Der folgende Artikel

ERNST APELTAUER

Das *Kieler Modell*: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

ist dem Buch

Bernt Ahrenholz Hrsg.
Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
Freiburg 2007, ISBN 978-3-931240-43-1, 294 Seiten, 24 Euro

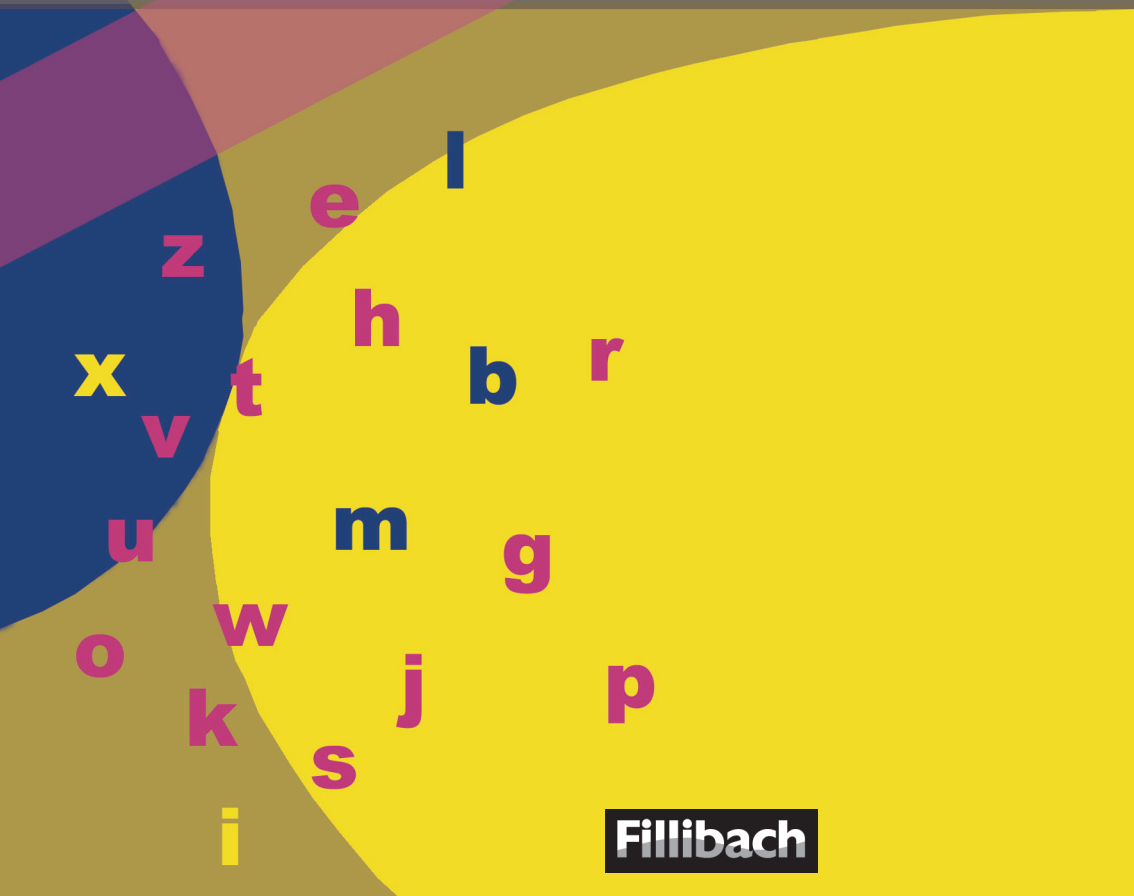
entnommen.

Weitere Informationen über das Buch und den Verlag erhalten Sie auf der Website **http://www.fillibach.de**.

Bernt Ahrenholz Hrsg.

Deutsch als Zweitsprache

Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund



Fillibach

Inhalt

BERNT AHRENHOLZ
Einleitung

Zweitspracherwerb und Diagnostik

ROSEMARIE TRACY
Linguistische Grundlagen der Sprachförderung:
Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis?

WILHELM GRIESSHABER
Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung

PELTZER-KARPF, ANNEMARIE
Kreativität als Gradmesser bilingualer Kompetenz

CHARLOTTE RÖHNER & ANDRÉS OLIVA HAUSMANN
Zweitsprachliche Produktivität von Migrantenkindern
im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule

RUPPRECHT S. BAUR & MELANIE SPETTMANN
Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ

**Förderkonzepte und –maßnahmen für Kindergarten,
Vorschule und Primarstufe**

ERNST APELTAUER
Das *Kieler Modell*: Sprachliche Frühförderung
von Kindern mit Migrationshintergrund

ERIKA KALTENBACHER & HANA KLAGES
Deutsch für den Schulstart:
Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms

PETRA HÖLSCHER
Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt,
sondern nur gelernt werden

YVONNE DECKER

„Meine Sprachen und ich". Praxis der Portfolioarbeit in Internationaler Vorbereitungsklasse und Förderkurs

Förderung in der Sekundarstufe I

INGRID GOGOLIN & WIEBKE SAALMANN

Das Modellprogramm *FörMig*: (Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen

DOREEN BARZEL & AGNIESZKA SALEK

Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt „Förderunterricht" der Stiftung Mercator

BEATRIX HINRICHS

Politik im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache: ein positiver Erfahrungsbericht

HEIDI RÖSCH

DaZ-Förderung in Feriencamps

WERNER KNAPP

Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Schreib- und Lesekompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln?

CLAUDIO CONSANI, NINA MIODRAGOVIC, CLAUDIO NODARI

Sprachförderung mit „hoffnungslosen Fällen"

Erstsprachenförderung

BOLLHALDER, SILVIA

Die Förderung der Herkunftssprachen und ein Modell integrierter Herkunftssprachenförderung: Die *Sprach- und Kulturbrücke* in Basel-Stadt

Autorinnen und Autoren

FÖRDERKONZEPTE UND -MASSNAHMEN FÜR KINDERGARTEN, VORSCHULE UND PRIMARSTUFE

Das *Kieler Modell*: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund *

ERNST APELTAUER

> The thesis is that language when acquired
> changes cognition in important ways and
> opens up knowledge potentials
> not accessible without it.
> Katherine Nelson

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse wissen wir, dass Schüler mit vergleichbaren Voraussetzungen sehr unterschiedliche Kompetenzen entwickeln. Entscheidend dafür ist offenbar die Qualität der Lernangebote. Ergebnisse der Lernforschung besagen, dass „von der Beschäftigung mit inhaltsarmen, aus dem Kontext gerissenen Problemen (...) keine wirkliche Verbesserung der geistigen Kompetenzen zu erwarten ist." (Neubauer/Stern 2007, 191). Gilt das auch für sprachliche Frühförderung?

Wenn wir davon ausgehen, dass sprachliche Kompetenzen zu den „kognitiven Fähigkeiten" eines Menschen gehören, so folgt nach dem oben Gesagten, dass die Qualität der Sprachfördermaßnahmen mit darüber entscheiden wird, ob und in welcher Weise geförderte Kinder davon profitieren. Und wir dürfen annehmen, dass eine Beschäftigung mit inhaltsarmen, aus dem Kontext gerissenen Problemen wenig wirksam sein wird.

Sprachfördermaßnahmen werden heute an vielen Orten in der Bundesrepublik angeboten. Glaubt man den Erfahrungsberichten, sind alle erfolgreich. Aber: Führen alle Wege nach Rom? Es gibt große qualitative Unterschiede. Nur wenige Sprachfördermaßnahmen wurden oder werden wissenschaftlich begleitet oder evaluiert. Das *Kieler Modell* wurde auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkennt-

* Für Hans Barkowski – nacherträglich – zum runden Geburtstag.

nisse konzipiert, über einen Zeitraum von zwei ein halb Jahren wissenschaftlich begleitet und es wird gegenwärtig evaluiert.

Die Ausgangslage

Initiiert und eingerichtet wurde das *Kieler Modell* gegen Ende des Jahres 2002 durch das Jugendamt der Stadt Kiel. Zu diesem Zeitpunkt waren in einer städtischen KITA nur noch Kinder aus Zuwandererfamilien angemeldet worden,[1] die über keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse verfügten. Es galt also, für diese Kinder ein Förderkonzept zu entwickeln. Einerseits sollte das Fehlen deutscher Spiel- und Gesprächspartnerinnen und -partner ausgeglichen werden, andererseits die sprachliche Entwicklung angeregt und stimuliert werden, damit die Kinder ihre Zweitsprache Deutsch entwickeln und später am Unterricht in deutscher Sprache erfolgreich teilnehmen können.

Als Grundlage für die Konzeption des Modells dienten Forschungsergebnisse aus den Bereichen Hirnforschung und früher Zweitspracherwerb. Die daraus sich ergebenden Überlegungen wurde mit dem Jugendamt der Stadt Kiel erörtert. Statt der ursprünglich gewünschten intensiven *Wortschatzvermittlung* wurde als Schwerpunktthema für die Förderung das *Anbahnen von Literalität* gewählt.[2] Es wurde der Zusammenhang zwischen kognitiver und erst- und zweitsprachlicher Entwicklung herausgearbeitet und auf die Notwendigkeit verwiesen, die Eltern für eine konstruktive Zusammenarbeit zu gewinnen.

Das Förderkonzept sollte mit einer Gruppe von 15 türkischen Kindern im Alter von 3,5 bis 5 Jahren[3] erprobt und entwickelt werden. Es ging also von Anfang an nicht nur um ein am grünen Tisch konzipiertes Modell, das wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden sollte, sondern um Überlegungen, deren Effizienz sich in der Praxis zu bewähren hatten und die im Laufe der Zeit überarbeitet und bedarfsorientiert modifiziert werden sollten. Mit anderen Worten: Es sollten konzeptionelle Anregungen umgesetzt und ihre Wirksamkeit in der Praxis überprüft werden. Gleichzeitig sollten Entwicklungsprozesse der Kinder dokumentiert und analysiert werden. Im Sinne der Handlungsforschung sollte auch über Beobachtungen und Einsichten (in beiden Bereichen) Rückmeldungen an die Eltern und an die Erzieherinnen gegeben werden, einerseits, um das Modell zu optimieren,

[1] Zehn Jahre zuvor betrug der Anteil an deutschen Kindern in dieser KITA noch 50%.

[2] Vgl. dazu Apeltauer 2003 und 2004a.

[3] Die Gruppe war verkleinert worden, um eine bessere Betreuung zu ermöglichen. Die Betreuung erfolgte sechs Stunden pro Tag, fünf Tage in der Woche.

andererseits, um den Eltern und Erzieherinnen ergänzende Informationen über die Entwicklung der Kinder zu übermitteln und so ein angemessenes Handeln zu ermöglichen.

Die Laufzeit des Modells wurde auf zwei ein halb Jahre (Januar 2003 – Ende Juni 2005) festgesetzt. In dieser Zeit sollten entsprechende Maßnahmen durchgeführt und die sprachliche Entwicklung der Kinder erfasst und dokumentiert werden.[4] Es war uns auch möglich, einen Teil der Kinder nach Abschluss des Modells während ihres ersten Schuljahres zu begleiten, zu beobachten und Daten sowohl im Unterricht als auch im Anschluss an den Unterricht zu erheben.[5] Insgesamt liegen für sechs der 15 Kinder sprachliche Daten über einen Entwicklungszeitraum von dreieinhalb Jahren vor.

Die Ausgangsfragen lauteten:

1. Wie kann man diese Kinder motivieren, Deutsch zu lernen?
2. Wie kann die sprachliche Entwicklung der Kinder angeregt werde?
3. Wie kann die beginnende Zweisprachigkeit für die sprachliche Entwicklung genutzt werden?

Folgende Überlegungen haben bei der Konzeption des Modells eine Rolle gespielt:[6]

- Die Vermittlung der Zweitsprache genügt nicht, um Kinder aus bildungsfernen Familien schulfähig zu machen. Solche Kinder benötigen vor Schuleintritt zusätzliches „Weltwissen". Denn Kinder, die viel wissen, können sich auch an mehr erinnern. Fehlendes Weltwissen erschwert dagegen im Unterricht das Verstehen und Speichern und ist später kaum mehr kompensierbar (vgl. Stern 2003: 11; Kretschmann/Rose 2002: 3).
- Weil Weltwissen über die Erstsprache schneller und differenzierter aufgenommen und verarbeitet werden kann als über eine erst im Aufbau befindliche Zweitsprache, sollte die Erstsprache gezielt zur Vermittlung von Weltwissen genutzt werden. Das bedeutet: Eltern müssen von Anfang an in die Fördermaßnahmen einbezogen und für eine Kooperation gewonnen werden.

---

[4] Daten in einer ursprünglich geplanten Kontrollgruppe (ohne gezielte Sprachförderung) konnten leider aus finanziellen Gründen nicht erhoben werden.

[5] Das sind neben Tonaufnahmen auch Beobachtungs- und Gedächtnisprotokolle sowie Protokolle von Reflexionsgesprächen mit Lehrkräften und Eltern.

[6] Die Konzeption des *Kieler Modells* wurden von mir formuliert. Das Modell wurde nach seiner Einrichtung von Anfang 2003 bis Ende Juni 2005 wissenschaftlich begleitet.

- Im Sinne eines „empowerments“[7] (d.h. einer Erhöhung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls der Zuwanderer und ihrer Kinder) sollte die Erstsprache und die Herkunftskultur auch im Kindergarten einen Platz haben, weil Explorations- und Lernverhalten durch Selbstvertrauen und ein hohes Selbstwertgefühl begünstigt werden.[8]
- Eltern sollten durch Aufklärungs- und Fortbildungsarbeit dazu angeregt werden, ihren Kindern Literalitätserfahrungen zu Hause (in der Erstsprache) zu ermöglichen. Dazu wurde ihnen gezeigt, wie man interaktiv vorliest und Kinder durch Fragen und geschicktes Paraphrasieren von Aussagen der Kinder zum Erzählen anregen kann.
- Weil die Erstsprache beim Gebrauch der Zweitsprache immer aktiviert wird,[9] sollten die Sprachen immer wieder aufeinander bezogen und Vergleiche zwischen beiden Sprachen angeregt werden.
- Bei der Vermittlung des Wortschatzes in der Zweitsprache sollte darauf geachtet werden, dass nicht isolierte Wörter mit Einzelbedeutungen vermittelt werden,[10] sondern Wörter mit Interaktions- oder Erzählkontexten, so dass sich „lebendige Bedeutungen“ entwickeln können, weil Gedächtnisleistungen durch eine gute Vernetzung und tiefe Verarbeitung verbessert werden können (vgl. Apeltauer 2006c; Beispiele für eine Vermittlung von „lebendigen Bedeutungen“ findet man bei Rosten 2002).
- Durch eine Parallelisierung der zu behandelnden Themen (Geschichten) sollten Bedeutungsstrukturen zuerst in der Erstsprache aktiviert und differenziert werden, so dass von den Kindern bei ihrem Zweitspracherwerb auf diese Strukturen und das damit vermittelte Wissen zurückgegriffen werden konnte. Auf dieser Basis würde dann (so hofften wir) eine natürliche Motivation zur Differenzierung von zweitsprachlichen Bedeutung entstehen. Ein solches Vorgehen sollte z.B. dadurch induziert werden, dass Geschichten zu Hause

7 Vgl. dazu Cummins (2000), Apeltauer (2004a, 2006b).

8 Konkret bedeutete das, dass die Eltern z.B. in der Vorweihnachtszeit in der Modellgruppe türkische Märchen (auf Türkisch!) vorgelesen haben. Sie haben ein Stück für Stabpuppen (Hacivat und Karagöz) selbst geschrieben und im Kindergarten auch inszeniert. Weitere Beispiele findet man in Apeltauer (2006b).

9 Vgl. dazu Vogelmann (2003); Sundermann/Kroll (2006).

10 Im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen wird häufig ein „Wortschatztraining“ durchgeführt, das auf das Memorieren von Einzelwörtern zielt. Dazu werden u.a. *Memorys* oder *Bildkarten* eingesetzt. Wenn Wörter aber isoliert vermittelt und nicht vernetzt werden, werden sie auch nur oberflächlich gespeichert und schnell wieder vergessen. Und auch die Anwendungsmöglichkeiten bleiben eingeschränkt.

zunächst auf Türkisch und später im Kindergarten (leicht modifiziert) auf Deutsch vorgelesen werden.

- Untersuchungen haben gezeigt, dass bei der Kommunikation in einer fremden Sprache mehr sprachliche Formeln verwendet werden als in einer Erstsprache. Mit Hilfe von Formeln können Lerner syntaktische Strukturen und morphologische Besonderheiten der Zielsprache erschließen (vgl. Aguado 2002). Darum sollten lernerspezifische Formeln vorübergehend toleriert und konventionalisierte Formeln auch gezielt vermittelt werden.[11]
- Als Vorbereitung auf die Schule, aber auch aus lernpraktischen Gründen (Wiederholbarkeit, Bewusstmachung von Formaspekten) sollte ein Schwerpunkt der sprachlichen Förderung im *Anbahnen von Literalität* bestehen. Man hat z.B. nachweisen können, dass durch lautes Vorlesen inzidentelles Wortschatzlernen möglich ist und dass dabei Kinder mit einem geringern Wortschatz mehr profitieren, als Kinder mit einem größeren Wortschatz (vgl. Elley 1989). Ein solcher Wortschatzzuwachs beträgt (bei mehrmaligem Vorlesen) zwischen 15 % und 30 % (ebd. 178 f.).
- Die (mündliche) Rezeption literaler Texte erzeugt sprachliche Strukturen, „die wiederum als Voraussetzung für die weitere Ausdifferenzierung sprachlicher Kompetenzen genutzt werden können." (Pätzold 2005: 70)
- Literalitätserfahrungen haben zudem Rückwirkungen auf die Sprachverarbeitung und den Sprachgebrauch. Stärker als zum Verstehen gesprochener Sprache muss man zum Verstehen von geschriebener Sprache Informationen strukturieren und verknüpfen und man muss Referenzhinweise erschließen können (vgl. dazu auch Schmidlin/Feilke 2005: 10 ff.).
- Durch den übenden Umgang mit einer differenzierteren und abstrakteren (Schrift-) Sprache lernen Kinder auch abstrakter zu denken und abstraktere Vorstellungen zu bilden (vgl. Singer 2001: 7; Senghas/Kita/Özyürek 2004). Kurz: Die Sprachentwicklung treibt die kognitive Entwicklung voran und da die Erstsprache i.d.R. altersgemäß entwickelt ist, sollte die Erstsprache auch so lange als Motor für die kognitive Entwicklung genutzt werden, bis die Zweitsprache das Niveau der Erstsprache erreicht hat und deren Funktion übernehmen kann.
- Vorschulkinder verfügen i. d. R. über eine kürzere Konzentrationsspanne als ältere Kinder. Sie sind aber in der Lage, sich längere Zeit zu konzentrieren,

[11] Lernerspezifische Formeln sind oftmals Vereinfachungen, die aber vorübergehend ihren Zweck erfüllen, z.B. *Was das?* statt *Was ist das?* Konventionalisierte Formeln, die von den Kindern aufgegriffen, aber ihnen auch gezielt vermittelt wurden, waren z. B. *sag noch mal, du bist dran, kannst du mir helfen?*

wenn sie eine Sache interessiert. Dann sind sie kaum abzulenken. Darum sollten Interessen der Kinder ermittelt und aufgegriffen und im Rahmen der Fördermaßnahmen entsprechende Angebote (z. B. für Kleingruppenarbeit) gemacht werden.

- Es wurden darum Lernstationen eingerichtet. Diese durften von den Kindern interessengeleitet aufgesucht und genutzt werden. So sollen die Kinder – parallel zu den thematischen Angeboten in der Großgruppe [12] und den Fördermaßnahmen in den Kleingruppen [13] – Themen auch eigenständig bearbeiten und vertiefen können. Durch den Medieneinsatz (insbesondere die „Hörstation") sollten die Kinder auch die Möglichkeit haben, einen vielfältigen sprachlichen „Input" aufzunehmen. Das Fehlen deutscher Kinder sollte dadurch möglichst weitgehend ausgeglichen werden.

Um auf dieser Grundlage eine Konzeption zu entwerfen und einen Konsens zu erzielen, bedurfte es vorbereitender Maßnahmen: Einer vorlaufende Fortbildung, damit über die vorgeschlagenen Ziele (das Anbahnen von Literalität, das Einbeziehen der Erstsprache und die Zusammenarbeit mit Eltern) Klarheit bestand und eine projektbegleitende Fortbildung, in deren Rahmen Beobachtungen und Fragen aufgegriffen und systematisch bearbeitet werden konnten. Im Sinne der Handlungsforschung sollten neue Erkenntnisse auch an die Erzieherinnen und Eltern weitergegeben werden. So ergaben sich drei Entwicklungsphasen:

- Eine **einleitende Fortbildungphase**, in der die am Projekt beteiligten Erzieherinnen und Fachberaterinnen über die Entwicklung von Erst- und Zweitsprache, über den Zusammenhang von kognitiver Entwicklung und Spracherwerb sowie über die Funktion von Literalität beim Spracherwerb informiert wurden. Diese Phase dauerte von November 2002 bis April 2003 (vgl. dazu Apeltauer 2003).
- Eine **zweite, modellbegleitende Phase**, in der Fortbildung teilweise explizit stattfand (im Rahmen von ein-, aber auch mehrtägigen Fortbildungsveranstal-

[12] Das waren die üblichen Aktivitäten: Kennenlernspiele (mit Luftballons), Handabdrücke machen, Lieder singen, mit Fingerfarbe malen und Bilder ans Fenster hängen, Körperspiele, Zungenspiele, Geburtstag feiern, Jahreszeiten, Zahnpflege, Besuch in der Stadtteilbücherei (mit Müttern) etc.

[13] An Kleingruppensitzungen nahmen meist zwei (maximal drei) Kinder teil. Sie wurden in einem gesonderten Raum durchgeführt und für Tonaufnahmen genutzt. In solchen Sitzungen wurde vor allem aus Lieblingsbüchern der Kinder (interaktiv) vorgelesen oder der Inhalt von Geschichten nacherzählt oder fabulierend variiert. Kinder berichteten in diesem Kontext auch über ihre Alltagserfahrungen. Und sie brachten auch Spiele mit, die zumeist nach dem Vorlesen gespielt wurden.

tungen), teilweise aber auch implizit (im Rahmen von Reflexionsgesprächen). Diese wurden im Abstand von drei bis vier Wochen durchgeführt. An ihnen nahmen neben den Erzieherinnen und den teilnehmenden Beobachterinnen [14] regelmäßig (in etwas größeren Abständen) auch die Fachberaterinnen teil. Die Reflexionsgespräche dienten einerseits der Absicherung von Beobachtungen und Eindrücken, andererseits aber auch zum Sammeln von Schlüsselsituationen.[15] Daneben wurden aber auch Missverständnisse bearbeitet oder es wurde zu weiteren Aktivitäten (z.B. Einbeziehung von Vätern als Vorleser in der Kita, nachdem mehrere Mütter gewonnen werden konnten) angeregt. Für die Eltern fanden pro Halbjahr zwei Fortbildungsabende statt, an denen Fortschritte der Kinder anhand von Produkten der Kinder aber auch anhand von Videoaufnahmen dokumentiert wurden. Außerdem hatten die Eltern die Möglichkeit, sich an Waldspaziergängen zu beteiligen und in Einzelgesprächen sich über erste Ergebnisse unserer Datenauswertungen und Beobachtungen informiert zu lassen.

- Die dritte Phase (**Evaluationsphase**) dient der Auswertung der erhobenen Daten und der Begleitung eines Teils der Kinder[16] während ihres ersten Schuljahrs. Dazu wurden die Kinder während des Unterrichts beobachtet. In anschließenden Reflexionsgesprächen mit den Kindern und den eingesetzten Lehrkräften wurden Beobachtungen und Eindrücke geklärt oder modifiziert. Zusätzlich fanden ergänzende Elterngespräche statt.

Da das Transkribieren größerer Datenmengen ein zeitaufwändiger Prozess ist, konnten die Transkriptionen aus dem Modellversuch erste im Sommer 2007 abgeschlossen werden. Mit anderen Worten: Die Evaluationsphase dauert gegenwärtig noch an.[17]

---

[14] Die teilnehmenden Beobachterinnen (künftig TB) waren zwei Doktorandinnen und eine Diplomstudentin, die abwechselnd jeweils einmal in der Woche am Gruppenleben teilnahmen und sich während dieser Zeit mit zwei oder drei Kindern in einen gesonderten Raum zurückziehen konnten, um vorzulesen, mit den Kindern zu spielen oder Gespräche zu führen. Die Aktivitäten wurden in der Regel von den Kindern vorgeschlagen. Nach Möglichkeit wurden bei solchen Kleingruppensitzungen auch Tonaufnahmen gemacht.

[15] Unter Schlüsselsituation verstehen wir Situationen, die Aufschluss über Entwicklungsprozesse geben. Wenn ein Kind z.B. neue sprachliche Formen entdeckt oder durch Nachfragen zu erkennen gibt, dass es etwas „ent- deckt" hat (vgl. dazu Carr 2001, Apeltauer 2004b).

[16] Sechs Kinder wurden auf zwei Schulen verteilt und konnte von uns weiter beobachtet werden. Andere Kinder der Gruppe sind mit ihren Eltern weggezogen oder besuchen entferntere Schulen, so dass eine weitere Beobachtung für uns nicht mehr möglich war.

[17] Der Abschlussbericht wird voraussichtlich im Herbst oder Winter 2007 vorliegen.

Ziele und Maßnahmen

Eines der Hauptziele der Fördermaßnahme war es, den Kindern positive Erfahrungen mit Lesen und Schreiben zu vermitteln. Die Kinder sollten merken, dass Lesen Spaß machen kann und dass beim Lesen und Schreiben andere sprachliche Formen gebraucht werden als beim Sprechen. Und weil es in der Gruppe keine deutschen Spielkameradinnen und -kameraden gab, sollte ein deutscher „Patenkindergarten" gefunden werden, in dem überwiegend deutsche Kinder sind. Durch gegenseitige Besuche sollte eine Motivation zum Deutschlernen aufgebaut werden.[18] Außerdem sollten Lern- und. Medienstationen eingerichtet werden, die die Kinder interessengeleitet aufsuchen und nutzen können sollten. Eingerichtet wurden

- eine **Bücher- und Leseecke** mit einem Bücherregal und bequemen Sitzgelegenheiten; im Bücherregal waren sowohl türkische als auch deutsche Kinderbücher zu finden; alle Bücher waren ausleihbar,[19]
- eine **CD-Station mit zwei Funkkopfhörern** zum Abhören von Kinderliedern, Reimen, Zungenbrechern und Hörbüchern (vgl. Abb. 1),[20]
- eine **Schreib- und Malecke** mit entsprechenden Utensilien,
- eine **Magnettafel mit Buchstaben**, wo die jüngeren Kinder mit Hilfe der Buchstaben Muster legten und die älteren Kinder damit begannen, ihre Namen zu „schreiben",[21]

[18] Eine solche Kindergartengruppe wurde zwar gefunden. Der erwünschte Kontakt kam aber nicht zustande.

[19] In die deutschen Bücher wurde auf jeder Textseite ein türkischer Text eingeklebt, damit Eltern, die in den Kindergarten kamen und Zeit und Lust hatten, auf Türkisch vorlesen konnten. Zusätzlich wurde für Eltern türkische Unterhaltungsliteratur beschafft, so dass auch Eltern Bücher im Kindergarten ausleihen konnten. Wir wollten, dass die Eltern zu Hause eine Vorbildfunktion übernehmen. In den meisten Fällen ist das auch gelungen.

[20] Die CD-Station wurde im März 2003 (nach der Eingewöhnungsphase) eingerichtet. Es wurden CDs mit deutschen und türkischen Kinderliedern, mit Reimen und Rätseln zur Verfügung gestellt sowie Hörbücher, die von den Lieblingsbüchern der Kinder hergestellt worden waren. Die deutschen „Hörbücher" wurden von den Erzieherinnen der Gruppe und deren Bekannten besprochen, die türkischen Versionen der „Hörbücher" von türkischen Eltern, später auch von älteren Geschwistern der Kinder. Die Verweildauer an dieser Station war anfangs nur kurz (ca. 5 Minuten pro Tag). Bereits ein halbes Jahr später stieg die Verweildauer auf 15 bis 20 Minuten pro Tag. Manche Kinder hörten ein Hörbuch mehrmals am Tag. Einige Kinder sprachen dabei halblaut mit, ohne dass sie je dazu aufgefordert worden wären.

[21] Die Magnettafel wurde im Juni 2003 angeschafft. Es dauerte nicht lange, bis die Kinder entdeckt hatten, dass es keine „türkischen Buchstaben" gibt, sie ihre Namen also nicht korrekt „schreiben" konnten. Die Eltern haben schnell Abhilfe geschaffen. Nach kurzer Zeit hatten wir neben den deutschen Buchstaben auch (von den Eltern gefertigte) türkische Buchstaben. Die

- eine **Wandzeitung**, auf der kollektive Diktate (z.B. vom Waldspaziergang oder ein Brief an ein krankes Kind) festgehalten und „besondere Erlebnisse" mit Fotos und Zeichnungen dokumentiert wurden. Diese „Wandzeitung" wurde bis zum nächsten Ausflug im Gruppenraum aufgehängt,
- seit September 2004 auch **Computer** mit dem **Lernprogramm „Schlaumäuse"**,
- auf Wunsch der Kinder wurden auch **Briefkästen** eingerichtet.[22]
- In einem **Kleingruppenraum** wurden zudem zwei bis drei Kinder an zwei bis drei Vormittagen pro Woche von jeweils einer teilnehmenden Beobachterinnen (TB) oder von einer Lesepatin betreut. In diesem Kontext wurde vor allem erzählt, interaktiv vorgelesen und über Alltagserfahrungen berichtet, aber auch gesungen und gespielt.



Abb. 1: Hörstation



Abb. 2: Brief an ein krankes Kind wird unterschrieben

Neben der Bücher- und Leseecke gab es also einen Kleingruppenraum, in den die TB sich mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen zurückziehen konnten, um dort interaktiv vorzulesen oder auch zu spielen und Tonaufnahmen zu machen. An

Magnettafel faszinierte alle Kinder, nicht nur die älteren, sondern auch die jüngern. Während die Vier- und insbesondere die Fünfjährigen schon anfingen, einzelne Wörter zu „schreiben" oder Buchstaben zu benennen, die sie schon kannten, hatten die Dreijährigen einfach Freude am anheften von „Buchstabenmustern". Alle Kinder der Gruppe waren stolz auf die von ihnen hergestellten „Produkte".

[22] Kinder hatten gesehen, dass die Eltern einen Briefkasten vor dem Gruppenraum hatten. Sie wollten auch Briefkästen. Nachdem diese (nach ihrer Anweisung!) hergestellt worden waren, malten oder zeichneten sie „Postkarten" und versahen sie mit ihrer Unterschrift, einem (oder mehreren) Buchstaben, teilweise auch schon mit ihrem Namen oder einem Krakel und steckten diese Karte dann in den Briefkasten einer Erzieherin. Diese musste darauf antworten. Wenn sie es vergaß, wurde sie von den Kindern daran erinnert.

einem Vormittag in der Woche übernahm diese Arbeit eine bilinguale (türkisch-deutsche) TB, die sich mit den Kindern (vor allem während der ersten Monate) in der Erstsprache Türkisch unterhielt und auch zunächst in dieser Sprache erzählte und vorlas. Mit zunehmendem Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch wurde jedoch mehr und mehr auf Deutsch gesprochen, vorgelesen und kommentiert. An einem zweiten Vormittag in der Woche wurden die Kinder von einer deutschen TB betreut, die über keine Türkischkenntnisse verfügt, so dass die Kinder mit ihr von Anfang an nur Deutsch sprechen konnten. Das Deutschsprechen wurde allerdings dadurch erleichtert, dass die von den Kindern gewählten Geschichten oder Bücher[23] meist schon in der Erstsprache behandelt worden waren. Eine Lesepatin nutzten den Kleingruppenraum an einem dritten Vormittag. Auch sie ging auf Vorlesewünsche der Kinder ein. Und natürlich hatten auch die beiden Erzieherinnen die Möglichkeit, sich bei Bedarf mit einer Kleingruppe in diesen Raum zurückzuziehen.[24]

Über welche Ergebnisse kann berichtet werden?

In den ersten drei Monaten des Jahres 2003 wurden die meisten Bilderbücher auf Türkisch „vorgelesen" und kommentiert. Im April 2003 brachten die älteren Kinder ihre Lieblingsbücher erstmals zur deutschen TB in den Kleingruppenraum und wollten sie nun auf Deutsch vorgelesen bekommen. Die Geschichten waren bis dahin nur auf Türkisch erzählt oder vorgelesen worden.[25] Jedes der Kinder kannte die Geschichten – auf Türkisch. Es war auffallend, dass die Kinder in der Kleingruppe alle aufmerksam zuhörten, wenn auf Deutsch erzählt oder vorgelesen wurde. Sie versuchten wiederzuerkennen. Und sie steuerten ihren Teil zur Geschichte bei, anfangs nur Einzelwörter auf Nachfragen der TB, später spontan z.T. auch schon mehrere Wörter.

---

[23] Die Kinder durften in die Kleingruppe Bücher mitbringen, die gemeinsam betrachtet und aus denen vorgelesen wurde. Bereits Mitte Mai 2003 hat ein Kind die Rollen getauscht und den TBs (anfangs auf Türkisch, ab Mitte Juni 2003 zunehmend auch auf Deutsch) „vorgelesen", wobei es mit seinem Zeigefinger die Zeilen entlangfuhr, wie seine großen Vorbilder und einen „Leseton" annahmen, d.h. langsamer und deutlicher sprach und dabei penibel auf sprachliche Korrektheit achtete.

[24] Eine dieser Erzieherinnen war ebenfalls bilingual (Türkisch und Deutsch), die zweite Erzieherin hatte Grundkenntnisse im Türkischen, konnte also vieles von dem, was die Kinder auf Türkisch sagten, verstehen und so den Anfang erleichtern.

[25] Es handelt sich dabei um *Raupe Nimmersatt*; *Wer hat mir auf den Kopf gemacht?* und Zilly die Zauberin.

Die Kinder waren bereits zu diesem Zeitpunkt in der Lage, ihre Erzählung mit einer Eröffnungsformel zu beginnen, z.B. mit der im Türkischen typischen Märcheneröffnungsformel[26] oder mit einem kurzen „okej", wenn sie deutsch sprachen, womit sie signalisierten, dass sie nun die Sprecherrolle übernehmen wollten.

Deutlich erkennbar waren die Vorgaben, an denen sich die Kinder orientierten. Einerseits waren das die Ereignisabfolgen der Geschichten, die sozusagen als roter Faden dienten, andererseits stützten sich die Kinder auf einzelne Wörter und sprachliche Formeln, die sie sich zu einzelnen Szene gemerkt hatten. Dadurch gelangen ihnen beim Erzählen schon längere Äußerungen als z.B. in ihrer spontanen Alltagsrede. Allerdings wurde das gemeinsame Erzählen in dieser Zeit noch durch Fragen der TB eingeleitet und durch Nachfragen weiter entwickelt. Alleine waren die Kinder noch nicht in der Lage, Geschichten auf Deutsch zu erzählen.

Es gab Kinder, die sprachliche Formeln wie „ich hab Hunger" oder „ich hab Bauchschmerzen"[27] im Mai schon flüssig artikulieren konnten und diese Formeln auch schon praktisch erprobten.[28] Es gab daneben aber auch Kinder, die mit der Aussprache deutscher Wörter noch erhebliche Schwierigkeiten hatten und einzelne Wörter oft kaum verständlich artikulierten. Dennoch versuchen auch diese Lerner, ihre Möglichkeiten zu nutzen und – mehr oder weniger – eigenständige Äußerungen zu produzieren. Zweifellos wird hier das gemeinsame Erzählen und das interaktive Vorlesen zum Motor für die Zweitsprachentwicklung und zwar sowohl im Bereich der Artikulation, des Wortschatzes als auch der syntaktischen Entwicklung.

Auffallend war während dieser Zeit, dass Wörter, die scheinbar schon beherrscht wurden, offenbar wieder in Vergessenheit gerieten. So hatten viele Kinder die meisten Obstsorten, die sie im Rahmen einer Raupe-Nimmersatt-Inszenierung nachweislich beherrscht hatten, nach zwei Monaten wieder vergessen. Alle Kinder hatten während dieser Zeit noch große Probleme mit der Aussprache deutscher Wörter. Ein Teil der Kinder scheint diese Phase nach drei bzw. vier Monaten

---

[26] Sie lautete bei einem der Kinder: "bir yokmuş bir varmış, evvel zaman içinde kalbur zaman içinde sihirbaz Zilly yaşıyormuş." Was man übersetzen kann mit: „Es war kein mal, es war einmal, vor langer Zeit, im Sieb der Zeit, da lebte eine Zauberin mit Namen Zilly."

[27] Aus *Raupe Nimmersatt*.

[28] Ein Kind brachte Verwirrung in die Gruppe, als es eines Morgens mit dem wiederholten Ruf „Ich habe Bauchschmerzen" durch die Kita lief und sich dabei vor Schmerz zu krümmen schien, so dass die Erzieherinnen schon überlegten, ob sie das Kind zum Arzt bringen sollten. Die türkische Erzieherin fragte das Kind schließlich auf Türkisch, worauf sich herausstellte, dass es nur gespielt hatte – allerdings überzeugend.

überwunden zu haben. Andere Kinder kämpfen auch noch nach neun und mehr Monaten mit der deutschen Aussprache. Wir führen das rasche Vergessen schon beherrschter Wörter auf das Einhören in die fremde Sprache und die damit verbundene Neukalibrierung der Artikulation zurück.[29] Mit anderen Worten: Wer mit dem Einhören in eine fremde Sprache beschäftigt ist und mit der Neuanpassung seiner Artikulation, hat weniger Kapazitäten für den Wortschatzerwerb.

Mitte April 2003 wurde die Geschichte vom Maulwurf, dem man auf den Kopf gemacht hat, von einem der Kinder mit folgenden Äußerungen erzählt:

(1) hast du mir (auf den) kopf gemacht?
(2) nein ich mach so
(3) geht (zum) maulwurf/geht sie (zum)...vogel/pferd/hase/ziege/Kuh/schwein/fliege/hund[30]

Zusätzlich taucht um diese Zeit erstmals eine Formel bei einem Kind auf, die von den Erwachsenen zur Interaktionssteuerung verwendet wird: „gehen wir weiter?" als Überleitung beim Umblättern.

Parallel zum Erzählen und Lesen lassen sich bereits Mitte März 2003 bei einzelnen (fünfjährigen) Kindern erste Schreibversuche beobachten. Ihre Bemühungen gelten zunächst dem eigenen Namen, wobei zumeist mit Vokalen wie *E* oder *A* begonnen wird. Angeregt wurden sie dazu offensichtlich durch Feldnotizen der TB, die sie beobachtet hatten.

Um die Kinder an Tätigkeiten für die Gemeinschaft heranzuführen, werden in Kindergärten Wochenpläne erstellt und die Kinder, die eine Tätigkeit ausführen sollen, werden auf einem solchen Plan mit Hilfe von „Klammern" markiert. Für jedes Kind gibt es eine Klammer. Bis dahin hatten die Klammern verschiedene Symbole (z. B. eine Sonne). Jedes Kind kannte sein Symbol und wusste so, wann es an der Reihe war. Mit der Einführung des Literalitätsschwerpunktes wurden diese Symbole in der Gruppe durch die Namen der Kinder ersetzt. Als nun gemeinsam ein Brief an ein krankes Kind geschrieben (bzw. gemeinsam diktiert) worden war, wollten die Kinder „ihren Brief" auch unterschreiben. Die jüngeren Kinder

[29] Gerade darum erscheinen uns Fördermaßnahmen, die ein halbes Jahr (vgl. SPRINT in Schleswig-Holstein) oder ein Jahr (vgl. FIT in Deutsch in Niedersachsen) dauern, unzureichend, weil bei solchen Maßnahmen die Einhör- und Aritkulationsphase, die übrigens bei monolingualen Kindern über ein Jahr dauert, nicht berücksichtigt wird.

[30] Die Kleinschreibung erfolgt hier, um Leser daran zu erinnern, dass es sich hier um gesprochene Sprache handelt. Die Wörter in Klammern wurden ausgelassen. Sie waren von dem Kind zu diesem Zeitpunkt noch nicht reproduzierbar, d.h. noch nicht in Reichweite seiner Entwicklung.

machten dazu entweder eine Art Kreuz oder ahmten eine Unterschrift, die sie irgendwo gesehen hatten, nach. Einzelne (ältere) Kinder der Gruppe gingen zum Wochenplan und schrieben ihren Namen sorgfältig von einer der Klammern ab, kamen zurück und unterschrieben dann ganz stolz mit ihrem Namen (vgl. Abbildung 2).

Nachdem im Juni 2003 die Magnettafel eingeführt worden war, gab es bald Kinder, die an der Magnettafel versuchten, ihre Namen zu „schreiben" oder sich von einer der beiden Erzieherinnen helfen ließen, um ihren Namen richtig zu schreiben. Wichtig war dabei, dass die Impulse zum Lernen von den Kindern ausgingen und sie nicht zu etwas genötigt wurden, was sie nicht interessierte.

Es dauerte nur wenige Monate, bis Kinder nicht nur ihren eigenen Namen, sondern auch andere Namen der Gruppe lesen konnten. Und es war dann ganz natürlich, dass diese Kinder auch die Namen anderer Kinder „schreiben" wollten. Beobachtet wurde dabei folgender Fall: Ein Junge wollte seinen Namen und den Namen seines Freundes an der Magnettafel schreiben. Da in beiden Namen ein *H* vorkommt und jeder Buchstabe auf der Magnettafel nur einmal vorhanden war, fehlte ein zweites *H* für den Namen des Freundes. Zunächst nahm er das *H* aus seinem Namen heraus und setzte es an der richten Stelle des anderen Namens ein. Doch die Lösung gefiel ihm nicht. Nach kurzem Überlegen ging er in die Schreibecke, „malte" ein *H*, schnitt es aus und klebte es mit Spucke an die Magnettafel, so dass nun beide Namen vollständig zu lesen waren. Stolz zeigte er sein Werk einer Erzieherin.

Im August 2003 wurde folgende Szene aufgezeichnet: Die Gruppe saß in der Morgenrunde. Es sollten Arbeiten auf dem Wochenarbeitsplan verteilt werden. Gewöhnlich zieht eine Erzieherin dazu eine Klammer und liest dann den Namen des Kindes vor. Dasjenige Kind, dessen Name vorgelesen wurde, darf sich dann einen Dienst für die nächste Woche aussuchen. Auch diesmal zieht eine Erzieherin eine „Klammer", bittet aber nun ein Kind aus der Gruppe der älteren Kinder, den Namen vorzulesen.

555.	Erzieherin:	so und wer ist das? (zeigt die Klammer einem neben ihr sitzenden Kind)
556.	Kind (liest langsam):	Orhan
557.	Erzieherin:	das ist richtig, das ist Orhan.
558.	Erzieherin (zu Orhan):	was möchtest du für eine aufgabe machen?

Während beim gemeinsamen Erzählen oder Vorlesen von Lieblingsbüchern (der sprachlichen Rezeption also) der Inhalt der jeweiligen Geschichte im Vordergrund

stand und es primär um Unterhaltung ging,[31] erlebten die Kinder in solchen Planungskontexten oder auch im Rahmen von Reflexionsgesprächen am Tag nach Waldausflügen, wenn die Erzieherin die Kommentare der Kinder sammelte und nach ihren Anweisungen vor ihnen auf ein Plakat schrieb, die funktionale und produktive Seite von Schriftsprache.

Ausleihen von Büchern, CDs und Spielen

Von Anfang an waren alle Kinder begeistert darüber, dass Bücher ausgeliehen werden konnten. Nicht alle nutzten diese Möglichkeit in gleicher Weise. Doch die Mehrheit der Kinder entlieh ab April 2003 jedes Wochenende (oft auch während der Woche) ein Buch, später auch „Hörbücher" (CDs). Eltern berichteten, dass sie am Wochenende von ihren Kindern gedrängt wurden, vorzulesen. Und wenn das nicht klappte, dann guckten die Kinder die Bücher alleine an oder hörten die CD zum Buch. Es gab Kinder, die regelmäßig Spiele und Bücher ausliehen und andere Kinder, die vor allem Spiele haben wollten.

Wenn ein Kind an zwei Wochenenden kein Buch ausgeliehen hatte, wurde die Mutter angesprochen. In einem Falle erfuhren wir so, dass ein jüngerer Bruder des Kindes eines der mitgebrachten Bücher zu „essen" versucht hatte. Seither hatte die Mutter jedes ausgeliehene Buch zu Hause sorgfältig weggeschlossen, was dazu geführt hatte, dass ihr älterer Sohn keine Bücher mehr ausleihen wollte. Die Mutter konnte überzeugt werden, dass es für die sprachliche Entwicklung ihres Sohnes wichtig ist, dass an Wochenenden ein Buch angesehen werden kann und daraus vorgelesen wird. Und das hat dann auch geklappt.

Waldausflüge

Vom Juni 2003 an machte die Gruppe regelmäßig Waldausflüge. Immer am darauf folgenden Tag wurde mit den Kindern über die von ihnen gemachten Erfahrungen gesprochen. Gefragt wurde z.B. : *Was haben wir gesehen? Was haben wir gemacht?* Solche Reflexionsphasen sind nichts Ungewöhnliches im Kindergartenalltag. Neu war hier allerdings, dass die Äußerungen der Kinder aufgeschrieben wurden.[32]

[31] Bei einer Befragung zu Büchern äußerten sich Kinder aus der Gruppe im März 2004 folgendermaßen über Bücher: „kann man angucken, lesen und gemütlich machen". Bei einer zweiten Befragung im September 2004 ergänzten drei Kinder „kann man lernen"; vgl. Apeltauer (2006c).

[32] Dazu schrieb eine Erzieherin vor den Augen der Kinder mit einem dicken Filzstift auf ein großes Plakat, das später im Gruppenraum aufgehängt wurde, so dass in Morgenrunden wie-

Jede Äußerung eines Kindes wurde von der Erzieherin wiederholt, um sichern zu gehen, dass sie es auch richtig verstanden hat. Dann wurde gefragt, ob man das so oder vielleicht anders schreiben solle. Auf diese Weise wurden die Kinder schrittweise an schriftliche Sprachproduktion in der Zweitsprache herangeführt. Die Kinder prägten sich nicht nur „schöne" Formulierungen ein, sie konnten dabei auch auf formalsprachliche Besonderheiten hingewiesen werden, z.B. auf Pluralformen:

Erzieherin:	was hast du gestern gesehen?
Kind:	schwein
Erzieherin:	nur ein schwein oder viele schweine? (längere Pause)
	(begleitet Äußerungen nonverbal)
Erzieherin:	das waren viele schweine, ne also schreiben wir schweine
	(kurze Pause) (e betont gesprochen)

Nicht alles, was die Kinder erlebt hatten, konnten sie schon benennen. Ihr Bedürfnis, neue Objekte auch benennen zu können, machte sie aber aufnahmefähig für neue „Namen" (Wörter). Ein Kind erzählte z.B. im August 2003: *Wir haben so gemacht*. Es neigte dabei seinen Oberkörper vor und zurück. Die Erzieherin half. *Sag: Wir haben gewippt*. Auch wenn das Kind bei seiner Wiederholung noch die Vorsilbe ausließ (*wir wippt*), darf davon ausgegangen werden, dass sich dieses neue Wort (in seiner von der Erzieherin beiläufig korrekt wiederholten Form) nicht nur diesem einen Kind eingeprägt hat.

Schwierige Wörter waren für die Kinder in dieser Zeit vor allem Funktionswörter (Präpositionen, Pronomen). Teilweise wurden auch noch Verben oder Hilfsverb (z.B. *haben* bei der Bildung des Perfekts) ausgelassen. Auch hier bot das kollektive Diktat eine gute Gelegenheit, um den Kindern bewusst zu machen, wie es korrekt heißen sollte, z.B.

	Kind sagt		Erzieherin schreibt auf und liest anschließend laut vor
(1)	Pferd geht vier Beine	→	**ein** Pferd geht **auf** vier Bein**en**
(2)	ich Mama spielen	→	ich **habe mit** Mama **ge**spielt
(3)	**Eichhörnchen**[33] war Baum	→	**ein** Eichhörnchen war **auf einem** Baum

derholt darauf Bezug genommen werden konnte. Vgl. dazu auch Apeltauer (2004a, 150 ff).

[33] Das Wort *Eichhörnchen* war von der Erzieherin während des Waldspaziergangs eingeführt worden, ebenso *Rehe*. Die Kinder hatten die Tiere gesehen und am nächsten Tag, während der Reflexionsphase, noch vor ihren „geistigen Augen".

(4) **Rehe** so Hörner → Rehe haben Hörner. Die nennt man Geweih.

Da die Waldplakate nicht nur geschrieben, sondern in Morgenrunden auch Passagen immer wieder vorgelesen wurden, boten sich den Kindern viele Gelegenheiten, solche Formulierungen aufzunehmen und zu speichern. Dass das Verarbeiten und Speichern in solchen funktionalen Zusammenhängen tiefer und dauerhafter erfolgt, als in fragmentierten Zusammenhängen,[34] weil immer ein Bezug zu existenzunmittelbaren Lernererfahrungen vorhanden war, davon kann ausgegangen werden.

In einer Reflexionsphase nach einem Waldspaziergang kam beim Erarbeiten eines „kollektiven Diktats" einmal die Rede auf Schnecken.[35] Eines der Kinder hatte am Tag zuvor im Wald einige Schnecken entdeckt. Die Erzieherin erinnerte daran, dass eine davon eine ganz besondere Schnecke war.

Erzieherin:	was war das denn für eine schnecke? was hatte die für eine farbe?
Kind:	schwarz
Erzieherin:	und wie waren die anderen schnecken, die du gesehen hast?
Kind:	braun

Diese schwarze Schnecke machte die Kinder neugierig. Plötzlich wollten sie mehr über Schnecken wissen. Daraus entstand ein Kleinprojekt, an dem sich sechs Kinder der Gruppe beteiligten. Sie machten sich auf die Suche nach Schnecken, sammelten mehrere Tage lang Schnecken. Es wurde ein Vergrößerungsglas und eine kleine Glasplatte organisiert und die Schnecken genau betrachtet, von oben, von der Seite und – mit Hilfe der Glasplatte – auch von unten. Die Kinder dieser „Projektgruppe" entfalteten eine Ausdauer und einen Wissensdurst, der selbst die Erzieherinnen überraschte. Drei Wochen lang standen Schnecken auf dem Programm. Am Ende wurden Fotos gemacht und zu den Fotos kurze Texte verfasst (diktiert) und daraus ein Buch gemacht. Stolz präsentierten die Kinder ihr Werk und versuchten nun, ihre Eltern über Schnecken aufzuklären. Auch Kinder aus der eigenen Gruppe und aus Nachbargruppen wurden nun eingehend über Schnecken informiert. Dieser Mitteilungsdrang hat sich zweifellos auch positiv auf ihre sprachliche Entwicklung ausgewirkt. Im Rahmen des Projekts hatten sich die beteiligten Kinder viele neue Wörter (z.B. *Fühler, Schleim, kriechen*) angeeignet und auch Sachkenntnisse (z.B. *Schnecken trocknen in der Sonne aus*.) erworben.

[34] Man denke hier etwa an die in „DaZ-Boxen" und Übungsmaterialien gesammelten „fragmentierten Beschäftigungstherapien" (vgl. dazu auch das Zitat von Neubauer/Stern S. 1).

[35] Die Szene wurde im September 2004 videographiert.

Erstmals hatten Eltern Schwierigkeiten, deutsche Äußerungen ihre Kinder zu verstehen und sie ins Türkische zu übersetzen.

Zu einem späteren Zeitpunkt wurde in der Gruppe auch experimentiert. Es wurden z.B. Versuche mit einer Schüssel voll Wasser und mit einem umgestülpten Glas gemacht, in das zuvor trockenes Papier und ein Ball gelegt worden waren, um Luft wahrnehmbar zu machen. Die Kinder schauten zu und lernten die Vorgänge zu beschreiben. Das Experiment wurde zunächst von der deutschen Erzieherin durchgeführt, einige Tage später von der bilingualen (türkischen) Erzieherin. Bei der türkischen Beschreibung fiel ein Wort aus dem Rahmen. Das Schlüsselwort, das die Kinder zuvor beim Experimentieren gelernt hatten, lautete: *Luft*. Obwohl sie den türkischen Ausdruck für *Luft* (*hava*) kannten, verwendeten sie bei der türkischen Beschreibung plötzlich „Luft", sozusagen als Fachausdruck. Hier[36] zeigte sich, wie wichtig es ist, dass neue Begriffe nicht nur auf eine Sprache bezogen werden, dass es notwendig ist, Brücken zwischen beiden Sprachen zu schlagen, so dass Welt- und Erfahrungswissen über beide Sprachen abrufbar wird und beide Sprachen dichter miteinander vernetzt werden. Denn nur so kann das Potential, über das zweisprachige Kinder verfügen, auch nutzbar gemacht werden.

Beobachtungen während des ersten Schuljahres

Was haben die Kinder der Modellgruppe gelernt? Was fiel den Lehrkräften im ersten Schuljahr an diesen Kindern auf? Was konnten wir im ersten Schuljahr beobachten?

Übereinstimmend sagten die beiden befragten Lehrkräfte aus, dass die Kinder zuhören gelernt haben. Positiv vermerkt wurde auch, dass sie andere ausreden lassen. Sie halten sich also an Gesprächsregeln und bringen damit das in die Schule mit, was im ersten Schuljahr oft erst mühselig erarbeitet werden muss.[37] Die Kinder des *Kieler Modells* haben auch gelernt, Fragen zu stellen. Und sie sind in der Lage, selbstständig zu arbeiten. Sie helfen sich gegenseitig, verfügen über eine höhere Leistungsbereitschaft und eine größere Konzentrationsspanne als die meisten anderen Kinder ihrer Klassen. Viele von ihnen konnten ihre Fibel schon nach wenigen Wochen lesen. Sie liehen häufiger Bücher aus als die übrigen Kinder der Klasse. Und sie verbanden Bücher mit *sich unterhalten, gemütlich machen* und *lernen*. Außerdem ist den Lehrkräften aufgefallen, dass die meisten „Modell-Kinder" deutlicher sprechen, als die übrigen Kinder der Klasse.

[36] Und an vielen anderen Stellen; vgl. z.B. Apeltauer (2006c).

[37] Vgl. dazu z.B. Brinkmann/Brüggelmann (2005, 6).

Im Unterricht selber stoßen sie dennoch an Grenzen. Es gibt Objekte, die ihnen unbekannt sind und für die sie daher auch keine Bezeichnungen kennen. So sollten sie z.B. auf einem Arbeitsblatt verschiedene Abbildungen benennen und herausfinden, wo ein S-Laut zu hören ist, am Wortanfang, am Wortende oder im Wort. Auf dem Bogen waren u.a. ein *Fuchs*, ein *Schlips* und eine *Raspel* abgebildet. Der *Fuchs* wurde von einem Kind als *Katze* bezeichnet, von einem anderen als *Hund* und von einem dritten als *Wolf*. Eine Überprüfung unserer Daten ergab, dass die Kinder das Wort *Fuchs* etwa ein Jahr zuvor im Kindergarten gelernt hatten.[38] Dennoch war das Wort *Fuchs* offenbar von keinem der Kinder dauerhaft gespeichert worden. Übrigens hatten mit der Bezeichnung *Raspel* auch Lehrkräfte, die wir auf einer Fortbildungstagung befragten, Probleme. Einige bezeichneten das abgebildete Objekt als *Feile*. Und was den Schlips betrifft, so kann man sagen, dass das ein Kleidungsstück ist, das die Kinder aus ihrem häuslichen Umfeld nicht kennen.[39] Hinzu kommen sprachliche Formen und Konstruktionen, die in der zweiten Jahreshälfte in Lesestücken auftauchten, die für die Kinder des *Kieler Modells* noch unbekannt waren, z.B. Präteritumformen (… *wog so viel wie …*), Steigerungsformen (*Einer der größten …)*, komplexe Wortbildungen (z.B. *Peitschenschwanz*) und für Kinder ungebräuchliche Wörter (z.B. *verteidigen*).

Generell kann man sagen, dass Funktionswörter (Präpositionen, Konjunktionen und Artikel) sowie Genus- und Kasusformen auch nach zweieinhalb Jahren Sprachförderung noch nicht sicher beherrscht werden.[40] Kurz: Die Kinder aus dem *Kieler Modell* stoßen im Unterricht an ihre sprachlichen Grenzen. Ihre Probleme werden zweifellos wachsen, wenn ihnen während der Schulzeit keine zusätzliche sprachliche Förderung angeboten wird.

Zusammenfassung und Ausblick

Sprachfördermaßnahmen werden konzipiert, um Kinder mit Migrationshintergrund, die über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen, sowie deutsche Kinder aus anregungsarmen Familienverhältnissen in ihrer sprachlichen Entwicklung anzuregen und sie schulfähig zu machen. Dazu werden oft kursartige Förderstunden erteilt, in deren Zentrum meist isolierte Wortschatzarbeit steht.

[38] Sie hatten das Lied „Fuchs du hast die Gans gestohlen …“ gelernt.

[39] Keiner der Väter besitzt einen Schlips.

[40] Untersuchungsergebnisse (vgl. z.B. Diehl u.a. 2000; Wegener 1995) zeigen, dass das auch bei älteren Lernern so ist. Becker 2005 berichtet, dass monolinguale deutsche Kinder „selbst in der dritten Klasse noch Schwierigkeiten mit den starken Verben haben und die schwache Konjugation übergeneralisieren.“ (Becker 2005: 28).

Inzwischen gibt es für diese Zwecke eine Vielzahl von Fördermaterialien auf dem Markt. Über Vorannahmen (z.B. Prämissen, Theorien) sowie über die Effektivität dieser Materialien ist wenig bekannt.[41]

In der angelsächsischen Diskussion um die sprachliche Förderung von Zuwandererkindern werden neben individuellen Voraussetzungen (d.h. fehlenden oder geringen Sprachkenntnissen in der Majoritätssprache) Faktoren des Lebensumfeldes, die Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung und den Schulerfolg haben, stärker gewichtet als bei uns. Auch wir sollten lernen, bei auftretenden Problemen zuerst nach Faktoren zu suchen, die durch unser Erziehungssystem bedingt sein könnten oder die dem anregungsarmen Umfeld geschuldet sind. Denn viele Probleme lassen sich nicht auf individuelle Ursachen bei einzelnen Kinder zurückführen.

Die angelsächsische Forschung und Erziehung (vgl. z.B. Cummins 2000) orientiert sich dazu an dem von Bronfenbrenner bereits in den 70er Jahren entwickelten *Modell ökologischer Sozialforschung* (vgl. Bronfenbrenner 1976: 1981). Bronfenbrenner unterscheidet in seinem Modell vier Ebenen. Die unterste Ebene wird von ihm als „Mikrosystem" bezeichnet, das sich auf die unmittelbare Umgebung eines Individuums bezieht, d.h. auf die Personen, mit denen das Individuum interagiert, auf die verschiedenen Rollen, die es dabei einnimmt oder kennen lernt sowie auf die Beziehungen zu anderen Individuen (z.B. Familie, Kindergartengruppe). Die nächst höhere Ebene wird als „Mesosystem" bezeichnet. Mit ihm wird der weitere Lebensbereich erfasst, an dem sich die entwickelnde Person aktiv beteiligt. Hier geht es z.B. um Beziehungen zwischen Elternhaus und Kindergarten/Schule sowie zwischen Kindergarten/Schule und *peer group*. Daneben unterscheidet Bronfenbrenner noch einen Bereich, in dem Ereignisse stattfinden, die Einfluss auf das Leben eines Kindes haben können (z.B. ein Arbeitsplatzverlust des Vaters oder der Mutter), ohne dass das Kind daran aktiv teilnimmt. Er nennt diesen Bereich das „Exosystem". Die oberste Ebene seines Modells bildet das „Makrosystem", zu dem er das Erziehungssystem rechnet und das gesellschaftspolitische System mit seinen Weltanschauungen und Ideologien.[42]

Die Darstellung des *Kieler Modells* konzentrierte sich auf Aspekte des Mikrosystems. An einigen Stellen wurden auch Aspekte des Mesosystems erfasst, weil das Anbahnen von Literalität gewöhnlich im Elternhaus beginnt und Literalitätserfahrungen in der Zweitsprache meist erst in der Schule – oder wie im

[41] Wenn Verlage oder Autoren beteuern, dass Materialien „in der Praxis erprobt wurden", so hat das mit einer wissenschaftlichen Evaluation i.d.R. wenig zu tun.

[42] Das später hinzugefügte Chronosystem wird hier vernachlässigt.

vorliegenden Falle im Kindergarten – gemacht werden. Darum wurden auch die Beziehungen zwischen diesen beiden Bereichen (und insbesondere die Kooperation mit Eltern) thematisiert. Der Einfluss des Exosystems und insbesondere der Einfluss des Makrosystems auf die Sprach- und Literalitätsentwicklung wurden hier bewusst vernachlässigt. Zweifellos hat aber gerade unser Erziehungssystem einen großen Einfluss auf die Entwicklung und den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Leider fehlt es an empirischen Untersuchungen, mit denen diese Aspekte genauer erfasst werden könnten.

Deutlich geworden sein dürfte, dass Eltern – entgegen der verbreiteten, anders lautenden Annahme – aktiviert werden konnten. Sie haben den Erzieherinnen der Gruppe beim vorbereitenden Basteln geholfen, haben gemeinsam mit den Erzieherinnen ein zweisprachiges Rätselbuch für ihre Kinder verfasst, von dem jedes Kind ein Exemplar als Geschenk erhielt. Sie haben sich beim Bau von Bücherregalen engagiert, haben an der Produktion von „Hörbüchern" (CDs) mitgewirkt und zwei Väter haben zudem eine ca. drei Meter lange „Tastwand" gebastelt. Drei Mütter haben eine Lesepatinnenausbildung gemacht, sieben haben sich in Deutschkursen angemeldet und drei weitere haben sich als Elternsprecherinnen (eine Mutter sogar als Schulelternsprecherin) wählen lassen. Die Aufzählung ließe sich fortsetzen.

Die Kinder haben – wie ihre Eltern – Selbstvertrauen entwickelt und gelernt, ihre Interessen zu vertreten und zu verfolgen. Sie haben im ersten halben Jahr in ihrer Zweitsprache nur kleinere Fortschritte gemacht und nachweislich viele Wörter, die sie gelernt hatten, wieder vergessen (vgl. Apeltauer 2006d). Wir vermuten, dass das mit der Einhörphase und mit den Schwierigkeiten, die sie während dieser Zeit mit der Artikulation hatten, zu tun hat. Allerdings müsste das noch genauer untersucht werden.

Nachdem die Phase des Einhörens weitgehend abgeschlossen war, beschleunigte sich das Wortschatzwachstum und die sprachliche Entwicklung bei den meisten Kindern zunehmend. Kinder, die bis dahin kaum gesprochen hatten, durchlebten plötzlich eine dramatische Entwicklung und überholten andere Kinder der Gruppe.

Insgesamt haben alle Kinder große sprachliche Fortschritte gemacht und einen bewussten Umgang mit beiden (Schrift-)Sprachen erlernt. Sie haben sich mit sprachlicher Rezeption (Hörverstehen) intensiv auseinandergesetzt und haben auch ihre produktiven Fähigkeiten (z.B. im Rahmen von kollektiven Diktaten oder von „Briefe schreiben") entwickelt. Durch die schriftsprachlich bedingte „Verlangsamung des Sprechens" und die Fokussierung der Form im Rahmen von

Reflexionsgesprächen waren sie auch in der Lage, ihre sprachlichen Kenntnisse zu vervollständigen und den sprachlichen Regeln anzupassen.

Dass die Kinder dennoch im ersten Schuljahr mit Wortschatzlücken und mit Schwierigkeiten im Bereich der Funktionswörter sowie der Genus- und Kasusformen zu kämpfen hatten, dass sie differenziertere schriftsprachliche Formen (z.B. Präteritum) noch nicht beherrschten, zeigt, dass eine Frühförderung, die nur ein halbes Jahr oder ein Jahr dauert, unzureichend ist. Aufgrund der uns vorliegenden Daten können wir sogar sagen, dass zwei ein halb Jahre Frühförderung im Kindergarten nicht ausreichen. Daraus folgt: Die Fördermaßnahmen müssten in der Grundschule unbedingt fortgeführt werden.

Literatur

Aguado, Karin (2002): „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb". In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik,* 37, 27–49.

Apeltauer, Ernst (2003): „Literalität und Spracherwerb". In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, H. 32 [33 Seiten].

Apeltauer Ernst (2004a): *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich*; Flensburg (Sonderheft 1 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, 180 S.).

Apeltauer, Ernst (2004b): „Sprachlerndispositionen – eine Alternative zu Sprachtests?" In: *Frühes Deutsch*, 1. Jg., H 2, 48–54.

Apeltauer, Ernst (2006a): „Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung im Vorschulbereich". In: *Kita spezial,* Nr. 1, 4–9.

Apeltauer, Ernst (2006b): *Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, H 40/41.

Apeltauer, Ernst (2006c): „Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern". In: Ahrenholz, B. (ed.): *Kinder mit Migrationshintergrund, Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 11–34.

Apeltauer, Ernst (2006d): „Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern". In: Ahrenholz, B./Apeltauer, E. (eds.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen, Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 31–54.

Apeltauer, Ernst (2007a): „Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund". In: *Info DaF,* 1/2007, 3–37.

Baur, Rupprecht, S./Meder, Georg (1989): „Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder". In: *Diskussion Deutsch* 1989, 106, 119–135.

Becker, Tabea (2005): „Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: Vier Erzählformen im Vergleich." In: Feilke, H./Schmidlin, R. (eds.): *Literale Textentwicklung*; Frankfurt/M.: Lang, 19–41.

Brinkmann, Erika/Brüggelmann, Hans (2005): „Deutsch". In: Bartnitzky, H./Brüggelmann, H./Hansecker, U./Schönknecht, G. (eds.): *Pädagogische Leistungskultur, Materialien für Klasse 1 und 2*. Frankfurt/M: Beiträge zur Grundschulreform Band 119.

Bronfenbrenner, Urie (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die *Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.

Carr, Margaret (2001): *Assessment in early childhood settings. Learning stories*; London: Sage.

Cummins, Jim (1986): „Empowering minority students: A framework for intervention". In: *Harvard Educational Review,* 56, 1, 18–36.

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Diehl, Erika u.a. (2000): *Grammatik, Alles für der Katz?*. Tübingen: Niemeyer.

Elly, Warwick, B. (1989): „Vocabulary acquisition from listening to stories". In: *Reading Research Quarterly* (RRQ); Newark/Del., Vol. 24, No. 2, 174–187.

Kern, Richard (2000): *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Uni Press.

Kretschmann, Rudolf/Rose, Maria, A. (2002): „Starthilfen zum Schulanfang – Ein guter Anfang – eine solide Grundlage für den weiteren Schulerfolg". In: *Schulleitung und Schulentwicklung*, 10, 2002 [auch www.kretschmann-online/.de/Aufsaetze/Kigasu/Starthb.html.de; Zugriff am 03. 05. 2004]

Kucer, Stephen, B. (2005): *Dimensions of Literacy, A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. Mahwah/NJ: Erlbaum.

Neubauer, Aljoscha/Stern, Elsbeth (2007): *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: DVA.

Pätzold, Margit (2005): „Frühe literale Textkompetenz". In: Feilke, H./Schmidlin, R. (eds.): *Literale Textentwicklung*; Frankfurt/M (Lang), 69–87.

Rehbein, Jochen (1987): „Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache". In: Apeltauer, E. (ed.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning bei München: Hueber, 113–173.

Rosten, Leo (2002): *Jiddisch, Eine kleine Enzyklopädie*; München: dtv.

Schmidlin, Regula/Feilke, Helmuth (2005): „Forschung zu literaler Textkompetenz – Theorie und Methodenentwicklung". In: Feilke, H./Schmidlin, R. (eds.): *Literale Textentwicklung*; Frankfurt/M: Lang, 7–19.

Senghas, Ann/Kita, Sotaro/Özyürek, Aslı (2004): „Children Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua". In: *Science* 305, September 2004, 1779–1782.

Singer, Wolf (2001): *Was kann ein Mensch wann lernen?* [http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/mckinsey.pdf, 10. 08. 2006].

Stern, Elsbeth (2003): „Wissen ist der Schlüssel zum Können". In: *Psychologie Heute*, H. 7 [zitiert nach dem Text im Internet www.ipn.uni-kiel.de/projekte/quiss-prosa/pdf/Tagung_Soltau.pdf, 10. 08. 2006]

Sunderman, Gretchen/Kroll, Judith, H. (2006): „First Language Activation during Second Language Lexical Processing: An Investigation of Lexical Form, Meaning, and Grammatical Class". In: *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 28, 3, 38–422.

Verhoeven, Ludo (2003): „Literacy Development in Immigrant Groups". In: *IMIS-Beiträge,* 2003, H 21, 162–179.

Vogelmann, Katharina (2003): „Die Muttersprache läuft immer mit". In: *Bild der Wissenschaften*; Internetnews vom 21. 10. 2003.

Wegener, Heide (1995): „Das Genus im DaZ-Erwerb". In: Handwerker, B. (ed.): *Fremde Sprache Deutsch*; Tübingen: Narr, 1–25.