

**Werner Röhrig:**

## Deutsche Sprache.....!?! –Sprachsensibilisierung

*In der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule hat die sprachliche Förderung in unserer Geschichte einen ersten Schwerpunkt.*

*Das Lesen- und Schreibenlernen ist eine wesentliche Aufgabe der Grundschule. Im Bereich der Förderung der "phonologischen Bewusstheit" können aber in der Kindergartenzeit wichtige Grundlagen gelegt werden.*

*Um diese Zusammenhänge für alle Beteiligten aufzubereiten, ist eine grundlegende Darstellung zur Information und zum Verständnis des Schriftspracherwerbs in Form eines Referates sinnvoll.*

*Diese Aufgabe hat in unserer Geschichte Rolf Abraham von der Grundschule Neuwald übernommen.*

*Zur Aktivierung der Zuhörenden hat er Teile des Referates zur unmittelbaren Eigenwahrnehmung eingesetzt, indem er diese Textteile auf Folie zur Tageslichtprojektion kopiert hat.*

*(Peter Eidt hat nach dem Referat vorgeschlagen, alle wesentlichen Stichworte für eine Übertragung auf „power - point - Präsentation“ vorzubereiten.)*

Für das Protokoll hat Rolf Abraham den Text seines Referates zur Verfügung gestellt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Seminarkonferenz erhalten eine Kopie.

### Referat zur Sprachsensibilisierung

Die deutsche Sprache hat bereits auf der Wortebene ihre Besonderheiten und Schwierigkeiten. Dies betrifft sowohl die Grapheme (Buchstaben) als auch die Phoneme (Laute).

Dies setzt sich auf der Ebene der Satzstrukturen (z.B. Verbklammer) und den weiteren Sprachbereichen (Grammatik) fort.

Für den Schriftspracherwerb in der Erstsprache, aber auch in einer Fremdsprache - mit Einfluss für die Rechtschreibung - haben folgende Zusammenhänge Bedeutung:

„Für die 36 Sprachlaute der gesprochenen deutschen Sprache gibt es 238 mögliche Buchstabenschreibungen (Muthmann 1991, Wothke 1991),

für die 36 entsprechend genormten englischen Sprachlaute sind es 624 mögliche Buchstabenschreibungen (Zacharisson 1932) und

für die 38 französischen Phoneme ergibt sich die in der Kombination astronomisch hohe Zahl von 904 möglichen Schreibvarianten (Ellis 1948).“

(Zitiert nach: Schweisthal, Günther: OIOPA – Eine phonetische Sprachschrift als Förderkonzept im Schriftspracherwerb zu Beginn der Grundschule. In: Huber, Kegel, Speck - Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb, Westermann-Verlag, Braunschweig 1999, S. 47 – 58.)

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass viele Menschen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten haben.

Um sich diese Besonderheiten bewusst zu machen, werden in den folgenden Textzusammenstellungen einige Beispiele und Hinweise gegeben.

Hans Brügelmann z.B. stellt seinen Leserinnen und Lesern folgende Aufgabe: Suchen Sie in dem folgenden hebräischen Text folgendes Wort



und stellen Sie fest, wie oft dieses Wort im folgenden Text vorkommt (nächste Seite).

24 וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים וּנְצַא הָאָרֶץ נֶפֶשׁ חַיָּה לְמִינָהּ  
 כַּה בְּהֵמָה וְרִמָּשׁ וְחִיּוֹ-אָרֶץ לְמִינָהּ וַיְהִי-כֵן: וַיַּעַשׂ  
 אֱלֹהִים אֶת-חַיֵּי הָאָרֶץ לְמִינָהּ וְאֶת-הַבְּהֵמָה לְמִינָהּ  
 וְאֶת כָּל-רִמָּשׁ הָאֲדָמָה לְמִינָהּ וַיֵּרָא אֱלֹהִים בַּיּוֹם  
 26 וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים בְּעֵשָׂה אָדָם בְּצַלְמֵנוּ כְּדִמוֹתֵנוּ וַיִּרְדּוּ  
 בְּדָגַת הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבַבְּהֵמָה וּבְכָל-הָאָרֶץ  
 27 וּבְכָל-הָרִמָּשׁ הַרְמֵשׁ עַל-הָאָרֶץ: וַיִּבְרָא אֱלֹהִים אֶת-  
 הָאָדָם בְּצַלְמוֹ בְּצֶלֶם אֱלֹהִים בָּרָא אֹתוֹ זָכָר וּנְקֵבָה  
 28 בָּרָא אֹתָם: וַיְבָרֶךְ אֹתָם אֱלֹהִים וַיֹּאמֶר לָהֶם אֱלֹהִים  
 פְּרוּ וּרְבוּ וּמְלֵאוּ אֶת-הָאָרֶץ וּכְבֹּשׁוּהָ וּרְדוּ בְּדָגַת  
 הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבְכָל-חַיָּה הַרְמֵשֶׁת עַל-הָאָרֶץ:

Dieser kleine Test verweist auf folgende Probleme:

Es ist nicht möglich, sich Schriftzeichen abstrakt ohne Kenntnis der Wortbedeutung und Lautung zu merken.

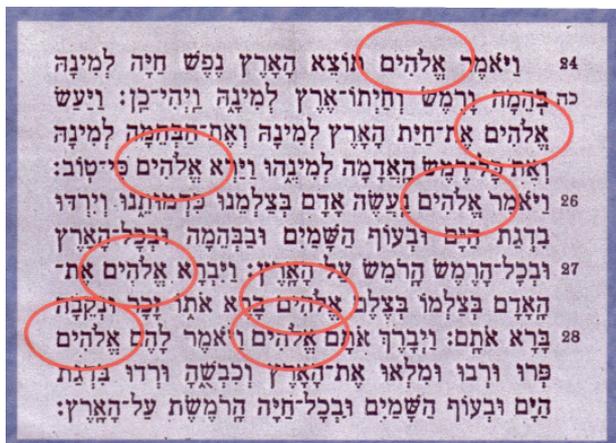
Schriftzeichen werden in einem historischen Prozess entwickelt und erhalten ihre inhaltliche Bedeutung durch Schriftnormen einer bestimmten Gesellschaft.

Bei dem Versuch, die Häufigkeit dieses Ihnen unbekanntes Wortes mit unbekannter Schrift festzustellen, haben Sie nach bestimmten unterschiedlichen Formen der Schriftzeichen auszuwählen versucht.

Auch bei der alphabetischen Schrift sucht unser Gehirn nach unterschiedlichen Merkmalen, um ein Wort abzuspeichern, z.B. Unter- und Oberlängen.

Für den erwachsenen Leser werden geschriebene Wörter mit Inhalt und gesprochener Sprache verbunden.

Hinzu kommt, dass die Kenntnis der hebräischen Sprache es ermöglichen würde, diesen Text zu lesen.



Die Schwierigkeit des Lesens ergibt sich aber auch, wenn Sie eine andere Buchstabenschrift in der Lautschrift zu lesen versuchen.

### Versuchen Sie es mal:

Bu duvari badanalamali mi, badanalamamali mi? (türkisch)

*Sollen wir diese Wand weiß waschen, oder sollen wir sie nicht weiß waschen?*

Na vrh brda vrba mrda. (serbisch/kroatisch)

*Die Weide am Ufer bewegt sich stark.*

En cap cap el que cap en aquet cap. (katalanisch)

*Was in diesen Kopf passt, passt in keinen Topf.*

Trois tortues trottaient sur un trottoir très étroit. (französisch)

*Drei Schildkröten trotteten auf einem sehr engen Bürgersteig.*

Como pouco coco como, pouco coco compro. (portugiesisch)

*Da ich wenig Kokosnüsse esse, kaufe ich wenig Kokosnüsse.*

The sixth sick sheik's sixth sheep's sick. (englisch)

*Das sechste Schaf des kranken Scheichs ist krank.*

(Diese kleine Auswahl entstammt der größten Zungenbrechersammlung der Welt, erstellt von Martin Reck: 1430 Beispiele aus 61 Ländern.)

Trotz der gemeinsamen lateinischen Buchstabenschrift unterscheiden sich die Wörter nicht nur durch andere Bedeutung, sondern auch durch eine andere Lautung.

Dies ist für Kinder aus zugewanderten Familien (andere Erstsprache) eine zusätzliche Hürde beim mündlichen und schriftlichen Spracherwerb.

Erwachsene Leserinnen und Lesern können nicht verstehen, dass nicht alle Kinder sofort den Zusammenhang der Graphem - Phonem - Korrespondenz verstehen.

**Im Gegenteil:**

Es kann bei Kindern zu Problemen der Graphem (Buchstaben) – Phonem (Laut) -Wahrnehmung kommen. Dieses Problem wurde früher als Kennzeichen einer Legasthenie (LRS) beurteilt. Inzwischen ist belegt, dass dies eine mögliche Lese- und Rechtschreibschwierigkeit ist, die unabhängig von Kindern gesehen werden muss, die besondere Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben.

**Die Wahrnehmung  
von Raum - Lage – Beziehungen beim Schrift-  
spracherwerb**

Mit sechs Jahren kommen die Kinder in der Regel in die Schule. Die Erfahrung aus der Unterrichtspraxis zeigt, dass die Wahrnehmung bei einem Teil der Schulanfänger noch von frühkindlichen Prinzipien beherrscht wird.

Ansonsten besteht überhaupt kein Unterschied zwischen diesen und den anderen Kindern, nichts ist abnorm oder krank. Alle Voraussetzungen zum Lesen- und Schreibenlernen sind vorhanden.

Die Zeitspanne zum Erwerb des Lesens und Schreibens ist bei den Schülerinnen und Schülern höchst unterschiedlich.

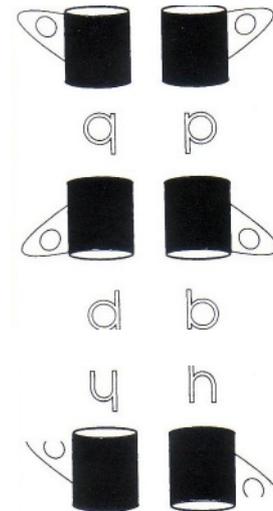
Aus diesem zeitlichen Unterschied können unter bestimmten Voraussetzungen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entstehen.

**Ein Fallbeispiel:**

Hans ist ein normales Kind. Er ist ein fröhliches Kind und war mit den anderen zusammen im Kindergarten und freut sich mit ihnen auf die Schule. Seine Wahrnehmung ist so, wie unsere im Normalfall auch ist:

Er sieht die Gegenstände unabhängig von ihrer Raum - Lage - Beziehung.

So bleibt eine Tasse eine Tasse einerlei, ob der Henkel nach links oder rechts zeigt, die Tasse offen oder umgekehrt aufgestellt ist.



Beim Lesen und Schreiben müssen wir lernen, aus der „Welt der Tassen“ herauszutreten und genau auf die Details aufzupassen.

Können Sie den folgenden Text lesen? Versuchen Sie es einmal.

Es ist ein normaler Text, so wie ihn möglicherweise (Modellvorstellung) ein Kind wahrnimmt, das durch Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auffällt.

Dez Lezeu uuq Soqllelqeu zu leqlen qe-

qöll zu qeu Heuqlleulqeu qel Gluuq-

zoqule uuq ez lzl lqle qequeoqlzoqe

Aulqeqe, qelül zu zolque, qeß wöqllloqzl

woulqe Soqülel qequeüqel qlezeu

Gluuqlolqeluuqeu velzeqeu.

Wenn man Buchstaben auf das Wesentliche reduziert und dann keine Rücksicht auf die “Unter- oder Überlängen“ nimmt oder ähnliche Buchstaben verwechselt bzw. auf eine Form reduziert, entstehen Gruppen von Buchstaben, die gleich aussehen:

q = p b d g h y

u = n v m w

l = i r t f

e = a

Wenn wir den Originaltext darunter legen, sehen wir als erstes, dass sich beide Texte stark ähneln. Wenn man den Originaltext wieder wegnimmt, ist der andere eine hervorragende Erinnerungshilfe. Wenn Sie jetzt noch einmal probieren, können Sie den Text sicher viel besser lesen als zuvor.

Dez Lezeu uuq Soqlleqeu zu leqlen ge-  
Das Lesen und Schreiben zu lehren ge-  
göll zu qeu Heuqlleuqeu qel Gluuq-  
**hört zu den Hauptaufgaben der Grund-**  
zoqule uuq ez lzl lqle qequeqlzoqe  
**schule, und es ist ihre pädagogische**  
Aulqege, qelül zu zolque, qess wöqllqzl  
Aufgabe, dafür zu sorgen, dass möglichst  
Weulqe Soqüel qequeüqel qlezeu  
**wenige Schüler gegenüber diesen**  
Gluuqlolqeluuqeu velzeqeu.  
**Grundforderungen versagen.**

Aus dem, was Sie gerade erlebt haben, können Sie verstehen, wie Hans liest und welche Fehler er macht: Bei einem ganz unbekanntem Text wird er Schwierigkeiten haben, sehr lange brauchen, herumstottern, probieren und viele Fehler machen. Manchmal jedoch, wenn er einen Text noch frisch im Gedächtnis hat oder den Inhalt erraten hat, liest er flott und richtig.

(Beispiel entnommen aus: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Ausbildung für alle – Lernbeeinträchtigte und verhaltensauffällige Jugendliche in der Berufsausbildung, Bonn 1994, S. 49 – 52)

### Ein weiteres Beispiel:

Sie werden feststellen, dass Sie den folgenden Text – vielleicht mit kleinen Unterbrechungen – lesen und verstehen können, obwohl in den Wörtern nur der erste und letzte Buchstabe richtig platziert ist, während alle anderen Buchstaben eines Wortes bunt vermischt wurden.

Das innere Lexikon eines erwachsenen Lesers korrigiert die fehlerhaften Wörter. Der Inhalt des Textes wird richtig entschlüsselt.

Wie die Wörter in unserem Gehirn abgespeichert sind, ist allerdings bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht abschließend geklärt.

In der Frankfurter Rundschau wurde folgender Text veröffentlicht:

### Die Bcuhstbaenrehenifloge in eneim Wrot ist eagl

pps. FKARFNROT, 23. Sptbemeer.  
Ncah enier nueen Sutide, die uetnr aerdnem  
von der Cmabirdge Uinertvisy dührüchgeft  
wrdoen sien slol, ist es eagl, in wleher Rehe-  
nifloge Bcuhstbaen in eneim Wrot sethen,  
Huaptschae, der esrte und ltzete Bcuhstbae  
snid an der rhcigtien Settle. Die rsetchlien  
Bshcuteban kenönn ttoal druchenianedr  
sien, und man knan es tortzedm onhe Po-  
reblme lseen, wiel das mneschilhce Gherin  
nhcit jdeen Bcuhstbaen enizlen leist, snodren  
das Wrot als gnazes. Mti dme Pähonem  
bchesfätgein shci mherere Hhcochslu-  
en, acuh die aerichmkianse Uivnäseritt in  
Ptstbigurh. Esrtmlas uebr das Tmeha gchse-  
bren hat aebr breteis 1976 – und nun in der  
rgchitien Bruecihhsetnafoelngbe – Graham  
Rawlinson in sieenr Dsiestraiton mit dem  
Titel „The Significance of Letter Position in  
Word Recognition“ an der egnlsicehn Uit-  
neivrsy of Ntitongahm.

### Segmentierungsschwierigkeiten: Die Silbe als Trainingseinheit erkennen!

Der Bedeutung der Silben beim Lesen längerer Wörter wird in den Leselehrgängen teilweise nur eine geringe Bedeutung beigemessen. Übungen finden die Lehrkräfte allerdings in den Begleitmaterialien.

Dies kann jedoch zu Leseschwierigkeiten führen: Die Kinder, die die Silbe nicht selbstständig entdecken, scheitern damit unweigerlich beim Lesen längerer Wörter. Es ist kein Zufall, dass ein großer Teil der Trainingsprogramme für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf der Silbe aufbauen.

Die Mehrheit der Kinder mit Segmentierungsproblemen weiß nicht, an welcher Stelle im Wort sie den Einschnitt setzen sollen, andere Kinder haben eine falsche Segmentierungsstrategie erworben, die sich nur schwer wieder verändern lässt:

Sie segmentieren zwischen Silben, bilden sich sozusagen ihre eigenen Einheiten und lesen: „Gesch-enk“ und „T-om-at-e“.

Manchmal lässt sich eine solche Segmentierungsstrategie mit einer hohen Systematik beobachten, manchmal sind nur lange oder unbekannte Wörter betroffen. Manchen Kindern fällt es überhaupt schwer, Wörter in mehreren Schritten zu erlesen.

Bereits das Erlesen eines zweisilbigen Wortes ist bereits ein sehr komplexer Prozess:

Die erste Silbe muss zunächst synthetisiert und zwischengespeichert werden, dann ist mit der Verarbeitung der nächsten Silbe zu beginnen und erst deren Integration führt zum ganzen Wort, wenn man von Kontexteinflüssen absieht. Möglicherweise fehlt manchen Kindern nicht nur die Kompetenz, sondern auch die Einsicht in diese Strategie, die ein Aufschieben der Antwort impliziert. (vgl: Röber-Siekmeyer, Ch. u. Pfisterer, K. 1998, Findeisen u. Melenk, G. 2000)

#### Schlussfolgerung für die Lehrkräfte:

Geeignete Zusatzübungen auswählen oder ein Lehrwerk nutzen, das diesen Trainingsbereich einbezieht.

#### Schlussfolgerungen für Erzieherinnen

Geeignete Spiele und Lieder für den mündlichen Sprachgebrauch auswählen und nutzen.

### Alphabetschrift - kein Kinderspiel!

In der Schule haben die Kinder die deutsche Alphabetschrift zu erwerben.

Das keinesfalls triviale Grundprinzip von alphabetischen Schriften besteht in Zuordnungen (Korrespondenzen) von Phonemen (Lauten) zu Graphemen (Buchstaben) bzw. von Graphemen zu Phonemen.

Grapheme sind die kleinsten schriftsprachlichen Einheiten, die Beziehungen mit Phonemen eingehen. Sie basieren auf den Buchstaben des Alphabets des jeweiligen Schriftsystems.

Die Regelmäßigkeit der Korrespondenzen von Phonemen zu Graphemen und umgekehrt kann je nach Alphabetschrift variieren.

Die Graphem-Phonem-Korrespondenzen des Deutschen sind recht regelmäßig, wenn auch nicht durchgängig eindeutig. Komplizierter sind die Phonem-Graphem-Zuordnungen.

In vielen Fällen können einem deutschen Phonem zwei oder mehrere Grapheme zugeordnet werden. Besonders für die Vokale gibt es verschiedene Möglichkeiten, z.B. <a>, <aa> oder <ah> für den langen a-Vokal.

Aber auch bei den Konsonanten sind die Zuordnungen nicht ganz einfach.

Dies bringt es mit sich, dass die Aneignung des alphabetischen Prinzips manchen Kindern große Schwierigkeiten bereitet.

Unsere Schrift wird durch weitere orthographische Richtlinien - u. a. morphematisches, silbisches, grammatisches Prinzip - bestimmt, welche Kinder im Schriftspracherwerb beachten müssen (vgl. Sassenroth 1991).

Dennoch gilt für die Aneignung der Schriftsprache vom Kind die erste Einsicht, dass Wörter unabhängig von ihrer Bedeutung grundlegende Spracheinheiten mit bestimmten formalen Eigenschaften sind, z. B. ist *Seil* ein kurzes Wort, das einen langen Gegenstand bezeichnet.

Aus welchen phonologischen Bausteinen bestehen Wörter?

### Phonologische Bewusstheit als Teilkomponente der metasprachlichen Kompetenz wird in der Literatur unterschiedlich definiert.

Entsprechend einem aktuellen Überblick umfasst die phonologische Bewusstheit die folgenden definitorischen Beschreibungen (vgl.: P. Küspert 1998):

- Die grundlegende Fähigkeit, vom Inhalt sprachlicher Äußerungen abzusehen und seine Aufmerksamkeit auf formale Merkmale der Sprache richten zu können,
- das Wissen, dass Wörter in kleinere sprachliche Einheiten wie Silbe, Reim und Phonem (Laute) untergliedert werden können, sowie

- die Fähigkeit, solche bedeutungslosen Einheiten absichtsvoll zu erkennen und damit kontrolliert zu operieren.

Gesprochene Wörter haben eine Inhaltsseite (Wortbedeutung) und eine Ausdrucksseite (Wortform). Unter formalen Gesichtspunkten lassen sich Wörter in kleinere lautstrukturelle Bausteine untergliedern, die für sich keine Bedeutung haben.

Diese phonologischen Einheiten werden in der sprachwissenschaftlichen Terminologie als *Silbe*, *Ansatz*, *Reim* und *Phonem* bezeichnet. Die verschiedenen Möglichkeiten der phonologischen Wortgliederung sind nachfolgend beschrieben:

*Silben* sind rhythmisch-artikulatorische Grundeinheiten des Redestroms. Sie ermöglichen über skandierendes Sprechen eine basale Strukturierung gesprochener Sprache,

### **z.B.: Pa - pa - gei.**

Allerdings ist die Untergliederung von Wörtern in Sprechsilben nicht immer einfach und eindeutig, wie uns die Silbentrennungsregeln im **Ausspracheduden** zeigen.

Silben bestehen aus einem obligatorischen Vokal und meistens einem oder mehreren Konsonanten. Das Deutsche verfügt über eine recht komplizierte Silbenstruktur, was sich anhand von Wörtern wie *Strumpf* zeigen lässt.

*Ansatz* und *Reim* sind Untereinheiten der Silbe. Der *Ansatz* ist der konsonantische Silbenanfang, z. B. *Br-* in *Brot*.

Silben haben nicht notwendigerweise einen *Ansatz*, aber immer einen *Reim*. Der *Reim* besteht aus einem obligatorischen Vokal und zumeist aus einem oder mehreren folgenden Konsonanten, z. B.: *-ot* in *Brot*.

*Phoneme* sind die kleinsten Spracheinheiten (Laute) mit bedeutungsunterscheidender Funktion. Diese Funktion lässt sich anhand von Wortpaaren zeigen, die sich nur durch einen Laut unterscheiden, z.B. *Kohle - Sohle*.

### **Im Deutschen gibt es etwa 40 Phoneme.**

Phoneme sind abstrakte Einheiten, die in der Lautsprache als solche nicht existieren. Es ist weder möglich, isolierte Phoneme zu hören, noch Phoneme direkt auszusprechen. Was wir wahrnehmen oder aussprechen, ist eine konkrete lautliche Realisierung von Phonemen.

Phoneme werden in *Vokale* und *Konsonanten* unterteilt. *Vokale* sind stimmhafte Laute, bei denen der Luftstrom weitgehend ungehindert durch den Mund ausströmt. Bei den *Konsonanten* hingegen stößt der Luftstrom im Vokaltrakt auf einen Verschluss oder eine starke Verengung, wodurch ein Geräusch entsteht.

## Übungen zur „Phonologischen Bewusstheit“

### *Silbensegmentation:*

Wörter in Sprechsilben gliedern, häufig begleitet durch Silbenklatschen, z.B.: *Auto* = *Au - to*

### *Silbensynthese:*

Getrennt vorgegebene Silben zu einem Wort verbinden und das Synthesergebnis nennen, z. B. *Ba - na - ne* = *Banane*

### *Reimwörter finden:*

Zu vorgegebenen Wörtern eigene Reimwörter finden, z. B. *Baum - Schaum, Traum*.

### *Wortpaarvergleich:*

Entscheiden, ob sich ein Wortpaar reimt oder nicht, z.B. *Baum - Ball*.

### *Laut - zu - Wort - Zuordnung:*

Bestimmen, ob ein bestimmter Laut in einem Wort enthalten ist, z.B. *a* in *Affe*.

### *Wort - zu - Wort - Vergleich:*

Beurteilen, ob Wörter denselben Anlaut, Inlaut oder Auslaut haben, z. B. *Bad - Ball*.

### *Phonemanalyse*

Wörter in einzelne Phoneme zerlegen, z. B. *Ast* - *a, s, t*.

*Lautsynthese*

Einzelvorgegebene Laute eines Wortes verbinden und das Zielwort nennen, z.B. *B - u - s = Bus*

*Phonemersetzung*

Ein Phonem eines Wortes durch ein anderes Phonem ersetzen, z.B. *Ball - Bill*

Die Bewältigung all dieser Aufgaben erfordert die Beachtung formaler Merkmale von Wörtern unabhängig von ihrer Bedeutung.

Phonologische Aufgabenstellungen weisen teilweise recht unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf.

So ist z. B. die Silbensegmentation für Kinder deutlich leichter als die Phonemanalyse. Für die unterschiedlichen Aufgabenschwierigkeiten sind mehrere Faktoren ausschlaggebend (Klicpera; Gasteiger-Klicpera 1995):

*Art der Spracheinheiten:*

Wörter sind leichter zu erkennen als Silben, Silben und Reime leichter als Phoneme. Innerhalb der Phoneme sind Vokale leichter zu analysieren als Konsonanten.

Innerhalb der Konsonanten sind Reibelaute (z. B. f, w, s, sch) und Nasallaute (m, n, ng) leichter zu erkennen als Verschlusslaute (z.B. p, b, t, d).

*Position im Wort:* Phoneme sind am Wortanfang (z.B. Tal) einfacher zu analysieren als am Wortende (z.B. Wut). Phoneme im Wortinnern (z. B.: Hüte) sind am schwierigsten zu erkennen.

*Anzahl der Einheiten,* die kurzzeitig im Gedächtnis zu speichern sind und zum „Weiterlesen“ erinnert werden müssen.

*Art und Anzahl der verlangten kognitiven Operationen,*

z. B. Synthese, Analyse, Manipulation.

Viele Kinder erlangen die „phonologische Bewusstheit“ spontan vor dem Schuleintritt. Demgegenüber haben Vorklassenkinder die phonologische Bewusstheit zumeist nicht spontan und leicht erworben.

Entsprechend ist die Phonembewusstheit beim leseunkundigen Kindergartenkind höchstens in Ansätzen entwickelt, wenngleich phonologische Bewusstheit schon im Vorschulalter erfolgreich gefördert werden kann.

Vertiefende Einsicht in die phonematische Sprachstruktur erlangen Kinder unter normalen Umständen aber erst in der ersten Klasse beim Lesen- und Schreibenlernen.

**Merkkarte 1**  
**Rahmenmodell des Schriftspracherwerbs**  
 (U. Frith)

In der *logographemischen Phase* kann das Kind geschriebene Wörter und Schriftfolgen aufgrund von auffälligen graphischen Merkmalen als Ganzheiten erkennen.

Die Lautstruktur der Wörter findet noch keine oder nur wenig Beachtung. In dieser Phase kann ein begrenzter Sichtwortschatz aufgebaut werden. Die *logographemische Strategie* wird später auf das Schreiben übertragen.

In der *alphabetischen Phase* gelangt das Kind zur Einsicht in das alphabetische Prinzip, was die Beachtung der Lautstruktur von Wörtern erfordert. Die Kinder erwerben nun Wissen über Zuordnungen von Phonemen zu Graphemen und setzen es beim Umgang mit Schriftsprache ein. Dem Lesen liegt eine Strategie des Umsetzens von Buchstaben in Laute zugrunde, die dem Kind das Erlesen unbekannter Wörter ermöglicht. Beim Schreiben führt die *alphabetische Strategie* zu ‚Fehlern‘, da sich die Verschriftung noch nicht an orthographischen Richtlinien orientiert.

Die Strategie der *orthographischen Phase* ist durch ein systematisches Vorgehen gekennzeichnet. Im Unterschied zur alphabetischen Stufe werden nun größere schriftsprachliche Einheiten (häufige Buchstabenfolgen, Silben u. a.) beachtet und genutzt.

Ein aufwendiges Umsetzen von Graphemen in Phoneme beim Lesen bzw. von Phonemen in Grapheme beim Schreiben wird überflüssig.

Die Errungenschaften dieser Phase ermöglichen eine rasche und zuverlässige Worterkennung sowie orthographisch korrektes Verschriften von Wörtern.

Stufenmodelle besitzen zwar diagnostischen Wert für die Planung von Fördermaßnahmen für lese- und schreibschwache Kinder, haben aber auch Anlass zur Kritik gegeben (Niedermann; Sassenroth 2002).

Diese betrifft u. a. „die Entwicklungsdynamik, weil sie sehr wahrscheinlich auf den deutschen Sprachraum in dieser Form nicht zutrifft“ (Scheerer - Neumann 1998, 34 - 35).

Deutschsprachige Studien lassen Zweifel an der Bedeutung einer ausgedehnten logographemischen Stufe zu Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs aufkommen und unterstreichen stattdessen die Wichtigkeit der alphabetischen Strategie beim frühen Lesen- und Schreibenlernen (Klicpera; Gasteiger / Klicpera 1995).

Beim Erwerb von alphabetischen Schriften kommt der Aufgliederung von Phonemen eine zentrale Bedeutung zu. Das Verständnis und die Anwendung des alphabetischen Prinzips beim Lesen und Schreiben erfordern die Ausbildung von Phonembewusstheit.

Zur Aneignung dieses Schriftprinzips muss das Kind entdecken, dass einem Laut oder einer Gruppe von Lauten ein bestimmtes Phonem zuzuordnen ist, das mehr oder weniger komplexe Beziehungen mit Graphemen eingeht.

Die Ausgliederung von sprachlichen Einheiten ist indessen mit grundlegenden Schwierigkeiten verbunden.

Während schriftsprachliche Äußerungen stabil sind und in klar abgrenzbare und isoliert sichtbare Elemente wie Wörter oder Buchstaben gegliedert werden können, verhält es sich bei der gesprochenen Sprache anders:

Lautsprache ist flüchtig und realisiert sich als kontinuierlicher Lautstrom, in dem es keine eindeutig abgrenzbaren sprachlichen Einheiten gibt.

Scheinbar wahrgenommene Einheiten wie Wörter oder Phoneme sind vielmehr das Ergebnis einer gezielten kognitiven Analyse der Sprache, die das Kind im Schriftspracherwerb erst noch vollziehen lernen muss.

*Ist die phonologische Bewusstheit der einzige wichtige Faktor im Schriftspracherwerb?*

Neben der phonologischen Bewusstheit beeinflussen noch zahlreiche andere Faktoren den Schriftspracherwerb. Dabei handelt es sich zunächst um weitere individuelle Voraussetzungen, die ebenfalls schon im Vorschulalter erfassbar sind (Jansen u. a. 1999; Küspert u. Schneider 2000):

*Allgemeine sprachliche Fertigkeiten:* Sprachverstehen, Wortschatz, Satzbildung, Aussprache

*Basale phonologische Verarbeitung:* Nutzung von Informationen über die Lautstruktur der Sprache, z. B. Wahrnehmung, Speicherung und Abruf von lautsprachlichen Strukturen

*Frühe Schriftsprachkompetenzen:* z. B. Buchstabenkenntnis, Erkennen von Emblemen

Zusätzlich wird der Schriftspracherwerb durch den *schulischen Schriftsprachunterricht* und durch das häusliche Umfeld gefördert.

Im deutschsprachigen Raum hat die Forschergruppe um den Psychologen Wolfgang Schneider Belege für die Wirksamkeit des *Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* vorgelegt (Küspert; Schneider 2000).

Dieses präventive Programm umfasst spielerische Übungen zu sechs Bereichen, die inhaltlich aufeinander aufbauen und darauf abzielen, Kindergartenkindern einen Einblick in die Lautstruktur der Sprache zu verschaffen:

1. *Lauschspiele,*
2. *Reime,*
3. *Sätze und Wörter,*
4. *Silben,*
5. *Anlaut,*
6. *Phoneme.*

Die metaphonologischen Übungen müssen programmgemäß über 20 Wochen in täglichen zehnmütigen Sitzungen von Erzieherinnen mit Kleingruppen im Kindergarten durchgeführt werden.

## Lernen ohne Fehler?

Wir wissen: *Ein Lernen ohne „Fehler“ kann und wird es nicht geben.*

Prof. Dr. Hans Brügelmann hat genau hingeschaut, wie Kinder schreiben lernen: Kinder lernen anders als Erwachsene. Die Art des Lernens verändert sich im Verlaufe der Entwicklung grundlegend.

Hans Brügelmann erzählt von seinem Sohn:

„Fünf Wochen nach Schulanfang betrachtet Benjamin ein Bilderbuch, in dem jedem (kleinen) Buchstaben ein Tier zugeordnet ist. Benjamin sagt: „Eine Maus ist klein und fängt mit einem kleinen Buchstaben an - das ist doch gut so!“

Es ist Brügelmanns Grundthese, dass die Vorstellungen der Kinder von Schrift aus dem Bemühen resultieren, ihre persönlichen Erfahrungen mit Hilfe ihrer Denkmuster sinnvoll zu ordnen.

Diese Vorstellungen kommen nicht willkürlich zustande, sondern sind organisiert und solche naiven Vorstellungen der Kinder sind die notwendige Vorstufe für späteres Verstehen des Regelsystems der Sprache und die Übernahme der Regeln. (Vgl.: Hans Brügelmann: *Kinder auf dem Weg zur Schrift, Eine Fibel für Lehrer und Laien*, Konstanz 1983, Kap. 24.)

## Ein Beispiel:

Benjamin, Schüler des 1. Schuljahres schreibt für „Vogel“ „Fohgl“.

Hans Brügelmann: „Gemessen an den Vorschriften unserer Orthographie ist das eine Katastrophe; drei Fehler in einem Wort: F statt V, oh statt o und das e zwischen g und l ausgelassen.“

Ganz anders sieht das für jemanden aus, der den Schriftspracherwerb als Denkentwicklung versteht und fördert. Er sieht diese Leistung als enormen Fortschritt gegenüber früheren Leistungen, als eine systematische und nicht willkürliche Lösung und als eine sinnvolle Annäherung an die Normen unserer Rechtschreibung.“

## Warum?

Hans Brügelmann verweist auf den Umstand, dass fünfjährige Kinder im Schriftwort eine Abbildung der inhaltlichen Bedeutung suchen.

Zeigt man ihnen die Wörter Auto und Regenwurm, deuten viele Kinder auf Auto als das Wort für «Regenwurm». Denn nach ihrer Logik muss das längere Wort «Regenwurm» den größeren Gegenstand ausdrücken.

Wer wollte bestreiten, dass das eine vernünftige Folgerung aus den Erfahrungen des Kindes mit anderen Darstellungen ist?

Brügelmanns Sohn Benjamin ist als Schüler des 1. Schuljahres schon um einiges weiter: Seine Schreibweise „Fohgl“ ist nicht der Versuch einer Abbildung von „Vogel“. Er versucht den Klang des Wortes abzubilden. Er hat bereits begriffen, dass das Wort sich aus einzelnen Buchstaben zusammensetzt. Und diese Buchstaben hat er so niedergeschrieben, wie es nach seiner Logik richtig ist.

Seine Logik ist nämlich eine klare Übereinstimmung zwischen Gehörtem und Geschriebenem.

Wer die Buchstabenfolge **F-OH-G-L** laut vor sich hinspricht, der hört genau das, was wir sprechen, wenn wir „Vogel“ lesen.

Weiter hat Benjamin zwei Feinheiten in seiner Schrift abgebildet, die selbst dem schriftkundigen Erwachsenen oft nicht bewusst sind:

Er hat das lange o erkannt und durch oh in der Schrift markiert, er hat gehört, dass das „e“ zwischen g und l eigentlich gar nicht gesprochen wird und hat es weggelassen.

Das Kind hat eigentlich so geschrieben, dass es eine hundertprozentige Übereinstimmung zwischen Gehörtem und Schriftbild gibt.

Hans Brügelmann schreibt: „Kaum jemand regt sich darüber auf, dass Kinder über Jahre hinweg eine unvollkommene Sprache sprechen. Niemand würde es wagen, ihnen das Sprechen zu verbieten, nur damit sie sich nichts Falsches einprägen. Und trotzdem lernen diese Kinder in ihrer überwältigenden Mehrheit, grammatisch richtig zu sprechen.“

(Hans Brügelmann: Was Benjamin über Buchstaben und Zahlen denkt. In: päd. Extra 1/1994, S. 24)

## Sprachvergleich Deutsch-Türkisch

In unserer Geschichte gehören Ayche Aydin und Esther Sanchez zu den wenigen Lehrkräften und Erzieherinnen, die eine Herkunftssprache der Kinder aus zugewanderten Familien beherrschen.

Wesentlich für die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund dürfte sein, die Unterschiede zwischen der deutschen und einer anderen Sprache zu kennen. Dies wird in unserer Geschichte am Beispiel der türkischen Sprache erörtert.

Über ein Referat die Unterschiede zu thematisieren, hielten Ayche Aydin und Esther Sanchez für nicht hilfreich. Die Kolleginnen und Kollegen sollen die Unterschiede lesend wahrnehmen können.

Sie haben daher die Ergebnisse ihrer Recherchen auf Merkkarten übertragen.

Diese wurden an die Konferenzteilnehmer verteilt und nach einer kurzen Lesepause zusammengefasst von den Mitgliedern der Seminarkonferenz vorgetragen.

Alle erhielten im Anschluss alle Merkkarten, um erneut nach entsprechenden Beobachtungen im Kindergarten oder der Schule nachschlagen zu können.

### Merkkarte 2:

**Türkisch ist eine sehr regelmäßige Sprache.  
Deutsch ist eine sehr unregelmäßige Sprache.**

Das Türkische ist eine agglutinierende - *anklebende* - Sprache. Der Wortstamm bleibt unverändert.

Die Wortbildung, Deklination und Konjunktion vollzieht sich mit Hilfe von festgelegten Suffixen. Daraus ergibt sich eine besondere Regelmäßigkeit der türkischen Sprache, die sich zum Beispiel auch darin äußert, dass türkische Schulkinder in ihrer Muttersprache weniger Rechtschreibfehler machen als deutsche Kinder.

Deutsch ist eine sehr unregelmäßige Sprache.

Die deutsche Sprache dagegen ist bekannt für viele Unregelmäßigkeiten, die auch Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache Ähnlichkeiten zur deutschen Sprache aufweist, Schwierigkeiten bereitet.

Beispielsweise gibt es in der deutschen Sprache Deutschen vierzehn Möglichkeiten, um den Plural auszudrücken, im Türkischen dagegen nur zwei (*lar/ler*).

*Beispiele:*

die Hand - die Hände; die Tasse - die Tassen; das Messer - die Messer; der Vogel - die Vögel; der Ort - die Orte; der Park - die Parks

### Merkkarte 3:

**Türkisch: Vokaldominant  
Deutsch: Konsonantenbestimmt**

Eine Besonderheit der türkischen Sprache ist die Vokalharmonie, wodurch die Sprache bezüglich der Vokalkonstruktionen reicher erscheint.

Durch die im allgemeinen konsequent durchgehaltenen Vokalharmonie und die Vermeidung von Konsonantenhäufungen dominiert der Vokal im akustischen Eindruck der türkischen Sprache:

- Nasılsin: Wie geht es dir?
- İyiyim: Mir geht es gut!

Die deutsche Sprache ist bekannt für Konsonantengruppen am Wort- und Silbenanfang, z.B.:

Drei, treu, blau, braun, Plan, Preis, Pferd, Pflege, glatt, grau, Gnade, klein, Kreis, Knopf, Floh, froh, schlimm, Schreck, Schmutz, Schnee, schwer, Stein, Strich, spitz, Spritze, Splitter.

In der türkischen Sprache gibt es keine Konsonantenverbindungen am Anfang eines Wortes bzw. einer Silbe.

Folglich bereitet diese sprachliche Eigenart Schülerinnen und Schülern aus türkischen Familien Schwierigkeiten.

Diese Schwierigkeiten werden dann häufig - ausgehend von ihrer Muttersprache und gemäß dem Gesetz der Vokalharmonie - gelöst, indem zwischen Konsonantengruppen Vokale eingeschoben werden, z.B.:

*goros* für groß, *birif* für Brief, *gylyk* für Glück

#### Merkkarte 4: Semantische Unterschiede

Dass auch Wortbedeutungen kulturspezifisch ausgeprägt sein können, kann am Beispiel der Verwandtschaftsbezeichnungen im Türkischen erläutert werden:

Einer Erzieherin fällt auf, dass sie von einem türkischen Mädchen nicht mit ihrem Namen angesprochen wird, sondern mit der Bezeichnung „teyze“.

Als sie die Mutter nach der Bedeutung dieser Bezeichnung fragt, erfährt sie, dass „teyze“ die Bezeichnung für die Schwester der Mutter ist.

Dass das Mädchen die Erzieherin mit „teyze“ angesprochen hat, ist als ein großer Vertrauensbeweis zu werten, meint die Mutter des Kindes.

Ähnliche Differenzierungen finden sich auch in der Bezeichnung der Großeltern:

anne	Mutter
baba	Vater
annebaba	Eltern
anneanne	Großmutter (Mutter der Mutter)
babaanne	Großmutter (Mutter des Vaters)

und auch in der Bezeichnung der Geschwister:

abi	älterer Bruder
abla	ältere Schwester
kardeş	die jüngeren Geschwister

Der Turkologe K. Liebe - Harkort erklärt dies folgendermaßen: “In der türkischen Familie dienen Verwandtschaftsnamen vor allem zur Anrede der älteren, respektablen Personen, dies gilt auch für Verwandte gleicher Generation, also für die Geschwister (abla und ağabey), natürlich für die Schwägerinnen und Schwager, ja sogar für die Eheleute, die sich zuweilen (auf dem Land häufig) nicht mit den Namen anreden, ihn auch vermeiden, wenn sie übereinander sprechen. Bei der Anrede von jüngeren Verwandten wird allgemein nur der Vorname benutzt.“

#### Merkkarte 5: Die deutsche Sprache unter dem Gesichtspunkt der „Fremdheit“

Auch Erzieherinnen und Lehrkräfte sollen die deutsche Sprache unter dem Gesichtspunkt von „Fremdheit“ reflektieren, wie es die Zweitsprachler zu tun gezwungen ist.

Hier sind weitere 4 Phänomene der deutschen Sprache zu reflektieren, über die Kinder aus türkischen Familien erfahrungsgemäß “stolpern“.

Ausgangspunkt dabei ist, dass beim ungesteuerten Zweitspracherwerb insbesondere “*die kleinen Teile*“ der deutschen Sprache zum Opfer fallen.

#### **Dazu gehören vor allen Dingen Präpositionen, Partikel und auch Artikel.**

Ebenso sollen sprachliche Besonderheiten diskutiert werden, denen hoher Kommunikations- bzw. Mitteilungswert zukommt und die deshalb von den Kindern möglichst früh erworben werden sollten.

#### **Das deutsche Artikelsystem**

Das deutsche Artikelsystem bereitet türkischen Kindern große Schwierigkeiten.

Die Differenzierung des grammatikalischen Geschlechts nach Maskulin, Feminin und Neutrum findet sich in der türkischen Sprache nicht:

der Hund, die Katze, der Baum, die Blume, die Frau, das Mädchen.

Als zusätzlich erschwerend erweist sich die Deklination des Substantivs:

das Mädchen, des Mädchens, dem Mädchen; der Junge, des Jungens, dem Jungen, den Jungen; die Frau, der Frau, der Frau, die Frau

Als Vermeidungs- bzw. Umgehungsstrategie ist häufig zu beobachten, dass Kinder nur einen bestimmten Artikel auf alle übertragen. (z.B.: die Opa! die Kind! die Mutter! die Stuhl.)

Deshalb ist es auch wichtig, dass immer der Artikel miteingeführt wird und bei Korrekturen möglichst der Artikel mit aufgegriffen wird. Nachsprechübungen helfen hier wenig. Wichtiger sind Geduld und Ausdauer.

## Präpositionen

Die deutsche Sprache weist einen sehr differenzierten Präpositionengebrauch auf.

Dazu ein Hinweis der Bedeutungsleistungen von Präpositionen:

*Ort und Raum*  
*Zeit und Dauer*  
*Logisch-modal*

Weiterhin erschwerend ist, dass viele Präpositionen einen bestimmten Fall erfordern.

*Wir fahren mit dem Fahrrad. (Dativ)*

*Wir sammeln für die Gruppenkasse. (Akkusativ)*

*Trotz des guten Wetters gehen wir nicht schwimmen. (Genetiv)*

*Ich lege das Buch auf den Tisch. (Akkusativ)*

*Ich liege auf dem Sofa. (Dativ)*

Die türkische Sprache dagegen kennt keine Präpositionen. Im Gegensatz zur deutschen Sprache gibt es im Türkischen noch zwei weitere Fälle (Ablativ und Lokativ), die lokale und herkunftsbestimmende Bezüge angeben und durch Suffixe ausgedrückt werden.

- evde im (zu) Haus(e)
- evden aus dem Haus
- okula zur Schule
- okuldan aus der Schule

Da der Gebrauch *lokaler* Präpositionen bei Vorschulkindern vorherrscht und sich die türkische Sprache im präpositionalen Gebrauch wesentlich von der deutschen Sprache unterscheidet, birgt dieser Bereich eine ziemlich große 'Fehlerquelle', die sich auch nach längerem Kindergartenbesuch bis ins Grundschulalter hinzieht.

Der spielerische Erwerb von Präpositionen lässt sich allerdings sehr gut in die allgemeinen Beschäftigungen des Kindergartenalltags einbauen; z.B. durch die Beschäftigung mit Bauklötzen:

*Ich lege den roten Bauklotz auf den grünen. Wo legst du deinen hin?*

*Ich lege den schwarzen auf den gelben und den roten unter den Tisch! „*

Zum Beispiel durch rhythmische Übungen und Gymnastik:

*Alle Kinder legen sich auf den Boden.*

*Alle Kinder klettern unter den Tisch.*

*Alle Kinder laufen zur Tür.*

*Anja und Ali verstecken sich hinter der Tür.“*

Zum Beispiel durch Lieder und Reime:

„Wir fahr'n jetzt über'n See ...!“

„Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald!“

„Hopp, hopp ... Pferdchen lauf Galopp.“

„Über Stock und über Steine ...“

„Alle meine Entchen, schwimmen auf dem See.“

## Partikel

Partikel sind unveränderliche Worttypen, d.h. sie können weder konjugiert noch dekliniert noch gesteigert werden.

Zu der Wortklasse Partikel zählen folgende:

*Aber, allein, also, auch, beinahe, beispielsweise, bereits, besonders, bloß, denn, doch, durchaus, eben, zwar, ziemlich, nur, fast, ganz, recht, überhaupt, viel, höchst, u.s.w.*

Die kommunikative Bedeutung von Partikeln:

Obwohl der semantische Gehalt von Partikeln sehr gering ist, kommt ihnen in der alltäglichen Kommunikation große Bedeutung zu, wie folgender Dialog belegen soll:

*Wer ist das?*

*Sag mal, wer ist das denn da?*

*Das ist der Jürgen aus Frankfurt!*

*Ach was, der ist doch viel größer.*

*Doch, das ist er!*

*Was macht der denn hier?*

*Weiß ich nicht!*

Partikel zeichnen sich dadurch aus, dass sie subjektive Eindrücke und Absichten vermitteln und Begebenheiten und Aussagen verstärken oder abschwächen:

*Pass bloß auf!*

*Wo ist denn bloß Fatma?*

*Ja, ja, ist schon gut.*

*Das ist doch nicht schlimm.*

*Und das Katzenkind war ganz traurig, denn es mochte gerade dieses Versteck.*

*Das darf doch wohl nicht wahr sein.*

*Komm doch mal her.*

Der Partikelerwerb fällt generell Kindern anderer Erstsprachen sehr schwer, da diese in den meisten Fällen nicht in die Muttersprache des Lerners zu übersetzen sind.



### **Puppen zur Spracharbeit nutzen!**

Für die Spracharbeit mit Kindern aus zugewanderten Familien empfiehlt sich deshalb, dass neben dem alltäglichen Gebrauch von Partikeln diese gezielt mit in die Kommunikationsförderung und in das dialogische Sprechen miteinbezogen werden:

durch das Erzählen von Bilderbüchern  
durch den Einsatz von Handpuppen  
durch das Singen ausgewählter Lieder

### **Merkkarte 6 Die Verneinungsformen in der deutschen Sprache**

Häufig wird berichtet, dass türkische Kinder insbesondere mit der deutschen Verneinung ziemliche Schwierigkeiten haben, die sich in folgenden Abweichungen niederschlagen und die über einen sehr langen Zeitraum 'hartnäckig' verwendet werden.

'Ich nicht Fehler': statt '**Ich habe keinen Fehler gemacht.**'

'Ich nein Park': statt '**Ich will nicht mit in den Park.**'

Ich kein': statt '**Ich mag nicht mehr.**'

Vielleicht kann ein Blick auf die strukturellen Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Sprache dazu beitragen, diese Lernprobleme türkischer Kinder besser einzuschätzen.

### **Im Deutschen gibt es verschiedene Möglichkeiten die Verneinung auszudrücken:**

a) „nein“ auf Entscheidungsfragen  
„Hast du schon gefrühstückt?“ — „Nein.“

b) „nicht“ drückt die Satznegation aus:  
„Ich habe noch nicht gefrühstückt, da ich verschlafen habe.“

c) „kein“ für 'nicht ein'. „Ich habe keinen Fahr-schein.“

d) „niemand/ keiner/ keine“:  
diese Verneinung bezieht sich auf Personen:  
„Ich habe niemanden gesehen.“

e) „nichts“  
bezieht sich auf Sachen und Begebenheiten: „Ich habe nichts gesehen.“

f) „nie/niemals“  
bezieht sich auf zeitliche Begebenheiten: „Ich werde niemals einen Führerschein machen.“

### Die Verneinungsformen in der türkischen Sprache

Die Verneinung im Türkischen erfolgt bei Vollverben durch die - der Vokalharmonie entsprechenden - Verneinungssuffixe: ma/ mi/ mı/ mu. Zudem gibt es noch das gesonderte Verneinungswort 'değil', das auf Sätze begrenzt ist, in denen kein Vollverb steht.

1.) Ich fahre nicht nach Istanbul.  
Biz İstanbul'a git -mi- gorus

2.) Das Haus ist nicht schön.  
Ev iyi değil.

3.) Ich habe keinen Fehler gemacht.  
Ben hata yap -ma- dim.

Diese Differenzierung bzw. Unterscheidung erweist sich für den Sprachlernprozess türkischer Kinder als außerordentlich schwierig:

In den ersten beiden Sätzen wird die deutsche Verneinung jeweils mit 'nicht' ausgedrückt; in den beiden türkischen Sätzen - abhängig von der Struktur des Satzes - mit 'mi' und değil.

In dem dritten Satz findet sich für das deutsche Verneinungswort 'keinen' keine entsprechende Übersetzung, sondern die Übersetzung mit 'ma'.

Eine strenge Übersetzung würde also hier lauten: 'nicht Fehler' anstelle von 'keinen Fehler'.

Diese Ausführungen sollen genügen, um das Ausmaß des deutsch-türkischen Sprachkontrastes zu skizzieren. Dabei ist allerdings hervorzuheben, dass das Ausmaß des Sprachkontrastes zwischen Ausgangs- und Zielsprache nur einer von vielen Faktoren ist, der den zweitsprachlichen Lernprozess beeinflussen kann.

Literaturhinweise: Die o.g. Ausführungen sind der Veröffentlichung von Annette Müller, Heidi Rösch: Deutschlernen mit ausländischen Kindern im Vorschulalter, Verlag EXpress Edition, Berlin 1985 (S.195 ff) entnommen.

Der Text wurde gekürzt und unter sprachlichen Gesichtspunkten – Bezeichnung der ausländischen Kinder – überarbeitet.

Die Veröffentlichung wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes der Universität Berlin veröffentlicht. (Prof. Dr. Unal Akpinar, FU-Berlin, Prof. Dr. Ulrich Steinmüller, TU Berlin)



Diese Unterschiede in den sprachlichen Strukturen zwischen der deutschen und türkischen Sprache setzten sich auf der Lautebene fort.

In unserer Geschichte haben sich Ayche Aydin und Esther Sanchez mit dieser Thematik genauer beschäftigt.

Sie konnten eine Internetveröffentlichung der Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport in Berlin zur Aufbereitung einer kontrastiven Laut- und Graphemwahrnehmung nutzen.

„Bärenstark hören und sprechen“ (Projektleitung Andreas Pochert). Hinweise zur gezielten Sprachförderung sowie Erläuterungen zum Spracherwerb, hrsg. v. Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport, Berlin 2003.

Eine weitere Veröffentlichung erleichterte Ihnen den Zugang zu den Besonderheiten der deutschen Sprache:

U. Findeisen, G. Melenk, H. Schillo: Lesen lernen durch lautgetreue Leseübungen, 4. Aufl., Bochum 2000.

**Merkkarte 8**  
**Hinweise zu Lernvoraussetzungen**  
**von Kindern nicht deutscher**  
**Herkunftssprache:**  
**Kontrastive**  
**Laut- und Graphembetrachtung**

Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache verfügen in der Regel beim Eintritt in die Grundschule bereits über eine Erstsprache. Sie sind weder sprachlos noch ohne sprachbezogene Identität.

Wie jeder Mensch, der die Absicht hat, eine neue, fremde Sprache zu lernen, verfügen auch die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bereits über eine Sprache und damit auch über deren Lautbildung, Wörter und Grammatik.

Beim Erlernen einer zweiten Sprache tendieren sie dazu, die ihnen bereits bekannten Strukturen ihrer Erstsprache auf die neue Sprache zu übertragen. Das von ihnen schon „internalisierte“ System der Erstsprache hat für die zu erlernende zweiten Sprache zugleich eine Art Filterfunktion.

Durch dieses mit der Erstsprache aufgebaute Filtersystem werden die Wörter und Sätze der zu erlernenden Sprache absorbiert. Die Erweiterung des „Lautfilters“ ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache.

Mit der Erstsprache der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und die damit verbundenen Hör- und Sprechgewohnheiten hat sich ein Filtersystem gebildet, das auf ihr Hör- und Sprechvermögen in der Zweitsprache Deutsch Einfluss nimmt.

Die gezielte Förderung eines jeden Kindes nichtdeutscher Herkunftssprache setzt eine Berücksichtigung der Herkunftssprache voraus.

Es ist zu beobachten, was anfangs die spezifischen Lernschwierigkeiten des jeweiligen Kindes in der Zweitsprache sind und worin diese begründet liegen.

Mit anderen Worten:

Ein Einblick in die Erstsprache der Kinder nichtdeutscher Erstsprache ist für eine optimale und sinnvolle Vermittlung der deutschen Sprache von großer Wichtigkeit.

So können wertvolle Erkenntnisse über potentielle Fehlerquellen gewonnen werden.

Weiter ist eine intensivere Unterstützung bei der Bearbeitung der besonderen Lernschwierigkeiten, die sich aus den Kontrasten der beiden Sprachen ergeben, möglich.

Aus diesem Grunde muss man davon ausgehen, dass zahlreiche Fehler der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bestimmte Ursachen haben und dass einer der Gründe für die Fehlerquellen im System der Erstsprache zu finden ist.

Die Erfahrungen im Schulalltag zeigen, dass auch die ausschließliche Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch diesen Einfluss nicht unberücksichtigt lassen kann, sondern die durch die Erstsprache bedingten Hörgewohnheiten in die schulische Arbeit einbeziehen muss.

Deutlich wird dies schon im Kindergarten bei Übungen zur Lautwahrnehmung und zeigt sich insbesondere beim Erwerb der Schriftsprache in der Schule.

Die Hör- und Sprechgewohnheiten in der Erstsprache können als eine Art Lautfilter gesehen werden, der u. a.

- deutsche Laute nur bedingt durchlässt,
- deutsche Laute verändert realisiert,
- lautunterscheidende Merkmale unbeachtet lässt,
- lautunterscheidende Merkmale verändert, z. B. durch Hinzufügung von für deutsche Kinder nicht vorhandene Laute.

**Merkkarte 9:**  
**Vokalwechsel**  
**Beispiele**

Jeder Vokalwechsel im türkischen Wortstamm ist völlig ausgeschlossen, während es im Deutschen gleich zwei Arten des Vokalwechsels im Wortstamm gibt, in der Wortbildung als auch in der Flexion und in der Ablautung:

die Umlautung zur Pluralbildung (Tuch - Tücher), zur Steigerung (alt - älter) und zur Wortbildung (Huhn - Hühnchen)

die Ablautung in den Temporalstämmen der starken Verben (werfen, wirft - warf - geworfen)

In der türkischen Sprache gibt es keine, in der deutschen Sprache jedoch die typischen Konsonantenhäufungen (Blume, trinken, pflücken, sprechen, streiten, du sprichst).

Das bedeutet, dass die Kinder mit türkischer Erstsprache dazu neigen, sogenannte Sprossvokale zwischen die Konsonanten zu schieben, da sie diese auch so hören (schipilen statt spielen; Fürüschütück statt Frühstück).

Der r-Laut wird unterschiedlich realisiert, es wird im Türkischen immer gerollt (rollendes Zungespitzen „r“).

Es gibt kein Dehnungs-h. Eine annähernde Entsprechung findet sich in <ğ>, gesprochen wie ein leicht angehauchtes <h> (Oğuz, Uğur).

Der ach-Laut ist auch im Türkischen - regional unterschiedlich stark gesprochen - vorhanden (wird *schriftlich* aber nur als "h" realisiert, z. B. Ahmet, lahmacun), wohingegen der ich - Laut bei türkischen Erstsprachlern leicht mit dem sch - Laut verwechselt wird. Eine Mundart verstärkt diese Gefahr, so dass es bei Begriffen wie <Kirche> und <Kirsche> zu großen Unterscheidungsschwierigkeiten kommen kann.

### Merkkarte 7: Falsche Transferleistungen Beispiele

Da sich manche Begriffe in beiden Sprachen ähneln, kommt es zu falschen Transferleistungen aus der Erstsprache, die dann von Kindern wie in der Erstsprache lautiert werden (çikolata - Schokolade; film - Film; müzik - Musik).

Als eine entscheidende Grundlage für den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache ist die Bedeutung der „Phonologischen Bewusstheit“ unbestritten.

In den Übungen zur Lautierung im Kindergarten klatschten Kinder türkischer Erstsprache Wörter wie folgt:

Blume -	Bu-lu-me	(3 Silben statt 2)
Kleid	Ki-la-jid	(3 Silben statt 1)
sprechen	sch-pi-re-chen	(4 Silben statt 2)

Diese Beispiele machen deutlich, dass auch im mündlichen Übungsbereich eine Vorauswahl der zu erarbeitenden Wörter durch die Erzieherin bzw. Lehrerin unter Berücksichtigung der Sprachdifferenzen erfolgen sollte.

### Merkkarte 10: Übungen zur phonologischen Bewusstheit

Insbesondere für Fördermaßnahmen im Kindergarten gilt:

Zu Beginn der Übungen zur phonologischen Bewusstheit sollten Wörter mit Konsonantenhäufungen vermieden werden; stattdessen sollten zunächst ausschließlich lautgetreue Wörter gewählt werden:

Diese sollten dem KVK- oder VKV - Schema (Konsonant - Vokal - Konsonant / Vokal - Konsonant - Vokal) folgen: z. B.: Lama, Foto, Elefant, Tür, schießen, malen, leer, rot/Oma, Opa, etc.

In einem zweiten Schritt wird das bewusste Üben von Wörtern mit Konsonantenhäufungen in die Arbeit integriert, z. B. im Rahmen von sinnleeren Sprachspielen:

*bli - bla - blu - eine blinde Kuh*  
*Der fri - fra - Frosch ist heute so froh, dem fli - fla - Floh geht es ebenso.*

oder im Rahmen von Wortsammlungen zu vorgegebenen Lauten.

Diese lassen sich z. B. pantomimisch untermalen

kr: kriechen, krabbeln, kratzen, kreischen,  
kl: klatschen, klopfen, klettern, klingeln, kleben, klagen etc.).

Eine weitere Aufgabe ist das bewusste Üben von Lauten der Zweitsprache, die der Erstsprache fremd sind oder unterschiedlich realisiert werden. Auch dies geschieht am besten durch Sprachspiele mit sinnvollen oder sinnlosen Sprechreimen:

*Ach, ich mach' mich wach und lach'!*

*Acht Mädchen lachen und machen acht dumme Sachen.*

*Ich sehe mich, du siehst dich, der Wichtel sieht sich.*

Wörter, die zu falschen Transferleistungen führen könnten (Schokolade - Tschikolade; Musik - müzjk), sollten ganz bewusst geübt werden.

Dabei sollte die Ähnlichkeit der Begriffe in den einzelnen Sprachen durchaus bewusst thematisiert werden. Dies bietet auch Anlass, die Akzeptanz der jeweiligen Erstsprache deutlich zu machen.

### **Merkkarte 11: Besonderheiten der „Sprachmelodie“**

Es ist der Wortakzent, durch den eine Silbe lautlich hervorgehoben wird. Der Wortakzent dient auch der Bedeutungsebene. (Der Satzakzent unterscheidet verschiedene Satzkategorien voneinander: Aussage, Frage u.a. und er unterscheidet verschiedene Sprecherabsichten = Zweifel, Ironie u.a.).

Lautveränderung durch Akzentuierung gibt es, da es betonte und unbetonte Silben gibt, und bei letzteren findet eine Schwächung statt.

Die Silben im Deutschen unterscheiden sich nach offenen Silben, wenn die Silbe auf einem Vokal endet ('bö - se'), und nach geschlossenen Silben, wenn die Silbe auf einen oder mehrere Konsonanten endet (Kin - der).

Eine relativ offene Silbe liegt vor, wenn der Vokal in anderen Formen desselben Wortes in Endposition stehen kann, z.B.: sagt – sa - gen.

Die Länge wird entweder durch Doppelschreibung bzw. Dehnungszeichen oder durch die Art der Silbe gekennzeichnet (...) Der Akzentvokal ist in offener Silbe lang.

Die Kürze ist neben der Doppelschreibung des folgenden Konsonanten durch mehrere Konsonanten kenntlich gemacht, die zum gleichen Stamm gehören (doppelt geschlossene Silbe): bitte, Wort, alt. Weiter sind die Vokale vor ch und sch meistens kurz.

Das Deutsche hat einen morphologischen Akzent, der an Wortstamm, Prä- und Suffixe gebunden ist.

Einfache deutsche Nomina haben ihre Hauptbetonung in der Regel auf der ersten Silbe (Leben, Väter). Der Hauptakzent bleibt, auch wenn Prä- oder Suffix dazukommen, auf dem Wortstamm (gelebt).

Stammbetonung ist die Grundregel für deutsche Zeitwörter.

Sprachgeschichtlich jüngere Verben folgen dieser Regel nicht.

Die Frage der Anfangsbetonung ist gebunden an die Trennbarkeit bzw. Untrennbarkeit des Präfix. Alle Verben mit untrennbarem Präfix haben ihre Hauptbetonung auf dem Verbstamm und behalten sie in den Konjugationsformen.

Alle Verben mit trennbarem Präfix sind anfangsbetont und behalten ihre Betonung auf dem Präfix, selbst wenn dieses der Konjugationsform gemäß abgetrennt ist (das betrifft: durch-, über-, unter-, um-, wider-). Auch Nomina mit diesen Präfixen haben Anfangsbetonung.

### **Merkkarte 12: Besonderheiten der Akzentuierung**

Abweichungen von der Grundregel der Betonung gibt es bei einigen Substantiven, die wahrscheinlich von stammbetonten Zeitwörtern abgeleitet sind, d.h. das Präfix bleibt unbetont.

Das betrifft die Nominalbildungen mit:

be-	Beruf	ge-	Geschäft,
emp-	Empfang	ver-	Verkauf
ent-	Entschluss		
zer-	Zerwürfnis	er-	Erfolg

Dazu gehören auch die Wörter, deren Ableitung an der Silbe –,ung“ erkennbar sind und die auch mit anderen Vorsilben gebildet werden, z.B.:

Durchsuchung, Übersetzung, Umgebung, Vollen-  
dung.

Neben diesen abgeleiteten Präfixformen gibt es  
aber echte nominale Präfixe:

bei-	Beispiel	ant-	Antwort
ur-	Urteil	vor-	Vorsicht

Weitere Ausnahmen bilden Fremdwörter mit  
springendem Akzent: *Doktor – Doktoren*

In Zusammensetzungen gibt es z.T. Akzentver-  
schiebungen nach hinten: *Leben - lebendig*

Fremdstämmige Wörter werden auf der zweiten  
Silbe betont:  
*Gardine, Kajüte, Kartoffel.*

Schwebende Betonung gibt es dann, wenn das  
erste Glied ein Vergleich oder eine Steigerung des  
zweiten ist:

*alt - steinalt, Spaß - Riesenspaß*

Ist das erste Glied keine Steigerung der Wortbe-  
deutung, dann gilt Anfangsbetonung: *blutarm.*

Auf stammbetont - untrennbare Verbenpräfixe,  
die bei Nominalia gelten, fällt keine Betonung,  
auch wenn sie als Verbpräfixe gebraucht werden:  
be-, ge-, emp-, ver-, ent-, zer-, er-

### Merkkarte 13 Der Aufbau lauttreuen Lesematerials

Das Kollegium der Grundschule Neuland hat sich  
für eine bestimmte Reihenfolge der Buchstaben  
und Segmente entschieden: „Lauttreue Lese -  
Übungen“.

Dies wollten in unserer Geschichte auch die Erzie-  
herinnen der beiden Kindergärten wissen.

**Auf der Buchstabenebene (nach Uwe Findeisen  
u.a.) sollte man folgende Kriterien berücksich-  
tigen:**

- Leichtigkeit der Aussprache der Laute und  
der Lautkombinationen und die Lautdauer  
der Aussprache einzelner Laute,

- Beachtung der Artikulationsstellen bei der  
Lautbildung und Kombination von Lauten,
- akustische Ähnlichkeit von Lauten,
- graphische Ähnlichkeit von Buchstaben  
und ihre Verwechslungsmöglichkeit.

In unserer Geschichte wird folgende Reihenfolge  
der Buchstaben-Lauteinführung vorgeschlagen:

Vokale a, e, i, o, u Umlaute ä, ö, ü

Die Vokale können lang gesprochen werden und  
sind in ihrer geschlossenen langen Form gut  
analysierbar. Die offene kurze Aussprache kann  
auch hier auf der Einzellautebene angedeutet wer-  
den. Da aber zunächst nur Wörter mit Einfach-  
struktur benutzt werden, ist die geschlossene lange  
Aussprache wichtig.

Die Umlaute kommen seltener vor, besitzen aber  
auch die obigen Eigenschaften und erweitern die  
Arbeit mit dem Silbenblock.

#### Die Dauerkonsonanten

Der Begriff Dauerkonsonant bezeichnet die  
Konsonanten, die auch gedehnt oder gesummt  
gesprochen werden können. Das ist wichtig für  
die Leseübungen des Zusammenschleifens von  
zwei Lauten.

**Gegliedert nach der Artikulationsart wird die  
Reihe wie folgt aufgebaut:**

#### Nasallaute: m, n

Sie klingen und sind durch den Nasalklang von  
anderen Lauten leicht zu unterscheiden. Bei Dis-  
kriminierungshemmung sind Nasallaute getrennt  
einzuführen.

#### Laterallaut: l

Der l - Laut hat eine leichte Artikulationsstelle.  
Bei der sprechmotorischen Differenzierung ist die  
Zungenstellung von *n* und *l* zu beachten.

#### Zitterlaut: r

Er ist gut hörbar und kommt häufig vor.

Reibelaute: s, f, w, (z, auch später einführbar)

Das s hat eine optisch einprägsame Form und ist  
akustisch auffällig als Summen oder Zischen.  
Auch f und w sind im akustischen Klang prägnant.

**Explosivlaute**

Sie sind nicht dehnbar zu sprechen, verklingen sofort und kommen häufig vor.

Sie sind in der Abfolge der vorderen, mittleren und hinteren Artikulationsstelle einzuführen:

p	b
t	d
k	g

**Diphthonge au, ei, eu**

Da sie als Zwielaute nicht aus den Einzellaute zusammengeschliffen werden, sind sie als eigener Lernschritt einzuführen.

**Restliche Laute**

Hauchlaut: h,

Reibelaut: sch, ch

Nasallaut: ng

seltene Laute: (z), j, q, c, y, x

Nach der Einführung aller Laute sollten schwerpunktmäßig Übungen zu speziellen Leseproblemen angeboten werden. Sie betreffen wesentlich die ähnlich klingenden Laute und sollten neben den verschiedenen Strukturübungen mit Oppositionsübungen arbeiten.

Das Kind muss das für den Leselernprozess grundlegende phonematische Gehör ausbilden.

Dieses Gehör hat die Funktion, aus dem Lautstrom Laute auszusuchen und zu differenzieren. Es muss die Grenze zwischen den Lauten *u-a-a-e-i*, zwischen *b-p, g und k* usw. bestimmen. Diese Laute müssen in der Sprache eindeutig unterscheidbar sein, wenn sie die Funktion der Bedeutungsunterscheidung haben sollen (vgl. *raube - Raupe, reisen - reißen, Mal - Mahl - mal*).

Das phonematische Gehör (Lautfilter) ermöglicht diese Unterscheidungsleistungen.

Es ist die Fähigkeit, das Lautkontinuum eines Wortes oder Satzes durch Lautanalyse in seine Teile zu zerlegen und wieder zu synthetisieren.

Die Entwicklung der Wahrnehmung der Sprachlaute und der Ausbildung des phonematischen Gehörs erfolgt am Anfang des Spracherwerbs unter Beteiligung des Artikulationsapparates.

**Lautieren statt buchstabieren**

Solange Wörter nicht gelesen werden können, sollte die Methode des Lautierens und Silbensprechens angewandt werden.

Da die deutsche Sprache eine Lautsprache ist, erfordert sie eine konsequente Sprecherziehung, die darauf abzielt, eine bewusste Artikulation zu erreichen.

Für die Entwicklung richtiger Klangbilder, die für die Erzeugung des richtigen Schriftbildes grundlegend sind, spielt nicht nur die Ausbildung des Sprach - Hörens eine entscheidende Rolle, sondern in gleicher Weise die Präzisierung des Sprechvollzugs.

Die richtige Artikulation setzt den bewussten Umgang mit den Sprechwerkzeugen voraus.

Die Lautiermethode hat daraus die Konsequenz gezogen, zwischen dem Namen des Buchstabens und dem Laut, wie er im Lautkontinuum vorkommt, zu unterscheiden und im Leseprozess sich auf die Lautierung zu konzentrieren.

Durch die Lautierung wird eine "1:1- Zuordnung" erreicht.

Der Buchstabenname kann das Missverständnis provozieren, dass er für die Silbe steht: „el“ / für „l“ Durch das Lautieren wird der einzelne Laut im Lautkontinuum so isoliert, dass er als einzelner genannt wird, ohne eine Mitlautung zu nennen.

**Für die Hand der Lehrkräfte/Erzieherinnen:**

Bünting, K.-H./ Eichler, W.: ABC der deutschen Grammatik. Mit Stichwörtern zur Rechtschreibung und zur Zeichensetzung, Königstein/TS 1982.

Diese leicht verständliche Grammatik ist alphabetisch nach Stichwörtern geordnet und bietet eine "erste schnelle Orientierung, die keine Kenntnisse voraussetzt."

„Bärenstark hören und sprechen“ (Projektleitung Andreas Pochert). Hinweise zur gezielten Sprachförderung sowie Erläuterungen zum Spracherwerb, hrsg. v. Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport, Berlin 2003.

U. Findeisen, G. Melenk, H. Schillo: Lesen lernen durch lautgetreue Leseübungen, 4. Aufl., Bochum 2000.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (ifp) (Hrsg.): Zweisprachigkeit im Kindergarten, Ergebnisse eines Modellversuches; Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1984.

Küspert, P.: Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb: Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens, Peter Lang Verlag, Frankfurt 1998.

Küspert, P.: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter, Verlag Vandenhoeck u. Ruprecht, 2. Aufl., Göttingen 1998.

Biermann, Ingrid: Spiele zur Wahrnehmungsförderung, 2. Auflage, Herder-Verlag, Freiburg 1999.

Röber-Siekmeyer, Ch. u. Pfisterer, K. Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leseschwachen Zweitklässler. In: Weingarten, R. u. Günther, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Verlag Schneider, Baltmansweiler 1998.

Zur Diagnose bzw. Förderung der phonologischen Bewusstheit konnte Rolf Abraham folgende Veröffentlichungen präsentieren:

Sabine Martschinke, Gisela Kammermeyer, Monica King, Maria Forster: Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen – Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Auer Verlag, Donauwörth 2005.

Sabine Martschinke, Eva-Maria Kirschhock, Angela Frank: Der Rundgang durch Hörhäuser – Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit, Auer Verlag, 3. Aufl., Donauwörth 2004.

Maria Forster, Sabine Martschinke: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi – Übungen und Spiele zur phonologischen Bewusstheit. 4. Aufl., Auer-Verlag, Donauwörth 2005.

**In unserem Seminar der Grundschule Neuwald wird trotz vieler aktiver Zwischenzeiten (z.B.: Spielerprobungen, Einbringen eigener Erfahrungen) in einer Kaffee-Pause Unmut laut:**

Wie sollen wir das alles behalten?

Wenn das alles so kompliziert ist, mit welchen Inhalten und auf welchen methodischen Wegen sollen wir die gestellten Aufgaben erfüllen?

Eine 1. Lösung wurde darin gesehen, die Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen auf Karteikarten zusammenzufassen, damit leicht nachgeschlagen werden kann, um Beobachtungen im pädagogischen Alltag einordnen zu können.

Da spielerische Übungsformen bereits für das Training im Wahrnehmungsbereich eine zielorientierte Lösung versprach, erhielt Peter Eidt den Auftrag, nach einer Veröffentlichung zu suchen, in der auch für den Förderbereich „Lautwahrnehmung“ spielerische Übungsformen präsentiert werden.

Peter Eidt konnte kurzfristig eine Veröffentlichung präsentieren, in der zu allen Lauten der deutschen Sprache Förderangebote präsentiert werden:

**Lilian Fried, Maria Christmann: Neue Übungen und Spiele zur Lautunterscheidung. Beltz-Verlag, 2. Aufl., Weinheim und Basel 1991.**

Peter Eidt übertrug grundsätzliche Aussagen auf Merkkarten und zur Erprobung fügte er einige Beispielkarten bei.

Das Unterscheiden von Sprachlauten ist eine elementare Leistung. Die Fähigkeit, Sprachlaute zu unterscheiden, ist somit eine unverzichtbare Voraussetzung, um Sprache richtig verstehen und sprechen zu können.

## Merkkarte 14 Was ist Lautunterscheidung?

Lautunterscheidung meint die Fähigkeit, alle Laute einer Muttersprache (Erstsprache) voneinander unterscheiden zu können.

Der Sprecher beziehungsweise der Hörer orientiert sich dabei an der für jeden Sprachlaut kennzeichnenden Klanggestalt.

Diese um fast zwei charakteristische Merkmale: die Bewegungsgestalt (u.a. Lippenbewegung) die Klanggestalt (Klangfarbe) sowie deren Wechselwirkung.

(Lilian Fried, Maria Christmann: Neue Übungen und Spiele zur Lautunterscheidung. Beltz-Verlag, 2. Aufl., Weinheim und Basel 1991, S 8.)

### Merkkarte 15 Lautentwicklung

Lilian Fried und Maria Christmann referieren verschiedene Modellvorstellungen über die Lautentwicklung. Sie schließen sich dem Stufenmodell von Tillman an:

**„1. Stufe:** Das Kind nimmt zunächst nur die mit der Lautbildung einhergehenden Bewegungsreize wahr (Bewegungsgestalt)

**2. Stufe:** Das Kind nimmt zusätzlich zur Sprechbewegung den Sprechklang (Klanggestalt) wahr. Es können nun die eigenen Lautbildungen gehört werden (Eigenhören).

**3. Stufe:** Das Kind identifiziert Sprachelaute vornehmlich anhand der Lautklänge. Die Sprechbewegungsempfindung verliert an Bedeutung. Es werden jetzt verstärkt fremde Spracheäußerungen wahrgenommen (Fremdhören).“

Bei der Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen ist es also wichtig, den jeweiligen Entwicklungsstand zu beachten. (Lilian Fried, Maria Christmann 1991, S.11)

### Merkkarte 16 Welche Kinder bedürfen einer Therapie durch Spezialisten?

Weisen Beobachtungen und Testergebnisse darauf hin, dass der Entwicklungsstand der Lautunterscheidungsfähigkeit als kritisch zu werten ist und unterstreichen die Testergebnisse dies im Hinblick auf den Umfang und den Schweregrad des Lautunterscheidungsproblems, dann muss überlegt werden ob es notwendig ist, Spezialisten zu Rate zu ziehen.

Je früher eine Sprachstörung erkannt und behandelt wird, umso größer ist die Aussicht auf Besserung und Heilung. Die Entwicklung der Sprache und ihre Störungen können nur im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung des Kindes verstanden werden. Hierzu gehören unter anderem besonders die Bereiche:

**Bewegung (Grob, Fein- und Mundmotorik)**  
**Körper, Organismus (Entwicklung der Sinnesorgane Augen, Ohren, Hände)**  
**Denken, Gedächtnis (Entwicklung der Begabung, Merkfähigkeit)**  
**Sozialverhalten (Familie, Kindergarten, Schule)**

Am häufigsten können Kinder einzelne Laute oder Lautverbindungen nicht aussprechen oder richtig anwenden. So wird zum Beispiel „Schwein“ zu „Wein“ oder „Schule“ zu „Sule“, indem der „sch-Laut“ entweder weggelassen oder durch einen anderen, leichter zu sprechenden Laut ersetzt wird. „Gabel“ der zu „Dabel“ und „Kanne“ wird „Tanne“, wobei anstelle von g und k die ähnlich klingenden Laute d und t gesprochen werden.

### Merkkarte 17 Förderplanung

**Wie sind die Bewegungen (Motorik)**

beim Gehen, Klettern, Treppen steigen usw.?

**Wie ist die Feinmotorik,**

die Stifthaltung beim Zeichnen und Ausmalen beim Aufziehen von Perlen, beim Ausschneiden im Umgang mit alltäglichen Gegenständen entwickelt?

**Wie ist das Hörvermögen?**

Werden Geräusche gehört und auch benannt?

Werden ähnliche Geräusche erkannt und unterschieden?

Gelingt das Richtungshören?

**Wie verhält sich das Kind zu anderen Kindern**

Geht das Kind auf sie zu?

Zieht das Kind sich zurück?

**Kann das Kind seine Bedürfnisse artikulieren und durchsetzen?**

Wie streitet das Kind?

Wie äußern sich seine sprachlichen Probleme?

Kann das Kind sich verständlich ausdrücken?

Können fremde Personen das Kind verstehen?

Wie ist sein Wortschatz, seine Umwelt wissen, usw.?

Kennt das Kind Formen, Farben, **Größenunterschiede?**

Kennt das Kind seine Körperteile und kann es sie benennen?

**Wie ist sein Durchhaltevermögen?**

Kann das Kind sich konzentrieren oder ist es leicht ablenkbar?

Dazu benötigt man zunächst Informationen zur Art der Lautbildung über einen Auswertungsbogen. Hierzu finden sich in den Literaturangaben Hinweise.

Weiter regelt der Förderplan, wie viele Übungen zu welchem Laute in welcher Reihenfolge angeordnet werden sollen.

Schließlich ist die Durchführung der Fördermaßnahmen zu planen.

Wie soll die Fördergruppe aussehen? Wie soll der räumliche und materielle Förderrahmen gestaltet werden? Was soll die Erzieherin beachten? Was ist im Hinblick auf die Förder - Kinder zu beachten?

Welcher Förderzeitraum wird festgelegt?

**Beispielkarte 1**  
**Die Lautfolge Ch**  
(Fried/Christmann 1991, S 160)

**Übungsvorbereitung:****Spiel: Frau Ach**

Frau Ach mag keine Kinder. Sie jammert immer zu: der Krach, der Krach, der macht mich ganz schwach!

Luisens großer Bruder verspottet Frau Ach manchmal: der Krab, der Krab, der macht mich ganz schwab! Oder der Kram, der Kam, der macht mich ganz schwam!“ Alle Kinder lachen dann.

**Übungsablauf**

die Kinder spielen die Geschichte nach.

**Variationsmöglichkeiten:**

Frau Ach jammert immer und über alle: Ach, ach....! Eines Tages nimmt sich Luise ein Herz und fragt Frau Ach, die gerade schwer beladen vom Einkaufen kommt: Frau Ach, darf ich Ihnen helfen? Wie reagiert Frau Ach?

**Beispielkarte 2**  
**Der Lautfolge s**  
(Fried/Christmann 1991, S 173)

**Übungsvorlage:** Wortmaterial: Haus, Laus, Maus, raus, saus.

**Übungsvorbereitung:**

Die Kinder sprechen untereinander ab, wer das Mauselochkind sein soll. Die Maus (Spielleiterin) erfährt nichts davon.

**Übungsablauf:**

Die Kinder stehen in einer Reihe nebeneinander. Die Maus (Spielleiterin) läuft auf und ab. Dazu spricht sie in wechselnder Folge diese Wörter. Bei dem Schlüsselwort saus, tritt das Mauselochkind einen Schritt nach vorn, so dass die Maus sich in ihrem Mauseloch verkriechen kann. Das ursprüngliche Mauselochkind kann nun im nächsten Spieldurchgang die Maus sein.

**Variationsmöglichkeit:**

**Wortmaterial:** Haus, Laus, Maus, raus, saus.

**Durchführung:**

Das Sausewind - Kind tritt bei „saus“ aus der Reihe und läuft, so schnell es kann, einmal um die Reihe herum und stellt sich wieder an den alten Platz zurück. Beim nächsten Spiel wird ein anderes Kind Sausewind.

**Beispielkarte 3**  
**Lauffolge sch**  
(Fried/Christmann 1991, S 180)

**Übungsablauf**

Die Autos fahren im Raum umher. Bei der Aufforderung „schalten“ werden entsprechende Bewegungen mit einem gedachten Schalthebel ausgeführt. Sagt die Spielleiterin: Halten bleiben alle Autos sofort stehen.

**Variationsmöglichkeit:**

Jeweils eine charakteristische Geste zu den Begriffen „schalten“, „halten“, „falten“ ausführen

**Lauffolge sch** (Fried/Christmann 1991, S 181)

**Übungsvorbereitung:**

Die Erzieherin spricht über Winterfreuden (Es rieselt der Schnee und die Möglichkeiten, mit Schnee zu spielen.) und Winterleiden (kalte, schmerzende Hände).

**Übungsablauf:**

Die Kinder laufen durch den Raum. Ruft die Spielleiterin: „Schnee“, führen die Kinder beide Arme von oben nach unten und bewegen dabei die Finger. Bei dem Wort „weh“ schlagen die Kinder ihre Hände zusammen und reiben Handflächen und Handrücken.

**Variationsmöglichkeiten:**

Bei „Schnee“ führen die Kinder eine Schneeballschlacht Pantomime aus. Bei „weh“ führen sie Bewegungen aus, als würden sie die Handschuhe ausziehen.

**Lautfolge sch** (Fried/Christmann 1991, S 182)

**Übungsvorlage:**

Singspiel „Die verrückte Eisenbahn“  
sch, sch, .... wer will mit nach.... fahren, denn.....  
ist eine schöne Stadt, die so viele Kinder hat. Kinder alle, Kinder alle hängt euch an, es kommt die verrückte Eisenbahn.

**Übungsablauf:**

Die Kinder bilden einen langen Zug, indem sie sich jeweils an den Schultern des davor stehenden Kindes anhängen. Die Spielleiterin ist die Lokomotive. Alle singen das Eisenbahnlied. Manchmal spielt die Lokomotive verrückt und singt nicht sch, sch, sch..... sondern zum Beispiel „eins, eins, eins“. Dann müssen alle Kinder sofort falsch rufen.

**Lautfolge sch** (Fried/Christmann 1991, S 184)

**Übungsvorlage:**

Wortliste: Schelle, Schuhe, Schmuck, Schlitten, Schwamm, Schalter, Schiff, Schlüssel, Schüssel, Schloss, Schrank.

**Geschichte:**

Irgendwo gibt es ein außergewöhnliches Schloss. Wenn man an der Tür steht, muss man die Schelle läuten. Dann geht ein Kästchen an der Tür auf, und man kann den Schlüssel herausnehmen, um

das Türschloss aufzuschließen. Im Schloss ist es ganz dunkel. Man drückt auf den Schalter, und das Licht geht an. Der Raum ist ganz absonderlich eingerichtet.

Man sieht einen großen Schrank. In der ersten Ecke steht ein Schlitten, in der anderen ein Schiff und auf dem Boden eine kleine Schüssel. Wenn man nun den Schrank öffnet, sieht man einen Schwamm, Schuhe und uralten Schmuck. Wenn Ihr dieses Schloss besichtigen wollt, müsst ihr einschlafen und im Traum 100.000 Schritte gehen.

**Übungsablauf:**

Ein außergewöhnliches Schloss

Die Erzieherin erzählt den Kindern die Geschichte. Dazu schließen diese die Augen und versuchen so, alles zu sehen.

**Variationsmöglichkeit**

Jedes Kind darf die Geschichte ein Stückchen „weiterrufen“.

**Beispielkarte 4**  
**Lautfolge pf**  
(Fried/Christmann 1991, S 196)

**Übungsvorlage:**

Singspiel: Häslein in der Grube.

**Übungsablauf:**

Die Kinder spielen das Singspiel.

**Variationsmöglichkeit:**

Häschen hüpfen zum Rhythmus eines Tamburins.

**Bewegungsspiel „Tom“****Übungsablauf:**

Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind spielt den Tom. Ein anderes Kind hat einen Topf und einen Kochlöffel auf dem Schoß. Ruft der Spielleiter Tom, so steht das entsprechende Kind auf, läuft einmal um den Kreis herum und setzt sich wieder auf seinen Platz. Bei der Aufforderung Topf, führt das Kind mit dem Topf ein Orgelkonzert auf. Die Rolle sollten häufig vertauscht werden.

**Variationsmöglichkeit:**

Bei Topf auf einen Topf schlagen. Bei Tom ein Klangholz anschlagen.

**Lautfolge pf** (Fried/Christmann 1991, S 193)

**Übungsablauf:**

Die Erzieherin fragt: Was ist rot: der Apfel, die Amsel, die Ampel?

**Übungsmaterial:** Übungsvorlage (Bild eines Apfels, Bild einer Amsel, Bild einer Ampel)

**Variationsmöglichkeit:**

Die Erzieherin fragt: Was schmeckt gut? der Apfel, die Amsel, die Ampel? Was ist laut? der Apfel, die Amsel, die Ampel?

**Laut k** (Fried/Christmann 1991, S 218)

**Übungsvorlage:**

Vers: Gehst auf den Markt, kaufst dir ´ne Kuh und ein klitzekleines Kälbchen dazu.

**Übungsablauf:**

Die Kinder stehen im Kreis. Jedes Kind hat eine Kuh zu verkaufen. Nur ein Kind hat eine Kuh und ein Kälbchen zu verkaufen. Die Erzieherin (später ein Kind) geht nun reihum und fragt bei jedem Kind: „Hast du auch ein Kälbchen“? Das angesprochene Kind antwortete: „Da ist keines!“ Beziehungsweise; „Da ist meins!“ Bei „da ist meins“ beginnt das Spiel von vorne.

**Variationsmöglichkeit:**

Die Kinder sitzen auf Stühlen im Kreis. Der Erzieherin erzählt eine Geschichte, in der sehr häufig ein Kälbchen erwähnt wird. Jedes Mal, wenn die Kinder Kälbchen hören, rutschen alle um einen Stuhl weiter.

**Beispielkarte 5****Laut k**

(Fried/Christmann 1991, S 219)

**Übungsvorlage:**

Feenreim: eine Fee, die Kaffee trinkt, ist eine Kaffeefee, eine Fee, die FeenKaffee trinkt, ist eine Feenkaffeefee.

**Übungsvorbereitung:**

Die Erzieherin vereinbart mit den Kindern ein Fingerzeichen für das Wort „Fee“ (Daumen und Zeigefinger der rechten Hand bilden einen Kreis = Laut f, Daumen und Zeigefinger öffnen sich wieder = Laut e.) sowie das „Kaffee“ (Daumen und Zeigefinger sind gespreizt = k).

**Übungsablauf:**

Die Gruppe spricht den Feenreim. Die Worte Fee und Kaffee werden mit den vereinbarten Handbewegungen begleitet.

**Variationsmöglichkeiten:**

Der Vers wird von der Gruppe mehrfach gesprochen. Dabei werden die Worte Fee und Kaffee beziehungsweise jede Wortverbindung durch die vereinbarten Handbewegungen ersetzt.

**Beispielkarte 6****Laut d**

(Fried/Christmann 1991, S. 227)

**Übungsvorlage:**

Rätsel: Wie kommt die Hexe vom Dach in den Bach?

**Übungsablauf:**

Die Kinder erfinden eine Geschichte zur Übung.

**Übungsmaterial:**

Bildvorlage (Bild fliegende Hexe neben einem Baum und einem Haus unter der fliegenden Hexe der Bach).

**Variationsmöglichkeiten**

In der Nacht sitzt die Hexe auf dem höchsten Dach. Die Kinder erzählen dazu.

**Beispielkarte 6****Lautfolge ng**

(Fried/Christmann 1991, S 130)

**Übungsvorlage:** Ein Räuber mit einem Sack voller Gegenstände

**Übungsablauf:**

Was hat der Räuber in seinem Rucksack?

Der Räuber „Langfinger“ hat „ein Ding gedreht“. Er trägt seinen Rucksack durch den Wald. Er will in seine Höhle. Die Kinder erzählen, was der Räuber in seinem Rucksack hat.

(Schmetterlinge, Zange, Zeitung, Klingel).

**Übungsmaterial:** Zeichnung Räuber mit Rucksack

**Variationsmöglichkeit:**

Der Räuber „Langfinger“ räumt seinen Rucksack aus (Abdecken des jeweiligen Gegenstandes). Er legt alles sorgsam auf ein Regal: den Ring neben die Ringe, die Klingel neben usw. die Kinder ergänzen.

**Lauffolge** (Fried/Christmann 1991, S 132)

**Übungsvorlage:**

Wortliste: Angel, Engel, Schmetterling, Fisch, Fühler, Flügel... Welche Worte gehören zusammen?

**Übungsablauf:**

Die Gruppe ordnet die Wortpaare einander zu.

**Variationsmöglichkeit:**

Zu jedem Wort eine charakteristische Geste beziehungsweise Bewegung ausführen.

Neben der Aussprache kann auch die Satzbildung auffällig sein. Die Kinder sprechen in Ein- oder Zweiwortsätzen oder im Telegrammstil.

Häufig werden auch Sätze verdreht, das heißt die gebräuchliche Wortfolge innerhalb eines Satzes wird verändert, Verben werden falsch konjugiert oder nur im Infinitiv verwendet. Es unterlaufen Fehler beim Deklinieren. Artikel werden nicht korrekt gebraucht. Diese Störung wird als Dysgrammatismus bezeichnet.

**Grundsätzlich gilt:**

Rhythmik und Lieder, Fingerspiele, Bewegungsspiele, Wahrnehmungsspiele sowie Rollenspiele und geeignete pädagogische Interventionen helfen in der Sprachentwicklung verzögerten Kindern.

**Beispielkarte 7  
Kim-Spiele**

Die Kinder/Schüler sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte liegen Gegenstände oder große Bildkarten auf dem Boden vgl. Beispiele am Ende dieses Buches. Die Gegenstände werden benannt, die Bildkarten beschrieben.

Ein Gegenstand/eine Bildkarte wird weggenommen.

Die Kinder/Schüler raten, welcher Gegenstand, welche Bildkarte fehlt.

**Alternative:**

Die Kinder/Schüler sitzen im Halbkreis oder an ihren Schultischen. Die Erzieherin/Lehrkraft legt eine Folie mit Bildern auf den Tageslichtprojektor und projiziert diese auf eine weiße Wandfläche.

Die auf den Bildern dargestellten Gegenstände werden benannt. Dann deckt die Erzieherin/die Lehrkraft ein Bild ab und fragt, welches Bild fehlt.

**Ergänzung:** Die Gegenstände (auf den Bildkarten) werden mit dem Artikel benannt. Zur Unterstützung können auf den Bildkarten Symbole in der linken oberen Bildecke aufgemalt werden:

der = ■ , die = ● , das = ▼ .

der = ■ , die = ● , das = ▼ .

**Ratespiel:**

*Ich sehe was, was du nicht siehst!*  
(Lautbewusstheit)

Auf einer Folie für die Tageslichtprojektion sind Gegenstände mit verschiedenen Anlauten/Anfangslauten kopiert. (vgl. beigefügte Bildkarte)

Zunächst nur eine Bilderfolge aufdecken, dann erweitern 5, 10, 15 bis zur ganzen Bildtafel.

Der 1. Spielleiter (Erzieherin/Lehrkraft) sagt: Ich sehe was, was du nicht siehst, und das fängt mit /b/ an (Lautangabe nicht den Buchstabennamen aussprechen, der Buchstabe kann auch nur gezeigt werden).

Die Kinder/Schüler nennen Gegenstände, die mit diesem Laut (Buchstaben) beginnen.

Die Spielleitung wechselt zu einzelnen Kindern/Schülern. Jede und jeder sollte einmal die Spielleitung übernehmen.

Wird ein falscher Gegenstand benannt, sagt der Spielleiter/die Spielleiterin: „Dieses Wort fängt nicht mit /b/ (bzw. gesuchter Anfangslaut) an!“

**Weitere Möglichkeit:** Wenn ein Buchstabe bereits erarbeitet wurde, wird **stumm** das entsprechende Buchstabenkärtchen gezeigt. Spiele bieten auch gute Möglichkeiten, die kommunikative Kompetenz des Kindes zu fördern.

### Merkkarte 18 Hinweise zu Kimspielen

»Kimspele« sind Wahrnehmungsspiele, die unabhängig von der Anzahl und dem Lebensalter der einzelnen Spieler an jedem beliebigen Ort und ohne große Mühe und Vorbereitungszeit gespielt werden können.

Der Name »Kim-Spiele« geht zurück auf den englischen Schriftsteller Rudyard Kipling (1865 - 1936), der in Bombay geboren wurde und u.a. das »Dschungelbuch« und »Kim« geschrieben hat.

In dem Buch »Kim« wächst der elternlose Kimball in Indien als kleiner Straßenjunge auf. Bei einem Gewürzhändler lernt der dreizehnjährige Junge Spiele kennen, die insbesondere die Sinne trainieren und schulen.

Fast alle »Kimspele« können mit alltäglichen Materialien und damit ohne großen Kostenaufwand gespielt werden.

Gerade bei der Förderung der auditiven, visuellen und taktilen Wahrnehmung können »Kimspele« hervorragend eingesetzt werden.

„Kimspele“ sind Spiele zur Wahrnehmung, Spiele, in denen unsere Augen, Ohren, Nase, Gaumen, Hände, Finger und Arme unsere hauptsächlichen Spielmittel sind.

So unterscheidet Hajo Bücken (1994, S. 15ff.) folgende Kimspele.

#### **Sehkim:**

Unsere Augen sehen Tag für Tag, Stunde für Stunde, Minute für Minute sehr viel. Machen wir einmal die Augen zu, dann sind Bilder vorhanden, die wir abrufen können.

#### **Tastkim:**

Unsere Finger und Hände sind sehr empfindsam, durch behutsames Tasten übermitteln sie dem Gehirn wichtige Informationen über Gegenstände und Dinge.

**Riechkim:** Unsere Nase und unser Geruchssinn sind in unserer Zeit am wenigsten ausgeprägt. Parfüm und Rasierwasser riechen wir. Aber wie riecht ein Baum, wie duftet die Wiese oder wie riecht eine Stadt?

**Hörkim:** Unser tägliches Leben ist von Geräuschen umgeben und manchmal werden Geräusche und Lärm regelrecht zur Qual. Wie hört sich aber das Umblättern einer Seite an, das Einpacken eines Geschenks oder das Flügelschlagen eines Vogels beim Baden am Bach?

**Schmeckkim:** Unsere Zunge und unser Geschmack sind für uns Menschen eine wichtige lustbetonte **Erfahrung beim Essen und Trinken. Geschmäcker sind** verschieden und über Geschmack lässt sich bekanntlich streiten.

**Denkkim:** Denken, Nachdenken, Überlegen, Knobeln, Grübeln, Reflektieren ist kein Sinn, drückt sich also bei uns in folgenden Äußerungen aus: »Ich denke,...« oder »Ich würde sagen...« (Vielfältige Beispiele zu Sprachspielen finden Sie in den Literaturangaben.)

