Pädagogen/Helfer sind in ihrer Gruppe?
- 6 Ich bin eine Pädagogin in der Gruppe und habe teilweise für einige Stunden am
- 7 Vormittag auch eine Helferin zur Verfügung.
- 8 Wie viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben Sie in ihrer Gruppe?
- 9 22, die komplette Anzahl der Kinder.
- 10 Wie viele Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache sind in ihrer Gruppe?
- 11 Keine, Nein, habe ich nicht.
- 12 Mit welchem Alter kamen die Kinder in den Kindergarten?
- 13 (Nur das Pflichtjahr, oder schon früher?)
- 14 20 von ihnen sind bereits im Krippenalter, das heißt im Alter von zwei Jahren zu uns
ins
- 15 Haus gekommen, die meisten von ihnen mit drei Jahren
- 16 Sind die Kinder mit oder ohne Deutsch-Kenntnisse gekommen?
- 17 Ja mit; in meiner Gruppe schon.
- 18 Haben Sie Kinder in der Gruppe, die zuhause zweisprachig aufwachsen?
- 19 ja

- 20 Welche Sprachen sprechen diese Kinder?
- 21 Einige wenige die Ungarisch sprechen: ein Kind wo der Vater ungarisch spricht,
- 22 dh aus Ungarn kommt, einige Kinder wo die Großeltern aus Ungarn kommen und
- 23 Ungarisch sprechen und die Sprache weiter vermitteln,
- 24 ein Kind wo der Vater aus Afrika kommt und dieses Kind wächst mit Zweitsprache
- 25 Englisch auf. Alle Kinder haben Erstsprache Deutsch.
- 26 Sprechen die Kinder untereinander auch nicht-Deutsch?
- 27 Nein, gibt es nicht.
- 28 Haben Sie auch muttersprachliche Pädagogen zur Verfügung?
- 29 Ja, in meiner Gruppe hab ich eine Pädagogin.
- 30 Wenn ja, in welchem Stundenausmaß sind sie in der Gruppe?
- 31 4 Std pro Woche, wo sie den Kindern die ungarische Sprache
- 32 auf spielerische Art und Weise vermittelt; dem Jahreskreis entsprechend.
- 33 Ist eine Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz feststellbar,
- 34 wenn ja, wie äußert sich diese?
- 35 Könnte ich im Moment nicht feststellen.
- 36 Wie viele Kinder sind ihrer Meinung nach in ihrer Gruppe davon betroffen?
- 37 Keine. Keine gravierenden Sprachverzögerungen, einige Kinder, wo eben einige Laute
- 38 noch nachgebildet und gefördert werden, aber keine Sprachverzögerungen in dem
- 39 Sinn,
- 40 dass sie auffällig sind.
- 40 Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit Sprachdefiziten, d.h. ich gehe nicht weiter
- 41 auf Sprechkompetenz, also auf lautliche Probleme ein, da Artikulationsprobleme in
- 42 diesem Alter nur von Logopäden behandelt werden.
- 43 Gibt es eine Logopädin in ihrem Kindergarten?
- 44 Nein.
- 45 Werden die Kinder mit Artikulationsproblemen zu einem Logopäden verwiesen?
- 46 Ja. Die Sonderkindergartenpädagogin die sich die Kinder in Hinblick auf die Sprache
- 47 genauer ansieht, Spiele einsetzt und fördert und diese dann, wenn es notwendig ist in
- 48 einem Elterngespräch an eine Logopädin weiter verweist.
- 49 Wenn ja, ab welchem Alter?
- 50 Wir beobachten sie bereits mit drei Jahren, wenn die Kinder kommen und werden
- 51 dann
- 51 ganz konkret ab dem vierten Lebensjahr gefördert.
- 52 Haben sie eine Erklärung dafür, warum Kinder immer häufiger mit Sprachdefiziten
- 53 zu kämpfen haben?
- 54 In meiner Gruppe wo ich eben feststellen muss, dass die Kinder, die Deutsch als
- 55 Erstsprache haben es keine Auffälligkeiten gibt, jedoch es Kinder gibt, die eine
- 56 andere Zweitsprache, oder eben nicht Deutsch als Erstsprache haben,
- 57 eben das Sprachvorbild im Elternhaus fehlt.
- 58 Wie würden Sie den sozialen Status der Familie beschreiben, aus dem Kinder
- 59 mit Sprachdefiziten kommen?
- 60 In dieser Frage beziehe ich mich darauf, dass ich nicht von konkreten Beispielen von
- 61 meiner Kindergartengruppe ausgehen kann. Aus Erfahrungswerten aus einer früheren
- 62 Praxis kann ich sagen, dass es sicher davon abhängt, in welchem Umfeld ein Kind
- 63 aufwächst und wie da eben die sprachlichen Vorbilder zu Hause agieren.
- 64 Nehmen Sie besondere Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten? Wenn ja, wie?
- 65 Ja, wir stehen doch in engem Kontakt mit unserer Sonderkindergartenpädagogin und
- 66 wenn uns da Auffälligkeiten bewusst werden, die wir beobachtet haben, dann
- versuchen wir

67 auch durch verschiedenen Spielen oder Bilderbüchern ganz konkret und individuell auf

68 die jeweiligen Kinder und jeweiligen Sprachverzögerungen einzugehen.

69 Ab welchem Alter werden Kinder mit Sprachdefiziten gefördert?

70 Wir machen das so, dass wir Kinder wirklich ab dem Tag, wo sie in den Kindergarten

71 eintreten beobachten, wenn wir Auffälligkeiten bemerken sagen wir das

72 der Sonderkindergartenpädagogin weiter; sie schaut sich diese Kinder ebenfalls an,

73 und wir versuchen dann ab dem Zeitpunkt wo uns Defizite auffallen bereits diese Kinder

74 zu fördern. Man kann sagen, ab drei Jahren findet Sprachförderung statt.

75 Wie fördern Sie „Sprache“ in ihrer Gruppe?

76 Nennen Sie mir bitte einige Beispiele aus dem Kindergartenalltag.

77 Ich finde, Sprachförderung findet immer statt. Ganz wichtig ist eben, die Vorbildwirkung

78 der Kindergartenpädagogin; wie und dass auch grammatikalisch richtig und in den

79 richtigen Zeiten mit den Kindern gesprochen wird. Ganz konkret wird auf spielerische Art

80 und Weise gefördert, wie Fingerspiele, Gedicht aber auch bei der Artikulation bei Spielen,

81 Begleitung von Handlungen, Rollenspiel und auch die Gespräche die zwischen den

82 Kindern und auch mit der Pädagogin stattfinden. Eben aber auch das richtige

83 Nachsprechen von falsch ausgesagten Wörtern oder von Sätzen, dass das richtig

84 wiederholt wird und das Kind aber nicht ganz bewusst ausgebessert wird, sondern

85 auf richtige Art und Weise vorgesprochen wird.

86 Arbeiten Sie mit speziellen Sprachförderprogrammen, wenn ja, mit welchen?

87 Ja, wir haben ein Förderprogramm, ausgehend von dem Beobachtungsbogen der

88 4,5-5jährigen wo es verschiedene Spiele gibt, wo es ein speziell dafür aufgearbeitetes

89 Buch gibt das wir dann einsetzen um eben den Sprachstand der 4,5 – 5jährigen

90 festzustellen, diese wir dann speziell dementsprechend fördern.

91 Das heißt, sie arbeiten nur mit dem Sprachförderprogramm vom Bildungsministerium?

92 Nein nicht nur. Mein Hauptaugenmerk liegt wirklich auf, wie bereits erwähnt, auf das

93 Lernen von Liedern, Gedichten, Sprachvorbild, Beschreiben von Handlungen, usw.

94 Dazu zusätzlich wird noch das Sprachförderprogramm vom Bildungsministerium eingesetzt.

95 Ab einem Alter von 4-4,5 Jahren beginnen Kinder normalerweise bewusst Fragen

96 über Sprache zu stellen. Z.B. „Warum heißt das See und nicht Wasser?“. Da beginnt sich

97 das Kind auch für die lautliche Form von Wörtern zu interessieren. Es entdeckt z.B.,

98 dass manche Wörter sich reimen (Haus-Maus). Man spricht hier von

99 phonologischer Bewusstheit. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für

100 das Schreiben lernen. Beinhalten ihre Fördermaßnahmen auch die

101 phonologische Bewusstseinsbildung? Wenn ja, wie gestalten sie diese?

102 Ja, ganz wichtig! überhaupt bei den Vorschulkinder, wo ich ganz bewusst darauf schaue,

103 dass ich auch Vorschulblätter dafür finde und auch bereits welche in meinem Fundus

104 habe, wo es darum geht, dass eben Wörter gereimt werden oder die

105 Anfangsbuchstaben gleich sind oder sich reimen. Bei den 4-5jährigen versuche ich

106 das durch verschiedene Spielen, durch didaktische Spielen einzusetzen, ganz bewusst aber

- 107 bei den Vorschulkindern, eben durch verschiedene Spiele oder durch die Vorschulblätter.
- 108 Lassen sich Fortschritte bei Kindern mit sprachlichen Defiziten durch die
- 109 Fördermaßnahmen erkennen? Wenn ja, in welchem Zeitraum?
- 110 Ja, würde ich schon sagen. Wenn man das ganz bewusst und auch in kontinuierlicher
- 111 Abfolge einsetzt, dann kann man da auch Fortschritte erkennen.
- 112 Wie beurteilen Sie diese Lernfortschritte?
- 113 Ein Beispiel: Ich denke jetzt ganz bewusst an ein Kindergartenkind, dass mit drei Jahren
- 114 in den Kindergarten eingetreten ist, das sehr undeutlich gesprochen hat, es hat
- 115 Erstsprache Deutsch, beide Elternteile sprechen Deutsch und kommen aus Österreich
- 116 und haben ein Haus in Ungarn, wo das Kind in den ersten drei Jahren auch mit der
- 117 ungarischen Sprache in Kontakt getreten ist und wirklich sehr undeutlich Deutsch
- 118 gesprochen hat und die Wortfolgen nicht wirklich erkennbar waren, und er hat die
- 119 sozialen Kontakte in der Gruppe genutzt und durch die verschiedenen
- 120 spielerischen Maßnahmen in diesem Jahr sehr sehr viel aufgeholt das auch
- 121 seitens des Elternhauses auch bestätigt wurde. Ich glaube, dass die sozialen Kontakte
- 122 in der Gruppe, mit den Kindern, und auch das ganz bewusste sprachliche Vorbildverhalten
- 123 für ihn ausschlaggebend war.
- 124 Haben Sie eine spezielle Schulung/Ausbildung zur Sprachkompetenzförderung
- 125 gemacht bzw. machen müssen? Wenn ja, welche?
- 126 Ja, habe ich gemacht. Das war einerseits die Ausbildung wo es um den
- 127 Beobachtungsbogen der 4,5-5jährigen gegangen ist, die ich abgeschlossen habe;
- 128 sowohl auch die Ausbildung, wo es um den Sprachbogen wo Deutsch als Zweitsprache ist,
- 129 wie dieser eingesetzt und wie gefördert wird; auch diese Ausbildung habe ich absolviert.
- 130 Wenn nein, würden Sie es für notwendig erachten?
- 131 Ja, ich denke doch, dass einerseits sehr viele Bereiche der Sprachförderung wieder
- 132 ins Bewusstsein geholt werden, auf der anderen Seite viele Bereiche der
- 133 Sprachförderung vertieft werden und dass man das auch wieder bewusster in der
- 134 alltäglichen Arbeit, in der Kindergartenarbeit einsetzt.
- 135 Wird aktuell Sprachförderung intensiver betrieben als in den vergangenen Jahren?
- 136 Wenn ja, können Sie mir Gründe dafür nennen, warum das so ist?
- 137 Von meiner Seite wird das nicht intensiver betrieben, weil sie ist auch vor dieser
- 138 Ausbildung sehr intensiv passiert, sie ist vielleicht, für mich als Pädagogin passiert
- 139 es bewusster aber nicht intensiver.
- 140 Inwieweit beeinflusst das ihre täglichen Arbeit?

- 141 Beeinflussen nicht, sie ist Bestandteil im täglichen Kindergartenalltag.
 142 Welche Beeinträchtigungen in weiterer Folge, haben ihrer Meinung nach
 Kinder
 143 mit mangelnder Sprachkompetenz in der Schule?
 144 Ich glaube, dass die Auswirkungen und die Beeinträchtigungen sehr groß sind
 weil
 145 sowohl im Bereich des Lesens und auch im Sprachverständnis gewisse
 146 Arbeitsaufträge ausgeführt werden können, dass es sehr wohl einen sehr
 großen
 147 Einfluss hat, wenn das Kind Sprachdefizite hat und das Kind einerseits die
 Anweisungen
 148 des Lehrers nicht nachvollziehen kann, andererseits es sich nicht richtig
 artikulieren
 149 kann – den Lehrern gegenüber, das dies sehr schwierig für das Kind sein kann;
 150 auch beim Lesen und auch beim richtigen Schreiben der Wörter.
 151 Halten sie das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt in Hinblick
 für
 152 die Sprachförderung richtig bzw. wichtig?
 153 Ja, finde ich sehr bedeutsam, obwohl ich dazusagen muss, dass es bei uns im
 Burgenland
 154 so ist, dass das verpflichtende Kindergartenjahr nicht notwendig ist, weil die
 Kinder
 155 bereits mit drei oder spätestens mit vier Jahren in den Kindergarten kommen
 und es
 156 kaum Kinder gibt, die keinen Kindergarten besuchen.
 157 Was würden Sie sich hinsichtlich der frühen kindlichen Sprachförderung
 wünschen?
 158 So wie sie bei uns im Haus ist bin ich zufrieden, ich habe keine speziellen
 Wünsche.
 159 Danke für das Gespräch!

Fragenkatalog für Leitfaden-Interview – Problemzentriertes Interview Nr. 2

Vorstellung der Interviewerin: Nicole Heidenwolf, Lehrerin, Studentin
Grund des Interviews: Diplomarbeit an der Universität Wien, Pädagogikstudium

Vorstellung des Themas: Maßnahmen zur Sprachförderung im Jahr vor dem Schuleintritt
 Zuerst möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für dieses Interview bereit erklärt haben. In diesem Gespräch geht es, wie eben erwähnt, um Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten. Ich habe einen Fragenkatalog vorbereitet, die Fragen im Interview beziehen sich auf Sprachdefizite der Kinder und ihre Fördermaßnahmen. Ich würde Sie bitten, sich bei der Beantwortung der einzelnen Fragen Zeit zu lassen und bitte sagen Sie alles, was Ihnen dazu einfällt.

Damit diese Daten ausgewertet werden können ist es nötig, das Gespräch aufzunehmen. Ich garantiere Ihnen, dass niemand, der Sie persönlich kennt, das Interview ohne Ihre Einwilligung anhören darf. Weiters garantiere ich Ihnen, dass keine Namen erwähnt werden, d.h. Sie sind völlig anonym. Das Interview wird aufgezeichnet und transkribiert, somit ist es schlussendlich nicht nachvollziehbar, wer hinter den Aussagen steht. Ist das für Sie in Ordnung?

Bevor ich mit dem Interview beginne möchte ich vorweg kurz zwischen Sprach- und Sprechkompetenz unterscheiden, damit es zu keinen Missverständnissen kommt.

- Sprachkompetenz: bezieht sich auf die grammatische Entwicklung, auf den Wortschatz, etc.
- Sprechkompetenz: bezieht sich auf lautliche Probleme, wie Aussprachefehler, Flüssigkeitsprobleme wie Stottern, etc.

Persönliche/allgemeine Angaben zur Person/Gruppe:

- 160 Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie schon im Kindergarten?
161 Seit 26 Jahren
- 162 Wie viele Kinder betreuen Sie in ihrer Gruppe?
163 Ca. 22 Kinder
- 164 Wie viele Pädagogen/Helfer sind in ihrer Gruppe?
165 Ich bin alleine in der Gruppe, bei der Jause ist eine Helferin da
- 166 Wie viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben Sie in ihrer Gruppe?
167 Ich hatte bis jetzt immer Kinder mit Deutsch als Erstsprache, also keine ausländischen Kinder
- 168 Wie viele Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache sind in ihrer Gruppe?
169 Also keine
- 170 Haben Sie Kinder in der Gruppe, die zuhause zweisprachig aufwachsen?
171 Ja, ich weiß nicht, ob das mit Englisch auch gilt, zwei Kinder, die Mutter ist Englisch-Lehrerin, wo eben zu Hause auch Englisch gesprochen wird, aber nicht Muttersprache Englisch.
- 172 Sprechen die Kinder untereinander auch nicht-Deutsch?
173 nein
- 174 Haben Sie auch muttersprachliche Pädagogen zur Verfügung?
175 Am Nachmittag (Anmerkung: Kroatisch, Ungarisch)
- 176 Wenn ja, in welchem Stundenausmaß sind sie in der Gruppe?
177 Eine Stunde pro Woche
- 178 Ist eine Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz feststellbar,
179 wenn ja, wie äußert sich diese?
180 Nein, eigentlich nicht. Ich denke nur an ein Kind, die eigentlich nur Dialekt zu Hause sprechen, das sich das Kind in der Aussprache schwer tut, spricht aber Deutsch.
- 182 Wie viele Kinder sind ihrer Meinung nach in ihrer Gruppe davon betroffen?
183 eines
- 184 Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit Sprachdefiziten, d.h. ich gehe nicht weiter
185 auf Sprechkompetenz, also auf lautliche Probleme ein, da Artikulationsprobleme in diesem Alter nur von Logopäden behandelt werden.
187 Gibt es eine Logopädin in ihrem Kindergarten?
188 Nein, aber eine Sonderkindergärtnerin.
- 189 Werden die Kinder mit Artikulationsproblemen zu einem Logopäden verwiesen?
190 ja
- 191 Wenn ja, ab welchem Alter?
192 Ab 4 Jahren

- 193 Haben sie eine Erklärung dafür, warum Kinder immer häufiger mit Sprachdefiziten
- 194 zu kämpfen haben?
- 195 Das kann schon auch in der Familie liegen
- 196 Wie würden Sie den sozialen Status der Familie beschreiben, aus dem Kinder mit Sprachdefiziten kommen?
- 197 mit Sprachdefiziten kommen?
- 198 Ja, eher sozialer benachteiligte Familien. Bauarbeiter,...
- 199 Nehmen Sie besondere Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten? Wenn ja, wie?
- 200 Ich bemühe mich schon „eher“ mit diesen Kindern zu sprechen und mache auch
- 201 die Sonderkindergärtnerin darauf aufmerksam.
- 202 Ich habe jetzt z.B. ein Spiel gekauft, das Ratzfatz, wo Geschichten vorgelesen werden,
- 203 dann Begriffe erklärt und die Kinder holen die passenden Figuren heraus, damit sie das
- 204 Verständnis haben; und auch Gedichte und Lieder bzw. Geschichten
- 205 Im speziellen arbeite ich einzeln mit den Kindern aber auch in der Gruppe.
- 206 Ab welchem Alter werden Kinder mit Sprachdefiziten gefördert?
- 207 Bei uns ab 4 speziell, die 3-jährigen werden eingeführt und dann im Laufe der
- 208 Zeit bemerken wir dann eventuelle Defizite.
- 209 Wie fördern Sie „Sprache“ in ihrer Gruppe?
- 210 Nennen Sie mir bitte einige Beispiele aus dem Kindergartenalltag.
- 211 Mit Spielen, mit Liedern und Gedichten, Geschichten
- 212 Arbeiten Sie mit speziellen Sprachförderprogrammen, wenn ja, mit welchen?
- 213 nein
- 214 Ab einem Alter von 4-4,5 Jahren beginnen Kinder normalerweise bewusst Fragen
- 215 über Sprache zu stellen. Z.B. „Warum heißt das See und nicht Wasser?“. Da beginnt sich
- 216 das Kind auch für die lautliche Form von Wörtern zu interessieren. Es entdeckt z.B.,
- 217 dass manche Wörter sich reimen (Haus-Maus). Man spricht hier von
- 218 phonologischer Bewusstheit. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für
- 219 das Schreiben lernen. Beinhalten ihre Fördermaßnahmen auch die
- 220 phonologische Bewusstseinsbildung? Wenn ja, wie gestalten sie diese?
- 221 Ja, praktische Übungen, auch durch Spiele, was reimt sich, oder eben bei Gedichten wo
- 222 sie heraus hören können oder sollen was sich reimt, Rätsel, Fingerspiele.
- 223 Ist es für die Kinder schwierig oder einfach?
- 224 Es ist unterschiedlich. Der Großteil tut sich leicht, aber es gibt immer Kinder,
- 225 die es noch nicht heraushören können.
- 226 Lassen sich Fortschritte bei Kindern mit sprachlichen Defiziten durch die
- 227 Fördermaßnahmen erkennen?
- 228 Ja, ich beobachte meistens, dass die Kinder zuerst weniger reden und zuhören und
- 229 erst wenn sie sicherer werden in der Sprache, dass sie sich auch trauen etwas zu sagen.
- 230 Wenn ja, in welchem Zeitraum?

- 231 Bei manchen dauert es länger, aber so bis zu einem halben Jahr ungefähr dauert es bis
- 232 sie sich endlich einmal auch trauen.
- 233 Wie beurteilen Sie diese Lernfortschritte?
- 234 Eigentlich gut, auch die spezielle Zuwendung beim Spielen
- 235 Haben Sie eine spezielle Schulung/Ausbildung zur Sprachkompetenzförderung
- 236 gemacht bzw. machen müssen? Wenn ja, welche?
- 237 Wenn nein, würden Sie es für notwendig erachten?
- 238 Ja machen müssen. Ich halte es nicht für notwendig, ich kann jetzt nicht sagen, dass
- 239 jetzt überhaupt nichts dabei war was ich nicht brauchen kann, es war interessant es
- 240 sich anzuhören was sprachlich abläuft, aber es war für mich eine zusätzliche Belastung.
- 241 Wird aktuell Sprachförderung intensiver betrieben als in den vergangenen Jahren?
- 242 Wenn ja, können Sie mir Gründe dafür nennen, warum das so ist?
- 243 Ich habe im Kurs gehört, dass es gut ist, aber Sprachförderung hat sonst immer
- 244 statt gefunden.
- 245 Inwieweit beeinflusst das ihre täglichen Arbeit?
- 246 Gar nicht.
- 247 Welche Beeinträchtigungen in weiterer Folge, haben ihrer Meinung nach Kinder
- 248 mit mangelnder Sprachkompetenz in der Schule?
- 249 Ich glaube schon, dass sich die Kinder schwerer tun beim Verständnis, und auch bei
- 250 der Niederschrift dann in weiterer Folge, Beeinträchtigungen beim Lesen und
- 251 Schreiben, wenn sie die Sprache nicht so verstehen.
- 252 Halten sie das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt in Hinblick für
- 253 die Sprachförderung richtig bzw. wichtig?
- 254 Ja eigentlich schon, aber es ist eigentlich so, dass die Kinder mit 3 oder spätestens 4 Jahren
- 255 in den Kindergarten gehen, selten dass ein Kind mit 5 Jahren kommt.
- 256 Was würden Sie sich hinsichtlich der frühen kindlichen Sprachförderung wünschen?
- 257 Ja, dass auch die Unterstützung der Eltern da ist, das ist ein ganz besonderer Wunsch.
- 258 Danke für das Gespräch!

Fragenkatalog für Leitfaden-Interview – Problemzentriertes Interview Nr. 3

Vorstellung der Interviewerin: Nicole Heidenwolf, Lehrerin, Studentin
Grund des Interviews: Diplomarbeit an der Universität Wien, Pädagogikstudium
Vorstellung des Themas: Maßnahmen zur Sprachförderung im Jahr vor dem Schuleintritt
 Zuerst möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für dieses Interview bereit erklärt haben. In diesem Gespräch geht es, wie eben erwähnt, um Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten. Ich habe einen Fragenkatalog vorbereitet, die Fragen im Interview beziehen sich auf Sprachdefizite der Kinder und ihre Fördermaßnahmen. Ich würde Sie bitten, sich bei

der Beantwortung der einzelnen Fragen Zeit zu lassen und bitte sagen Sie alles, was Ihnen dazu einfällt.

Damit diese Daten ausgewertet werden können ist es nötig, das Gespräch aufzunehmen. Ich garantiere Ihnen, dass niemand, der Sie persönlich kennt, das Interview ohne Ihre Einwilligung anhören darf. Weiters garantiere ich Ihnen, dass keine Namen erwähnt werden, d.h. Sie sind völlig anonym. Das Interview wird aufgezeichnet und transkribiert, somit ist es schlussendlich nicht nachvollziehbar, wer hinter den Aussagen steht. Ist das für Sie in Ordnung?

Bevor ich mit dem Interview beginne möchte ich vorweg kurz zwischen Sprach- und Sprechkompetenz unterscheiden, damit es zu keinen Missverständnissen kommt.

- Sprachkompetenz: bezieht sich auf die grammatische Entwicklung, auf den Wortschatz, etc.
- Sprechkompetenz: bezieht sich auf lautliche Probleme, wie Aussprachefehler, Flüssigkeitsprobleme wie Stottern, etc.

Persönliche/allgemeine Angaben zur Person/Gruppe:

- 259 Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie schon im Kindergarten?
- 260 Ich arbeite in diesem Kindergarten seit 2 Jahren, ich war vorher Horterzieherin, ich habe
- 261 in einem Hauptschulhort gearbeitet.
- 262 Wie viele Kinder betreuen Sie in ihrer Gruppe?
- 263 In meiner Gruppe, ich betreue eine Nachmittagsgruppe, sind zur Zeit 20
- 264 Kinder angemeldet, aber am Nachmittag sind immer durchschnittlich 12 Kinder da,
- 265 das variiert so nach Bedarf der Eltern, wie sie es eben brauchen.
- 266 Wie viele Pädagogen/Helfer sind in ihrer Gruppe?
- 267 Generell bin ich alleine und jetzt seit kurzer Zeit ist eine Helferin für ein paar
- 268 Stunden anwesend, meistens bis 15 Uhr bzw. bis 14.30 Uhr.
- 269 Wie viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben Sie in ihrer Gruppe?
- 270 18
- 271 Wie viele Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache sind in ihrer Gruppe?
- 272 Das sind 2 Kinder, 2 Mädchen; Rumänisch als Erstsprache.
- 273 Mit welchem Alter kamen die Kinder in den Kindergarten?
- 274 (Nur das Pflichtjahr, oder schon früher?)
- 275 Mit 3 Jahren.
- 276 Sind die Kinder mit oder ohne Deutsch-Kenntnisse gekommen?
- 277 Ich habe die Kinder kennen gelernt voriges Jahr, ich persönlich kenne sie jetzt das
- 278 zweite Jahr näher; als sie vor 2 Jahren in den Kindergarten gekommen sind war ich ein
- 279 paar Mal in der Gruppe, habe vertreten und habe gemerkt, dass die Kinder
- 280 ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten gekommen sind.
- 281 Wie lange dauerte der Integrationsprozess?
- 282 Anfangs waren die Kinder sehr auf sich konzentriert und waren auch sehr auf
- 283 die Pädagogin konzentriert; haben auch die Nähe der Pädagogin gesucht, und es hat
- 284 einige Zeit gedauert, ich würde einmal sagen, ich habe das nicht so beobachten können,
- 285 so es ca. 2 Monate gedauert hat.

286 Haben Sie Kinder in der Gruppe, die zuhause zweisprachig aufwachsen?
 287 Das sind jetzt diese 2 Mädchen, die Es wird zu Hause bei Ihnen auch
 288 Deutsch gesprochen – ich habe auch mit den Eltern gesprochen. Sie haben
 289 ältere Geschwister, das eine Mädchen. Es wird zu Hause vermehrt Deutsch
 290 gesprochen. Voriges Jahr habe ich die Eltern aufmerksam gemacht, dass sie
 sich
 291 sehr häufig in ihrer Muttersprache unterhalten und die eine Mutter hat eben
 gemeint
 292 zu Hause wird auch fern geschaut auf deutsch und die größeren Geschwister
 sprechen
 293 auch mit ihr Deutsch. Ich kenne die Mutter, sie spricht sehr gut Deutsch vom
 einen
 294 Mädchen und die älteren Schwestern sprechen auch sehr gut Deutsch. Vom
 295 anderen Mädchen, wir glaube ich weniger Deutsch gesprochen, die Mutter
 spricht
 296 ganz schlecht Deutsch, sehr brüchig, ich verständige mich mit der Mutter mit
 Händen
 297 und Füßen und das eine Mädchen übersetzt oft, bzw. die Mutter übersetzt für
 die
 298 andere Mutter, wenn beide da sind.
 299 Welche Sprachen sprechen diese Kinder?
 300 Rumänisch
 301 Sprechen die Kinder untereinander auch nicht-Deutsch?
 302 Jetzt nicht mehr, voriges Jahr habe ich die Beobachtung gemacht, wenn sie
 303 oft miteinander gespielt haben, im Spielbereich, gezeichnet haben oder im
 304 Turnsaal, haben sie Rumänisch miteinander gesprochen. Ich habe aber die
 Kinder
 305 gebeten, sie sollen bitte Deutsch miteinander sprechen, damit wir auch wissen,
 306 worüber sie reden und es ist auch für die anderen Kinder einfacher, die anderen
 307 Kinder sind nicht ausgeschlossen, und ich muss sagen, es funktioniert
 eigentlich ganz
 308 gut, sie sprechen nur mehr Deutsch miteinander.
 309 War es ein Problem für die anderen Kinder, dass sich die beiden Mädchen
 Rumänisch unterhalten haben?
 310 Momentan nicht, aber man hat sowohl gemerkt, dass sie immer extra waren.
 Aber an
 311 und für sich hat die Integration sehr gut geklappt, ich persönlich merke
 312 keinen Unterschied. Sie sind jetzt sehr gut integriert. Heuer, in diesem
 Kindergartenjahr
 313 ist mir aufgefallen, dass eigentlich das eine Mädchen immer auch den Kontakt
 zu
 314 den anderen sucht. Im vorigen Kindergartenjahr waren sie sehr fixiert
 aufeinander.
 315 Wenn ein Kind gefehlt hat, ist das andere auch zu Hause geblieben, weil es
 sich
 316 ein bisschen alleine gefühlt hat. Das ist jetzt nicht mehr der Fall, die Kontakte
 zu
 317 den anderen Kindern sind da und sie sprechen in deutscher Sprache.
 318 Haben Sie auch muttersprachliche Pädagogen zur Verfügung?
 319 Leider nicht.

- 320 Hätten Sie sich gewünscht, dass manchmal eine rumänisch sprechende
Pädagogin in
- 321 der Gruppe gewesen wäre?
- 322 Eigentlich nicht, es hat sehr gut funktioniert mit diesen 2 Mädchen; ich kann
jetzt nur
- 323 von diesen 2 Mädchen sprechen.
- 324 Ist eine Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz feststellbar,
325 wenn ja, wie äußert sich diese bei Kindern mit Erstsprache Deutsch?
- 326 Ich würde es nicht sagen. Es gibt ja die Sprachstandsfeststellung, die wird im
Alter von
- 327 4,5-5jährigen gemacht, da wird der Sprachstand festgestellt – wie die
„Sprache“ steht.
- 328 Es gibt verschiedene Methoden, wie man das mit den Kindern durchführt; dann
kommt
- 329 ein Ergebnis heraus und anhand des Ergebnisses setzt man dann bei der
Förderung
- 330 an. Prinzipiell ist es nicht so, dass die Kinder jetzt schlechter sprechend in den
331 Kindergarten kommen als früher.
- 332 Wie ist es bei den Kindern, die nicht-Deutsch als Erstsprache haben?
- 333 Das ist immer schwer zu sagen, eher bei Raumpräpositionen,
334 Artikelsetzung, Schwierigkeiten haben sie bei der Mehrzahlbildung. Auch
335 Schwierigkeiten zeigen sich oft, wenn sie Sätze bilden, wo das Verb blockiert
wird,
- 336 aber ich persönlich habe beobachtet, dass immer wieder durch das Üben die
Kinder
- 337 das aufnehmen und das immer wieder wiederholen, dass es eigentlich sehr viel
bringt.
- 338 Wie viele Kinder sind ihrer Meinung nach in ihrer Gruppe davon betroffen?
- 339 Ich würde jetzt nur die 2 nennen.
- 340 Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit Sprachdefiziten, d.h. ich gehe nicht
weiter
- 341 auf Sprechkompetenz, also auf lautliche Probleme ein, da
Artikulationsprobleme in
- 342 diesem Alter nur von Logopäden behandelt werden.
- 343 Gibt es eine Logopädin in ihrem Kindergarten?
- 344 Ja, wir haben im Haus eine fixe Sonderkindergärtnerin, die betreut die Kinder.
- 345 Aber das ist keine Logopädin?
- 346 Da muss ich sie fragen, ob sie eine logopädische Ausbildung hat.
- 347 Was haben die anderen Kolleginnen geantwortet?
- 348 Nein.
- 349 Aber stimmt, ja!
- 350 Werden die Kinder mit Artikulationsproblemen zu einem Logopäden
verwiesen?
- 351 Richtig, genau.
- 352 Wenn ja, ab welchem Alter?
- 353 Generell, wenn sich Sprachdefizite zeigen, sobald man das entdeckt, werden
354 sie weitervermittelt. Und häufig, ich kann es jetzt nur aus meinem
Bekanntenkreis
- 355 sagen, also, ab dem ersten Kindergartenjahr.
- 356 Haben sie eine Erklärung dafür, warum Kinder immer häufiger mit
Sprachdefiziten

357 zu kämpfen haben?
 358 Meiner Meinung nach, wird viel zu wenig mit den Kindern zu Hause
 gesprochen. Es
 359 finden, das ist meine persönliche Annahme, nicht sehr viele intensive
 Gespräche statt,
 360 es ist alles sehr oberflächlich. Bedingt vielleicht auch durch die Berufstätigkeit
 und
 361 auch dadurch, dass die Kinder am Nachmittag in Institutionen sind. Das sind
 362 meine persönlichen Annahmen.
 363 Wie würden Sie den sozialen Status der Familie beschreiben, aus dem Kinder
 364 mit Sprachdefiziten kommen?
 365 An und für sich sind das intakte Familien, wo glaub ich die Familie sehr
 wichtig ist, wo
 366 das Familienleben entsteht. Nur was wirklich familiär zu Hause abgeht, wird in
 367 der Muttersprache gesprochen, wo die gesamte Familie zusammen ist, die
 368 Großeltern,... Der Vater spricht auch nur gebrochen Deutsch, von der einen
 Familie.
 369 Die Mutter von der einen Familie spricht sehr gut Deutsch, aber auch
 berufsbedingt,
 370 weil sie auch die Sprache braucht.
 371 ... und bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache?
 372 Auch, also. Alle aus geregelten Familien.
 373 Würden sie die Bildung der Eltern mit den Sprachdefiziten der Kinder in
 Verbindung bringen?
 374 In meiner Situation, aus meiner Kindergartengruppe, würde ich das jetzt nicht.
 375 Nehmen Sie besondere Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten? Wenn ja,
 wie?
 376 Ja. Manche Kinder merken sehr wohl, wenn sie was sagen, dass das jetzt nicht
 ganz
 377 richtig war, sie spüren dass das auch nicht grammatikalisch richtig war, wenn
 von
 378 anderen Kindern, von den älteren Kindern, wenn sie belächelt werden. Manche
 sind sehr
 379 schüchtern etwas zu sagen, ich ermutige diese Kinder und sage, sprich laut, sag
 es
 380 laut. Wenn es falsch ausgesprochen wurde, wiederhole ich es ganz einfach nur
 richtig und
 381 sage nicht das sagt man so oder so.
 382 Ab welchem Alter werden Kinder mit Sprachdefiziten gefördert?
 383 Generell fördern wir die Kinder ab dem Kindergarteneintritt. Sprache findet
 überall
 384 statt, bei jedem Bildungsangebot, wenn ich mit ihnen unterhalte, wenn ich
 ihnen
 385 Regeln erkläre, wenn ich ihnen etwas vorlese, wenn ich mit ihnen spiele, wenn
 ich
 386 mit ihnen ein Gespräch führe.
 387 Wie fördern Sie „Sprache“ in ihrer Gruppe?
 388 Nennen Sie mir bitte einige Beispiele aus dem Kindergartenalltag.
 389 Ja, also wir machen sehr viele Fingerspiele, Gedichte, ich mache mit ihnen
 auch sehr

390 viele Bewegungsspiele, wo die Sprache im Vordergrund steht, wie z.B. „wer
fürchtet
391 sich vor dem schwarzen Mann“, oder „Mutter, wie viele Schritte darf ich
schreiten?“,
392 oder wir lesen Geschichten, wiederholen Geschichten, betrachten Bilderbücher,
wir
393 singen, wir machen Gesellschaftsspiele, Kreisspiele, wo die Sprache auch sehr
wichtig ist
394 und im Vordergrund steht, wir machen auch Klanggeschichten, wo ich die
395 Geschichte erzähle und die Kinder aufgrund des erzählen den richtigen Einsatz
396 mit dem Instrument geben. Wie man etwas zubereitet wenn wir etwas Kochen,
Backen,...

397 wird sprachlich begleitet.
398 Arbeiten Sie mit speziellen Sprachförderprogrammen, wenn ja, mit welchen?
399 Ich persönlich nehme gerne das Buch zur Hand „Opa Henri sucht das Glück“.
Das ist
400 eben das Buch zur Sprachstandsfeststellung, um die Kompetenzen zu eruieren
bei
401 den Kindern; auch in Form von Gesprächen, wie das Wochenende zu Hause
war und
402 ich nehme auch sehr gerne das Kärtchenspiel zur Hand, wo die Kinder
verschieden Reime
403 finden müssen, Einzahl- Mehrzahl bilden müssen.
404 Das bezieht sich auf das Sprachförderprogramm vom Bundesministerium.
Aber es gibt
405 noch andere Sprachförderprogramme, wie z.B. das Würzburger
Sprachförderprogramm.
406 Nein.
407 Ab einem Alter von 4-4,5 Jahren beginnen Kinder normalerweise bewusst
Fragen
408 über Sprache zu stellen. Z.B. „Warum heißt das See und nicht Wasser?“. Da
beginnt sich
409 das Kind auch für die lautliche Form von Wörtern zu interessieren. Es
entdeckt z.B.,
410 dass manche Wörter sich reimen (Haus-Maus). Man spricht hier von
411 phonologischer Bewusstheit. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung
für
412 das Schreiben lernen. Beinhalten ihre Fördermaßnahmen auch die
413 phonologische Bewusstseinsbildung? Wenn ja, wie gestalten sie diese?
414 Ja, das ist z.B. bei dem Spiel - Einzahl-Mehrzahl-Bildung, auch die
Reimwörter bilden,
415 und auch Ober-und Unterbegriffe zuordnen.
416 Lassen sich Fortschritte bei Kindern mit sprachlichen Defiziten durch die
417 Fördermaßnahmen erkennen? Wenn ja, in welchem Zeitraum?
418 Ja, es kommt darauf an wie oft man das Spiel mit den Kindern wiederholt. Die
419 Kinder werden gefestigt und die Sprache wird sicherer. Bei einigen habe ich
gemerkt,
420 dass wirklich nach 2 Monaten eine Steigerung erfolgt.
421 Wie beurteilen Sie diese Lernfortschritte?
422 positiv
423 Haben Sie eine spezielle Schulung/Ausbildung zur Sprachkompetenzförderung

424 gemacht bzw. machen müssen? Wenn ja, welche?
425 Wenn nein, würden Sie es für notwendig erachten?
426 Ja, ich habe diesen Kurs zur Sprachstandsfeststellung besucht.
427 Freiwillig oder zwangsbeglückt?
428 Zwangsbeglückt unter Anführungszeichen, es war für mich aber sehr
interessant. Bei
429 uns im Haus macht das ja die Sonderkindergärtnerin mit den jeweiligen
Kindern, und
430 für mich war es interessant, wie das funktioniert und ich habe das dann auch
schon
431 mit einigen Kindern probiert.
432 Halten sie es für notwendig?
433 Ich persönlich schon. Viele Pädagoginnen machen schon
434 die Sprachstandsfeststellung, haben aber nicht die Ausbildung dazu. Dann hat
es
435 geheißen wir müssen diese Ausbildung machen und für mich persönlich war es
436 sehr interessant. Der Kurs hat aus drei Modulen bestanden, und ein Modul hat
437 beinhaltet, wie genau man da vorgeht um die Sprache der Kinder festzustellen.
Von
438 dem her, wie Defizite gesehen werden und wie die Förderprogramme
eingesetzt
439 werden können.
440 Wird aktuell Sprachförderung intensiver betrieben als in den vergangenen
Jahren?
441 Wenn ja, können Sie mir Gründe dafür nennen, warum das so ist?
442 Generell findet Sprachförderung im Kindergarten immer statt. Wir
kommunizieren
443 täglich, mit den Bildungsangeboten, also diesbezüglich hat sich für uns nichts
geändert,
444 nur jetzt die Erfahrung mit der Sprachstandsfeststellung.
445 Inwieweit beeinflusst das ihre täglichen Arbeit?
446 Ich denke z.B., wenn jetzt Kinder da sind, wo ich weiß, sie haben in diesem
Bereich
447 Defizite, dann nehme ich mir diese Kinder bewusst her und wenn es die
Situation
448 erlaubt nehme ich gewisse Fördermaßnahmen mit ihnen durch, durch ein
449 gewisses Spielangebot, zusätzlich zu den anderen Bildungsangeboten. Es ist
kein
450 Unterschied zu früher!
451 Welche Beeinträchtigungen in weiterer Folge, haben ihrer Meinung nach
Kinder
452 mit mangelnder Sprachkompetenz in der Schule?
453 Ich denke, wenn ich den Anweisungen der Lehrer nicht folgen kann, habe ich
ein
454 Gefühl der Unsicherheit, fühle ich mich unwohl und ich denke mir, wenn die
Kinder
455 in Schule kommen, sollen sie bereit sein zu lernen. Ich denke mir, dass das sehr
456 sehr wichtig ist, darum wird auch diese Sprachstandsfeststellung gemacht
damit man
457 die Kinder eben soweit bringt, dass sie der Sprache soweit mächtig sind, dass
sie in

458 der Schule der Lehrer folgen können und Aufgaben lösen können.
 459 Halten sie das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt in Hinblick
 für
 460 die Sprachförderung richtig bzw. wichtig?
 461 Ich finde es sehr wichtig, nur ich denke bei uns am Land ist es ganz normal,
 dass das
 462 Kind schon ab dem 3. Lebensjahr den Kindergarten besucht, viele besuchen
 schon
 463 die Krippe. Ich persönlich habe Jahre in Wien gearbeitet und habe beobachtet,
 dass
 464 viele Kinder mit dem Pflichtschulalter in die Schule gehen und der oft der
 Sprache
 465 nicht mächtig waren. Da gibt es dann die Probleme und viele Volksschullehrer
 466 müssen dann einfach so beginnen wie im Kindergarten, der Ball, der Apfel,
 und und und ...
 467 es wird dann mit Bildkarten und der ganzen Sprache gearbeitet.
 468 Dann wäre es aus ihrer Sicht besser, wenn die Kinder schon verpflichtend ab
 dem
 469 3. Lebensjahr in den Kindergarten gehen müssten?
 470 Ja! Ganz ganz wichtig ist es für das soziale Zusammenleben, und im 3.
 Lebensjahr sind
 471 die Kinder sehr ruhig, sie beobachten sehr viel, nehmen sehr viel auf, lernen
 sehr viel. Im
 472 4. Lebensjahr werden sie dann sicherer und trauen sich etwas zu, und im 5.
 Lebensjahr,
 473 im Jahr vor der Schule, sind sie sehr gestärkt in ihrem Handeln und Tun und
 auch in
 474 ihrer Sprache.
 475 Was würden Sie sich hinsichtlich der frühen kindlichen Sprachförderung
 wünschen?
 476 Was ich mir wünschen würde? Persönlich würde ich es interessant finden,
 wenn – das
 477 ist jetzt nur so ein Wunschgedanke von mir – wenn z.B. ein Native Speaker in
 der
 478 Gruppe wäre. Ich habe das persönlich noch nicht erlebt wie die Kinder damit
 umgehen.
 479 Es ist ein Unterschied, ob ich den Kindern Englisch näher bringe, oder ob
 wirklich ein
 480 Native Speaker mit den Kindern immer Englisch spricht. Ich denke, das beruht
 immer
 481 auf Gegenseitigkeit, und sie sind auch sehr erfreut, wenn sie dann eben auch,
 482 gewisse Deutsche Wörter, Fachausdrücke vermitteln. Ich denke, da ist die
 483 Lernbereitschaft wirklich sehr groß. Ja, das ist mein Wunsch, weil die Kinder
 wirklich
 484 sehr leicht eine Zweitsprache erlernen.
 485 Danke für das Gespräch!

Fragenkatalog für Leitfaden-Interview – Problemzentriertes Interview Nr. 4
--

Vorstellung der Interviewerin: Nicole Heidenwolf, Lehrerin, Studentin

Grund des Interviews: Diplomarbeit an der Universität Wien,
Pädagogikstudium

Vorstellung des Themas: Maßnahmen zur Sprachförderung im Jahr vor dem Schuleintritt
Zuerst möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für dieses Interview bereit erklärt haben. In diesem Gespräch geht es, wie eben erwähnt, um Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten. Ich habe einen Fragenkatalog vorbereitet, die Fragen im Interview beziehen sich auf Sprachdefizite der Kinder und ihre Fördermaßnahmen. Ich würde Sie bitten, sich bei der Beantwortung der einzelnen Fragen Zeit zu lassen und bitte sagen Sie alles, was Ihnen dazu einfällt.

Damit diese Daten ausgewertet werden können ist es nötig, das Gespräch aufzunehmen. Ich garantiere Ihnen, dass niemand, der Sie persönlich kennt, das Interview ohne Ihre Einwilligung anhören darf. Weiters garantiere ich Ihnen, dass keine Namen erwähnt werden, d.h. Sie sind völlig anonym. Das Interview wird aufgezeichnet und transkribiert, somit ist es schlussendlich nicht nachvollziehbar, wer hinter den Aussagen steht. Ist das für Sie in Ordnung?

Bevor ich mit dem Interview beginne möchte ich vorweg kurz zwischen Sprach- und Sprechkompetenz unterscheiden, damit es zu keinen Missverständnissen kommt.

- Sprachkompetenz: bezieht sich auf die grammatische Entwicklung, auf den Wortschatz, etc.
- Sprechkompetenz: bezieht sich auf lautliche Probleme, wie Aussprachefehler, Flüssigkeitsprobleme wie Stottern, etc.

Persönliche/allgemeine Angaben zur Person/Gruppe:

- 486 Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie schon im Kindergarten?
487 Ich bin bereits seit 17 Jahren als Kindergartenpädagogin tätig.
488 Wie viele Kinder betreuen Sie in ihrer Gruppe?
489 Derzeit sind es 17 Kinder.
490 Wie viele Pädagogen/Helfer sind in ihrer Gruppe?
491 Ich arbeite alleine in der Gruppe.
492 Wie viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben Sie in ihrer Gruppe?
493 15 Kinder mit Deutsch als Erstsprache.
494 Wie viele Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache sind in ihrer Gruppe?
495 2 Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache
496 Mit welchem Alter kamen die Kinder in den Kindergarten?
497 (Nur das Pflichtjahr, oder schon früher?)
498 Ein Mädchen war bereits 4, das andere 3.
499 Sind die Kinder mit oder ohne Deutsch-Kenntnisse gekommen?
500 Sie sind ohne Deutsch-Kenntnisse gekommen. Obwohl die Eltern schon sehr
lange
501 in Österreich leben, sind sie trotzdem ohne Deutsch-Kenntnisse gekommen.
502 Wie lange dauerte der Integrationsprozess?
503 So ein dreiviertel Jahr. Sie hatten vorher schon einen großen passiven
Wortschatz, wobei...
504 Haben Sie Kinder in der Gruppe, die zuhause zweisprachig aufwachsen?
505 nein
506 Welche Sprachen sprechen diese Kinder?
507 Rumänisch.
508 Sprechen die Kinder untereinander auch nicht-Deutsch?
509 Ja, die beiden rumänischen Mädchen sprechen untereinander Rumänisch.

- 510 Wie wird damit umgegangen?
511 Sie werden darauf öfters hingewiesen, dass sie Deutsch sprechen sollen.
512 Haben Sie auch muttersprachliche Pädagogen zur Verfügung?
513 nein
514 Ist eine Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz feststellbar,
515 wenn ja, wie äußert sich diese bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache?
516 Immer wieder Kinder mit Sprachschwierigkeiten, es fehlt ihnen oft das
Sprachvorbild.
517 Wie äußert sich dies bei Kindern mit nicht-Deutsch als Erstsprache?
518 Die Kinder lernen eigentlich relativ rasch, nehmen viel auf und setzen dann
langsam den
519 passiven Wortschatz in den aktiven um.
520 Wie viele Kinder sind ihrer Meinung nach in ihrer Gruppe davon betroffen?
521 2 Kinder
522 Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit Sprachdefiziten, d.h. ich gehe nicht
weiter
523 auf Sprechkompetenz, also auf lautliche Probleme ein, da
Artikulationsprobleme in
524 diesem Alter nur von Logopäden behandelt werden.
525 Gibt es eine Logopädin in ihrem Kindergarten?
526 nein
527 Werden die Kinder mit Artikulationsproblemen zu einem Logopäden
verwiesen?
528 Wenn ja, ab welchem Alter?
529 Kinder, die Logopädie benötigen werden von der Sonderkindergärtnerin
betreut
530 und verwiesen.
531 Grundsätzlich ab einem Alter von 4, weil sich bis dahin noch Laute entwickeln
können, es
532 arbeitet die Sonderkindergärtnerin mit ihnen.
533 Haben sie eine Erklärung dafür, warum Kinder immer häufiger mit
Sprachdefiziten
534 zu kämpfen haben?
535 Es fehlt manchen das sprachliche Vorbild, Geschichten werden kaum mehr
vorgelesen,
536 viele Kinder verbringen viel Zeit mit fernsehen.
537 Wie würden Sie den sozialen Status der Familie beschreiben, aus dem Kinder
538 mit Sprachdefiziten kommen?
539 Durchaus Familien aus der Mittelschicht.
540 Nehmen Sie besondere Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten? Wenn ja,
wie?
541 Ja, ich versuche auf sie individuell einzugehen.
542 Ab welchem Alter werden Kinder mit Sprachdefiziten gefördert?
543 Die Förderung beginnt sobald sie in den Kindergarten eintreten. Je früher umso
besser!
544 Wie fördern Sie „Sprache“ in ihrer Gruppe?
545 Nennen Sie mir bitte einige Beispiele aus dem Kindergartenalltag.
546 Gedichte, Fingerspiele, Reaktionsspiele, Kreisspiele
547 Arbeiten Sie mit speziellen Sprachförderprogrammen, wenn ja, mit welchen?
548 nein

549 Ab einem Alter von 4-4,5 Jahren beginnen Kinder normalerweise bewusst
Fragen

550 über Sprache zu stellen. Z.B. „Warum heißt das See und nicht Wasser?“. Da
beginnt sich

551 das Kind auch für die lautliche Form von Wörtern zu interessieren. Es
entdeckt z.B.,

552 dass manche Wörter sich reimen (Haus-Maus). Man spricht hier von
553 phonologischer Bewusstheit. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung
für

554 das Schreiben lernen. Beinhalten ihre Fördermaßnahmen auch die
555 phonologische Bewusstseinsbildung? Wenn ja, wie gestalten sie diese?
556 Ja auch! Durch Brettspiele, Reimspiele zum Beispiel wird das gefördert!
557 Lassen sich Fortschritte bei Kindern mit sprachlichen Defiziten durch die
558 Fördermaßnahmen erkennen? Wenn ja, in welchem Zeitraum?
559 Die Kinder, die Rumänisch als Muttersprache haben, haben sich sehr gut in die
560 Gruppe integriert, sie sprechen frei, auch grammatikalisch richtig!
561 Können Sie mir einen Zeitraum nennen?
562 Es war lange Zeit ein passiver Wortschatz vorhanden, den sie mit der Zeit aktiv
einsetzen,

563 es ist ein deutlicher Fortschritt erkennbar.

564 Wie beurteilen Sie diese Lernfortschritte?

565 Es freut mich immer sehr besonders, wenn sie Lernfortschritte gemacht haben
und setzen diese aktiv ein.

566 Haben Sie eine spezielle Schulung/Ausbildung zur Sprachkompetenzförderung
567 gemacht bzw. machen müssen? Wenn ja, welche? Nein, Fortbildungen schon.
568 Wenn nein, würden Sie es für notwendig erachten?
569 Im Großen und Ganzen ist es ein Bewusstwerden im Sprachausbildungskurs,
aber

570 neues, wie man in der Gruppe arbeitet, nicht.

571 Wird aktuell Sprachförderung intensiver betrieben als in den vergangenen
Jahren?

572 Wenn ja, können Sie mir Gründe dafür nennen, warum das so ist?

573 Sprachentwicklung ist immer schon ein großes Anliegen meinerseits,
eigentlich nein.

574 Beeinflusst das ihre tägliche Arbeit?

575 Nein, bei den Mädchen mit rumänischer Muttersprache wird das natürlich
intensiviert.

576 Welche Beeinträchtigungen in weiterer Folge, haben ihrer Meinung nach
Kinder

577 mit mangelnder Sprachkompetenz in der Schule?

578 Mit mangelnder Sprachkompetenz werden sie dem Unterricht vielleicht nicht
579 folgen können, beim Schreiben wird ihnen schwerfallen, ja... in vielen
Bereichen.

580 Halten sie das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt in Hinblick
für

581 die Sprachförderung richtig bzw. wichtig?

582 Also, dieses letzte verpflichtende Kindergartenjahr halte ich für sehr richtig
und

583 wichtig, wobei ich den Eltern empfehlen würde, dass sie die Kinder früher in
584 den Kindergarten geben. Sei es der soziale Aspekt, die Vorbereitung in
Hinblick auf

- 585 die Schule.
 586 Was würden Sie sich hinsichtlich der frühen kindlichen Sprachförderung wünschen?
 587 Um wirklich mit den Kindern sehr individuell arbeiten zu können, würde ich mir
 588 geringere Gruppengröße wünschen und eventuell eine Helferin die mir zur Seite steht.
 589 Danke für das Gespräch!

Fragenkatalog für Leitfaden-Interview – Problemzentriertes Interview Nr. 5

Vorstellung der Interviewerin: Nicole Heidenwolf, Lehrerin, Studentin
Grund des Interviews: Diplomarbeit an der Universität Wien, Pädagogikstudium

Vorstellung des Themas: Maßnahmen zur Sprachförderung im Jahr vor dem Schuleintritt
 Zuerst möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für dieses Interview bereit erklärt haben. In diesem Gespräch geht es, wie eben erwähnt, um Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten. Ich habe einen Fragenkatalog vorbereitet, die Fragen im Interview beziehen sich auf Sprachdefizite der Kinder und ihre Fördermaßnahmen. Ich würde Sie bitten, sich bei der Beantwortung der einzelnen Fragen Zeit zu lassen und bitte sagen Sie alles, was Ihnen dazu einfällt.

Damit diese Daten ausgewertet werden können ist es nötig, das Gespräch aufzunehmen. Ich garantiere Ihnen, dass niemand, der Sie persönlich kennt, das Interview ohne Ihre Einwilligung anhören darf. Weiters garantiere ich Ihnen, dass keine Namen erwähnt werden, d.h. Sie sind völlig anonym. Das Interview wird aufgezeichnet und transkribiert, somit ist es schlussendlich nicht nachvollziehbar, wer hinter den Aussagen steht. Ist das für Sie in Ordnung?

Bevor ich mit dem Interview beginne möchte ich vorweg kurz zwischen Sprach- und Sprechkompetenz unterscheiden, damit es zu keinen Missverständnissen kommt.

- Sprachkompetenz: bezieht sich auf die grammatische Entwicklung, auf den Wortschatz, etc.
- Sprechkompetenz: bezieht sich auf lautliche Probleme, wie Aussprachefehler, Flüssigkeitsprobleme wie Stottern, etc.

Persönliche/allgemeine Angaben zur Person/Gruppe:

- 590 Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie schon im Kindergarten?
 591 **Ja, ich arbeite schon seit 23 Jahren im Kindergarten.**
 592 Wie viele Kinder betreuen Sie in ihrer Gruppe?
 593 **Ich selber betreue/habe keine Gruppe, betreue aber Kinder mit besonderen Bedürfnissen.**
 594 Wie viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben Sie in ihrer Gruppe?
 595 **Ich betreue hauptsächlich Kinder mit Erstsprache Deutsch, wir haben auch**
 596 **anderssprachige Kinder im Kindergarten, allerdings nicht sehr viele, momentan 2 Kinder.**
 597 Welche Erstsprachen haben diese Kinder?
 598 **Rumänisch bzw. Ungarisch.**
 599 Mit welchem Alter kamen die Kinder in den Kindergarten?
 600 (Nur das Pflichtjahr, oder schon früher?)

- 601 Die Kinder kamen mit 3 Jahren in den Kindergarten, sie sind ab dem 3. Lebensjahr hier.
- 602 Wie lange hat der Integrationsprozess in der Gruppe gedauert?
- 603 Die Kinder sind sehr aufgeschlossen, sie sind sehr wissbegierig, kommunikativ und
- 604 wurden sehr schnell in der Gruppe aufgenommen und haben sich eigentlich ganz gut in
- 605 die Gruppe integriert.
- 606 Haben Sie Kinder in der Gruppe, die zuhause zweisprachig aufwachsen und von
- 607 Ihnen betreut werden?
- 608 Es gibt 3 Kinder, ja, die wachsen zweisprachig auf; Ungarisch-Deutsch bzw. auch
- 609 die rumänischen Kinder sprechen zu Hause Deutsch, sie sind darauf bedacht, dass
- 610 die Kinder sehr schnell Deutsch lernen.
- 611 Sprechen die Kinder untereinander auch nicht-Deutsch?
- 612 Ja, manchmal sprechen sie untereinander nicht-Deutsch, vor allem dann, wenn ihnen
- 613 das Vokabular fehlt.
- 614 Gibt es dann Probleme? Wie wird damit umgegangen?
- 615 Probleme gibt es vor allem dann, wenn die Kinder sie nicht verstehen, dann fragen
- 616 sie nach; also die Kinder aus der Gruppe fragen nach was das heißt und erwerben
- 617 auch dadurch ihre Sprache.
- 618 Haben Sie auch muttersprachliche Pädagogen zur Verfügung?
- 619 Wir haben keine rumänisch sprechenden Kollegen, ich selber spreche auch Ungarisch.
- 620 Wenn ja, in welchem Stundenausmaß sind sie in der Gruppe?
- 621 Ich bin drei Mal in der Woche in der Gruppe und soweit es möglich ist betreue ich
- 622 die Kinder und arbeite mit ihnen, im Bereich Sprache, in diesem Fall Ungarisch; ich
- 623 arbeite mit den Kindern dem Jahreskreis entsprechend.
- 624 Ist eine Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz feststellbar,
- 625 wenn ja, wie äußert sich diese?
- 626 Wir beobachten die Kinder nach dem BESK, heuer haben wir sehr viele Kinder die alle
- 627 30 Punkte erreicht haben, außer 2 Kinder.
- 628 Wie äußert sich das bei Kindern, die nicht Deutsch als Erstsprache haben?
- 629 Die Kinder haben einen geringeren Wortschatz, sind aber bedacht darauf, dass sie
- 630 die Sprache lernen und sind sehr eifrig und sehr kommunikativ; also sie machen derzeit
- 631 sehr große Fortschritte.
- 632 Wie viele Kinder betreuen Sie im Kindergarten?
- 633 Ich betreue, ja so ca., ja ungefähr 24 Kinder.
- 634 Welche Erstsprache haben diese Kinder mit Sprachdefiziten?
- 635 Erstaunlicherweise sind das zwei deutschsprachige Kinder, mit Deutsch als Erst-

636 sprache, und die anderen Kinder,... ein Kind ist zweisprachig aufgewachsen,
d.h.

637 bilingual, und zwei rumänische Kinder haben wir noch.

638 Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit Sprachdefiziten, d.h. ich gehe nicht
weiter

639 auf Sprechkompetenz, also auf lautliche Probleme ein, da
Artikulationsprobleme in

640 diesem Alter nur von Logopäden behandelt werden.

641 Gibt es eine Logopädin in ihrem Kindergarten?

642 Ja, ich bin selbst Sprachheilkindergärtnerin im Kindergarten, arbeite mit den
643 Kindern soweit es möglich ist im Bereich Sprache, auch im Bereich
Phonologie. Wenn

644 es notwendig ist schicke ich die Kinder zum HNO-Arzt bzw. zur Logopädin –
wenn ich es

645 mir zutraue, oder ich denke, wenn ich es auch selber machen kann, im Bereich
646 Phonologie mit den Kindern zu arbeiten, dann mache ich es selber.

647 Warum schicken sie die Kinder zuerst zum HNO-Arzt?

648 Um eine genaue Abklärung zu bekommen und um zu schauen, ob die Kinder
auch

649 sehr gut hören, eventuell kann ich mich damit auch absichern. Ich mache
natürlich

650 eine groborientierte Hörüberprüfung am Beginn des Kindergartenjahres und
651 anhand dessen arbeite ich dann. Hauptsächlich sind die Zischlaute betroffen,
/s/, /z/,

652 /x/, /sch/; das /r/ - ist ein später Laut, kommt zwischen 5 und 6 Jahren, da
haben

653 wir einige Kinder, bei denen der Laut im Kommen ist.

654 Werden die Kinder mit Artikulationsproblemen zu einem Logopäden
verwiesen?

655 Wenn ja, ab welchem Alter?

656 Natürlich, ich schaue einmal, wie weit das Kind entwickelt ist, im Bereich
Sprache, ob

657 im Bereich Sprechwerkzeuge alles in Ordnung ist bzw. funktioniert. Ich
schicke dann

658 die Kinder zum HNO-Arzt weiter bzw. zur Logopädin.

659 ... und ab welchem Alter?

660 Ich schaue mir die Kinder schon mit 3 Jahren an; ich beobachte bei den Kinder
661 schon eventuelle Schwierigkeiten, im Bereich Sprache. Ja, ich beginne relativ
früh

662 mit ihnen zu arbeiten. Mit dem r-Laut arbeite ich schon früher mit den
Kindern, damit

663 wir den abschließen können, da arbeite ich bereits früher mit den Kindern,
sonst werden

664 die Kinder noch in der Schule betreut.

665 Haben sie eine Erklärung dafür, warum Kinder immer häufiger mit
Sprachdefiziten

666 zu kämpfen haben?

667 Ja, es ist sicherlich mit ein Grund, dass die Kinder eben sehr viel Fern sehen,
668 miteinander eher weniger kommunizieren, ja,... Wichtig ist, dass man eben die
669 Erstsprache sehr gut beherrscht, damit die Kinder zurückgreifen können auf die

- 670 Grammatik in der Erstsprache. Wenn Eltern sehr viel mit ihren Kindern sprechen in
- 671 ihrer Erstsprache, dann funktioniert das viel besser.
- 672 Wie würden Sie den sozialen Status der Familie beschreiben, aus dem Kinder mit Sprachdefiziten kommen?
- 673 Es ist sehr verschieden.
- 674 Kann man es vielleicht mit der Bildung der Eltern in Verbindung bringen?
- 675 Teilweise schon, aber nicht immer. Es spielt natürlich eine Rolle, wie zu Hause gesprochen wird, das Sprachvorbild für die Kinder; aber wenn es bestimmte Laute
- 676 betrifft, kann man das nicht so sagen.
- 677 Nehmen Sie besondere Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten? Wenn ja, wie?
- 680 Ja, entweder arbeite ich mit den Kindern in der Gruppe, oder bzw. die Kinder kommen
- 681 zu mir in einem extra dafür vorgesehenen Raum.
- 682 Kommen sie da alleine oder kommen mehrere Kinder?
- 683 Es kommen mehrere Kinder, sie kommen einzeln, bzw. sie nehmen sich den besten Freund/
- 684 die beste Freundin mit, oder es kommen mehrere Kinder; auch Kinder, die
- 685 keine Sprachdefizite haben, habe ich auch dabei.
- 686 Ab welchem Alter werden Kinder mit Sprachdefiziten gefördert?
- 687 Ich habe auch schon 3-jährige Kinder die bei mir sind.
- 688 Wie fördern Sie „Sprache“ in ihrer Gruppe?
- 689 Nennen Sie mir bitte einige Beispiele aus dem Kindergartenalltag.
- 690 Eigentlich eignet sich jedes Material; Sprache ist überall vorhanden und Sprache
- 691 wird immer eingesetzt, jede Tätigkeit wird sprachlich begleitet, das Sprachvorbild ist immer
- 692 sehr wichtig und man kann jedes Material verwenden im Bereich Sprache; es ist
- 693 eine reichliche Palette vorhanden im Kindergarten.
- 694 Arbeiten Sie mit speziellen Sprachförderprogrammen, wenn ja, mit welchen?
- 695 Sprachförderprogramme in dem Sinn, eher weniger, ich habe Beobachtungs-
- 696 programme, Materialien zur Beobachtung der Kinder. An und für sich habe ich mir
- 697 vieles selbst erarbeitet, auch im Bereich Phonologie und Grammatik.
- 698 Ab einem Alter von 4-4,5 Jahren beginnen Kinder normalerweise bewusst Fragen
- 699 über Sprache zu stellen. Z.B. „Warum heißt das See und nicht Wasser?“. Da beginnt sich
- 700 das Kind auch für die lautliche Form von Wörtern zu interessieren. Es entdeckt z.B.,
- 701 dass manche Wörter sich reimen (Haus-Maus). Man spricht hier von
- 702 phonologischer Bewusstheit. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für
- 703 das Schreiben lernen. Beinhalten ihre Fördermaßnahmen auch die
- 704 phonologische Bewusstseinsbildung? Wenn ja, wie gestalten sie diese?
- 705 Ja, ich finde genaues Hinhören ist wichtig, wir machen auch Spiele, wir hören auch einen

- 706 Laut heraus am Anfang des Wortes, in der Mitte oder am Ende, auch Spiele
z.B. wo
- 707 Kinder Figuren heraussuche und sagen, da ist das /sch/ am Ende oder am
Anfang; ja,
- 708 solche Spiele werden eingesetzt.
- 709 Lassen sich Fortschritte bei Kindern mit sprachlichen Defiziten durch die
710 Fördermaßnahmen erkennen? Wenn ja, in welchem Zeitraum?
- 711 An und für sich sieht man schon die sprachlichen Fortschritte; wenn man mit
den
- 712 Kindern 1,5 Jahren arbeitet und dann wieder eine Beobachtung durchführt,
sieht man
- 713 die Fortschritte der Kinder.
- 714 Wie beurteilen Sie diese Lernfortschritte?
- 715 Ja, die Kinder werden auch älter, sie machen Erfahrungen, und auch die
Förderung
- 716 im Alltag, das Sprechen mit den Kindern, es ist immer Förderung da, also...
- 717 Haben Sie eine spezielle Schulung/Ausbildung zur Sprachkompetenzförderung
718 gemacht bzw. machen müssen? Wenn ja, welche?.
- 719 Wenn nein, würden Sie es für notwendig erachten?
- 720 Eine bestimmte Schulung, ja, ich habe mich selbst damit auseinander gesetzt,
mit BESK
- 721 und jetzt auch mit dem Beobachtungsmaterial für Deutsch als Zweitsprache.
- 722 Ich finde es gut, wenn es alle machen würden, weil man bewusster hinschaut
723 und beobachtet und bewusster auch die Materialien betrachtet aussucht und
auch
- 724 genauer weiß, was will ich fördern, was dahinter steckt, welche Lernziele.
- 725 Wird aktuell Sprachförderung intensiver betrieben als in den vergangenen
Jahren?
- 726 Sprachdefizite sind häufig sichtbar!
- 727 Wenn ja, können Sie mir Gründe dafür nennen, warum das so ist?
- 728 Seit dem vorigen Jahr weiß man, dass wir im Bereich Sprache nicht so gut
729 abgeschnitten haben, das hat uns ja auch die PISA-Studie gesagt, dass wir,
eben
- 730 Österreich, nicht gut war. Dass die Kinder mehr gefordert werden, Kinder, die
eben
- 731 anders sprechen, eine andere Muttersprache haben.
- 732 Inwieweit beeinflusst das ihre täglichen Arbeit?
- 733 Ich habe schon immer im Bereich Sprache sehr viel gearbeitet, weil das eben ja
auch
- 734 mein Hauptgebiet ist; ich bemerke auch, das meine Kolleginnen bestimmt
sicherlich
- 735 auch das Hauptaugenmerk auf den Bereich Sprache legen.
- 736 Welche Beeinträchtigungen in weiterer Folge, haben ihrer Meinung nach
Kinder
- 737 mit mangelnder Sprachkompetenz in der Schule?
- 738 In den Bereichen wo sie die Sprache nicht verstehen. Wenn sie die Sprache
739 verstehen haben sie auch ein größeres Selbstbewusstsein, sind integriert
- 740 Halten sie das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt in Hinblick
für
- 741 die Sprachförderung richtig bzw. wichtig?

- 742 Der Kindergartenbesuch ist auf jeden Fall wichtig, auch für den sozialen Bereich. In
- 743 anderen Ländern gibt's das verpflichtende Kindergartenjahr schon, bei uns wird es jetzt
- 744 erst im Herbst aktuell. Ich halte das verpflichtende Kindergartenjahr schon für richtig.
- 745 Was würden Sie sich hinsichtlich der frühen kindlichen Sprachförderung wünschen?
- 746 Sprachliche Förderung! Ich denke die Kindergartenpädagoginnen arbeiten mit den
- 747 Kinder wirklich intensiv, Sprache ist wirklich immer dabei und sie merken, dass sie
- 748 sprachlich immer schon was tun. Ich denke, es wird nur bewusster gemacht, wie
- 749 wichtig Sprache ist. Ich glaube, dass die Pädagoginnen in diesem Bereich ohnehin sehr
- 750 viel tun und sie bereit sind auch Fortbildungen zu besuchen; also, ich glaube nicht, dass
- 751 ich jetzt einen größeren Wunsch hätte. Ich denke einmal, die Kindergärtnerinnen
- 752 sind wirklich dabei und bereit im Bereich Sprache sehr viel zu tun.
- 753 Danke für das Gespräch!

Übersicht – Interviews

Frage	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie schon im Kindergarten?	Ich bin seit acht Jahren in meinem Kindergarten tätig.	Seit 26 Jahren	Ich arbeite in diesem Kindergarten seit 2 Jahren, ich war vorher Horterzieherin, ich habe in einem Hauptschulhort gearbeitet.	Ich bin bereits seit 17 Jahren als Kindergartenpädagogin tätig.	Ja, ich arbeite schon seit 23 Jahren im Kindergarten.
Wie viele Kinder betreuen Sie in ihrer Gruppe?	Im heurigen Jahr sind es 22 Kinder.	Ca. 22 Kinder	In meiner Gruppe, ich betreue eine Nachmittagsgruppe, sind zur Zeit 20 Kinder angemeldet, aber am Nachmittag sind immer durchschnittlich 12 Kinder da, das variiert so nach Bedarf der Eltern, wie sie es eben brauchen.	Derzeit sind es 17 Kinder.	Ich selber betreue/habe keine Gruppe, betreue aber Kinder mit besonderen Bedürfnissen.
Wie viele Pädagogen/Helfer sind in ihrer Gruppe?	Ich bin eine Pädagogin in der Gruppe und habe teilweise für einige Stunden am Vormittag auch eine Helferin zur Verfügung.	Ich bin alleine in der Gruppe, bei der Jause ist eine Helferin da	Generell bin ich alleine und jetzt seit kurzer Zeit ist eine Helferin für ein paar Stunden anwesend, meistens bis 15 Uhr bzw. bis 14.30 Uhr.	Ich bin alleine in der Gruppe	
Wie viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben Sie in ihrer Gruppe?	22, die komplette Anzahl der Kinder.	Ich hatte bis jetzt immer Kinder mit Deutsch als Erstsprache, also keine ausländischen Kinder	18	15 Kinder mit Deutsch als Erstsprache.	Ich betreue hauptsächlich Kinder mit Erstsprache Deutsch, wir haben auch anderssprachige Kinder im Kindergarten, allerdings nicht sehr viele, momentan 2 Kinder.
Wie viele Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache sind in ihrer Gruppe?		Also keine	Das sind 2 Kinder; 2 Mädchen; Rumänisch als Erstsprache.	2 Kinder mit nicht-Deutsch als Erstsprache	...momentan 2 Kinder. Wie lange hat der Integrationsprozess in der Gruppe gedauert? Die Kinder sind sehr aufgeschlossen, sie sind sehr wissbegierig, kommunikativ und wurden sehr schnell in der Gruppe aufgenommen und haben sich eigentlich ganz gut in die Gruppe integriert.
Mit welchem Alter kamen die Kinder in den Kindergarten? (Nur das Pflichtjahr, oder schon früher?)	20 von ihnen sind bereits im Krippenalter, das heißt im Alter von zwei Jahren zu uns ins Haus gekommen, die meisten		Mit 3 Jahren.	Ein Mädchen war bereits 4, das andere 3.	Die Kinder kamen mit 3 Jahren in den Kindergarten, sie sind ab dem 3. Lebensjahr hier.

	von ihnen mit drei Jahren				
Sind die Kinder mit oder ohne Deutsch-Kenntnisse gekommen?	Ja mit, in meiner Gruppe schon.		Ich habe die Kinder kennen gelernt voriges Jahr, ich persönlich kenne sie jetzt das zweite Jahr näher; als sie vor 2 Jahren in den Kindergarten gekommen sind war ich ein paar Mal in der Gruppe, habe vertreten und habe gemerkt, dass die Kinder ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten gekommen sind.	Sie sind ohne Deutsch-Kenntnisse gekommen. Obwohl die Eltern schon sehr lange Wie lange dauerte der Integrationsprozess? So ein dreiviertel Jahr. Sie hatten vorher schon einen großen passiven Wortschatz.	
Haben Sie Kinder in der Gruppe, die zuhause zweisprachig aufwachsen?	ja	Ja, ich weiß nicht, ob das mit Englisch auch gilt, zwei Kinder, die Mutter ist Englisch-Lehrerin, wo eben zu Hause auch Englisch gesprochen wird, aber nicht Muttersprache	Das sind jetzt diese 2 Mädchen, die Es wird zu Hause bei Ihnen auch Deutsch gesprochen – ich habe auch mit den Eltern gesprochen. Sie haben ältere Geschwister, das eine Mädchen. Es wird zu Hause vermehrt Deutsch gesprochen. Voriges Jahr habe ich die Eltern aufmerksam gemacht, dass sie sich sehr häufig in ihrer Muttersprache unterhalten und die eine Mutter hat eben gemeint zu Hause wird auch fern geschaut auf deutsch und die größeren Geschwister sprechen auch mit ihr Deutsch. Ich kenne die Mutter, sie spricht sehr gut Deutsch vom einen Mädchen und die älteren Schwestern sprechen auch sehr gut Deutsch. Vom anderen Mädchen, wir glaube ich weniger Deutsch gesprochen, die Mutter spricht ganz schlecht Deutsch, sehr brüchig, ich verständige mich mit der Mutter mit Händen und Füßen und das eine Mädchen übersetzt oft, bzw. die Mutter übersetzt für die andere Mutter, wenn beide da sind.	nein	Es gibt 3 Kinder, ja, die wachsen zweisprachig auf; Ungarisch-Deutsch bzw. auch die rumänischen Kinder sprechen zu Hause Deutsch, sie sind darauf bedacht, dass die Kinder sehr schnell Deutsch lernen.
Welche Sprachen sprechen diese Kinder?	Einige wenige die Ungarisch sprechen: ein Kind wo der Vater ungarisch spricht, dh aus Ungarn kommt, einige Kinder wo die Großeltern aus Ungarn kommen und Ungarisch sprechen und die Sprache weiter vermitteln, ein Kind wo der Vater aus Afrika kommt und dieses Kind wächst mit Zweitsprache Englisch auf. Alle Kinder haben Erstsprache Deutsch.	Englisch	Rumänisch	Rumänisch	Rumänisch bzw. Ungarisch.
Sprechen die Kinder untereinander auch nicht-Deutsch?	Nein, gibt es nicht.	nein	Jetzt nicht mehr, voriges Jahr habe ich die Beobachtung gemacht, wenn sie oft miteinander gespielt haben, im Spielbereich, gezeichnet haben oder im Turnsaal, haben sie Rumänisch miteinander gesprochen. Ich habe aber die Kinder gebeten, sie sollen bitte Deutsch miteinander sprechen, damit wir auch wissen, worüber sie reden und es ist auch für die anderen Kinder einfacher, die anderen Kinder sind nicht ausgeschlossen, und ich muss sagen, es funktioniert eigentlich ganz gut, sie sprechen nur mehr Deutsch miteinander. War es ein Problem für die anderen Kinder, dass sich die beiden Mädchen Rumänisch unterhalten haben?	Ja, die beiden rumänischen Mädchen sprechen untereinander Rumänisch. Wie wird damit umgegangen? Sie werden darauf öfters hingewiesen, dass sie Deutsch sprechen	Ja, manchmal sprechen sie untereinander nicht-Deutsch, vor allem dann, wenn ihnen das Vokabular fehlt. Gibt es dann Probleme? Wie wird damit umgegangen? Probleme gibt es vor allem dann, wenn die Kinder sie nicht verstehen, dann fragen sie nach; also die Kinder aus der Gruppe fragen nach was das heißt und erwerben auch dadurch ihre Sprache.

			<p>Momentan nicht, aber man hat sowohl gemerkt, dass sie immer extra waren. Aber an und für sich hat die Integration sehr gut geklappt, ich persönlich merke keinen Unterschied. Sie sind jetzt sehr gut integriert. Heuer, in diesem Kindergartenjahr ist mir aufgefallen, dass eigentlich das eine Mädchen immer auch den Kontakt zu den anderen sucht. Im vorigen Kindergartenjahr waren sie sehr fixiert aufeinander.</p> <p>Wenn ein Kind gefehlt hat, ist das andere auch zu Hause geblieben, weil es sich ein bisschen alleine gefühlt hat. Das ist jetzt nicht mehr der Fall, die Kontakte zu den anderen Kindern sind da und sie sprechen in deutscher Sprache</p>		
Haben Sie auch muttersprachliche Pädagogen zur Verfügung?	Ja, in meiner Gruppe hab ich eine Pädagogin.	Am Nachmittag (Anmerkung: allerdings Kroatisch)	Leider nicht. Hätten Sie sich gewünscht, dass manchmal eine rumänisch sprechende Pädagogin in der Gruppe gewesen wäre? Eigentlich nicht, es hat sehr gut funktioniert mit diesen 2 Mädchen; ich kann jetzt nur von diesen 2 Mädchen sprechen.	nein	Wir haben keine rumänisch sprechenden Kollegen, ich selber spreche auch Ungarisch.
Wenn ja, in welchem Stundenausmaß sind sie in der Gruppe?	4 Std pro Woche, wo sie den Kindern die ungarische Sprache auf spielerische Art und Weise vermittelt; dem Jahreskreis entsprechend.	Eine Stunde pro Woche			Ich bin drei Mal in der Woche in der Gruppe und soweit es möglich ist betreue ich die Kinder und arbeite mit ihnen, im Bereich Sprache, in diesem Fall Ungarisch; ich arbeite mit den Kindern dem Jahreskreis entsprechend.
Ist eine Veränderung in Richtung mangelnde Sprachkompetenz feststellbar, wenn ja, wie äußert sich diese?	Könnte ich im Moment nicht feststellen.	Nein, eigentlich nicht. Ich denke nur an ein Kind, die eigentlich nur Dialekt zu Hause sprechen, das sich das Kind in der Aussprache schwer tut, spricht aber Deutsch.	Ich würde es nicht sagen. Es gibt ja die Sprachstandsfeststellung, die wird im Alter von 4,5-5-jährigen gemacht, da wird der Sprachstand festgestellt – wie die „Sprache“ steht. Es gibt verschiedene Methoden, wie man das mit den Kindern durchführt; dann kommt ein Ergebnis heraus und anhand des Ergebnisses setzt man dann bei der Förderung an. Prinzipiell ist es nicht so, dass die Kinder jetzt schlechterprechend in den Kindergarten kommen als früher.	Immer wieder Kinder mit Sprachschwierigkeiten, es fehlt ihnen oft das Sprachvorbild. Wie äußert sich dies bei Kindern mit nicht-Deutsch als Erstsprache? Die Kinder lernen eigentlich relativ rasch, nehmen viel auf und setzen dann langsam den passiven Wortschatz in den aktiven um.	Wir beobachten die Kinder nach dem BESK, heuer haben wir sehr viele Kinder die alle 30 Punkte erreicht haben, außer 2 Kinder. Wie äußert sich das bei Kindern, die nicht Deutsch als Erstsprache haben? Die Kinder haben einen geringeren Wortschatz, sind aber bedacht darauf, dass sie die Sprache lernen und sind sehr eifrig und sehr kommunikativ; also sie machen derzeit sehr große Fortschritte. Welche Erstsprache haben diese Kinder mit Sprachdefiziten? Erstaunlicherweise sind das zwei deutschsprachige Kinder, mit Deutsch als Erstsprache, und die anderen Kinder,... ein Kind ist zweisprachig aufgewachsen, d.h. bilingual, und zwei rumänische Kinder haben wir noch.
Wie viele Kinder sind ihrer Meinung nach in ihrer Gruppe davon betroffen?	Keine. Keine gravierenden Sprachverzögerungen, einige Kinder, wo eben einige Laute noch nachgebildet und gefördert werden, aber keine Sprachverzögerungen in dem Sinn, dass sie auffällig sind.	eines	Ich würde jetzt nur die 2 nennen.	2 Kinder	Ich betreue, ja so ca., ja ungefähr 24 Kinder.
Die folgenden Fragen beschäftigen sich mit Sprachdefiziten, d.h. ich gehe nicht weiter auf Sprechkompetenz, also auf lautliche Probleme ein, da Artikulationsprobleme in diesem Alter nur von Logopäden behandelt werden. Gibt es eine Logopädin in ihrem Kindergarten?	Nein	Nein, aber eine Sonderkindergärtnerin.	Ja, wir haben im Haus eine fixe Sonderkindergärtnerin, die betreut die Kinder. Aber das ist keine Logopädin? Da muss ich sie fragen, ob sie eine logopädische Ausbildung hat. Was haben die anderen Kolleginnen geantwortet? Nein.	nein	Ja, ich bin selbst Sprachheilkindergärtnerin im Kindergarten, arbeite mit den Kindern soweit es möglich ist im Bereich Sprache, auch im Bereich Phonologie. Wenn es notwendig ist schicke ich die Kinder zum HNO-Arzt bzw. zur Logopädin – wenn ich es mir vertraue, oder ich denke, wenn ich es auch

			Aber stimmt, ja!		selber machen kann, im Bereich Phonologie mit den Kindern zu arbeiten, dann mache ich es selber. Warum schicken sie die Kinder zuerst zum HNO-Arzt? Um eine genaue Abklärung zu bekommen und um zu schauen, ob die Kinder auch sehr gut hören, eventuell kann ich mich damit auch absichern. Ich mache natürlich eine groborientierte Hörüberprüfung am Beginn des Kindergartenjahres und anhand dessen arbeite ich dann. Hauptsächlich sind die Zischlaute betroffen, /s/, /z/, /x/, /sch/; das /r/ - ist ein später Laut, kommt zwischen 5 und 6 Jahren, da haben wir einige Kinder, bei denen der Laut im Kommen ist.
Werden die Kinder mit Artikulationsproblemen zu einem Logopäden verwiesen?	Ja. Die Sonderkindergartenpädagogin die sich die Kinder in Hinblick auf die Sprache genauer ansieht, Spiele einsetzt und fördert und diese dann, wenn es notwendig ist in einem Elterngespräch an eine Logopädin weiter verweist.	ja	Richtig, genau.	Kinder, die Logopädie benötigen werden von der Sonderkindergärtnerin betreut und verwiesen.	Natürlich, ich schaue einmal, wie weit das Kind entwickelt ist, im Bereich Sprache, ob im Bereich Sprechwerkzeuge alles in Ordnung ist bzw. funktioniert. Ich schicke dann die Kinder zum HNO-Arzt weiter bzw. zur Logopädin.
Wenn ja, ab welchem Alter?	Wir beobachten sie bereits mit drei Jahren, wenn die Kinder kommen und werden dann ganz konkret ab dem vierten Lebensjahr gefördert.	Ab 4 Jahren	Generell, wenn sich Sprachdefizite zeigen, sobald man das entdeckt, werden sie weitervermittelt. Und häufig, ich kann es jetzt nur aus meinem Bekanntenkreis sagen, also, ab dem ersten Kindergartenjahr.	Grundsätzlich ab einem Alter von 4, weil sich bis dahin noch Laute entwickeln können, es arbeitet die Sonderkindergärtnerin mit ihnen.	Ich schaue mir die Kinder schon mit 3 Jahren an; ich beobachte bei den Kindern schon eventuelle Schwierigkeiten, im Bereich Sprache. Ja, ich beginne relativ früh mit ihnen zu arbeiten. Mit dem r-Laut arbeite ich schon früher mit den Kindern, damit wir den abschließen können, da arbeite ich bereits früher mit den Kindern, sonst werden die Kinder noch in der Schule betreut.
Haben sie eine Erklärung dafür, warum Kinder immer häufiger mit Sprachdefiziten zu kämpfen haben?	In meiner Gruppe wo ich eben feststellen muss, dass die Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben es keine Auffälligkeiten gibt, jedoch es Kinder gibt, die eine andere Zweitsprache, oder eben nicht Deutsch als Erstsprache haben, eben das Sprachvorbild im Elternhaus fehlt.	Das kann schon auch in der Familie liegen	Meiner Meinung nach, wird viel zu wenig mit den Kindern zu Hause gesprochen. Es finden, das ist meine persönliche Annahme, nicht sehr viele intensive Gespräche statt, es ist alles sehr oberflächlich. Bedingt vielleicht auch durch die Berufstätigkeit und auch dadurch, dass die Kinder am Nachmittag in Institutionen sind. Das sind meine persönlichen Annahmen.	Es fehlt manchen das sprachliche Vorbild, Geschichten werden kaum mehr vorgelesen, viele Kinderverbringen viel Zeit mit fernsehen.	Ja, es ist sicherlich mit ein Grund, dass die Kinder eben sehr viel fern sehen, miteinander eher weniger kommunizieren, ja... Wichtig ist, dass man eben die Erstsprache sehr gut beherrscht, damit die Kinder zurückgreifen können auf die Grammatik in der Erstsprache. Wenn Eltern sehr viel mit ihren Kindern sprechen in ihrer Erstsprache, dann funktioniert das viel besser.
Wie würden Sie den sozialen Status der Familie beschreiben, aus dem Kinder mit Sprachdefiziten kommen?	In dieser Frage beziehe ich mich darauf, dass ich nicht von konkreten Beispielen von meiner Kindergartengruppe ausgehen kann. Aus Erfahrungswerten aus einer früheren Praxis kann ich sagen, dass es sicher davon abhängt, in welchem Umfeld ein Kind aufwächst und wie da eben die sprachlichen Vorbilder zu Hause agieren.	Ja, eher sozialer benachteiligte Familien. Bauarbeiter,...	An und für sich sind das intakte Familien, wo glaub ich die Familie sehr wichtig ist, wo das Familienleben entsteht. Nur was wirklich familiär zu Hause abgeht, wird in der Muttersprache gesprochen, wo die gesamte Familie zusammen ist, die Großeltern,... Der Vater spricht auch nur gebrochen Deutsch, von der einen Familie. Die Mutter von der einen Familie spricht sehr gut Deutsch, aber auch berufsbedingt, weil sie auch die Sprache braucht. ... und bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache? Auch, also. Alle aus geregelten Familien. Würden sie die Bildung der Eltern mit den Sprachdefiziten der Kinder in Verbindung bringen? In meiner Situation, aus	Durchaus Familien aus der Mittelschicht.	Es ist sehr verschieden. Kann man es vielleicht mit der Bildung der Eltern in Verbindung bringen? Teilweise schon, aber nicht immer. Es spielt natürlich eine Rolle, wie zu Hause gesprochen wird, das Sprachvorbild für die Kinder; aber wenn es bestimmte Laute betrifft, kann man das nicht so sagen.

			meiner Kindergarten-Gruppe, würde ich das jetzt nicht.		
Nehmen Sie besondere Rücksicht auf Kinder mit Sprachdefiziten? Wenn ja, wie?	Ja, wir stehen doch in engem Kontakt mit unserer Sonderkindergartenpädagogin und wenn uns da Auffälligkeiten bewusst werden, die wir beobachtet haben, dann versuchen wir auch durch verschiedenen Spielen oder Bilderbüchern ganz konkret und individuell auf die jeweiligen Kinder und jeweiligen Sprachverzögerungen einzugehen.	Ich bemühe mich schon „eher“ mit diesen Kindern zu sprechen und mache auch die Sonderkindergärtnerin darauf aufmerksam. Ich habe jetzt z.B. ein Spiel gekauft, das Ratzfatz, wo Geschichten vorgelesen werden, dann Begriffe erklärt und die Kinder holen die passenden Figuren heraus, damit sie das Verständnis haben; und auch Gedichte und Lieder bzw. Geschichten. Im speziellen arbeite ich einzeln mit den Kindern aber auch in der Gruppe.	Ja. Manche Kinder merken sehr wohl, wenn sie was sagen, dass das jetzt nicht ganz richtig war, sie spüren dass das auch nicht grammatikalisch richtig war, wenn von anderen Kindern, von den älteren Kindern, wenn sie belächelt werden. Manche sind sehr schüchtern etwas zu sagen, ich ermutige diese Kinder und sage, sprich laut, sag es laut. Wenn es falsch ausgesprochen wurde, wiederhole ich es ganz einfach nur richtig und sage nicht das sagt man so oder so.	Ja, ich versuche auf sie individuell einzugehen.	Ja, entweder arbeite ich mit den Kindern in der Gruppe, oder bzw. die Kinder kommen zu mir in einem extra dafür vorgesehenen Raum.
Ab welchem Alter werden Kinder mit Sprachdefiziten gefördert?	Wir machen das so, dass wir Kinder wirklich ab dem Tag, wo sie in den Kindergarten eintreten beobachten, wenn wir Auffälligkeiten bemerken sagen wir das der Sonderkindergartenpädagogin weiter; sie schaut sich diese Kinder ebenfalls an, und wir versuchen dann ab dem Zeitpunkt wo uns Defizite auffallen bereits diese Kinder zu fördern. Man kann sagen, ab drei Jahren findet Sprachförderung statt.	Bei uns ab 4 speziell, die 3-jährigen werden eingeführt und dann im Laufe der Zeit bemerken wir dann eventuelle Defizite.	Generell fördern wir die Kinder ab dem Kindergarteneintritt. Sprache findet überall statt, bei jedem Bildungsangebot, wenn ich mit ihnen unterhalte, wenn ich ihnen Regeln erkläre, wenn ich ihnen etwas vorlese, wenn ich mit ihnen spiele, wenn ich mit ihnen ein Gespräch führe.	Die Förderung beginnt sobald sie in den Kindergarten eintreten. Je früher umso besser!	Ich habe auch schon 3-jährige Kinder die bei mir sind.
Wie fördern Sie „Sprache“ in ihrer Gruppe? Nennen Sie mir bitte einige Beispiele aus dem Kindergartenalltag.	Ich finde, Sprachförderung findet immer statt. Ganz wichtig ist eben, die Vorbildwirkung der Kindergartenpädagogin; wie und dass auch grammatikalisch richtig und in den richtigen Zeiten mit den Kindern gesprochen wird. Ganz konkret wird auf spielerische Art und Weise gefördert, wie Fingerspiele, Gedicht aber auch bei der Artikulation bei Spielen, Begleitung von Handlungen, Rollenspiel und auch die Gespräche die zwischen den Kindern und auch mit der Pädagogin stattfinden. Eben aber auch das richtige Nachsprechen von falsch ausgesagten Wörtern oder von Sätzen, dass das richtig wiederholt wird und das Kind aber nicht ganz bewusst ausgebessert wird, sondern auf richtige Art und Weise vorgesprochen wird.	Mit Spielen, mit Liedern und Gedichten, Geschichten	Ja, also wir machen sehr viele Fingerspiele, Gedichte, ich mache mit ihnen auch sehr viele Bewegungsspiele, wo die Sprache im Vordergrund steht, wie z.B. „wer fürchtet sich vor dem schwarzen Mann“, oder „Mutter, wie viele Schritte darf ich schreiten?“, oder wir lesen Geschichten, wiederholen Geschichten, betrachten Bilderbücher, wir singen, wir machen Gesellschaftsspiele, Kreisspiele, wo die Sprache auch sehr wichtig ist und im Vordergrund steht, wir machen auch Klanggeschichten, wo ich die Geschichte erzähle und die Kinder aufgrund des erzählen den richtigen Einsatz mit dem Instrument geben. Wie man etwas zubereitet wenn wir etwas Kochen, Backen... wird sprachlich begleitet.	Gedichte, Fingerspiele, Reaktionsspiele, Kreisspiele	Eigentlich eignet sich jedes Material; Sprache ist überall vorhanden und Sprache wird immer eingesetzt, jede Tätigkeit wird sprachlich begleitet, das Sprachvorbild ist immer sehr wichtig und man kann jedes Material verwenden im Bereich Sprache; es ist eine reichliche Palette vorhanden im Kindergarten.
Arbeiten Sie mit speziellen Sprachförderprogrammen, wenn ja, mit welchen?	Ja, wir haben ein Förderprogramm, ausgehend von dem Beobachtungsbogen der 4,5-jährigen wo es verschiedene Spiele gibt, wo es ein speziell dafür aufgearbeitetes Buch gibt das wir dann einsetzen um eben den Sprachstand der 4,5 – 5-jährigen festzustellen, diese wir dann speziell dementsprechend fördern.	nein	Ich persönlich nehme gerne das Buch zur Hand „Opa Henri sucht das Glück“. Das ist eben das Buch zur Sprachstandsfeststellung, um die Kompetenzen zu eruieren bei den Kindern; auch in Form von Gesprächen, wie das Wochenende zu Hause war und ich nehme auch sehr gerne das Kärtchenspiel zur Hand, wo die Kinder verschiedenen Reime finden müssen, Einzahl-Mehrzahl bilden müssen.	nein	Sprachförderprogramme in dem Sinn, eher weniger, ich habe Beobachtungsprogramme, Materialien zur Beobachtung der Kinder. An und für sich habe ich mir vieles selbst erarbeitet, auch im Bereich Phonologie und Grammatik.
Das heißt, sie arbeiten nur mit dem Sprachförderprogramm vom Bildungsministerium?Aber es gibt noch andere Sprachförderprogramme, wie z.B. das Würzburger Sprachförderprogramm.	Nein nicht nur. Mein Hauptaugenmerk liegt wirklich auf, wie bereits erwähnt, auf das Lernen von Liedern, Gedichten, Sprachvorbild, Beschreiben von Handlungen, usw. Dazu zusätzlich wird noch das		Nein		

	Sprachförderprogramm vom Bildungsministerium eingesetzt.				
Ab einem Alter von 4-4,5 Jahren beginnen Kinder normalerweise bewusst Fragen über Sprache zu stellen. Z.B. „Warum heißt das See und nicht Wasser?“. Da beginnt sich das Kind auch für die lautliche Form von Wörtern zu interessieren. Es entdeckt z.B., dass manche Wörter sich reimen (Haus-Maus). Man spricht hier von phonologischer Bewusstheit. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für das Schreiben lernen. Beinhalten ihre Fördermaßnahmen auch die phonologische Bewusstseinsbildung? Wenn ja, wie gestalten sie diese?	Ja, ganz wichtig! überhaupt bei den Vorschulkindern, wo ich ganz bewusst darauf schaue, dass ich auch Vorschulblätter dafür finde und auch bereits welche in meinem Fundus habe, wo es darum geht, dass eben Wörter gereimt werden oder die Anfangsbuchstaben gleich sind oder sich reimen. Bei den 4-5jährigen versuche ich das durch verschiedene Spielen, durch didaktische Spielen einzusetzen, ganz bewusst aber bei den Vorschulkindern, eben durch verschiedene Spiele oder durch die Vorschulblätter.	Ja, praktische Übungen, auch durch Spiele, was reimt sich, oder eben bei Gedichten wo sie heraus hören können oder sollen was sich reimt, Rätsel, Fingerspiele. Ist es für die Kinder schwierig oder einfach? Es ist unterschiedlich. Der Großteil tut sich leicht, aber es gibt immer Kinder, die es noch nicht heraushören können.	Ja, das ist z.B. bei dem Spiel - Einzahl-Mehrzahl-Bildung, auch die Reimwörter bilden, und auch Ober-und Unterbegriffe zuordnen.	Ja auch! Durch Brettspiele, Reimspele zum Beispiel wird das gefördert!	Ja, ich finde genaues Hinhören ist wichtig, wir machen auch Spiele, wir hören auch einen Laut heraus am Anfang des Wortes, in der Mitte oder am Ende, auch Spiele z.B. wo Kinder Figuren herausuche und sagen, da ist das /sch/ am Ende oder am Anfang; ja, solche Spiele werden eingesetzt.
Lassen sich Fortschritte bei Kindern mit sprachlichen Defiziten durch die Fördermaßnahmen erkennen? Wenn ja, in welchem	Ja, würde ich schon sagen. Wenn man das ganz bewusst und auch in kontinuierlicher Abfolge einsetzt, dann kann man da auch Fortschritte erkennen.	Ja, ich beobachte meistens, dass die Kinder zuerst weniger reden und zuhören und erst wenn sie sicherer werden in der Sprache, dass sie sich auch trauen etwas zu sagen. Bei manchen dauert es länger, aber so bis zu einem halben Jahr ungefähr dauert es bis sie sich endlich einmal auch trauen.	Ja, es kommt darauf an wie oft man das Spiel mit den Kindern wiederholt. Die Kinder werden gefestigt und die Sprache wird sicherer. Bei einigen habe ich gemerkt, dass wirklich nach 2 Monaten eine Steigerung erfolgt.	Die Kinder, die Rumänisch als Muttersprache haben, haben sich sehr gut in die Gruppe integriert, sie sprechen frei, auch grammatikalisch	An und für sich sieht man schon die sprachlichen Fortschritte; wenn man mit den Kindern 1,5 Jahren arbeitet und dann wieder eine Beobachtung durchführt, sieht man die Fortschritte der Kinder.
Wie beurteilen Sie diese Lernfortschritte?	Ein Beispiel: Ich denke jetzt ganz bewusst an ein Kindergartenkind, dass mit drei Jahren in den Kindergarten eingetreten ist, das sehr undeutlich gesprochen hat, es hat Erstsprache Deutsch, beide Elternteile sprechen Deutsch und kommen aus Österreich und haben ein Haus in Ungarn, wo das Kind in den ersten drei Jahren auch mit der ungarischen Sprache in Kontakt getreten ist und wirklich sehr undeutlich Deutsch gesprochen hat und die Wortfolgen nicht wirklich erkennbar waren, und er hat die sozialen Kontakte in der Gruppe genutzt und durch die verschiedenen spielerischen Maßnahmen in diesem Jahr sehr sehr viel aufgeholt das auch seitens des Elternhauses auch bestätigt wurde. Ich glaube, dass die sozialen Kontakte in der Gruppe, mit den Kindern, und auch das ganz bewusste sprachliche Vorbildverhalten für ihn ausschlaggebend war.	Eigentlich gut, auch die spezielle Zuwendung beim Spielen	positiv	Es freut mich immer sehr besonders, wenn sie Lernfortschritte gemacht haben und setzen diese aktiv ein.	Ja, die Kinder werden auch älter, sie machen Erfahrungen, und auch die Förderung im Alltag, das Sprechen mit den Kindern, es ist immer Förderung da, also...
Haben Sie eine spezielle Schulung/Ausbildung zur Sprachkompetenzförderung gemacht bzw. machen müssen? Wenn ja, welche?	Ja, habe ich gemacht. Das war einerseits die Ausbildung wo es um den Beobachtungsbogen der 4,5-5jährigen gegangen ist, die ich abgeschlossen habe; sowohl auch die Ausbildung, wo es um den Sprachbogen wo Deutsch als Zweitsprache ist, wie dieser eingesetzt und wie gefördert wird; auch diese Ausbildung habe ich absolviert.	Ja machen müssen. Ich halte es nicht für notwendig, ich kann jetzt nicht sagen, dass jetzt überhaupt nichts dabei war was ich nicht brauchen kann, es war interessant es sich anzuhören was sprachlich abläuft, aber es war für mich eine zusätzliche Belastung.	Ja, ich habe diesen Kurs zur Sprachstandsfeststellung besucht. Freiwillig oder zwangsbegleitet? Zwangsbegleitet unter Anführungszeichen, es war für mich aber sehr interessant. Bei uns im Haus macht das ja die Sonderkindergärtnerin mit den jeweiligen Kindern, und für mich war es interessant, wie das funktioniert und ich habe das dann auch schon mit einigen Kindern probiert.	Nein, Fortbildungen schon.	Eine bestimmte Schulung, ja, ich habe mich selbst damit auseinander gesetzt, mit BESK und jetzt auch mit dem Beobachtungsmaterial für Deutsch als Zweitsprache.
Wenn nein, würden Sie es für notwendig erachten?	Ja, ich denke doch, dass einerseits sehr viele Bereiche der Sprachförderung wieder ins Bewusstsein geholt werden, auf der anderen Seite		Ich persönlich schon. Viele Pädagoginnen machen schon die Sprachstandsfeststellung, haben aber nicht die	Im Großen und Ganzen ist es ein Bewusstwerden im Sprachausbildungskurs, aber neues, wie man in	Ich finde es gut, wenn es alle machen würden, weil man bewusster hinschaut und beobachtet und bewusster auch die

	viele Bereiche der Sprachförderung vertieft werden und dass man das auch wieder bewusster in der alltäglichen Arbeit, in der Kindergartenarbeit einsetzt.		Ausbildung dazu. Dann hat es geheißen wir müssen diese Ausbildung machen und für mich persönlich war es sehr interessant. Der Kurs hat aus drei Modulen bestanden, und ein Modul hat beinhaltet, wie genau man da vorgeht um die Sprache der Kinder festzustellen. Von dem her, wie Defizite gesehen werden und wie die Förderprogramme eingesetzt werden können.	der Gruppe arbeitet, nicht.	Materialien betrachtet aussucht und auch genauer weiß, was will ich fördern, was dahinter steckt, welche Lernziele.
Wird aktuell Sprachförderung intensiver betrieben als in den vergangenen Jahren? Wenn ja, können Sie mir Gründe dafür nennen, warum das so ist?	Von meiner Seite wird das nicht intensiver betrieben, weil sie ist auch vor dieser Ausbildung sehr intensiv passiert, sie ist vielleicht, für mich als Pädagogin passiert es bewusster aber nicht intensiver.	Ich habe im Kurs gehört, dass es gut ist, aber Sprachförderung hat sonst immer statt gefunden.	Generell findet Sprachförderung im Kindergarten immer statt. Wir kommunizieren täglich, mit den Bildungsangeboten, also diesbezüglich hat sich für uns nichts geändert, nur jetzt die Erfahrung mit der Sprachstandsfeststellung.	Sprachentwicklung ist immer schon ein großes Anliegen meinerseits, eigentlich nein.	Sprachdefizite sind häufig sichtbar! Seit dem vorigen Jahr weiß man, dass wir im Bereich Sprache nicht so gut abgeschnitten haben, das hat uns ja auch die PISA-Studie gesagt, dass wir, eben Österreich, nicht gut war. Dass die Kinder mehr gefordert werden, Kinder, die eben anders sprechen, eine andere Muttersprache haben.
Inwieweit beeinflusst das ihre täglichen Arbeit?	Beeinflussen nicht, sie ist Bestandteil im täglichen Kindergartenalltag.	Gar nicht.	Ich denke z.B., wenn jetzt Kinder da sind, wo ich weiß, sie haben in diesem Bereich Defizite, dann nehme ich mir diese Kinder bewusst her und wenn es die Situation erlaubt nehme ich gewisse Fördermaßnahmen mit ihnen durch, durch ein gewisses Spielangebot, zusätzlich zu den anderen Bildungsangeboten. Es ist kein Unterschied zu früher!	Nein, bei den Mädchen mit rumänischer Muttersprache wird das natürlich intensiviert.	Ich habe schon immer im Bereich Sprache sehr viel gearbeitet, weil das eben ja auch mein Hauptgebiet ist; ich bemerke auch, das meine Kolleginnen bestimmt sicherlich auch das Hauptaugenmerk auf den Bereich Sprache legen.
Welche Beeinträchtigungen in weiterer Folge, haben ihrer Meinung nach Kinder mit mangelnder Sprachkompetenz in der Schule?	Ich glaube, dass die Auswirkungen und die Beeinträchtigungen sehr groß sind weil sowohl im Bereich des Lesens und auch im Sprachverständnis gewisse Arbeitsaufträge ausgeführt werden können, dass es sehr wohl einen sehr großen Einfluss hat, wenn das Kind Sprachdefizite hat und das Kind einerseits die Anweisungen des Lehrers nicht nachvollziehen kann, andererseits es sich nicht richtig artikulieren kann – den Lehrern gegenüber, das dies sehr schwierig für das Kind sein kann; auch beim Lesen und auch beim richtigen Schreiben der Wörter.	Ich glaube schon, dass sich die Kinder schwerer tun beim Verständnis, und auch bei der Niederschrift dann in weiterer Folge, Beeinträchtigungen beim Lesen und Schreiben, wenn sie die Sprache nicht so verstehen.	Ich denke, wenn ich den Anweisungen der Lehrer nicht folgen kann, habe ich ein Gefühl der Unsicherheit, fühle ich mich unwohl und ich denke mir, wenn die Kinder in Schule kommen, sollen sie bereit sein zu lernen. Ich denke mir, dass das sehr sehr wichtig ist, darum wird auch diese Sprachstandsfeststellung gemacht damit man die Kinder eben soweit bringt, dass sie der Sprache soweit mächtig sind, dass sie in der Schule der Lehrer folgen können und Aufgaben lösen können.	Mit mangelnder Sprachkompetenz werden sie dem Unterricht vielleicht nicht folgen können, beim Schreiben wird ihnen schwerfallen, ja... in vielen Bereichen.	In den Bereichen wo sie die Sprache nicht verstehen. Wenn sie die Sprache verstehen haben sie auch ein größeres Selbstbewusstsein, sind integriert
Halten sie das verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt in Hinblick für die Sprachförderung richtig bzw. wichtig?	Ja, finde ich sehr bedeutsam, obwohl ich dazusagen muss, dass es bei uns im Burgenland so ist, dass das verpflichtende Kindergartenjahr nicht notwendig ist, weil die Kinder bereits mit drei oder spätestens mit vier Jahren in den Kindergarten kommen und es kaum Kinder gibt, die keinen Kindergarten besuchen.	Ja eigentlich schon, aber es ist eigentlich so, dass die Kinder mit 3 oder spätestens 4 Jahren in den Kindergarten gehen, selten dass ein Kind mit 5 Jahren kommt.	Ich finde es sehr wichtig, nur ich denke bei uns am Land ist es ganz normal, dass das Kind schon ab dem 3. Lebensjahr den Kindergarten besucht, viele besuchen schon die Krippe. Ich persönlich habe Jahre in Wien gearbeitet und habe beobachtet, dass viele Kinder mit dem Pflichtschulalter in die Schule gehen und der oft der Sprache nicht mächtig waren. Da gibt es dann die Probleme und viele Volksschullehrer müssen dann einfach so beginnen wie im Kindergarten, der Ball, der Apfel, und und und ... es wird dann mit Bildkarten und der ganzen Sprache gearbeitet. Dann wäre es aus ihrer Sicht besser, wenn die Kinder schon verpflichtend ab dem 3. Lebensjahr in den Kindergarten gehen	Also, dieses letzte verpflichtende Kindergartenjahr halte ich für sehr richtig und wichtig, wobei ich den Eltern empfehlen würde, dass sie die Kinder früher in den Kindergarten geben. Sei es der soziale Aspekt, die Vorbereitung in Hinblick auf die Schule.	Der Kindergartenbesuch ist auf jeden Fall wichtig, auch für den sozialen Bereich. In anderen Ländern gibt's das verpflichtende Kindergartenjahr schon, bei uns wird es jetzt erst im Herbst aktuell. Ich halte das verpflichtende Kindergartenjahr schon für richtig.

			<p>müssen? Ja! Ganz ganz wichtig ist es für das soziale Zusammenleben, und im 3. Lebensjahr sind die Kinder sehr ruhig, sie beobachten sehr viel, nehmen sehr viel auf, lernen sehr viel. Im 4. Lebensjahr werden sie dann sicherer und trauen sich etwas zu, und im 5. Lebensjahr, im Jahr vor der Schule, sind sie sehr gestärkt in ihrem Handeln und Tun und auch in ihrer Sprache.</p>		
<p>Was würden Sie sich hinsichtlich der frühen kindlichen Sprachförderung wünschen?</p>	<p>So wie sie bei uns im Haus ist bin ich zufrieden, ich habe keine speziellen Wünsche.</p>	<p>Ja, dass auch die Unterstützung der Eltern da ist, das ist ein ganz besonderer Wunsch.</p>	<p>Was ich mir wünschen würde? Persönlich würde ich es interessant finden, wenn – das ist jetzt nur so ein Wunschgedanke von mir – wenn z.B. ein Native Speaker in der Gruppe wäre. Ich habe das persönlich noch nicht erlebt wie die Kinder damit umgehen. Es ist ein Unterschied, ob ich den Kindern Englisch näher bringe, oder ob wirklich ein Native Speaker mit den Kindern immer Englisch spricht. Ich denke, das beruht immer auf Gegenseitigkeit, und sie sind auch sehr erfreut, wenn sie dann eben auch gewisse Deutsche Wörter, Fachausdrücke vermitteln. Ich denke, da ist die Lernbereitschaft wirklich sehr groß. Ja, das ist mein Wunsch, weil die Kinder wirklich sehr leicht eine Zweitsprache erlernen.</p>	<p>Um wirklich mit den Kindern sehr individuell arbeiten zu können, würde ich mir geringere Gruppengröße wünschen und eventuell eine Helferin die mir zur Seite steht.</p>	<p>Sprachliche Förderung! Ich denke die Kindergartenpädagoginnen arbeiten mit den Kinder wirklich intensiv, Sprache ist wirklich immer dabei und sie merken, dass sie sprachlich immer schon was tun. Ich denke, es wird nur bewusster gemacht, wie wichtig Sprache ist. Ich glaube, dass die Pädagoginnen in diesem Bereich ohnehin sehr viel tun und sie bereit sind auch Fortbildungen zu besuchen; also, ich glaube nicht, dass ich jetzt einen größeren Wunsch hätte. Ich denke einmal, die Kindergärtnerinnen sind wirklich dabei und bereit im Bereich Sprache sehr viel zu tun.</p>

phburg@nland

pädagogische
hochschule
burgenland

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison Straße 1, A-7000 Eisenstadt Tel. 0590 10 30 Fax
www.ph-burgenland.at Mail: office@ph-burgenland.at

Teilnahmebestätigung

Familienname, Vorname(n) Heidenwolf, Nicole
Nummer der Veranstaltung E16W09PJ40
Titel der Veranstaltung Lehrgang 8 "Frühe sprachliche Förderung" Modul 2
Veranstaltungszeitraum 23.10.2009 14:00 - 21.11.2009 16:00
Veranstaltungsort
Anzahl der Seminareinheiten à 45 Minuten 16 von 24

Eisenstadt, am 23.10.2009

Seminarleiter/in, Referent/in

Kramer, Gisela

Diese Teilnahmebestätigung wurde automationsunterstützt erstellt und ist ohne Unterschrift und Siegel gültig.
DVR 3003807

LEBENS LAUF

Persönliche Angaben:

Geboren am: 17.01.1976 in Güssing, Burgenland

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: verheiratet, eine Tochter, geb. 2007

Schulbildung:

1982 – 1986 Volksschule in Güssing

1986 – 1990 Hauptschule in Güssing

1990 – 1995 HBLA für Mode und Bekleidungstechnik in Oberwart

Weiterbildung:

1997 – 1998 Meisterklasse für Damenkleidermacher in Wien 16., Herbststrasse

1999 – 2002 Berufspädagogische Akademie, Fachbereich: Mode und Bekleidungstechnik

2003 – 2006 Aufbaustudium für das Lehramt an Hauptschulen

Fächerkombination: Englisch und Textiles Werken

Seit 2002 Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien

Schwerpunkte: Schulpädagogik und Aus- und Weiterbildung

Berufliche Tätigkeiten:

1995 – 1997 Bekleidungswerk Gloriette in Stegersbach, Burgenland

1998 – 1999 Peek und Cloppenburg Wien

1999 – 2002 geringfügige Beschäftigung bei Firma Tchibo/Eduscho

2002 – 2009 Lehrtätigkeit am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung, Wien 13

seit 2009 Lehrtätigkeit an der kooperativen Mittelschule Herzgasse Wien 10

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Nicole Heidenwolf, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe.

Wien, am 14. April 2011