

## **4.1 Methoden und Verfahren zur Sprachstandsfeststellung**

**Maria DIPPELREITER**

### **Was Sie in diesem Kapitel erfahren werden:**

- **Sie werden über unterschiedliche Möglichkeiten (beobachten, feststellen, testen...) informiert – dies knüpft an Ihr Wissen über „BESK 4-5“ und „SSFB“ an!!!**
- **Sie lernen „harte“ und „weiche“ Verfahren kennen.**
- **Sie bekommen einen Einblick in Anforderungen, die an „Tests“ zu stellen sind.**
- **Sie erfahren an einigen Beispielen, welchen Einschränkungen die Anwendbarkeit der Verfahren zur Sprachstandsmessung bei Kindern unterworfen ist.**
- **Besonders Interessierte erhalten weiterführende Quellenhinweise (Direktverlinkung).**

Im Auftrag des BMUKK wurden im Jahr 2008 von Mag. Simone BREIT und Petra SCHNEIDER folgende Sprachstandsfeststellungsinstrumente entwickelt:

- „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, BESK 4-5“ und
- „Sprachstandsfeststellungsbogen für 4-5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten“.

Diese beiden Verfahren wurden unter engagierter Beteiligung der die österreichischen Kindergartenpädagog/inn/en entwickelt und pilotiert; es gibt bzw. gab dazu auch „Einschulungen“. Das Wissen darüber wird daher als bekannt vorausgesetzt.

### **Sprachstand erfassen, längerfristig beobachten – und auch noch testen?**

Schon bei FRÖBEL (zit. nach FRIED, 2004, 5) ist die Rede von der „erziehenden Beachtung“ in Bezug auf das Wachstum des Kindes. Beobachtungs- und Befragungsstudien zum Alltag im Kindergarten, zeigen aber, dass und wie schnell mitunter Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen damit an ihre Grenzen stoßen können. Was soll überhaupt beobachtet werden? Welche „Messlatte“ gilt für die Ermittlung des Soll-Ist-Vergleichs?

Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen und Förderexpertinnen und -experten werden viel Zeit gemeinsam mit dem zu fördernden Kind verbringen und sich ein immer deutlicheres Bild von ihm machen können bzw. in Folge gemeinsam mit Förderexpertinnen und –experten individuelle Förderangebote im Kindergarten entwickeln können. Damit wächst die Chance auf ein ganzheitliches Verständnis für die Bedürfnisse des Kindes. Es scheint, so wird es auch im SISMIC-Begleitheft (ULICH & MAYR, 2003, 6) dargestellt, überhaupt eine große Variationsbreite von Leistungen zu geben: An einem Tag wird der richtige Artikel verwendet, dann wieder scheint es so, als habe das Kind vergessen, was es schon gekonnt hat... Ein Angebot (Reimspiele) wird von einem Kind nicht angenommen: Liegt das am Kind? Liegt es am Angebot? Passt beides nicht zueinander? (Wie) kann das Angebot verändert werden? Das führt zur Annahme, dass Verfahren nicht nur etwas über das

Kind und seinen Sprachstand aussagen, sondern dass sie auch Handlungsaufforderung für die Personen sind, die die Förderung durchführen.

### **Datenerfassung braucht System – aber welches?**

Systematische Beobachtung (etwa mit SISMIK) scheint sehr geeignet zu sein; damit wird nicht nur dem Kind geholfen, sondern Pädagoginnen und Pädagogen ermöglicht, ihre Interventionen zu reflektieren. Dabei handelt es sich um ein so genanntes „weiches“ Verfahren: FRIED (2004, 7) stellt dar

„...dass auch in anderen Ländern darüber gestritten wird, was denn nun angemessener bzw. fruchtbarer ist, weichere bzw. natürlichere Erfassungsmethoden (z.B. Beobachtung, Dokumentation) oder Tests mit stärker experimentell-wissenschaftlichem Charakter“.

Soll man Kinder „möglichst umfassend durchleuchten“? Wie schafft man es, keine soziale Gruppe zu benachteiligen? Aus Amerika berichtet FRIED von Assessments als Verfahren, die eine kontextsensitive, prozessnahe Erfassung ermöglichen und z.B. kriterienbezogene Checklisten, Portfolios usw. beinhalten. Assessments bzw. „authentische Verfahren“ können Informationen beschaffen, die relevant sind in Bezug auf Erziehung, Bildung, Integration, Prävention (vgl. FRIED, 2004, 13), und haben vor allem als Beobachtungshilfen (Check-Listen, Spontanstichproben, Kinderinterviews) und Dokumentationsmethoden weite Verbreitung gefunden. Aber auch weiche Verfahren müssen den Hauptgütekriterien genügen (die folgend unter Validität und Reliabilität näher erläutert sind) und sich in die pädagogische Arbeit einfügen lassen: Deutsche Bildungspläne in Kindergärten sehen bereits wissenschaftlich legitimierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren vor!

### **Auch Tests müssen getestet werden!**

Ob Spracherfassungsverfahren Pädagoginnen und Pädagogen zu fachlich kompetentem und professionellerem Handeln führen können, ist eine Frage ihrer Qualität: Es gilt (vgl. FRIED, 2004, 10-16) Mess- und Prognosefehler substanziell zu verringern und transparent zu machen, so dass sie genauer eingeschätzt und angemessen berücksichtigt werden können.

- Die **Validität** fragt danach, in welchem Ausmaß die aus den Testwerten gezogenen Schlussfolgerungen empirisch abgesichert worden sind: Werden die wichtigsten Sprachfähigkeiten repräsentiert? Sind tatsächlich angemessene Voraussagen über den weiteren Entwicklungsverlauf möglich? Wird in den Fragestellungen wirklich das Modell abgebildet, an dem sich die Testentwicklung orientiert hat?
- Die **Reliabilität** fragt nach der Genauigkeit bzw. Zuverlässigkeit und dem Ausmaß, in dem Testwerte frei von Messfehlern sind: Es gibt mehrere Methoden, dies festzustellen (etwa: Wiederholungen der Tests); das Ergebnis kann beziffert werden („Reliabilitätskoeffizient“).
- Die Darstellung des wissenschaftlich fundierten Konstruktionsprozesses und seiner Evaluation betrachtet die **Aufgabenkonstruktion und –analyse** und die **Skalierung bzw. Normierung** und kann so individuelle Testresultate vergleichen bzw. einordnen.
- Die **Ökonomie** (zu erwartender Nutzen des Tests und aufzuwendende Ressourcen) wird schließlich daran zu bemessen sein, ob der Einsatz eines

bestimmten Verfahrens in einem bestimmten Beurteilungs- und Entscheidungsprozess die erwartete Funktion hat.

### **Weiche Verfahren – harte Verfahren**

Harte Verfahren, weiche Verfahren: Zwei Ansatzpunkte, zwischen denen oftmals (Denk)Welten liegen: Laut FRIED (2003, 14) ist Überwindung der „Polarisierung der fröhpädagogischen Diagnostik“ nötig:

„Die Separierung in Tests hier und Assessments da verführt nur dazu, die jeweils andere Seite global abzuurteilen bzw. abzuwerten. Damit wird man weder der Realität der Verfahren noch den Bedürfnissen der Praxis gerecht. Erstere lässt sich nämlich nicht über einen Kamm scheren, weil sie vielfältige Ausprägungen aufweist, und letztere ist auf eine Vielfalt von Verfahren angewiesen, um – wie von ihr gefordert – zukünftig noch professioneller pädagogisch handeln zu können.“

Harte Verfahren können zuverlässig, valide und ökonomisch sein, während weiche Verfahren praxisgerechter scheinen.

### **Was die einzelnen Verfahren bieten**

Einige der Verfahren sind laut FRIED (2004, 86) ausschließlich für die Hand von Expertinnen und Experten (Psychologinnen und Psychologen) konstruiert, andere – dazu zählt sie den hier vorgestellten SETK 3-5 oder SSV – sind so konstruiert worden, dass sie von Pädagoginnen und Pädagogen verwendet werden können. FRIED betrachtet allerdings in ihrer Expertise die Verfahren nicht dahingehend, ob sie sich auch für Kinder eignen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben.

Die Autorin rät, zunächst die vorhandenen Ressourcen zu sichern und zu bewerten. Und sie rät, genau zu prüfen, welchen Zweck die Überprüfung hat: Will man etwa wissen, ob die Sprachentwicklung „im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern hinterherhinkt“, so könnte etwa der „(D)LBT“ eine zutreffende Antwort geben.

Sie gibt in ihrer Expertise einen Überblick darüber, welche der Verfahren jeweils für (gesundheits- bzw. bildungs) politische Zwecke und welche für pädagogische Zwecke (Sprachtests, Sprachförderdiagnostik) geeignet sind. Politische Fragestellungen könnte ihrer Ansicht nach die „Differenzierungsprobe nach BREUER und WEUFFEN“ geben, pädagogische Zwecke erfüllt z.B. der „MVSK“. FRIED betrachtet allerdings in ihrer Expertise die Verfahren nicht dahingehend, ob sie sich auch für Kinder eignen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben! Von allen vorgestellten Verfahren scheint nur SISMIC diese Dimension zu beinhalten

Allen Fragestellungen in Bezug auf Sprachstandsüberprüfung (egal ob bezogen auf Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist oder nicht) geht jedoch die „Kardinalfrage“ voraus: Können wir ausschließen, dass keine körperliche Beeinträchtigung (z.B. Hörbeeinträchtigung) vorliegt?

### **Vorausblick**

Noch fehlen, so FRIED (2004, 87) Verfahren, die kommunikative, narrative und semantische Fähigkeiten näher charakterisieren können. „Suboptimale“ Lösungen bestünden etwa darin, mehrere Verfahren zu kombinieren und bestehende Ansätze weiter zu entwickeln. Insbesondere ist Kindern mit Migrationshintergrund gerecht zu

werden, also der aktuelle Stand der Forschung zum Zweit- und Mehrspracherwerb zu berücksichtigen, was z.B. SISMIK anstrebt. Pädagoginnen und Pädagogen „diagnostisch zu qualifizieren“, wäre ebenfalls eine Vorbedingung. Sie sollen Verfahren angemessen einschätzen und Gewinn bringend einsetzen können.

Wenn auch die meisten Verfahren in die Hand von Fachleuten gehören, so ist es dennoch wichtig, dass Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen Grundinformationen darüber verfügbar sind.

Näher erläutert werden daher in Folge:

HSET: Heidelberger Sprachentwicklungs-Test
Differenzierungsprobe nach BREUER und WEUFFEN
(D)LBT - (Diagnostischer) Lautbildungstest und (D)LUT – (Diagnostischer) Lautunterscheidungstest
WTA Weilburger Testaufgaben für Schulanfänger
Mottier-Test
AWST- Wortschatztest
SSV, Sonderform des Sprachscreening SET-K 3-5
Hören, lauschen , lernen <sup>44</sup>
DES - Diagnostische Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit <sup>45</sup>
DVET- Duisburger Vorschul- und Einschulungstest
ED- Eingangsdiagnose
KST - Kettwiger Schuleingangstest
KEV - Kieler Einschulungsverfahren
MVSK - Marburger Sprachverständnistest für Kinder
SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Tageseinrichtungen

Ergänzende Informationen dazu finden sich bei FRIED oder an den angegebenen Internet-Fundstellen.

### **Verfahren, die sich für Kinder eignen, deren Erstsprache Deutsch ist**

Für die innerhalb dieses Subkapitels vorgestellten Verfahren gelten folgende Einschränkungen:

- Kinder, die eine andere Erstsprache haben, können u.U. auf Grund des phonologischen Systems ihrer Erstsprache eine andere Lautwahrnehmung haben: Wenn Laute in der eigenen Sprache nicht bedeutungsunterscheidend wirken (vgl.

<sup>44</sup> Hören, Lauschen, Lernen ist zwar kein explizites Verfahren zur Sprachstandsfeststellung, sondern ein Förderprogramm, bei Durchführung lassen sich aber auch Rückschlüsse auf etwaige Schwierigkeiten, besonders im Bereich der phonologischen Bewusstheit, ziehen.

<sup>45</sup> Für Österreich ist zu beachten: Der Begriff „Schulfähigkeit“ wird von deutschen Autorinnen und Autoren verwendet. Er entspricht dem, was im österreichischen Schulpflichtgesetz (§ 6, Abs, 2b) als „schulreif“ definiert wird: „Schulreif ist ein Kind, wenn angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich und geistig überfordert zu sein“.

L/R bei Chinesinnen und Chinesen), werden diese nicht „gehört“ (wahrgenommen, rezipiert) und auch nicht aktiv produziert. Das „Versagen“ solcher Kinder liegt dann wahrscheinlich nicht an der verzögerten Sprachentwicklung, sondern daran, dass sie das phonologische System der „neuen“ Sprache Deutsch noch nicht erworben haben.

- Wenn in Wortschatztests (etwa: AWST) „Sprachentwicklungsauffälligkeiten“ diagnostiziert werden, kann ein Kind mit anderer Erstsprache als Deutsch nur dann als „auffällig“ erkannt werden, wenn bei diesem Kind der Test in seiner Sprache durchgeführt wurde.
- Die Teilnahme an Trainingsprogrammen („Hören, lauschen, lernen“) setzt voraus, dass ein Kind in der betreffenden Sprache kommunizieren kann.
- Wenn (wie z.B. bei „KEV - Kieler Einschulungsverfahren“) „Sprache und Sprachverhalten“ gemessen wird, kann dies ebenfalls nur für die Erstsprache gelten.

**HSET: Heidelberger Sprachentwicklungstest GRIMM & SCHÖLER, 1978, 1985, 1991**

EINSATZBEREICH: Diagnose und Differenzialdiagnose des Entwicklungsstandes sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern im Alter von 3;0 bis 6;0 Jahren

DAS VERFAHREN: Der HSET enthält dreizehn Untertests

- fünf Untertests dienen der Diagnose des Regelerwerbs auf Morphem<sup>46</sup>- und Satzebene;
- vier Untertests betreffen semantische Zusammenhänge auf Wort- und Satzebene;
- zur Erfassung interaktiver Bedeutungen wurden ein Untertest auf Wortebene, zwei Untertests auf Äußerungsebene konzipiert;
- ein letzter Untertest gilt der Integration von Regeln und Bedeutungszusammenhängen bei der Wiedergabe eines vorgelesenen Textes.

**Tests zu Messung von Teilbereichen von Sprachleistungen  
Differenzierungsprobe von BREUER und WEUFFEN (1997)**

Screening für die Erkennung von Schriftspracherwerbsproblemen (enthält eine Aufgabe zur phonematischen Differenzierung<sup>47</sup>).

**(D)LBT - Lautbildungstest für Vorschulkinder FRIED (1980)**

Der Test dient der Erfassung von Kindern im Alter zwischen vier und sieben Jahren mit Lautbildungsschwächen. Die Kinder haben die Aufgabe, jeweils den auf vorgelegten Bildkarten dargestellten Begriff zu nennen. Die Testkurzform (LBT, 43 Bildkarten) differenziert zunächst Kinder mit mangelhafter Lautbildungsleistung von

---

<sup>46</sup> Das Morphem ist die kleinstmögliche bedeutungstragende Einheit in einem Wort: „verkleinern“ setzt sich demnach aus vier Morphemen zusammen: ver-klein-er-n. Jedes dieser Morpheme hat eine bestimmte grammatische Funktion bzw. Bedeutung, und kann in sich auch nicht mehr weiter unterteilt werden.

<sup>47</sup> Untersucht, ob Kinder in ihrem eigenen Sprechen ähnlich klingende Laute (z.B. g und d, k und t) unterscheiden können und ob sie bei Reimwörtern (z.B. Haus-Maus) Klangähnlichkeiten erkennen können.

Kindern mit einer der Altersnorm entsprechenden Lautbildungsleistung. Gleichzeitig kann mit Hilfe einer profilanalytischen Auswertung festgestellt werden, wie stark die Lautbildungsmängel ausgeprägt sind bzw. welche Lautbereiche insbesondere gestört sind. Die diagnostische Testform (DLBT, 101 Bildkarten) gibt Aufschluss über den Ausprägungsgrad der Lautbildungsschwäche, in welchem Lautbereich die Leistung bedeutsam gemindert ist und welche Fehlerarten vorherrschen. Das Testergebnis soll Hinweise für eine gezielte Förderung liefern.

#### **(D)LUT - Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder FRIED (1980)**

Der Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder liegt ebenfalls in zwei Formen vor und ist als Einzel- oder Gruppentest im Alter von vier bis sieben Jahren einsetzbar. Mit dem Test soll die Lautunterscheidungsfähigkeit geprüft werden, wobei die Kurzform LUT (17 Aufgaben) die Entscheidung ermöglichen soll, ob die Lautunterscheidungsleistung eines Vorschulkindes seiner Altersnorm entspricht oder in entscheidendem Maße abweicht. Gleichzeitig kann so beurteilt werden, ob bei Kindern, deren Lautbildungsleistung mangelhaft ist, als Teil- oder Hauptursache eine Lautunterscheidungsschwäche vorliegt. Mit der diagnostischen Testform (DLUT, 32 Aufgaben) kann bei Kindern, deren Lautunterscheidungsleistung mangelhaft entwickelt ist, die Lautunterscheidungsleistung systematisch geprüft und somit eine Grundlage zur gezielten Förderung der Mängel gefunden werden. Die Testanweisung erfolgt über Kassette, und die Kinder streichen in einem Testheft den gehörten Begriff an (im Testheft sind immer drei Bilder dargestellt, z. B. Koffer, Käse, Kasse, eines wird über Tonträger genannt und soll dann vom Kind markiert werden). Die Bearbeitungszeit beträgt insgesamt etwa 30 Minuten, wobei ein Einübungsprogramm am Tag vor der eigentlichen Testung durchgeführt werden sollte, das nochmals ca. 10 Minuten beansprucht.

#### **MOTTIER-Test: GATHERCOLE & MARTIN (1996), HASSELHORN & KÖRNER (1997), SCHÖLER (1999)**

Der MOTTIER-Test ist der Prototyp einer Reihe von in letzter Zeit neu entwickelter Verfahren, deren Bearbeitung Indikatorfunktion für Leistungen des phonetisch-phonologischen Gedächtnisses aufweisen. Diese Verfahren können sehr gut sowohl zwischen Kindern mit bestimmten Sprachentwicklungsstörungen und unauffälligen Kindern als auch zwischen Kindern mit Schriftspracherwerbsproblemen und schriftsprachunauffälligen Kindern unterscheiden.

Der MOTTIER-Test besteht aus 30 Pseudowörtern zunehmender Länge von zwei bis sechs Silben (z. B. "godu", "dagobilaseta"), die unmittelbar nachgesprochen werden sollen. Der Test war Bestandteil der 1981er Version des Zürcher Lesetests (LINDER & GRISSEMANN, 1981).

#### **Wortschatztest AWST KIESE & KOZIELSKI (1979)**

Aktiver Wortschatztest für 3-6jährige Kinder

Der Aktive Wortschatztest für 3-6jährige Kinder AWST will den aktiven Wortschatz erfassen und zur differenzialdiagnostischen Abklärung von Sprachentwicklungsauffälligkeiten beitragen. Dem drei- bis sechsjährigen Kind werden insgesamt 82 Bilder vorgelegt, die zur Produktion von 64 Substantiven, 17 Verben und einem Adjektiv anregen und vom Kind entsprechend benannt werden sollen. Der Test lässt sich in etwa einer Viertelstunde als Einzeltest durchführen.

## Tests aus der „Deutschen Testzentrale“<sup>48</sup>

**SSV Sprachscreening für das Vorschulalter** - Kurzform des SETK 3-5; H. GRIMM, M. AKTAS UND U. KIESSIG (2003)

### **EINSATZBEREICH:**

Das Sprachscreening ist im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren einsetzbar. Es kann vor allem in der kinderärztlichen Praxis, in der logopädischen und psychologischen Praxis sowie in Kindergärten und anderen vorschulischen Einrichtungen nutzbringend eingesetzt werden.

### **DAS VERFAHREN:**

Das Sprachscreening für das Vorschulalter für drei- bis fünfjährige Kinder erlaubt erstmalig eine standardisierte Erfassung des erreichten Sprachentwicklungsstands und damit die Identifikation von Risikokindern im späteren Vorschulalter. Der diagnostische Nutzen des Sprachscreenings ist theoretisch und empirisch belegt. Es stellt eine Kurzform des SETK 3-5 dar und teilt mit diesem Gesamttest inhaltliche und methodische Vorteile. Die jeweiligen Untertests repräsentieren am besten diejenigen sprachlichen Meilensteine, die eine eindeutige Definition dessen geben, was unter einer Sprachentwicklungsverzögerung zu verstehen ist. Es wird eine Risikodiagnose ermöglicht, so dass die Unsicherheit beseitigt ist, ab wann überhaupt ein Kind als sprachentwicklungsverzögert einzuschätzen ist.

### **BEARBEITUNGSDAUER:**

Die Durchführung einer Kurzform dauert max. 10 Minuten, für die Auswertung sind nur wenige zusätzliche Minuten notwendig.

## **WTA - Weilburger Testaufgaben für Schulanfänger**

2., revidierte Auflage; von H. HETZER und L. TENT; Hg. K. INGENKAMP (1994<sup>2</sup>)

### **EINSATZBEREICH:**

Schulanfänger/innen Gruppentest (max. 15 Kinder).

### **DAS VERFAHREN:**

Die Weilburger Testaufgaben sind ein Verfahren zur Vorauswahl nicht schulfähiger<sup>49</sup> Schulanfänger. Zehn Aufgabengruppen (freies Zeichnen, Mengendarstellung, Randverzierung zeichnen, Begriffsbildung, Postspiel, Gegenstände einprägen, Gegenstände wieder erkennen, Nachzeichnen, Zuordnung, Größenvergleich, Punktzeichnen, Mengenerfassung) dienen dazu, ein möglichst breites und relevantes Spektrum von Verhaltensaspekten zu erfassen. Der WTA liegt in zwei Parallelformen sowie in einer Kurzform vor.

### **BEARBEITUNGSDAUER:**

Ca. 2 Stunden.

<sup>48</sup> Für alle folgend vorgestellten Verfahren gilt, dass die Internetquelle „Deutsche Testzentrale“ (<http://www.testzentrale.de/?mod=detail&id=1019>) nähere Information bietet!

<sup>49</sup> Zu beachten ist, dass die deutsche Testzentrale beim Terminus „nicht schulfähig“ in Österreich im Sinne von „nicht schulreif“ zu verstehen ist

## **Hören, lauschen, lernen<sup>50</sup>**

Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache ; P. KÜSPERT und W. SCHNEIDER (2003<sup>4</sup>)

### **EINSATZBEREICH:**

Vorschulkinder. Einzusetzen von Erzieherinnen und Erziehern, Pädagoginnen und Pädagogen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Förderstellen, Erziehungsberaterinnen und -beratern, Grundschullehrerinnen und -lehrern und Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern.

### **DAS VERFAHREN:**

In der Schule sollen Kinder möglichst schnell begreifen, dass Laute von bestimmten Zeichen, und zwar den Buchstaben repräsentiert werden. Das Trainingsprogramm bietet vielfältige Übungen, durch die Vorschulkinder in spielerischer Weise lernen, die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache zu erkennen (= phonologische Bewusstheit). Dadurch wird den Kindern der nachfolgende Schriftspracherwerb in der Schule wesentlich erleichtert. Das Programm beginnt mit Lauschspielen zum Üben des genauen Hinhörens, fährt fort mit Reimübungen und führt dann die Einheiten Satz, Wort und Silbe ein. Schließlich werden der Anlaut und einzelne Laute im Wort bewusst gemacht. Das Trainingsprogramm umfasst einen Zeitraum von 20 Wochen und ist in täglichen Sitzungen von 10 Minuten in Kleingruppen mit Vorschulkindern durchzuführen.

## **Hören, lauschen, lernen 2**

Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter - Würzburger Buchstaben-Laut-Training; E. PLUME und W. SCHNEIDER (2004)

### **DAS VERFAHREN:**

Die in dem Trainingsprogramm "Hören, lauschen, lernen 2" enthaltenen Sprachspiele haben zum Ziel, Kindern das Prinzip der Buchstaben-Laut-Verknüpfung, die Grundlage unseres alphabetischen Systems, nahe zu bringen. In vielfältig spielerischer Form werden Laute und Buchstaben miteinander verknüpft. Das Buchstaben-Laut-Training ist eine hilfreiche Ergänzung zu dem Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit («Hören, lauschen, lernen») von KÜSPERT und SCHNEIDER. Denn Forschungsergebnisse zeigen, dass »Risikokinder« im Vorschulalter, für die Schwierigkeiten beim Erwerb des Lesens und Rechtschreibens in der Schule zu erwarten sind, von einem kombinierten Training, das sowohl die phonologische Bewusstheit als auch die Buchstabenkenntnis fördert, am meisten profitieren. Eine entsprechende Frühförderung bereitet Vorschulkinder auf den Schriftspracherwerb vor und ermöglicht ihnen einen besseren Start in der Schule. Die Sprachspiele sind für den Vorschulbereich konzipiert, können jedoch auch im Erstleseunterricht oder im Lese-Rechtschreib-Förderunterricht mit Gewinn eingesetzt werden.

---

<sup>50</sup> Hören, Lauschen, Lernen ist zwar kein explizites Verfahren zur Sprachstandsfeststellung, sondern ein Förderprogramm, bei Durchführung lassen sich aber auch Rückschlüsse auf etwaige Schwierigkeiten, besonders im Bereich der phonologischen Bewusstheit, ziehen.



## **DES - Diagnostische Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit; K. BARTH (2002<sup>3</sup>)**

### **EINSATZBEREICH:**

Bei Kindern im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung bzw. zu Beginn des schulischen Erstunterrichts.

### **DAS VERFAHREN:**

Die DES wurden entwickelt, um Kinder im Übergangsfeld „Kindergarten – Schule“ möglichst früh und gezielt fördern zu können. Sie sind ein „Screening-Verfahren“, das Erzieherinnen und Erziehern, Grundschullehrerinnen und -lehrern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Förderklassen und Sonderpädagoginnen und -pädagogen Hilfestellung bei der Beurteilung des Entwicklungsstandes eines Kindes geben soll. Diese Einschätzung erlaubt auch eine fundierte und kompetente Elternberatung sowie eine Orientierung darüber, wann bestimmte weitere Fachdienste (Kinderärztinnen und -ärzte, neuropädiatrische Zentren, Beratungsstellen, Sprach-, Ergo-, Mototherapeutinnen und -therapeuten usw.) zur genaueren diagnostischen Klärung der Entwicklungsauffälligkeiten eingeschaltet werden sollen. Im Sinne einer präventiven Diagnostik können anhand der Aufgabenbereiche der DES die Faktoren bzw. Prozesse erkannt werden, die die weitere Entwicklung des Kindes behindern oder verzögern, so dass rechtzeitig ein geeigneter Förderplan aufgestellt werden kann.

### **BEARBEITUNGSDAUER:**

1 ½ bis 2 Stunden.

## **DVET - Duisburger Vorschul- und Einschulungstest**

R. MEIS und J. POERSCHKE ; Hg. R. H. LEHMANN (1997<sup>3</sup>)

### **EINSATZBEREICH:**

Kinder im Alter zwischen 4 und 7 Jahren.

### **DAS VERFAHREN:**

Der neu normierte DVET ermöglicht die Feststellung „grundschulrelevanter“ kognitiver Fähigkeiten und feinmotorischer Fertigkeiten. Der Test ist vor dem Schulbeginn wie auch in den ersten Wochen nach Schulbeginn als Kleingruppentest einsetzbar, d.h. bei Fünfjährigen in Gruppen mit etwa zehn Kindern und bei Sechsjährigen in Gruppen mit etwa 20 Kindern. Durch seine Verwendbarkeit in den ersten fünf bis acht Wochen nach Schulbeginn erhöht sich die Vorhersagegültigkeit des Tests bei jenen Kindern erheblich, denen Erfahrungen mit Schreibmaterialien fehlen. Mit dem DVET können in allen angegebenen Altersgruppen allgemeine und spezielle Schwächen erkannt werden, so dass früh mit individuellen kompensatorischen Maßnahmen begonnen werden kann. Auch kann der Förderplan nach dem Lerntempo der einzelnen Kinder ausgerichtet werden. Der Test liegt in zwei Parallelformen vor.

### **BEARBEITUNGSDAUER:**

Der Test besteht aus fünf Untertests, für deren Bearbeitung bei Schulanfängerinnen und -anfängern 55 Minuten benötigt werden (reine Arbeitszeit 35 Minuten), bei Vier- und Fünfjährigen ist eine zusätzliche Pause nach dem zweiten Teil angebracht.

### **ED - Eingangsdiagnose**

H. SEYFRIED, M. HELBOCK und M. ZEMAN (1985)

#### **EINSATZBEREICH:**

Kinder im Alter von 5;9 bis 7 Jahre

#### **DAS VERFAHREN:**

Die Eingangsdiagnose besteht aus vier Aufgaben zur Gruppen- und fünf Aufgaben zur Individualuntersuchung. Der Test ermöglicht qualifizierte Aussagen über Dimensionen der geistigen, sozialen und motivationalen Entwicklung. Die Beobachtungen werden in einem eigenen Verhaltensprofil niedergelegt. Durch die Mitberücksichtigung der Angaben zur frühkindlichen Entwicklung, der Ergebnisse der schulärztlichen Untersuchung und der Hinweise aus Langzeitbeobachtungen im Kindergarten wird das Entwicklungsbild abgerundet. Schule und Eltern erhalten wichtige und differenzierte Hinweise für eine adäquate Förderung.

#### **BEARBEITUNGSDAUER:**

Gruppenuntersuchung: ca. 45 bis 50 Minuten, Individualuntersuchung: ca. 9 bis 10 Minuten.

### **KST - Kettwiger Schuleingangstest**

R. MEIS ; Hg. K. INGENKAMP, (1990<sup>3</sup>)

#### **EINSATZBEREICH:**

Kinder im Alter von 5;9 bis 7;2 Jahren.

#### **DAS VERFAHREN:**

Beim KST handelt es sich um einen Gruppentest zur Erfassung der Schulfähigkeit. Er prüft die Koordination von Auge und Feinmotorik, Formauffassung sowie die Erfassung und Wiedergabe von geordneten Mengen. Der Test, der sich schnell und einfach auswerten lässt, liegt in zwei Parallelformen vor.

#### **BEARBEITUNGSDAUER:**

40 Minuten bei 29 Minuten reiner Arbeitszeit für die Kinder.

### **KEV - Kieler Einschulungsverfahren**

S. FRÖSE, R. MÖLDERS und W. WALLRODT, (1988<sup>2</sup>)

#### **EINSATZBEREICH:**

Schulanfänger/innen.

#### **DAS VERFAHREN:**

Das KEV dient der Feststellung der Schulfähigkeit und fördert gleichzeitig durch die spielerische Darbietung die Freude an Schule. Das Verfahren gliedert sich in drei Teile: Elterngespräch, Unterrichtsspiel und ggf. Einzeluntersuchung. Neben dem kognitiven wird auch der soziale, motivationale und emotionale Entwicklungsstand des Kindes erfasst. Es können Beobachtungen zu folgenden Bereichen gemacht werden: Wahrnehmung, Mengen, Denkfähigkeit, Gliederungsfähigkeit, Formwiedergabe, Sprache und Sprechverhalten, Gedächtnis, allgemeine Motorik und Feinmotorik, Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten und Emotionalität. Auf Grund dieser Beobachtungsdaten wird eine differenzierte Aussage über die Stärken und Schwächen des Kindes ermöglicht.

#### **BEARBEITUNGSDAUER:**

Elterngespräch ca. 15 Minuten, Unterrichtsspiel ca. 75 Minuten, Einzeluntersuchung maximal 20 Minuten.

## **MSVK - Marburger Sprachverständnistest für Kinder**

C. E. ELBEN und A. LOHAUS (2000)

### **EINSATZBEREICH:**

Kindergartenkinder ab fünf Jahren sowie Erstklässler/innen. Zur Untersuchung des Sprachverständnisses der wichtigsten sprachlichen Bereiche bei Kindern im Vorschulalter und frühen Schulalter.

### **DAS VERFAHREN:**

Der Marburger Sprachverständnistest (MSVK) erfasst das Sprachverständnis von Kindern in den Bereichen Semantik<sup>51</sup>, Syntax<sup>52</sup> und Pragmatik<sup>53</sup> mit jeweils zwei Untertests. Aus dem semantischen Bereich wird der passive Wortschatz und das Verständnis von Wortbedeutungen geprüft, im syntaktischen Bereich kommen Aufgaben zum Satz- und Instruktionsverständnis zur Anwendung. Das pragmatische Verständnis wird über personenbezogene und situationsbezogene Sprachzuordnungen geprüft.

### **BEARBEITUNGSDAUER:**

Ca. 30 bis 45 Minuten (ohne Zeitbegrenzung), wobei der Zeitbedarf in der Schule eher am unteren und in der Vorschule eher am oberen Ende liegt.

## **Ein Verfahren, das sich für Kinder eignet, deren Erstsprache nicht Deutsch ist**

**SISMIK.** Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Tageseinrichtungen. M. ULLICH und T. MAYR (2003). (siehe FRIED, 2004, 83-85).

### **EINSATZBEREICH:**

Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund<sup>54</sup>, bei denen Spracherwerbsprozesse durch Erzieherinnen und Erzieher bzw. Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen beobachtet werden sollen.

### **DAS VERFAHREN:**

Mittels eines Bogens soll gezielte systematische Beobachtung erfolgen:

- Sprachverhalten in verschiedenen Situationen;
- sprachliche Kompetenz im engeren Sinne;
- Familiensprache des Kindes;
- das Kind in seiner Familie.

In Fallbeispielen wird gut nachvollziehbar und differenziert gezeigt, was sich wie beobachten lässt (SISMIK, 2003, 9-14). Das Verfahren stellt hohe Ansprüche an Pädagoginnen und Pädagogen. FRIED hebt hervor, dass dieses Verfahren der Situation des Migrantenkindes besondere Beachtung schenkt.

### **BEARBEITUNGSDAUER:**

Langzeitbeobachtung (ab 3,5 bis Schuleintritt)

<sup>51</sup> Untersucht: Sinn und Bedeutung von Sprache beziehungsweise sprachlichen Zeichen

<sup>52</sup> Untersucht Muster und Regeln, nach denen Wörter z.B. zu Sätzen zusammengestellt werden

<sup>53</sup> Untersucht, wie und zu welchen Zwecken Sprache gebraucht wird.

<sup>54</sup> Damit sind alle Kinder gemeint, die aus einem anderen Sprach- (und allenfalls Kultur)kreis ins Land kommen, nicht nur „Ausländer nach dem Pass“, sondern auch eingebürgerte Zuwanderer usw.

## Literatur

FRIED Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Erstellt im Rahmen des Projektes „Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“. Hg. deutsches Jugendinstitut.

ULICH Michaela; Toni MAYR. SISMIC (2003): Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen SISMIC. Hg.: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Freiburg in Breisgau: Herder.

## **4.2 Umgang mit Materialien** **Maria DIPPELREITER**

### **Was Sie in diesem Kapitel erfahren werden:**

- **Sie erfahren, welche Quellen Ihnen Materialien zur frühen sprachlichen Förderung erschließen können.**
- **Sie erhalten einen Überblick über die wichtigsten Kriterien für Materialenauswahl und Einsatz.**
- **Sie lernen exemplarisch eine Methode zum Einsatz von Bilderbüchern in der frühen sprachlichen Förderung kennen.**
- **Weiterführende Informationen finden Sie in der Toolbox 2 („Bilderbücher zur Sprachförderung“).**

Kindergartenpädagoginnen bzw. -pädagogen und Grundschullehrerinnen und -lehrer haben auf Grund vielfältiger Verlagsproduktionen, gegenseitigen Austausches und Nutzen anderer Quellen (u.a. Internet) und nicht zuletzt durch Herstellung von – besonders wertvollen – eigenen Bildungsmitteln viele Materialien zur Verfügung. Persönliche Gegenstände aus dem häuslichen Umfeld der Kinder können ebenfalls eingesetzt werden. Die Auswahl und Aufbereitung dieser Materialien stellt eine anspruchsvolle Aufgabe in der Bildungsarbeit dar.

### **Methodisch-didaktische Ansprüche an Materialien, die gezielt eingesetzt werden können um den Spracherwerbsprozess zu unterstützen**

Für Materialien zur direkten Verwendung in der Arbeit mit Kindern, die den pädagogischen und sachlichen Ansprüchen gerecht werden sollen, gilt<sup>55</sup>:

- sie sollen von Erfahrung geleitetes, entdeckendes, praktisch- handelndes Lernen fördern und vielfältige Sprechansätze bieten,
- sie sollen das Kind in seiner Ganzheitlichkeit ansprechen (Motivation und Lernfreude wecken und erhalten) und fördern und zugleich die fachlichen Ziele berücksichtigen,
- bei der Verwendung von kommerziellen Trainings- und Lernprogrammen ist die individuelle Lernvoraussetzung der Kinder zu berücksichtigen, da isolierte Trainingseinheiten auf Grund der fehlenden Passung wenig erfolgversprechend sind,
- sie sollen altersangemessen gestaltet sein (klar strukturiert, ohne schriftsprachliche Kenntnisse vorauszusetzen),
- sie sollen in ihrer Handhabbarkeit den Kriterien für Materialien dieser Altersstufe entsprechen (z.B.: folierte Karten mit abgerundeten Ecken, abwischbar),

<sup>55</sup> Unter Einbeziehung der Kriterien für die Auswahl von Medien In: Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung, S 47, Quelle: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2824599\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2824599_L20.pdf) .

- sie sollen in ihren ästhetischen Kriterien „stimmig“ sein (z.B. nicht klischeebehaftet),
- sie sollen interkulturelle Bezüge aufweisen,
- sie sollen sprachlich adäquat sein (also dem österreichischen Deutsch dort Rechnung tragen, wo eine Verwendung von lexikalischen Varianten – z.B. „Vesper“ für „Jause“ - in der Sprachlernphase verwirrend empfunden würde).

Zu beachten ist beim Einsatz von Materialien weiters die Frage allfälliger Urheberrechte bzw. des Erwerbs der entsprechenden Lizenzen. Bei einzelnen Materialienbüchern wird der Erwerb ausreichen, um zur Verwendung zu berechtigen, in Einzelfällen müssen die Rechte meist über Urheber bzw. Verlag erworben werden. Bücher oder Internetquellen sind in Form von Quellenzitaten anzuführen.

Neben professioneller Materialienproduktion bietet sich immer wieder auch der Austausch von selbst produzierten Materialien (in Papierform oder als virtuelle Ressourcen) an – auch dafür gilt:

- Verfasser/in und Kontaktadresse (Anschrift, Telefon, E-Mail) angeben,
- sich (auch virtuell) vernetzen um Austauschprozesse zu optimieren,
- (selbst verfasste) Abstracts und (eigene) Bewertungen verwendeter Materialien öffentlich machen,
- den Autorinnen und Autoren Rückmeldungen über den Einsatz bzw. hinsichtlich allfälliger Optimierungsideen geben

**Ein Beispiel: Methoden zum Einsatz zwei- und mehrsprachiger Bilderbücher zu Sprachförderung<sup>56</sup>**

<b>Rolle der/ des Vermittelnden</b>	<b>Rolle des Kindes</b>	<b>Leistung für die Sprachförderung</b>
Zeigt und beschreibt in einfachen Worten und Sätzen ein Bild, auf dem nur wenig abgebildet ist, so dass alle Sinne verwendet werden.	Lernen Bilder „lesen“. Durch Wiederholung lernen sie, selbst das Gesehene und Vorgestellte in beschreibende Sprache zu fassen.	Die Kinder lernen mehr Begriffe, Namen, Adjektive und einige Verben kennen und erfahren, wie ein Gegenstand, eine Person, ein Tier durch differenzierte Beschreibung immer deutlicher

<sup>56</sup> Vgl. <http://www.kindergartenberater.de/bildung/sprechanlaesse/html/bilbumethoden.html>  
 Das Niedersächsische Kultusministerium hat nach Einführung der neuen lernfeld-orientierten Rahmenrichtlinien für die sozialpädagogischen Ausbildungsgänge (Berufsfachschule Sozialassistentin/ Sozialassistent Schwerpunkt Sozialpädagogik und Fachschule Sozialpädagogik) die Anregung einiger Mitglieder der Rahmenrichtlinienkommission aufgegriffen und eine Arbeitsgruppe beauftragt, im Rahmen eines Innovationsvorhabens beispielhafte Lernsituationen und Materialien zu erarbeiten, die sich vorrangig auf den Bereich Bildung und Sprachförderung beziehen. Diese Anregung stellt ein solches Beispiel dar und wurde daher sinngemäß übernommen.

		und lebendiger in der Vorstellung wird. Verwenden das Erlernete. Wortschatz und einfache Grammatik werden aufgebaut
Zeigt und erzählt einfache Handlungsfolgen und Geschehnisse zu einem Bild oder wenigen Bildern, die zusammengehören.	Lernen zu erfassen, dass Bilder bzw. Bilderfolgen lebendiges Geschehen abbilden.	Geschehnisse und Tätigkeiten, kurze Alltagsdialoge, Moment-erlebnisse werden in einfache Satzgefüge und wörtliche Rede gefasst. Die Kinder brauchen diese Anreize, um das Erlernete selbst in der Nachahmung und in ersten eigenen Versuchen zu verwenden. Wortschatz und komplexere Grammatik, Beziehungssprache werden eingeübt.
Stellt Beobachtungsfragen, gibt Suchhinweise zu den Einzelheiten eines Bildes. Auch Ratespiele daraus machen. (Kinder, die es können, mit dieser Anregung allein lassen).	Beobachten, betrachten genau, zeigen und benennen das Gesehene, finden selber andere Figuren oder Einzelheiten und beschreiben sie so, dass Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und andere Kinder sie suchen und finden können.	Einfache Sätze mit immer genaueren Beschreibungen und Ortsangaben werden verwendet. Es findet bedeutende Wortschatz-erweiterung statt.

<b>Rolle der/ des Vermittelnden</b>	<b>Rolle des Kindes</b>	<b>Leistung für die Sprachförderung</b>
Einmal oder mehrmals mit verschiedenen Bildfolgen vormachen. Zum Selbertun ermuntern, Hinweise geben, weiterführende Fragen stellen. Darauf achten, dass daraus keine Beschreibung, sondern eine Geschichte wird. Kinder, die es können, arbeiten eigenständig oder erzählen anderen (jüngeren) Kindern.	Den Handlungsablauf einer Bilderfolge (ohne Text) als Geschichte erzählen.	Erzählen wird in vielerlei Facetten an einfachen Handlungsfolgen und Geschehnissen erprobt. Beobachtetes, Gedeutetes, Wahrgenommenes wird in Zusammenhängen erfasst und in lebendige Sprache gefasst.
Soll erraten, welches Buch und welches Bild daraus gemeint ist (nicht zu schnell erkennen, damit die Kinder länger und detaillierter erzählen).	Beschreiben ihnen bekannte Bilder mit dem Buch in der Hand. (Kann auch von den Kindern in Eigenaktivität ausgeführt werden.)	Weitere Anwendung des beschreibenden Wortschatzes, aber auch des einfachen Erzählens von Handlungsvorgängen und Tätigkeiten.
Bilder zeigen und die Geschichte vorlesen oder erzählen. Keine Fragen stellen! Handlungsablauf nicht unterbrechen. (Auf Zwischenfragen der Kinder eingehen.)	Schauen, zuhören, vorstellen, miterleben	Es erfolgt differenzierter Spracherwerb; (Schilderungen von Erlebnissen, Gefühlen, unterschiedlichen Zeitformen, Gedankengängen, Fragen und Problemlösungen, Möglichkeitsformen...)
Zeigt ein Bild, stellt Fragen	Erzählen eigene Erlebnisse, an	Die Kinder gebrauchen Sprache in

zum Inhalt bzw. ob ein Kind Ähnliches schon erlebt hat. (Meist erzählen die Kinder jedoch von sich aus. Diese Erzählungen führen dann oft vom Bild fort: das ist kein Problem! Auch an ein ganzes Bilderbuch oder an eine Geschichte können solche Gespräche angeknüpft werden.	die sie durch bestimmte Bilder oder den Inhalt eines Buches oder einer Geschichte erinnert werden	ihrer ganzen Vielfalt mit all ihren Möglichkeiten immer häufiger und besser; sie erlangen Sicherheit in der Vergangenheitsform.
Regt Gedankengänge an bzw. schlägt Möglichkeiten vor und geht auf die Überlegungen der Kinder ein.	Überlegungen anstellen, denken und die Gedanken äußern, Lösungen finden, Fragen zu Bildern oder Inhalt stellen.	„Gedankensprache“. Fragen stellen, Probleme und ihre Lösungen in Sprache fassen, Möglichkeitsformen, immer kompliziertere Satzgefüge mit ihrer Grammatik werden verwendet.
Erst vormachen, dann anregende Fragen stellen und weiterhelfen, z.B. Informationen geben oder auf Übersehenes hinweisen. Auch mit den Kindern zusammen tun.	Zu einzelnen Bildern eine Geschichte erfinden.	Vorstellungen, Träume und Wünsche, aber auch zum Bild auftauchende Fragen und Gedankengänge werden in Sprache gefasst.

<b>Rolle der/ des Vermittelnden</b>	<b>Rolle des Kindes</b>	<b>Leistung für die Sprachförderung</b>
Betrachtet das Buch mit den Kindern mit der Absicht, Anregungen zu Aktivitäten daraus zu gewinnen, macht den Kindern Vorschläge, stellt Material zur Verfügung, hilft, falls notwendig und erwünscht. Dieses Handeln hat Modellcharakter für das Kommunikationsverhalten der Kinder.	Nehmen das Buch als Anregung zu eigenen interessanten Tätigkeiten oder Experimenten.	Unterschiedlichste Themenbereiche werden durch das eigene Tun erfasst: Wortschatzerweiterung in Sachbegriffen und Tätigkeiten; einfache Mitteilungen dessen, was geschieht oder wahrgenommen wird; Gedankengänge, die durch das Tun angeregt werden. Kommunikation und kooperatives Handeln werden eingeübt.
Liest das Buch oder die Geschichte vor, lässt die Kinder dazu spielen oder schlägt hinterher ein Nachspielen vor, stellt Verkleidung oder Material oder Instrumente zur Verfügung, spielt mit oder hilft. Geübte Kinder allein spielen lassen.	Spielen das Buch oder die Geschichte nach (darstellendes Erzählen, freies Rollenspiel, Jeux dramatiques, Tisch- oder Puppentheater allenfalls mit Instrumenten begleitet Tanzgeschichte mit Musik...).	Der durch die Bilderbücher und Geschichten erworbene Wortschatz für Gefühle und Erlebnisse wird angewandt. Der besondere Sprachstil einer Geschichte wird unwillkürlich übernommen und damit geübt, sich auf unterschiedliche Weise sprachlich auszudrücken.



### 4.3. Aufbau regelmäßiger systematischer Sprachfördereinheiten Edith EBERHARD

Was Sie in diesem Kapitel erfahren werden:

- Sie werden mit wichtigen Grundvoraussetzungen in Hinblick auf Methode, Raum, Zeit und Materialien (Rahmenbedingungen) vertraut.
- Der mögliche Aufbau einer Sprachfördereinheit wird Ihnen an Hand eines Modells vorgestellt.
- Themenschwerpunkte aus der Praxis illustrieren die Sprachfördervorhaben.
- Erfahrungen aus einer burgenländischen Kindergartengruppe geben Ihnen Einblick in die pädagogische Begleitung des Zweitspracherwerbs.

### Das „Design“ der Bedingungen für Sprachförderung

Vor Beginn der Einführung von Sprachfördereinheiten muss sich die Kindergartenpädagogin bzw. der -pädagoge im Klaren sein, dass ein Förderkonzept, das für eine Gruppe erarbeitet wurde, nicht ohne weitere Modifizierung auf andere Kindergruppen übertragbar ist. Jeder Kindergartenpädagogin bzw. jeder -pädagoge muss für sich und die jeweilige Kindergruppe einen eigenen Weg im Umgang mit Sprachenvielfalt finden. Dieser Weg wird von Region zu Region, von Gruppe zu Gruppe und von Mensch zu Mensch unterschiedlich sein.

Bei der Begleitung des Erwerbs einer Zweitsprache<sup>57</sup> im Kindergarten gibt es einige Kriterien, die zu beachten sind und die an anderen Stellen der Toolbox beschrieben sind, besonders wird verwiesen auf:

- **Differenzierung:** Trotz einheitlichen Alters verschiedene Entwicklungsstufen haben, auch in der Sprachentwicklung! Daher ist es zuerst sehr wichtig zu überlegen, wie weit die Sprachentwicklung der Muttersprache fortgeschritten ist und welche Grundlagen, d.h. Erfahrungen mit einer Zweitsprache für einen Zweitspracherwerb gelegt sind, ob es sich z.B. dabei um eine Umgebungssprache handelt?
- **Kindgemäßheit:** Das frühe „Trainieren“ von Vokabeln hilft den Kindern nicht, diese später perfekt zu beherrschen. Kinder können besonders im Alter zwischen drei und elf Jahren mit einer Sprache durch einen „Native-Speaker“ vertraut gemacht werden. Sie können später diese Sprache wie ihre Erstsprache handhaben. Der spielerische Umgang mit der Zweitsprache ist der beste Zugang für Kinder in diesem Alter!
- **Elternzusammenarbeit** (dazu siehe auch 5.2): Eine positive Einstellung und Unterstützung durch die Eltern ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Jegliche Form

<sup>57</sup> Vieles des folgend Erläuterten ist übertragbar auf Prozesse des Fremdspracherwerbs, also z.B. für frühe Fördereinheiten in Englisch!

von Leistungsdenken sollte in diesem Zusammenhang tabu sein. Auf gar keinen Fall dürfen zu hohe Erwartungen an den Zweitspracherwerb gestellt werden. Den Eltern sollte von Anfang an verständlich gemacht werden, dass es sich um keinen Unterricht handelt, sondern vielmehr um einen spielerischen Kontakt mit der Sprache.

- **Wertschätzung und Akzeptanz:** Wichtig ist, dass das Kind positive Einstellungen zum Land und der Kultur, in der die Sprache gesprochen wird, vermittelt bekommt. Für das Gelingen der zwei- bzw. mehrsprachigen Erziehung ist ein hohes soziales Ansehen der Sprache notwendig und somit ein wesentlicher Faktor. So kann den Kindern auch in diesem Alter vermittelt werden, dass es unterschiedliche Kulturen mit unterschiedlichen Sprachen gibt und die Erstsprachen aller Kinder in dem betreffenden Kindergarten einen hohen Stellenwert haben. Den Kindern wird bewusst gemacht, dass es eine Bereicherung ist, wenn man zwei oder mehr Sprachen verstehen und sprechen kann!
- **Integrierung** in den Alltag: Zweitspracherwerb braucht nicht gesonderte Behandlung, sondern ist vielmehr in ganzheitliches, spielerisches Lernen der Kinder zu integrieren. Lieder und Reime, Finger- und Bewegungsspiele und Ähnliches eignet sich dafür sehr gut. Kleinkinder sind für Rhythmus und Melodie einer Sprache sehr empfänglich und erlernen noch leicht die korrekte Aussprache: „Native-Speaker“ vermitteln diese. Sofern sie nicht vorhanden sind, ist zumindest mit originalsprachlichem Material zu arbeiten.

Ebenso bedeutend sind die Rahmenbedingungen, in denen dieser Fremdspracherwerb stattfindet:

- Optimal ist **ein eigener Raum** im Kindergarten, wenn nur ein Teil der Kindergruppe daran beteiligt ist. So können sich die Kinder besser konzentrieren und werden nicht von anderen Spielprozessen abgelenkt. Dieser Raum kann natürlich auch mit spezifischen Merkmalen dieser Sprache ausgestattet sein:
  - einer Fahne und einer Karte des Landes, in der diese Sprache gesprochen wird,
  - Mitbringseln aus diesem Land, wie z.B. Nationaltracht, Musikinstrumenten, Handarbeiten, Währung ...,
  - einer Handpuppe, die immer bei den Spracheinheiten dabei ist bzw.
  - mit zweisprachigen Beschriftungen von Gegenständen im Raum, um die Kinder auch mit dem Schriftbild vertraut zu machen usw. (dazu siehe auch 2.2).
- Die **Anzahl der Kinder** bei solchen Sprachfördereinheiten sollte bei sieben bis max. zehn Kindern liegen. Damit ist das aktive Mittun bei einzelnen individuellen Fördersequenzen für nur ein Kind gewährleistet. Die Pädagogin/der Pädagoge kann so die Fortschritte erkennen oder Schwierigkeiten besser verfolgen und entsprechende Maßnahmen gezielt setzen.
- Spracherwerb ist besonders dann erfolgreich, wenn der Kontakt zur neuen Sprache intensiv ist und lange genug andauert. Wichtig ist sich klar zu machen, dass die **Qualität** des Kontaktes nicht nur eine Frage der Zeit ist, die Kinder im Kindergarten

verbringen. Mitentscheidend ist, dass Kinder kontinuierlich in angemessenem Umfang Kontakt zur Zielsprache haben.

- Die Kindergartenpädagogin bzw. der -pädagoge, die bzw. der für diesen Sprachlernprozess zuständig ist, sollte – im Idealfall! - „Native-Speaker“ sein und die jeweilige Sprache nach dem Prinzip „**Eine Person – eine Sprache**“ mit ihrer/seiner Person verbinden. So fällt es den Kindern leichter, Sprachen voneinander zu unterscheiden.
- Die **entsprechenden Materialien bzw. Medien** tragen zum Gelingen der Förderprozesse bei: Hilfreich kann eine Handpuppe sein, die die Kinder während dieser Spracheinheiten begleitet. Auch Bildmaterial kommt häufig zum Einsatz. So kann das optisch Wahrgenommene gleich in der „neuen“ Sprache nachgesprochen und geübt werden. Außerdem werden Bilderbücher, Materialien zur Bewegungserziehung, Tonträger, didaktische Spiele, Arbeitsblätter, Instrumente und Verkleidungen die zum Rollenspiel anregen verwendet. Die aktuellen Materialien sollten den Kindern auf alle Fälle auch außerhalb der Sprachfördereinheiten zur Verfügung gestellt werden, damit die Kinder sich auch alleine mit den neuen Lerninhalten auseinandersetzen können. So haben sie die Möglichkeit zu wiederholen, können dabei aber ihr eigenes Tempo bestimmen. Durch dieses spontane und spielerische Üben werden natürlich weitere sprachliche Fortschritte erzielt. Es ergeben sich dadurch sicher auch Spielsituationen, in denen man die Kinder beim „aktiven“ oder „handelndem“ Spracherwerb beobachten kann. Dieses Beobachten kann für die Kindergartenpädagogin bzw. den -pädagogen wichtige Aufschlüsse über den derzeitigen sprachlichen Entwicklungsstand geben.
- Der **interkulturelle Aspekt** wurde in anderen Kapiteln der Toolbox ausreichend beschrieben; ergänzt wird, dass außerschulische „Native-Speaker“ wie Großeltern, Wanderpuppenspieler ... in den Kindergarten eingeladen werden können, um den Kindern „Fremdes“ durch Lied- und Spruchgut näher zu bringen.

### Möglicher Aufbau einer Sprachfördereinheit<sup>58</sup>

- **Eingangsphase**  
Die Sprachfördereinheit ist integrierter Bestandteil des Kindergartenalltags. Damit die Kinder den Übergang wahrnehmen, kann ein akustisches Signal ertönen. Die Kinder wissen, dass sie das vorige Spiel beenden sollen und nun mit ihnen zum sprachlichen Schwerpunkt gearbeitet wird! Wenn ein Ortswechsel vorgesehen ist, sollte dieser nun erfolgen.
- **Einleitung - Begrüßung**  
Kinder lieben und brauchen Rituale! Zu Beginn könnte immer ein Begrüßungslied gesungen werden, damit die Kinder auch wirklich einzeln auf diese

<sup>58</sup> Der skizzierte Verlauf von Sprachfördereinheiten (hier: für Ungarisch als eine der Minderheitensprachen im Burgenland) lässt sich auf Sprachfördereinheiten übertragen, in denen die deutsche Sprache im Mittelpunkt steht, aber auch der Aufbau von „Fremdsprach-Fördereinheiten“ in Kindergärten (etwa zur Vermittlung der englischen Sprache) könnte durchaus auch diesem Muster folgen!

Sprachfördereinheit eingestimmt werden und einen allfälligen Personenwechsel bzw. den Sprachenwechsel bewusster erleben. Dabei ist es nicht wichtig, ob „etwas hängen bleibt“! Zunächst einmal sollte es nur Spaß machen und Interesse wecken. Die Handpuppe begrüßt die Kinder ebenfalls in der entsprechenden Sprache, und schon kann es losgehen.

- **Erste Wiederholungsphase (Rückblick auf die letzten Lerninhalte)**

Grundsätzlich ist es sinnvoll, wenn man Teile der letzten Einheit gemeinsam wiederholt und somit das Erworbene festigt und den Kindern wieder in Erinnerung ruft.

Nun können Kinder, die dazu schon imstande sind, ihre Fortschritte zeigen, z.B. auf Fragen antworten, vor anderen sprechen oder einzelne Phrasen wiederholen.

- **Kernphase**

Jetzt ist der geeignete Zeitpunkt, den Kindern einen neuen Lerninhalt zu vermitteln. Bedeutsam in dieser Phase ist **das aktive Zuhören**.

Die Kindergartenpädagogin bzw. der -pädagoge unterstützt die Kinder, indem sie/er immer die gleiche Abfolge des Textes verwendet. Dabei wird in kurzen und einfachen Sätzen gesprochen. Gleichzeitig wird das Gesagte durch Mimik und Gestik verstärkt. Die Kinder erschließen die Sprache eigenständig und kontinuierlich aus dem situativen Zusammenhang. Dies entspricht dem kognitiven Muster des gesteuerten kindlichen Spracherwerbs. **Die Kindergartenpädagogin bzw. der -pädagoge muss sich ihrer bzw. seiner Vorbildfunktion bewusst sein!**

Deshalb sollte die Wissensvermittlung nicht nur „frontal“ erfolgen, sondern es muss den Kindern die Möglichkeit zu Gruppenarbeiten, computerunterstützten Sprachfördereinheiten, entdeckendem und handelndem Lernen geboten werden. Dabei kann die Handpuppe wieder zum Einsatz kommen und ein Zwiegespräch mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen führen. Die Kinder prägen sich diese „neue“ Information leichter ein, wenn sie ganzheitlich aufgearbeitet wird. Nach dem Prinzip „wir tun gleichzeitig das, wovon wir sprechen“ folgen eine Bewegungseinheit oder ein rhythmischer Teil. Bewegungen wie Stampfen, Hüpfen, Sich- im- Kreis- Drehen, Laufen oder Gehen werden sprachlich und/oder musikalisch begleitet. So werden die Kinder nach dem aktiven Zuhören auch wieder selbst tätig und lernen die Informationen miteinander zu verknüpfen!

Die Themen dazu können den verschiedensten Lebens- und Handlungsbereichen der Kinder entnommen werden. Konkrete Beispiele dazu werden folgend angeführt.

**Die Aktivitäten der Kinder sollen positiv verstärkt werden, um so zum Weitermachen zu motivieren! Spaß und Freude stehen bei diesen Sprachfördereinheiten im Vordergrund! Die Kinder sollen durch Ansprechen aller Sinne ein Gefühl für die neue Sprachmelodie bekommen.**

- **Erholungsphase**

Jetzt ist vielleicht eine kleine Stärkung notwendig: Die Kinder sollten reichlich trinken und eventuell kann auch der Raum kurz gelüftet werden. Damit schaffen sie die optimalen Bedingungen für den weiteren Verlauf der Sprachfördereinheit.

In dieser Phase kann man den Kindern auch die Möglichkeit bieten, sich mit Hörbeispielen von Geschichten, Liedern usw. in Form von Tonträgern zurückzuziehen.

- **Zweite Wiederholungsphase (Ausklingen- Lassen der „neuen“ Inhalte)**  
In dieser Phase wird der Lernauftrag nochmals wiederholt und gefestigt. Dies kann in Form eines Ausmalbildes, Mandalas, Arbeitsblattes usw. geschehen. Es können aber auch Spielmaterialien (z. B.: Würfel, Bilderkarten) zur Festigung des Erworbenen eingesetzt werden. Wichtig ist, dass diese Phase sehr kurz, aber intensiv gestaltet wird!
- **Abschluss – Verabschieden**  
Ähnlich wie zu Beginn der Einheit steht auch am Abschluss ein feststehendes Ritual: Die Kindergartenpädagogin - bzw. der –pädagoge ermutigt und motiviert die Kinder noch einmal und kann sich dann mit Hilfe der Handpuppe wieder von ihnen verabschieden.

### **Themenschwerpunkte aus der Praxis**

Sprach- und Sprechförderung erfolgen auf unkomplizierte Art und Weise unter anderem zu folgenden lebensweltorientierten Themenbereichen (dazu siehe auch: Leitfaden für das Förderkonzept, Inhalte der Sprachförderung):

- der kindliche Alltag (z.B. Kindergarten, Tagesablauf, Pflichten des Kindes als Orientierungshilfe kennen lernen),
- Sprache in Alltagssituationen (z.B. Einkaufen gehen, Hände waschen, d. h. man begleitet diese Tätigkeiten verbal),
- Gedanken und Gefühle des Kindes (verschiedene Stimmungslagen wie z.B. traurig, glücklich, wütend usw. im Rollenspiel nachempfinden),
- Familie (z.B. Familienmitglieder wie Mutter, Vater, Bruder Schwester usw. aufzählen lernen),
- Freizeitgestaltungen, Hobbys (die unterschiedlichen Oberbegriffe der Hobbys verbalisieren und eventuell Experten in den Kindergarten einladen),
- Berufsgruppen, Tätigkeiten (die Berufsbezeichnungen und ihre speziellen Werkzeuge kennen lernen),
- Pflanzen- und Tierwelt (durch Bildkarten, Bilderbücher und Ausgänge in die Natur diese kennen und benennen lernen),
- Jahreszeiten und Wetter (mit Hilfe von Gegenständen und Symbolen diese typischen Phasen unterscheiden und beschreiben können),
- Umwelt und Natur (aktuelle Interessen der Kinder aufgreifen z.B. Experimente zum Thema Erde, Feuer, Wasser, Luft, Magnetismus und Planeten gemeinsam durchführen),
- Technik, Computer und Wissenschaften (unter Einbeziehung von modernen, multimedialen Hilfsmitteln den Erfahrungsbereich der Kinder erweitern),

- Sport und Sportler/innen (verschiedene Sportarten bei Bewegungsspielen kennen lernen d.h. man spielt mit den Kindern ihnen vertraute Spiele in der „neuen“ Sprache),
- Menschen (berühmte Dichter, Musiker, Forscher usw.) kennen lernen,
- der menschliche Körper (den natürlichen Wissensdurst der Kinder mit Modellen und Wandzeitungen stillen, die einzelnen Körperteile mit Hilfe von Tänzen wie z.B. der „Kindergarten-Boogie-Woogie“ benennen);
- Ernährung, Nahrungsmittel (durch verschiedene Kocheinheiten, die den Kindern meist großen Spaß bereiten, den Wortschatz rund ums Thema „Essen“ erweitern),
- Umgang mit Krankheit und Gesundheit (Ausgänge machen, d. h. vielleicht einmal eine Zahnarztpraxis besuchen),
- aktuelles Weltgeschehen,
- Kultur, Tradition und Geschichte von kulturellen Gruppen (z.B. Hörbeispiele mit typischen Liedern, Tanzgruppen gemeinsam besuchen, Kindertheater),
- ferne Länder kennen lernen (Kultur, Tradition, Alltagsleben) bzw.
- Spiele anbieten, die alle Sinne ansprechen, z.B. Kimspiele<sup>59</sup> aller Art (Gedächtnis-Kim, Geschmacks-Kim, Tast-Parcours).

### **Erfahrungen aus meiner Gruppe**

Seit September 1999 arbeite ich als Kindergartenpädagogin in einer zweisprachig (deutsch–ungarisch) geführten Gruppe im Übungskindergarten in Oberwart. Hier in Oberwart (im österreichischen Bundesland „Burgenland“) gibt es eine ungarischsprachige Volksgruppe und eine Volksgruppe der Roma. Damit diese Minderheitensprachen nicht verloren gehen, werden sie bereits im Kindergarten und in der Volksschule angeboten. Die Erfahrungen scheinen auf die Begleitung von Sprachförderprozessen übertragbar und sollen zum Ausprobieren einladen!

Da Sprache und Bewegung in einem sehr engen Zusammenhang stehen, hat sich auch der Einsatz der ungarischen Sprache in Verbindung mit Bewegungsspielen bewährt. So bringe ich beim Turnen oder in der Rhythmik die ungarische Sprache immer wieder ein. Ich gebe den Kindern oft nur auf Ungarisch Anweisungen, wie sie sich bewegen sollen, und die Kinder führen diese dann aus. Es bereitet ihnen auch großen Spaß, einfache Spiele wie .B. „Feuer, Wasser, Sturm“ (kurze Spielerklärung: bei „Feuer“ laufen die Kinder so schnell wie möglich zur blauen Matte, bei „Wasser“ klettern sie auf die Sprossenwand und bei „Sturm“ legen sie sich flach auf den Boden) mit den ungarischen Bezeichnungen zu spielen.

Zu all diesen situationsabhängigen Spielen versuche ich, dem Thema entsprechend verschiedene einfache Lieder und Reime einzusetzen. Viele Länder verfügen über eine große Sammlung von alten, mündlich überlieferten Kreisspielen. Diese bereiten den Kindern immer wieder Freude. Das alte Spiellied „Ringlein, Ringlein, du musst

<sup>59</sup> Die nach der Romanfigur „Kim“ (KIPLING, Rudyard: Das Dschungelbuch) benannten, bei Kindern sehr beliebten Spiele sprechen alle Wahrnehmungsbereiche an (außer den oben genannten: Fühlen, Hören, Riechen, Sehen, Gleichgewichtssinn).

wandern“ ist so ein Beispiel. Die Kinder kennen dieses Lied bereits in deutscher Sprache und lernen es nun auch auf Ungarisch zu singen.

Besonders im Alltag ist es förderlich, dass man die sich täglich wiederholenden Aktivitäten repetitiv und damit formelhaft mit den entsprechenden Wendungen begleitet. Auch Höhepunkte im Kindergartenjahr wie diverse Feste werden natürlich mit ungarischen Beiträgen aufgewertet. Bei Geburtstagsfesten wird das Alter des Kindes auch auf Ungarisch abgezählt und ein ungarischer Geburtstagsgruß gesprochen.

Wesentlich ist, dass die Kinder nicht nur Freude an der Sprache vermittelt bekommen, sondern auch ein wenig über die Kultur, die mit dieser Sprache verbunden ist, erfahren. Das Kennenlernen anderer Kulturen durch Sprache, Küche, Tanz, Musik und Feste gibt den Kindern die Gelegenheit, den Umgang mit dem Fremden zu erleben, die Andersartigkeit des anderen zu erkennen und zu akzeptieren. Es vermittelt somit Grundwerte des sozialen Handelns.

Ein passender Leitspruch zum Thema Sprachförderung könnte sein:

„Sag' es mir, und ich werde es vergessen. Zeig' es mir, und ich werde mich daran erinnern.  
Lass' es mich tun – und ich werde es können.“ (Konfuzius)

Dies nicht nur als pädagogisches Instrument anzuwenden, sondern es gemeinsam mit den Kindern im Kindergarten zu „leben“, ist unser gemeinsamer Auftrag!

## Literatur

WODE Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.

WODE Henning (1997): Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum? Voraussetzungen und Bedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache. KiTa aktuell 10, 203-207.

## Internetressourcen

[www.fmks-online.de](http://www.fmks-online.de) ONLINE Juni 2004