

Sandra Heger

Einführung in die vorschulische Sprachförderung für Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft

Praxisorientierte Konzeptionsvorschläge erhoben durch
eine qualitative Untersuchung zu subjektiven Theorien
von Kindertagesstättenenerziehern und
Grundschullehrpersonen der vorschulischen
Sprachförderung

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2009 GRIN Verlag
ISBN: 9783640436422

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/136262>

Sandra Heger

Einführung in die vorschulische Sprachförderung für Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft

Praxisorientierte Konzeptionsvorschläge erhoben durch eine qualitative Untersuchung zu subjektiven Theorien von Kindertagesstättenleiterinnen und Grundschullehrpersonen der vorschulischen Sprachförderung

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Einführung in die vorschulische Sprachförderung für Kinder nicht- deutschsprachiger Herkunft

*Praxisorientierte Konzeptionsvorschläge erhoben durch eine
qualitative Untersuchung zu subjektiven Theorien von
Kindertagesstättenerziehern und Grundschullehrpersonen der
vorschulischen Sprachförderung*

von
Sandra Heger

2009

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	Seite 7
2. Einführung in die qualitative Untersuchung zu subjektiven Theorien von Lehrpersonen der vorschulischen Sprachförderung zum Thema praxisorientierte Konzeptionsvorschläge.....	Seite 13
2. 1. Fragestellung der qualitativen Untersuchung.....	Seite 13
2. 2. Literatur zu Konzeptionen der vorschulischen Sprachförderung.....	Seite 15
2. 3. Theoretischer Rahmen.....	Seite 34
2. 3. 1. <i>Definition des Terminus „Subjektive Theorie“ im Rahmen der qualitativen Studie.....</i>	<i>Seite 34</i>
2. 3. 2. <i>Definition „vorschulische Sprachförderung“.....</i>	<i>Seite 37</i>
2. 3. 3. <i>Unterrichtskonzepte und Unterrichtsinhalte.....</i>	<i>Seite 40</i>
2. 4. Entwicklung des Untersuchungsdesigns.....	Seite 44
2. 5. Entwicklung des Auswertungsdesigns.....	Seite 47
3. Darlegung der praxisorientierten Konzeptionsvorschläge.....	Seite 63
3. 1. Thematische und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten.....	Seite 63
3. 1. 1. <i>Themen der vorschulischen Sprachförderung.....</i>	<i>Seite 64</i>
3. 1. 2. <i>Kerninhalte.....</i>	<i>Seite 82</i>
3. 1. 3. <i>Zielstellungen.....</i>	<i>Seite 87</i>
3. 1. 4. <i>Reihenfolge der Themen.....</i>	<i>Seite 98</i>
3. 1. 5. <i>Stundenablauf.....</i>	<i>Seite 105</i>
3. 1. 6. <i>Methodische Umsetzungen.....</i>	<i>Seite 109</i>
3. 1. 7. <i>Spiele.....</i>	<i>Seite 132</i>

3. 1. 8. Einsatz von Büchern bzw. Bilderbüchern.....	Seite 138
3. 2. Rahmenbedingungen.....	Seite 143
3. 2. 1. Räumlichkeiten.....	Seite 143
3. 2. 2. Kursgröße.....	Seite 146
3. 2. 3. Familiäre und soziale Hintergrund der Kinder.....	Seite 151
3. 3. Rolle der Lehrperson.....	Seite 158
3. 3. 1. Verhalten der Lehrperson im Unterricht.....	Seite 158
3. 3. 2. Reflexion.....	Seite 159
3. 4. Vorschulische Sprachförderung in der Kindertagesstätte und in der Grundschule.....	Seite 164
3. 4. 1. Schwerpunktsetzungen.....	Seite 165
3. 4. 2. Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule.....	Seite 169
4. Darstellung bedeutender Ergebnisse.....	Seite 175
4. 1. Zusammenfassung zu „Thematische und inhaltliche Gestaltungen“.....	Seite 175
4. 2. Zusammenfassung zu „Rahmenbedingungen“.....	Seite 180
4. 3. Zusammenfassung zu „Rolle der Lehrperson“.....	Seite 182
4. 3. 1. Beobachtung des Kindes.....	Seite 183
4. 3. 2. Lehrperson als Sprachvorbild.....	Seite 186
4. 3. 3. Die Rolle der zweisprachigen Lehrperson.....	Seite 190
4. 4. Zusammenfassung zu „Vorschulische Sprachförderung in der Kindertagesstätte und in der Grundschule“.....	Seite 193
5. Theoretische Grundlagen zum Thema „Spracherwerb“...Seite 198	
5. 1. Theoretische Grundlagen zur Entwicklung von Sprache bei Kindern.....	Seite 198

5. 1.1. Sprachentwicklung – Grundlegende Voraussetzungen für den Spracherwerb.....	Seite 199
5. 1.2. Prozesse des Lernens jüngerer Kinder und ihre Begriffsbildung.....	Seite 207
5. 2. Der Erst- und Zweitspracherwerb.....	Seite 209
5. 2.1. Definition der Erstsprache und der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen.....	Seite 209
5. 2.2. Die Erstsprache ist das Grundgerüst für den Erwerb der Zweitsprache.....	Seite 211
5. 2.3. Der Zweitspracherwerb.....	Seite 213
5. 2.4. Spracherwerbstypen und Spracherwerbsstadien.....	Seite 215
5. 2.5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprach- erwerbsformen.....	Seite 217
5.2.5.1. Bestandteile des Spracherwerbs.....	Seite 219
5.2.5.2. Spracherwerbsprozess.....	Seite 222
6. Konsequenzen für die pädagogische Arbeit.....	Seite 227
6. 1. Methodische Grundgedanken.....	Seite 227
6. 2. Ausgewählte methodische Elemente zur vorschulischen Sprachförderungsarbeit	Seite 234
7. Abschließende Bemerkungen.....	Seite 239
8. Verzeichnisse.....	Seite 241
8. 1. Literaturverzeichnis.....	Seite 241

8. 2. Verzeichnis der Webseiten..... Seite 247

8. 3. Sonstige Medien..... Seite 248

Anhang.....Seite 250

1. Einleitung

Das sprachliche Handeln und das Verstehen einer Sprache sind mit die wichtigsten Voraussetzungen für den schulischen und späteren beruflichen Erfolg. Ein Kind, das aktiv die deutsche Sprache verwenden und verstehen kann, verfügt über die nötige Schlüsselqualifikation, die eine erfolgreiche Teilnahme und Mitarbeit am deutschsprachigen Unterricht gewährleistet. „Fast ein Drittel aller Kinder, die vor der Einschulung stehen, wachsen mit zwei oder mehreren Sprachen auf“ (Sprachstandsfeststellung bei der Anmeldung in die Grundschule 2003, 2). Ihre Kenntnisse in ihrer Erstsprache und in der deutschen Sprache sind allerdings nicht immer gleich ausgeprägt (vgl. ebd. 2003, 2). Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft weisen bei der Einschulung zumeist einen Wortschatz in der deutschen Sprache auf, der ihrem Alter nicht entspricht, und geringer ist als der von gleichaltrigen Kindern, die deutschsprachiger Herkunft sind. Die Folge ist, dass die Kinder Äußerungen und Arbeitsanweisungen der Lehrperson nicht verstehen und somit im Schulalltag größte Schwierigkeiten haben, dem Unterricht und seinem Lerninhalt zu folgen. Zudem haben die Kinder nicht- deutschsprachiger Herkunft oft Probleme, grammatikalisch korrekte Sätze in der deutschen Sprache zu bilden. Dies bedeutet, dass auch die aktive Sprachverwendung gehemmt ist. Eine Basis für den schulischen Erfolg ist aus diesem Grund meist nicht vorhanden.

Die vorschulische Sprachförderung soll daher besonders Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft dazu befähigen, ihre Lernvoraussetzungen zu verbessern. Beeinträchtigungen der Lernbereitschaft und der Freude am Sprechen, die durch sprachliche Defizite in der deutschen Sprache herbeigeführt werden, sollen durch unterstützende Maßnahmen, die der vorschulische Sprachförderungskurs bietet, vermindert oder aufgehoben werden. Der Leitgedanke, der hinter der vorschulischen Sprachförderung steht, wird vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen deutlich formuliert. Er lautet: Wenn ein Kind die Erst- und die Zweitsprache beherrscht, wird es im Unterricht genauso erfolgreich mitarbeiten können wie ein Kind, das einsprachig aufgewachsen ist und Deutsch spricht. Reichen die Deutschkenntnisse nicht aus, um im Schulunterricht mitarbeiten zu können, benötigen diese Kinder gezielte Fördermaßnahmen in der deutschen Sprache. Die Kinder müssen befähigt werden, ohne fehlende Sprachkenntnisse, die mit Eintritt in die Schule grundlegend sind, Lesen und Schreiben zu erlernen. Der Schriftspracherwerb setzt ebenfalls einen bestimmten Wortschatz voraus,

über den diese Kinder meistens nicht verfügen. Wenn die Kinder im ersten Schuljahr mit Wortbildkarten arbeiten oder ein Wort lesen oder schreiben müssen, das sie nicht kennen oder erschließen können, ist es für sie meistens schwerer Lesen und Schreiben zu erlernen, als für Kinder deutschsprachiger Herkunft. Die Sprachförderung hat deshalb die wichtige Funktion die Bildungschancen der Kinder zu erhöhen und dazu beizutragen, dass die spätere Arbeit in einem qualifizierten Beruf ermöglicht wird (vgl. Sprachstandsfeststellung bei der Anmeldung in die Grundschule 2003, 2 und Topfink 2003).

Spätestens seit der Veröffentlichung der international durchgeführten Schulleistungsstudie PISA 2000 (**P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment) im Jahr 2002 wird der integrative Beitrag, den mitunter die vorschulische Sprachförderung zu erfüllen versucht, mehr fokussiert.

Ziel dieser Studie ist es, dass „sich die Teilnehmerstaaten regelmäßig ein Bild davon machen, wie gut es ihren Schulen gelingt, Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Im Mittelpunkt steht dabei weniger das Faktenwissen der Jugendlichen, sondern es werden Basiskompetenzen untersucht, die in modernen Staaten für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind“ (Pisa 2000: Die Studie im Überblick 2002, 2).

Die Integration in das Berufsleben ist laut der PISA- Studie speziell in Deutschland für Kinder nicht- deutschsprachiger Herkunft kaum gegeben ist. Die Studie hat ermittelt, dass nur ein geringer Anteil an diesen Kindern das Gymnasium und ein hoher Prozentsatz die Hauptschule besucht. Laut PISA ist für diese Gruppe die Sprachkompetenz das entscheidende Hindernis in ihrer Bildungskarriere, denn die sprachlichen Defizite und das unzureichende Leseverständnis, welche in der Studie festgestellt worden sind, beeinträchtigen auch die Leistungen in dem Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In der Untersuchung der anderen Länder hat sich gezeigt, dass Familien anderssprachiger Herkunft sozial besser integriert sind und ihre Kinder erheblich bessere Leistungen im Lesen erreichen. Die Studie erklärt das mit der deutlich günstigeren Situation in Bezug auf eine Förderung der Integration für diese Menschen in anderen Ländern (vgl. ebd., 13- 14). In Deutschland finden daher Bestrebungen statt, die sich gegen eine Ausgrenzung von Familien nicht- deutschsprachiger Herkunft richten. In diesem Zusammenhang wird häufig von der „Öffnung des Gemeinwesens“ gesprochen. Die vorschulischen Sprachförderungskurse sind dabei ein Ansatz zur besseren Integration von Familien nicht- deutschsprachiger Herkunft in Deutschland, denn das

Ziel dieser Förderungsmaßnahme ist es, die Kinder auch in außerschulische Bereiche sprachlich einzuführen. Die sprachliche Förderung hat somit auch eine gesellschaftliche Existenzberechtigung, denn mit ihrer Hilfe werden die Kinder nicht- deutschsprachiger Herkunft in die deutschsprachige Gemeinschaft integriert.

Seit der Pisa- Studie, die, wie bereits erwähnt, mit ihren Ergebnissen die Notwendigkeit der Sprachförderung deutlich hervorgehoben hat, ist dieses Thema in die aktuelle Diskussion der Integrationsförderung eingegangen. Doch trotz der Existenz und Durchführung des vorschulischen Sprachförderungskurses seit einigen Jahren gibt es kaum praxisorientierte Konzeptionsvorschläge zur Durchführung eines solchen Kurses und selbst die universitäre Ausbildung beschäftigt sich nicht mit diesem relevanten und aktuellen Thema. Es ist in diesem Zusammenhang auch zu erwähnen, dass bis zu diesem Zeitpunkt kaum Literatur vorliegt, die sich speziell mit dem Thema der vorschulischen Sprachförderungskurse beschäftigt, obwohl, wie das Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW berichtet, die Schulen der Primarstufe zu Beginn des Schuljahres 2004/ 2005 36798 Erstklässler meldeten, „denen vor der erstmaligen Einschulung die Teilnahme an einem vorschulischen Sprachförderkurs empfohlen wurde“ (Erstklässler in NRW mit Migrationshintergrund 3. August 2005). Die Zunahme der Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft in den Kindertagesstättengruppen und in den schulischen Einrichtungen, die in den vergangenen Jahren zu vermerken war, wird sich auch in Zukunft mit gleichbleibender oder steigender Zuwanderung und Einbürgerung von Familien nicht- deutschsprachiger Herkunft kaum ändern. Insbesondere die vorschulischen Sprachförderungskurse müssen weiterhin durchgeführt werden, um die Integration dieser Menschen zu erleichtern und zu verbessern, denn diese Kurse sind mit der erste wichtige Schritt zur Integration.

Bevor auf die Zielstellung der Arbeit und deren Gliederung eingegangen wird, soll zunächst eine Erklärung des Terminus „Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft“, der bereits in dem Titel dieser Arbeit enthalten ist, vorgenommen werden. In der Literatur sind unterschiedliche Bezeichnungen für Kinder, deren Erst- bzw. Familiensprache nicht Deutsch ist, vorzufinden. „Ausländische Kinder“, „Kinder nicht- deutscher Herkunftssprache“, „Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ oder die Bezeichnung „Migrantenkinder“ sind nur einige Termini, die in diesem Zusammenhang verwendet werden. Eine eindeutige Definition dieser verschiedenen Bezeichnungen wird in der Literatur meist nicht gegeben. Dies hat zur Folge, dass die unterschiedlichen Benennungen willkürlich

verwendet werden. Da zur Verständlichkeit der vorliegenden Arbeit und zur Vorbeugung von Missverständnissen eine Definition notwendig ist, werden im Folgenden unter dem Terminus „*Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft*“ Kinder verstanden, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist. Dies beinhaltet, dass die Sprache, in der die Kinder sich am liebsten und häufigsten mitteilen und in der eine Verfügung über einen größeren Wortschatz vorliegt nicht die deutsche Sprache ist. Außerdem werden unter diesem Terminus Kinder zusammengefasst, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Gebrauchen die Erziehungsberechtigten ihre Herkunftssprache, die nicht Deutsch ist, im Alltag gegenüber ihrem Kind, bedeutet das nicht, dass diese Sprache die erste Sprache ihres Kindes ist. In diesem Zusammenhang wird der Terminus „Familiensprache“ gebraucht, der auf die Sprache verweist, die in der häuslichen Umgebung und im familiären Umfeld des Kindes gesprochen wird (vgl. zur Definition der Erst- und Familiensprache auch Glumpler/ Apeltauer 1997, 10).

Die Zielstellung der vorliegenden Arbeit ist es, eine Einführung in die vorschulische Sprachförderung zu geben. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte, die eine vorschulische Sprachförderung betreuen oder zukünftig leiten möchten, durch dieses Buch einen Überblick über das Basiswissen erhalten, welches zur Durchführung eines solchen Kurses benötigt wird. Ziel war auch, die subjektiven Theorien von Lehrpersonen über praxisorientierte Konzeptionsvorschläge der vorschulischen Sprachförderung zu erheben. Daher werden in diesem Buch, nach einer Einführung in die qualitative Untersuchung zu subjektiven Theorien von Lehrkräften der vorschulischen Sprachförderung, praxisorientierte Konzeptionsvorschläge gegeben, die tatsächlich in solchen Kursen durchgeführt und erprobt wurden. Folgend beschäftigt sich die Arbeit mit der zentralen Fragestellung, welche Themen, Kerninhalte, Zielstellungen und methodischen Umsetzungen von den Lehrkräften, die einen Kurs leiten bzw. geleitet haben, angestrebt werden. Außerdem sollen die Rahmenbedingungen des Kurses, wie z.B. die Räumlichkeiten und die Kursgröße, die ebenfalls eine wichtige Rolle für die Konzeption eines vorschulischen Sprachförderungskurses spielen, thematisiert werden. Die Rolle der Lehrperson und die Durchführung der Kurse in der Kindertagesstätte sowie in der Schule werden ebenso dargestellt und ausführlich erläutert.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Lehrtätigkeit des vorschulischen Sprachförderungskurses Studierende, Referendarinnen und Referendare, Erzieherinnen und Erzieher als auch Lehrerinnen und

Lehrer übernehmen können. Im Folgenden wird für diese Personen die einheitliche Bezeichnung „Lehrperson“ bzw. „Lehrkraft“ gewählt.

Nach der Einleitung beinhaltet das zweite Kapitel, wie bereits erwähnt, theoretische Grundlagen über die durchgeführte qualitative Studie. Sinn und Zweck der qualitativen Studie, die im dritten Kapitel dargestellt und im vierten Kapitel zusammengefasst wird, ist es, subjektive Theorien über praxisorientierte Konzeptionsideen zum thematischen und inhaltlichen Aufbau eines Kurses von den Lehrpersonen zu erhalten, um Ratschläge und Hilfen zusammenzutragen, die für die Durchführung zukünftiger Kurse als unterstützendes Begleitwerk herangezogen werden können. Zentrale Fragen, die in diesen Kapiteln beantwortet werden sollen sind z.B.: Welche Themen eignen sich für den vorschulischen Sprachförderkurs? Welche Kerninhalte sollten den Kindern näher gebracht werden? Welche Zielstellungen werden in dem Kurs verfolgt? Welche Kursgröße bietet sich für einen vorschulischen Sprachförderkurs an? Wie verhält sich die Lehrkraft den Kindern gegenüber sprachfördernd? Welche Schwerpunktsetzung sollte die Lehrperson in dem Kurs anstreben? Zudem werden Punkte angesprochen und erläutert, die von den Lehrpersonen in Bezug auf den vorschulischen Sprachförderkurs für die Durchführung eines solchen Kurses als wichtig erachtet werden. Abschließend werden die Ergebnisse der Studie interpretiert, theoretische Grundlagen zum Thema „Spracherwerb“ vorgestellt und Konsequenzen für die pädagogische Arbeit aufgezeigt.

2. Einführung in die qualitative Untersuchung zu subjektiven Theorien von Lehrpersonen der vorschulischen Sprachförderung zum Thema praxisorientierte Konzeptionsvorschläge

Das zweite Kapitel dieser Arbeit führt in die qualitative Studie zu subjektiven Theorien von Lehrpersonen über praxisorientierte Konzeptionsideen zum Aufbau sowie zur inhaltlichen und thematischen Gestaltung eines vorschulischen Sprachförderungskurses ein. Dabei wird zunächst geklärt, welche Fragestellung der Untersuchung zugrunde liegt. Anschließend werden einige vorliegende Publikationen zum Thema „Konzeptionen der vorschulischen Sprachförderung“ vorgestellt und der theoretische Rahmen dieser Studie wird definiert sowie erläutert. Im Weiteren wird auf die Entwicklung des Untersuchungs- und Auswertungsdesigns der vorliegenden qualitativen Studie eingegangen.

2. 1. Fragestellung der qualitativen Untersuchung

Die Durchführung eines vorschulischen Sprachförderungskurses, der seit einigen Jahren an den Schulen stattfindet, ist durch eine thematische und inhaltliche Konzeption geprägt. Die Individualität der Kinder sowie die vielschichtigen und vielfältigen Situationen oder auch Gegebenheiten, die eine Durchführung der vorschulischen Sprachförderarbeit prägen, lassen jedoch keine einheitlich gültige Konzeption zu. Allerdings können Anregungen und Ratschläge zur Hilfe herangezogen werden, um eine auf die Kinder abgestimmte, individuelle Konzeption zum strukturellen Aufbau sowie zur thematischen und inhaltlichen Gestaltung eines vorschulischen Sprachförderungskurses zu erstellen.

Die Zielstellung der vorliegenden qualitativen Studie ist die Erfassung subjektiver Theorien von Lehrpersonen der vorschulischen Sprachförderung, die zur Durchführung eines solchen Kurses existieren. Durch diese Erhebung sollen Konzeptionsideen zum strukturellen Aufbau sowie zur Durchführung eines vorschulischen Sprachförderungskurses gesammelt werden, so dass zukünftige Kurse mit Anregungen und Hilfen, die aus einer solchen qualitativen Studie resultieren, durchgeführt werden

können. Dabei sollen geeignete und auch weniger empfehlenswerte Ideen aus der Sicht der Lehrkräfte beschrieben werden, um daraus zukünftige Konzeptionen zu entwickeln. In Hinblick auf die wichtige Rolle der Lehrperson für den Kurs stammen diese Ratschläge und Hilfestellungen von Lehrkräften und sind auch für solche gedacht. Da nur Lehrpersonen interviewt werden, die einen vorschulischen Sprachförderungskurs bereits geleitet haben oder durchführen, sind die aus den subjektiven Theorien stammenden Konzeptionsvorschläge erprobt bzw. aus der Praxis entnommen.

Die Lehrpersonen der vorschulischen Sprachförderung stellen jedoch nicht die einzige Adressatengruppe dar. Darüber hinaus sollen auch Eltern, Studierende oder Auszubildende im erziehungswissenschaftlichen Bereich sowie Kindertagesstätten und Schulen einen Einblick erhalten, wie der vorschulische Sprachförderungskurs aufgebaut sowie thematisch und inhaltlich gestaltet und durchgeführt werden kann.

Aus eigener jahrelanger Erfahrung und Beschäftigung mit dem Thema der „vorschulischen Sprachförderung“ ist ersichtlich geworden, dass eine Konzeption, die *Anregungen* zum Aufbau sowie zur thematischen und inhaltlichen Durchführung vorschlägt, in der Literatur kaum vorzufinden ist. Die Folge kann eine allgemeine Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und eine daraus resultierende Demotivation der Lehrperson in Bezug auf die Gestaltung des Kurses sein. Die Fragestellung der qualitativen Studie, welche subjektiven Theorien von Lehrkräften der vorschulischen Sprachförderung existieren, ist somit aus der eigenen Tätigkeit in dem vorschulischen Bereich und der selbst festgestellten Orientierungslosigkeit entsprungen. Es ist jedoch festzuhalten, dass eine fehlende Konzeption, die wiederum ein feststehendes und starres Schema zur Durchführung eines vorschulischen Sprachförderungskurses aufzeigt, auch eine Chance für eigene kreative Ideen bieten kann. Aus diesem Grund soll die folgende Untersuchung und die daraus entstehenden Hilfestellungen kein feststehendes Schema eines strukturellen Aufbaus sowie einer thematischen und inhaltlichen Gestaltung darstellen, da die eigene Kreativität und Konzeptionsentwicklung, die sich des weiteren immer individuell an den Kindern der vorschulischen Sprachförderung orientieren muss, weiterhin Priorität besitzt. Die Untersuchung und die Ratschläge sollen *Impulse* liefern sowie Hilfestellungen und Ratschläge reflektieren, die eine Orientierung der Lehrkraft eines vorschulischen Sprachförderungskurses erleichtern.

In der Untersuchung soll der strukturelle Aufbau eines vorschulischen Sprachförderungskurses von den Lehrpersonen erläutert werden. Zu fragen ist z.B.: Welche Kursgröße gewährleistet eine optimale Sprachförderung der Kinder? Fragen, die eine thematische und inhaltliche Gestaltung eines vorschulischen Sprachförderungskurses klären sollen, sind u.a.: Welche Themenbereiche und Kerninhalte eignen sich für die vorschulische Sprachförderung und welche Zielsetzungen sollen damit verfolgt werden? In welcher Reihenfolge sollen sie stehen? Die Umsetzung der Themen ist ebenfalls eine wichtige Fragestellung, die beantwortet werden muss. Die Bearbeitung dieser Problemstellungen soll mit Hilfe der vorliegenden qualitativen Studie und den daraus entstehenden Anregungen und Hilfen erleichtert werden. Die qualitative Studie soll subjektive Konstrukte, subjektive Diagnosehypothesen und Ziele, sowie subjektive Erklärungshypothesen und Strategien von Lehrkräften aufzeigen, die zur Planung eines Kurses unterstützend hinzugezogen werden können.

Abschließend ist noch einmal deutlich herauszustellen, dass sich die qualitative Studie sowie die aus dieser Untersuchung gewonnenen Impulse auf die *vorschulische* Sprachförderung beziehen. Inwieweit die Untersuchungsergebnisse und die Anregungen auch auf die *schulische* Sprachförderungsarbeit bezogen werden können, ist nicht Teil dieser Arbeit.

2. 2. Literatur zu Konzeptionen der vorschulischen Sprachförderung

In diesem Kapitel wird im Folgenden die Darstellung der für die obig genannte Fragestellung bedeutsame Literatur sowie die Einbindung in den inhaltlichen Forschungsstand des Themas vorgenommen (vgl. König/Bentler 1997, 91- 92).

Seit der Einführung von vorschulischen Sprachförderungskursen im Jahr 2001 haben die einzelnen Bundesländer zahlreiche Informationen zu dem Thema „vorschulische Sprachförderung“ veröffentlicht, die auf der Internetseite des deutschen Bildungsservers (2008) zu finden sind. Um die Fülle der vorliegenden Veröffentlichungen der Bundesländer auf die für

diese Arbeit relevantesten Publikationen zu beschränken, wird der nordrhein-westfälische Ansatz dargestellt, da die qualitative Studie im Kreis Paderborn in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde und diese sich auf die Überlegungen dieses Bundeslandes, die insbesondere auf dem nordrhein-westfälischen Bildungsserver learn:line (2008) zu finden sind, beziehen.

In der Veröffentlichung „Hilfe für Sprachkurse vor der Einschulung“ (2008) wird zunächst festgehalten, dass für vorschulische Sprachförderungskurse keine einheitlichen Lehrpläne existieren. Folglich sollen die Lehrpersonen eines solchen Kurses eigene Konzeptionen zur Durchführung erstellen, wobei die jeweiligen Bedingungen vor Ort berücksichtigt werden sollten. Es sei in diesem Zusammenhang wichtig, dass der Kurs auch auf die Individualität der Kinder abgestimmt und ausgerichtet ist. Darüber hinaus wird auf die Ausarbeitung von Benholz „Sprachkurse vor der Einschulung“ verwiesen, welche in meinen weiteren Ausführungen näher vorgestellt wird (vgl. Hilfe für Sprachkurse vor der Einschulung 2006, 3- 4).

Die Veröffentlichung von Benholz ist an Lehrpersonen adressiert, die einen Sprachkurs vor der Einschulung leiten (vgl. Benholz 2006, 2). Der Text soll Anregungen und erste Antworten auf Fragen geben, wie „Welche Voraussetzungen sind für das Erlernen des Lesens und Schreibens nötig? Welche sprachlichen Strukturen sollen im Vorkurs vorrangig vermittelt werden, d.h. z.B. welcher Wortschatz, welche Satzbaumuster? Welche Themen sollen den Kurs bestimmen? Welche Materialien und Hilfen gibt es?“ (Benholz 2006, 2).

Benholz ist der Ansicht, dass die Vorbereitung auf den Schuleintritt, insbesondere die Förderung der allgemeinen sprachlichen Voraussetzungen für den Erwerb des Lesens und Schreibens, den Schwerpunkt in der Sprachförderung für Kinder nicht- deutschsprachiger Herkunft im Vorschulalter darstellt. Zentrale Bereiche für den *Schriftspracherwerb* sind nach ihrer Meinung das Symbolverständnis, die motorischen und feinmotorischen Fähigkeiten, die Fähigkeiten zur auditiven und visuellen Analyse, die Steigerung der auditiven sowie visuellen Merkfähigkeit, das Verständnis der kommunikativ-pragmatischen Dimension von Schrift, die Förderung der Erzählkompetenz und die Rolle des sprachlichen Vorwissens. Eine Grundvoraussetzung für eine systematische Förderung sei zudem eine sorgfältige und spezifische Beobachtung der Kinder, die sich auf verbale und non- verbale Kompetenzen und Schwierigkeiten beziehen sollte (vgl. Benholz 2006, 3- 4).

Im Folgenden werden die Voraussetzungen für das Erlernen des Lesens und Schreibens näher erläutert, da diese für Kinder, die eine andere Erstsprache als die deutsche Sprache haben und in ihrer Zweit- oder Drittsprache Deutsch alphabetisiert werden sollen, besonders bedeutend sind (vgl. hierzu folgend Benholz 2006, 7- 10).

(1) Verständnis von Symbolen

Kinder benötigen ein grundlegendes Symbolverständnis, um die Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten, die als Symbol für solche stehen, zu erfassen. Da Piktogramme, Logos, Werbeembleme usw. Kindern aus ihrer Umwelt bekannt sind, kann das Symbolverständnis an solchen Erfahrungen anknüpfen und weiter auf- und ausgebaut werden. Symbole sollten daher mit den Kindern vereinbart, verwendet, eingeübt und gepflegt werden (vgl. Benholz 2006, 7).

(2) Grob- und feinmotorische Fähigkeiten

Spiele und Übungen, die der Entfaltung von grob- und feinmotorischen Fähigkeiten dienen, zählen zum Grundprogramm der vorschulischen Erziehung, da der Schriftspracherwerb feinmotorische Fähigkeiten voraussetzt, wobei die Grobmotorikförderung zunächst im Vordergrund stehen sollte. In diesem Zusammenhang sind allgemeine Körpererfahrungen bedeutend, insbesondere die Förderung der Empfindungen der Bewegung und Lage des Körpers. Um kleinräumige Erfahrungen und gezielte Bewegungen ausüben zu können, sind großräumige Bewegungserfahrungen Voraussetzung. Weitere bedeutende Bereiche, die einer Förderung bedürfen, sind der Gleichgewichtssinn sowie die Koordinierung und Kraftdosierung der Auge-Hand-Koordination. Übungen zu diesem Bereich werden bei Monschein (2003) vorgestellt. Benholz ist auch der Ansicht, dass motorische Übungen eine Sprachförderung durch gleichzeitige sprachliche Kommentierung beinhalten. Als Beispiel wird das Bauen mit Steckwürfeln angegeben (vgl. ebd. 2006, 7- 8).

(3) Auditive Analysefähigkeiten

Eine weitere Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist die genaue auditive Wahrnehmung. Besonders Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft müssen in diesem Bereich gefördert werden, indem zunächst

das Interesse für Lautliches geweckt wird. Benholz empfiehlt in diesem Sinne den Einsatz von Geräuschmemories, also Sammlungen auf CD, Kasette oder CD-ROM, die Geräusche und Klänge beinhalten und das Erkennen und Wiedererkennen sowie die Konzentrationsfähigkeit schulen. Im Weiteren sollten die Kinder auch auf Besonderheiten und bedeutungstragende Unterschiede in der Lautung der deutschen Sprache aufmerksam gemacht werden (vgl. ebd. 2006, 8).

(4) Visuelle Analysefähigkeiten

Eine genaue visuelle Wahrnehmungsfähigkeit ist für den Schriftspracherwerb grundlegende Voraussetzung. In der vorschulischen Förderung sollte besonders der Aufbau und die Verbesserung der Gestaltwahrnehmung im Vordergrund stehen. Ähnliche Gegenstände in Bezug auf Farbe, Größe und Form zu unterscheiden sowie auf Raum- bzw. Lageverschiebungen zu achten und Gemeinsamkeiten zu entdecken, kann durch Spiele, wie Memory oder Domino gefördert werden. Wie bei den grobmotorischen und feinmotorischen Fähigkeiten sollte auch dieser Förderungsprozess bzw. dieses Spielgeschehen durch die Lehrperson oder durch die Kinder sprachlich kommentiert werden, damit auch eine Sprachförderung gewährleistet ist. Im Folgenden sollte auch eine Segmentierung von Gegenständen eingeübt werden (vgl. ebd. 2006, 8).

(5) Auditive und visuelle Merkfähigkeit

Die Gedächtnisleistung, die Kinder nicht- deutschsprachiger Herkunft im Unterricht einer deutschen Schule erfüllen müssen, ist wesentlich höher als die von Kindern mit der Erstsprache Deutsch. Die Analysefähigkeiten im auditiven und visuellen Bereich sind aus diesem Grund mittels eines Trainings zur Merk- und Konzentrationsfähigkeit zu festigen, z.B. durch Kim- Spiele (vgl. hierzu Kapitel 3. 1. 6). Die Erweiterung des passiven Wortschatzes sowie die Schulung von Strategien zur verbesserten Entnahme und zur Hierarchisierung von Informationen sollten ebenso thematisiert werden wie die Fähigkeit zur Steigerung der Aufmerksamkeitsspanne (vgl. ebd. 2006, 9).

(6) Verständnis von Schrift als soziale Handlung

In der vorschulischen Förderung sollten Angebote geschaffen werden, die Kindern das Verständnis der Schrift als soziale Handlung näher bringen. Der Umgang mit literarischen Texten und Bilderbüchern, insbesondere auch Märchen und Kinderbücher in der Herkunftssprache der Kinder, unterstützen dieses Verständnis. In diesem Zusammenhang sollten die Eltern in die Förderung miteinbezogen und darin ermutigt werden, den Kindern in ihrer Herkunftssprache vorzulesen sowie sich Bilder mit ihren Kindern anzusehen und zu besprechen, damit die soziale Handlung von Schrift und Schriftlichkeit auch in der jeweiligen Herkunftssprache deutlich wird (vgl. ebd. 2006, 9).

(7) Förderung der Kompetenz des Erzählens

Zu der Erzählkompetenz zählen nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten, die zur Strukturierung von Geschichten wesentlich sind. In der vorschulischen Förderung sollten diese durch Impulse, die zum Erzählen anregen, z.B. durch Bilder oder Fotos, ausgebaut werden. Die Erzählkompetenz der Kinder kann auch durch Vorlesen einfacher Texte oder durch Erarbeiten von Rollenspielen erweitert werden. Besonders der Rückgriff auf die in der Erstsprache bereits erworbene Kompetenz des Erzählens der Kinder, wie z.B. die entsprechende Einführung der Handlungsträger und die zeitlich stimmige Verbindung der Einzelteile des Erzählstrangs, dient der Förderung der kognitiven Fähigkeiten. Geschichten, die den Kindern in ihrer Erstsprache bekannt sind, können ihnen logische Verknüpfungen und Zusammenhänge bewusst machen (vgl. ebd. 2006, 9).

(8) Rolle des sprachlichen Vorwissens

Das sprachliche bedeutsame Vorwissen bildet eine entscheidende Voraussetzung für die Lautanalyse und für die Produktion von Schrift. Die Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Nur wenn der „Wortschatz zum Ausprobieren und Anwenden im Kopf des Kindes gespeichert ist, kann sinnvoll mit dem Erwerb der Schrift begonnen werden. Zusammenhänge zwischen Lauten und Buchstaben, Wörtern und Inhalten können von den Kindern nur erkannt werden, wenn eine gewisse Sicherheit in der gesprochenen Sprache gegeben ist“ (Benholz 2006, 10). In Hinblick auf diese Tatsache bekommt die Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes eine wichtige

Stellung in der Sprachförderung für Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft vor der Einschulung (vgl. ebd. 2006, 10).

Im Folgenden werden die zentralen Ebenen der zu vermittelnden sprachlichen Strukturen wegen ihrer besonderen Bedeutung für die vorschulische Sprachförderung näher erläutert. Insgesamt lassen sich vier zentrale Ebenen unterscheiden (vgl. hierzu Benholz 2006, 4- 13).

(1) Hören und Aussprechen

Wie bereits erwähnt, ist die genaue auditive Wahrnehmung eine wesentliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Kinder, dessen Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, nehmen das Deutsche jedoch über das Hörraster der Erstsprache auf. In diesem Zusammenhang ist es bedeutend, dass die Lehrperson sich mit dem Silbenaufbau und der Intonation in Bezug auf die deutsche Sprache vertraut macht und die unterschiedlichen sowie die gemeinsamen Elemente im Lautbestand kennt. Für die Hör- und Ausspracheschulung ist somit wichtig, dass vorab die auditive Wahrnehmung, also die Förderung des Hörinteresses, die Ausbildung des Normmusters als Hörmuster und die Anregung des Eigenhörens, und in einem zweiten Schritt das Sprechen im Vordergrund stehen. Bei dem Sprechen ist darauf zu achten, dass eine Selbstkorrektur angeregt wird und neue erlernte Laute durch Übung und Training automatisiert werden (vgl. ebd. 2006, 11).

(2) Wortschatz

Angesichts der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit der vorschulischen Sprachförderung erhält die Auswahl des Wortschatzes, der vermittelt werden soll, einen besonderen Stellenwert. Dabei wird der zu vermittelnde Wortschatz unterschieden in Verstehens- und Mitteilungswortschatz und potentieller Wortschatz. Zudem kommt noch der Wortschatz, der zwischen Lehrpersonen und den Kindern gebraucht wird, hinzu (vgl. ebd. 2006, 4- 5 und 12).

• *Verstehenswortschatz*

Zu dem Verstehenswortschatz zählen Wörter und Sätze, die von den Kindern verstanden werden, jedoch von ihnen nicht selber produziert werden können. Dazu gehören insbesondere Aufforderungen, Fragen und

Erklärungen. Modalverben und trennbare Verben, die im Unterricht unvermeidbar sind, bilden einen schwierigen Bereich für Kinder nicht-deutschsprachiger Herkunft. Im vorschulischen Sprachförderungskurs sollten aus diesem Grund gewisse Formulierungen immer wieder im Unterricht vorkommen und nicht fortwährend durch weitere Varianten erneuert werden. Der Verstehenswortschatz kann mit Hilfe von Hospitationen in der zukünftigen Schule und durch Gespräche mit der künftigen Lehrperson zielgenau zusammengesetzt und festgelegt werden (vgl. ebd. 2006, 12).

• *Mitteilungswortschatz*

Dies sind Wörter und Sätze, die Kinder benötigen, um Gefühle und Bedürfnisse mitzuteilen und auszudrücken. Zustimmung (z.B. „Ja, das habe ich verstanden.“), Ablehnung (wie „Nein, das möchte ich nicht.“), Nachfragen („Was soll ich anmalen?“) und Bitten um Erklärungen (wie z.B. „Kann mir das jemand erklären?“) sind zur Vorbereitung auf das Schulleben besonders wichtig (vgl. ebd. 2006, 12).

• *potentieller Wortschatz*

Hierzu zählen sämtliche Wörter, die Kinder „durch Ableitungen und Zusammensetzungen bilden und verstehen“ (Benholz 2006, 12) können.

In der vorschulischen Sprachförderung erhält die Wortschatzerweiterung durch den engen Zusammenhang zwischen Wortschatz und Begriffsbildung eine besondere Stellung. Die Lehrperson, die über ein breites Spektrum an Techniken der Bedeutungsvermittlung verfügen sollte, muss darauf achten, dass die Wortschatzarbeit stets durch eine kindgerechte Visualisierung unterstützt wird. Neu erlernte Wörter und Sätze müssen stets wiederholt und mit Erfahrungen sowie bekannten Situationen verknüpft werden. Insbesondere thematische Bilderbücher können in diesem Sinn als Hilfe herangezogen werden (vgl. ebd. 2006, 12- 13).

(3) Morphologie

Kinder nicht- deutschsprachiger Herkunft haben im morphologischen Bereich der deutschen Sprache besondere Schwierigkeiten. Die vorschulische Sprachförderung sollte in diesem Zusammenhang insbesondere das Verständnis, den Gebrauch und die Anwendung von

Nominalphrasen (z.B. der Hund, der braune Hund, mit dem braunen Hund etc.), unregelmäßigen Konjugationen im Präsens (wie „Ich male“, „Du malst“ usw.), Modalverben (müssen, sollen, können etc.) und der Perfektbildung (z.B. „Er hat gemalt.“) fördern. Nach Meinung von Benholz sind nicht nur Vorschulkinder, sondern meist auch Grundschul Kinder überfordert, im morphologischen Bereich selber Regeln zu entdecken, zu erkennen und sich diese für das Lernen zu Nutze zu machen. Abschließend ist zu sagen, dass die Förderung der Vermittlung grundlegender morphologischer Kenntnisse besonders durch Wiederholungen gekennzeichnet sein sollte, die zum Ziel die Automatisierung haben. Als unterstützende Unterrichtshilfe wird der Einsatz von Liedern der CD „Rumpelfax“ (Belke 1996) vorgeschlagen (vgl. Benholz 2006, 13).

(4) Syntax

Die Vermittlung von typischen Satzmustern ist ebenfalls eine wichtige Aufgabe der vorschulischen Sprachförderung. Einfache Aussagesätze, wie „Ich putze die Tafel.“, Aussagesätze, die durch vorangestellte Angaben gekennzeichnet sind („Morgen kaufe ich ein.“), sowie Fragesätze („Wann putzt du die Tafel?“) sollten geübt werden. Diese grundlegenden Satzmuster sind erweiterbar durch die Einführung von Modalverben (z.B. „Ich möchte ein Bilderbuch ansehen.“) und mehrteiligen Prädikaten („Sheila ist nach Hause gegangen.“). In diesem Zusammenhang kann die Vermittlung von typischen Satzmustern auch mit der Erzählkompetenz verknüpft werden (vgl. ebd. 2006, 13).

Benholz geht in ihrer Veröffentlichung auch auf den Zusammenhang zwischen der Erst- und Zweitsprache ein und meint, dass die Kinder in der vorschulischen Sprachförderung erfahren sollten, dass ihre Herkunftsbzw. Erstsprache geschätzt und anerkannt wird. Das Interesse an Sprache könnte auch durch den Einsatz von Liedern, Reimen oder Versen in der jeweiligen Erstsprache der Kinder gefördert werden (vgl. ebd. 2006, 11).

Zur Frage, welche Materialien und Hilfen zur Sprachförderung vor Schuleintritt für Kinder mit Migrationshintergrund existieren und wie diese genutzt werden können, ist bei Benholz eine ausführlich kommentierte Literatur- und Materialliste vorzufinden, auf die an dieser Stelle verwiesen werden soll (vgl. ebd. 2006, 14- 23).

Die herausgegebene Literatur des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Titel „Wer spricht mit mir?“ (2001) stellt u.a. konkrete Themenbereiche der Sprachförderung vor. Gemeinsam ist den thematischen Gestaltungsmöglichkeiten, dass sie einen bedeutenden Stellenwert im Alltag der Kinder haben. Die Durchführung dieser Themenbereiche soll den Kindern eine aktive Beteiligung am Geschehen in der Gruppe ermöglichen. Aus diesem Grund sieht die Konzeption vor, dass die Kinder zunächst Wörter und Sätze kennen lernen, die zur Orientierung im Alltag des Kindergartens und zum anderen zur Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und Erwachsenen dienen. Außerdem sollen Wörter und Sätze vermittelt werden, die zum Ausdruck von Wünschen und Bedürfnissen geäußert werden können. Im Weiteren sollte auch das Umfeld des Kindergartens miteinbezogen werden, damit eine Verständigung der Kinder über die Grenzen des Kindergartenalltags hinaus möglich ist. Das bedeutet, dass der zu vermittelnde Wortschatz in dieser Konzeption um die Themenbereiche „Nahrungsmittel“, „Getränke“, „Räume“, „Spielbereiche“, „Kleidung“, „Farben“ und „Körperpflege“ erweitert wird. Die im Folgenden dargelegten thematischen Bereiche geben Anregungen zum Einsatz von Spielen, Materialien oder Medien, die im Kindergartenalltag im Rahmen der Sprachförderung eingesetzt werden können (vgl. Wer spricht mit mir? 2001, 33- 34). Die folgenden Hilfestellungen beziehen sich somit nicht direkt auf die vorschulische Sprachförderung, sondern sind für den Einsatz im Kindergarten gedacht. Da in der Konzeption jedoch einige Themenbereiche und Gestaltungsmöglichkeiten vorgestellt werden, die abgewandelt und modifiziert in der vorschulischen Sprachförderung eingesetzt werden können, wird diese im Weiteren ausführlich vorgestellt.

Insgesamt gibt es vier übergeordnete Themenbereiche, die einzelne Gestaltungsmöglichkeiten beinhalten. Allen Bereichen ist gemeinsam, dass die Voraussetzungen zur Durchführung dieser Themen, also Beobachtungen, Situationsanalysen, die Orientierung an den familiären Umständen und die Berücksichtigung der Kompetenzen sowie der Sprachfähigkeiten der jeweiligen Kinder, beachtet werden. Diese vier thematischen Bereiche sind (vgl. hierzu Wer spricht mit mir? 2001, 35-43):

- Orientierung im Kindergarten
- Alltag im Kindergarten
- Umfeld des Kindergartens
- Wahrnehmung und Bewegung